

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift

Band: 27 (1917)

Heft: 4-5

Artikel: Zur Frage der Neuphilologen-Ausbildung an der Universität

Autor: Jud, J.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789042>

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: 10.01.2025

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

ZUR FRAGE DER NEUPHILOLOGEN- AUSBILDUNG AN DER UNIVERSITÄT. *)

VON PROF. DR. J. JUD. ZÜRICH.

Nicht ohne ernste Bedenken bin ich an die Bearbeitung des Vortrages getreten, der die Frage der Ausbildung der Neuphilologen und im besonderen der Romanisten an den schweizerischen Hochschulen in unserem Verein — wenn ich nicht irre, zum erstenmal — aufrollen und eine hoffentlich recht klärende und ergiebige Aussprache unter Mittel- und Hochschullehrern einleiten soll. Die Mittel und Wege, welche dem Mittelschullehrer überhaupt eine durchgreifende pädagogische und didaktische Vorbildung an der Hochschule sichern sollten, waren bereits vor dem Kriege dank der gediegenen Referate der Herren Rektor von Wyss und Prof. Brandenberger im Schosse des Gymnasiallehrervereins in Baden (1913) eingehend diskutiert worden: aber, als der Ausbruch des Weltkrieges die in unserem Lande schon vorher latenten Mittelschulfragen wieder auf die Tagesordnung setzte, da sprach sich der vom Gymnasiallehrerverein zur Prüfung nationaler Mittelschulerziehungsfragen eingesetzte Ausschuss in der Badener Tagung vom Herbst des Jahres 1916 für eine teilweise neue Orientierung in der Organisation der schweizerischen Mittelschule aus: der geistige Leiter des Ausschusses, Rektor Dr. Barth in Basel, betonte in seinem Ihnen allen bekannten weit ausschauenden Referat, dass das Problem der nationalen Erziehung ohne gründliche Revision der Anschauungen, die unseren Mittelschultypen zugrunde liegen, sich nicht durchführen lassen werde. Uns Neuphilologen musste der von Rektor Dr. Barth vertretene Vorschlag der Schaffung eines neusprachlichen Gymnasiums — als Pendant zum altsprachlichen — ganz besonders fesseln: denn es ist zweifellos, dass die Lebensmöglichkeit eines derartigen, heute in der deutschen Schweiz wenig bekannten Mittelschultypus, an dem dem Deutschen und den Fremdsprachen als zentraler Fächergruppe die Pflicht der intensiven geistigen Heranbildung der künftigen Hochschulstudenten zufiele, uns Neusprachler vor unerwartete, reizvolle Aufgaben stellen müsste. Die Badener Tagung der Mittelschullehrer vom Jahre 1916

*) Vortrag, gehalten an der Tagung des Schweizerischen Neuphilologenverbandes in Olten am 10. Juni 1917. Auf ausdrücklichen Wunsch der Versammlung und im Wortlaut gedruckt.

erklärte sich mit den grossen Richtungslinien der dort dargelegten Mittelschulreform einverstanden, und, wie Sie wohl seitdem aus Zeitungsberichten erfahren haben, ist Rektor Dr. Barth mit der Abfassung eines eingehenden Gutachtens über die Mittelschulreform zuhanden des eidgenössischen Departements des Innern beauftragt worden. In der durchaus richtigen Erkenntnis, dass aber eine Vertiefung und Umgestaltung der Lehrziele der Mittelschule ohne entsprechende Rückwirkung auf die Mittelschullehrerausbildung an der Universität und eidgenössischen Hochschule nicht denkbar sei, gelangte der Ausschuss des schweizerischen Gymnasiallehrervereins an die einzelnen Fachverbände mit dem Ansuchen, sie möchten in ihrem Schosse sich über Wünsche und Begehren für die Ausgestaltung der fachlichen und pädagogischen Ausbildung der Mittelschullehrer schlüssig werden, Wünsche, die dann in einer Gesamteingabe an die kantonalen Universitätsbehörden zur weitmöglichsten Verwirklichung an den schweizerischen Hochschulen weitergeleitet werden sollten. Der Vorstand des Neuphilologenverbandes hielt es nun für richtig, mit der Ausarbeitung des speziell neuphilologisch-romanistischen Wunschprogramms eines jener Mitglieder zu beauftragen, das im Hauptamte Mittelschullehrer, doch den Kontakt mit den Methoden und Aufgaben des Hochschulunterrichts bewahrt hat und daher in der Lage zu sein schien, aus eigener Erfahrung und stärkstem Selbsterleben heraus zu dem Problem der Ausbildung der Neusprachler Stellung zu nehmen.

Gleich von Anfang an möchte ich gewissen, m. E. irrigen Anschauungen klar entgegentreten: bei Mittelschullehrern wird nicht selten die Universität ausschliesslich unter dem Gesichtswinkel einer Vorbereitungs- und Ausbildungsschule für den Fachlehrer beurteilt, beim Hochschullehrer dagegen kann man der Auffassung begegnen der Mittelschule falle nur die Vorbereitung für das Fachstudium an der Hochschule als einzige Aufgabe zu: beide Urteile sind einseitig und tragen dem Umfang des Wirkungskreises nicht Rechnung, den der Staat jedem der beiden Schultypen zuweist. Die Hochschule und insbesondere die für uns zunächst in Betracht fallende erste Sektion der philosophischen Fakultät ist keineswegs ein Oberlehrerseminar, das gewissermassen seine Ziele nur den Bedürfnissen der Schule anpasst, sondern die Universität muss unverrückbar die Aufgabe im Auge behalten, den angehenden Lehrer zur inneren Selbständigkeit und zur kritischen Erfassung wissenschaftlicher Probleme heranzubilden. Nicht nur Mittelschullehrer, sondern auch Sekundar-

zifischen Ziele der Mittel- und Hochschule ins Auge fassen und gegeneinander abgrenzen, um so weniger werden wir in den Fehler fallen, gegenseitig unbillige, den Tätigkeits- und Pflichtenbereich des Neusprachlers an Mittel- und Hochschulen allzu einschränkende Forderungen aufzustellen.

