



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

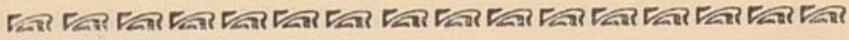
Geheime Miterzieher

Loewenberg, Jakob

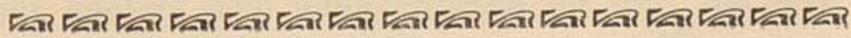
Hamburg, 1906

Schule und Dichtung

urn:nbn:de:hbz:466:1-31106



Schule und Dichtung

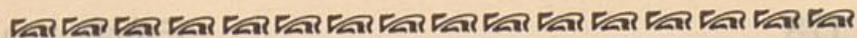


.

UNIVERSITÄT PADERBORN

Schule und Dichtung

UNIVERSITÄT PADERBORN



„Poesie in der Schule“, und ich setze gleich hinzu: vom ersten bis zum letzten Augenblick. Das muß uns unzweifelhaft feststehen: die Poesie ist kein Schmuck, kein Zierat weder der Schule noch des Lebens. Sie rührt an den Kern des Lebens selber. Sie ist auch kein Zubrot, das wir für unsere geistige Nahrung entbehren könnten; sie ist vielmehr ein wesentlicher Bestandteil derselben und enthält alle Säfte und Kräfte sowohl für die Knochenbildung des Charakters wie für die Muskelfasern des Herzens. Poesie ist Naturnotwendigkeit, ist Offenbarung des Schönen und Großen im Menschen, ist Religion im höchsten Sinne. Allen alten Völkern, den Indern, den Hellenen, den Germanen war Religion und Poesie eins; alle Kulturreligionen gehen von ihr aus, sind von ihr durchsetzt. Die Grundlage der Poesie und der Religion ist dieselbe: sie wollen das Wesentliche der Menschenseele in Erscheinung bringen. Darum offenbart sich auch das Wesen eines Volkes, die Gesamtheit seiner Seelen am reinsten in seiner Poesie. Darum sind untergegangene Völker heute nur insofern noch kulturfördernd für uns, als ihre

Loewenberg: Geheime Miterzieher. 12

Kunst, ihre Poesie insbesondere, es vermag, auf uns einzuwirken.

Und darum, könnte man meinen, ist die Poesie nur für den erwachsenen, den gereiften Menschen. Aber das wäre ein Fehlschluß. Alles Werden und Wachsen der Menschheit wiederholt sich im Kinde. Es beseelt jedes Wesen wie die Naturvölker, es ist zu gewissen Zeiten grausam wie die Wilden, und es treibt zu andern Tauschhandel wie die alten Phönizier. Dieselbe Uranschauung, die aus den Naturerscheinungen Göttergebilde, aus den Göttern Sagenhelden, aus den Sagenhelden Märchenprinzen entstehen ließ, ist auch noch im Kinde tätig. So bringt es alle Grundbedingungen, Poesie zu erfassen — natürlich innerhalb gewisser Grenzen — in reichem Maße mit zur Schule, ja mehr als das, es bringt die Poesie selber mit.

Zweierlei muß beim vorschulpflichtigen Kinde unser größtes Erstaunen erregen: Seine wunderbare Illusionskraft und die Fähigkeit, jede seiner Empfindungen mit der richtigsten Betonung auszudrücken. Das Kind lebt noch in einer Welt, in der es keinen Zwiespalt gibt; Natur und Kunst, Arbeit und Spiel, Traum und Wirklichkeit sind ihm eins, und der Tod hat keine Macht über sein Reich. Mit dichterischer Urkraft verlebendigt es alles, das Abstrakte hat sich ihm noch nicht aus dem Konkreten entwickelt, alles

9. Paradies

ist ihm sinnfällig. Ein kleiner Michel Angelo, offenbart es in seinen Spielen jede künstlerische Fähigkeit. Es dichtet, es malt, es baut und formt. Es sieht in den Dingen, was es darin sehen will, ohne zu verkennen, was sie wirklich sind.

„Was sollen denn die Stöcke hier an der Wand?“

„Ach, das sind ja meine Pferde,“ erwidert der Fünfjährige, „die stehen im Stall und fressen an der Krippe.“

Zwei Stühle sind umgeworfen und mit den Lehnen übereinandergelegt. Zwischen den Beinen des ersten steht ein kleiner Knabe, das ist der Mast, zwischen den beiden Sitzen ein kleines Mädchen, das fortwährend pfaucht und pufft, das ist der Schornstein, und zwischen den Beinen des zweiten Stuhles steht der sechsjährige Steuermann. Da tritt die Mutter ins Zimmer. „Halt Mutter!“ ruft der Steuermann entsetzt, „halt, du fällst ins Meer!“ Und der Schrecken äußert sich mit so echtem Ton, wie ihn nur das Leben erzeugen kann.

