

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 30 (1920)
Heft: 4-5

Artikel: Der bildende Wert und die nationale Bedeutung des neusprachlichen Unterrichts : ein Beitrag zur Frage der Gründung eines neusprachlichen Gymnasiums
Autor: Luchsinger, Ch.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789195>

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 13.01.2026

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

oder am besten bei einer gemeinsamen Betätigung, wozu sich ja immer wieder Anlässe bieten. In den letzten Jahren noch deutlicher als früher hat sich in den meisten Klassen ein starkes Solidaritätsgefühl entwickelt, das neben gelegentlichen ungesunden Auswüchsen manche sehr erfreuliche Wirkungen zeitigte. Durch häufigeren Verkehr von Lehrern und Schülern ausserhalb des Schulzimmers müsste — oder könnte wenigstens — auch zwischen ihnen ein ähnliches Band der Zusammengehörigkeit sich knüpfen, und damit wäre dann stets der fruchtbarste Boden gewonnen, in dem die Saat der Humanität keimen und wachsen könnte.

DER BILDENDE WERT UND DIE NATIONALE BEDEUTUNG DES NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHTS. EIN BEITRAG ZUR FRAGE DER GRÜNDUNG EINES NEUSPRACHLICHEN GYMNASIUMS. VON DR. CH. LUCHSINGER.

Die innere Krisis, welche die Schweiz während des Krieges durchmachte, und die Erkenntnis, dass der Mittelschulunterricht grösserer Vertiefung und Konzentration bedürfe, veranlassten im Jahre 1916 den Schweiz. Gymnasiallehrertag in Baden, in Zustimmung zu den Vorschlägen von Dr. Barth, drei, verschiedenen Begabungsarten entsprechende, Mittelschulgattungen aufzustellen, von denen jede ein einheitliches, geschlossenes, zentrales Arbeitsgebiet besitzt: 1. das altsprachliche Gymnasium mit einem altsprachlichen Zentrum (Griechisch und Latein); 2. das neusprachliche Gymnasium, in dessen Mittelpunkt die Muttersprache und die zweite Landessprache stehen; 3. das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium, dem Mathematik und Naturwissenschaften das besondere Gepräge geben. Diese drei Gymnasialarten hat Rektor Barth in seinem Buche „Die Reform der höhern Schulen in der Schweiz“ ausführlich begründet. Da die in dieser Zeitschrift (Nr. 6 des letzten Jahrganges) erschienene Besprechung über die Richtlinien der schweizerischen Mittelschulreform genügend orientiert, beschränke ich mich im folgenden auf das neusprachliche Gymnasium, indem ich zu

einzelnen Vorschlägen Stellung nehme und einige Befürchtungen und Bedenken durch methodologische Erwägungen zu zerstreuen suche.

Das neusprachliche Gymnasium, dessen Einführung Otto von Greyerz zum erstenmal 1902 verlangt hat, erfüllt nicht bloss die Forderung nach Konzentration und Vertiefung, nach Schaffung möglichst reiner Schulgattungen — eine Forderung, der das jetzige, durch Kreuzung des altsprachlichen Gymnasiums mit der obern Realschule entstandene Realgymnasium nicht genügt —, sondern es entspricht auch der durch die innere Krisis der Schweiz hervorgerufenen Tendenz nach stärkerer Betonung des nationalen Momentes in der Erziehung, indem es die Landessprachen, vor allem die Muttersprache und die zweite Landessprache, in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt. So sehr man das neue Gymnasium als national orientiertes, als echt schweizerisches, begrüßen mag, so muss man doch verlangen, dass es das allgemein Bildende, das allgemein Menschliche in einer Masse betone, dass es mit gleichem Recht wie das altsprachliche ein humanistisches Gymnasium genannt werden kann. Rektor Barth denkt hierüber ganz modern. „Für mich,“ sagt er auf S. 208, „ist der Humanismus kein Leben in längst vergangenen Welten, das Gymnasium keine rückwärts gewandte Schule. Humanistische Elemente liegen in mehr oder minder grossem Umfang in jedem Stoffe, wenn sie nur der Lehrer unaufdringlich und im rechten Augenblick zu heben weiss. In diesem Sinne hat jede Mittelschule ihre humanistische Aufgabe, und in dem Sinne der formalen Bildung ist jede ein Gymnasium“ (über das Wesen einer humanistischen Schule vgl. auch die wertvolle Untersuchung von Dr. Müller, Grundsätzliche Betrachtungen zur schweizerischen Mittelschulreform, Verlag von Huber, 1920). Dass im besondern das neusprachliche Gymnasium im eigentlichen Sinne des Wortes ein humanistisches Gymnasium genannt werden kann, lässt sich leicht nachweisen und wird, wie ich hoffe, aus dem zweiten Teil meiner Ausführungen ohne weiteres hervorgehen.

Wie jede neue Schule, muss das neusprachliche Gymnasium mit gewissen Vorurteilen kämpfen. Diesen Vorurteilen und Befürchtungen gibt Rektor Barth Ausdruck, wenn er sagt: „Das neusprachliche Gymnasium wird sich wie keine Schule vor dem Ruf einer ‚leichten Schule‘ hüten müssen. Es wird vor allen andern mit einem Zudrang von Leuten zu rechnen haben, die rasch einige Sprachkenntnisse und zugleich den jeden Zugang zur Universität öffnenden Schlüssel der Maturität besitzen möchten. Nachgiebige Schulverwaltungen werden zu Konzessionen in der Richtung einer bessern Berlitzschule bereit

sein, und damit wäre dem ganzen Schultypus ein Keim in die Wiege gelegt, der zu einer unheilbaren Erkrankung führen könnte. Das Latein aber, speziell am Anfang der Schule, könnte ein wertvoller Schlüssel zur Erkenntnis der Sprachbegabung der einzelnen Schüler für dieses doch auch sprachliche Gymnasium sein“ (S. 257). Um der Gefahr der „leichten Schule“ zu begegnen, ruft Dr. Barth nicht nur dem Latein — dem er irrtümlicherweise eine besondere Eignung für die Feststellung der sprachlichen Begabung überhaupt, also auch für neuere Sprachen, zuerkennt — zu Hülfe, sondern er scheint auch der Meinung zu sein, der Unterricht in den lebenden Sprachen könne nicht bildend und wissenschaftlich sein, wenn nicht viel von der Muttersprache in die Fremdsprache und umgekehrt übersetzt werde: „Das blosses Erlernen der Parliersprache und ihrer Phonetik reicht bei dieser Stellung der zweiten Landessprache nicht aus. Damit kann angefangen werden, aber intelligente Schüler dürfen nicht durch alle Klassen hindurch mit einer papageienhaften Methode zu gähnender Langeweile verurteilt werden. Übersetzungen hinüber und herüber — trotzdem sie lange Zeit ausser Kurs gestanden haben — dürften kaum fehlen als feinste und zu grösster Genauigkeit zwingende Vergleichenungen nicht nur der beiden Sprachen (gemeint sind die Muttersprache und Französisch), sondern auch der beiden Denkweisen, vielleicht schliesslich mit der Erkenntnis verbunden, dass das Feinste und Eigenartigste eines Sprachvolkes unübersetzbar bleibt“ (S. 261). Wir sind mit Rektor Barth damit einverstanden, daß er das Ziel in der zweiten Landessprache, dem Französischen, sehr hoch steckt („ein gründliches Einleben in die Denk- und Lebensweise des anderssprachigen Kulturgebietes“), finden aber, dass er für die andern modernen Sprachen die Einführung in die Kultur zu wenig betont. Er begnügt sich beim Englischen in der Hauptsache („angemessene Fähigkeit im Lesen, Verstehen, Sprechen und Schreiben dieser Sprache“, S. 261) und beim Italienischen ganz mit einem bescheidenen praktischen Lehrziel („Überwindung der elementaren Schwierigkeiten der Aussprache und der Grammatik“). Dr. Barth geht also sehr weit, u. E. zu weit, in der Differenzierung der Ziele der neueren Sprachen am neusprachlichen Gymnasium. Wenn auch eine Differenzierung der Ziele eintreten muss, so können wir doch keineswegs der folgenden Begründung beistimmen: „Eine Gleichstellung aller dort gelernten modernen Fremdsprachen müsste mit Sicherheit zu einer oberflächlichen Parlierschule führen“ (S. 262). Gewiss muss der neusprachliche Unterricht höhere Ziele verfolgen als das Parlieren; aber

