

Schule im 19. Jahrhundert dargestellt am Beispiel der Rettungsanstalt Schiers

Autor(en): **Flury, Johannes**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bündner Monatsblatt : Zeitschrift für Bündner Geschichte, Landeskunde und Baukultur**

Band (Jahr): - **(1988)**

Heft 6

PDF erstellt am: **16.05.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-398475>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Johannes Flury

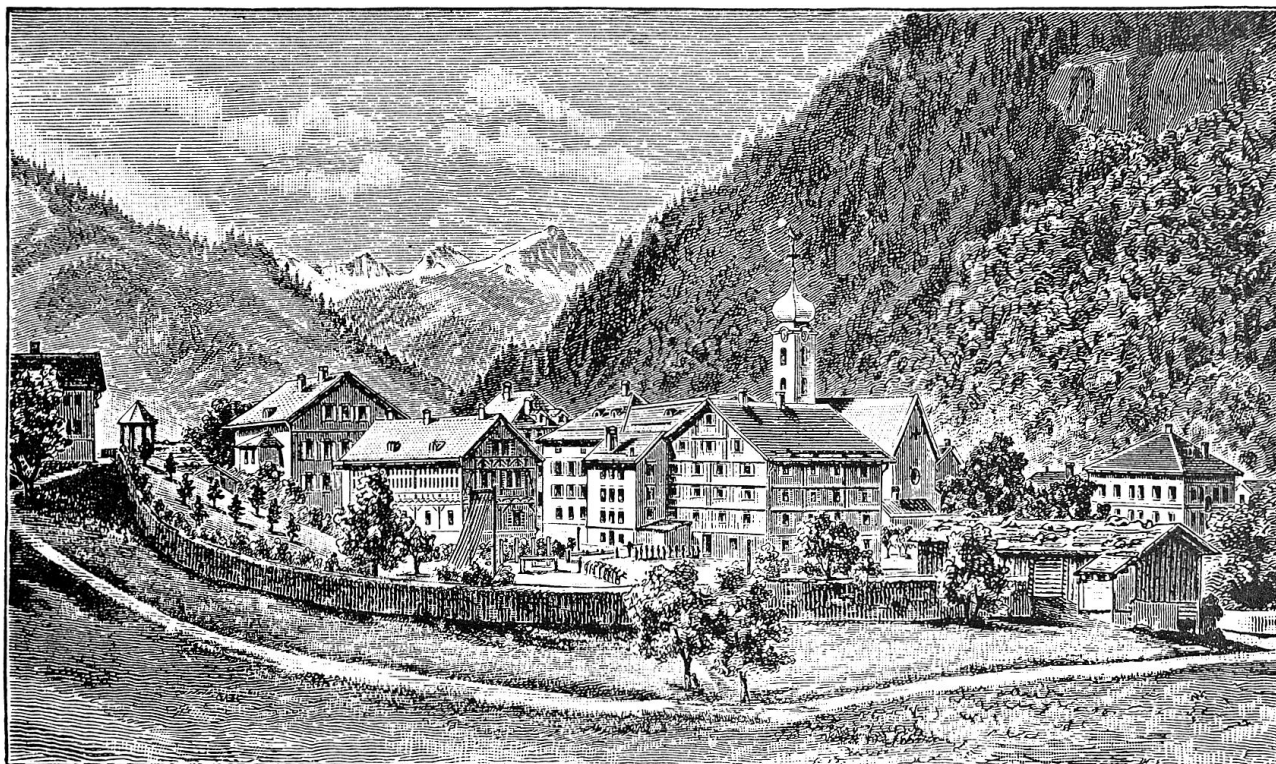
Schule im 19. Jahrhundert dargestellt am Beispiel der Rettungsanstalt Schiers

Pädagogik in der Provinz

In einer ersten Studie ist versucht worden, die Entstehung der Schierser Schullehrerbildungs- und Rettungsanstalt im Rahmen der damals wichtigen theologischen und pädagogischen Strömungen zu zeichnen. Es hatte sich gezeigt, dass diese Strömungen, wenn auch nur in merklich abgeschwächter Form, in Graubünden sogar im abseits gelegenen Prättigau, Bahn gebrochen hatten. Auf einer kleinen Bühne, so hatte ich versucht zu formulieren, erschien die grosse Welt. Ich hatte am Schluss dieses Versuches darauf hingewiesen, dass es von Interesse wäre, die leitenden pädagogischen und theologischen Vorstellungen noch ein wenig in die erste Zeit der Anstalt hinein zu verfolgen. Dies immer in der Erwartung, die europäischen Bewegungen der Mitte und der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch in Schiers zu finden. Von besonderem Interesse sind dabei die lokalen Nuancierungen und Veränderungen, ebenso wie die festzustellende zeitliche Verzögerung. So soll nun versucht werden, nicht nur die pädagogischen und theologischen Ideen von zwei die Anstalt massgeblich prägenden Schulleitern darzustellen, sondern auch, wie diese ihren Führungsstil und das Leben an der Anstalt prägten.¹ Natürlich sind wir hier zum Teil auf Vermutungen angewiesen. Wir haben aber mit den Jahresberichten, den Protokollen des Vorstandes und Selbstzeugnissen doch einiges in der Hand, was uns erlaubt, über reine Vermutungen hinauszukommen.

Schon ein erster Blick auf diese Quellen zeigt, dass man nur mit grosser Vorsicht die allgemeinen Entwicklungen, sei es in der Theologie, der Pädagogik und der Politik, auf das Graubünden des 19. Jahrhunderts übertragen kann. So hatte ja die Kantonsschule ihr eigenes Gepräge durch die Aufnahme von Flüchtlingen aus Deutschland als Lehrer.² Auch wenn diesen politische Tätigkeit untersagt war, blieb ihr Schicksal, blieben ihre Ideen prägend, auch hier am neuen Wirkungsort.

Theologisch war Graubünden, das hatte die erste Studie schon deutlich gemacht, nicht im gleichen Masse wie andere Kantone (z.B. die Westschweiz) durch die Erweckungsbewegung gespalten. Im Evan-



gelischen Schulverein, der massgeblich die Geschehnisse des Bündner Schulwesens, besonders in den ersten Jahrzehnten des letzten Jahrhunderts, beeinflusste, arbeiteten Theologen und Laien verschiedener Auffassung zusammen, auch wenn einzelne Sektionen deutlich von der Erweckung bestimmt waren.

**Die evangelische
Lehranstalt
Schiers 1894.**

Politisch ist die extreme regionale und kommunale Autonomie, wie auch das Misstrauen gegen alles, was in der Kapitale zuerst Gestalt annahm, mitzubedenken. So ist ein die Verhandlungen des Evangelischen Schulvereins begleitender Gedanke, ein Seminar müsse unbedingt auf dem Land entstehen, gehe es doch darum, die Sittlichkeit der angehenden Volksschullehrer nicht in Gefahr zu bringen.³ Man könnte fast ein wenig wehmütig schmunzeln, wenn man diese Argumentation aus den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts vergleicht mit manchen heutigen regionalen Reflexen gegenüber Chur und all seinen Gefahren. Dahinter steckte allerdings ebenso der Gedanke, der zukünftige Lehrer dürfe dem dörflichen Leben nicht entfremdet werden und zu viel Bildung könnte ihn von seinem Ziel abbringen. Deshalb war auch allzuviel Kontakt mit den übrigen Absolventen der Kantonschule nicht gern gesehen. Diese Befürchtung ist wiederum ein Reflex der niedrigen sozialen Stellung und des Mangels an Prestige dieses Berufes. Zwar tat sich hier einiges, aber noch der alle Schulen des Kantons umfassende Bericht von 1860 gibt ein an Deutlichkeit nicht zu überbietendes Bild.⁴

Bevor also pädagogische Leitideen fruchtbar werden konnten, galt es, die notwendigsten ökonomischen Grundlagen für ein einigermaßen den Namen verdienendes Schulwesen zu schaffen. Dass ja die Schierser Anstalt zu allererst der Armut im Tal abhelfen wollte, ist schon in ihren ersten Dokumenten zu spüren. Das hat aber nicht verhindert, dass dies von klaren weltanschaulich geprägten Ideen aus geschah. Im Schierser Beispiel ist es eine vom Pietismus und der Erweckung geprägte Haltung, die alle pädagogischen Anleihen umformte und überformte. Es gilt deshalb, auf diese Pädagogik und die mit ihr zusammengehende politische Haltung wenigstens soweit einzugehen, dass die besonderen Konturen des Schierser Beispiels sichtbar werden. Schon jetzt sei aber eine weitere Frage aufgeworfen: Wenn immer wieder betont wird, die Pädagogik sei im Grunde nichts anderes als Gestalt gewordener Glaube, dann ist diese Aussage zu hinterfragen. Haben diese Schulleute nicht ebenso Ideen Pestalozzis oder Herbarts aufgenommen? Sind nicht, vielleicht über Schleiermacher oder Zeller, Ansätze der idealistischen oder aufklärerischen Richtung nachzuweisen, mehr als ihnen damals bewusst war? Ist denn überhaupt denkbar, dass ein lebendiger Organismus wie eine Schule sich solchen Zeitströmungen entziehen kann? Eine Art von christlicher Insel in einem Meer von Ideen? Wir werden darauf zurückkommen müssen.