In jedem Kinde rollt Theaterblut. Mit Leichtigkeit findet es sich in jede Rolle hinein, spielt Vater und Mutter, Lehrer und Schüler, Kutscher und Kapitän, Hund und Elefant, spielt alles, was es je gesehen, auch sich selber.

„Guten Tag, Frau Stein.“

„Guten Tag, Fritz.“

„Ach, du mußt nicht Fritz sagen, ich komme ja von der Reise.“

„Guten Tag, mein Herr. Wo kommen Sie denn her?“

„Ich war in England.“

„Wie sieht's denn dort aus?“

„Der Hafen ist schlecht.“

„Wen haben Sie denn dort besucht?“

„Onkel Max.“

„Haben Sie denn meinen großen Jungen nicht gesehen?“

„Ja, ich soll Sie grüßen. (Beiseite:) Frag' mal, ob er bald wieder kommt.“

„Kommt er auch bald wieder?“

„Ja, gestern Abend noch. (Beiseite:) Frag' mal, ob er hungrig ist.“

„Ist er auch hungrig?“

„Er ist sehr hungrig, er will gern ein Butterbrot haben.“

„Bringen Sie ihm dies; aber unterstehen Sie sich nicht, mein Herr, selber hineinzubeißen.“

„Ach Mutter, es war ja nur Spaß.“

Sie werden nie aus der Rolle fallen, die kleinen Schauspieler, ob die Puppe nun krank ist und zum Doktor muß, oder ob sie in Gesundheit blüht und Hochzeit feiert, ob sie aus Sand Kuchen und Torten backen, oder ob sie mit Bohnen Soldaten spielen.

Nur wenn die Konsequenzen ihrer Rolle ihnen Unannehmlichkeiten bringen, stehen sie sofort auf dem Boden der Wirklichkeit, alle Illusion ist verschwunden; „es war ja nur Spaß“. Aber hier wie dort, in der Wirklichkeit wie im Spiel, finden sie mit bewundernswerter Treffsicherheit den rechten Ton für jedes Gefühl, für Scherz und Freude, für Enttäuschung und Entsetzen, für Hohn und Mitleid. Dabei sind sie sprachschöpferisch, prägen sich neue Wörter nach ihrer Anschauung und Bequemlichkeit, nennen eine Pfeife einen Rauch, eine Schaufel eine Grabe, eine Postmarke eine Klebe, und messen den Tisch nicht, sondern „metern“ ihn. Sie sehen und reden in Bildern. Ein Zweijähriger nennt seine hell leuchtende Fahne eine Sonne, und ein Dreijähriger, der zum erstenmal sieht, wie ein Straßenbahnwagen in den Stall fährt, fragt: „Wohnt hier die Bahn?“

Noch sehen sie, noch fragen sie. Die kleinen Augen wandern immer suchend umher, ob es nichts Neues, anderes gibt, und der kleine Mund öffnet sich fast nur zum Essen und Fragen. Ist das viele Fragen auch zuweilen nichts weiter als eine Sprechübung, häufig genug ist es auch das Verlangen nach geistiger Nahrung, der Trieb, die umgebende Welt zu erkennen, sie sich geistig bezwingen zu wollen.

Wo ist das alles geblieben, wenn das Kind einige Jahre zur Schule gegangen ist? Wo die rege Phan-

tasie, die Anschauungskraft, der Wissenstrieb, die Sprechkunst? Alles tot; nicht gestorben, aber getötet. Es gibt keine größere Kluft, als zwischen dem Leben des Kindes vor der Schulzeit und dem in der Schule. Dort herrscht die Freiheit, hier der Zwang, dort die Sache, hier das Wort. Früher lernte es sprechen, jetzt lautieren; früher malte es Dinge, jetzt zieht es Linien. Da es jetzt das Wort vor der Sache kennen lernt, die Sache häufig überhaupt nicht, da es die Antwort erhält, noch eh' es gefragt hat, so verlernt es zu sehen und verlernt zu fragen. Es ist zweifellos eine richtige Forderung, die da will, daß man in den ersten zwei bis drei Schuljahren statt des bisherigen Unterrichts einen geregelten planmäßigen Sach- und Anschauungsunterricht betreibe, daß das Kind die Dinge im Leben und in der Natur kennen lerne, eh' sein Lehrbuch ihm Geschichten und Abhandlungen darüber gibt. Was Brillparzers Esther sagt, gelte auch für unsere Kinder:

„Was soll ich lesen? Da so viel zu sehen.