Andererseits wird keiner von uns die Tatsache verkennen, dass Mittel- und Hochschule, bei aller Betonung der ihnen eigenen Aufgaben, doch in innigster Wechselbeziehung zueinander stehen müssen: die schweizerischen Mittelschulen sind die geistigen Pflanzstätten, in denen die Grosszahl der künftigen Studenten die Grundlagen ihrer allgemeinen Bildung sich erwerben, sofern wir unter diesen Grundlagen nicht das Streben nach enzyklopädischer Vielwisserei, sondern eine organische Schulung zur Entfaltung der geistigen und seelischen Kräfte im Dienste eines vertieften Verständnisses der Naturerscheinungen und des menschlichen Seelenlebens verstehen. Die Hochschule betrachtet von jeher die fachliche Durchbildung des künftigen Mittelschullehrers als eine ihrer vornehmsten Aufgaben: jeder von uns ist sich des tiefgreifenden Einflusses gewisser Hochschullehrer auf die Struktur seines Denkens, auf Anschauung und Auffassung gewisser wissenschaftlicher und seelischer Fragen klar bewusst: die geistige und fachliche Schulung, die der Mittelschullehrer von der Universität in die Praxis hinausträgt, wirkt in tausendfältiger Weise auf die angehenden Rekruten der Universität und der technischen Hochschule. So stehen Hoch- und Mittelschule — ich möchte sagen — in einem geistigen Blutkreislauf: die Gesundheit der einen bedingt das Wohlergehen der andern, wie auch Krisen sich sofort bei beiden aufs stärkste fühlbar machen müssen. Unter diesen Verhältnissen ist es nicht weiter auffällig, wenn Hochschullehrer an der Ausarbeitung der für den Lehrplan der Mittelschule massgebenden Richtlinien des schweizerischen Maturitätsreglementes tätigsten Anteil nahmen, wenn sie im letzten Jahre sich zur Mittelschulreform zum Wort meldeten, wenn einzelne unter den Hochschullehrern in den Aufsichtskommissionen der Mittelschulen einen bestimmenden Einfluss auszuüben als Pflicht betrachten. Ebenso wird es die Hochschule nur lebhaft begrüßen, wenn der Mittelschullehrer nach dem Abschluss seiner Studien mit der alma mater in geistigem Verkehr zu bleiben wünscht und seinen Hochschullehrern in freimütiger Aussprache Wünsche hinsichtlich seiner fachlichen Ausbildung zu unterbreiten sich nicht scheut: denn das Ansehen und die Stellung der neueren Sprachen innerhalb des Lehrplans der Mittel-

und Hochschule hängt ja schliesslich von ihrer engsten Zusammenarbeit und gegenseitigen Förderung in weitestem Umfang ab.

Auch einem andern Vorwurf möchte ich hier kurz die Spitze abbrechen. Der um die Klärung neusprachlicher methodischer Streitfragen so verdiente Prof. Münch hat mehr denn einmal als die wichtigste Quelle der Fortbildung des Lehrers der neueren Sprachen das eigene Studium, die eigene Beobachtung, die einsame Arbeit empfohlen: nur solche, die eigene Bildungswege eingeschlagen hätten, könnten sich ihrerseits zu geistig selbständigen Naturen auswachsen. Ich bin gewiss der allererste, dem Privatstudium des Studenten und des Lehrers ein reichlich grosses Gebiet zu reservieren; denn die Hochschuldozenten sind gar nicht in der Lage, den jungen Lehrer völlig ausgerüstet in die Schule zu entlassen. Aber eine unvoreingenommene Betrachtung der tatsächlichen Verhältnisse meiner Kollegen an der Mittelschule zeigt mir doch mit aller wünschenswerten Deutlichkeit, dass die Gründung eines eigenen Hausstandes, die ganz erkleckliche Stundenbelastung, die Korrekturlast der Hefte, die in sehr bescheidenem Rahmen gehaltenen Gehälter, gesellschaftliche und militärische Pflichten des Lehrers Arbeitskraft, seine freie Zeit zu eigenem Studium und einsamer Fortbildung in oft bedenklichem Umfange einschränken müssen. Es ist und bleibt wahr, dass für die erdrückende Mehrzahl der Neusprachler das Hochschulstudium die Epoche ihrer intensivsten Aufnahmefähigkeit für Ideen und Probleme darstellt: eine Tatsache, der wir in erster Linie Rechnung tragen müssen.

Bevor ich indessen hier das Programm der Wünsche der Neuphilologen den Hochschullehrern unterbreite, gestatten Sie mir einige aufklärende Worte über die Art und Weise, wie es zusammengestellt worden ist, sowie über die allgemeinen Richtlinien, die mir bei seiner Abfassung massgebend waren.

Es ist selbstverständlich, dass ein einzelner Mittelschullehrer kaum das Recht hätte, seine Wünsche als solche in weiteren Kreisen empfundene Postulate vorzubringen, wenn er nicht durch eine vorangehende Umfrage bei andern Kollegen in eingehender Unterredung Rat gesucht und gefunden hätte. Da mir eine mündliche Besprechung der Desiderata sehr am Herzen lag, konnte der Kreis meiner Gewährsleute allerdings nicht so weit gezogen werden, wie ich es gewünscht hätte; aber es lag mir im Grunde weniger daran, alle heranzuziehen, als eine Anzahl typischer Vertreter verschiedener Generationen von Romanisten zu begrüßen. Denn ich musste

mir doch schliesslich sagen, dass bei der Frage nach der bestmöglichen Ausbildung der Neuphilologen jeder von uns sich zunächst in seine eigene Hochschulausbildungszeit zurückversetzt, um von hier aus seine Wünsche zu formulieren; eine ruhige Überlegung lehrt uns indessen, dass der Ausbau der neuphilologischen Abteilungen an der Universität gerade in den letzten fünfzehn Jahren hinsichtlich der Dozenten, der Methode und des Umfangs des Lehrgebietes so tiefgreifende Umwälzungen erfahren hat, dass die Gefahr bestand, es würde ein beträchtlicher Teil der Desiderata meiner älteren Kollegen, so berechtigt sie auch für ihre Studienzeit sein mochten, durch die wirklichen heutigen Verhältnisse erfüllt oder überholt sein. Eine weitere Einschränkung meines Themas und meiner Berater ergab sich ganz von selbst dadurch, dass ich als Romanist mich auf die Wünsche des Französischen und Italienischen beschränkte, und es dem Anglisten überlassen musste, seinen besondern Forderungen in der Diskussion Ausdruck zu verleihen. Für die Mitarbeit an dieser dem Vortrag vorangehenden Enquete bin ich einer Reihe von meinen in der Praxis stehenden Kollegen, nämlich: Frl. Baragiola, den HH. Altrektor Bosshart, De Roche, Fankhauser, Fehr, Gerig, Göhri, Hartmann, Herzog, Hubschmied, Pernoux, Frl. Tobler und Frl. Zweifel zu warmem Danke verpflichtet; wenn sie nicht alle ihre Postulate in meinem Referate wiederfinden sollten, so ist es ihnen natürlich ganz freigestellt, sie in der Diskussion wieder anzumelden. Einer anderen Schwierigkeit bei der Aufstellung der Desiderata möchte ich hier noch gedenken: unsere neuphilologischen Abteilungen an den schweizerischen Hochschulen sind nicht gleichartig ausgebaut; Basel hat eine Professur mit zwei Lektoraten, Bern zwei Professuren mit Französisch-Italienisch-Lektorat, Zürich zwei Professuren mit drei Privatdozenten; die Examenanforderungen, der Umfang des Lehrstoffes weisen — ein echtes Zeugnis der Vielgestaltigkeit des schweizerischen Schulwesens — mancherlei Eigenart und Verschiedenheiten auf, was aber die Aufstellung eines für alle deutschschweizerischen Hochschulen gültigen neuphilologischen Wunschprogramms nicht gerade erleichtert. Die Hochschullehrer mögen daher von den nun kommenden Desiderata jene beiseite legen, die in ihrem Unterricht bereits berücksichtigt sind, und um so eher ihre Aufmerksamkeit denen zuwenden, die auch an ihrer Universität auf Erfüllung warten. Endlich liegt es uns durchaus fern, zu erwarten, alle Desiderata in allernächster Zeit gleich erfüllt zu sehen; es genügt, einige Merksteine

eingesetzt zu haben, die vielleicht begleitend für den Ausbau der neuphilologischen Abteilungen werden können.

