



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Das Berliner Schulwesen

Nydahl, Jens

Berlin, 1928

4. Künstlerische Darbietungen in den Schulen.

urn:nbn:de:hbz:466:1-30981

hervorgewachsen sind. Da die „Deutsche Welle“ in Berlin nur schwer und nur mit Hilfe größerer Empfangsanlagen zu hören ist, wie sie allerdings in einigen Schulen bestehen, so sind jeweils 500 Kinder aus den verschiedensten Schulen (und allen Schularten) Berlins in das Zentralinstitut geladen worden, um dort persönlich diese Darbietungen mitanzuhören. Sie gewannen so im September v. J. einen Eindruck von „Goethes Lyrik in Kompositionen seiner Zeitgenossen“ Reichardt, Kayser, Zelter, Beethoven, Schubert, sowie der jüngeren Meister des Liedes: Schumann, Löwe, Wolf und Strauß; im November wurde ihnen die Entwicklung der Ballade in Wort und Ton vorgeführt; der Dezember brachte Weihnachtsprogramme, zum Teil unter Mitwirkung des Chors der Akademie für Schul- und Kirchenmusik, dem Schüler von 5 Groß-Berliner Schulen angehören; im Februar wurde das Volkslied behandelt.

Ein anderes ist es um die Möglichkeit, Konzert- und Opern-Darbietungen durch den Rundfunk außerhalb der Schulzeit zu hören: kein Lehrer wird sich die Gelegenheit entgehen lassen, auf geeignete Programme hinzuweisen und die Ausnutzung solcher Möglichkeit dringend zu empfehlen, vielleicht auch sich davon zu überzeugen, wie weit seine Anregungen von Erfolg gewesen sind.

Wenn die Denkschrift von 1923 die gesamte Musikpflege in Schule und Volk umfassen wollte, so darf auch daran erinnert werden, daß ein Schritt zur Verwirklichung dahingehender Forderungen schon mit Begründung zweier Volksmusik-Schulen in Neukölln und Charlottenburg gemacht worden ist. Sie sollen einen Sammel-punkt der aus dem Geiste einer neuen Jugend hervorgegangenen Musikarbeit schaffen. Ziel ist die Überwindung der Kluft zwischen Volk und Kunst durch eine tätige Teilnahme jedes Einzelnen an der Musikübung, ausgehend vom Singen des Volksliedes und von seiner instrumentalen Begleitung und hinführend zu der Gestaltung eines polyphonen Chorwerkes bzw. aller Arten instrumentaler Kammermusik. Die Leitung der „Volksmusikschulen der Musikantengilde“ haben die Herren Professor Jöde, Dr. Reichenbach und Dr. Reusch. Ein weiterer Ausbau dieser Volksmusik-Schulbewegung ist bereits erwogen worden.

Künstlerische Darbietungen in den Schulen.

Durch viele Jahrhunderte zurückzuverfolgen ist der Brauch, daß in den Schulen Komödien gespielt werden. In Vergessenheit geraten schien aber ein Satz zu sein, der diese frühesten Darbietungen theatralischer Art mit lediglich pädagogischem Zweck sehr gut und richtig kennzeichnete: „Scholastici non agunt propter spectatores, des propter se ipsos — die Schüler spielen nicht sowohl für die Zuschauer als für sich selber und zu ihrer eigenen Belehrung“. Freilich gilt dieser Satz heutzutage nicht so sehr im Sinne einer Belehrung durch die „Moral“ des Stückes, als vielmehr in dem anderen, daß die Jugend — wie auch damals schon — „fleißig im Reden geübt“, weiter gefaßt: zu

einem auch körperlichen „Ausdruck“ gebracht, von mancherlei Hemmungen befreit werden und vor allem dazu angehalten werden soll, die ihr gemäße eigene Spielweise zu betätigen, statt in eine bloße Nachahmung des Berufstheaters und des Berufsschauspielers zu verfallen.

Wer die Programme durchsieht, die von theatralischen Aufführungen in den Berliner Schulen während der Jahre 1920—1927 künden, gewahrt eine große Anzahl von „abendfüllenden“ Stücken, bei denen er sich fragen muß, ob ihre Einstudierung mit den modernen Gedanken über kunsterzieherische Arbeit zusammenpaßt.

Wenn Gymnasien die „Perser“ des Äschylos, den „Ajax“, die „Antigone“, den „König Ödipus“ und „Ödipus auf Kolonos“ des Sophokles, und die „Troerinnen“ oder den „Kyklopen“ des Euripides aufführen, wenn sie auch einmal auf die „Frösche“ oder die „Vögel“ des Aristophanes verfallen oder Plautus (mit „Mostellaria“, der Gespensterkomödie) und Terenz (mit dem „Phormio“) auf die Schulbühne bringen, so ist der Wunsch immerhin begreiflich, die Stoffe des Unterrichts in den sogenannten „toten“ Sprachen einmal wahrhaft lebendig zu machen — wobei die Aufführung in griechischer Sprache noch ein Übriges tut, um den Eindruck der Echtheit dieses Spiels zu verstärken. Und wenn in den Real-Anstalten auf Shakespeares „Julius Cäsar“ oder „Troilus und Cressida“, auf die „Komödie der Irrungen“ und der „Widerspenstigen Zählung“, „Was ihr wollt“ oder „Wie es euch gefällt“ oder auf Molières „Eingebildeten Kranken“, den „Geizigen“ oder den „Bürger als Edelmann“ zurückgegriffen, auch einmal der „Merchant of Venice“ (mit altenglischer Musik) in englischer und die „Précieuses ridicules“ oder des Beaumarchais „Barbier de Seville“ in französischer Sprache gegeben wird, so ist der Zusammenhang mit dem Unterricht wiederum so entscheidend für diese Stückwahl, wie etwa der Einfluß eines anregenden Deutschunterrichts in der Einstudierung dramatischer Werke Lessings, Goethes, Schillers sich aussprechen mag — die „Alte Jungfer“, der „Junge Gelehrte“, „Der Schatz“ und „Philotas“ fehlen so wenig wie „Minna von Barnhelm“; an der „Laune des Verliebten“ und den „Mitschuldigen“ werden die Kräfte so versucht wie an den „Geschwistern“, am „Satyros“ und am „Jahrmarktsfest von Plundersweiler“, wie weiter am „Götz von Berlichingen“ oder gar am „Faust“; und Schiller vollends lockt mit den „Räubern“ und „Kabale und Liebe“ nicht minder wie mit dem ersten Abend des „Wallenstein“, der „Maria Stuart“, dem „Tell“ (den u. a. eine Mädchenvolksschule spielte), dem „Demetrius“ und den Übertragungen aus dem französischen: „Parasit“ und „Neffe als Onkel“ (während „Don Carlos“ nur in einer Parodie aufgeführt wird!). Aber wenn man schon diesem „Spielplan“ nicht ganz und gar zustimmend gegenüber stehen mag, weil man an die zeitraubenden und mühevollen Vorbereitungen solcher Aufführungen denkt, so kommt man noch weit öfter zu Zweifeln, wenn man sieht, was weiter gegeben wird: Des Gryphius „Peter Squenz“ oder „Geliebte Dornrose“ (Volksschule!) — Lope de Vegas „Pastetenbäcker“, Moretos „Donna Diana“. Neben kleineren Stücken von Theodor Körner („Gouvernante“, „Nachtwäch-