Pietismus, Erweckung und ihre pädagogischen Ideen

In einer neueren Arbeit zum Pietismus wird dieser mehr soziologisch als theologisch so definiert: «Der Pietismus ist eine Richtung innerhalb des Protestantismus, die mit dessen organischer Einheit nicht bricht, wohl aber zusätzliche eigene Organisationen und Institutionen bildet, die einen deutlich ausgeprägten subkulturellen Charakter tragen. Dieser Subkultur ist ein Werte-Kosmos zugeordnet, der eine eigene rigide Moral beinhaltet.»⁵ Diese genannten eigenen Organisationen waren von allem Anfang an auch Schulen. Der Pietismus verstand sich als lebendige Gegenposition zur erstarrten Orthodoxie. Der Glaube des Einzelnen gegen die Formeln der Kirche, die Gemeinschaft der Gläubigen gegen die Gemeinde aller.

Ein Jahrhundert später ergriff die Erweckung weite Kreise, besonders in den schon pietistisch geprägten Gemeinden.⁶ Jetzt war nicht mehr die Orthodoxie, sondern die Aufklärung der Gegenpol und die der Kirche entfremdeten Schichten des frühen Proletariats. Kein Wunder, dass England (Methodisten), das bekanntlich in Europa zuerst industrialisiert wurde, voranging. Wieder waren es neben Institutionen der Armenfürsorge Schulen, die der beginnenden Säkularisierung der Arbeiterklasse steuern sollten.⁷

Mission nach aussen und Mission nach innen, Aktivismus auf beiden Gebieten kennzeichnet die englische Erweckung. Die Erweckung ergriff mehr noch als der Pietismus auch die unteren Schichten. Sie war trotz ihres Aktivismus aber nicht kämpferisch auf dem Gebiet der Sozial- und Parteipolitik. Engels spricht bekanntlich vom «Mukkertal» und kritisiert F.W. Krummenacher, den Wuppertaler Erweckungsprediger, hart wegen seiner die Arbeiter aufs Jenseits vertröstenden Lehre. Die württembergische Erweckung gab sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen, sehr königs- und staatstreu. Streik oder Aufstand war gleichbedeutend mit der Ablehnung von Gottes guter Ordnung und ebenso unsittlich wie Alkohol, Kartenspiel usw. Dem fleissigen Arbeiter gab Gott Wohlstand, wenn er sich nur bemühte, den schmalen Weg zu gehen.

Dieses letztere Bild vom schmalen und breiten Weg war auch in Graubünden als Darstellung weit verbreitet. Ich habe es noch vor wenigen Jahren in der Fassung von Charlotte Reihlen (1866) in Häusern angetroffen und bin dann darauf hingewiesen worden, dass Nachdrucke noch heute erhältlich seien.⁸ Diese Darstellung ist typisch für eine gewisse Haltung dieser Kreise der Moderne gegenüber, liegen doch am breiten Weg zum Beispiel ein Theater und ein Conversationshaus. Aber auch die Eisenbahn als Werkzeug der Sonntagsentheiligung ist auf dieser Seite dargestellt. Anders als in den welschen Kantonen brachte die Erweckung in Graubünden keine Kirchentrennung mit sich. So kann Truog im Anschluss an seine Schilderung der heftigen Auseinandersetzung um den Pietismus innerhalb der rätischen Synode lakonisch feststellen: «Freilich gingen Jahrzehnte hin, bis eine Scheidung der Geister nach freigesinnten und mehr nach rückwärts schauenden (!) Gliedern sich deutlich abzeichnete, ohne jedoch je wieder zu ernstern Zerwürfnissen zu führen.»⁹

Peter Flury, der ja von der englischen Erweckung sehr geprägt war, kam deren Aktivismus sehr entgegen. Er entsprach seinem Naturell, und so ist denn auch zu verstehen, dass die Sektion Prättigau-Herrschaft innerhalb des Evangelischen Schulvereins sich durch eine besondere Linie und grosses Engagement auszeichnete. Ein Indiz für die Verankerung der Erweckung in dieser Gegend bildet auch die Tatsache, dass nur im Kolloquium Prättigau-Herrschaft ein von 1822–1922 bestehender Bibel- und Missionsverein mit besonderen Veranstaltungen an die Öffentlichkeit trat.¹⁰

Wir werden auf die besonderen Züge der schweizerischen Erweckung noch zu sprechen kommen. Der Vergleich mit der württembergischen Form zeigt Ähnlichkeiten (vor allem soziologischer Natur) wie Differenzen (bes. auf politischem Gebiet). Auch wenn die Erweckung der Moderne nicht freundlich gegenüber stand und die techni-

sche Entwicklung eher ablehnte, ist nicht zu übersehen, dass sie mit ihrer Betonung der Schulbildung dem Volk das Instrument in die Hand gab, diese Entwicklung zu verstehen und zu assimilieren und dass sie durch die Vermittlung eines klaren Weltbildes nicht wenig dazu beitrug, dass das unruhige 19. Jahrhundert in Graubünden ohne grosse Erschütterung erlebt werden konnte.

Geschichte anhand von Personen

Wenn nun im folgenden diese Ansätze anhand des Wirkens des ersten Schulleiters konkretisiert werden sollen, so hat diese Konzentration auf Personen natürlich etwas Einseitiges und vielleicht auch Erzwungenes an sich. Es ist allerdings zu beachten, dass das damalige Lehrerkollegium sehr klein war und häufig wechselte, die Person eines langjährigen Schulleiters damit ungleich prägender war als heute.

Natürlich ist ebenso zu beachten, dass für Einflüsse auf pädagogischem Gebiet eine spezifische Zeitverzögerung besteht. Das sei an einem heutigen Beispiel erläutert: Die Generation, welche von den Vorgängen des Jahres 1968 geprägt wurde, gelangt jetzt in die leitenden Stellungen. Bis ihre Ansichten über die von ihnen ausgebildeten Lehrer eine gewisse Breitenwirkung erlangt haben, sind vom ursprünglichen Auftauchen der Ideen her gut und gerne 30 Jahre vergangen. Es dürfte klar sein, dass dies früher nicht schneller ging, ebenso klar aber auch, dass die Prägung eher stärker war, da die Pluralität der Meinungen und die Beeinflussung durch die Medien geringer war. So ist gerade auf pädagogischem Gebiet der Personen-Geschichtsschreibung ein gewisses Recht nicht abzuspochen, wenn sie mit ideengeschichtlichen, politischen und sozialen Fragestellungen verbunden bleibt.

Peter Metz hat dies in seiner materialreichen und schönen Studie für das Eindringen der Herbart-Zillerschen Methode getan, die über den Seminardirektor Wiget zur in Graubünden weitgehend herrschenden Methode wurde, weit bis ins 20. Jahrhundert hinein, als der Herbartianismus in der Universitäts-Pädagogik schon längst durch die sogenannte Reformpädagogik und andere Ansätze abgelöst worden war.¹¹ Es lässt sich an der Person von Wiget und den Auswirkungen seiner Position sehr schön zeigen, wie eine ganze Generation von Bündner Lehrern ihr Gepräge erhielt, ebenso schön aber auch die typische Verzögerung. Natürlich dürfen wir darüber nicht vergessen, dass auch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sehr viele Bündner Volksschullehrer höchst mangelhaft ausgebildet waren und dass sie, um ihr Überleben zu sichern, auf Nebenbeschäftigungen angewiesen waren, die sich häufig zur eigentlichen Hauptbeschäftigung aus-

wuchsen. Und doch hat die Art, wie unterrichtet wurde, ihre Bedeutung. Ablesen lässt sich dies am sogenannten Nibelungenstreit, der in der Konsequenz der Zillerschen Methode lag und sogar den Grossen Rat beschäftigte. Dabei kam es – ähnlich wie in der Disentiser Klosterfrage – zu einem Zusammenspannen zweier Männer, die weit über Graubünden hinaus Bedeutung erhielten: Casper Decurtins, der konservative, katholische Oberländer und Theophil von Sprecher, der Reformierte, Liberale aus der Herrschaft. Eine eigentümliche Koalition, zusammengehalten durch das intuitive Wissen, dass für Bündner Kinder die Nibelungen nicht von Bedeutung seien, beziehungsweise dass die Berücksichtigung der kindlichen Umgebung wichtiger sei als die Konsequenz der Methode und ebenso durch das Interesse, dass der biblische Stoff nicht durch germanische, dem Romanischen besonders fremde, Mythen verdrängt werde.