Und nun noch ein Wort zu den allgemeinen Richtlinien. Keiner der von mir befragten Kollegen wünscht die absolute Lehrfreiheit der Dozenten zugunsten ihrer Wünsche irgendwie einzuschränken: wir alle wollen keine Oberlehrer, die nur über ein bestimmtes Mass gelehrten Wissens verfügen. Nicht einer meiner Kollegen äusserte sich etwa dahin, das Mindestmass der geistigen Anforderungen, die die Hochschule an den Kandidaten stellt, herabzusetzen; im Gegenteil, alle sind darin einig, dass die an der Hochschule durchgeführte straffe wissenschaftliche Schulung des Geistes, die Förderung kritischer Überprüfung, die Vertiefung ästhetischer Genussfähigkeit und Ausweitung unseres seelischen Einfühlungsvermögens als unvergleichliche Lebensquelle unserem Stande erhalten bleiben müssen.

Und nun zum Programm: ich gruppieren es nach drei Gesichtspunkten: Wissenschaftlich-praktische Ausbildung 1. an der heimischen, d. h. in unserem Falle deutschschweizerischen Universität, 2. auf fremdsprachlichem Gebiete, 3. in der Praxis des Mittelschullehrers. Ich beginne mit der sprachwissenschaftlichen Ausbildung an der deutschschweizerischen Universität. In den systematischen Vorlesungen, in denen der Student in die grossen zusammenhängenden Probleme eingeführt werden soll, dominierte lange Zeit unbestritten die entwicklungsgeschichtliche Darstellung und Forschungsmethode. Und doch wird sich der entwicklungsgeschichtlich eingestellte Forscher und Lehrer der Erkenntnis nicht verschliessen können, dass z. B. in der Betrachtung sprachlicher Erscheinungen neben dem entwicklungsgeschichtlichen Gesichtspunkt auch die deskriptive, die biologische Darstellung Anspruch auf Berücksichtigung erheben darf. Man wird nun im Ernste unseren schweizerischen Hochschullehrern, die seit Jahren in der lebenden Mundartforschung eine führende Rolle einnehmen, die Vernachlässigung der lebenden Rede nicht vorwerfen dürfen; manche unter uns erinnern sich gewiss des bleibenden Gewinnes von dialektologischen Exkursionen in unsere rätschen, tessinischen, westschweizerischen Mundartgebiete, manche unter uns gedenken freudig der tiefgehenden Anregung, die wir dem Studium der Karten des Atlas linguistique für eine lebendige Auffassung sprachlicher Erscheinungen verdanken. Darin stimmen die meisten meiner Kollegen überein, dass unser Verständnis für lautliche und morphologische Erscheinungen der romanischen Sprachen und insbesondere

des Italienisch-Französischen an unserer Hochschule in weitgehendem Masse gefördert wird; sie gehen auch darin einig, dass die Kenntnis der an der Lautgebung beteiligten Organe, sowie die Einsicht in die Natur der Laute selbst durch besondere Kurse vorbildlich gelehrt wird, wenn auch nicht zu verkennen ist, dass z. B. die deskriptive Phonetik des Italienischen gegenüber dem Französischen entschieden zu stark in den Hintergrund tritt. Vielleicht dürfte in diesem Zusammenhange einer Forderung von H. Dr. Fankhauser gedacht werden, es möchte nämlich in den Vorlesungen für deskriptive Lautlehre weniger das Lautsystem des Französischen mit dem Hochdeutschen als mit der für unsere Schüler doch grundlegenden schweizerdeutschen Lautartikulation stetsfort verglichen werden, damit der künftige Lehrer mit um so entschiedenerem Erfolge typisch schweizerische Aussprachemängel zu bekämpfen in der Lage ist. In einem Wunsche finden aber alle meine Kollegen sich zusammen nämlich darin, dass die Erfassung und Darstellung syntaktischer Probleme, die für den Lehrer im Grammatikunterricht an der Mittelschule methodisch besonders wichtig sind, an unseren deutschschweizerischen Hochschulen nicht genügend zum Rechte kommen, und zwar gilt dies für das Französische wie für das Italienische. Dabei herrscht allgemein der Eindruck vor, die entwicklungsgeschichtliche — also vom Latein zum Romanischen fortschreitende — Betrachtungsweise genüge keineswegs, sondern sie verlange eine Ergänzung durch die an psychologischen Grundanschauungen orientierte Darstellung der heutigen lebenden Syntax, die eine im Sinne von Prof. Bally durchgeführte stilistische Bewertung der einzelnen Erscheinungen ins richtige Licht rücken könnte. Immer wieder klagt mir der junge in die Praxis eintretende Neuphilologe, wie sehr die Vertiefung des syntaktischen Unterrichts an der Mittelschule im argen liege und wie ratlos er diesen Problemen gegenüberstehe. Mir will scheinen, dass der Hochschullehrer dem Ruf nach stärkerer Betonung des syntaktischen Unterrichts um so eher entgegenkommen sollte, als die entwicklungsgeschichtlich dargestellte Laut- und Formenlehre des Französischen und Italienischen schliesslich dank ausgezeichneten Lehrbüchern dem Selbststudium anvertraut werden könnte, während auf dem Gebiete der Syntax einzelsprachliche zusammenfassende Darstellungen den Anforderungen nicht genügen und gerade hier dem Studenten ein wegsicherer Führer sehr willkommen sein muss. In der historischen und vergleichenden Syntax sollte nicht ausschliesslich Latein mit dem Romanischen in Parallele

