

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 14 (1941-1942)

Heft: 6

Artikel: Stoffe und Methoden des höheren Unterrichts : II. Der Standpunkt der mathematischen Richtung

Autor: Voellmy, Erwin

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852675>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 11.01.2025

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

ordnen sich zu immer weiteren Kreisen um feste Mittelpunkte: Persönlichkeiten, Epochen, Nationen. Die gymnasiale Methode in den Geisteswissenschaften ist also der Vergleich mit verwandten oder gegensätzlichen Erscheinungen: der Schüler lernt, im scheinbar Verschiedenen das Gleiche, im scheinbar Gleichen das Verschiedene sehen. Er schärft seinen Blick sowohl für das Besondere, Charakteristische als für das Allgemeine, Typische. Er lernt differenzieren und integrieren, d. h.: er lernt denken.

Aber damit dieses Denken fruchtbar werde fürs Leben, d. h. fürs Handeln, darf es nicht ein bloß logisches, es muß auch ein wertendes und entscheidendes Urteilen sein. Hat auch auf diesem Gebiet der Wertbildung das Gymnasium eine spezifische Aufgabe? Ich scheine mit dieser Fragestellung schon über mein eigentliches Thema der Stoffe und Methoden des höheren Unterrichts hinauszugehen, und wenn ich über Mathematik oder Naturwissenschaften zu sprechen hätte, würde ich mich auch kaum dazu veranlaßt fühlen. Es ist aber das Vorrecht oder, wenn man will, der Mangel der Geisteswissenschaften, daß sie nicht wertfrei betrieben werden können. Man kann nicht, jedenfalls nicht an der Mittelschule, Literatur behandeln ohne Rücksicht auf ästhetische, Geschichte ohne Rücksicht auf ethische Werte. Selbstverständlich wird auch die Volksschule diese Werte pflegen, aber notwendig in einer etwas primitiv dogmatischen Art. Ich erinnere mich an eine Deutschstunde in einer Sekundarschulklasse, wo die Lehrerin den Mädchen ans Herz legte, einmal in ihrer Stube keine kitschigen Oel-drucke, sondern schöne Bilder aufzuhängen. Und dann kam der Satz, der mir unvergeßlich geblieben ist: „was schön ist, das wißt ihr, das hab ich euch gesagt“. So wird man auch hier in der Volksschule beim Einzelnen und beim Gefühlsmäßigen stehen bleiben müssen. Im Gymnasium zwingt schon das Nebeneinander der so verschiedenartigen Kunstwerke verschiedener Zeiten und Völker, die dem Schüler mit dem Anspruch auf ästhetische Geltung entgegen-treten, zu einer philosophischen Besinnung auf das

Wesen des Schönen. Nach der Lektüre verschiedener Dichtungen, romantischer und klassischer, fragte einmal eine Gymnasiastin: Sollen wir das alles schön finden? So drängt die Vielseitigkeit des Stoffes zu einer Wertung, die sowohl die dogmatische Verabsolutierung einer Kunstform, etwa des Klassischen, als die historisierende Relativierung aller Kunstformen vermeidet, die die Einheit des Schönen in der Idee, Uebereinstimmung von Gehalt und Gestalt, und seine unendliche Mannigfaltigkeit in der Erscheinung zusammendenkt. Diese Durchdringung des Absoluten und des Relativen ist vielleicht das Letzte und Höchste, was gymnasiale Bildung geben kann. Sie lehrt ihre Schüler den Kreis kennen und lieben, dem sie angehören, und damit die Werte, die ihr Volk geschaffen hat, wie die Volksschule, aber sie lehrt sie auch über diesen Kreis hinaussehen und in andern Zeiten, bei andern Völkern, andere Werte verstehen und würdigen, die diese nationalen Werte ergänzen, weil sie andere Seiten des höchsten unendlichen Wertes, des Absoluten spiegeln. Wie man diesen höchsten Wert nennt: das Humane, das Geistige, das Göttliche, darauf kommt es im Grunde nicht an, die Hauptsache ist, daß unser Schüler ihn erleben und so befähigt werden, einmal an seiner Verwirklichung mitzuarbeiten, jeder an seiner Stelle im Volksganzen, aber zugleich mit dem Blick auf das Ganze der Menschheit. Denn das ist nach Hebbel das höchste Kriterium der Bildung, und ich glaube, daß das Gymnasium, wie es heute ist, mit all seinen Schwächen und Unvollkommenheiten, vor diesem Kriterium bestehen kann und gerade darin seine Sonderart und sein Sonderrecht neben der Volksschule findet, die den Einzelnen in den Kreis seines Volkes hinein, aber nicht darüber hinaus führt:

Mancher ist ehrlich genug, mit Ernst und Eifer zu prüfen,

Was er ist in dem Kreis, dem die Natur ihn bestimmt.
Wenige haben den Mut, den Kreis zu prüfen, und redlich

Zu ermitteln, wieviel dieser im größeren gilt.

Stoffe und Methoden des höheren Unterrichts

II. Der Standpunkt der mathematischen Richtung

Von Dr. ERWIN VOELLMY, Lehrer am Math. Nat. Gymnasium, Basel

Die allgemeinen Lehrziele der vier Gymnasien enthalten: Schulung im abstrakten Schließen und Beweisen, Formung der Fähigkeiten, also lauter formale Zwecke, daneben eine einzige Stoffangabe; das Math. Nat. Gymnasium nämlich verlangt ausdrücklich die Kenntnis der Differential- und Integralrechnung als des mächtigsten Werkzeuges der Mathematik.

Blättert man jedoch in diesen gedruckten Programmen weiter, so stößt man in den Lehrplänen

der einzelnen Klassenstufen auf die genaueren Stoffangaben. Bei der Geometrie steht im Pensum der 3. Klasse mehr oder minder deutlich, daß sie mit einem rein anschaulichen Vorkurs beginnt; das ist zugleich eine methodische Forderung. In der 4. Klasse setzt die Algebra ein als das Rechnen mit allgemeinen Zahlen, d. i. eigentlich Arithmetik im höheren Sinn; die eigentliche Algebra, d. i. Lehre von den Gleichungen, wird etwas später beginnen. Erst in der 6. Klasse treten

im allgemeinen die Logarithmen hinzu; im Realgymnasium und am Math. Nat. Gymnasium gelangt damit auch der so praktische und für den modernen Rechner unentbehrliche logarithmische Rechenschieber in die Hand des Schülers. Unterdessen wandelt sich die Geometrie durch vermehrtes Rechnen zur Trigonometrie, d. h. im wesentlichen zur Dreiecksberechnung, bemächtigt sich dann als Stereometrie des Raumes, systematischer als das im Vorkurs möglich gewesen ist; schließlich wird sie als analytische Geometrie nochmals den Zahlen unterworfen, mit dem Hauptziel einfacher Behandlung der Eigenschaften der sogenannten Kegelschnitte: Kreis, Ellipse, Parabel und Hyperbel; das Wort Kegelschnitt stammt übrigens vom Maler Dürer. Die Einführung in die mathematische Geographie wird heutzutage lieber dem Mathematiker als dem Geographen anvertraut; sie soll zur Himmelskunde hinführen und deren wissenschaftliche Auffassung bei den Schülern anbahnen, schon damit der Schüler den richtigen Impfstoff in sich aufnimmt, der ihn gegen das „Horoskop der Woche“ und alle übrigen astrologischen Anfechtungen unempfindlich macht.

Dem Math. Gymnasium zu eigen ist der obligatorische Unterricht in Darstellender Geometrie; diese beginnt in der 5. Klasse mit einem zeichnerischen Vorkurs, wird jedoch erst in der 7. und 8. Klasse, also in nur zwei theoretischen Jahreskursen systematisch betrieben; sie verknüpft theoretische Konstruktionen, meist ebene Abbildungen räumlicher Gegenstände, mit der im Stereometrikurs vermittelten Raumanschauung und ist dadurch schon manchem Nichtmathematiker zustatten gestatten gekommen, zum Beispiel dem Arzt, der vom menschlichen Körper wenig mehr als die Oberfläche sieht.