ter“) die größeren Kotzebues („Deutsche Kleinstädter“, das „Haus an der Heerstraße“, „Der gerade Weg ist der beste“), Hölderlins „Tod des Empedokles“ und Kleists „Guiscard“-Fragment, sowie der „Zerbrochene Krug“. Tiecks „Weihe Shakespeares“ und „Gestiefelter Kater“ — und Platens „Berengar“ und „Schatz des Rhampsinit“. Zacharias Werners „24. Februar“ und Grillparzers „Sappho“, „Meeres und der Liebe Wellen“, „Weh dem, der lügt“. Grabbes „Scherz, Satire, Ironie und tiefere Bedeutung“ — und Gutzkows „Uriel Acosta“, „Zopf und Schwert“, „Königsleutnant“. Ludwigs „Erbförster“ — und daneben Nestroys „Lumpazivagabundus“, die „Tannhäuser-Parodie“ und Raimunds „Alpenkönig und Menschenfeind“. Freytags „Journalisten“ und Geibels „Meister Andreä“, Heyses „Hans Lange“ und „Kolberg“ — und Uhlands „Ernst, Herzog von Schwaben“. Wildenbruchs „Väter und Söhne“ und die „Quitzwos“ — und l'Arronges „Dr. Klaus“, sowie Blumenthal-Kadelburgs „Weißes Röhl“, sowie des letzteren „Familie Schimek“. Fuldas „Jugendfreunde“ und „Schlaraffenland“ und Gerhart Hauptmanns Teile aus den „Webern“, „Florian Geyer“ auf einer Naturbühne zwischen Wald und See in Mellen und die „Versunkene Glocke“ einmal auch am Havelufer; „Hanneles Himmelfahrt“, der „Biberpelz“, selbst die „Jungfern vom Bischofsberg“. Hofmannsthals „Tor und Tod“, „Jedermann“, Eberhard Königs „Teukros“ und „Wie Liesel in des Herrgotts Apotheke kam“ und Lienhards „Luther auf der Wartburg“; Stuckens „Gawân“, Schmidt-Bonns „Verlorener Sohn“, Prechtls „Alkestis“ und Molos „Infant der Menschheit“, Max Mells „Apostelspiel“ und Müller-Guttenbrunns „Herr Gevatter“ — aber neben Harlans „Nürnbergisch Ey“ und Rosenows „Kater Lampe“ dann auch Meyer-Försters „Alt-Heidelberg“, Laufs' „Pension Schöllner“ und Schmasows „Erbtante“. Walter Flex' „Lothar“, „Bauernführer“, „Klaus Bismarck“ und Hermann Burtes „Der kranke König“ und „Katte“ — aber auch abgespielte Schwänke, wie „Othellos Erfolg“ von Lütner und das „Schwert des Damokles“ von Gustav zu Putlitz, neben denen Ecksteins „Besuch im Karzer“, Thomas „Medaille“ und „Lokalbahn“ immerhin erfrischend scheinen. Ausgedehnte Märchenstücke vom „Gestiefelten Kater“ (E. A. Herrmann), von „Peterchens Mondfahrt“ (Bassewitz-Schmalstich), von „Klein-Else, die das Christkind suchen ging“ (Lehmann-Haupt) und dem „Himmelschneider“ Jungnickels und „Jung-Siegfried“ (Römer) — und dann Russen: Tolstois „Licht leuchtet in der Finsternis“, „Wo Liebe ist, da ist auch Gott“ (von Feigel bearbeitet), Tschechows „Bär“ und „Heiratsantrag“ neben Gogols altem lustigen „Revisor“. Und — natürlich — auch Rabindranath Tagores „Postamt“ — —

Und wenn es köstlich gewesen ist nach aller Mühe und Arbeit, wenn die Anerkennung aller Verwandten und Bekannten in dem Lobe gipfelte: besser könne es im „richtigen“ Theater auch nicht sein — dann muß man in vielen, in den meisten Fällen leider, zu dem sicheren Schluß kommen, daß es Liebhaber- („Amateur“-)Theater war, aber nicht Jugendspiel. Daß die den einzelnen zugeteilten Aufgaben allzuoft weit über das Maß des ihnen eigenen Ausdrucks- und Darstellungs-

vermögens hinausgingen. Daß Un-Eigenes, Nachgemachtes, Angelerntes, Gedrilltes gegeben werden mußte. Und daß damit dann keine schöpferische Arbeit geleistet worden ist, wie sie denen vorschwebt, die dramatisches Spiel in der Schule gepflegt wissen wollen — und denen, die solche nicht ganz neue Forderung mit genaueren Angaben über Art und Umfang in die „Richtlinien für die Neuordnung des höheren Schulwesens“ aufnahmen.

„Propter se ipsos, non propter spectatores“ spielen die kleinen Kinder, längst ehe sie in die Schule kommen; sie gestalten „dramatische“, sie „dramatisieren“ ihre kleinen Alltagserlebnisse oder die Geschichten, die Mutter ihnen erzählt hat. Sie müssen dabei gelassen werden, wenn sie nun aus Spielkindern zu Schulkindern werden; sie müssen weiterhin die ihnen gewohnte Form und Art der Darstellung beibehalten dürfen: neue Stoffe werden ihnen Tag für Tag geliefert; mit ihrer Verarbeitung verbindet sich ganz von selber auch eine Vervollkommnung des Formalen; Sprache und Ausdruck werden gepflegter; der Inhalt wird im Anschluß an die immer gehaltvolleren Vorlägen bedeutender. Von der Improvisation, die übrigens auch am Puppentheater mit gutem Erfolg geübt werden kann, geht es zum schon geformten Spiel: Zehnjährige können bereits um die Weihnachtszeit ein kleines Krippenspiel darstellen und dabei immer noch mancherlei aus Eigenem hinzutun; Zwölfjährigen macht Hans Sachs schon rechten Spaß. Und allmählich ist dann die nötige Reife für das Verständnis des echten Kunstdramas da — als erstes wird in der Regel noch immer Schillers „Wilhelm Tell“ vermittelt werden —; doch dieses Verständnis für das Kunstdrama ist noch nicht gleichbedeutend mit der Fähigkeit, so ein Werk auch selber aufzuführen. Darum haben manche Schulen diese Aufführungen einem besonderen Ensemble von Berufsschauspielern überlassen, die in die Aula kamen und auf behelfsmäßig hergerichteter Bühne Stücke mit verhältnismäßig geringer Personenzahl spielten: den „Ödipus“ und „Iphigenie“, „Minna von Barnhelm“ und „Maria Magdalene“, die „Ahnfrau“ und „Weh dem, der lügt“ u. a. m. Die Direktoren zogen derlei Aufführungen (unter Leitung von Robert Abmann) vielleicht deshalb vor, weil sie sich sagten: zu vieles an solchem Werke ist dem Schüler doch noch nicht mündgerecht, zu vieles hindert und hemmt seinen freien Ausdruck. Darum möge er höchstens einmal dazu angeleitet werden, einzelne Szenen daraus zu spielen, im übrigen aber seine darstellerischen Kräfte an solchen Stücken üben, die ihm und seinem Gefühls- und Gedankenkreise weit näher liegen oder weit eher verständlich werden — und die auch weniger umfänglich und darum in kürzerer Zeit vorzubereiten sind.

Es ist gut, gleich erweisen zu können, daß hiermit nicht nur theoretisiert wird, sondern daß die Praxis bereits dazu übergegangen ist, diese Forderungen zu erfüllen. Gewiß: hier und da finden sich noch, sehr vereinzelt freilich, unter der Fülle des vorliegenden Materials von rund 650 Schulen, jene früher einmal üblichen, schrecklich unkindlichen Machwerke aus der Feder sogenannter „Kinder-Bühnen“-Schreiber. Noch 1922 waren unter 2000 Spielen dieser Art nur ganz

wenige, 1923 bei milderer Beurteilung knapp 5% brauchbar! Dafür begegnen heute doch schon sehr vielfach die Namen von Leuten, die sich um das rechte Jugend- und Laien-Spiel unbezweifelbare Verdienste erworben haben*): G ü m b e l - S e i l i n g („Bruder Lustig“, „Die zertanzten Schuhe“, „Das Glückskind“, „Gevatter Tod“) und H a a ß - B e r k o w, Mirbt als Autor und als Herausgeber der „Münchener Laienspiele“ („Urner Tell-Spiel“, auch „Gevatter Tod“), L u s e r k e („Der kupferne Aladin“ und das parodistische Ritterschauerdrama „Blut und Liebe“), B l a c h e t t a („Schweinehirt“, „Zaubergeige“, „Verwünschtes Schloß“) und Anna Helms und Julius Blasche („Dornröschen“, „Äschenbrödel“, „Marienkind“) sind in Berliner Schulen keine Fremden mehr.

