

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift

Band: 35 (1925)

Heft: 3

Artikel: Neuzeitliche Bildungsprobleme im Lichte Goethescher Gedanken : 3. Teil

Autor: Muthesius, Karl

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788502>

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: 18.03.2025

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

Neuzeitliche Bildungsprobleme im Lichte Goethescher Gedanken.

Der Bildner.

Von Karl Muthesius.

III.

Für den echten Lehrer ist Lernen, Neulernen, Weiterlernen ein nie versiegendes Bedürfnis und eine nie versiegende Freude. Ja, sein Beruf regt täglich und stündlich dieses Bedürfnis immer wieder von neuem an. Denn Lehren und Lernen, Lernen und Lehren bedingen sich für ihn gegenseitig. Es ergeht dem echten Lehrer wie Wilhelm Meister, von dem Goethe sagt, dessen eigne Bildung, d. h. die bewusste Bildung habe eigentlich erst angefangen, „als er die Notwendigkeit fühlte, sich zu belehren, indem er zu lehren aufgefordert ward.“ Wenn ihn sein Söhnchen Felix, das nicht anders glaubte, als sein Vater müsse alles wissen, mit Fragen bestürmte, wurde ihm seine eigne Beschränktheit erst recht fühlbar, und er bemerkte schliesslich, dass der Knabe vielmehr ihn erziehe als er den Knaben.

Das alles sind Wahrheiten, die aus dem eigenen Leben Goethes geflossen sind, denn er hat das *docendo discimus* mit allen Gefühlen des Bedürfnisses und der Befriedigung, wie jede pädagogisch interessierte Persönlichkeit, immer wieder an sich selbst erfahren. In seinen Briefen an Charlotte von Stein kehren oft Wendungen wieder, wie er bei der Belehrung des kleinen Fritz selbst „unsäglich viel lerne,“ wie ihm selbst „die Materie mehr an Klarheit und Bestimmtheit gewonnen habe“. Über seine Mittwochs- und Freitagsvorträge schreibt er an Zelter, dass er dabei erst selbst gewahr werde, was er besitze und noch nicht besitze. Als ihn die Probleme der Farbenlehre lebhaft beschäftigen, äussert er zu Knebel: „Wenn ich genötigt würde, diese Lehre nur zwei Halbjahre öffentlich zu lesen, so wäre alles getan, aber die Gelehrsamkeit auf dem Papiere und zum Papiere hat gar zu wenig Reiz für mich.“ Als der Naturforscher Nees von Esenbeck ihm mitteilt, dass er auf einen Lehrstuhl der Universität Bonn berufen worden sei, beglückwünscht er ihn mit den Worten: „Ihre Anstellung als Lehrer freut mich unendlich, es ist ein grosser Gewinn, wenn man genötigt ist, sich mündlich mitzuteilen, besonders der Jugend. Alles

reift schneller, weil man gewahr wird, dass man das Esoterische ins Exoterische verwandeln und durch eine Wechselwirkung beider die wahre lebendige Wissenschaft aufbauen müsse.“ Deshalb, meinte er, sei es überhaupt die beste Art des Lernens, so zu lernen, als ob man das Gelernte lehren müsse. Die etwas schwerfällige, aber um so gründlichere und gewissenhafte Auffassung Ottiliens kennzeichnet der Erziehungsgehilfe in den Wahlverwandtschaften mit den Worten: „Sie lernt nicht als eine, die erzogen werden soll, sondern als eine, die erziehen will, nicht als Schülerin, sondern als künftige Lehrerin.“ Auch in der Pädagogischen Provinz ist es ein Hauptgrundsatz, „zu gleicher Zeit Schüler und Lehrer zu bilden“. Und als Fausts Unsterbliches zum Himmel emporgetragen wird, begrüßen es die seligen Knaben mit den Worten:

Wir wurden früh entfernt
Von Lebechören,
Doch dieser hat gelernt,
Er wird uns lehren.

Welch überaus wertvolle Fingerzeige für jede Art von Lehrerarbeit und Lehrerbildung!