Pflichtgemäß sind noch Ausblicke auf andere Fächer, so Behandlung von mathematischen Aufgaben aus der Physik, Chemie, Biologie, Statistik, Rückblicke auf die Geschichte der Mathematik, wodurch die Verbindung mit der Kulturgeschichte hergestellt werden kann; endlich sollte gar noch das Philosophische zur Geltung kommen, bei wirklich reifen Schülern durchaus möglich.

Die Zeit gestattet mir nicht mehr als diese trockene Aufzählung; ich hoffe, daß Sie dennoch den Eindruck der Mannigfaltigkeit dieses Gegenstandes davontragen.

Der hohe Grad dieser stofflichen Anforderungen wird bestimmt durch die eidgenössischen Maturitätsvorschriften für die Typen A, B, C. Auf dem Umweg über das Medizinalgesetz regiert der Bund. Der besonders kräftige Arm, der stets wieder, bis in die jüngste Zeit hinein, die Schraube anzieht, gehört der Gesellschaft der Mediziner an. Es ist merkwürdig, daß unsere, wie ich aufrichtig sagen darf, als Einzelwesen so hilfreichen und liebenswürdigen

Aerzte, die gern durch Dispensationen die Schüler gegen Ueberanstrengung schützen, als Organisation eine ganz gegenteilige Stellung verteidigen. Ich habe das u. a. angeführt, um auch daran zu erinnern, daß die Universitäten und die Eidg. Techn. Hochschule uns Gymnasiallehrer nicht fragen: Wie weit seid ihr im Stoff gekommen? (mit dem Zusatz: wir wollen dann dort fortfahren!). Wir stehen vielmehr unter einem Druck von oben. Wenn ab und zu ein Hochschulprofessor behauptet, er verlange von seinen Studenten gar keinen bestimmten Stoff, nur allein die Fähigkeit zum Denken, so darf ich aus mannigfacher Erfahrung erwidern: Die Botschaft hör ich wohl . . . !

Der Stellung des Gymnasiums zwischen Primarschule und Universität oder Eidg. Techn. Hochschule entspricht es, wenn die Methoden des Gymnasiums von der vollen und unmittelbaren Anschauung der Volksschule auf dem Wege über eine innere Anschauung bis zu den analytisch-abstrahierenden Verfahren der Hochschule aufsteigen. Natürlich stufenweise. Die schwer übertragbare Kunst des Lehrers zeigt sich in der Abstufung und im Wechsel der Methoden. Auf der Oberstufe kommt dem Schüler dieser Uebergang zum Bewußtsein, wie mir gerade letzthin Schülerdiskussionen gezeigt haben.

Im Mathematikunterricht läßt sich dieser Wechsel mit Erfolg verwenden: er ruft geradezu darnach. Wir sind hier selber nicht zum Veranschaulichen eingerichtet. Deshalb muß ich Sie bitten, sich einen Augenblick lang die schlanke Linie vorzustellen, die der Wasserstrahl aus einer Brunnenröhre uns zeigt. Es ist angenähert eine Parabel. Daß eine solche Parabel von einer geraden Linie in zwei Punkten getroffen werden kann, ist dem Schüler ein Bild dafür, daß eine Gleichung zweiten Grades auch zwei Lösungen hat. Das kann jedoch unmittelbar abstrakt hergeleitet werden; das Bild dient nachher zur Verdeutlichung; oder umgekehrt: das Bild geht voran, und der logische Beweis folgt nach. Eine Gleichung 3. Grades hat 3 Lösungen und eine zugehörige Kurve wird von einer Geraden in 3 Punkten geschnitten. Schwierig wird die Fortsetzung erst beim Grade n ; auch da können wir die Anschauung kaum entbehren; aber sie wird nicht mehr als eigentliches Beweismittel betrachtet. Innerhalb abstrakter Verfahren folgen aufeinander die Induktion, die von genügend vielen Beispielen ausgeht, und die Deduktion, die von einem möglichst allgemeinen Satz aus die einzelnen Fälle bemeistert.

Sie wollen, meine werten Hörer, diesem kleinen Beispiel auch entnehmen, daß ich Ihnen keinen einheitlichen Plan, keine allein richtige Methode vorzulegen habe. Gegen alleinseligmachende hege ich auch selber starken Verdacht.