gesetzt werden, sondern, in Anbetracht des Umstandes, dass mindestens die Hälfte der Neuphilologen auch an lateinlosen Schulen unterrichten muss, und also die beim Schüler vorauszusetzende Basis für entwicklungsgeschichtliche Sprachbetrachtung fehlt, französische und italienische syntaktische Erscheinungen mit entsprechenden deutschen oder mundartlichen Erscheinungen verglichen oder erläutert werden. Der langsame Untergang des Konjunktivs kann als zentraleuropäische Erscheinung auch im Deutschen schlagend nachgewiesen werden; die Existenz zweier Erzählungstempora im modern Französischen: Passé déf. und indéf. mit der Parallele des Hoch- und Schweizerdeutschen dem Schüler verständlich gemacht werden; die nämlichen Wirkungen der Analogie, die nämlichen Bedingungen, unter denen Wörter untergehen, lassen sich im Schweizerdeutschen wie im Französischen den Schülern klarlegen. Und an die Seite der entwicklungsgeschichtlich-vergleichenden Syntax träte in vermehrtem Umfange die deskriptive Darstellung des heutigen Sprachgebrauchs. Die meisten Neusprachler sind über die moderne, jetzt im Fluss liegende, französische und besonders italienische Syntax nicht genügend unterrichtet; welches ist der heute herrschende Sprachgebrauch: *désirer faire ou de faire*? Wird der Konjunktiv nach konditionalem „*croire, penser*“ (also in: *si je croyais que tu fusses là*) noch in der geschriebenen und gesprochenen Sprache verwendet? Ist der Konjunktiv nach „*jusqu'à ce que*“ im Rückgang oder Vorwärtsschreiten? Welches ist heute die in der Literarsprache geläufigste Form indirekter Rede? und hundert andere Fragen, die der Lehrer bei der Korrektur seiner Hefte zu entscheiden hat, möchte er in festgefügtem weitschauendem Zusammenhang dargestellt sehen. Dabei vertreten manche Kollegen mit mir die Ansicht, die im romanischen Seminar durchgeführte Lektüre einiger weniger moderner Texte unter dem Gesichtspunkt der labilen Syntax müsste dem angehenden Lehrer erst recht den Blick für die gegenwärtigen Strömungen innerhalb der beiden bei uns gelehrten romanischen Literarsprachen schärfen und ausweiten. Nicht weniger Gewinn muss sich der Lehrer von einer vermehrten Berücksichtigung der für den Unterricht so fruchtbaren stilistisch-syntaktischen Betrachtungsweise versprechen, in der Prof. Bally so eigenartig neue Wege vorgezeichnet hat; eine Einführung in seinen „*Traité de stylistique*“ könnte wenigstens dem Studenten den keineswegs leichten Zugang zum Buche ebnen helfen, damit er später in den Übungen des Meisters in Genf die Tragweite seiner Ideen um so rascher erfassen wird.

Zur literarischen Ausbildung der Mittelschullehrer übergehend, sind alle meine Kollegen darin einig, dass keiner eine grosszügige anregungs- und aufschlussreiche Übersicht des literarischen Werdegangs in Frankreich und Italien missen möchte; darin stimmen ferner wir Zürcher Romanisten überein, dass wir stets darauf stolz waren, dass an unserer Hochschule die Vertreter der französischen Literaturgeschichte es sich zur Ehre anrechnen, sogar die allerjüngsten literarischen Künstler Frankreichs in ihrer Vorlesung uns vorzustellen, ihre Werke in die grossen literarischen Strömungen einzureihen, und, unbekümmert ob der sogenannten notwendigen zeitlichen Distanz, ihr wohlwogenes Urteil über die künstlerische Bedeutung dieser Schöpfungen abzugeben. Dieser Gunst kann sich allerdings die neueste italienische Literatur nach 1870 nicht rühmen; es wäre wohl die Frage der Prüfung wert, ob nicht in bestimmten Zeiträumen diesem Bedürfnis nach zusammenfassender Darstellung und damit parallel gehender reichlicher Lektüre Rechnung getragen werden könnte.

Dagegen ist unverkennbar, dass in unseren romanischen Seminarien, den eigentlichen Arbeitsunterweisungsstätten unserer künftigen Lehrer, die Literaturgeschichte zum Schaden der wirklichen Kenntnis grosser literarischer Werke entschieden noch zu breiten Raum einnimmt: die literarisch-ästhetische Interpretation eines französischen oder italienischen Textes — die in den oberen Mittelschulklassen eine so bedeutsame Rolle spielt — sollte in Übungen und in den Seminarien noch mehr in den Mittelpunkt rücken. Nun fällt es gewiss keinem von uns ein, für Schulautoren an der Hochschule eine Vorzugsstellung beanspruchen zu wollen; nicht was, sondern wie interpretiert wird, ist das Wesentliche; ob ein alt- oder modernfranzösischer Text zugrunde gelegt wird, eine richtig durchgeführte Interpretation kann immer für den künftigen Lehrer vorbildlich wirken. Wenn ich nun im Folgenden Probleme berühre, die nach meiner und der Ansicht meiner Gewährsleute auf Zuspruch von seiten unserer Hochschullehrer rechnen dürfen, so wollen wir damit die bis heute berücksichtigten Themata keineswegs entwerten, sondern unseren Hochschullehrern damit bezeugen, wie hoch wir die literarische Durchbildung des Mittelschullehrers an der Universität einschätzen. So würden wir z. B. lebhaft eine kritische Durchnahme von für die Auffassung der Kunst begleitenden Abschnitten französischer literarischer Künstler und Kritiker begrüßen, also die Überprüfung der Ideen der *art poétique* von Boileau, der *Préface*

de Cromwell, der Einleitung von Zolas Rougon Maquart und des Programms des realistischen Romans, das Maupassant seinem Roman „Pierre et Jean“ vorausgeschickt hat. Die „théorie de l'évolution des genres“ von Brunetière, die Theorie von den konstitutiven Faktoren zur Beurteilung des Kunstwerkes von Taine wären u. E. trefflich dazu geeignet, des angehenden Lehrers allgemeine Anschauungen über Kunstschaffen, Kunstform und dessen Verhältnis zum Inhalt, über Künstlereigenart zu klären und zu weiten. Bei der Lektüre Racine'scher und Corneille'scher Trauerspiele trifft der Lehrer bei den meisten Schülern auf ein von seinem lieben Deutschkollegen gepflanztes fertiges Urteil über die französische Tragödie, das auf die Hamburgische Dramaturgie von Lessing zurückgeht; wäre es da nicht fesselnd, einmal vom französischen Gesichtspunkt aus mit den Studenten die Anschauungen Lessings kritisch zu beleuchten und den Lehrer besser für die Abwehr derartiger Vorurteile zu wappnen? Ähnliche Aufgaben liessen sich wohl auch auf italienischem Gebiet durchführen: einzelne Saggi critici von De Sanctis oder die Estetica von Benedetto Croce könnten als Ausgangspunkt solcher kunstkritischer Übungen vorgenommen werden. Überhaupt muss dem Lehrer der reiferen Klassen des Obergymnasiums eine Klärung grundlegender Fragen sehr willkommen sein, da sie naturgemäss die Interpretation in der Lektüre aufs nachhaltigste beeinflusst: z. B. Fragen wie die eingehende inhaltliche und stilistische Vergleichung verschiedener Fassungen ein- und desselben Gedichtes oder Romanes (z. B. die beiden Fassungen der Confessions, die Korrekturen der Werke von Zola oder Maupassant); das Verhältnis von Form und Inhalt in einem Kunstwerk; die Tragweite und die Grenzen des Prinzips: l'art pour l'art; oder etwa der Nachweis der Grundlagen für ein literarisches Urteil wie dasjenige von Scherer über den Stil von Molière: de n'avoir pas le style organique, de s'embarbouiller dans ses métaphores, de cheviller abominablement et d'être souvent incorrect. Für den Unterricht wäre sehr anregend die Kenntnis der Ausstrahlung der französischen Literatur weniger auf die andern romanischen Literaturen, als auf die dem Deutschschweizer näher liegende deutsche Klassik (Goethe, Herder); dankbar wäre der Lehrer für den Nachweis der Parallelwirkung grosser künstlerischer Ideen in der Literatur, Malerei, Musik. Der Leiter eines literarhistorischen Seminars kann die für den späteren Lehrer äusserst wichtige Übung, den inneren Gedankengang eines Kapitels des Romanes, eines Aktes, eines Gedichtes aus der sprachlichen Hülle rasch und konzis heraus-

