

Carl Spitteler im Examen

Autor(en): **Lerch, C.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Berner Zeitschrift für Geschichte und Heimatkunde**

Band (Jahr): **15 (1953)**

PDF erstellt am: **25.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-242601>

Nutzungsbedingungen

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

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

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

Haftungsausschluss

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

CARL SPITTELER IM EXAMEN

Mitgeteilt von C. Lerch

Der Dichter des «Olympischen Frühlings» gab während eines Jahres (1879/80) Geschichtsunterricht an der Einwohnermädchenschule in Bern, der sein Freund J. V. Widmann vorstand. Als im Frühjahr 1880 (im Zusammenhang mit der Aufhebung der Kantonsschule) diese bisherige Privatschule an die Einwohnergemeinde übergang, wurden Widmann und Spitteler gewählt; Widmann, weil er in religiösen Dingen freier dachte als viele Maßgebende; Spitteler einzig deswegen, weil er Widmanns Freund war.

Schon einige Jahre früher, im März 1871, hatte sich der damals 26 Jahre alte Spitteler (kurz vorher als Pfarrer ordiniert) um eine Hauptlehrerstelle an der Einwohnermädchenschule beworben, damals, als der verdiente Schulpfleger Frölich aus Gesundheitsgründen zurückgetreten war. Unter den 32 Bewerbern zog die Kommission sechs in die engere Wahl, darunter Spitteler. Die sechs Kandidaten wurden, wie es damals noch Brauch war, auf Herz und Nieren geprüft, indem sie einige Probelektionen halten und einen Aufsatz über den erzieherischen Wert des realistischen Unterrichts für höhere Töchterschulen schreiben mußten.

Gewählt wurde, auf Empfehlung des milden, greisen Sekundarschulinspektors Leizmann, Sekundarlehrer Rothenbach in Uster — «wenn gleich ich», so schrieb Leizmann, «unter den betreffenden Bewerbern Herrn Spitteler von Liestal den ersten Rang einräumen muß, der jedoch in den exakten Fächern keine Probelektion gehalten hat, um die es sich eben handelt.»

Spitteler ging als Hauslehrer nach Rußland; 1879 kehrte er, wie schon gesagt, nach Bern zurück.

Hier der Prüfungsaufsatz, den er an jenem 15. März 1871 schrieb:

«Die beiden Erscheinungsgruppen, in welchen alles Dasein zu Tage tritt: *Natur* und *Geist* und damit zusammenhangend die beiden Hauptrichtungen des Interesses: Realistisches und Humanistisches Studium pflegen oft in der Praxis des Lehramtes so geteilt zu werden, daß man den Realunterricht hauptsächlich auf die untern, den humanistischen auf die obern Classen verweist. Dieß ist entschieden zu mißbilligen, und ich will in folgenden Zeilen versuchen den Werth des realistischen Unterrichts gerade für die *höheren*

Stufen der Geistesentwicklung, — mit besonderer Berücksichtigung der *Töchter*schulen — darzulegen.

Dieser Werth läßt sich nach folgenden zwei Merkmalen unterscheiden und somit darlegen: nach *Form* und *Inhalt*, das heißt mit andern Worten: der Werth ist nach einer Seite hin bezeichnet ein *formeller*, nach der andern ein *materieller*. Ferner, nach seinen Wirkungen bestimmt (Categorie der Causalität) ist er ein *directer* und ein *indirecter*. Wir wollen also diese Eigenschaften zu Grunde legen, und dieselben die Eintheilung beherrschen lassen.

1. der formelle Werth des realistischen Unterrichts.

a) der directe.

Der Humanismus besitzt eine Wissenschaft, welche den Dienst formaler Geisteserziehung völlig und unergänzlich zu leisten verspricht: est ist die Philosophie und speciell: die *Logik*. Lassen wir das dahingestellt sein, genug, daß wir überzeugt sind und es durch historische Beispiele belegen könnten, daß die analoge reale Wissenschaft den Verstand wenigstens ebenso sehr schärft: diese Wissenschaft heißt *Mathematik* (nebst Geometrie, Trigonometrie u. s. w.) Verglichen mit der Logik kommt ihr der Vortheil einer größern Klarheit und Sicherheit (namendlich hinsichtlich der Methode), einer schwierigeren u. darum bildenderen Kette von Vorstellungen — und endlich: der Vortheil einer gründlicheren Spannung und Übung des Gedächtnisses zu.

b) der indirecte.