Was stumme Zeichen? Da so viel zu hören.“

Hier nun hilft die sogenannte Hamburger Bewegung einen Ausgleich anbahnen. Sie will die künstlerischen Fähigkeiten und Neigungen, die das Kind in seinen ersten Lebensjahren zeigt und bestätigt, in den Dienst der Erziehung stellen, oder wie Otto Ernst es formuliert hat: „Die künstlerische

Erziehung ist der moralischen und intellektuellen gleichberechtigt." Die Neuerung liegt mehr auf dem Gebiete der Methode als des Stoffes. Hat das Kind bisher seine Freude an Farbe und Bildern gehabt, so soll die Schule ihm keine Gefängniswände zeigen, sondern an künstlerischem Wanderschmuck und Bildern seinen Geschmack läutern, wie das in Dr. M. Spaniers Buche „Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen“ trefflich ausgeführt ist. Hat es ferner bisher frisch und sinngemäß gesprochen, so soll es ein Gedicht nicht herleiern müssen „mit genauer Betonung der Endsilben“, soll seinen Fähigkeiten gemäß künstlerisch, das ist naturgemäß sprechen lernen. Vor allem aber soll das Kind, das bisher in Poesie gelebt hat, nicht mit poesielosen moralischen Reimereien und Geschichten gefüttert, sondern mit wirklicher Poesie genährt werden.

Die Klust ist hier nicht minder groß, als auf anderen Gebieten. Die meisten Kindergeschichten, die unsere Lesebücher in den ersten Jahren bieten, sind wertlos, sind Sprachverbildend. Wer daran zweifelt, der sehe sich einmal die vielgelesenen Reime des vielgerühmten Hey an, sehe sie nicht an, höre sie nach dem schönen Henschen Vers:

Zwei Ohren sind mir gewachsen an,
Damit ich alles hören kann.

Ich bin überzeugt, wenn uns ein zehnjähriger

Schüler das in einem Aufsatz schriebe, wir würden ihm mit einer handgreiflichen Bewegung klar machen, daß ihm die Ohren nicht gewachsen an, sondern angewachsen sind.

Da tut eine sorgfältige Auslese dringend not. Es ist ja durchaus nicht erforderlich, daß es gerade „Kinderliederdichter“ sein müssen, deren Gedichte die Kinder lesen und lernen, wir dürfen ihnen auch die Gaben wirklicher großer Dichter bringen. Jene Species Poeten kommandiert zwar, aber nur die Reime, nicht die Poesie; sie sind kindisch, wo sie kindlich, sind trivial, läppisch, wo sie naiv sein wollen, und verwechseln Moral mit Poesie. Ein Goethesches „Befunden“ oder „Heideröslein“, Gedichte, die auch den jüngsten Schülern verständlich sind, wiegt Hunderte von Bänden „Kindergedichte“ auf. Das Kinderlied, das leider aus unsern Kinderstuben immer mehr schwindet, sollte auch in der Schule mehr oder noch gepflegt werden. Es leitet am besten zu den Kunstgedichten über, es hat wie das Volkslied, dem wir auch einen größeren Raum zuweisen müssen, urwüchsige Stimmung und Anschauung und bringt in die ernste Schulstube hinein, was ihr so häufig fehlt und dem Kindesgemüte doch so not tut, den sonnigen Humor, das befreiende Lachen.

Es wäre eine dankenswerte Aufgabe, mit Hilfe des Kinderliedes und des Volksliedes einmal einen

Kanon poetisch wertvoller Gedichte aufzustellen, die das Kind vom ersten bis zum letzten Schultag begleiten können, nicht müssen; denn der Gaben sind so viele, daß ein zweiter und dritter und viele andere daneben bestehen könnten.

Wiederum anknüpfend an das frühere Kindesalter kann in ungebundener Form der Sinn für echte Poesie nicht besser geweckt und gefördert werden als durch Märchen und Sagen. All die gemachten moralischen Erzählungen, ob von Chr. v. Schmidt, von Campe, von Caspari oder andern, sind poetisch wertlos und verfehlen erzieherisch ebenso ihren Zweck wie jede andere Moralpauke auch. Das Moralische versteht sich auch hier von selbst. Und sagt man, es sei das Wichtigste, wie der Kirschstein das Wesentliche an der Kirschfrucht ist — gut, aber man kann die Kinder nicht mit Kirschsteinen füttern. Jene Art Erzählungen sind ebenso verwerflich, wie die ganze gemachte poetische Jugendlektüre überhaupt, wie das Heinrich Wolgast überzeugend in seinem verdienstvollen Buche „Das Elend unserer Jugendliteratur“ nachgewiesen hat.