zuschälen, gar nie genug wiederholen. Und endlich möchten wir gewisse grosse Künstler wie Pascal, Diderot, Stendhal, Balzac und Zola in den Seminarübungen vertreten sehen neben Rabelais, Racine, Victor Hugo, Flaubert.

Verehrte Kollegen! Es liegt uns nichts ferner als etwa eine für die Schule zugestutzte Interpretation von Schulautoren: nein, vielmehr streben wir die umfassende Vertiefung unserer Einsicht in das Kunstschaffen und in das Kunstwerk an, deren Interpretation wir in der Mittelschule mit möglichst nachdrücklicher Wirkung durchzuführen haben werden. Wir möchten unseren Hochschullehrern immer wieder zurufen: Lektüre, Lektüre und abermals Lektüre, damit das Selbsterleben des Studenten stärkste Förderung erfährt.

Der deutschschweizerische Neuphilologe schliesst seine Studien an der heimischen Universität ab, und zwar mit einem Staatsexamen, das unter anderem für seine Lehrbefähigung an der Mittelschule Zeugnis ablegen soll, und durch eine Promotion, die ihm den Dokortitel einträgt. Von mehreren Seiten wurde die Frage aufgeworfen, ob diese beiden Schlussprüfungen ihrem Wesen nach nicht stärker differenziert werden könnten: nicht etwa im Sinne einer Herabsetzung der Anforderungen, sondern in einer etwas ausgeprägteren Berücksichtigung der verschiedenen Bestimmung der beiden Prüfungen: wäre es nicht ebenso empfehlenswert, statt im Staatsexamen einen altfranzösischen Text zu interpretieren, dem Kandidaten einen solchen des 17. Jahrhunderts zu unterbreiten, mit der Aufgabe, den von der heutigen Sprache abweichenden Sprachgebrauch festzustellen und ihn entwicklungsgeschichtlich wie stilistisch zu deuten? statt der Interpretation eines altitalienischen Textes könnten einmal die Paralleltexte der zwei Fassungen der *Promessi sposi* dem Kandidaten vorgelegt werden mit der Forderung des Nachweises der Gründe, die den Dichter bei der Ausarbeitung des definitiven Textes leiteten. Statt einer Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische könnte dem künftigen Gymnasiallehrer die Aufgabe gestellt werden, nach Lektüre eines ihm vorher unbekanntes Dramas in der Klausur dessen innere Handlung in knappster Form in der fremden Sprache zusammenzufassen. Die Doktorprüfung dürfte mehr die Interpretation älterer Texte — die ich für sehr wichtig halte — berücksichtigen. Doch will ich hier nicht länger verweilen, denn es ist dringender, jetzt die Fragen der praktischen Ausbildung des künftigen Neusprachlers an der Hochschule anzuschneiden.

Das zürcherische Gymnasiallehrerzeugnis, das der Kandidat

nach Ablegung des Staatsexamens ausgehändigt erhält, sieht auch zwei Noten für seine Unterrichtsbefähigung vor, die auf Grund von zwei bis drei Probelektionen im Beisein einer Kommission festgestellt wurden: die Erteilung der Noten musste jedoch schon längst dem einsichtigen Lehrer deswegen nicht ganz gerecht erscheinen, weil die Universität der Aufgabe, den Studenten in die Unterrichtspraxis einzuführen, nicht genügend Beachtung schenkte. Zwar besitzt Zürich seit mehr als zwei Jahrzehnten die ursprünglich besonders für Sekundar- und Fachlehrer eingerichteten Freitagabendübungen, die ausgezeichnete Anregung auch dem Romanisten für den Unterrichtsgang am unteren Gymnasium brachten; praktische Betätigung aber war bei der hohen Teilnehmerzahl fast völlig ausgeschlossen. Von Zeit zu Zeit führten H. Prof. Morf und Gauchat didaktische Kurse auch für die Romanisten durch: hier wiederum konnte der Student jedoch nicht genügend zur selbständigen Mitarbeit in den Schulklassen herangezogen werden, auf wie lebhaftes Interesse diese Übungen auch bei den Teilnehmern rechnen durften. Der Ruf nach intensiverer Fühlungnahme mit den Fragen des Mittelschulunterrichts noch während des Universitätsstudiums stiess lange in Hochschul- und Gymnasiallehrerkreisen auf ernstlichen Widerstand, da manche gerade der Besten unter ihnen den „pädagogischen Drill“ als die Individualität des Lehrers zu stark einschränkende Zwangsjacke rundweg ablehnten: nicht Norm, sondern Same soll der Lehrer in seine Klassen pflanzen, und andere wiederum wünschten mit dem berühmten Philologen Wolff dem Lehrer nur eines, nämlich: habe Geist und wisse Geist zu wecken. Ich selbst bin lange eher skeptisch diesem Postulat gegenübergestanden, aber die Wahrnehmung, wie oft junge Lehrer ohne klare Vorstellung der ihrer an der Mittelschule harrenden eigenartigen und schweren Pflichten in die Praxis eintreten, hat mich doch dazu geführt, dem pädagogischen Ausbildungsproblem des Mittelschullehrers gesteigerte Aufmerksamkeit zu schenken. Eine klare Überlegung zeigt uns zunächst, dass Volks-, Mittel- und Hochschule auf ganz verschiedenen Altersstufen unterrichtend eingreifen. In der Volksschule wird wenig auf selbständige Hausarbeit der Kinder, mehr auf gemeinsame Lernarbeit in der Schule Wert gelegt. An der Hochschule ist der junge Mann auf sich gestellt; er heimst zwar in den Vorlesungen und Übungen reiche Anregung zu seinem Studiengang ein, aber er kann Vorlesungen besuchen oder ihnen fernbleiben, all das ist seine Sache, für sein Fortkommen trägt er die persönliche Verantwortlichkeit. Zwischen beiden, der Bevormundung