Dass das Wissen, der eigene Geistesbesitz in inhaltlichem Zusammenhange stehen müsse mit dem Lehrgut, das der Lehrer zu übermitteln hat, ist eine Selbstverständlichkeit. Aber das Problem beginnt bei der Frage, welchen Umfang das eigne Wissen haben müsse, damit es zum Lehren ausreiche. Das oft angewandte Wort Goethes: „Nichts ist schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weiss, als die Schüler allenfalls wissen sollen; wer andere lehren will, kann wohl oft das Beste verschweigen, was er weiss, aber er darf nicht halbwissend sein“, führt uns noch nicht in den Mittelpunkt des Problems, denn es bringt auch nur eine Selbstverständlichkeit zum Ausdruck.

Man hat bekanntlich oft die für den Volksschullehrer nötige Bildungsweite und Bildungstiefe mit dem Massstabe bestimmen wollen, dass er ja nur die Elemente der ersten Bildung zu übermitteln habe. Auch wer diese nicht im Einmaleins und dem ABC sieht, nicht im „Beibringen der für das praktische Leben notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten“ — wer die Geschichte der Lehrerbildung kennt, weiss, dass sie sehr oft gerade darin gesehen worden sind — behauptet doch zuweilen, es handle sich beim Volksschulunterricht doch eben lediglich um die Anfänge der Bildung. Um diese zu lehren, bedürfe es keiner weitergehenden und umfassenderen Bildung, ja, es sei bedenklich, den Lehrer mit einer höheren Bildung auszustatten, da diese

ihn nur zu leicht seiner eigentlichen Berufsaufgabe entfremden könne. Geben wir einmal zu, dass es sich tatsächlich beim Volksschulunterricht lediglich um die Anfänge der Bildung handle, so bedarf doch die Frage: Was muss bei dem Lehrer vorausgesetzt werden, wenn er die Anfänge der Bildung lehren will? einer gründlichen Prüfung.

Die Anfänge der Bildung bewegen sich in den Elementen der Wissenschaft. Den Inhalt einer jeden Wissenschaft bilden aber Gedankenmassen, die sich zu weitgehenden Abstraktionen verdichtet haben. Wer die Elemente lehren will, muss fähig sein, sie zunächst aufzudecken, die Gedankenmassen zu sichten, zu zerlegen, in die Grundbestandteile aufzulösen. Da aber jeder Bestandteil nur in seinem Zusammenhange mit dem Ganzen Sinn und Bedeutung hat, gilt es zugleich, die Elemente stets in ihrer Beziehung zum Ganzen aufzufassen, jedes Einzelne im Lichte des Ganzen zu sehen und zu würdigen. Deshalb ist es ein schwieriges wissenschaftliches Problem, überhaupt bis zu den Elementen, den ersten Anfängen einer Wissenschaft vorzudringen. Dieser Aufgabe ist nur derjenige gewachsen, der das Gesamtgebiet seinem Inhalte nach gleichsam von einer höheren Warte zu überschauen vermag und mit den ihm zugrunde liegenden Prinzipien und Methoden einigermaßen vertraut ist.

Das war der Grund, weshalb es Herbart als das vielleicht Schwerste für den Lehrer bezeichnete: „Das völlig Einzelne zu finden, sich selbst seine Gedanken elementarisch zu zerlegen.“ Das war der Grund, dass Pestalozzi zeitlebens die ganze Energie seines pädagogischen Denkens darauf richtete, die Elementarmittel der Bildung aufzudecken. Mag er dabei auf manchen Irrweg gekommen sein, mögen wir heute sein bis ins Extrem getriebenes Prinzip der Lückenlosigkeit in der Reihenfolge der Elementarübungen ablehnen: Beweggrund und Richtung seiner Untersuchungen waren zweifellos richtig. Schon bei seiner Beschäftigung mit den Waisenkindern in Stans ging ihm eine Ahnung davon auf, dass „die Anfangspunkte eines jeden Erkenntnisfaches in genauem Zusammenhange mit seinem vollendeten Umriss stehen,“ und nun ging er in grüblerischer Denkarbeit diesem Zusammenhange nach, und es wurde ihm immer klarer, „dass eine jede, sei es auch im niedrigsten, engsten Erkenntniskreise vollendet eingeübte Erkenntnis irgendeines Anschauungsgegenstandes an die wissenschaftliche Erkenntnis eben dieses Gegenstandes unmittelbar angrenze.“ Im „Schwanengesang“ kann man nachlesen, wie diese Überlegungen sein pädagogisches Denken beherrscht haben.