es wäre ein grosser Irrtum, zu glauben, dass das Hinstreben auf ein praktisches Ziel, wie es der direkten Methode vorschwebt, der Erreichung allgemeiner Bildungswerte hinderlich sei. Um dies nachzuweisen — und der Nachweis ist nötig, wenn ein Mann von der Bedeutung von Rektor Barth so sehr von der Angst vor der Parlierschule, der leichten Schule, der Berlitzschule, erfüllt ist —, müssen wir auf Lehrstoff, Lehrziel und Lehrmethode des neusprachlichen Mittelschulunterrichts, besonders aber auf die sogenannte direkte Methode näher eintreten.

I. Die direkte Methode, welche die fremde Sprache soweit als möglich unmittelbar auf Grund der äussern und der innern Anschauung und nicht auf dem Umwege über die Muttersprache lehren will, ist aus der Schulpraxis herausgewachsen in den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts, in einer Zeit, wo der gewaltig gesteigerte materielle und geistige Verkehr nicht nur an den Kaufmann, den Industriellen und den Techniker, sondern auch an den Juristen, den Arzt und den Gelehrten erhöhte Anforderungen in bezug auf die Sprechfertigkeit stellte. Ist die neue Methode einem starken Bedürfnis des praktischen Lebens entsprungen, so hat sie dagegen Werte geschaffen, die weit über die Forderung hinausreichen, die den Anstoss zur Bewegung gegeben. Durch die innige Berührung mit dem praktischen Leben hat sie einen frischen Zug, Begeisterung, Entdeckerfreuden und kecken Wagemut in den neusprachlichen Unterricht hineingebracht und ihn von der Herrschaft der einseitig intellektualistischen Psychologie erlöst. Wenn mit den Fortschritten der Sprachwissenschaft der Intellektualismus später seine Rechte wieder geltend gemacht hat, mit der Forderung, dass der Sprachunterricht auf höhern Stufen auch eine vertiefte Einsicht in den Bau der Sprache gebe, so ist von der Bewegung der Sturm- und Drangperiode der achtziger Jahre doch das Wesentliche geblieben: eine lebende Sprache muss lebendig gelehrt werden. Wie man nur durch Bewegungen im Wasser und nicht durch theoretische Erklärungen schwimmen lernt, so lernt man sprechen nur durch Hören und Sprechen. Wie beim Schwimmen, wird der Anfänger auch beim Sprechen manche ungeschickte Bewegung machen; aber nach und nach erlangt er eine gewisse Sicherheit. Damit verliert er die Scheu, die Angst, Fehler zu machen, und es erwacht die Freude am Sprechen, die unerlässliche Vorbedingung für den Erfolg. Es geht beim Erlernen fremder Sprachen wie bei der natürlichen Spracherlernung. Durch

wieviel Irrtümer und verfehlte Versuche hindurch lernt das Kind mit seiner Sprechfreudigkeit und seinem fröhlichen Wagemut die Muttersprache! Die direkte Methode hat ihre Geheimnisse der Erlernung der Muttersprache abgelauscht; aber die Übertragung der natürlichen Spracherlernung aus der Familie in den fremdsprachlichen Schulunterricht ging nicht ohne Schwierigkeiten vor sich. Es war eine Anpassung an die veränderten psychologischen Voraussetzungen nötig. In der Schule, wo alles nach einem bestimmten Plane vor sich geht, kann es sich nicht um eine natürliche, sondern bloss um eine naturgemässe Spracherlernung handeln. Dass die von den Gegnern als Parliermethode verschrieene direkte Methode eine naturgemässe ist, haben die neuere psychologische Forschung und die Sprachwissenschaft überzeugend nachgewiesen.

Sprache kommt von sprechen. Sprechbewegungs- und Klangbild sind integrierende Bestandteile des Wortes. Mit dem Klang und den Sprechbewegungen sind die Gefühlselemente fest verbunden. In dem Klang des Wortes zittert die Seele mit. Daher wirkt das gesprochene Wort viel stärker als das stumme, das geschriebene. Durch das Sprechen kommt aber nicht bloss das emotionelle Moment im Unterricht zu voller Geltung, sondern auch das formalbildende. Da Klangbild und Sprechbewegungsvorstellung bei jeder sprachlichen Tätigkeit im Vordergrund des Bewusstseins stehen, greift, wie Eggert („Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht“, Quelle & Meyer, 1911) nachgewiesen hat, die Sprechfähigkeit funktionell in die andern Formen sprachlicher Betätigung über, so dass diese ohne unser Hinzutun mitgeübt werden.

Solange das Sprechen vorwiegend imitierend ist, liegt der formale Gewinn im Gebiet des Physisch-Geistigen: lautliche Richtigkeit, Sicherheit und Leichtigkeit im Hören und Fertigkeit im Sprechen. Je jünger der Schüler ist, desto leichter lernt er fremde Laute unterscheiden und nachahmen; desto grösser ist die Sprechfreudigkeit. Mit Recht lässt darum Dr. Barth den Französischunterricht schon im 11. Altersjahr beginnen; er nimmt nämlich an, dass die Schüler schon zwei Jahre lang Französischunterricht empfangen haben, wenn sie in sein sechsklassiges Gymnasium eintreten, wo an der neusprachlichen Abteilung Französisch in allen Klassen Hauptfach ist und in den drei obern Klassen wie die Muttersprache durch eine hohe Stundenzahl zum eigentlichen Zentralfach wird. Gehen wir von rein psychologischen Erwägungen aus, so ergibt sich, dass auch Barth den Fremdspracheunterricht zu spät beginnen lässt. Nach Meumann