und der vollen Selbstverantwortung, steht die Mittelschule, die ihre Zöglinge aus der Volksschule zur Hochschule führt, also zu geistiger Selbständigkeit und zu moralischem Verantwortungsgefühl heranziehen muss; für diese Aufgabe bedarf der Mittelschullehrer nicht nur der wissenschaftlichen Ausbildung, sondern auch des Einblicks in das seelische Leben der Entwicklungsjahre der Jungen, die besonders in den grösseren Städten mit ihren komplizierten Lebensverhältnissen so reichlich anormale Erscheinungen aufweisen. Ein Neuphilologe muss nicht nur einen mit Saatkörnern wohlgefüllten Sack auf sein Feld hinaustragen, sondern er sollte sich auch über die Aufnahmefähigkeit des zu bestellenden Ackers Rechenschaft ablegen. So sollte sich, wie mir scheint, die pädagogische Ausbildung des Neusprachlers naturgemäss in zwei Teile gliedern: 1. allgemein pädagogischer Mittelschullehrerkurs, 2. Einführung in die Unterrichtspraxis der Fremdsprachen.

Ein für alle angehenden Mittelschullehrer verbindlicher allgemeiner Semesterkurs, der etwa alle zwei Jahre sich wiederholen würde, sollte die Kandidaten aufklären über die Einrichtung der wesentlichsten Typen der schweizerischen Mittelschule, über deren Aufgaben und Pflichten innerhalb des Staates, über die aktuellen Reformbestrebungen, die auf die Umgestaltung dieser Mittelschulgattungen tendieren; in einem solchen Kurs müssten die psychologischen Grundlagen des Lehrverfahrens an der Mittelschule, wie die eigenartigen psychischen Verhältnisse der Entwicklungsjahre der Mitschüler zur Sprache kommen; es könnte die Frage des bessern Zusammenarbeitens verschiedener Fächer zur Erreichung gemeinsamer Lehrziele, der Behandlung geistig und seelisch anormaler Schüler beraten werden. Nicht ein ausländischer experimenteller Universitätspsychologe, der meistens schweizerischen Mittelschulverhältnissen völlig fremd gegenübersteht, sondern ein feinführender, durch jahrelangen Mittelschulunterricht mit den Problemen aller Schulstufen innig vertrauter, aber auch wissenschaftlich weit und frei orientierter Praktiker müsste einen solchen Kurs erteilen, der nach der Ansicht meiner Kollegen manche ungeeignete Elemente vom Mittelschullehrerberuf abschrecken und auf andere Bahnen leiten sollte. *)

*) Seine Gedanken über Einrichtung und Programm eines solchen für alle künftigen Lehrer der geisteswissenschaftlichen Fächer verbindlichen Kursus legte der Verfasser in seinem Rechenschaftsbericht dar, den er als Leiter der didaktischen Übungen für das Französische dem Erziehungsrate des Kantons Zürich

An diesen allgemeinen Kursus sollte sich dann die für Neusprachler speziell berechnete Einführung in die Probleme des Unterrichts des Französischen, Italienischen oder Englischen anschliessen, ein Kursus, der etwa alle drei Semester zu wiederholen wäre und zu dem nur Studenten in den letzten Studiensemestern Zutrittsberechtigung hätten. Einen solchen didaktischen Fachkursus übertrug die philosophische Fakultät der Universität Zürich dem Sprechenden während des verflossenen Wintersemesters, und es mag mehr denn einen meiner Kollegen interessieren, wie sich die tatsächliche Durchführung gestaltet hat. Die Einführung zerfiel in einen darstellenden und in einen praktischen Teil. Im darstellenden Kurs führte der Leiter seine Teilnehmer in die eigenartigen Probleme des Französischunterrichts an einem voll ausgebauten deutschschweizerischen Gymnasium ein, wobei von vornherein oberster Grundsatz war, dem Kandidaten zu zeigen, dass nicht nur Kenntnis der verschiedenen neusprachlichen Methoden, sondern eben so sehr eine persönliche Prägung des Lehrstoffes, wie eine stetig bei sich selber einsetzende Selbstkritik entscheidende Faktoren beim Unterrichtserfolg darstellen. Unter den behandelten Fragen hebe ich einige wenige heraus: Stellung des neusprachlichen Unterrichts im Rahmen des allgemeinen Lehrplans der Mittelschule, besondere schweizerische Aufgaben unsere: Französischunterricht; Eigenart des Unterrichts an der Mittelschule gegenüber Hoch- und Volksschule, wissenschaftliche und praktische Anforderungen an den jungen Neuphilologen; kritische Überprüfung der Reformbewegung und ihrer Resultate; Durchführung eines Lehrplans des Französischunterrichts zunächst an der Unterstufe; Umfang der Lektüre und des Grammatikpensums mit Anleitung, wie syntaktische Fragen entwicklungsgeschichtlich und stilistisch an der Unterstufe behandelt werden können; Gesichtspunkte bei der Wahl der Lektüre an den obern Klassen; Anlage und Umfang des literaturgeschichtlichen Kursus am oberen Gymnasium; Anlage und Ziel der schriftlichen Arbeiten: alle diese und andere Fragen wurden unter steter engster Bezugnahme auf eigene praktische Erfahrungen im Unterricht besprochen und in der Diskussion mit den Studenten vertieft. Dem darstellenden Teil ging nun der wichtigere praktische Teil parallel. Zunächst wohnten die Teilnehmer den Unterrichtsstunden des Leiters in untern und obern Klassen

Anfang März 1917 einreichte. Seitdem hat, unabhängig, Prof. Dr. Brandenberger in einem Artikel der „Schweizerischen Lehrerzeitung“ (Nr. 13, 14 und 16 1917) dieselbe Anregung in etwas anderer Form wiederholt,