Theophil von Sprecher war zeit seines Lebens ein überzeugter Förderer und Freund der Schierser Anstalt. Sein Engagement in der pädagogischen Debatte um die Nibelungensage berechtigt aber nicht, die genannten Churer Ansätze und Probleme talis qualis auf das Seminar Schiers zu übertragen. Wohl hat sich auch Direktor Baumgartner, wie noch zu zeigen sein wird, auf Zillersche Ansätze gestützt. Alles wurde aber immer wieder modifiziert durch die Erweckungspädagogik, die für Schiers viel bedeutender ist als die übrigen Strömungen. Dazu kommt, dass die Schierser Anstalt, wie Baumgartner selbst beklagt, nur sehr wenige voll ausgebildete Lehrer aus dem Seminar in den Bündner Schuldienst treten sah. Etliche gingen schon nach einem oder zwei Jahren. Wer aber die dreijährige Ausbildung absolviert hatte, der trat häufig in andere, besser bezahlende Kantone über.

Dazu ist noch zu bedenken, dass es auch kräftige Gegenbewegungen gab. Nicht jeder Schierser Absolvent ist auf Erweckungspädagogik beziehungsweise Erweckungstheologie zu fixieren. Ein Beispiel: Der Berner Hans Schorer (1885–1973) ist von 1901–1902 Schüler in Schiers, tritt an die Basler Predigerschule über (ganz nach dem «üblichen Schema»), macht dann aber einer Art Erweckung im umgekehrten Sinn durch, wechselt an die Universität (Bern, dann Genf) und ist seit 1925 Pfarrer an der Kirche Calvins (Saint-Pierre) in Genf. Der überzeugte liberale Theologe, Sozialist und Pazifist kommt Stefan Zweigs Angriff auf Calvin zu Hilfe mit einem Werk: *Jean Calvin et sa dictature, d'après des historiens anciens et modernes*, ein Werk, das von den einen als Pamphlet, von den andern als Karikatur, sicher aber als das Gegenteil der Erweckung bezeichnet wird. Auch das war also ein möglicher «Schierser» Lebenslauf. So wenig die Churer Absolventen alles «Zillerianer» waren, so wenig die Schierser alles «Zellerianer».¹²

Die Anstalt in der Zeit Direktor Allemanns

Allemann und Flury

Georg Allemann, 1808 im Walserdorf Tschappina geboren, wurde mit 24 Jahren nach seinem Studium an der mit der Kantonsschule verbundenen theologischen Ausbildungsstätte in die Synode aufgenommen. Zur gleichen Zeit erhielt der um vier Jahre ältere, aber spätberufene Peter Flury dort seine gymnasiale Ausbildung als schon über 25jähriger Schüler. Es geht aus den Quellen nicht hervor, ob sich die beiden schon damals kennengelernt haben. Nach einem einjährigen Studium in Berlin und einem dreijährigen Pfarramt in Davos Dorf übernahm Allemann die Pfarrei Fideris; im selben Jahr kam Peter Flury nach Schiers.

Beide arbeiteten sogleich im Evangelischen Schulverein mit, und hier hat Allemann wohl zum erstenmal von Flurys Plänen gehört. Er hielt allerdings eine Verwirklichung noch im Jahre 1837 für verfrüht und übereilt, arbeitete dann aber doch im Gründungskomitee mit.



**Peter Flury,
Hauptinitiant
einer christlichen
Lehranstalt in
Schiers.**



**Georg Allemann
leitet die Lehran-
stalt Schiers von
1840 bis 1863.**

Nachdem die Schule sich auszuweiten begann, wurde ein zweiter Lehrer nötig, und 1840 war Allemann bereit, die Leitung der Schule zu übernehmen. Er hat sie 23 Jahre lang innegehabt und damit die Gründungszeit ganz wesentlich mitgeprägt. Später war er, als Pfarrer in Malans, lange Jahre Präsident des Trägervereins. Dies erlaubt es uns, von ihm selbst aus zeitlicher Distanz eine Sicht der Anstalt zu erhalten (so z.B. im Jahresbericht 1871).

Schon in der Gründungsphase, später nicht weniger, wurden die Gegensätze von Flury und Allemann deutlich. Sie waren Freunde und doch in ihrer Art sehr verschieden. Diese Verschiedenheit lag in ihren Charakteren begründet, ebenso aber, und das macht sie für uns bis heute interessant, in ihrer unterschiedlichen Pädagogik, welche wieder untrennbar mit ihrer Theologie verbunden war. «Bedächtigkeit» und «Geistesruhe», «Geduld» und «reiche Lebenserfahrung» attestiert ihm Baumgartner, der mit beiden intensiv zusammengearbeitet hat; Flury hingegen nach ihm ein «glaubensfeuriges, hingebendes, aber doch unruhiges, ja bisweilen heftig aufbrausendes Wesen».¹³

Darin spielt sich ein typischer Zug der englischen Erweckung: ihr bedingungsloser Aktivismus. Verständlich, dass Flury nach Amerika ging, wo er mit seiner Art besser in die kirchliche Landschaft passte; verständlich auch, dass er nach seiner Rückkehr kein eigentliches Pfarramt mehr innehatte. Auch Allemann ist der Erweckung zuzurechnen. Was Baumgartner aus seiner Synodalspredigt 1835 in Fideris mitteilt, zeigt anhand der Sündenlehre den typischen Gegensatz zur Aufklärung.¹⁴ Wenn Flury aber missionieren wollte, dann Allemann unterrichten, wenn Flury drängte, dann Allemann die nötige Freiheit lassen. Mit den Jahren tritt eine konservative Haltung bei letzterem immer deutlicher hervor. Er bekennt des öfters, dass es in Graubünden darum gehe, kleine Schritte zu tun, sich mit wenigem zufrieden zu geben. Das der Anstalt zu Beginn der sechziger Jahre angegliederte Progymnasium hat er nicht gesucht, «es wurde uns geradezu in die Hände gelegt» (Bericht über das mit der Anstalt Schiers verbundene Progymnasium (1861). Besonders aber wehrt er sich immer wieder gegen den Vorwurf eines «verdummenden und verfinsternden Pietismus» (4. Jahresbericht 1845). Dass er des öfters in ähnlicher Weise auf solche Vorwürfe eingeht (z.B. in der «Nachricht» von 1841, im 4. Jahresbericht von 1845, im «Eindringenden Gesuch» von 1850) zeigt, wie und dass er sich hier ungerecht getroffen fühlt. Wenn nun im folgenden Kapitel Allemanns pädagogische Vorstellungen dargestellt werden, ist immer die latente Frontstellung, einmal gegen die liberalen Kreise auf der einen, die drängenden missionierenden Kreise auf der andern Seite mitzubedenken.

Allemanns pädagogischer Ansatz

Die Frühzeit der Schierser Anstalt stand deutlich in der Nachfolge Beuggens. Nicht nur war Plüss, der erste Leiter überhaupt, von Flury aus Beuggen geholt worden, Allemann begann 1840 mit zwei Lehrern, Lareida von Präz und Wilhelm von Schiers, die beide Zöglinge von Beuggen gewesen waren, dazu kam C.L. Knapp, ein Erzieher, der dem württembergischen Pietismus zuzurechnen ist. Er weist aber auch selbst auf C.H. Zeller hin und die Methodik wird zum grossen Teil nach Zellers «Lehren der Erfahrung» durchgeführt (wir werden darauf zurückkommen). Bei Allemann wird dies aber durch eine bündnerische Prägung verändert. Ihm geht es darum, dem angehenden Volksschullehrer wenigstens ein Minimum an direkt einsetzbaren Kenntnissen und methodischem Geschick zu vermitteln. Auch wenig ist mehr als nichts, das ist zum Beispiel bei der Ausbildungsdauer Allemanns Leitspruch. Er ist skeptisch der Verlängerung gegenüber, er befürchtet, dass ein Zuviel an Ausbildung den jungen Menschen dazu bringt, dass er «bald einen andern Beruf ergreift und also weder selbst

Erziehungsanstalt in Schiers

Realschule.

ZEUGNIS

für

Andreas Koffler.

Schuljahre:

Erklärung der Zeugnisnoten:

6 bedeutet: sehr gut; 5 gut; 4 ziemlich gut; 3 mittelmässig;
2 ungenügend; 1 sehr schwach.