Das Märchen sollte dem Schüler auf dem Wege durch die Schule zweimal entgegentreten, im Beginn und am Schluß desselben. Es ist das Kind in der Poesie, spielerisch, phantasievoll, sprachschöpferisch und voll naiver Anschauung des Lebens wie der

Natur. Es liebt, wie das Kind, sich zu ver mummen. Aber wer genauer hinschaut, erkennt bald unter den bunten Flittergewändern die hellen, großen Kinderaugen, den schelmisch zusammengekniffenen oder schmerzlich verbissenen Mund, kennt auch die Züge in seinem Antlitz, die Treue, Mitleid und Liebe, oder auch Bosheit, Neid und Ehrsucht klar ankündigen. Freut der jüngere Schüler sich mehr an der Vermummung, so soll der ältere auch diese Erkenntnis mitgewinnen, soll auch im Spiel der Phantasie den ernstesten Zug des Lebens schauen.

Für das reifere Alter bieten sich wertvolle Stoffe in reichster Fülle. Um so sorgsamer sollte die Auswahl sein, und das Auge des Wählenden nicht auf Nebendinge, auf religiöse, patriotische oder moralische Tendenzen sehen. Wohlverstanden, ein religiöses oder patriotisches Gedicht kann den höchsten poetischen Wert haben, aber es hat ihn nicht deshalb, weil es religiös oder patriotisch ist. So viele Gedichte, die unsere Lesebücher bieten, sind nur des Stoffes oder des Alters wegen aufgenommen. Namen wie Gleim, Bellert, Enslin, Dieffenbach und andere sind in einer Weise vertreten, die in keinem Verhältnis zu ihrer dichterischen Bedeutung steht. Wird die Frömmigkeit, die Vaterlandsliebe, die Mutterliebe und dergleichen besungen, so sind die meisten Leser schon befangen, schon günstig voreingenommen, und

anstatt für solche Stoffe auch die höchsten Forderungen der Kunst zu stellen, geben sie sich mit den niedrigsten zufrieden, weil es doch immerhin gut gemeint ist und, wie man glaubt, gut wirkt. Nur daher kann es kommen, daß Gedichte wie „Der Löwe zu Florenz“, Trägers „Mutterherz“, Ad. Schults' „Mutterauge“ so allgemein beliebt sind; auch Kaulisch's „Wenn du noch eine Mutter hast“ ist trotz mancher Schönheit im einzelnen kein gutes Gedicht.

Manchem Leser ist auch ein Gedicht nur deshalb lieb und wert, weil er es selber als Kind gelernt hat, und unwillkürlich und unbewußt legt er die Poesie, mit der die Erinnerung an die Jugendzeit das Gedicht umwebt, in das Gedicht selbst hinein. Und so erben sich von Geschlecht zu Geschlecht nicht nur Gesetz und Rechte, sondern auch Gedichte, sogenannte Gedichte, wie eine ewige Krankheit fort.

Solche Gedichte nun müssen fallen, damit andere, bessere an ihre Stelle treten können. Sind sie bei den ältern Dichtern zu finden, gut, bieten die neuern sie uns, um so besser. Ob es solch neuere Dichter gibt? Ich brauche von vielen nur Namen wie Mörike, Hebbel, Storm, Annette von Droste-Hülshoff, Klaus Groth, F. W. Weber, C. F. Meyer, Keller, Fontane, Liliencron, Avenarius, Falke, Otto Ernst, Dehmel zu nennen, und jeder Wissende wird mir

zustimmen. Die Wahl wird nur deshalb schwer, weil es unter so viel Schönem und Gutem zu wählen gibt! Aber gewählt muß werden, sorgfältig geprüft und gewählt, denn es hieße nur „Peter die Müze abnehmen und sie Paul aufsetzen“, wenn man, um „modern“ zu sein, ältere geringere Dichter fallen ließe, und eine so unbedeutende dichterische Persönlichkeit, wie beispielsweise die Ambrosius ist, an ihre Stelle setzte, nur weil sie eine neuere Dichterin ist und zu den Tagesberühmtheiten zählt.

Hat man sorgfältig gewählt, nach ästhetischen und pädagogischen Rücksichten, dann braucht man sich nicht zu viel Skrupel darüber zu machen, ob auch das Kind das Gedicht ganz verstehe. Gewiß darf die Dichtung als Ganzes nicht jenseits der innern Erfahrung des Kindes stehen, gewiß müssen die Apperzeptionsbedingungen in seiner Seele vorhanden sein; aber es genügt, wenn es das Wesentliche erfährt, andres nur von fern fühlt und ahnt. Wer will sich denn rühmen, eines echten Meisters Schöpfung in ihrer ganzen Fülle in sich aufgenommen zu haben? Welcher Schüler ist denn im Stande, ganz in die Tiefe eines Gedichtes wie „Wanderers Nachtlied“ oder wie „Die Blocke“ einzudringen? Schon in den Unterklassen lernen die Kinder Goethes: „Ich ging im Walde so für mich hin“, und es läßt sich gewiß nichts dagegen sagen; aber ich würde es