kommen nämlich für die Unterstufe des fremdsprachlichen Unterrichts Kinder vom 8. bis 13. Lebensjahre, für die Mittelstufe die Entwicklungsjahre (13. bis 16. Altersjahr) und für die Oberstufe die Jünglingsjahre (16. bis 19. Lebensjahr) in Betracht. Es unterliegt also keinem Zweifel, dass der Französischunterricht in der Ostschweiz, vor allem an den Gymnasien, zu spät einsetzt. Es fehlt diesem erst im 13.—14. Lebensjahr beginnenden fremdsprachlichen Elementarunterricht das so sprechfreudige Kindesalter, wo der Schüler die Sprache noch fast mühelos und unbewusst erlernt. (? R.) Für diese Stufe gilt vor allem, was Prof. Morf immer und immer wieder betonte: „Der Lehrer muss ein unbedingtes Gottvertrauen in die natürliche, d. h. unbewusste Spracherlernung haben“. Erwirbt der Schüler auf diesem intuitiven Wege eine gewisse physisch-geistige Fertigkeit, einen elementaren Wortschatz und einen Grundstock von Formen, so ist ein solides Fundament für das sprachliche Gebäude gelegt. Auf der Mittelstufe, wo der kritische Sinn erwacht, wird im Unterricht eine den Entwicklungsjahren angemessene Lektüre gepflegt und der grammatische Bau näher beleuchtet, beschrieben und zergliedert. Auf der Oberstufe endlich, wo das Interesse an Ideen und Weltanschauungsfragen immer lebendiger wird, tritt die Schriftstellerlektüre in den Mittelpunkt. Der sprachliche Bau wird durch entwicklungsgeschichtliches Sprach- und Literaturstudium zum Abschluss gebracht. Erlernt der Gymnasiast auf den untern Stufen mehr die sprachliche Form — zuerst mehr äusserlich und unbewusst, dann mehr reflektierend —, so dringt er dagegen auf der Oberstufe durch die Lektüre in die Gedankenwelt des fremdsprachlichen Schrifttums ein, um fremdes Geistesleben verstehen zu lernen und um selbst zu einer Lebens- und Weltanschauung zu gelangen.

Bei der Auswahl der Schriftsteller sind vor allem diese zwei Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Der Obergymnasiast soll durch die Schriftstellerlektüre und den sich daran anschliessenden literarhistorischen Unterricht nicht nur ein Bild der literarischen und der allgemeinen kulturellen Entwicklung bekommen, sondern auch für seine Charakterbildung reichen Gewinn davontragen. Er soll in Berührung kommen mit grossen Männern, die ihn packen, ihn mächtig anregen, sein Geistes- und Gefühlsleben bereichern und befruchten, den Willen stärken und so den Grund legen zur Bildung der Persönlichkeit.

Dass die französische Literatur, die dreimal, im Mittelalter und dann wieder im Zeitalter des Klassizismus und in der Zeit der Auf-

klärung das Abendland beherrschte, eine reiche und edle Quelle idealer Bildung ist, haben auch einsichtige Deutsche wie Münch immer wieder betont. In formaler Hinsicht betrachtet Münch in seiner Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts vor allem die Entwicklung des Sinnes für anmutige Form, Gewöhnung an Sauberkeit und Bestimmtheit der Begriffe und Begriffsbezeichnungen und geistig sprachliche Belebung als für den Germanen besonders wertvolle Ergebnisse der Beschäftigung mit französischer Literatur. Diese Früchte fallen dem Germanen, dem nach Münch das „subjektive Suchen, Ringen und Versinken“ eigen ist, nicht in den Schoß. Die Natur hat den europäischen Völkern verschiedene Gaben gegeben. Kant, der in seiner Anthropologie das Genie „als Originalität des Erkenntnisvermögens oder Talent zum Erfinden“ definiert, sagt darüber: „Es (gemeint ist das Genie) schlägt bei den Deutschen mehr in die Wurzel, bei den Italienern in die Krone, bei den Franzosen in die Blüte und bei den Engländern in die Frucht“. Mit dieser lapidaren Charakteristik der verschiedenen Nationalitäten hat Kant auch angedeutet, was uns deren Sprachen und Literaturen an Bildungswerten zu geben vermögen. Bei den Engländern, die schlicht sind in der Rede und gross im Handeln, können wir in die Schule des Lebens gehen, indem wir uns ihren praktischen Sinn, ihre Energie und ihre Ausdauer zu eigen machen. Bei den Italienern geht alles ins Grosse, ins Riesenhafte, ins Plastische. Von den Franzosen sagt Taine: „Le talent de bien dire, voilà bien l'esprit de cette race“. Die französische Literatur mit ihrer Gemeinverständlichkeit, ihrer Formvollendung bis ins Kleinste, ihrer Eleganz, ihrem feinen Geschmack kann daher allen etwas sehr Wertvolles geben, vor allem aber dem Germanen, der „wie der Grieche die innerste Natur der Dinge zu ergründen sucht“ (Taine), sich aber um den sprachlichen Ausdruck weniger interessiert als um die Ideen. Es ist daher eine der schwierigsten Aufgaben des deutschschweizerischen Französischlehrers, den Sinn und das Verständnis für die sorgfältige Pflege der Form, wie sie uns im französischen Stil entgegentritt, zu wecken. Es braucht von seiten des Lehrers liebevolles Versenken ins französische Schrifttum, ein tiefes Eindringen in den Stil der französischen Autoren. Aber auch dann wird der Französischlehrer dem deutschschweizerischen Schüler das Verständnis für „Anmut, Feinheit, Glätte der Form, grosse Bestimmtheit und verstandesmässige Klarheit des Ausdrucks, volle Geschlossenheit, Durchsichtigkeit und Lebendigkeit“ nicht einfach mitteilen können. Wenn

etwas intensive Mitarbeit von seiten des Schülers verlangt, so ist es die gedankliche und künstlerische Durchdringung des fremden Kunstwerkes. Der Schüler muss mitsehen, mitentdecken lernen, durch welche stilistischen Mittel ein Gedanke, eine Stimmung ausgedrückt und eine klare Vorstellung oder starke Wirkung erzeugt wird.

Das eigene stilistische Können des Schülers rankt sich an der Kunst des Meisters empor, um nach und nach selbständiger zu werden. Gewöhnlich stehen die schriftlichen Arbeiten der Oberstufe in engem Zusammenhang mit der Lektüre. Die Übung, einen Akt, eine Novelle oder ein grösseres Ganzes, ein Buch, einen Roman, ein Drama, eine philosophische Abhandlung schriftlich knapp zusammenzufassen, dient der intuitiven Auffassung des Inhalts, der scharfen Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem und führt zu einer gewissen Gewandtheit und Genauigkeit im schriftlichen Ausdruck. Tritt zu dieser Übung noch die Darstellung eigener Erlebnisse, Eindrücke und Beobachtungen, so kommt auch das freie Gestalten der Phantasie zur Geltung.