Ganz gewiß birgt die Sprachengrammatik, besonders wenn sie vergleichend geübt wird eine Kraft in sich dem Geist gleichsam seine Glieder zu zeigen und fühlen zu lassen — und wir möchten diese «Turnlehre» nie entbehren — doch steht die realistische Wissenschaft hierin keineswegs zurück. Es ist in der Pädagogik lange Zeit verkannt worden und erst in neuester Zeit erkannt, daß die *Geographie* sich mit der Grammatik in jeder Beziehung messen darf; der Entdecker ist der Philosoph *Herbart*, der überhaupt für die richtige Würdigung der realen Wissenschaften in der Pädagogik bahnbrechend geworden ist. Er gründet seine Beweise namendlich auf die Thatsache, wie schwierig es für das Denken ist sich in der Categorie des *Raums* zu bewegen, wie wenig der ungeübte Sinn sich über (compliciertere) räumliche Verhältnisse deutliche Vorstellungen machen kann. Indem nun Herbart die ungemeine Wichtigkeit räumlicher Vorstellungen darlegt (auch für die Bilder aus dem Geistesleben, an Kant anschließend) und andererseits die Definition der geographischen Disciplin herübernimmt, so hat er den Beweis allerdings geliefert.

In geringerem Maaße sind dann auch sämtliche anderen exacten Wissenschaften formale Erziehungsmittel, namendlich durch ihre Verbindung mit der Mathematik, welche auf den höheren Stufen vor sich geht.

2. der materielle Werth des realistischen Unterrichts.

a) der directe.

Hier ist nun der Stoff außerordentlich reich, und es entsteht nur die Frage, was wir eben auswählen wollen:

Unter dieser Rubrik muß ohne Zweifel die Naturkunde oben an stehen, als dasjenige Füllhorn, welches den grösten und werthvollsten Inhalt auszugießen vermag; und wenn wir die Fächer noch näher bestimmen sollen, so werden wir die Physik (u. Chemie) nennen. Denn nicht sowohl die Elemente der Astronomie und der Geologie, selbst nicht Botanik, Zoologie und Anthropologie, als die Lehre von den Kräften und Stoffen ist es, welche die *Weltanschauung* richtig vermittelt und bildet. Und darauf kommt es ja beim Naturunterricht in Töchter Schulen hauptsächlich an; in einem Alter, wo der Geist nach allem fragt, wo sogar die Seele durch das Gemüth am Wissensdurst Theil nimmt, da wäre es geradezu ein Unrecht den physicalischen Unterricht Preis zu geben. Wo einmal Interesse und Empfänglichkeit vorhanden ist, — und diese walten gewiß in den Töchtern nicht minder, als in den Knaben — sollte eigentlich die Frage nach Opportunität gar nicht mehr gestellt werden. — Ich möchte also die Lehre von den Organismen mehr als einen Anschluß an die Gesetzeskunde der Natur behandelt wissen, so sehr ich von der Nothwendigkeit durchdrungen bin, daß gerade in Natur-«geschichte» empirische Kenntnisse bleibend zu vermitteln sind. — Nach der Naturkunde wäre es wiederum die Geographie, welche die oberste Stufe einnehmen dürfte; denn sie ist Grundlage alles *historischen* und *ethnologischen* Wissens; sind auch letzere Wissenschaften humanistischen Charakters, so bleibt ja doch in dem Zögling beides vereinigt und von gleichem Werthe; nach der unberechenbaren Bedeutung aber, welche allein die Geschichte besitzt, ist ein Fach, das diese begründet, schon darum hochwichtig.

b) der indirecte.

Indirecten Werth nenne ich vorerst allen *Nutzen*; so sehr er dem Laien als Hauptsache erscheinen mag, dem Pädagogen ist er secundär; und er wird seine Aufgabe auch in dieser Hinsicht um so besser erreichen, je weniger er die Praxis bewußt zur Richtschnur nimmt. Man müßte z. B. nach dem Maaßstabe des Nutzens das Rechnen in den untern Klassen für wichtig, in den obern Klassen aber für Nebensache halten; denn schon das Decimalsystem findet im Leben selbst einer gebildeten Tochter wenig Anwendung. — Fern sei jedoch, daß ich den Werth des Nutzens verkenne; ich sehe vielmehr gerade in letzterem auch eine Hauptstütze des Unterrichts in Realien. Wie sehr Chemie und Physik den Pflichten der Frau nahe liegen, das wird eben in unserer Zeit gründlich erkannt. Nach der Geographiekunde wird — (nebst Geschichts- und Sprachkenntniss) im Leben des Staats und der Gesellschaft

die Bildung — namentlich der Jungfrau beurtheilt. — Verständniß des Organismus ist die Grundlage der practischen Gesundheitslehre oder Diätetik.