auch verstehen, wenn es erst auf der Oberstufe aufträte, und ich würde es erst recht begreifen, wenn ein Erwachsener sagte: „Jetzt erst verstehe ich das Gedicht wirklich.“ Das ist ein Kennzeichen eines guten Gedichtes, daß es nicht nur dann, wenn das Kind es zuerst kennen lernt, sondern daß es ihm auch später noch etwas ist, daß es ihm noch mehr wird. Wenn in ihm das Verlangen, das Bedürfnis erregt wird, zu einer Dichtung später wieder zurückzukehren, ist unendlich mehr gewonnen, als wenn sie gleich ein für allemal abgetan ist. Was Storm seinem Kinde zuruft, gelte auch hier:

Kannst du den Sinn, den diese Worte führen,
Mit deiner Kindesseele nicht verstehn,
So soll es wie ein Schauer dich berühren
Und wie ein Pulsschlag durch dein Leben gehn.
Viel, fast alles für die bleibende Wirkung eines
Gedichtes hängt davon ab, wie es dem Kinde vermittelt wird. Wie das geschehen soll, darüber läßt sich keine einheitliche Regel aufstellen, das hängt von hunderterlei Bedingungen ab, von dem Gedicht selber, von Lehrer und Schülern, von Zeit und Stimmung. Eins natürlich vor allem: der Lehrer selber muß es fühlen, muß eine künstlerisch empfindende Natur sein, und darum wäre es wohl erwägenswert, ob es nicht Fachlehrer für Literatur geben soll, wie es solche als selbstverständlich für

Singen und Zeichnen gibt. Der Wege und Ziele sind mancherlei. Ob der Lehrer mit einer Vorbereitung, einer Vorbesprechung beginnt, ob er erst die richtige Stimmung zu wecken sucht, oder gleich mit dem Gedicht selber anfängt, das kann wahlfrei bleiben. Er mag die Steine im voraus oder im Gehen aus dem Weg räumen, aber mitgehen muß das Kind können, er darf es nicht auf die Höhe tragen wollen, wo sich ihm — dem Kinde — das Verständnis, der Genuß des Gedichtes erschließen soll. Wer da glaubt, wie so viele „Anleitungen“ es tun, man könne mit „Erklärungen“ das Wesentliche eines Gedichtes an die Kinder heranbringen, der irrt sich ebenso, als wenn er ihm die Schönheit einer Rose zeigen will, indem er sie Blatt um Blatt zerpflückt. Das hindernde Gebüsch mag er an die Seite schieben, herabbeugen mag er den tragenden Zweig zu ihm, daß es sie näher sehe, tiefer ihren Duft atme, aber nur nicht zerlegen, zergliedern, zerklären!

Es ist unglaublich, was manche Schulausgaben auf dem Gebiet des Zerklärens leisten, und es ist noch unglaublicher, wie ein Lehrer, der etwas von sich hält, sie seinen Schülern in die Hände geben kann. Ist es doch, als ob die Voraussetzung solcher Ausgaben die sei: der Schüler ist dumm, aber der Lehrer ist noch viel dummer.

sehr gut

Von größter Wichtigkeit für die Vermittelung eines Gedichtes ist es, wenn der Lehrer, der Vater oder die Mutter es verstehen, das Gedicht den Kindern gut vorzulesen oder vorzusprechen. Wer Gelegenheit gehabt hat zu hören, wie manchmal in den Oberklassen unserer Schulen, auch der höhern, gelesen und vorgetragen wird, den wird es nicht wundern, daß den Schülern auch die Lesestunde, die Gedichtstunde sehr „öde“ vorkommen kann. Schneit einmal in eine solche Klasse ein Schüler hinein, der gewohnt ist, gut zu betonen, so kann man sicher darauf rechnen, daß er verlacht und verhöhnt wird. Mit der Redensart: „Wir sind keine Schauspieler, und unsere Schüler sollen auch keine werden“, kann man wohl sein Unvermögen entschuldigen, aber gebessert wird dadurch nichts. Gewiß, „schauspielern“ sollen unsere Schüler nicht; aber die wunderbar reiche Betonungskunst, die schon die Jüngsten mit aus dem Hause bringen, soll in der Schule verwertet werden, und gut, lebenswahr, eindrucksvoll lesen und vortragen sollen sie lernen. Damit sie es aber lernen können, müssen sie es hören.