Eine Ergänzung zu den Aufsätzen bilden die Übersetzungen. Sie sind, richtig betrieben, von hohem stilistischem Wert. Da aber das Abwägen und Wählen unter den verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten sehr schwer ist, sollen den Übersetzungen sprach- und stilvergleichende Übungen vorausgehen, die leichter und doch stilistisch und psychologisch wertvoll sind. Führen wir z. B. an Hand klassischer Übersetzungen die Vergleichung deutschen und französischen Denkens, deutschen und französischen Stils (z. B. an Hand von Strohmeyer, „Der Stil der französischen Sprache“) systematisch durch, so können wir einen tiefen Blick in die Denkweise, in die Psyche der beiden Völker tun. Die Übersetzung selbst, die dem Geist der Sprache gerecht werden, den Gedanken- und Gefühlsgehalt genau wiedergeben soll, stellt so grosse Anforderungen an das sprachliche Können der Schüler, dass sie nur für die Oberstufe in Betracht fällt, ja auch für diese Stufe eigentlich noch zu schwer ist. Da ohne die Mitwirkung des Lehrers kaum etwas Erspriessliches herauskommt (ich denke hier natürlich nicht an Rückübersetzungen oder leichtere Texte), sind daher die meisten Übersetzungsübungen der Klassenarbeit zuzuweisen, während freie Aufsätze und andere oben genannte schriftliche Arbeiten leichter als Hausaufgabe gegeben werden können.

Sache des Klassenunterrichts und der gemeinsamen Arbeit von Lehrer und Schüler sind neben den sprach- und stilvergleichenden Übungen die literarische und stilistische Behandlung der Schrift-

steller und das auf der Lektüre begründete sprach- und entwicklungsgeschichtliche Studium der französischen Sprache und Literatur. Dieses innige Zusammenarbeiten von Lehrer und Schüler erfordert aber sehr viel Zeit, viel mehr Zeit, als an unsern Realgymnasien (wenigstens am Realgymnasium in St. Gallen, das mit seinen 20 auf 6 Jahre verteilten Französischstunden nach Barth, S. 242, hinter allen schweizerischen Realgymnasien zurückbleibt) zur Verfügung steht. Allzuvielen Autoren müssen einfach der Hauslektüre überlassen werden. Für die besondere Berücksichtigung der westschweizerischen Literatur und der für das Verständnis der Gegenwart so wichtigen Literatur des XIX. Jahrhunderts und der zeitgenössischen Schriftsteller reicht die Zeit nicht. Aus Mangel an Zeit, besonders aber wegen des zu späten Beginns des Französischunterrichts, kommt das Sprechen zu kurz. Vieles kann nur dargeboten, aber nicht eingeübt werden. Allzuhäufig muss sich der Lehrer damit begnügen, die Ergebnisse einer Untersuchung einfach mitzuteilen, statt dass sie in gemeinsamer Tätigkeit von Lehrer und Schüler erarbeitet würden. Die Selbsttätigkeit der Schüler kommt nicht zu ihrem Rechte, und schliesslich ist doch die durch Selbsttätigkeit erworbene Selbständigkeit im Urteil, die geistige Reife, das vornehmste Ziel der Gymnasialbildung. Im neusprachlichen Gymnasium, wo das Französische neben der Muttersprache eine führende Stellung einnähme, müsste dieses allgemeine Bildungsziel dem Lehrer beständig vor Augen schweben. Das Französische müsste viele Aufgaben übernehmen, die im Realgymnasium dem Latein zugewiesen sind. Es müsste in Verbindung mit der Muttersprache dem Schüler die allgemeine sprachliche Schulung geben. Es ist dazu auch befähigt.

Ist auch der Sprachstoff verschieden, sind auch die Methoden der Erlernung lebender Idiome andere als bei den toten Sprachen, so lässt sich doch die gleiche geistige Zucht erzielen, wenn ein echt wissenschaftlicher Geist und ein starker Wille den modernen Sprachunterricht beherrschen. Wissenschaftlich ist das Sprachstudium, wenn es den psychologischen Gesetzen entspricht, wenn wir die Formen historisch und psychologisch erklären, in ihrem Zusammenhang mit frühern Sprachformen oder als Ausdrucksmittel bestimmter Bewusstseinsinhalte. Die beiden Methoden ergänzen einander. Wer gelernt hat, das bunte sprachliche Leben, das er in sich trägt, das an sein Ohr schlägt, zu beobachten und zu beschreiben und die Sprache als Ausdrucksmittel für das Innenleben aufzufassen, der wird auch leichter zu einem psychologischen Verständnis des Sprach-

wandels der Vergangenheit gelangen. Andererseits können wir gewisse sprachliche Formen nicht anders erklären, als indem wir beschreiben, wie sie historisch geworden sind. Für die historische Erklärung der grammatischen Formen sind im neusprachlichen Gymnasium die Voraussetzungen vorhanden, da Latein im Untergymnasium als obligatorisches, im Obergymnasium dagegen als fakultatives Fach bleibt, also soweit gelehrt wird, als zum Verständnis der romanischen Sprachen und zur Lektüre eines leichtern Prosaikers nötig ist. Auch die Kenntnis des Italienischen, die im neusprachlichen Gymnasium allen Schülern aus allgemein kulturellen, nationalen und praktischen Gründen vermittelt werden sollte, trägt zum historischen Verständnis des Französischen bei. Da das Italienische in seiner Entwicklung auf der Stufe des Altfranzösischen stehen geblieben ist, leistet es bei sprachgeschichtlichen Erklärungen im Französischunterricht die gleichen Dienste wie unsere schweizerdeutschen Mundarten in der historischen Grammatik des Neuhochdeutschen, wo sie etwelchen Ersatz bieten für fehlende Kenntnis des Mittelhochdeutschen. Während es aber bei der Muttersprache, die im neusprachlichen Gymnasium die ihr gebührende zentrale Stellung erlangt, möglich ist, eigentliche historische Grammatik oder im Sinne Ballys systematisch psychologisches Sprachstudium zu treiben, so wird man sich dagegen im Französischen auf die grossen Zusammenhänge, auf das Wesentliche beschränken, auf das, was sich wirklich aufdrängt, den Unterricht belebt und vertieft, was ohne grossen Zeitverlust die sprachlichen Formen von einer neuen Seite zu beleuchten imstande ist und leicht dem Verständnis des Gymnasiasten nahe gebracht werden kann. Diese sprachgeschichtlichen und sprachpsychologischen Erklärungen gehören natürlich in der Hauptsache auf die Oberstufe, da sie eine gewisse geistige Reife voraussetzen. Es hat gar keinen Zweck, Wörter und Formen lebender Sprachen historisch oder psychologisch zu untersuchen, bevor sie durch unablässige Übung in Fleisch und Blut übergegangen sind. Die lebende Sprache soll in erster Linie ein Werkzeug sein, dessen wir uns bedienen, um unsere Gedanken, unsere Gefühle, unser Wollen und unsere Bedürfnisse auszudrücken. Auf diesem Standpunkt steht der Genfer Linguist Bally; auf dieser Grundlage ist sein „*Traité de stylistique française*“ aufgebaut. „*Leben ist handeln,*“ sagt Bally in dem aus einer Vortragsreihe herausgewachsenen gemeinverständlichen Schriftchen „*Vie et langage*“. Das Leben fasst Bally im Sinne Bergsons als „*elan vital*“ auf, als Lebenskraft, als Lebensdrang, als Bewusstsein zu leben, als