Damit hängt es weiter zusammen, daß der Lehrer sich wohl schriftlich auf das Stoffliche vorbereiten,

sich auf Querfragen wappnen, das Historische herbeitragen kann; aber all das sichert noch nicht den Verlauf der Unterrichtsstunde. Euklids Schema: Lehrsatz, Annahme, Behauptung, Beweis, ist heutzutage verlassen; die von Euklid nach verworfene Bewegung heranziehend, versuchen im Geometrieunterricht Schüler und Lehrer gemeinsam, Eigenschaften von Figuren herauszufinden, Konstruktionen wieder zu entdecken; Vermutungen werden aufgestellt, an Figuren und Modellen nachgeprüft, widerlegt oder bestätigt, eingeschränkt oder erweitert, spezialisiert oder verallgemeinert, in Rede und Gegenrede kritisiert oder bewundert; aus diesem Unterrichtsgespräch soll sich ein Satz oder eine Konstruktion lebendig ergeben; geschieht es, so entsteht noch eine neue Aufgabe, nämlich die Kunstform des fertigen, sprachlich und mathematisch einwandfreien Satzes oder einer Konstruktionsregel zu erarbeiten. Daß diese Form nicht auch noch diktiert, zu werden braucht, dafür sorgen in der Regel die neuen Bände des Unterrichtswerkes des Vereins Schweizerischer Mathematiklehrer.

Als ich das Historische kurz streifte, hat vielleicht mancher von Ihnen gedacht, dieses weise wie in anderen Gebieten auch einen klaren Weg für den Unterricht. Aber das ist nicht der Fall; es ist meistens ein Zickzack; die Zeit genügt leider nicht zum Nachweis. — Der Lehrer muß wohl den geschichtlichen Hergang zu seiner eigenen Belehrung kennen und daraus mitteilen, was dem Schüler dient; er soll auch wissen und den Schülern erklären können, wie die Fachausdrücke entstanden sind. Zum Unterschied von den gangbaren Fremdwörtern, wofür Sie je nach dem Zusammenhang 40 Bedeutungen finden, so bei „Interesse“, sind unsere mathematischen Fachausdrücke eindeutig und zwar durch eine genaue Festlegung ihres Inhaltes; derartige Definitionen bieten manchmal selber wichtigen Unterrichtsstoff. Den Schülern des Math. Gymnasiums, die nicht Latein, und allen, die nicht Griechisch verstehen, bieten sich jedoch sprachliche Schwierigkeiten; solche muß der Lehrer wegräumen. *) Ich möchte nur am Beispiel des Kreises zeigen, wie ich mir das denke. Nichtsagend ist es, das Zentrum einfach als Mittelpunkt zu übersetzen; denn das ist bereits eine abgeleitete Bedeutung. Ursprünglich heißt es *kentron*, Dorn oder Stachel. Wenn die Griechenjünglinge sich im Speerwerfen übten und einen alten Baumstrunk als Ziel ausersahen, steckten sie noch einen Dorn hinein, um eine genauere Marke für den guten Wurf zu haben; erst daraus entwickelt sich die Bedeutung der Mitte einer Scheibe, und der Dorn, *kentron*, wird zum mathematisch verfeinerten Mittelpunkt. Oder die Peripherie. Umfang? Nein,

*) Hugo Dingeldey: Etymologisches Fachwörterbuch zur Mathematik, Chemie und Mineralogie; Tropfke: Geschichte der Elementarmathematik, bieten wertvolle Hinweise.

es schadet dem Schüler gar nicht, wenn er vor seinem geistigen Auge einen feierlichen Zug sieht, geführt von Priestern, die ein Stadtheiligtum um die Ringmauern herumtragen, den Segen der Götter und ihren Schutz für die Stadt erfliegend; das ist ja ganz zeitgemäß, und es ist alles darin: „peri“: rings herum, und „pherein“: tragen, also ringsherumtragen; erst aus dem greifbaren Vorgang dieser Prozession entwickelte sich der mathematisch abstrakte Begriff des Kreisumfangs, der Kreislinie, Peripherie. Endlich der Radius als der von der Mitte zum Rande flammende Strahl; dank dem Radium (und dem Radio!) liegt er unsern Schülern wieder näher.