Und manches Erfreuliche wäre wohl noch auf dem Gebiete des Märchenspiels zu nennen, wenn nicht leider die Angaben oft ungenau wären und verschwiegen, wer jeweils diesen oder jenen Stoff „nach Grimm“ oder „nach Andersen“ gestaltet hat. Auf dieses „Wer?“ kommt es aber um so mehr an, als es meist gleichbedeutend mit dem „Wie“ ist. Und es ist gewiß nicht dasselbe, ob Lina Hilger, die man erfreulich oft mit ihrem „Krippenspiel“ aufgeführt findet, oder irgendein „Macher“ diese Dinge neu formt.

Vielleicht aber — und das wäre das Allerbeste! — fehlt der Name eines Bearbeiters auch einfach deshalb, weil noch öfter, als angegeben, die Spielform von den Kindern selber gefunden worden ist. Das wäre dann also Improvisation, selbstschöpferische Art, die nach dem Vorbild einer Gemeinschaftsschule in Niederschönhausen mittlerweile vielfach geübt wird. Die Kinder erhalten den Stoff — als Gedicht, als Geschichte, jedenfalls in episch erzählender Art — und finden nun selber die neue dramatische Gestalt. Sie spielen aus dem Stegreif. Sie reden, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist — und die anderen sitzen dabei und passen auf und kritisieren. Was nicht ihren Beifall findet, muß nun aber nicht einfach abgelehnt, sondern gleich anders, und möglichst besser gemacht werden: das ist wahrhaft „produktive Kritik“. Und die bestgelungene Form wird dann festgelegt und schließlich auch wohl vor einem Häuflein von Zuschauern gespielt, die nicht der Klassengemeinschaft angehören. Nur wiederum: nicht „propter spectatores“, sondern „propter se ipsos“ müssen die Kinder auch in solchen Fällen spielen; das gelte namentlich auch als Grundsatz für die mancherlei „Kinder-“ und „Jugendbühnen“ an ein paar Groß-Berliner Schulen.

Die konsequenteste Forderung schiene nun vielleicht manchen dahin gehen zu müssen, daß die Zuschauer überhaupt ausgeschaltet würden und alle derartige künstlerisch bedeutsame Arbeit auf den engsten Kreis der Klasse beschränkt bliebe. Und wirklich wird solche Forderung gelegentlich auch erhoben und auf die knappe Schlußformel gebracht: „Öffentliche Schulaufführungen sind gänzlich überflüssig“; wirklich sind auch von einigen — ganz wenigen — Schulen

*) Ein verlässlicher, nur auch noch etwas nachgiebiger Wegweiser ist das von Dohle herausgegebene Verzeichnis empfehlenswerter Szenenstücke, das aus der Arbeitsgemeinschaft „Jugendbühne“ der Berliner Lehrer hervorgegangen und bei Zickfeldt in Osterwieck erschienen ist.

„Fehlanzeigen“ eingelaufen: „Hier sind keine öffentlichen Veranstaltungen kunsterziehlicher Art zu verzeichnen“. Indessen kommt man mit der bloßen Klassenarbeit doch auf die Dauer genau so wenig aus wie im Musikunterricht: hier wie dort tut sie ihr Wichtigstes und Wesentlichstes mit der Einführung in Kunstwerke und gleichzeitiger Anleitung zu ihrer Wiedergabe, die allein zu rechter Erfassung führen kann; hier wie dort wird zwischen bloßer Einführung und Anleitung und einer bis ins letzte gehenden sorgfältigen und wiedergabe-reifen Durcharbeitung zu scheiden sein, die von Zeit zu Zeit auch nicht fehlen darf. Gerade aus kunsterziehlichen Gründen nicht fehlen darf: denn nur so wird den jungen Menschen einmal klar, was zur relativ vollendeten Wiedergabe eines Kunstwerkes gehört; nur so begreifen sie einmal wirklich etwas von der Arbeit des Berufskünstlers und ahnen, wie weit sie selber von dessen Leistung doch immer entfernt bleiben müssen; nur so werden sie zu jenen echten „Dilettanten“ erzogen, die es im wahrsten Sinne des Wortes „dilettiert“, freut und entzückt, sich in große Werke zu versenken — und nur so kommen sie zu jener Demut und Bescheidenheit vor der fertigen Leistung Berufener, die diese „echten Dilettanten“ von den aufgeblasenen und sich selbst überschätzenden falschen unterscheidet. Gewiß werden auch solche aufführungsreif gemachten Darbietungen aus dem unterrichtlichen Zusammenhang erwachsen und größtenteils im Unterricht selber vorbereitet sein müssen; damit fällt eine allzu weitgehende zeitliche Belastung der Ausführenden an den eigentlich unterrichtsfreien Nachmittagen weg. Ganz ohne ein paar solcher Nachmittagsproben wird es freilich nicht abgehen können — schon deshalb nicht, weil ja oft Schüler verschiedener Klassen zusammenwirken müssen, die vormittags nicht ohne große Störung des gesamten Unterrichtsplanes aus den verschiedensten Stunden herausgeholt werden können. Darum wäre es falsch, derartige Sonderübungen ganz abzulehnen, wie es in allzu striktem Festhalten an der planmäßigen Inanspruchnahme der Kinder durch die Schule wohl hier und da geschehen sein mag. Auf der anderen Seite aber müssen diese Nachmittagsproben auf das notwendige Maß beschränkt bleiben; dann werden auch die Klagen der Eltern über allzu große Anstrengung der Kinder verstummen, die in einem Falle zu dem Ergebnis geführt haben, daß „künftig keine Aufführungen mehr stattfinden“ sollen.

Dabei ist gleich noch eines grundsätzlich wichtigen Punktes zu gedenken: die Schwierigkeit, alle an einem Spiel Beteiligten zu Proben zusammenzubringen, wächst naturgemäß mit der Buntscheckigkeit der Spielschar selber. Wird diese vollends nicht nur aus verschiedenen Jahrgängen derselben Anstalt zusammengesetzt, sondern aus Angehörigen verschiedener Schulen, so ist eine vorbereitende Arbeit aus dem Unterricht heraus ja fast ganz ausgeschlossen. Darum erwäge man, was auch aus anderen, künstlerischen Gründen immer zu erwägen bleibt: ob es zweckmäßig ist, Jungen und Mädchen zusammen spielen zu lassen, oder zweckmäßiger und im Eindruck viel einheitlicher, oft auch viel reizvoller, nur Jungen oder nur Mädchen. An Schulen, an denen beide zusammen unterrichtet werden, ist gegen

solche „gemischte“ Rollenbesetzung nichts einzuwenden — darum ist sie ja auch die Regel in Landerziehungsheimen mit Coeducation. Was aber dort selbstverständliche Folge des schulischen Prinzips ist, scheint für die Berliner Schulen, und besonders für die höheren Schulen Berlins, nur in sehr vereinzelt Fällen anwendbar. Und wenn nun Schüler und Schülerinnen aus Anstalten zusammengefaßt werden sollen, die noch dazu — um nur ein Beispiel zu nennen — so weit auseinanderliegen wie Mariendorf und Berlin N, so schafft man unnütze Erschwerung der Vorbereitungsarbeit und nimmt die Zeit der Mitwirkenden wahrlich über Gebühr in Anspruch. Daß hinterher der interessierte Zuschauerkreis größer ist, wenn die Eltern zweier oder gar noch mehrerer Schulen zu Aufführungen kommen, in denen ihre Kinder mitwirken — daß somit gegebenenfalls eine größere Anzahl von Wiederholungen möglich und eine für Zwecke der Schule dabei hereinkommende größere „Einnahme“ sicher ist, darf nicht das Entscheidende sein. Von kunsterziehlichem Gesichtspunkt aus ist obendrein eine öftere Wiederholung des gleichen Spiels eher zu verwerfen; mit jeder neuen Aufführung verliert die Darbietung an Unmittelbarkeit; es schwindet jene letzte Spannung, die alle Mitwirkenden erfüllen muß, und es kommt gar zu leicht dahin, daß nicht mehr das Stück, sondern „mit dem Stück“ gespielt wird, wenn man sich seiner Sache schon zu sicher fühlt und bereits wieder Gedanken für allerlei Anderes frei bekommt.