Aber nicht bloß in Hinsicht auf den Nutzen lassen sich die heilsamen indirecten Wirkungen des exacten Lehrmaterials fühlen; sie zeigen sich auch in anderer — und ich darf wohl sagen: höherer Weise.

Vor allem in Erweckung und Ernährung des Schönheitssinns vornehmlich durch die Natur-«geschichte», aber auch durch die Physik. Mit welchem andern Augen wird der Baum angesehen, wenn er nicht mehr als Brenn- oder Bauholz, sondern als lebendes, instinctmäßig handelndes Wesen erscheint. In dem «Unkraut», das früher (in einer Weise, wie es die persische Religion übt) als etwas *absolut* Schädliches mit Widerwillen angesehen wird, entdeckt man auf einmal Blüthe, Leben und Schönheit. — Und die Welt der Stoffe! wie blind geht der Uneingeweihte am Microcosmos vorbei! Die Welt der Crystalle — wer beachtet sie, wenn er nicht durch das Microscop sein Auge und seinen Geist hat dahin richten lassen. «Durch Gesetz zur Schönheit» und «im Kleinsten treu» das ist die Aufschrift der Natur, welche die Wissenschaft lesen lehrt. Welche Analogie für die Ästhetik! Muß nicht die ganze Kunstlehre aus der Natur ihre Beispiele holen? Wohl ihr, wenn sie in dem Geiste des Zöglings schon die Vorstellung des Gesetzes in der Schönheit und die Wichtigkeit des Kleinsten vorfindet!

Neben dem Schönheitssinn ist es ferner das Mitleben, Mitfreuen und schließlich das *Mitleid*, welches durch ebendieselbe Naturkunde, vornehmlich der Organismen gehegt und verfeinert wird. Tiefere Kenner des menschlichen Herzens und der Natur, wie z. B. Al. Humboldt, in neuester Zeit Lotze, haben gezeigt, daß es dem naturwissenschaftlich Gebildeten weit schwerer wird, einen lebenden Organismus zu verletzen, als dem nicht Gebildeten. Auch Schleiden hat sich in dieser Weise ausgesprochen und viele Andere. Es ist dabei das Mitleid oder besser gesagt: die *Pietät* auf die Pflanzen ausgedehnt worden und mit Recht bemerkt, daß das rohe oder gedankenlose Schädigen derselben zum großen Theil gänzlicher Unkenntniß zuzuschreiben sei.

Endlich — was man *Humanismus* in ethischem, höchstem Sinne nennt, das wird durch keine «humanistischen» Wissenschaften so sehr gefördert, wie durch die *Naturkunde* (und die Geschichte). Es ist eine unumstößliche Thatsache — und die Theologie hat sie jetzt anerkannt — daß religiöser Engherzigkeit nichts so sehr die Spitze bricht und gebrochen hat, als die Kenntniß des Weltalls. Das ist keine revolutionäre, rein negative Wirkung, sondern der Grund ist gerade eine *religiöse* Forderung. Die Gotteserkenntnisse und Gottesahnung wird durch die Überzeugung u. Anschauung eines *Cosmos* auf eine edle, nachhaltige und der frühern Welt unbekanntere Weise gehoben. — Unter diesem Abschnitt sind bis dahin meist die Naturwissenschaften speciell berücksichtigt worden; aber auch die übrigen Realien wirken in derselben Weise.

Nämlich die Mathematik hauptsächlich auf die *Ordentlichkeit*, indem sie gegenüber z. B. dem Mißbrauch der Phantasie (durch falsch geleiteten Kunsttrieb heutzutage so häufig), das Maaß herstellt und die *Gesundheit* der Seele bewahrt.

Schluß:

Die Geschichte.

Ich habe hier überall die Betrachtung der Geschichte aus dem System der Darstellung geschlossen, weil die Geschichte einmal principiell den humanistischen Disciplinen angehört und andererseits zufolge ihrer centralen Bedeutung einen passenden Abschluß und Rückblick gewährt.

Man pflegt in einem Schulplane darum die Geschichte den Realien beizuzählen, daß sie wirklich eine Mittelstellung zwischen allen Fächern einnimmt. — Wir werden nun sehen, wie sich der Werth des gesamten realistischen Unterrichts, wie wir ihn bisher dargelegt haben, in der Geschichte als an einem vollkommenen Beispiel wiederholt und gruppiert.