Wille zum Leben. „Wir leben nicht, um zu denken; wir denken, um zu leben.“ Ballys Sprachbetrachtung, die sich allerdings in vollem Umfange nur bei der Muttersprache durchführen lässt, die aber auch bei gelegentlicher Anwendung viel zur Belebung des auf der Schriftstellerlektüre aufgebauten Französischunterrichts des Obergymnasiums beiträgt, reisst die Schranken nieder, die der Intellektualismus zwischen Sprache und Leben, natürlicher und poetischer Sprache, Vergangenheit und Gegenwart aufgerichtet hat. Es fallen die Scheidewände, die Phonetik, Wortschatz, Morphologie, Syntax und Stilistik trennen. Lautliche, morphologische, syntaktische, stilistische, lexikalische und literarische Erscheinungen stehen in innigstem Zusammenhang unter sich und mit dem Leben, der Gesamtkultur, den vorherrschenden geistigen Strömungen und Tendenzen einer Zeit. Freilich hat ja unsere Intelligenz die Unterscheidung und Klassifikation in Kategorien nötig, gleichwie wir die vielen Schubladen, Fächer, Kartons oder Schachteln für die Ordnung unserer Korrespondenz oder unserer wissenschaftlichen Materialien nicht entbehren können. Es wäre auch ganz verkehrt, wollte man auf die strenge logische Schulung verzichten, welche die Analyse gibt. Aber es kann doch nicht das höchste Ziel eines zur geistigen Reife führenden Unterrichtes sein, dass man das blühende Leben in Abschnitte und Teile zerlegt, so dass man vor lauter Einzelheiten das Ganze nicht mehr überblickt. Gelingt es auch nur wenigen grossen Männern wie Dante, Molière, Rousseau, R. Rolland, Bergson, Shakespeare, Goethe, das Leben wie in einer Vision intuitiv als Ganzes zu erfassen, so geht doch uns allen eine neue Welt auf, wenn wir unter solcher Führung die Bergeshöhe erklimmen und dann auf einmal die Schranken fallen sehen, welche die Aussicht versperrten. Vor allem aber müssen wir in die Tiefen unseres eigenen Herzens hinuntersteigen, wenn wir das Wesen des Lebens erfassen wollen. Können wir das wirkliche Leben auch nur ahnen, fühlen, so wird uns diese Ahnung, dieses Fühlen doch beglücken, uns innerlich reich machen und unser Denken befruchten wie der erquickende Tau, der erquickende Regen. Ist es nicht das Lechzen nach diesem erfrischenden Tau, das in der Jugendbewegung unserer Tage mit Allgewalt zum Ausdruck kommt, in der Ablehnung der einseitigen Verstandesbildung, in der Forderung der Erziehung zum Leben, in dem Verlangen nach einer wirklichen Lebenskunde statt der vielen wissenschaftlichen Einzeldisziplinen? Die beste Einführung ins Leben bietet immer noch die schöne Literatur, weil in den literarischen Werken, in denen, die Ewigkeitswert

haben und in denen, die aus der Gegenwart in eine bessere Zukunft weisen, in künstlerischer Form die Gesamtheit der lebendigen Kräfte zum Ausdruck kommt, die die Menschheit bewegt und zum Handeln antreibt. Die Literatur eines Zeitalters ist in ihrer Gesamtheit der Ausdruck des Gesellschaftszustandes oder des Gesellschaftsideals, der Ausdruck der herrschenden politischen und sozialen, wissenschaftlichen und künstlerischen, moralischen und religiösen Tendenzen. Die Entwicklung der Literatur folgt daher dem gleichen Rhythmus wie die Evolution der menschlichen Gesellschaft: auf Epochen vorherrschender affektivistischer Tendenz, wo Instinkt und Gefühl das Zepter führen, folgen in der Regel Zeiten des Intellektualismus, der Verstandes- und Vernunft Herrschaft. Auf dieser Unterscheidung von intellektualistischer und affektivistischer Tendenz, von ruhig dahinfließender, rein verstandesmäßiger Rede und der stark bewegten gefühlbetonten Sprache des täglichen Lebens und der Poesie ist die Sprachbetrachtung Ballys aufgebaut, wobei im Gegensatz zu dem üblichen Sprachstudium das Gefühlsmoment zu voller Geltung kommt: „Alle Gedanken, die im vollen Leben wurzeln, sind gefühlbetont“ (Vie et langage).

Eine Unterrichtsmethode, die im Obergymnasium die Literatur und die Sprache im Sinne Ballys auffasst als Ausdruck des Lebens und die Sprache lehrt im Hinblick auf das tätige Leben, steht im innigsten Zusammenhang mit der direkten Methode, die auf der Unterstufe auf intuitivem Wege in die einfachsten Verhältnisse des täglichen Lebens einführt und einen festen Grundstock von Formen, Wörtern und Wendungen vermittelt. Auf beiden Stufen steht die Sprache des täglichen Lebens im Mittelpunkt oder wird doch beständig zum Vergleich herangezogen; das unmittelbare Erfassen, die gefühlsmässige Auffassung spielt beim Lernen eine grosse Rolle (bei Ballys Übungen allerdings auch der urteilende Verstand); die Sprache wird erlernt in beständiger Verbindung mit der Wirklichkeit des äussern oder innern Lebens, durch unablässige Übung in der praktischen Sprachbeherrschung, da als Ziel das Denken in der Fremdsprache, der Besitz derselben, die Handhabung dieses Werkzeuges nie aus dem Auge verloren wird.

Auf dem Wege zu diesem praktischen Ziel erwächst aber ein reicher geistiger Gewinn. Die meisten Sprech- und Sprachübungen sind auch Denkübungen. Sie nötigen die Schüler zum Beobachten, zum Überlegen, zum Aufsuchen der Kausalzusammenhänge, zum Ordnen der Bewusstseinsinhalte. Der Erwerb der Fähigkeit, sich in

einer lebenden Sprache fließend auszudrücken, hat daher einen hohen formalen Bildungswert. Da sich beim Sprechen alle Funktionen rasch vollziehen, wird eine rasche Auffassung des Gehörten und Gelesenen, eine rasche Wahl und Kombination der Ausdrucksmittel, kurz eine gewisse Schlagfertigkeit, ausgebildet. Gesellt sich dazu die durch grammatische und stilistische Übungen erlangte grosse Schärfe und Klarheit im Denken, so haben wir das, was man logische Schulung nennt, ist doch nach August Messer (Kritische Untersuchungen über Denken und Sprechen und Sprechunterricht, 1901) „die rasche und sichere Auffassung geistiger Dinge, vor allem die Fähigkeit, verwickelte Probleme scharf und klar zu zergliedern und aufzufassen, der wichtigste Bestandteil der formal-logischen Schulung“.