Wie bei allem kunsterziehlichen Tun läßt sich natürlich nicht ohne weiteres verallgemeinern, was der Entscheidung in jedem besonderen Einzelfall bedarf. Ein Shakespeare-Stück, eines seiner Verkleidungslustspiele namentlich, nur von Jungen spielen zu lassen, ist nicht nur möglich, sondern bringt die heutige Darbietung der Originalen aus der Zeit um 1600 um so viel näher, macht aus den verkleideten Mädchen, die ja in Wahrheit damals Jünglinge waren und sich erst in Weiberröcke gesteckt hatten, wieder diese richtigen Jünglinge, deren ganzes Gebaren erst die letzten Täuschungen möglich werden läßt, und nimmt der Darstellung jenes eigentlich Fremde, das auf dem Berufstheater der Gegenwart sich immer zeigt, wenn eine Rosalinde oder eine Viola zur „Hosenrolle“ wird. Auf der anderen Seite ist so ein Spiel aber auch sehr lustig und gewiß nicht minder wirksam, wenn dieses Fremde einmal dadurch ausgeschaltet wird, daß zwar alle Darsteller eines Geschlechts, aber nur einheitlich weiblichen Geschlechtes sind.

Indessen: was Shakespeare recht ist, darf anderen Dichtungen nicht ohne weiteres billig sein — und wenn man findet, daß ein Mädchen den Götz von Berlichingen oder den Wilhelm Tell spielt, dann kann man nur schwer an die Möglichkeit anderer als komischer Wirkungen glauben — die übrigens ebenso wenig ausbleiben, wenn Jünglinge sich für solche Rollen eine „Maske“ machen, einen Bart kleben lassen und Töne von sich geben, die sie sich nur mit Mühe angequält haben. Mit vollem Recht und stärkstem Nachdruck muß immer wieder ein Wort von Martin Luserke (als dem Schulleiter mit der größten Spielerfahrung) in Erinnerung gebracht werden, nach

dem stärkste künstlerische Möglichkeit in der Anmut liegt, welche jugendliche und unroutinierte Darsteller durch ihre volle Hingabe an das Spiel in die Aufführung bringen, sobald sie sich nicht „verstellen“ müssen. Wie das in der Wirklichkeit aussieht, und wie es ohne weiteres auf jede ihm und seiner sonstigen Art und Arbeit fremde Spielschar zu übertragen ist, hat Luserke eben erst (Frühjahr 1928) in Berlin zeigen können, als er mit den Schülern eines Reformrealgymnasiums, die vorher nur den Text ihrer Rollen gelernt hatten, in sechs Proben Shakespeares „Sturm“ als Bewegungsspiel aufführungsreif machte und mit allerstärkstem Eindruck zweimal zu öffentlicher Darstellung brachte.

Um der besonderen Eigenart willen, die ihn auszeichnete, mag hier gleich noch ein anderer, in die gleiche Woche fallender Versuch mit einem Shakespeare-Drama — dem „Macbeth“ — erwähnt werden; wieder machten ihn Realgymnasiasten, Primaner zumeist, denen eine lebendige Darstellung der Rollen nicht nur zu schwierig schien, sondern auch deshalb nicht möglich war, weil sie an Zahl zu gering waren, um alle Personen zu verkörpern. So kamen sie auf den Ausweg, in gemeinsamer Arbeit während der freien Stunden eines ganzen Halbjahres ein von allem Üblichen abweichendes und der technisch vollkommenen Gegenwartsbühne nachgebildetes Puppentheater zu bauen, Dekorationsstücke zu malen, die vor einen festen Rundhorizont gestellt wurden, die Figuren gleichfalls — zum Teil in mehrfacher Ausführung, verschiedenen Haltungen und verschiedener Gewandung — zu zeichnen und auszuschneiden und dann die Rollen derart untereinander zu verteilen, daß jeder mehrere zu lesen bekam und nun stimmlich möglichst scharf gegeneinander abzuheben hatte. Damit erfüllten sie, nach ihrer ganzen sonstigen Neigung ohnedies für Fragen der Sprechgestaltung und der Vortragskunst interessiert, zugleich eine sprecherziehliche Aufgabe, und brauchten doch nicht jene immer etwas gewaltsame Ummodlung ihrer Stimmen vorzunehmen, die nicht nur schädlich, sondern in der Wirkung auch oft komisch wird, wenn Jünglinge wie reife Männer oder Greise sprechen wollen. Und obendrein hatten sie nicht nötig, ihr Gedächtnis mit dem Auswendiglernen ganzer langer Rollen so stark zu belasten, da sie ja den Text hinter ihrer kleinen Bühne lesen konnten.

Was hier an selbstschöpferischer Arbeit für das natürlich auch mit allen Beleuchtungseffekten ausgestattete Puppentheater geleistet worden war, und wie es geleistet war, kann nun gleich zur Behandlung der „Ausstattungsfragen“ beim dramatischen Spiel Jugendlicher überhaupt führen. Alle Kostüme, alle Andeutungen des Schauplatzes, alle szenischen Behelfe sollten grundsätzlich von den Schülern selber gefertigt werden, woraus sich zugleich ergibt, daß sie nicht in Wettbewerb mit den Ausstattungskünsten der Berufstheater gebracht werden sollten. Was dem einzelnen gerade hinreichende Phantasiestütze bedeutet, um ihn sich wirklich als den fühlen zu lassen, den er darstellen soll — also vor allem die Benutzung typischer Attribute, die ihn als Angehörigen dieses oder jenes Standes, Ranges, Volkes kennzeichnen, dann leicht herstellbare Verkleidung, die

Jungen freilich am liebsten mit Hilfe von Mutter oder Schwester beibringen werden, während Mädchen sie ganz selbständig zurüsten können: das wird bei ausdrucksvollem Spiel und guter Behandlung des Wortes auch ausreichen, um in den Zuschauenden genau diejenigen Vorstellungen zu erwecken, die sie haben sollen. Und mit ähnlich andeutender Behandlung ist die Dekorationsfrage zu lösen: ein paar aus Pappe ausgeschnittene, angemalte und hinten mit Holzleisten versteifte „Tannen“ genügen völlig zur Erweckung des Eindrucks „Wald“, ein paar Möbel kennzeichnen durch ihre besondere Beschaffenheit diesen oder jenen Raum: rundum braucht der Spielplatz bei all dem nur von einem Vorhang umschlossen zu sein, durch dessen Öffnungen sich beliebige Auftrittsmöglichkeiten ergeben: es wird so eine andeutende Spielausstattung, so eine einfache Spielstätte weit besser zum jugendlichen Spiel passen als eine bis in alle Details naturalistisch hingepinselte Dekoration mit „Prospekt“ und „Kulissen“, die alle beabsichtigte Täuschung zumeist doch selbst wieder zerstört. Immer noch lieber aber wird man solche eigengefertigte Kulissenmalerei sehen als das Ausleihen fertiger Theaterdekorationen und das Beschaffen von Kostümen aus Maskenverleih-Instituten gutheißen, die denn doch wieder gar zu leicht das jugendgemäße Spiel zum unjugendlichen Liebhaberbühen-Treiben werden lassen.