Schule hält, noch andere zu Schullehrern bildet. Ohnehin könnte er auf letzterem Gebiet fast nur abrichten, also das wirklich thun, wessen man uns beschuldigt hat». (3. JB, S. 23, 1843). Der letzte Satz zeigt, was Allemann auf keinen Fall tun will: Abrichten. Darunter versteht

er ein Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten, das nicht durchdrungen ist vom christlichen Geist. «Wir halten geringe Stücke auf jene bloss äusserlichen, oft in ihrem Wesen unsittlichen Anspornungsmittel zur Weckung des Eifers und der Tätigkeit der Zöglinge.» (4. JB, S. 6). So äussert sich Allemann zur Frage der Motivation, fast ein Kommentar zu der Art von Pädagogik, wie sie unter Bahrdt im Philanthropin in Marschlins üblich war, ein System von Belohnungen und Hervorhebungen.¹⁵ Allemann versucht, «einen christlichen Sinn zu wecken», denn «sind alle Einrichtungen der Anstalt und ihr ganzes Leben von dem Geiste des Christenthums durchdrungen und getragen, so sind wir gewiss, . . . dass die Arbeiten mit treuem Eifer getan werden, dass dann allgemein ein reges Streben nach Fortschritten in den Lehrgegenständen sich zeigen wird». (ebd.) Allemann ist aber nicht nur den äusserlichen Anreizen gegenüber kritisch, noch mehr – für die damalige Zeit verwunderlich – den Strafen gegenüber. Er zitiert Epheser 6,4 «Ihr Väter reizet eure Kinder nicht, auf dass sie nicht scheu werden» und lässt die zweite Hälfte gesperrt drucken. Insbesondere muss dafür Sorge getragen werden, dass «der Ernst des Christenthums und die Heiterkeit des Jugendlebens» (3. JB, S. 26) bestehen bleiben und dass die Hinführung zum Christentum, beachtlich in einer von der Erweckung geprägten Schule, bei der Jugend «weder Heuchelei noch Ekel» (ebd.) erzeuge. Zucht, wie auch Allemann betont, ist nötig, aber er weiss ebenso von der Erfahrung zu berichten, dass dann, «wenn ein guter Geist unter den Schülern lebet», nämlich «Ernst und Eingezogenheit ohne Kopfhängerei, in ihrer Arbeit treuer Fleiss und rege Strebbarkeit», die disziplinarischen Mittel überflüssig werden.

Grosses Gewicht legt Allemann auf die Ausgewogenheit der Bildung. «Alle Momente des innern Lebens» sind in gleichem Mass zu berücksichtigen, Erkennen, Herz und Wollen. Diese Ausgewogenheit, da gibt es für ihn keine Zweifel, kann nur aus und in christlichem Geist gefunden werden. Dieser christliche Geist durchdringt nämlich Erkennen, Herz und Wollen und fordert so geradezu eine gleichmässige Ausbildung aller seiner Fähigkeiten. Was bei Allemann – in sehr deutlichem Gegensatz zu Baumgartner – fast völlig fehlt, ist die körperliche Erziehung. Sie dient bei ihm nur dazu, Krankheiten fernzuhalten, wobei er es für ebenso nützlich hielt, im Gemüsegarten tätig zu sein.

Pädagogik ist nach Allemann eine Wissenschaft, die auf dem Grund des Glaubens zu erbauen ist. Die Verselbständigung der Pädagogik, erst wenige Jahrzehnte vorher war zum erstenmal ein von einer theologischen Fakultät unabhängiger Lehrstuhl geschaffen worden, ist für ihn ein Irrweg. So ist denn der Schullehrer nicht ein Gehilfe des Staates, sondern eher einer der Kirche. Bei Allemann finden wir kaum Bemerkungen über die Politik oder Anspielungen auf sozialpolitische Forderungen und Verhältnisse. Unten wird noch zu zeigen sein, dass

er sich in den Bildungsverhältnissen des Kantons auskennt. Aber darüber hinaus ist aus den Quellen nichts zu erheben. Einzig in einem Zitat aus einer deutschen Schrift begegnen Worte wie christlich-national, Gehorsam des Volkes gegen Gesetze und Obrigkeit u.ä. Das sind aber Worte aus einem längeren Zitat, das um anderer Gedanken willen zitiert ist. Im Zusammenhang ist sofort ein Allemann unangemessener Ton hörbar, wenn Schüren in diesem Zitat sich über das Geschrei auslässt, «dass Aufklärung und Gehorsam gegen Gesetze und Obrigkeit unvereinbare Elemente seien, was nur dann Wahrheit ist, wenn das Gesetz selbst der göttlichen Ordnung widerstrebt, oder wenn die Aufklärung von Gottesfurcht entkleidet ist, in welchem Fall sie aber nicht Aufklärung, sondern Verfinsterung der Seele genannt werden muss». ¹⁶ Allemann trifft sich mit diesem Zitat, das bei ihm selbst viel länger ist, in der Ablehnung der a-kirchlichen oder a-christlichen Aufklärung. Nichts aber ist bei ihm zu spüren von einer Anerkennung des Gehorsams gegen die Obrigkeit als Bildungsziel. Er hätte sich wohl kaum dagegen ausgesprochen, aber das völlige Schweigen auf diesem Gebiet ist verwunderlich, hatte doch die Erweckung in mancherlei Hinsicht einen quietistischen oder obrigkeitsgläubigen Zug.

Es lohnt sich, hier noch etwas zu verweilen und einen Blick zu werfen auf die Haltung von C.H. Zeller, dem Leiter von Beuggen, dessen «Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armen-Schullehrer» (3 Bde. Basel 1827-28) in Schiers die Grundlage für den Methodik-Unterricht abgaben. Zeller erwähnt «drei gesellschaftliche Vereine für die Menschheit» (I/6), in welchen alle Erziehung geschieht: Ehe – Staat – Kirche. Schulen sind nur Hilfsanstalten, weil diese eigentlichen «Pflanzschulen des Menschengeschlechtes» durch «Hemmungen, Mängel und Gebrechen» (I/14) in ihrer Wirksamkeit gestört, ja gar zerstört werden. Die Kirche erscheint dann in der Folge aber sehr zentriert auf die Person des Pfarrers, wo es um das Verhalten gegen Vorgesetzte geht: «Der christliche Schullehrer betrachtet seinen Pfarrer als ein Werkzeug, das Gott über ihn gesetzt hat, und ehret seinen Pfarrer als ein solches.» (I/214) Das Verhalten gegen die Gemeinde reduziert sich dann bei Zeller auf den moralischen Bereich: Er darf kein Ärgernis geben, nie soll er fluchen oder schwören, «Trunkenheit, Unkeuschheit, Händel- und Prozesssucht, Betrügereien, schändliche Gewinnsucht, schmutziger Geist, Weltgesinntheit, Zorn, Zank Zwie-tracht usw.» (I/220) – all dies wäre ein schlechtes Beispiel für die Gemeinde. Allemann ist hier zum einen viel nüchterner, zum andern führt er diese Ratschläge aus ihrer moralischen Verengung heraus. «Der Schullehrer arbeitet nicht nur für die Zwecke des Staates, sondern auch für die Zwecke der Kirche.» (4. JB, S. 7). Christliches Leben heisst aber das Ziel, nicht christliche Manier. Immer neu wird die Behutsamkeit Allemanns sichtbar, seine Scheu auch, die ihn sich in

acht nehmen lässt vor aller äusserlichen Betriebsamkeit in Glaubensdingen. Der Lehrer soll seine Schüler nicht nur mit den «fürs äussere Leben notwendigsten Kenntnissen ausstatten, «sondern sie auch hinführen zur Mündigkeit des christlichen Gemeindeglieds». (ebd.). Der Begriff Mündigkeit überrascht in diesem Zusammenhang. Er bringt einen, in der Erziehungspädagogik so nicht gewohnten Ton zum Klingen. Ist es überinterpretiert, hier einen Reflex der Walser-Abstammung von Allemann zu sehen? Jedenfalls ist die Begründung dieses Erziehungszieles originell, Allemann ureigen und spricht für seine pädagogische Intuition. Ein Seitenblick noch: Martin Planta hatte in Haldenstein durch die Form einer Schulrepublik die Mündigkeit seiner Zöglinge befördern wollen. Dort ist die Begründung allerdings eher politischer Natur, der Schüler soll auf seine zukünftige Tätigkeit hin vorbereitet werden. Wir wissen, dass Allemann auf Martin Planta und Haldenstein grosse Stücke hielt.¹⁷ Sicher ist er hier von dort beeinflusst, nüanciert aber die Begründung in eigenständiger Weise.

Nach diesen mehr allgemeinen pädagogischen Grundsätzen sollen nun einzelne Fächer noch besonders betrachtet werden. Was hat ein Schierser Seminarist in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts gelernt?