Soll der in so hohem Masse formal bildende neusprachliche Unterricht deshalb nicht das zentrale Arbeitsgebiet eines Gymnasiums werden können, weil die Beherrschung der lebenden Sprachen praktischen Wert hat? Muss denn die Gymnasialbildung notwendig weltfremd sein? Ist es wohl ein Zufall, dass von allen Schulanstalten das Gymnasium am meisten unter dem kritischen Urteil unserer Zeit zu leiden hat, dass ihm vor allem Verknöcherung vorgeworfen wird? Hat nicht das Bewusstsein, die einzige vollwertige Bildung zu besitzen und zu vermitteln, dazu geführt, die Fühlung mit dem Leben zu verlieren? Soweit die antike Kultur in der modernen fortlebt, soweit sie Ewigkeitswerte geschaffen hat, darf sie an keinem Gymnasium fehlen; das neusprachliche Gymnasium muss diese Kulturwerte durch klassische Übersetzungen und durch Vorträge vermitteln. Aber auch die mittelalterliche und die moderne Welt haben Ewigkeitswerte hervorgebracht. Warum sollten diese geringeres Ansehen besitzen? Unsere Zeit der Umwertung aller Werte hat schon manchen Zopf abgeschnitten. Sie wird auch das Vorurteil definitiv beseitigen, dass man das Leben und die Sprache der Gegenwart nicht wissenschaftlich betrachten könne, dass das Studium der modernen Sprachen den Blick weniger schärfe und das logische Denken weniger schule als die Beschäftigung mit der Antike.

Ob ein bildender Wert aus dem Sprachunterricht herausgeschlagen wird, hängt übrigens nicht in erster Linie vom Sprachstoff, sondern von der Art der Behandlung, der Methode, ab. Nun hat die experimentelle Psychologie (vgl. Kappert, „Psychol. Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts“, Leipzig 1915, Nemnich, ein Buch, dem ich viel Anregung verdanke und auf das ich mich für diese Dar-

stellung öfters stütze) nachgewiesen, dass der zum praktischen Ziel, der Sprachbeherrschung, führende Weg, das Sprechen der Fremdsprache, auch der natürliche und beste Weg zum formalen Ziel ist: der Schulung des logischen Denkens, der vielseitigen Entwicklung der Phantasie, des Gefühlslebens und der Willensbildung. Es gibt beim Studium der neueren Sprachen keinen Gegensatz zwischen praktischen und formalen, materiellen und ideellen Zielen. Kann auch nicht jeder den praktischen Wert der Sprachbeherrschung und das positive Wissen in bare Münze umwandeln, so besitzt dagegen jeder Gebildete in der Kenntnis moderner Fremdsprachen den Schlüssel zur Erschliessung geistiger Werte, zur Erschliessung der Psyche fremder Völker durch innigen persönlichen Verkehr auf Reisen und das Studium der fremdsprachlichen wissenschaftlichen und literarischen Werke.

II. Für uns Schweizer hat die gründliche Kenntnis der lebenden Sprachen, wie sie das neusprachliche Gymnasium vermitteln soll, noch ganz besondern Wert. Sie schafft die geistige Atmosphäre, in der sich der nationale Gedanke unserer dreisprachigen Nation kräftig entwickeln kann. Freilich fehlt es bei uns nicht an kritischen Stimmen, die die Bedeutung der Kenntnis der Landessprachen für die nationale Erziehung ablehnen. Sie weisen darauf hin, dass während des Krieges unter den ärgsten Hetzern gegen die anderssprachigen Eidgenossen viele der drei Landessprachen in hohem Masse kundige Leute gewesen seien. Sie vergessen aber, dass diejenigen Schweizer, die in den traurigen Tagen innerer Krisis immer und immer wieder den Weg zum Herzen der anderssprachigen Eidgenossen gefunden haben, dies nur tun konnten, weil sie den Schlüssel dazu besaßen: die Beherrschung der Sprache und das durch das Sprachstudium oder längern Aufenthalt im fremden Sprachgebiet erworbene Verständnis der andern Nationalität. Auf die Sprachkenntnis allein kommt es gewiss nicht an; sie ist nur ein Mittel zum Zweck, ein Mittel, das uns gestattet, den anderssprachigen Eidgenossen zu verstehen und ihm unsere Gedanken verständlich zu machen, kurz, um mit ihm persönlich zu verkehren. Welchen Gebrauch wir davon machen, hängt von unserer Gesinnung, von unserer Einstellung zum anderssprachigen Volksteil ab. Das national orientierte neusprachliche Gymnasium soll daher nicht bloss die Kenntnis der Sprache vermitteln, sondern es soll dem Schüler, der später zu den geistigen Führern des Volkes gehören wird, dahin

bringen, dass er im schweizerischen Volkstum tiefer Wurzel fasse durch liebevolles Versenken in das schweizerische Schrifttum und in die Volkssprache, die Mundart. Der Unterricht in den Landessprachen muss verinnerlicht und vertieft werden. Er soll nicht rein verstandesmässig betrieben werden, sondern auch die Intuition des Schülers in Anspruch nehmen, die gefühlsmässige Auffassung pflegen und Phantasie und Gemüt anregen. Nur auf diesem Wege wird man ein lebhafteres Interesse für die Landessprachen und ihr Schrifttum erwecken können. Wie die Liebe zu unsern Mundarten uns jedem Bauer und Arbeiter näher bringt und uns so mit unsern eigenen Sprachgenossen inniger verbindet, so führt das in der Schule geweckte Interesse an der andern Landessprache dazu, die Entwicklung dieser Landesteile an Hand der Zeitungen, Zeitschriften und Bücher liebevoll zu verfolgen und in persönlichen Verkehr mit anderssprachigen Eidgenossen zu treten. Ein persönlicher Verkehr ist möglich, wenn jeder Schweizer seine Muttersprache, und zwar die Schriftsprache, beherrscht und die andern Landessprachen auch bei schnellem Sprechen leicht versteht. Von einem Schweizer aber, der ein geistiger Führer seines Volkes werden will, darf man gewiss vom nationalen Standpunkt aus verlangen, dass er auch mit den nur ihrer Muttersprache kundigen Eidgenossen verkehren könne, dass er wenigstens die zweite Landessprache, für uns also das Französische, mit einiger Gewandtheit handhabe. Die Kenntnis des Italienischen wird schon aus rein praktischen Gründen für den Arzt, den Advokaten, den Richter, den Verwaltungsbeamten und den Architekten immer mehr zum Bedürfnis.