Wie das Kind weniger Verständnis für die idyllische Landschaft als für die wildromantische, die heroische hat, so liegt ihm das rein lyrische Gedicht, das Stimmungsgedicht ferner als das epische. Das Mädchen erfährt es früher als der

Knabe, das Landkind leichter als das Stadtkind. Sehr begreiflich. Unsern Großstadtkindern fehlt fast jegliche Naturanschauung; und eine klare reiche Naturanschauung und das von selbst daraus erwachsende, lebhafteste Naturgefühl sind Voraussetzung für das Verständnis, für den rechten Genuß so vieler lyrischer Gedichte. Wer nie in der Dämmerung an einem Busch, einem Wald vorübergegangen, der sieht trotz Goethe nicht:

Wo Finsternis aus dem Gesträuche

Mit hundert schwarzen Augen sah.

Wer nie eine Lerche hat aufsteigen sehen, der sieht und hört nichts, wenn Lenau ihm sagt:

An ihren bunten Liedern klettert

Die Lerche fröhlich in die Luft.

Und wer nie selber nach einem Beilchen im ersten jungen Märzgrün umhergespäht, wer es nicht mit herziger Freude zwischen Gras und Nessel hat hervorlugen sehen, der muß es unbegreiflich, trivial finden, wenn Uhland singt:

O sanfter, süßer Hauch!

Schon weckest du wieder

Mir Frühlingslieder.

Bald blühen die Beilchen auch.

Für wen die Worte Wald, Lerche, Beilchen keinen Gefühlswert haben, wie sollte der bei ihnen etwas fühlen können? Darum auch der Dichtung

wegen mehr Naturanschauung, Erziehung zum Naturgenuß!

An die Lektüre der Märchen im reifern Alter und besonders solcher tiefsinnigen wie Machandelboom, Allerleirauh, der Fischer und seine Frau, das Marienkind, knüpft sich ungezwungen die Lektüre von Erzählungen und Novellen. Auch sie sollen in der Schule gelesen werden. Gerade weil die Kinder, und nicht nur die Kinder, so wahllos nach allem greifen, was Geschichte heißt, sollen sie unterscheiden und wählen lernen. Man stoße sich nicht daran, daß das Thema der meisten dieser Geschichten die Liebe ist. Die Schüler, die heranwachsenden jungen Menschen, wissen von dem Kapitel mehr, als wir uns glauben machen wollen. Stehen sie doch mitten im Leben, macht die Familie sie doch schon auf vieles aufmerksam. Natürlich soll man behutsam zu Werke gehen, soll sorgsam wählen; aber es wird niemals Schaden, wenn sie eine reine Empfindung in reiner Darstellung kennen lernen. Nicht das Geheimnisvolle, das Heimliche übt einen verderblichen Reiz. Nichts wäre verkehrter, als es wie jene Lehrerin zu machen, die da ihren Schülerinnen sagte: „Wo in einem Gedichte von Liebe die Rede ist, ist immer die Liebe zwischen Eltern und Kindern gemeint.“ Die Prüderie ist die größte Feindin der Sittlichkeit. Man beobachte doch einmal, wie eine

gut gewählte und gut gelesene Novelle von Storm, Keller, Rosegger, von der Eschenbach wirkt, und dann frage man sich, ob wir recht tun, auf solche Wirkungen in der Schule verzichten zu wollen.

Mit besonderer Vorliebe werden innerhalb einer Erzählung stets die Dialogstellen gelesen. Kinder, und wiederum nicht nur Kinder, blättern ein neues Buch gleich darauf durch, ob auch viel darin gesprochen wird. Und merkwürdig, wie wenige Leser gibt es, welche die Dichtung, in der nur gesprochen wird, mit Genuß, mit Freude lesen. Vielleicht deshalb, weil das Drama an die Illusionskraft, an die Verständnissfähigkeit des Lesers größere Ansprüche stellt, da er das, was ihm die Novelle bequem entgegenbringt, was in ihr leicht zu erkennen ist: Ursache und Verknüpfung der Begebenheiten, Wesen und Charakter der Personen selber ergründen muß. Ich habe einen Jungen gekannt, der mit Vorliebe Dramen las, indem er dabei unbewußt den Kunstgriff anwandte, sie zum Dialog einer Erzählung umzuwandeln. Hinter jede Person, ob Tell oder Macbeth oder Egmont setzte er in Gedanken ein: sagte, fragte, antwortete, zürnte, höhnte, usw. Ein Fingerzeig, der wohl zu beachten ist. Nicht daß man das Drama in eine Novelle umwandle, aber doch, daß man den Schüler anleite, auch das im Drama zu finden, was ihm die Novelle so viel

leichter verständlich macht, daß er lerne, zwischen den Zeilen zu lesen.