In der Naturgeschichte (heute gewöhnlich Biologie genannt) schliesst sich Allemann besonders an C.W. Harnisch an. Dieser ist in der Geschichte der Pädagogik bekannt für seine Forderung, einen echten Heimatkunde-Unterricht aufzubauen, anknüpfend an das Erleben des Schülers in seinem täglichen Umkreis. Damit stimmt die Methode überein: «Zufolge dieser Methode wird der Schüler zuerst angeleitet, die einzelnen Naturkörper, und zwar diejenigen, welche ihm am nächsten liegen, also heimatliche Pflanzen, Tiere und Mineralien, indem sie ihm wirklich vorgezeigt werden, anzuschauen . . . So vom Anschaulichen ausgehend wird zum Begrifflichen fortgeschritten.» (3. JB, S. 8). Wem dieser Satz trivial erscheint, sei sich bewusst, dass das Eintrichtern einer erfahrungsfremden Systematik damals üblich war und bekanntlich auch heute noch nicht ganz verschwunden ist. Oft verstanden die Lehrer den Unterrichtsstoff selbst nicht und waren aufs rein mechanische Tradieren angewiesen. Gotthelf gibt davon einige schlagende Beispiele. Der mit der Bezugnahme auf Harnisch signalisierte Wechsel der Methode und der Gegenstände ist von grösster Bedeutung. Harnischs Betonung des Erlebnisraumes des Kindes als Erfahrungsschatz für den Unterricht musste Allemanns Interesse an einer von den speziellen Bündner Verhältnissen geprägten Didaktik natürlich sehr entgegenkommen.

Was das Fach Geschichte angeht, wären hier die vaterländischen Floskeln zu erwarten, die wir dem 19. Jahrhundert gewöhnlich attribu-

ieren. Weit gefehlt. Allemann will in diesem Fach «einfach und ungeschmückt die guten und schlimmen Tatsachen» erzählen, «und zwar mit sorgfältiger Vermeidung jeglichen Missbrauches dieses Unterrichtsfaches zu politischen und andern Parteizwecken». (3. JB, S. 11). Der Grund für diese Zurückhaltung und für die realistische Darstellung der Schweizergeschichte liegt darin, dass der Schüler nicht menschliche Heldenkraft und sittliche Grösse daraus lerne, sondern in erster Linie «das göttliche Walten». Die Erzählung von den negativen Seiten der Schweizergeschichte erlaubt es darzustellen, dass göttliche Bewahrung in der Menschheitsgeschichte am Werk ist, dass jedes Zeitalter das Recht hat, nach seinem Standpunkt beurteilt zu werden, und dass nur aus dieser Sicht der Geschichte ein Verständnis der Gegenwart überhaupt möglich ist. Wenn Allemann formuliert, es gelte nicht nur die alte Heldenzeit kennenzulernen, sondern ebenso die nachreformatorische und neueste Zeit, dann lässt sich daraus eine damals übliche Tendenz entnehmen, die Schweizergeschichte in erster Linie bis zur konfessionellen Spaltung, und da besonders als Heldengeschichte zu betreiben. Der religiös geprägte Standpunkt gibt auch hier die Freiheit zur Distanz. Allerdings darf darüber nicht vergessen werden, dass mit dem Ausblenden des Politischen ein wesentlicher Teil der neuesten Geschichte verloren geht beziehungsweise sich unvermerkt wohl wieder einschleicht, auch wenn er so offiziell verneint wurde.

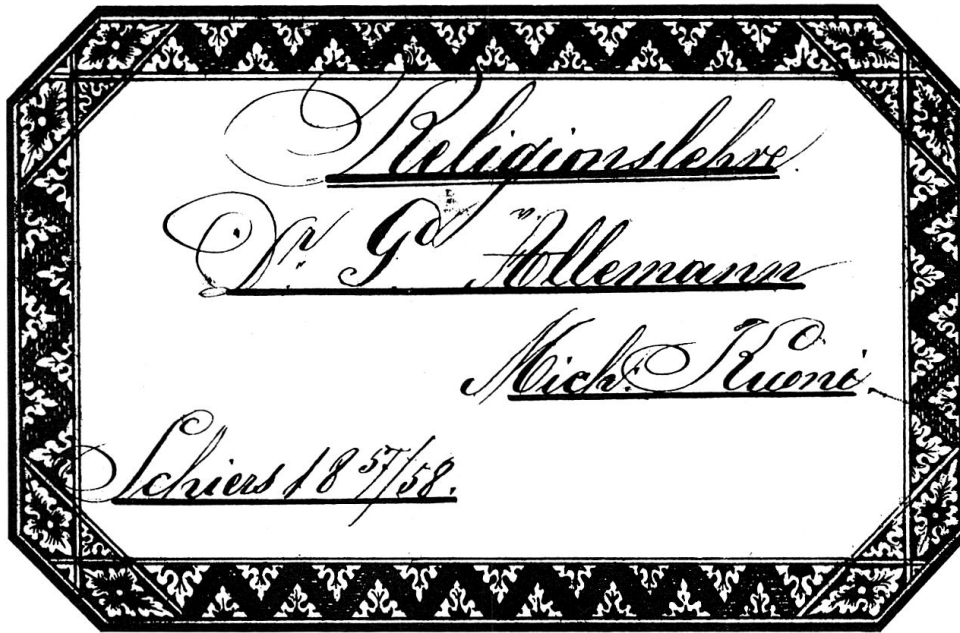
Interessant sind heute noch die Bemerkungen zum Fache Methodik, entscheidet sich doch hier Wesentliches für die Realität der Volksschule, besonders weil bekanntlich die Fortbildung für die Volksschullehrer damals kaum oder gar nicht existierte. Allemann teilt dieses Fach auf in drei Teile: 1. Die Lehre von den Schulen, 2. Die Unterrichtskunst in den Volksschulen und 3. Lehren und Winke über die Schulzucht. Überall stützt er sich auf ein Lehrmittel, für die Teile 1 und 3 auf das erwähnte Werk von C.H. Zeller, für den Teil 2 auf das Werk von A. Diesterweg: «Wegweiser für deutsche Lehrer». Diese Zusammenstellung ist höchst interessant. Zeller ist der Pädagoge der süddeutschen Erweckung, für ihn ist der Lehrer Arbeiter im Reiche Gottes und, wie oben dargestellt, dem Pfarrer zugeordnet, um nicht zu sagen unterstellt. Diesterweg hat sein Leben lang für die Freiheit des Lehrerstandes von der Kirche, Pädagogik von der Theologie gekämpft. «Weltanschaulich-politisch vertritt er einen demokratischen Liberalismus mit sehr starkem sozialem Einschlag (manche Sätze klingen sozialistisch). Er ist stark in der Aufklärung verwurzelt, nicht nur in religiösen, sondern auch in pädagogischen Fragen.»¹⁸ Natürlich umfasst der zweite Teil in erster Linie die Unterrichtstechnologie oder wie Allemann dies nennt: Didaktik und Methodik im engeren Sinn. Doch ist die Wahl dieses Werkes wiederum ein Zeichen für die Selbständigkeit

Allemanns, daneben ebenso für seinen Eklektizismus. Er lässt sich damit schlecht auf eine Linie fixieren.

Der erste Teil, die Lehre von der Schule, umfasst einmal die pädagogische Anthropologie, die Theorie der Schule, die Fragen um Schulverfassung und Schulentwicklung, ebenso aber auch eine Art Berufsethik der Lehrer, deutlich vom ersten Band des Zellerschen Werkes beeinflusst, der sich aufteilt in einen «ersten Theil: Von den Schulen» und einen «zweiten Theil: Von den Schullehrern».

Unbedingt gehören zur Methodik, wie sie Allemann versteht, auch die praktischen Übungen an der Elementarschule. Allemann hatte schon in seinem ersten öffentlichen Bericht als Schulleiter, der «Nachricht» von 1841 betont: «Aber ein junger Mann mit Begeisterung für den Lehrerberuf in der Brust und mit schönen Kenntnissen im Kopf, ist deshalb noch kein tüchtiger Lehrer, noch viel weniger ein Schulmeister oder gar ein Erzieher. Hiezu gelangt er erst durch die praktische Schulmeisterbildung. Und hierin erblicken wir das Hauptziel unserer Schullehreranstalt . . .» Instruktiv ist die Steigerung: Tüchtiger Lehrer – Schulmeister – Erzieher. Wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir sie assoziieren mit den andernorts geäußerten Gedanken, dass erst der christliche Geist die Erkenntnisse fruchtbar mache. Hier liegt für Allemann der Unterschied vom Lehrer zum Erzieher. Beachtlich ist ebenso die Konzentration auf die Ausbildung mittels Lehrübungen. Allemann will nichts davon wissen, diese durch Übungen untereinander zu ersetzen. Der Seminarist soll die Schulwirklichkeit erfahren, dort seine Fehler machen und sie auch dort korrigieren können. Was den dritten Teil angeht, führt ihn Allemann nicht weiter aus, er dürfte sich im Rahmen des oben angeführten Verständnisses von Strafe halten.