Da es mir nicht erlaubt ist, all das weiter auszuführen, möchte ich diesen entwickelnden Unterricht nur nach zwei Seiten etwas schärfer abgrenzen.

Einmal kann er nicht schlechtweg das sein, was man unter Arbeitsunterricht etwa versteht, daß nämlich die Schüler aus sich heraus alles selber, womöglich mit der Hand, finden. Selbst der scheinbar so einfache Gedanke, für das Nichts ein Zeichen zu setzen, die Null, liegt so unheimlich tief, daß unsere Schüler nicht von sich aus darauf kommen; noch weniger werden sie die Logarithmen nachfinden oder es Newton und Leibniz in der Differential- und Integralrechnung gleich tun. Nur die Hilfe des Lehrers überbrückt so große Schwierigkeiten; so viel oder so wenig, wie die jungen Gymnasiasten selber herausbringen können, sollen Sie auch wirklich leisten; zum Rest muß ihnen der Lehrer helfen.

Diese Hilfe besteht aber keineswegs in einem öden Frag- und Antwortspiel; denn das führt leicht zu einem bloßen Wortgeklapper: ein in der Frage fehlendes Wort wird vom Schüler halb gefunden, halb erraten und an passender Stelle eingesetzt. Otto Ernst verhöhnt mit Recht diese Technik in seinem Lustspiel: „Flachsmann als Erzieher“. Was wird bei der Heirat zu der Familie gelegt? Bei der Heirat wird der Grund zu der Familie gelegt. Eine noch tollere Blüte treibt der Kasernenhof: In welcher Entfernung besteht die Reinigung des Gewehres? Die Reinigung des Gewehres besteht in der Entfernung des Schmutzes.

Das Unterrichtsgespräch soll vielmehr vom Schüler aktiv geführt werden, sobald es der Lehrer einmal in Gang gebracht hat. Auf Vorträge einzelner Schüler habe ich auch schon gegriffen, aber wieder verzichtet, gerade weil dann die Klasse zu wenig mit tut; wohl lernt der Vortragende viel, doch er gerät gewöhnlich in das Dozieren und hat nicht die Technik, seine Mitschüler zu beteiligen. Mehr kommt heraus, wenn ich innerhalb der Stunde einen Schüler auffordere, mich zu vertreten; das gibt ganz nette Uebungen.

Auf Sprachliches habe ich schon hingewiesen. Der Mathematikunterricht gewöhnt den Schüler an die Wiedergabe ganz bestimmter Sachverhalte in der

dazu passenden, eindeutigen und klaren Sprache. Das haben sogar schon Sprachlehrer anerkannt. Ich versage mir deshalb weitere Ausführungen. Für die dem Mathematikunterricht mangelnden ethischen Werte und Bewertungen haben wir doch einen gewissen Ersatz im Wahrheitsgehalt der Mathematik. Ein Satz ist richtig oder falsch; im zweiten Falle kann auch die schönste Beredsamkeit nicht das Schwarze weiß und das Weiße schwarz malen. Weitaus die meisten mathematischen Aufgaben lassen zu, daß der Schüler selber nachprüft, ob richtig oder falsch gelöst ist; das gewöhnt an die für das ganze Leben wichtige Selbstkontrolle, an Selbsterziehung.

Hier verlangt das Psychologische noch ein paar Worte. Der Mathematiklehrer wird auf den Schüler nur dann im Sinne der gewünschten mathematischen Klarheit und sprachlichen Sauberkeit einwirken, wenn er selber ihm diese Eigenschaften vorlebt, und das wird in seinem Unterricht eine geradezu entscheidende Rolle spielen. Was Rektor Gaßler vom pünktlichen Anfangen der Stunden gesagt hat, gilt für den Mathematiklehrer zu allererst; ich möchte noch das pünktliche Schließen hinzufügen. Der Schüler hat ein Recht auf die Pause. Es mag dem Geometrielehrer manchmal gerade so schwer fallen wie dem Sprachlehrer, wenn er durch das Läuten aus einem Gedankengang herausgerissen wird; aber das höhere Recht des Schülers geht vor. Es sind übrigens gute Uebungen für Lehrer, 1. ihre Stunden so einzuteilen, daß die Unterbrechung wenig schadet und 2. in einer späteren Stunde zusammen mit den Schülern den Faden kunstgerecht wieder anzuknüpfen. An einem vielleicht weniger auffallen-