Klar und überzeugend hat einmal Goethe die Wahrheit ausge-

sprochen, um die es sich hier handelt. Er unterhielt sich mit Soret, dem jungen Genfer, der durch seine Vermittlung als Erzieher des Erbprinzen Karl Alexander nach Weimar berufen worden war, darüber, ob es geraten sei, Eckermann Unterricht bei dem damals elf Jahre alten Prinzen zu übertragen. Soret hatte Bedenken, er befürchtete, dass Eckermann „schwerverständlichen, zu sehr metaphysischen Unterricht für das jugendliche Alter des Prinzen erteilen werde, da er sich nur mit höherer Literatur beschäftigt habe“. Goethe sagte darauf: „Je mehr man sich selbst in eine Materie vertieft hat, desto besser ist man zu gutem Elementarunterricht geeignet.“ Ein Satz, der in seiner schlagwortartigen Kürze und Bestimmtheit das eine Kernproblem der Lehrerbildung trifft.

Es ist ein Niederschlag dessen, was sich Goethe schon früher bei der Übersetzung von Rameaus Neffen zu eigen gemacht hatte. Dort sagt Rameau: „Diese Lehrer, glaubt ihr denn, dass sie die Grammatik, die Fabel, die Geschichte, die Geographie, die Moral verstehen werden, worin sie Unterricht geben? Possen, lieber Herr, Possen! Besäßen sie diese Kenntnis hinlänglich, um sie zu lehren, so lehrten sie sie nicht. Sie hätten ihr Leben verwendet, sie zu studieren. Man muss tief in eine Kunst oder Wissenschaft gedrungen sein, um die Anfangsgründe wohl zu besitzen . . . Erst Mitte und Ende klären die Finsternisse des Anfangs auf. Fragt euern Freund, Herrn d'Alembert, den Wortführer mathematischer Wissenschaften, ob er zu gut sei, die Elemente zu lehren? . . . So viel ist gewiss: wenn man nicht alles weiss, so weiss man nichts recht. Man versteht nicht, wo eine Sache hin will, wo eine andere herkommt, wohin diese oder jene geordnet sein will, welche vorausgehen oder folgen soll.“

Gerade für die Beschäftigung mit den Anfängen einer Kunst oder Wissenschaft forderte Goethe „jenes Nachdenken“, von dem er behauptete, es sei nur „dem ganz Ausgebildeten angenehm“. Fehlt diese Fähigkeit des Nachdenkens, so wird der Unterricht in den Elementen mechanisch betrieben, und es tritt dann die, wie er sagt, häufig vorkommende Tatsache ein, „dass, wenn die Anfänge einer abgeschlossenen Kunst überliefert werden sollen, dieses auf eine peinliche und abschreckende Art geschieht“. Gerade das erste, was im Unterricht an die Kinder herangebracht wird, muss produktiv, d. h. kraftbildend, gestaltend, interesserregend, richtunggebend sein. Welche Aufgaben ein solcher Unterricht dem Lehrer stellt, war oft Gegenstand seines Nachdenkens. So notiert er einmal im Tagebuch: „Lebhafte Unterhaltung mit Eckermann über die Schwierigkeit, sich in den Besitz

des produktiven Einfachen zu setzen.“ Schade, dass uns Eckermann den Inhalt dieser lebhaften Unterhaltung in seinen Gesprächen nicht überliefert hat, es wäre lehrreich gewesen, genauer zu verfolgen, welche Gedankenbewegung der Begriff des „produktiven Einfachen“ bei dem Weisen ausgelöst hatte. Wie eindringlich diese Gedankenbewegung war, beweist der am folgenden Tag geschriebene Brief an Zelter. „Man muss an die Einfalt, an das Einfache, an das urständig Produktive glauben,“ sagt er da, „wenn man den rechten Weg gewinnen will. Dieses ist aber nicht jedem gegeben; wir werden in einem künstlichen Zustande geboren, und es ist durchaus leichter, diesen immer mehr zu bekünsteln, als zu dem Einfachen zurückzukehren.“ Und der gleiche Gedanke kehrt in dem letzten Briefe an Sulpiz Boisserée wieder, den Goethe einen Monat vor seinem Tode schrieb: „Wir müssen einsehen lernen, dass wir dasjenige, was wir im Einfachsten geschaut und erkannt haben, im Zusammengesetzten supponieren müssen. Denn das Einfache verbirgt sich im Mannigfaltigen, ... es ist nicht der Anfang, sondern das Ende alles Wissens.“

Wer dahin gelangt ist, versteht erst den Satz aus den Maximen und Reflexionen: „Alles ist einfacher, als man denken kann, zugleich verschränkter als zu begreifen ist,“ er versteht, was Goethe meint, wenn er an Charlotte von Stein schreibt, das ungeheure Reich der Pflanzen „simplifiziere sich in seiner Seele, so dass er bald die schwersten Aufgaben gleich weglesen könne.“

Es ist ein gutes Wort von Harnack, Bildung sei „wiedergewonnene Naivität“. Wiedergewonnene! Zurückeroberte!! Sie ist das Ergebnis tief eindringender Geistesarbeit.