Es bleibt uns noch, einzugehen auf Allemanns Verständnis des Religionsunterrichtes. Er schreibt ihm in erster Linie die Aufgabe zu, die verschiedenen Lehrfächer auf einen Punkt zu zentrieren, so dass der Schüler «durch das Gedränge hindurch geleitet wird, ohne sich selbst zu verlieren». (3. JB, S. 21). Der Religionsunterricht soll dem Schüler Mut machen, ihm eine Art Heimat bieten, ihm Ruhe geben, dazu aber gleichsam in der Form einer Klammer die übrigen Fächer umfassen und sie zu einem Ganzen zusammenbinden. Angesichts dieser Aufgabenstellung, die anspruchsvoller kaum sein könnte, ist es verwunderlich, dann als Lehrplan eine relativ traditionelle Zweiteilung in 1. Bibelkunde und 2. Christliche Lehre, Glaubens- wie Sittenlehre anzutreffen. Obwohl wir nichts Genaues über die konkrete Gestaltung des Unterrichts wissen, ist doch deutlich, dass hier wohl manches geschah, was zum Beispiel in Sachen Naturgeschichte gerade als falscher Weg bezeichnet wurde, die Vermittlung eines Systems ohne



Religionslehre
von Georg Alle-
mann.

vorausgegangene Anschauung oder Betonung des Erlebnishorizontes des Schülers. Wenn die biblische Geschichte noch bestimmt wird als Geschichte des Reiches Gottes auf Erden, dann liegt dies innerhalb der Auffassung der Erweckung. Die übrigen Angaben lassen aber nicht erkennen, in welche Richtung der Unterricht ging.

Die Stellung, welche Allemann hier dem Religionsunterricht zuweist, und die im übrigen noch heute in ähnlicher Weise ihm zugeordnet wird, kontrastiert mit seinen Bemerkungen über den christlichen Geist, welcher alle Schulstunden und alle Lehrgegenstände ebenso wie die organisatorische Gestaltung der Anstalt zu durchdringen habe. Dies sind zwei sehr unterschiedliche Ansatzpunkte, die Allemann nicht ausgleicht und die wahrscheinlich mit zurückzuführen sind auf seine pädagogisch wie theoretisch nicht klar umrissene Position. Als Eklektiker muss Allemann gewisse Brüche und Sprünge innerhalb seines Unterrichtsprogrammes in Kauf nehmen. Sie machen umgekehrt den Reiz und die pädagogische Fruchtbarkeit seines Wirkens aus und sind ein Zeichen für die Freiheit, die er sich, bei allem Festhalten an der erwecklichen Linie innerhalb des Protestantismus, nahm und die er offenbar auch gewillt war, seinen Schülern zu geben. Allemanns Position gegenüber dem Religionsunterricht ist zum einen ein Zeichen für die beginnende Segmentierung der Wirklichkeit durch die Behandlung in starr getrennten Schulfächern und den daraus resultierenden Verlust der Mitte, welcher nun durch den Religionsunterricht wieder kompensiert werden sollte. Zum andern versucht er über seine nicht klar umrissene Bildungslehre aus christlichem Geist heraus gerade dieser

Segmentierung entgegenzuwirken. Er präludiert damit eine Problematik, welche als Grundmelodie die Theorie des Religionsunterrichtes noch heute begleitet.

Allemann als Schulleiter

Man muss sich bei diesem Thema immer wieder vor Augen halten, dass die Grösse der Anstalt damals noch recht bescheiden war. Die höchste Frequenz in seinen Jahren lag bei 99 Schülern und war in der Regel bedeutend tiefer. Fünf Lehrer war der höchste Bestand. In seinen Hausvaterpflichten wurde der Direktor von den übrigen Lehrern unterstützt. Allerdings waren auch die Pensen entsprechend hoch, sie lagen um etwa 35 Schulstunden herum. Dazu war der Schulleiter verantwortlich für die ganze wirtschaftliche Seite der Anstalt. Das erste Hauptbuch der Anstalt ist erhalten. Allemann hat dort getreulich grosse, kleine und kleinste Ein- und Ausgaben eingetragen. Vom Sammeln von Gaben war er im wesentlichen befreit, das besorgte Peter Flury für ihn. Es ist deutlich sichtbar, dass ihm diese Arbeiten weniger lagen als die eigentliche Schule. Ich habe schon erwähnt, dass er zum Ausbau der Schule in Richtung des Progymnasiums fast genötigt werden musste. Auch die der Anstalt angegliederte Rettungsanstalt kam nie recht zum Tragen. Allemann führt dies in der «Vorläufige kurze Nachricht» von 1848 auf die kleine Zahl von Kindern zurück, was das Pferd wohl am Schwanz aufzuzäumen heisst, auf die beschränkten ökonomischen Verhältnisse, ebenso wie auf den fehlenden landwirtschaftlichen Boden. Es ist aber nicht zu verkennen, dass Allemann hier auch wenig unternahm, um dem abzuhelpen. Immer mehr sah er die Zukunft der Anstalt im Schullehrerseminar, besonders weil ja die übrigen evangelischen Seminare (z.B. Unterstrass) damals noch nicht existierten. Allerdings ist auch ihm bewusst, dass von den 353 bis zum Jahr 1848 eingetretenen Zöglingen nur 146 das Seminar besuchten und von diesen wiederum nur 66 wenigstens einen zweijährigen Kurs ganz durchlaufen haben. Die Breitenwirkung der Schierser Anstalt auf das Volksschulwesen darf also nicht überschätzt werden. Dazu kommt, dass nur sehr wenige, besonders von den besser Ausgebildeten, im Kanton Graubünden in ihrem Beruf tätig blieben. Allemann kann dies begreifen, denn er klagt selbst über die äusseren Verhältnisse der damaligen Bündner Volksschule: «Es liegt in Beziehung auf die Schule eine Noth auf unserm Lande, die wir, mit Livius zu reden, bald so wenig zu ertragen vermögen, als die Heilmittel dagegen.» Und er mahnt die Verantwortlichen in den Gemeinden: «Wenn das Schulwesen durchgreifend verbessert werden soll, so müssen gewiss auch die äusseren Verhältnisse der Schulmeister verbessert, und nicht bloss gesteigerte Ansprüche an sie gemacht werden.» (3. JB, S. 6). Daraus ist

wohl auch seine Zurückhaltung gegenüber einer Verlängerung des Seminars auf erst drei, dann vier Jahre zu begreifen. Ihn bedrückt die Ahnung, dass dann für Graubünden letzten Endes noch weniger ausgebildete Lehrer zurückbleiben als jetzt.

Als Schulleiter war Allemann, anders als in seinen pädagogischen Anschauungen, konservativ, zaudernd manchmal. Dies musste ihn hie und da mit Peter Flury in Konflikt bringen, welcher zugriffiger vorwärtsstürmen wollte. Allemann war viel eher eine Vaterfigur denn ein Organisator.

Dies war auch spürbar in seinem Verhältnis zu den Lehrern wie zum Vorstand. Viel zu lange liess er die Dinge treiben, wenn unfähige Lehrkräfte die Schule in Verruf brachten und ihn offen angriffen. Gegenüber dem Vorstand suchte er sich mit Umschreibungen der Rechte und Pflichten des Schulleiters zu helfen, zweimal war er genötigt, seine Demission einzureichen, um seinen Ideen zum Durchbruch zu verhelfen. Wir können annehmen, dass hier nicht nur Fragen des Führungsstils, sondern auch solche der theologischen und pädagogischen Anschauungen eine wichtige Rolle spielten.

Es ist aus so grosser zeitlicher Distanz fast unmöglich, einen Führungsstil zu beurteilen, ja ihn nur zu beschreiben. Aus einigen Bemerkungen seines Nachfolgers müssen wir folgern, dass Allemann dem organisatorischen Gebiet nicht nur weniger Aufmerksamkeit als nötig schenkte, sondern dort auch nicht seine eigentlichen Fähigkeiten besass. Sein Rücktritt ist sicher auch durch diese Tatsache begründet. Die Anstalt sollte und musste grösser werden, Allemann spürte instinktiv, dass er für diese Aufgabe nicht mehr der rechte Mann war. Der eigentliche Anlass zur Demission, der Verzicht des Vorstandes auf eine von Allemann gewünschte Feier, ist so banal, dass er als eigentlicher Grund nicht in Frage kommt.