während einer ganzen Woche bei, übernahmen hierauf unter seiner Aufsicht während einer vollen Woche den Französischunterricht in einer untern oder obern Klasse (also Lektüre, Sprachunterricht, schriftliche Arbeiten) und wurden so mitten in die praktischen Schwierigkeiten eigener Unterrichtsführung hineinversetzt. Die grösste Klippe für den angehenden Lehrer ist die veränderte geistige Einstellung von der Hochschule auf die Mittelschule: es gilt, den Studenten an reichlichen Beispielen zu zeigen, wie das an der Universität aufgespeicherte Gold in richtigem Verfahren ausgemünzt werden soll. Jeder Teilnehmer an den praktischen Übungen wohnte etwa acht Stunden des Leiters bei und erteilte ebensoviele eigene Lektionen an der Unter- und Oberstufe des Gymnasiums; an die Schulstunden schlossen sich regelmässig persönliche Einzelbesprechungen der Lektionen, in denen der Übungsleiter vor jeglicher sklavischen Nachahmung seines Lehrverfahrens energisch warnte, aber doch den Studenten zur klaren Erfassung des Warum und Wie im Aufbau seiner Stunde anzuleiten versuchte. In der richtigen Einschätzung der neusprachlichen Mittelschulprobleme und in dem den Kandidaten auferlegten Selbsterleben der Schwierigkeiten des Mittelschulunterrichts liegt — wenn ich mich nicht täusche — der bleibende Gewinn solcher Einführungskurse. Glaube man doch ja nicht, der Student werde etwa von der Wissenschaft abgelenkt; nein, wird der Kurs nicht von einem Pedanten, sondern von einem mit wissenschaftlicher Forschung in Berührung stehenden Lehrer erteilt, so kann erst recht im künftigen Neuphilologen die Überzeugung von der Notwendigkeit tüchtigster wissenschaftlicher Durchbildung eingepflanzt werden; einer meiner besten Kandidaten gestand mir nach dem Kursus, dass er erst jetzt eingesehen habe, welche hohe Bedeutung für den Unterrichtserfolg an der Mittelschule durchgreifende geistige Schulung an der Universität beanspruchen dürfe.

Der Abschnitt, der dem Aufenthalt der Neuphilologen in der Fremde gewidmet ist, kann rasch erledigt werden. „Wer den Dichter will verstehn, muss in Dichters Lande gehn“ gilt für den Neusprachler mehr als für jeden andern: die Zeit der Wanderjahre ist geradezu entscheidend für den Geist, den der Neusprachler in sein Lehramt hineinträgt. Jahrzehntelang waren Ziel seiner Wanderungen: Paris, Florenz, Rom; in neuerer Zeit ist Paris in Rousseaus Vaterstadt ein gefährlicher Konkurrent erwachsen: wir dürfen uns dessen in aller Aufrichtigkeit freuen und gleichwohl den Wunsch hegen, es möchte die Fahrt nach Genf nicht eine zweite nach dem geistigen Brenn-

punkt Frankreichs verunmöglichen, denn, so hoch wir die westschweizerischen Universitäten als für Deutschschweizer natürliche Ausbildungsstätten einschätzen, so müssen wir doch das Erlebnis eines Aufenthaltes inmitten reichsfranzösischer Kultur als für den Lehrer höchst wünschenswert betrachten. Es liesse sich ja wohl einmal im Schosse des jetzt in der Bundeshauptstadt sesshaften Vorstandes die Frage erörtern, ob die Eidgenossenschaft nicht nur den Kunstjüngern, sondern auch den Neuphilologen periodische Auslandstipendien aussetzen sollte, und ob nicht zwei bis drei deutschschweizerische Romanisten als Lehrer des Deutschen an französischen Gymnasien Zutritt und Unterrichts- und Sprachpraxis sich sichern könnten; doch ist all dies Zukunftsmusik, die wir für den Augenblick besser unterdrücken. Die meisten meiner Kollegen bedauern ungenügende Ausnutzungsmöglichkeit ihrer Wanderjahre im Hinblick auf die Anforderungen der späteren Unterrichtspraxis. Nun kennt ja Genf, wie übrigens auch die anderen westschweizerischen Universitäten, die Einrichtung des *Seminaire de français moderne*, an dem eine auserlesene Gruppe von Lehrern den Bedürfnissen der fremdsprachlichen Studenten entgegenzukommen versucht: alle Zürcher Studenten sind einig in der warmen Anerkennung der Förderung, die ihnen an westschweizerischen Hochschulen zuteil wurde; wenn ich trotzdem den Leitern der *Seminares* eine kleine Anzahl von Desiderata unterbreite, so mögen sie daraus ersehen, welche Wichtigkeit die Lehrer dem westschweizerischen Universitätsjahr zumessen. Unseren Neuphilologen fällt in den nächsten Jahren in erster Linie die Aufgabe zu, in der kommenden Generation Verständnis und Liebe für westschweizerische Geistes- und Wesensart, für westschweizerische Geschichte und Kunst zu wecken; sollte diesem Bedürfnis nicht dadurch Rechnung getragen werden können, dass das *Séminaire* jeden Winter entweder eine mit reichlicher Lektüre begleitete Vorlesung über westschweizerische literarische Künstler des 19. Jahrhunderts oder eine mit Exkursionen begleitete Vorlesung über westschweizerische Kunst im allgemeinen oder eine Vorlesung über die Geschichte der Westschweiz ankündigt? Wie ratlos stehen doch manche intelligente Deutschschweizer einem Geiste wie Vinet gegenüber, den ein wesensverwandter Westschweizer uns erschliessen sollte! Auch für die praktisch-sprachliche Seite sind einige Wünsche angemeldet worden. Erfahrungsgemäss sind die an den westschweizerischen Universitäten eingeschriebenen fremdsprachlichen Studenten recht ungleich vorgebildet; es liesse sich die Frage aufwerfen, ob bei

den sehr willkommenen Aufsatzübungen, die Herr Mercier in Genf abzuhalten pflegt, der Leiter an die Romanisten der deutschschweizerischen Universitäten nicht wesentlich höhere stilistische und inhaltlich Anforderungen stellen sollte als an die weniger gut vorbereiteten Mitstudenten. Es liesse sich auch darüber diskutieren, ob der Phonetiker statt rein artikulatorischer Übungen, deren Wert ich nicht verkenne, eher satzrythmischen Übungen eingehendere Pflege angedeihen lassen sollte; es liesse sich auch darüber reden, ob das für den künftigen Neusprachler so ungemein wichtige Unterscheidungsvermögen für stilistische Werte durch reichlichere Übungen noch mehr gesteigert werden könnte. Auch gelegentliche Hospitierung in Französischstunden am Collège wäre mehr als einem willkommen gewesen: die Vorstände der séminaires de français moderne mögen hier entscheiden, welche Anregungen erfüllbar sind. In Italien wurde bis heute für die praktische Ausbildung unserer Lehrer gar nicht vorgesorgt, was für die Zukunft aber um so bedauerlicher wäre, als in den nächsten Jahren das Italienische zweifellos im Lehrplan der Mittelschule stärkere Berücksichtigung erfahren wird. Nun gedenkt ja allerdings die im Werden begriffene tessinische Akademie durch Einrichtung von besonders für Neusprachler berechneten Kursen eine Lücke auszufüllen; das Programm, das unter Mitwirkung von deutschschweizerischen Hoch- und Mittelschullehrern ausgearbeitet wurde, eröffnet durchaus erfreuliche Perspektiven, doch wird man nichtsdestoweniger wünschen müssen, dass die neusprachlichen Hochschullehrer der schweizerischen Universitäten sich über die Schaffung von Möglichkeiten zur besseren praktischen Ausbildung unserer Lehrer etwa in Florenz gemeinsam beraten und demgemäss vorgehen möchten. Wir denken hier weniger an die Entwicklung der Sprachfähigkeit, als an eine kräftigere stilistische Durchbildung, deren Lücken meine Kollegen im Unterricht sehr rasch wahrzunehmen Gelegenheit haben; das Bedürfnis nach geschickt durchgeführten Übungen in mündlicher und schriftlicher Wiedergabe eigener Erlebnisse oder Lesestoffe, nach Lektüre und lebensvoller Erklärung italienischer Autoren des modernsten Italiens sollte ohne allzugrosse Schwierigkeiten in Florenz befriedigt werden können.