Daß malerische und zeichnerische Begabungen auch ohne „Kulissenzauber“ ein reiches Feld der Betätigung finden können, wenn Auführungen vorbereitet werden, sei gleich hier angemerkt — es gilt nicht nur für dramatische Darstellungen, sondern für alle Schulveranstaltungen kunsterzieherischer Art. Viele Beispiele zeigen, daß unendlich viel reizvoller als das in einer kleineren „Äkzidenz“-Druckerei oder auch wohl in einem größeren Betriebe hergestellte Dutzendprogramm mit typographisch meist wenig befriedigender Satzanordnung die Zettel sind, die von Schülerhand schön gemalte Schrifttypen in geschmackvoller Anordnung und ansprechender Umrahmung oder mit beziehungsreicher Illustrierung durchsetzt aufweisen. Schon die Kleinen können für ihre Darbietungen derlei in Klebearbeit und einfacher Zeichnung herstellen; von Größeren liegen äußerst gelungene Pergamentbüchlein mit Liedertexten zu einem Krippenspiel, Personenverzeichnisse zu aufgeführten Stücken mit szenischen Bildern u. a. m. vor.

Dabei darf dann zum Punkt „Programm“ gleich noch auf eines hingewiesen werden, das bislang sehr verschieden behandelt wird: zum Teil werden nur die Stück-Titel und Personen genannt, nicht aber die Namen der Mitwirkenden; zum anderen Teile wird jeder Mitspieler samt Klassenangabe namentlich aufgeführt. Beides hat seine Berechtigung — wengleich die Eitelkeit persönlichen Hervortretens nicht genährt, sondern vor allem die sachliche Arbeit gekennzeichnet und zu ihrer gerechteren Beurteilung, bei sonstiger Anonymität des Ausführenden, lediglich eine Klassenangabe als Maßstab für die Bewertung der Leistung gegeben zu werden brauchte.

Ebenso verschieden wie die Darsteller werden auch die „Autoren“ behandelt: häufig findet sich — bei Märchendramatisierungen, bei „Szenen aus dem Berliner Leben“, bei belehrenden Stücken — die

Angabe „Verfaßt von den Schülerinnen der Klasse . . .“ oder dgl., ebenso häufig aber auch volle Namensnennung desjenigen, der allein oder mit einem Kameraden zusammen einen „Josef in Ägypten“, einen „Bekehrten Stubenhocker“ oder ein neugierig machendes Spiel „Zucker, Zimt und Zelluloid“ gefertigt hat.

Daß übrigens auch die Zahl der Lehrer und Lehrerinnen gar nicht so ganz klein ist, die Stücke zur Aufführung durch ihre Schüler schreiben oder zumindest einrichten, darf gleich hier noch erwähnt werden: und mit nochmaligem Zitieren Luserkes darf vielleicht der Hinweis gegeben werden, daß Zusammenarbeit solcher Lehrkräfte mit ihren Schülern häufig zu sehr hübschen Ergebnissen führen dürfte, wie sie nach Beispielen aus der „Schule am Meer“ auf Juist in einem Vortrag „Über das handwerksmäßige Verfertigen von Stücken — als Beitrag zum deutschkundlichen Arbeitsunterricht der Oberstufe“ — mitgeteilt wurden.

Findet bei aller Vorbereitung des dramatischen Spieles naturgemäß eine enge Zusammenarbeit vornehmlich des Deutschlehrers (gelegentlich auch des Altsprachlers oder, für einige durch Programme bezeugte Fälle französischer und englischer Szenen-Spiele, des Neusprachlers) mit den Vertretern des Zeichen- und Werk-Unterrichts (neben denen der Physik für Beleuchtungsanlagen u. ä.) statt, so wird nicht minder eng die Verbindung mit dem Musiklehrer sein dürfen. Und zwar nicht nur insoweit, als es sich um die Ausstattung der Spiele mit einleitender oder begleitender Musik handelt, sondern auch namentlich dann, wenn die Aufführung kleiner Singspiele oder „Opern“ geplant wird, die den Kräften der Schüler und Schülerinnen angemessene, keineswegs übersteigerte Aufgaben stellen. Da bieten sich für die Weihnachtszeit Werke dar, deren Verfasser wohl wissen, was Kindern gemäß ist: Engelbert Humperdinck hat ja „Hänsel und Gretel“ ursprünglich für eine Kinderaufführung geschrieben und erst später zu der bekannten und vertrauten Fassung erweitert, in der diese Märchenoper jetzt nicht nur auf den Bühnen erscheint, sondern auch in so mancher Schule gespielt worden ist; und Humperdinck gibt auch in Gemeinschaft mit Gustav Falke noch ein zweites, gern von Kindern aufgeführtes Spiel „Bübchens Weihnachtstraum“. — „In Knecht Rupprechts Werkstatt“ führt ein Sing- und Tanzmärchenspiel von Wilhelm Kienzl. — Etwas in Vergessenheit geraten, hier und da aber doch sehr mit Recht hervorgeholt sind die Schöpfungen Carl Reineckes: „Der Schnitzelmann von Nürnberg“ und „Die Engelsreise“, vor allem aber die wiederholt in Berliner Schulen zur Aufführung gebrachte zweiaktige Kinderoper von den „Teufelchen auf der Himmelsreise“ (die Adolf Holst und Georg Winter zu einer textlichen und musikalischen Neuschöpfung angeregt hat) werden namentlich auch jüngeren Schülern viele Freude aus der Arbeit der Einübung erwachsen lassen.

Der Vermittlung von Melodien Bachs, Glucks, Haydns, Mozarts, Dittersdorfs, Webers dienen die mit wenigen Personen leicht aufzuführenden „Musikalischen Hauskomödien“ von Erich Fischer, zu denen denn auch gern und oft gegriffen wurde: „Die Überraschung“, die

„Brennschere“, der „Roman in der Waschküche“ wären aus dem vorliegenden Programm-Material zu nennen; neben das „Alte Lied“ aber mit Mozartschen Melodien tritt auch wohl einmal Mozart selber in einer Aufführung von „Bastien und Bastienne“. Stark nach dem Berufstheater hinüber neigen Einstudierungen von Weber-Wolffs „Preziosa“ oder Friedrichs lustigem „Guten Morgen, Herr Fischer“, dessen Wiedergabe ebenso wie die mancher Berliner Lokalstücke von Angely („Fest der Handwerker“ u. ä.) durch den famosen Alt-Berliner Abend des Staatlichen Schauspielhauses angeregt worden sein mag.

Erfreulich, daß auch auf diesem Gebiet selbstschöpferische Lehrkräfte sich betätigen. Vom Singspiel, das den „Wolf und die sieben Geißlein“ auftreten läßt, bis zu großen „Märchenopern“ in 3–5 Akten („Vogel Phönix“, „Das klagende Lied“) versuchen sie, geeignete Formen zu finden, bei denen nur wieder vor allzu großer Ausdehnung und damit verbundener allzu weitgehender Anspannung jugendlicher Stimmen und Kräfte zu warnen sein wird.