Durch das starke Betonen der Nationalsprachen treiben wir keinen Chauvinismus. Unser Nationalismus führt uns in die Weite, macht uns international. Jede unserer Landessprachen ist als Nationalsprache eines grossen Nachbarvolkes der Schlüssel zu einer reichen Kultur. In diese Kultur können wir am tiefsten eindringen, wenn wir an Hand der feinsten und unmittelbarsten Äusserungen des Geisteslebens, der Literatur, die kulturelle Entwicklung eines Volkes von den Anfängen bis in die Gegenwart verfolgen. Die Eigenart im Fühlen und Denken unserer Nachbarvölker, die infolge der innigen Sprach- und Kulturgemeinschaft auf den sprach- und kulturverwandten Teil unseres Vaterlandes abgefärbt hat, wird uns so lebendig und anschaulich vor Augen geführt. Wir können daher den obigen Satz auch umkehren und sagen: Unser Internationalismus macht uns national. Wir entziehen uns der Gefahr, von

dem mächtigen sprach- und kulturverwandten Nachbarvolk allzusehr in unserm Fühlen und Denken beeinflusst zu werden, indem wir nicht nur in unserer engern Heimat und in unserer Kulturgemeinschaft feste Wurzel fassen, sondern auch mit dem Geistesleben der anderssprachigen Volksgenossen und Nachbarvölker in lebhafter Fühlung leben.

Zu unsern Landessprachen tritt im neusprachlichen Gymnasium die Sprache des britischen Weltreiches und der Vereinigten Staaten Nordamerikas, das Englische, aber nicht als Fremdkörper, sondern als natürliche Ergänzung. Das Englische als germanische Sprache mit starkem romanischen Einschlag im Wortschatz findet im Deutschen und im Französischen viele Anknüpfungspunkte und ladet daher zu sprach- und kulturvergleichender Betrachtung geradezu ein. Zu vergleichendem Studium eignet sich auch die englische Literatur, die mit ihrem grossen Reichtum an originellen, die moderne Welt bewegenden Gedanken bei ideengeschichtlicher Betrachtung viel zur Bildung einer Lebens- und Weltanschauung beitragen kann. Diese Weltanschauung ist ebenso wenig ein Fremdkörper im Rahmen des national orientierten neusprachlichen Gymnasiums, als das Studium der englischen Sprache. Sie atmet den Geist, den wir Schweizer zum Leben brauchen, den Geist der Freiheit und des Fortschritts. Die individuelle Freiheit steckt dem Engländer im Blut. Wie in den Schweizer Bergen, so hat die altgermanische individuelle Freiheit bei den Angelsachsen auf der britischen Insel eine Zuflucht gefunden. Von dort ist sie, durch den Calvinismus neu belebt, nach Amerika gewandert, wo sie den Keim legte zur Gründung der grössten Demokratie der Gegenwart, den Vereinigten Staaten Nordamerikas, die mit der Schweiz, der ältesten Demokratie, die föderativen Institutionen gemein hat, aber unsere Kleinlichkeit und Engherzigkeit nicht kennt. Durch den Krieg, vor allem aber durch die überragende Persönlichkeit Wilsons, ist die nordamerikanische Union unserm Lande näher gerückt. Wenn sich die französische Schweiz — und hier vor allem Genf — den Vereinigten Staaten näher fühlt als die deutsche, wenn individuelle Freiheit, Ideen und Grundsätze im öffentlichen Leben eine grössere Rolle spielen als bei uns, so beruht das auf der durch den Calvinismus begründeten geistigen Verwandtschaft. Die Suisses romands haben während des Krieges immer wieder die Notwendigkeit betont, dass ein Staat einen Gedanken, ein Ideal, verwirklichen müsse und dass dieses Ideal für ein Land wie das unsere, das nach dem Ausspruche von Bundesrat

Ador im Kleinen vorstellt, was der Völkerbund im Grossen werden soll, nur das föderalistische und demokratische sein könne. Mit dem Wiedererwachen des echt demokratischen Geistes und des Idealismus sind wir unsern welschen Brüdern, die uns alle der Realpolitik verschrieben glaubten, wieder etwas näher gekommen. Das hindert natürlich nicht, dass die französische Schweiz gelegentlich in Fragen der innern oder äussern Politik prinzipiell einen andern Standpunkt einnimmt als die deutsche. Das ist durchaus nicht immer ein Unglück. Wenn wir manchmal bedauern, dass die Welschen aus Angst vor Etatismus und Sozialismus für unsere Anschauungen kein Verständnis zeigen, so zwingen uns die Erfahrungen der letzten Jahre, anzuerkennen, dass es manchmal gut ist, wenn die französische Schweiz anders denkt als die deutsche, und wir sind überzeugt, dass gerade in der Verbindung von Germanen und Romanen, Germanen- und Romanentum die Existenzberechtigung und die historische Mission der Schweiz liegt. Freilich bereitet ja diese Zusammensetzung aus verschiedenen Nationalitäten den Führern des Volkes manche Schwierigkeiten. Man muss sich immer wieder zu verstehen und zu verständigen suchen. Über das Trennende, das freilich nicht bloss auf Unterschieden der Sprache, sondern auch auf sozialen, wirtschaftlichen und konfessionellen Gegensätzen beruht, muss das Einigende, die Liebe zum gemeinsamen Vaterlande, zum gemeinsamen politischen Ideal eines föderativen Volksstaates siegen. Fehlen die Bande des Blutes, so muss ein starkes geistiges Band, ein innerer Kitt, ein auf gemeinsame geschichtliche Erinnerungen, gemeinsame gegenwärtige materielle und ideelle Interessen und auf gemeinsame Aspirationen für die Zukunft gegründetes lebendiges Zusammengehörigkeitsgefühl alle Landesteile und Volksteile verbinden. Wie soll sich aber dieses starke Band gemeinsamer Aspirationen für die Zukunft bilden können ohne gegenseitige geistige Durchdringung der verschiedenen Nationalitäten?

Für diese notwendige lebendige Fühlung mit allen Volksteilen — auch den anderssprachigen — muss das neusprachliche Gymnasium durch gründliche Einführung in die Landessprachen die Grundlage schaffen. Entspricht nun in dieser Hinsicht der Barthsche Entwurf eines neusprachlichen Gymnasiums den Anforderungen, die man an ein national und modern orientiertes Gymnasium stellen muss? Nicht vollständig. Unsere dritte Landessprache bekommt nicht die Stellung, die ihrer praktischen, nationalen und kulturellen Bedeutung entspricht. Italienisch, die Sprache „di