Der Unterricht in der Geschichte hat *formalen Werth*, a) *direct*, indem die Schülerinnen nur in ihr können mit Leichtigkeit zu einem zusammenhängenden Sprechen angehalten werden; die Geschichte ist mithin von hohem *stylistischem* Werth im Unterricht jüngerer Töchter sowohl, wie werdender Lehrerinnen, welche an ihr die Catechisation üben.

b) *indirect*.

Die Geschichte ist die einzige Wissenschaft, welche den Leidenschaften und Affecten zwar nicht ausdrücklich, aber nachhaltig zu begegnen weiß. Indem sie die Schülerinnen nöthigt in alle Charactere und Ereignisse mit derselben Objectivität einzugehen, schafft sie die nöthige *Ruhe*, welche formale Bedingung jedes richtigen Urtheils ist, und erhält dem innern Auge einen *hellen, ungetrübten Blick*.

Der Unterricht in der Geschichte hat ferner:
materiellen Werth

a) *direct*:

Indem sie der Schülerin das ganze große Erbe des menschlichen Ringens oder menschlichen *Cultur* übermittelt. «Der geschichtslose Mensch — *das* ist der Barbar» hat ein verehrter Lehrer zwar etwas hart, aber im Kerne wahr gesagt.

Über diesen Punct mehr zu sagen ist nicht nöthig; in jedem Lebenselement, in jedem Zweige der Wissenschaft ist Geschichte die Grundlage; von dem Staate, von der Kunst, von der Religion bis an die Zweige der gewerblichen und häuslichen Arbeit herab hängt *Gründlichkeit* und Kenntniss des schon *Geleisteten* zusammen, und diese *Specialgeschichten* wiederum stehen nur dann richtig, wenn *allgemeine* Geschichte als Boden festliegt.

Wie nahe die «Schweizergeschichte» die Interessen einer höhern Töcherschule, zumal werdender Lehrerinnen berührt, ist wohl auch nicht nöthig weiter auszuführen.

Ein directer Werth der Geschichte ist ferner *Bildung des Urtheils*; die Logik stellt bloß abstracte, werthlose Beispiele auf und wirkt nur auf *Regelmäßigkeit, Rechtmäßigkeit* des Urtheils, auf den materiellen *Wahrheitsgehalt* geht bloß die Geschichte.

Hiemit ist freilich eine große Gefahr verbunden — und wir wollen uns nicht verhehlen, daß diese Gefahr gerade an Fortbildungsanstalten am größten ist: nämlich die Gefahr sich frühreife *geschichtsphilosophische* Urtheile zu bilden, die nun als eine Art *passé-partout*, überall hineingetragen werden. Es ist daher von Seiten des Lehrers die größte Vorsicht in Anwendung von *Urtheilssprüchen* über Perioden, Völker und Größen zu gebrauchen; denn gerade werdende Lehrerinnen sind am ehesten im Fall und in der Versuchung das Urtheil aufzufangen und — nach der Art des Gedächtnisses, welches die Stoffe noch in schärferer Gestalt ausprägt (dieß eine fein-psychologische Bemerkung Carrières) — noch apodictischer hinzustellen. Die *characterisierende* und im Urtheil vorsichtige Methode *Rankes* ist deßhalb auch für den Unterricht an höhern Töcherschulen besonders geeignet.

b) indirect.

Indirecten Werth hat der Geschichtsunterricht an besagten Lehranstalten, indem er Gelegenheit bietet, *das anderwärts Gelernte herbeizuziehen, zu repetieren und neu zu beleuchten*. Jeder Geschichtsunterricht ist an und für sich ein Examen der Geographie (und umgekehrt), aber auch z. B. der Kunstlehre und durch gute Berücksichtigung der Culturgeschichte: alles und jeden.

Ferner: wenn jene Methode des Unterrichtes befolgt wird, welche ich oben angegeben, dann weckt die Geschichte die *Vorsicht des Urtheils*, die *Pietät gegenüber historischen Größen* und *gegenüber dem Geiste Gottes in den Völkern*, endlich durch das *Bewußtsein* eigener Ohnmacht und Kleinheit: die *Bescheidenheit*.

Suchen wir schließlich das Gesagte zusammenzufassen, so ergibt sich als Resultat die Bemerkung: Gerade an höhern Töcherschulen wirkt der realistische Unterricht besonders segensreich, indem er leistet, was der Geist des Zöglings lebhaft begehrt aber das Haus und das Leben nicht zu ersetzen vermögen, wenn es die Schule nicht an die Hand nimmt — und indem anderseits im *jungfräulichen Alter die Fähigkeit vorhanden* ist, den *Zusammenhang der Wissenschaften zu ahnen*, worin der wahre Werth alles Wissens besteht.