Ich komme zum kürzesten Schlussabschnitt: Ausbildungsmöglichkeiten der in der Praxis stehenden Neuphilologen. Das Pflichtenmass, das unsere durch ihr Alter ehrwürdigen und von uns pietätvoll weiter beobachteten Schulgesetze dem mit der Korrektur der Hefte belasteten Neusprachler — namentlich in

grösseren Zentren — aufbürden, geht bekanntermassen beträchtlich über dasjenige der ausländischen Kollegen hinaus: es ist daher nicht weiter auffallend, dass die erdrückende Mehrzahl der Mittelschullehrer selbständige wissenschaftliche Forschung nolens volens aufgeben muss. Dieser Verzicht ist nicht ohne Gefahr für uns Mittelschullehrer: wir sind in den Klassen stets die massgebenden Persönlichkeiten, unser Urteil findet selten genug Widerspruch, und wir sind — *nostra culpa* — nicht immer von jenem Unfehlbarkeitsdünkel frei, der nicht bloss innerhalb, sondern auch ausserhalb der Schule nur mit Mühe abweichende Meinung zulässt. Gerade produktive Arbeit wäre ein treffliches Mittel, Einsicht in unser bescheidenes Können zu pflanzen und uns vor Verknöcherung zu bewahren. Aber bei der herkömmlichen Stundenbelastung wird der Mittelschullehrer als Vermittler wissenschaftlicher Bildung doch in erster Linie für die Zukunft rezeptiv bleiben müssen. Indessen werden wir Neuphilologen ausser einer gemeinsam mit andern Mittelschullehrern anzustrebenden Reduktion unseres Pflichtenmasses in den nächsten Jahren zwei Zielen zustreben müssen: 1. der Gewährung von Studiensemestern, 2. der Durchführung von periodischen Kursen, die ausschliesslich den Lehrern in der Praxis vorbehalten würden.

Über die dringende Notwendigkeit eines periodisch gewährten Studiensemesters für Neuphilologen, die eine fremde Kultur innerhalb eigener Sprachgenossen vertreten müssen, sind wohl Hoch- und Mittelschullehrer völlig einig; der jahraus jahrein dauernde Kontakt des Lehrers mit dem fehlerhaften Schülerfranzösisch stumpft auch bei dem bestbegabten das sprachliche Feingefühl in bedenklicher Weise ab. Ein Studiensemester in Frankreich, Italien oder England müsste zunächst unser sprachliches Rüstzeug wieder völlig blank scheuern, unsere persönlich gefärbten Eindrücke von fremder Geisteskultur und fremdem Wirtschaftsleben auffrischen, alte freundschaftliche Beziehungen befestigen, neue anknüpfen. Die Möglichkeit der Ausnützung eines solchen Fremdaufenthaltes hängt allerdings von dem Entgegenkommen unserer Erziehungsbehörden ab, die m. E. dem Lehrer, der in späteren Jahren sich ein solches Opfer auferlegt, seinen Gehalt auch für die Zeit seines Urlaubs zusichern sollten; die Schule wird ja von seiner Neueinstellung auf den Unterrichtsstoff den bleibendsten Gewinn einheimen. Das zweite Desideratum betrifft periodische Hochschulkurse. Ich denke hier weniger an allgemeine Ferienkurse, noch an besondere allgemeine Mittelschulkurse, sondern an eine etwas andersgeartete Einrichtung, die zu erproben

sich vielleicht doch lohnen dürfte. Es wurde der Wunsch geäußert, es möchten die Universitätslehrer einmal den Versuch eines alle drei Jahre sich wiederholenden, nur für in der Praxis stehende Fachlehrer zugänglichen Kurses machen, den man sich etwa folgendermassen eingerichtet denken könnte. In einem Wintersemester kündigt der Literarhistoriker der Universität als regelmässige Vorlesung eine freie Seminarübung für Romanisten oder Anglisten an; den Teilnehmern bietet der Leiter der Übungen eine Übersicht über die im Laufe der letzten zehn Jahre neu gesicherten Resultate literaturgeschichtlicher Forschung, bespricht die bedeutsamen literarischen Neuerscheinungen, welche er in die grossen geistigen Strömungen einordnet, wobei ja gar nicht ausgeschlossen ist, dass auch aus dem Kreise der Mittelschullehrer sich einige mit Referaten beteiligen würden. Und in ähnlicher Weise würde in einem Abstand von drei Jahren der Linguist die Neuerscheinungen auf dem Gebiete der die Schule besonders interessierenden sprachlich-grammatisch-stilistischen Fragen Revue passieren lassen; dem Lehrer wäre die Fühlung mit den Fortschritten wissenschaftlicher Erkenntnis erleichtert und reiche Anregung auch für den Unterricht gesichert. Ich komme zum Schlusse. Wer etwa die letzten Jahresberichte der deutschen Neuphilologentagungen durchblättert oder an den gross angelegten Sitzungen des Verbandes teilgenommen hat, der konnte sich des Erstaunens und des Befremdens darüber nicht erwehren, dass Universitäts- und Mittelschullehrer in nicht immer erbaulichen, fast episch anmutenden Diskussionen so oft aufeinanderplatzten, statt sich zu bemühen, einander immer tiefer zu verstehen und gegenseitig zu fördern. Die geistige, berufliche, menschliche Solidarität der an Mittel- und Hochschule amtierenden Romanisten und Anglisten ist uns das ganz natürliche Ergebnis des uns allen gemeinsamen demokratischen Staatsideals: mit denselben Rechten und Pflichten treten heute bei uns die für ihr Wirkungsfeld begeisterten und in ihren Zielen gleichgerichteten Lehrer hier zusammen, um die für Hoch- und Mittelschule gleichermassen brennende Frage der Ausbildung der Neuphilologen in voller Ungebundenheit und Freiheit zu besprechen: möchte doch dem neusprachlichen Unterricht an schweizerischen Hoch- und Mittelschulen aus der nachmittags einsetzenden Diskussion neue tiefgehende und breitwirkende Anregung erwachsen; nur so können wir der Aufgabe, Liebe und Verständnis für fremde Geistes- und Wesensart in den kommenden Generationen zu wecken, in steigendem Masse gerecht werden.