Auch beim Lesen der Dramen hängt das Verständnis zum großen Teil davon ab, wie gelesen wird. Begnügt man sich damit, wie das noch in manchen Schulen geschieht, die Rollen einfach so zu verteilen: Der 1. Schüler die 1. Person, der 2. die 2., der 3. die 3. usw., so tut man viel besser, das Stück gar nicht in der Klasse, sondern nur privatim lesen zu lassen. Schlechtes Lesen erschwert nicht nur das Verständnis, sondern macht es geradezu oft unmöglich. Der Lehrer zeige, wie es gemacht wird, und gebe dann den besten Lesern die Hauptpersonen. Aber gewissenhaft vorbereiten müssen sich alle, die die Ehre genießen, mitlesen zu dürfen, alle, auch die, welche nur wenige Worte zu sagen haben. Beim darbietenden Lesen keine Besten, aber man zeige den Schülern doch zum Zweck der Einübung, wie die Beste die Betonung fördert, wie sie den Ton sozusagen hervorlockt, wie es fast unmöglich ist, mit drohend geballter Faust zu sagen: Komm, sei mein Freund!

Was erklärt oder besprochen werden muß, wird vorweggenommen oder an den Schluß der Szene oder des Aktes verlegt. Die Schüler, die an einer Szene beteiligt sind, lasse man vor die Klasse treten, und man wird mit Erstaunen sehen, welche drama-

tische Wirkung schon durch dieses Vorlesen erreicht werden kann. Wird dann dem Schüler das gelesene Werk in einer guten Aufführung gezeigt, wie das in Hamburg und manchen andern Orten geschieht, so merkt man an der atemlosen Spannung, an den leuchtenden Augen, wie es verstanden wird, wie es packt.

Natürlich muß auch bei den Dramen sorgfältig gewählt werden; aber der Kreis kann größer gezogen werden, als es bisher geschehen. Außer den üblichen Klassikern müßten Kleist (Prinz von Homburg), Grillparzer (Sappho, Esther), Grabbe (Friedrich Barbarossa), Hebbel (Agnes Bernauer und vor allem die Nibelungen), Otto Ludwig (der Erbförster, der Makkabäer) mehr berücksichtigt werden.

Nicht nur in Mittelschulen, auch in Volksschulen können Dramen — die Praxis hat es bewiesen — mit gutem Erfolg gelesen werden. Und wo die Vorbedingungen vorhanden sind, wo die Eltern das rechte Verständnis für gute Dichtung haben, da gehört die gemeinsame Lektüre mit den größern Kindern zu einem der wichtigsten Erziehungsmittel, da bietet sie eine der schönsten Freuden, die im Schoße der Familie erblühen.

Trotz sorgfältiger Auswahl, trotz bester Vermittlung guter Lektüre wird man immer wieder die

Erfahrung machen, daß so viele Schüler nach der Schulzeit mit derselben unbefangenen Freude, wenn nicht mit größerer, eine Eschstruth wie eine Eschenbach lesen, sich von einem Bassenhauer ebenso rühren lassen wie von einem tiefsinnigen Volksliede. Das stoffliche Interesse und Verständniß überwiegt das ästhetische. Wer, wie schon erwähnt, Mutterliebe, Vaterland, Liebe und Treue besingt, wird immer des Beifalls eines größeren Kreises sicher sein, einerlei, wie er singt. Und darum möchte ich für die Erziehung zur Literatur noch eins empfehlen, eins, was auf den ersten Augenblick befremden wird: Kritik üben.

Man sage nicht, die Kritik gehört nicht in die Schule; gewiß, nicht die Kritik des Guten, wohl aber die des Schlechten, das die Kinder geneigt sind, für gut zu halten. Lehren wir sie doch auch die Giftpflanzen kennen und unterscheiden. Und sollte es so schwer sein, den Schüler erkennen zu lassen, welche Unnatur, welche Verlogenheit, welche Dummheit in so vielen Geschichten steckt, die sie mit Vorliebe lesen? Ich meine, es ließe sich wohl erreichen, man sollte es nur versuchen. Natürlich kann das nur gegen Ende der Schulzeit geschehen, nur bei reiferen Schülern, nur dann erst, wenn ihr Geschmack schon an guten Vorbildern geläutert ist. Irgend ein Außerliches in Stoff, Form oder Dar-

stellung besticht zu leicht, sei es in Indianer- oder Bachfischgeschichten, bei Karl May oder bei Nataly von Eschstruth.