Die Aufführung von Singspielen ist nicht die einzige Veranlassung zu engerer Zusammenarbeit der Fächer Deutsch und Musik. Vielmehr gab Anlaß dazu auch eine ganze Reihe der besonderen Feiern, die im Laufe der Berichtszeit zu begehen waren: zum Gedächtnis Beethovens 1920 und 1927 (das an einem Groß-Berliner Lyzeum mit einer ganzen Beethoven-Woche geehrt wurde, deren einzelne Programme aus dem Arbeitspensum der verschiedenen Klassenstufen gewonnen waren), Carl Marias von Weber 1926, Klopstocks 1924, zur Tausendjahrfeier des Rheinlandes u. a. m. kam das Wort in Vers und Prosa genau so zur Geltung, wie die Vokal- und Instrumentalmusik. Und darüber hinaus ist die Verbindung von musikalischen und rezitatorischen Darbietungen zu einem einheitlich zusammengefaßten Ganzen allmählich die Regel für jene Programme geworden, die nicht nur Unterhaltung bieten, sondern zugleich wirklich geschmackbildend und auf eingänglichste Art belehrend wirken wollen. Freilich: allzu häufig findet sich als letzter Ausweg aus vielen Nöten immer noch der viel zu beliebte „Bunte Abend“ mit wahlloser Zusammenhäufung von allem, was gerade da ist. Und als Rechtfertigung wird vielfach der Wunsch bezeichnet, jedes Kind nach seinen Kräften etwas beisteuern zu lassen, es nicht zurückzuweisen, sondern zu ermutigen usw. Aber schon bei den Allerkleinsten und Kleinsten ist es sehr wohl möglich, den in der Klasse erarbeiteten Vortragsstoff unter bestimmten Gesichtspunkten zusammenzustellen, sogar von den Kindern selber (Arbeitsunterricht!) zusammenstellen zu lassen. Und in den mittleren und oberen Klassen geht das erst recht. Aus der großen Fülle solcher „geschlossenen“ Vortragsfolgen sollen nur eine Reihe von Beispielen genannt werden: den Kleinen ist der „Märchen-Abend“ zugeordnet; von ihnen handelt auch eine Vortragsfolge, die „Das Kind in der Dichtung“ behandelt. Allen Klassenstufen gemäß und jeweils in einer ihren immer weiter reichenden Kenntnissen entsprechenden Vielseitigkeit zu behandeln sind die an „Jahreszeiten“ angeschlossenen Programme: ein Abend „Frühling und Wandern“ wird in der Unterstufe oder in der Volksschule anders aussehen als in den Oberklassen, die den Frühling in Dichtungen des

Mittelalters oder in Gedichten aus dem 17. und 18. Jahrhundert besingen lassen oder auch durch die Jahrhunderte hindurch vom Minne- gesang über das Zeitalter der Reformation und des Großen Krieges zu vorklassischen und klassischen Tagen und weiter bis in die Romantik hinein Frühlingsweisen und Frühlingsdichtungen heraussuchen. — Landschaftlich bestimmt sind wieder andere Vortragsfolgen: da interessiert uns Berliner in erster Linie „Berliner Sprache und Humor“ oder „Die Mark und Berlin“; daneben aber lassen sich Große und Kinder auch gern vom „Deutschen Wald“ erzählen und von „Feier- stimmung und Spuk im Walde“, oder sie werden in „Rübezahls Reich“, ein andermal in das „Steinerne Meer“ geführt; sie erfreuen sich an einem „Plattdeutschen Abend“ oder einem umfassenderen „Mundarten- Programm“, das durch alle Teile des Vaterlandes führt. Viele künden von „Deutscher Kultur im Osten“, sie geben einen „Oberschlesischen Abend“, oder sie führen „Deutsche Kultur am Rhein“ vor und er- gänzen hierbei Gesprochenes und Gesungenes noch durch das Lichtbild. Aber sie gedenken auch der „Deutschen Brüder im Ausland“, des „Grenz- und Auslands-Deutschtums“. Zeitlich umgrenzt sind „Alt- deutsche Abende“, „Mittelalterliche Volkskunst“, „Landsknecht-Leben“ oder solche, die bestimmte Perioden der deutschen Dichtung (und Musik) veranschaulichen wollen: Klassik, Romantik, Moderne. Ein- zelnen Dichterpersönlichkeiten gelten Vortragsfolgen, wie sie sich zum Teil regelmäßig wiederholen: wenigstens gibt eine Berliner Mittelschule als besonderen feststehenden Brauch an, daß sie regel- mäßig am 10. November und 9. Mai Schillers, am 28. August und 22. März Goethes in besonderer Vortrags- und Feierstunde gedenkt. Sonst ist die Auswahl groß: Bonsels und Wilhelm Busch, Eichendorff und Fontane, Gorch Fock und Gerhart Hauptmann, Arno Holz und Liliencron, Löns und C. F. Meyer, Mörike, Fritz Reuter, Rosegger, Heinrich Seidel, Storm und Uhland werden ganze Abende gewidmet; auch Zusammenstellungen finden sich, wobei freilich „Goethe-Hof- mannsthal“ und „Goethe-Shakespeare“ ersichtlicher Gemeinsames haben, als „Hauptmann-Hauff“. Literarische Gesichtspunkte bestimmen die Behandlung der „Ballade und ihrer Kompositionen“, oder auch einmal die Zusammenstellung von Bruchstücken verschie- denster Autoren zu einem „Russenabend“; soziale sind maßgebend für die Vortragsfolgen „Ehre der Arbeit“, „Arbeit und Großstadt“ usw. Das mag als Feststellung genügen.

Eines ist bei allen solchen musikalisch-deklamatorischen Dar- bietungen zu fordern: daß hier — abweichend von dem Brauch bei rein musikalischen Veranstaltungen (vgl. S. 394) grundsätzlich jede Mischung von Schulkräften und Berufskräften vermieden wird. In allererster Linie sollen gerade solche Programme aus dem Unter- richt heraus entstehen: was in der Deutschstunde erarbeitet, was in Verbindung mit dem Musiklehrer ergänzend dazu gegeben ist — also extra Vertonungen von Gedichten Klopstocks, Goethes, Schillers, Eichendorffs usw., vielleicht sogar in besonders reizvoller und er- giebigiger Zusammenstellung mehrerer musikalischer Fassungen desselben Gdichtes —, soll in bestmöglicher Ausführung durch Schüler zum

Vortrag gebracht werden. Wenn mit ihren Leistungen die von Berufssprechern und Berufsmusikern verbunden werden, so zeigt sich sofort ein Abstand, der für die Schüler im besten Falle entmutigend, im weniger günstigen Falle verwirrend sein muß. Seien wir ehrlich: nirgends wird so viel gesündigt, wie auf dem Gebiet des „Rezitierens“, nirgends melden sich so viel Unberufene zum Wort, wie gerade da; nirgends sind die Grenzbestimmungen so unklar wie hier. Es gibt eine große Menge von Schauspielern, die sich guten Glaubens einbilden, auch Rezitatoren zu sein, und doch keine Ahnung von den ganz anderen Anforderungen haben, die an den reinen „Sprecher“ gestellt werden. Sie machen jede Ballade zum gemimten Drama oder Dramolet; sie suchen jede Person in anderem Tonfall, in anderer Haltung, mit anderen Gesten „darzustellen“; sie haben dazu vielfach eine übertrieben pathetische Vortragsart, die an sich die Kritik und den Widerspruch der Schüler (mit Recht) herausfordert. Oder aber: sie sind wirkliche Köpfer auf sprachlich-rezitatorischem Sondergebiet — dann kommen sie kaum in die Schulen, weil es diesen an Mitteln fehlt, sie zu honorieren, und ihnen selber an Zeit, vielleicht manchmal auch nur an der zufälligen Beziehung, in Schulen hineinzugehen. Hier Wandel zu schaffen, ungeeignete Kräfte rücksichtslos und geeignete mit allen Mitteln in Schulen hineinzuführen, wird eine besonders wichtige Aufgabe sein. Unterstützen aber müssen die Schulleiter sie insofern, als sie nicht auf zufällige Empfehlungen hin „Vortragskünstler“ in ihren Aulen hineinlassen, sondern sich durch Rückfragen an maßgebender Stelle erst vergewissern, mit wem sie es zu tun haben.

Kommt nun einer der wenigen ausgezeichneten Sprecher in der Schule zu Wort, so soll auch unbedingt er allein das Wort haben, Bestes geben — und nicht dieses Beste von der Folie eines auch im günstigsten Falle doch nur sehr von ferne an den seinen heranreichenden Vortrags der Schüler sich abheben lassen. Also klar gesagt, noch einmal: nur Schüler — oder nur Berufssprecher an einem Abend!