una parte preziosa della Svizzera“, die Nationalsprache eines jungen, gewaltig aufstrebenden Nachbarstaates, eines alten Kulturvolkes, soll nicht obligatorisches Zentralfach des neusprachlichen Gymnasiums werden — dafür aber Mathematik, die doch dem zentralen Arbeitsgebiet eines neusprachlichen Gymnasiums wesensfremd ist —, sondern es soll bloss in einem zweijährigen fakultativen Kurs von je drei Stunden Gelegenheit geboten werden, die Elemente des Italienischen zu erwerben. Diese stiefmütterliche Stellung dieser Sprache wird der kulturellen Bedeutung des Stammlandes der Römer nicht gerecht, eines Landes, das einen Dante und Michelangelo hervorgebracht, das im Mittelalter in seinen Städterepubliken, seinen Domen, Palästen, Statuen und Gemälden wie das alte Griechenland Ewigkeitswerte geschaffen und das uns die Renaissance geschenkt hat. Der italienischen Renaissance verdankt das moderne Europa nicht nur eine auf der Antike beruhende freiere Weltanschauung, sondern vor allem eine Wiedergeburt der Kunst. Der Italiener ist Künstler. Er ist gross durch seine „gentilezza“, seine Spontaneität, Originalität und Genialität. Wohl gibt es viele Länder, wo die Zivilisation weiter fortgeschritten ist, aber wenige, wo so viele hochbegabte Persönlichkeiten, die das Leben intuitiv erfassen, gleichsam aus dem Boden herauswachsen, wenige, die verhältnismässig so viele Genies hervorgebracht und für die europäische Kultur so viel geleistet haben wie Italien. Es würde daher einem Gymnasium, das wie das neusprachliche ein tieferes Verständnis für die moderne europäische Kultur vermitteln will, etwas Wesentliches fehlen, wenn die „italianità“ mit ihrer Fülle von künstlerischen Werten nicht genügend in die Erscheinung träte. Nun wäre allerdings auch nach dem Barth-schen Entwurf die Möglichkeit gegeben, tiefer in die italienische Sprache und Literatur einzudringen. Man könnte Italienisch statt Englisch obligatorisch erklären. Dieser Ausweg bringt keine Lösung. Es geht nicht an, dass Schüler eines modern orientierten Gymnasiums das Englische, die Weltsprache der Gegenwart, nicht kennen. Da man das Englische als obligatorisches Fach belassen muss, würde Italienisch fast an allen Gymnasien fakultativ bleiben. Das praktische, das nationale und das allgemein bildende Ziel des neusprachlichen Gymnasiums verlangen aber gebieterisch das Obligatorium. (Darauf beruht u. a. der von Prorektor Schenker ausgearbeitete Plan für die Reform des St. Galler Gymnasiums.) Hat der Jurist, der höhere Verwaltungsbeamte, der Politiker, der Diplomat, der Historiker, der Journalist die Kenntnis des Italienischen nicht nötig? Ist eine allseitige Orien-

tierung in der modernen Gedankenwelt, ein auf selbständige Prüfung gegründetes eigenes Urteil für den gebildeten Teil unseres Volkes nicht ein unabweisbares Bedürfnis? Soll es auch in Zukunft wieder vorkommen, dass die Kaufleute, die die Welt aus eigener Anschauung und Erfahrung kennen, die Weltereignisse im allgemeinen richtiger beurteilen als die sog. Intellektuellen, die so oft wegen falscher Einstellung zur Kulturgemeinschaft und zu den andern Nationalitäten oder aus oberflächlicher Kenntnis des anderssprachigen Landesteils oder Auslandes die öffentliche Meinung einseitig orientieren? Wie manches abschätzige Urteil über Italien und wie mancher Fehler unserer Politik erklärt sich dadurch, dass man das moderne, gewaltig aufstrebende junge Italien nicht genügend kannte und unterschätzte! Dem Tessin, den man lange verkannt hat, wird der Deutschschweizer jetzt eher gerecht, weil er durch die Grenzbesetzung als Soldat in persönliche Berührung mit der wackern Bevölkerung gekommen ist. Freilich werden nur diejenigen ein feineres Verständnis für die Psyche des Tessiners gewonnen haben, denen die Beherrschung der italienischen Sprache die Anknüpfung näherer persönlicher Beziehungen gestattete.

Je grösser die Zahl der Schweizer ist, die imstande und willens sind, durch regen Gedankenaustausch tiefer in das Denken und Fühlen der anderssprachigen schweizerischen Nationalitäten einzudringen, desto kräftiger kann sich der nationale Gedanke entwickeln. Ein Gedanke, der im schweizerischen Volkstum wurzelt, muss ein weiter, ein allgemein menschlicher sein: unsere dreisprachige Nation ist durch tausend Fäden mit der Weltkultur verknüpft. Von den geistigen Führern unseres Volkes müssen wir daher verlangen, dass sie einen weiten Blick haben, dass sie fest in unserm Boden und in unserer Geschichte verankert seien, dass sie aber auch nach allen Richtungen über die Grenzen unseres Landes hinauszuschauen vermögen und einen tiefen Einblick in das Geistesleben unserer Zeit gewinnen können. Dies alles ist aber nicht möglich ohne gründliche Kenntnis der lebenden Sprachen und ihrer Literaturen. Ein Gymnasium, in dessen Mittelpunkt unsere Landessprachen und die Weltsprache der Gegenwart, das Englische, stehen, ist daher nicht bloss ein nationales und modernes, sondern auch ein humanistisches Gymnasium, das als ebenbürtige allgemein bildende Schule neben das klassische Gymnasium treten kann und wie dieses den Weg zu allen Hochschulen erschliessen soll.

Während aber das altsprachliche Gymnasium eine der Ver-

gangenheit zugewandte Schule darstellt, will das neusprachliche Gymnasium sein Gesicht der Gegenwart und der Zukunft zuwenden. Es will ein Gymnasium sein, das die Erziehung zu folgerichtigem Denken und wertbestimmtem Handeln hauptsächlich durch das Studium der lebenden Sprachen und Literaturen, durch ein gründliches Einleben in die moderne Kultur zu erreichen sucht; ein Gymnasium, in dem das reiche Geistesleben unserer Zeit pulsiert; ein Gymnasium, das durch entwicklungsgeschichtliche Durchleuchtung der Vergangenheit und durch wissenschaftliche Betrachtung der Gegenwart unsere Zeit historisch und psychologisch verstehen lehrt und den Blick schärft für die Tendenzen, die die Gegenwart und die nächste Zukunft beherrschen; ein Gymnasium, das der nationalen Eigenart unseres dreisprachigen Landes und dem wiedererwachten Idealismus unserer Zeit entspricht; ein Gymnasium, in dem auch Phantasie und Gemüt zu ihrem Rechte kommen und das den jungen Leuten einen auf gesundem Wirklichkeitssinn aufgebauten Optimismus und Idealismus, einen unerschütterlichen Glauben an den Sieg des Guten und einen festen Willen zur guten Tat auf den Lebensweg mitgibt.

Nachdem Rektor Barth die Mittelschulreform in die Wege geleitet hat, ist es Sache der Lehrerschaft, der Schulfreunde und nicht zuletzt der Behörden, die Vorschläge zu prüfen, zu verbessern und vorab die Gefahr zu vermeiden, dass die Reform durch Äusserlichkeiten wie die Ansetzung bestimmter Stundenzahlen u. dgl., oder aber durch leidige, innerlich nicht begründete Kompromisse illusorisch werde. Möge es gelingen, an Stelle des jetzigen Realgymnasiums, das weder Fisch noch Vogel ist, etwas Rechtes, etwas Ganzes zu schaffen. Möge in der Lehrerschaft an den schweizerischen Mittelschulen, wenn sie nach reiflicher Überlegung, nach gründlichem Abwägen der Vor- und Nachteile der verschiedenen Reorganisationsvorschläge endlich eine annehmbare Lösung gefunden hat, der Geist lebendig bleiben, der den Anstoss zur Reform gegeben: das Bedürfnis nach mehr Fühlung mit der Gegenwart, mit dem Leben.