Die beste Kritik ist die Gegenüberstellung, der Vergleich. Lesen die Schüler ein Gedicht wie Trägers „Mutterherz“, so wird es ihnen sicherlich gefallen, heißt es doch in einer Literaturkunde von ihm, daß „keiner das Leben und Fühlen des Weibes so innig, so anschaulich geschildert wie er“, lesen sie aber gleich darauf Venaus „Der offene Schrank“, oder Falkes „Die feinen Ohren“, da werden sie leicht den Unterschied merken. Dort Worte, hier Anschauung; dort Aufzählung, hier Darstellung; dort von allen Müttern allgemeines gesagt, was aber den Einzelfall nicht erläutert, hier eine Begebenheit von der einen eigenen Mutter erzählt, ein Einzelfall, der aber typisch für alle ist. Man sage nicht, das zu erkennen sei für die Schüler — ich denke dabei an solche von 14—16 Jahren — zu schwer, die Praxis hat gezeigt, daß wenige Fragen genügen, um sie den Unterschied zwischen gefälligen Reimen und einem echten Gedicht finden zu lassen.

Auch die Zusammenstellung solcher Gedichte, die den gleichen Stoff behandeln — die Anthologie von Avenarius bietet eine große und feine Auswahl dafür — kann dazu gut beitragen, die Schüler auf

das Wesen eines Gedichtes aufmerksam zu machen, ihnen zu zeigen, daß es nicht auf das Was, sondern auf das Wie ankommt.

Wie sich Poesie und Mache in einer Erzählung unterscheidet, zeigt ein lehrreiches Beispiel, das der Kalender des deutschen Lehrer-Tierschutz-Bereins in Berlin, Jahrgang 1902, gestiftet hat. Von dem sehr lobenswerten Bestreben geleitet, auch in diesem Büchlein wertvollere literarische Lektüre zu bieten, hat die Sucht zu moralisieren, etwas „Nützliches“ zu schaffen, den Herausgeber dazu verführt, die ergreifende Erzählung „Krambambuli“ von Marie v. Ebner-Eschenbach zum Schluß in unerhörter Weise zu verhunzen. Die ganze Darstellung geht auf ein tragisches Ende; hat doch die Dichterin es mit bewundernswerter Meisterschaft verstanden, das arme Tier, ohne es irgendwie zu vermenschlichen, in einen tragischen Konflikt zu bringen. Und wie endet die Geschichte im Kalender? Krambambuli stirbt nicht, der Förster findet den fast verhungerten Hund, pflegt ihn tierschutzsachgemäß, bringt ihn wieder zu Kräften, die beiden halten weiter treue Kameradschaft, und wenn sie nicht gestorben sind, so leben sie noch heute. —

Ob der „Verbesserer“ dieser Geschichte gar nicht geahnt hat, daß es außer den Tieren auch noch anderes Schutzbedürftiges gibt, daß ein Kunstwerk

auch ein organisches Wesen ist, das man nicht mißhandeln darf, daß es auch unmoralisch ist, einen harmlosen Leser durch solch grausame Verunstaltungen zu quälen? Schwerlich hat er's geahnt; aber wenn er einmal den Versuch gemacht hätte, seinen Schluß und den der Dichterin reiferen Schülern vorzulesen, so hätte er doch vielleicht empfunden, daß der tragische Ausgang der Geschichte eine Erschütterung hervorruft, die viel mächtiger wirkt als sein „gutes Ende“, daß das, was er mit so plumper Absicht erzielen will: Mitgefühl mit dem Tiere, Respekt vor seinem Leben, aus dem Strom der Dichtung unbeabsichtigt viel stärker, eindringlicher fließt als aus seinem Moralwässerlein.

Es ist eine schwere, aber lohnende Aufgabe, unsere Jugend so zu erziehen, daß sie nur an wahrhaft guter Dichtung Genuß findet. Aber es gibt auch keinen Genuß, der jedem im Volke so leicht zugänglich ist, keinen, der so veredelnd, so wahrhaft religiös und sittlich wirkt. Auch religiös und sittlich. Alle großen Religionsstifter haben dichterisch empfunden, und gerade der künstlerisch, der dichterisch empfindende Mensch, der gewöhnt ist, danach zu streben, jede Erscheinung des Lebens zu begreifen, ihr gerecht zu werden, kann sich am leichtesten zur höchsten Stufe der Sittlichkeit emporbilden. Denn der Dichter ist, wie Hebbel sagt:

. . . . in die bewegte Welt
Als fester Mittelpunkt gestellt,
Der, unberührt von Ebb' und Flut,
In sich gesättigt, schweigend ruht,
Weil er in sich jedweden Kreis
Begonnen und beschlossen weiß,
Und weil in ihm der Urgeist still
Die Perl, sein Abbild zeugen will,
Das, wenn es in die Zeitlichkeit
Hinaustritt, jeden Riß der Zeit
Schon dadurch heilt, daß sie erkennt,
Was sie vom ewigen Wesen trennt.