den Punkte möchte ich das mathematische Pflichtenheft des Lehrers noch ergänzen. Eine schriftliche Arbeit ist gemacht worden. Wann bringt sie der Lehrer wieder korrigiert zurück? Keine Angst: ich mische mich nicht in das Korrigieren Ihrer Aufsätze! Aber für die mathematische Arbeit wünsche ich Rückgabe vor dem Weiterfahren im Unterricht. Dafür besteht auch ein systematischer Grund. Denn da sind die Gedanken noch bei der Sache; leicht sieht der Schüler die Fehler ein und kann sie verbessern; eine spätere Rückgabe mit der oft unvermeidlichen Erörterung würde den Gang des Unterrichts eigentlich zweimal unterbrechen. — Zu den Noten selber bemerke ich nur, daß ich mit wenigen auskomme und diese nicht so sehr für mich als für die Eltern; der Schüler als gelegentliche Ausweise brauche. Bevor man die Noten abschafft, möge man für einen Ersatz in dieser Richtung sorgen.

Endlich gehört es zum Psychologischen, daß es mir als Mathematiklehrer nicht möglich erscheint, auch nur in zwei Parallelklassen den Unterricht gleich zu erteilen. Zu sehr sind die Klassen verschieden. Ich gehe schon länger zur Schule als selbst meine geschätzten Vorredner; aber ich habe noch nicht zwei gleiche Klassen gesehen. Es bedarf einer durch lange Uebung geschulten Einfühlung, festzustellen, was der einen Klasse frommt und was der andern. Ich habe noch nie in zwei Klassen genau denselben Lehrgang verfolgen können. Somit ist auch jede Unterrichtsstunde von jeder andern verschieden. Eine jede bringt auch dem Lehrer neue Erkenntnisse, und es gilt noch immer das Wort Senecas: Durch Lehren lernen wir.

SEITE DES LESERS

Herr Dr. E. Dejung, Winterthur, schreibt uns unter dem Datum vom 22. Juli 1941:

„Bei der Lektüre der letzten Nummer der Erziehungs-Rundschau sah ich einen Artikel über: Pestalozzi als Institutsleiter, der mich sehr interessierte. Es freut mich, daß auch die Rundschau ihren Blick wieder auf den größten Schweizer Erzieher lenkt. Darf ich bei dieser Gelegenheit einen Wunsch anschließen?

Seit 1927 erscheint in Berlin (Verlag de Gruyter) die wissenschaftliche Gesamtausgabe von Pestalozzis Werken. Zahlreiche Schweizer arbeiten daran mit, darunter auch der verstorbene Professor Walter Müller in St. Gallen. Das Werk mußte im Auslande erscheinen, weil kein Schweizer Verlag das Risiko der Kosten auf sich nehmen konnte.

Wie Sie sich wohl denken können, hat das Unternehmen durch die Zeitläufe Eintrag erlitten. Zwar

ist der wissenschaftliche Erfolg über Erwarten groß, indem die Schriften Pestalozzis zur vollen Hälfte hier erstmals das Tageslicht erblicken, und auch die bekannten Schriften stark verbessert werden. Allein der Verlag beklagt sich, daß der Absatz gerade in der Schweiz gering sei. Man mag dies, angesichts der noch durch die Abwertung erhöhten Preise, an sich verstehen. Würde es aber nicht eine vornehme Aufgabe aller pädagogischen Schweizer Zeitschriften sein, immer wieder auf diese Ausgabe hinzuweisen?

Bisher sind 13 Bände aus der Werk-Reihe erschienen. Wir hoffen, bis zum Jubiläumsjahr diese Reihe abschließen zu können. Von der Briefreihe ist noch kein Band erschienen. Bisher sind 500 Briefe an den verschiedensten Stellen gedruckt; es ist mit einer Ausgabe von 3000 Briefen zu rechnen. Gerne wird Ihnen der Verlag Orell Füßli weitere Unterlagen zusenden, der für die Schweiz die Auslieferung besorgt.“