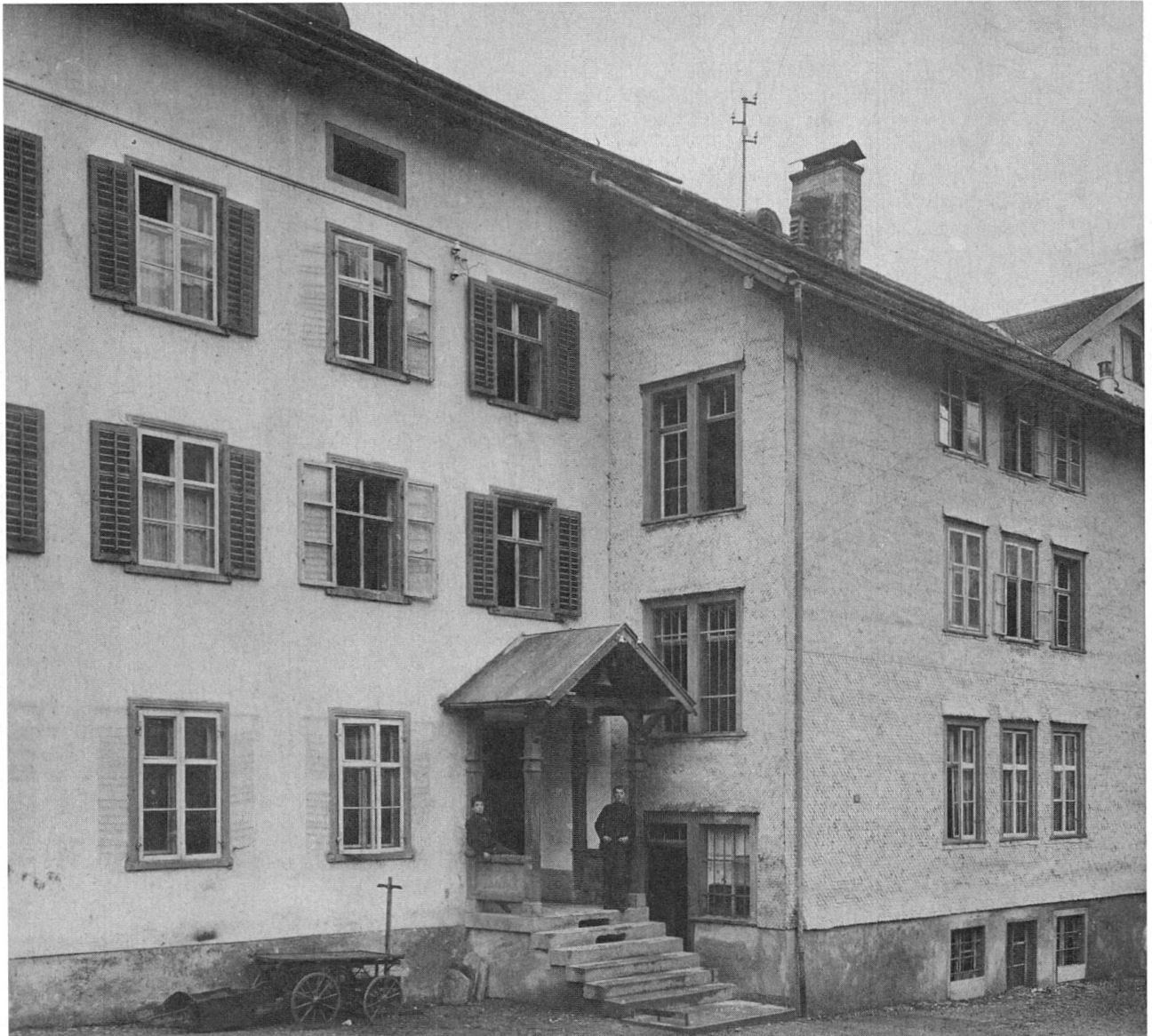
Wo sich Allemann aber gar nichts zuschulden kommen lassen wollte, war bei der Versorgung der Schüler. Das spürt man am besten da, wo er auf die Verpflegung der Schüler zu sprechen kommt. Offenbar stehen im Hintergrund dieser Bemerkungen Angriffe auf die Qualität und die Quantität der Verpflegung. Nur so ist der deutliche Ton zu erklären. Allemann betont, er dürfe mit gutem Gewissen sagen, «wenn die Anstalt eine Pflicht vollkommen erfüllt, so ist es diejenige, welche sie in Beziehung auf Beköstigung der Zöglinge hat». (3. JB, S. 31, dort alles gesperrt) Bis ins Detail führt er auf, was zum Frühstück gegeben werde, wieviel Male Fleisch in der Woche zum Mittagessen und betont insbesondere, dass jeder so viel Brot essen dürfe, wie er wolle. Bei diesen Bemerkungen ist daran zu erinnern, dass sie sich an eine Generation richten, die 1817 noch eine Hungersnot erlebt hatte. In dieses

Gebiet gehört auch die Sorge um die kranken Schüler und die Möglichkeit zur körperlichen Erziehung, auch wenn diese, wie schon angeführt, bei Allemann nie das Gewicht besitzt, wie sie es bei Direktor Baumgartner erhalten wird. Instruktiv ist immerhin die Bemerkung: «Dagegen fehlt es in Schiers, wie wohl fast überall in Bünden, an einer ordentlichen Schwimmanstalt; nur einen höchst mangelhaften nicht leicht zugänglichen Badeplatz gibt es im Dersiertobel.» (ebd. S. 35) Zwar hatte Allemann einen Turnplatz eingerichtet, mehr am Herzen wäre ihm aber, einem Beispiel des Seminars Kreuzlingen folgend, die Möglichkeit gelegen, Acker- und Gartenbau zu betreiben. Davon erhofft sich Allemann nicht eine Übung und Kräftigung des Körpers an sich, was er eher abwertet, sondern «eine dem praktischen Leben unmittelbar dienende, bestimmte Kunstfertigkeit», welche dann als Nebeneffekt «die Stärkung und vermehrte Gewandtheit des Leibes als von selbst sich ergebende Folge» nach sich ziehen würde. (ebd. S. 34) Wie bei der Frage der Dauer ist hier der praktische, aufs unmittelbar Nötige gerichtete Sinn des Schulleiters zu spüren.

Zusammenfassende Würdigung

Die genauen Konturen von Allemanns pädagogischer und theologischer Haltung werden sich erst ergeben, wenn daneben die Linie des zweiten bedeutenden Schierser Schulleiters im 19. Jahrhundert gestellt werden kann. Der Kontrast wird dann sehr vieles deutlicher hervorheben. Dies muss also auf die noch folgende Studie über Direktor Baumgartner und die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts verschoben werden.¹⁹

Schon jetzt aber sollen einige Besonderheiten hervorgehoben werden. Wir haben das Bild einer Schule vor uns, die zuerst auf sichere Füße gestellt werden musste. Sie hatte das Glück, in dieser Zeit einen Schulleiter zu haben, der sein Heil nicht in grossen organisatorischen Massnahmen, sondern in überlegten pädagogischen Ansätzen suchte. Hier ist die besondere Linie Allemanns zu finden. Pädagogik der Erweckung – damit ist sie nur unzureichend beschrieben. Es finden sich in seinem Wirken ebenso Einflüsse des Bündner Pädagogen Martin Planta, aber auch der Schultheoretiker des 19. Jahrhunderts wie Harnisch und Diesterweg. Diese Einflüsse und die Person Allemanns selbst führen seine Pädagogik weit über die in der Erweckung oft festzustellende Verengung auf Bekehrungspädagogik, verbunden mit deutlicher moralischer Zeigefinger-Mentalität hinaus. Die Betonung des Geistes, der in der Schule spürbar sei, ist eine deutliche Abkehr von der Konzentration auf einzelne, mit dem Stempel des Christlichen versehene, in der Regel moralisch verstandenen Tatbestände, die als Erziehungsziele dann schnell ausreichen. Christliche Schule heisst hier also



nicht Verengung, nicht Ausschluss von Wirklichkeit, sondern im Gegenteil: Das christliche Bekenntnis wird für Allemann zum Fundament für einen unbefangenen, freiheitlichen Umgang mit den pädagogischen und theologischen Strömungen. Dass solches in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der «pädagogischen Provinz» möglich war, stellt ihr ein gutes Zeugnis aus. Wohl lag vieles, gerade auf dem Gebiete der Volksschule, gerade im Kanton Graubünden, noch im argen. Die Richtung aber, die eingeschlagen wurde, war nicht rückständig. Sie versuchte mit dem Vorhandenen viel zu erreichen. Wenn für uns heute ein ausgebautes Schulwesen eine Selbstverständlichkeit ist, dann ist dies Menschen wie Allemann zu verdanken.