Auf einem Notiz- und Studienblatt zu dem Aufsatz „Betrachtung über Morphologie überhaupt“, das in Goethes Nachlass aufgefunden worden ist, hat er Gedanken hingeworfen über die Art, wie verschiedene Menschen, je nach ihrer Denkweise, die Wissenschaft verschieden aufnehmen. „Mit Ordnung zu wissen, erfordert genaue Kenntnis der einzelnen Gegenstände, Aufmerksamkeit auf ihre Charaktere, also Unterschiede und Übereinstimmungen. Hierzu ist schon weit mehr als der sinnliche Blick und als das Gedächtnis nötig, nämlich „Einsicht in das Bezeichnende und Urteil darüber. Es ist das Streben des menschlichen Geistes, was er behandelt, zum Ganzen zu bilden.“ Daraus entsteht eine gewisse „Ungeduld, sich nicht genug vorzubereiten... Niemand, der eine wissenschaftliche Kenntnis sich zuzueignen denkt, fühlt gleich im Anfange die Notwendigkeit voraus, dass er seine Denk- und Vorstellungsart immer werde höher spannen müssen, er

fühlt „dieses Bedürfnis nur erst nach und nach.“ Heutzutage, da die Wissenschaft so weit vorgeschritten sei, komme auch der „beinah nur handwerksmässige botanische Gärtner stufenweise bis zu den schwersten Fragen“. „Aber da er von den Standpunkten nichts weiss, von wo aus sie zu beantworten wären, so muss er sich entweder mit Worten bezahlen lassen oder kommt in eine Art von staunender Verwirrung.“

Die Standpunkte, die der Mensch dem Kenntniserwerb gegenüber einnimmt, sind verschieden.

„Um uns in diesen verschiedenen Arten einigermaßen zu orientieren, wollen wir sie einteilen in Nutzende, Wissende, Anschauende und Umfassende.

1. Die Nutzenden, Nutzen-Suchenden, -Fordernden sind die ersten, die das Feld der Wissenschaft gleichsam umreissen, das Praktische ergreifen; das Bewusstsein durch Erfahrung gibt ihnen Sicherheit, das Bedürfnis eine gewisse Breite.

2. Die Wissbegierigen bedürfen eines ruhigen, uneigennütigen Blickes, einer neugierigen Unruhe, eines klaren Verstands und stehen immer im Verhältnis mit jenen; sie verarbeiten auch nur im wissenschaftlichen Sinne dasjenige, was sie vorfinden.

3. Die Anschauenden verhalten sich schon produktiv, und das Wissen, indem es sich selbst steigert, fordert, ohne es zu bemerken, das Anschauen und geht dahin über, und, so sehr sich auch die Wissenden vor der Imagination kreuzigen und segnen, so müssen sie doch, ehe sie sich versehen, die produktive Einbildungskraft zu Hilfe rufen.

4. Die Umfassenden, die man in einem stolzeren Sinne die Erschaffenden nennen könnte, verhalten sich im höchsten Grade produktiv; indem sie nämlich von Ideen ausgehen, sprechen sie die Einheit des Ganzen schon aus, und es ist gewissermaßen nachher die Sache der Natur, sich in diese Idee zu fügen.“

Alle diese Gedanken werfen überraschende Schlaglichter auf das Problem der Lehrerbildung. Für den Lehrer müssen wir eine Bildung wünschen, die ihn über die Region der Nutzenden hinaushebt, auch über die der Wissenden. Ob er bis zu der Pforte der Region der Umfassenden, der Erschaffenden gelangt, hängt von dem Pfund ab, das ihm mitgegeben worden ist. Aber bis zu den Anschauenden muss er vorgedrungen sein, keineswegs darf er dem „handwerksmässigen botanischen Gärtner“ gleichen, der „nichts von den Standpunkten weiss.“

(Fortsetzung folgt)