Über Sonderveranstaltungen eigener Art wird aus manchen Schulen berichtet: sie ließen Dichter lesen: Börries Freiherrn von Münchhausen; Eberhard König, Walter von Molo, Wolfgang Goetz (Szenen aus „Gneisenau“), Bruno Goetz („Lobgesang“). Gewiß ist ein Eigenes um diese Art näherer persönlicher Berührung mit schöpferischen, nicht nur nachschöpferischen Künstlern (wobei freilich nicht jeder auch des Vortrages so mächtig ist wie der Feder, und nicht jeder ein so ausgezeichnete Interpret seines Schaffens, wie Börries v. Münchhausen oder wie Wolfgang Goetz). Nur darf die Anregung nicht dahin führen, den Begriff des „Dichters“ herabzuschrauben und auch Lokalgrößen mit schriftstellerischem Ehrgeiz als solche vorzuführen, die auf der Menschheit Höhen wandeln. —

Das Zusammenwirken des Deutsch-Unterrichts mit dem Musik-Unterricht war an den Anfang der Betrachtung dieser musikalisch-deklamatorischen Abende gestellt worden, insofern beide Fächer Inhalte dazu geben sollten und konnten. Aber auch formal müssen sie für die Vorbereitung solcher Programme zusammengehen, insofern

Sprecherziehung und Stimmbildung als Aufgabe beider Unterrichtsfächer, zuerst in den Bestimmungen über die Prüfung für das künstlerische Lehramt und in den Musikerlassen dem Musiklehrer, und dann in den allgemeinen Richtlinien auch dem Deutschlehrer zur Pflicht gemacht worden ist. Die Erfüllung dieser Pflicht setzt freilich eine Ergänzung der Lehrerbildung nach dieser Richtung voraus. Auf Universität und Schulmusik-Akademie wird Sorge dafür getragen, daß die Studierenden beim Lektor für Sprechkunde in Kursen und Übungen lernen können, wie sie ihre Sprachwerkzeuge zu gebrauchen, ihre Stimme zu behandeln und den ihnen anvertrauten Schülern beizubringen haben, daß „richtig sprechen“ die erste Voraussetzung für „gut sprechen“ ist. Aber die große Mehrzahl der im Amt stehenden Lehrkräfte hat solche Kurse noch nicht mitmachen können: Aufgabe der Schulverwaltung ist es, ihnen Gelegenheit zum Nachholen des Versäumten zu geben, Aufgabe jedes Einzelnen: diese Gelegenheit zu nützen.

Neben die Stimmschulung muß die Sprecherziehung im Sinne einer Erziehung zu rechter Art des Vortrages treten: eines Vortrags, der frei von allen deklamatorischen Unarten zu halten ist, und bei aller Schlichtheit doch tiefste Ausschöpfung des Gehalts und stärkste Wirkung auf den Hörer vereinen soll. Auch nach dieser Richtung hin Vorbildliches zu vermitteln, Sprecher von höchstem Können als Lehrer für Lehrer zu gewinnen, muß die Schulverwaltung in steigendem Maße bemüht sein.

Wer heute von Sprecherziehung redet, muß auch darauf gefaßt sein, daß er sehr bald nach Formen und Möglichkeiten des Sprechchors gefragt wird. Darauf ist zu sagen, daß alle Sprechchorarbeit noch in den Anfängen steckt. Ein Chor-Sprechen, ein Zusammensprechen vieler oder aller mit dem Ziel, Hemmungen des Einzelnen zu beseitigen, ihm Mut erst zur Mitarbeit unter vielen, dann zum Einzel-Hervortreten zu machen, und weiter: ihm den richtigen Klang richtiger im Ohre haften zu lassen, als wenn er noch so oft die gleichen Worte von einem einzelnen Sprecher vorgesagt hört und nachzusagen versucht — ein solches Chorsprechen also ist nichts Neues. Anderes aber will der Sprechchor, der zu vollster Wirkung von innen heraus nur da kommen kann, wo er die rechten Sprechstoffe findet: „Wir“-Dichtungen, die ohnehin Ausdruck eines Massengefühls sind und deshalb auch der Wiedergabe durch die Masse nicht widerstreben, ja, sie geradezu fordern. Die Zahl dazu geeigneter Dichtungen ist nicht allzu groß: das Rechte herauszufinden, ist nicht leicht, muß aber Voraussetzung für gedeihliche Arbeit mit Sprechchören sein, deren es an Berliner Anstalten schon eine ganze Anzahl gibt: an Grund- und Volksschulen so gut wie an höheren Lehranstalten, deren eine ihre dahingehende Arbeit in einer ausgezeichnet gelungenen Aufführung des „Lobgesang“ von Bruno Goetz gipfeln ließ, während eine andere nicht nur deutsche, sondern auch griechische und lateinische Dichtungen in den Bereich chorischer Wiedergabe zog. Wenn eine dritte Sprechchöre mit Musik und Tanz zusammenwirken ließ, um das Märchen vom „Marienkind“ zur eigengearteten Darstellung zu bringen, so führte sie

damit zu jener letzten Verbindung von Sprechausdruck und Körperausdruck, die im Abschnitt über Schulmusikpflege schon kurz gestreift werden mußte, als von rhythmisch-gymnastischen Vorführungen die Rede war (vgl. S. 392). Mit diesem Hinweis erübrigt sich hier ein weiteres Eingehen auf das dort schon Angedeutete ebenso wie eine ausführliche Behandlung der rein musikalisch-künstlerischen Darbietungen, in den Schulen, die im gleichen Abschnitt über Musikpflege in den Schulen bereits besprochen sind.

So bleibt als letztes eine kurze Betrachtung der Formen, in denen sich die bildende Kunst in Schularbeitungen vertreten findet.

Es sind hierher nicht nur die Abende zu rechnen, an denen das Werk eines Matthias Grünewald, Dürer, Schwind, Richter, Spitzweg, eines Schinkel, Klinger und — Zille im Lichtbild vorgeführt betrachtet, erläutert, in Beziehung zur zeitgenössischen und gegenwärtigen Kunst und Kultur gesetzt wurde, oder andere Stunden, in denen ein bestimmtes Thema — die „Schöpfungsgeschichte“ oder „Weihnachten“ — durch die bildliche Darstellung mehrerer Jahrhunderte verfolgt und die ganze Darbietung mit entsprechend ausgewählten musikalischen Beigaben — Chören von Haydn, alten Weihnachtsgesängen usw. — durchsetzt war. Vielmehr gehören hierher auch alle Versuche, die Kinder an Kasperle-Figuren, Marionetten, Pappfiguren und Schattenspielen ihr eigenes gestaltendes Können erproben zu lassen — namentlich Schattenspieler erfreuen sich dabei großer Beliebtheit und alles Mögliche, von Märchengeschichten bis zur „Gudrun-Sage“, von der Volkslied-Szene bis zur Weihnachtsgeschichte von der Geburt Christi, von der „Lustigen Weltgeschichte zu Scheffel-Liedern“ bis zu Parodierungen alltäglicher Gegenwartsvorgänge (Meisterboxen, Telefongespräch, Zahnziehen), wird auf diese Art vorgestellt. Nicht immer ist klar, ob es sich um Verwendung ausgeschnittener Figuren handelt oder um ein Spiel von lebenden Personen hinter einer Leinwandfläche . . . also um schwarze „Lebende Bilder“, wie solche in farbigster Aufmachung und in Anlehnung an berühmte Meisterwerke auch sonst gern gestellt werden: Märchen-Szenen auch hier, Volkslieder, aber auch Madonnen-Darstellungen nach Filippo Lippi, Botticelli und van der Goes finden sich aufgeführt — und eine Volksschule läßt sogar von Schülern der Oberstufe „Marmorgruppen“ nach berühmten Vorbildern (Diskuswerfer usw.) vorführen.