**Die ältesten
Bauten der Lehr-
anstalt Schiers
um 1900.**

Anmerkungen

- ¹ Zur Geschichte der Entstehung der Schierser Anstalt habe ich einiges schon mitgeteilt in meinem Aufsatz: Unterrichten – nicht Abrichten, in: Bündner Monatsblatt 1985 S. 85–99; dort findet sich auch die Literatur. Zusätzlich seien für die ganze Arbeit noch folgende Werke angeführt:
J.U. Maier: Geschichte des bündnerischen Volksschulwesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Chur 1919.
Mittheilungen über die Entwicklung des Schulwesens in Graubünden in: Pädagogische Blätter hg. für die Volksschullehrer des Kantons Graubünden. 2. Jg. Chur und Leipzig 1861
O.P. Baumgartner: Erfahrungen aus meinem Leben. hg. von Ida Baumgartner-Krüsi. Weinfelden 1917
Brüscheiler-Wilhelm: Seminardirector Georg Allemann, ein Gottesmann der Neuzeit. Basel 1883. (Dieses Werk sagt mehr über den Verfasser und seine Zeit als über Allemann selbst.)
Die Fülle des Materials zwang dazu, den vorliegenden Aufsatz zu teilen. Der erste Teil befasst sich mit der Zeit des ersten Direktors, Georg Allemann, der zweite wird besonders das Direktorat von Otto Paul Baumgartner umfassen.
- ² Das muss hier nicht im einzelnen dargestellt werden, die Schicksale sind auch unter sich sehr verschieden. Man vergleiche dazu die Werke über die Entstehung der Kantonsschule, bes. natürlich die Arbeit von J. Michel zum 150-Jahr-Jubiläum.
- ³ Zu diesen Verhandlungen im Evangelischen Schulverein vgl. Maier (Anm. 1) S. 44. In andern Kantonen gab es ganz ähnliche Tendenzen. Deshalb sind bis heute verschiedene kantonale Lehrerseminarien nicht in den Zentren, sondern in kleineren Städten oder gar auf dem Lande gelegen.
- ⁴ Dritter öffentlicher Bericht des Erziehungsrathes. Darstellung des statistischen und pädagogischen Standes des Volksschulwesens von Graubünden im Jahr 1860. Chur 1860. Zum sozialen Prestige und den Lohnverhältnissen s. Maier S. 46. Noch lange Zeit blieb dies ein wunder Punkt. Man vergleiche die Festschrift: 100 Jahre Bündner Lehrerverein 1883–1983, bes. den Abschnitt: Gewerkschaftliche Aufgaben des BLV, verf. von C. Lötscher.
- ⁵ M. Scharfe: Die Religion des Volkes. Kleine Kultur- und Sozialgeschichte des Pietismus. Gütersloh 1980, S. 25f.
Scharfe ist sich bewusst, dass er in seinen Untersuchungen mehrheitlich den kleinbürgerlichen württembergischen Pietismus des 19. Jahrhunderts im Auge hat. Da aber Beuggen, und so indirekt auch die Schierser Anstalt, davon beeinflusst waren, sind seine Darstellungen für die Frühzeit der Schierser Anstalt wertvoll.
- ⁶ G.A. Benrath: Art. Erweckung/Erweckungsbewegungen I in: Theologische Realenzyklopädie Bd. 10, 205–220 Berlin 1982.
- ⁷ Dazu G. Brakelmann: Die soziale Frage des 19. Jahrhunderts. 4. Aufl. Witten 1971, bes. Teil II: Die evangelische Kirche und die soziale Frage.
Über die verschiedenen Gründungen von Institutionen berichtet G.A. Benrath (s. Anm. 6) Ein Überblick findet sich bei H.-W. Krumwiede: Geschichte des Christentums III, Theologische Wissenschaft 8. Stuttgart 1977, S. 132–141. Zur Erweckung in der Schweiz ist immer noch unentbehrlich W. Hadorn: Geschichte des Pietismus in den Schweizerischen Reformierten Kirchen. Konstanz und Emmishofen 1901.
- ⁸ Zu diesem Bild gibt Scharfe (s. Anm. 5) eine ausführliche Interpretation S. 84–87, 138f.
- ⁹ J.R. Truog: Aus der Geschichte der evangelisch-rätischen Synode 1537–1937. Chur 1937, S. 66. Die Wertung der pietistisch-erwecklichen Strömungen innerhalb der Synode und der Gemeinden als «mehr nach rückwärts schauende Glieder» ist allerdings nur verständlich aus Truogs eigenem, diesem gerade entgegengesetzten Standpunkt.
- ¹⁰ Truog, 112. Vgl. auch Maier (s. Anm. 1) S. 44. Der Unterverein Herrschaft-Vorderprättigau-V Dörfer war einer der aktivsten im Evangelischen Schulverein.

- ¹¹ P. Metz: Die Herbart-Zillersche Pädagogik im Kanton Graubünden. Diplomarbeit. Bern 1985
- ¹² Man möge bitte das Wortspiel nicht pressen. Zeller hat seine grösste Wirksamkeit zeitlich wohl etwas vor Ziller ausgeübt. Dass ich aber vor wenigen Jahren Zellers Werk aus dem Nachlass eines ehemaligen Schierser Seminaristen erwerben konnte, spricht dafür, dass sein Studium auch zu Beginn dieses Jahrhunderts noch empfohlen wurde. Zu Ziller und seinem Einfluss wird im Aufsatz über die Zeit Baumgartners noch einiges zu sagen sein.
Zu H. (oder Jean) Schorer, dem Gegen-Beispiel eines «Schierser Normal-Lebenslaufes» G. Mützenberg: *L'obsession calviniste* Genf 1979 S. 14–18.
- ¹³ O. P. Baumgartner: Geschichte der Erziehungsanstalt in Schiers. Schiers o.J. (1887) 2. Aufl. S. 104f.
- ¹⁴ Baumgartner, 103. Das Schularchiv bewahrt noch mehrere Bände Predigten von Allemann auf. Sie sind aber, da in einer sehr abgekürzten und eigenwilligen deutschen Schrift geschrieben, nicht einfach zu entziffern.
- ¹⁵ Dazu s. meinen ersten Aufsatz und die dort angeführte Literatur. Obwohl Allemann die Pädagogik der Philanthropen nie erwähnt, hält es schwer, die angeführte Stelle nicht als bewusste Gegenposition zu lesen.
- ¹⁶ Das Zitat beginnt u.a. mit: «vorwärts in der Pflege hochherziger, christlich-nationaler, freisinniger (nicht leichtsinniger) Ideen im Volke»; und es geht nach der im Text mitgeteilten Stelle u.a. weiter: «Rückwärts aber wollen, rückwärts müssen wir in der Schule zum Worte Gottes, zur Furcht Gottes, damit aus unsern Schulen nicht blos ein kluges, sondern auch ein frommes Volk hervorgehe; ein Volk, das thatkräftig dasteht in den Arbeiten und Kämpfen des Lebens;»
- ¹⁷ Baumgartner (s. Anm. 13) S. 138
- ¹⁸ So A. Reble: Geschichte der Pädagogik 12. Aufl. Frankfurt 1981 S. 262. Zu Diesterweg vgl. auch H. Blankertz: Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982, S. 160f. Ein bezeichnendes Zitat: «Diesterweg fühlte sich politisch wie theologisch dem Liberalismus verbunden und verheimlichte seinen Standpunkt nicht, insbesondere auch nicht, dass er eine vom Religionsunterricht getrennte philosophische Pflichtenlehre wünschte, dass er den kirchlichen Einfluss auf die Schule vollends ablehnte . . .» Die Tatsache, dass sein Lehrbuch in Schiers als offizielles Lehrmittel galt, ist zwar in ihrer Bedeutung nicht zu überschätzen, ist aber mit den andern zusammen doch ein deutliches Zeichen für die besondere Position Allemanns in pädagogischen Fragen und für seine Weite, was den weltanschaulichen Horizont angeht.
- ¹⁹ Dieser zweite Teil wird in der Darstellung der Zeit Direktor Baumgartners und im Vergleich, sei es mit Allemann, sei es mit der Entwicklung am Lehrerseminar in Chur, zu zeigen versuchen, wie nun, mit der typischen Verzögerung, die restaurativen Kräfte auch in Schiers auftauchen und sich so das pädagogische Klima deutlich wandelt. Das hat nicht nur mit den verschiedenen Charakteren der beiden Schulleiter zu tun. Ebenso bestimmend ist die Zeit, in der sie selbst aufwuchsen und ihre Ausbildung erhielten, ebenso bestimmend auch die Zeit, in der sie tätig waren.
Dass schon der frühere Aufsatz und nun diese zwei aus der Sicht und dem Erfahrungshintergrund des (wenn auch zeitlich nun schon sehr distanzierten) Nachfolgers von Allemann und Baumgartner in der Aufgabe als Schierser Schulleiter geschrieben sind, sei hier nicht verschwiegen. Ich hoffe, dass diese direkte Betroffenheit dem Leser positiv zugute kommt.

S. 365, 370, 371 aus: Evangelische Lehranstalt Schiers:
Rückblick auf ihre Entwicklung. . . 1837–1912, Schiers 1912,
S. 30, 4, 10.
S. 373, 379, 383: Archiv der Evangelischen Mittelschule Schiers.

Abbildungs-
nachweis

Dr. Johannes Flury, Direktor der Evangelischen Mittelschule, 7220 Schiers.

Adresse des Autors