Man sieht: an Versuchen aller Art fehlt es wahrlich nicht. Alle Formen der selbstschöpferischen Arbeit von der Vorführung einer „Indianer-Pantomime“ mit Überfall, Marterpfahl, Hochzeit, Lagerleben und Tanzfest (Obertertianer auf einem Sommerfest!) und der Wiedergabe von „Ernstem und Heiterem aus dem Schulleben“ bis zu Dramatisierungen von Volks- und Kunststücken („Reinecke Fuchs“ und „Hermann und Dorothea“), von der Gestaltung des sehr beliebten „Lebendigen Spielzeugs“ („Im Spielzeugladen“ u. a. m.) bis zur Umgestaltung der ganzen Schule bei „Jahresschlußfesten“ in Form eines „Jahrmarkts“ oder eines „Malerfestes“ in allen entsprechend hergerichteten Räumen,

von dem bescheidensten Kinderspiel bis zum mehraktigen Schauspiel sind vertreten. Neben Frühlings- und Weihnachtsfesten werden Fastnacht, Sonnenwende und Niklastag zuweilen für besondere Veranstaltungen genutzt. Nichts ist vor lustig zupackenden Händen derer sicher, die von der Litfaßsäule und dem modernen Plakat ihre Anregungen hernehmen: Kinder gestalten eine Schulrevue „Großmutter in Berlin“ mit Aufmarsch der Kochmädchen, Pfefferkuchenmänner, Schornsteinfeger usw.; Schüler der Mittel- und Oberklassen einer Realschule produzieren sich in einer Grotteske als „Zingel-Girls“; Unterprimanerinnen lassen der „Fleißigen Leserin“ eines Kurfürstendamm-Theaters ihre eigene Revue „Die fleißige Schülerin“ folgen; anderwärts gibt es im Anschluß an die Eröffnung des Deutschen Museums eine technischerere Revue „Auf nach München!“, und wieder an anderer Stätte verbinden sich Direktor und Musiklehrerin zu einer „Märchen-Revue“ mit Musik, Gesang und Pantomime: „Kinderspiel unterm Weihnachtsbaum, oder: die bezauberte Phantasie“.

Natürlich darf auch der Rundfunk nicht unverwertet bleiben. Spaßig berührt es, daß eine Anstalt, die vor 30 Jahren das Schulkino parodistisch vorwegahnte, nun gleich nach der Einbürgerung des Radio ein „neuzeitliches Krippenspiel: Der Ätherwelle Weihnachtsendung“ brachte, in der neben Engeln und Hirten die einigermaßen gegensätzlichen Gestalten „Ätherwelle“ und „Maria“ auftreten — mit oder ohne direkten Einfluß findet sich ein Jahr später in einer Groß-Berliner Oberrealschule noch einmal eine Weihnachts-Radio-Spielerei: „Knecht Ruprecht auf Welle 999“ mit allerlei beziehungsreichen Lied-einlagen „vom Mathematiker“, „vom arbeitsreichen Nachmittag“, „von Sexta bis Prima“ und „vom Kollegium“.

Aber auch ernstere Beziehungen verbinden Rundfunk und Schule: nicht nur künstlerische Darbietungen (vgl. S. 399) werden übernommen oder eine Kleist-Feier des Zentral-Instituts (mit Vortrag von Wolfgang Goetz), Rezitationen aus Kleists Werken und Musik zu „Käthchen von Heilbronn“ von Pfitzner und Hugo Wolfs „Penthesilea“ wird in einer Volksschule abgehört, sondern Schüler und Schülerinnen wirken auch selber verschiedentlich im Rundfunk mit: den Anfang machen Steglitzer mit dem „Redentiner Osterspiel“ und einer musikalisch-rezitatorischen Darbietung am Himmelfahrtstage 1926.

Und wie in diesem letzten Abschnitt Scherz und Ernst nebeneinander hergingen, so ist auch sonst neben mancher scherzhaften Ausgestaltung kunsterziehlich bedeutsamer Anregungen der Ernst nicht nur in der Reihe der aufgezählten Darbietungen zu finden. Vielmehr lehren ein paar beachtliche Angaben, daß neben solchen gelegentlichen künstlerischen Darbietungen in den Schulen eine sehr regelmäßige Befassung mit künstlerischen Dingen auf zweierlei Art stattfindet; an einer Stelle wird ein großes Teil der ersten Montagsstunden seit 1922 für allgemein interessierende Vorträge über künstlerische Themen benutzt, an einer anderen sind, entsprechend den „Studentagen“, mehrmals im Jahre schulfreie „Kunsttage“ angesetzt, an denen nach einem bestimmten Thema zusammengestellte Musik- und Dichtwerke vorgeführt werden. Hier ist also mit der Gleichstellung künstlerischer und

wissenschaftlicher Fächer Ernst gemacht worden . . . es wäre zu wünschen, daß solche Beispiele nicht vereinzelt blieben und die hier und da noch verbreitete Ansicht beseitigen helfen, als ob es sich bei künstlerischen Dingen um nutzlosen Kräfteaufwand, um Schädigung wissenschaftlicher Studien und — letzten Endes — um den Spaß Einzelner handele, nicht aber um eine kultur- und lebenswichtige Angelegenheit aller.

Theatervorstellungen und Konzerte der Abteilung für Schülervorstellungen.

Mit der Einrichtung städtischer Vorstellungen für Schüler wurde im Herbst 1926 der durch meist ehrwürdige Disziplinen bestimmte Lebenskreis des Schulkindes um ein freieres Element bereichert. Es entsprach dies der ganzen Richtungnahme der modernen Pädagogik aufs Konkrete und Anschauliche, auf die Lockerung des kindlichen Wesens und der in ihm gebundenen Kräfte. Fortschrittliche Geister in der Lehrerschaft hatten dem vorgearbeitet, im Jahrzehnt vor der Jahrhundertwende hatte der Hamburger Kreis um Hermann Wolgast in Schrift und frisch aufgenommenen Praxis den Gedanken gefördert, Berliner Lehrer nahmen ihn tätig auf. Denkwürdig bleiben die „Tell“-Aufführungen im alten Berliner Schiller-Theater (dem vorherigen und jetzigen Wallner-Theater), bei dessen Direktor Raphael Löwenfeld die neue Volksbildungsidee lebendige Teilnahme fand. Denkwürdig sind sie den Erwachsenen, die teilnehmen durften, durch das Erlebnis eines Begeisterungssturmes der Jugend ohnegleichen. Übersättigung war den Kindern jener Zeit noch fern, gläubig und entrückt folgte man dem Theaterspiel, und die Teilnahme steigerte sich zu solcher Lebendigkeit, daß es Geßler schwer gemacht wurde, die ihm diktierten Bosheiten programmäßig auszuführen. Wie Tell und seinem Knaben zugejubelt wurde und Geßler negative Ehrenbezeugungen zuteil wurden, das war von unbeschreiblicher Wirkung auf die als Schauspieler oder Beobachter beteiligten Erwachsenen. Daß dieses von der Lehrerschaft selbst ausgehende Bemühen genügend tatkräftige Unterstützung hätte finden können, daß der neugefundene Wirkungshebel benutzt wurde, dafür war jedoch die Zeit noch nicht gekommen. In der Folge, und besonders im letzten Jahrzehnt hat es dann nicht gefehlt an Bemühungen, den Schülern Vorstellungen zu bieten. Lehrergruppen fanden sich zu freier Arbeit zusammen, Theater — abgesehen von den nicht diskutierbaren Weihnachtsvorstellungen — boten den Schülern Vorstellungen an, desgleichen Pächter mit eigens zusammengestellten Ensembles; es fehlte nicht an idealen Bestrebungen, indes die weniger idealen überwogen und schädlich wirkten. Dankbar konnte manchem guten und uneigennütigen Bemühen quittiert werden, und die Stadt unterstützte auch durch angemessene Mittel, durch Empfehlung an die Schulen oder durch Indienststellung ihres Verteilungsapparates solches Bemühen. Aber das Werben um die Schulen