**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift
**Band:** 16 (1906)
**Heft:** 1

**Artikel:** Das dichterische Kunstwerk in der Schule
**Autor:** Suter, Paul
**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-788931

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

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

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

**Download PDF:** 12.07.2025

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

# Das dichterische Kunstwerk in der Schule.

Von Dr. Paul Suter.

Vortrag, gehalten in der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich, 29. September 1905, und an der Versammlung des Schweiz. Lehrervereins in Zug, 8. Oktober 1905.

---

Mannigfach sind die Angriffe, denen die Schule gegenwärtig ausgesetzt ist, und keine Stufe bleibt davon verschont, von der Elementarschule bis hinauf zur Universität; man braucht nicht lange unter den Leuten herumzuhorchen, man braucht kein allzu fleissiger Bücher- oder Zeitungsleser zu sein, um sich zu überzeugen, dass der Tadel häufiger ist als das Lob. Die scharfe Kritik, die uns auf Schritt und Tritt begegnet, richtet sich teils gegen tatsächliche oder scheinbar bestehende Übelstände und ist insofern ein mächtiger und unentbehrlicher Hebel der Kultur; teils entspringt sie dem blossen Bedürfnis, der allgemeinen Unzufriedenheit Luft zu machen, und rennt dann etwa wie der sinnreiche spanische Junker gegen Windmühlen an. Der Bauer findet sie zu wenig landwirtschaftlich, der Handwerker zu wenig technisch, der Kaufmann möchte fertige Geschäftsreisende und Bureaumenschen von ihr beziehen, der Künstler und Kunstdilettant hasst sie, weil sie sein Genie nicht rechtzeitig erkannte und entwickelte. Alle verlangen alles von der Schule, und weil sie nicht alle Wünsche befriedigen kann, so ist sie der Sündenbock für alle Mängel unserer Zeit, ja sie wird von Arthur Bonus als „die schwerste und dringendste Gefahr unserer Kultur“ hingestellt.[1])

Die Unfreundlichkeit, die Verachtung ihrer Gegner trifft natürlich auch die Lehrer. Der genannte Bonus, ein Mann, der, wie er sagt, „vom Schulbetrieb allerlei gesehen und gelesen, der selbst Unterricht gegeben und sich eigene Gedanken gemacht hat“, ein Mann, der auch Schulinspektor war, antwortet auf die Frage „Was soll man tun?“

[1]) Vom Kulturwert der deutschen Schule, Leipzig, Diederichs 1904, S. 7.

folgendermassen: „Das einfachste und gründlichste Mittel wäre, dass man unsere altklassischen Pädagogen zusammentriebe auf irgend einen deutschen Karmel, einen Teutoburgerwald, und sie allda schlachtete, wie Elias die Priester der toten Götter“ (S. 30). Er spricht hier gerade von den altklassischen Pädagogen, im Grunde aber meint er uns alle, die ganze Schulmeisterbande von unten bis oben, und wenn er auch so menschlich ist, einige zu verschonen, weil sie etwas taugen, so wäre das Experiment immer noch grausam genug.

Es ist zum Glück nicht meine Aufgabe, auf solche und ähnliche Angriffe zu antworten; die Frage berührt uns hier nur so weit sie den Literaturunterricht betrifft. Allein wer etwa glaubte, die Vertreter dieses Faches kämen besser weg als die anderen, der hätte sich gründlich getäuscht; das Gegenteil ist der Fall: die meisten und saftigsten Hiebe fallen für uns ab. Eine hübsche Blütenlese lässt sich aus der Schillernummer des Literarischen Echos (1. Mai 1905) zusammenstellen, wo sich eine Anzahl Vertreter der Literatur und Kunst über ihr Verhältnis zu Schiller und nebenbei auch über den Wert des Schillerunterrichts in der Schule ausgesprochen haben.

Gustav Falke: Etwas rächte sich an Schiller vielleicht auch der Schulschiller. Was man in der Schule „gehabt“ hat, damit ist man in der Regel eine Zeit lang fertig.

Cornelius Gurlitt, Dresden: Die kritische Lobhudelei, die sich hieran (an die Behandlung Schillers) schloss, hat mir auf lange Zeit den Geschmack an Schiller verdorben. Er war nun für mich einer jener Schriftsteller, die man ausserhalb der Schule glücklicherweise nicht mehr zu lesen braucht.

Maximilian Harden: Allerlei gelehrtes Rindvieh doziert mit Maul und Huf gegen den Dichter und beweist, eins, zwei, drei, was Schiller alles „nicht gekonnt“ habe.

Eduard von Hartmann: Was auf Schiller in den letzten beiden Menschenaltern wie ein Fluch gelastet hat, das ist, dass seine Meisterwerke in den Schulen behandelt werden. Denn daher kommt es, dass in der empfänglichsten Jünglingszeit, die oft für den Geschmack des Lebens bestimmend ist, Schiller gar nicht mehr zur Hand genommen wird als etwas, das man sich schon als Kind an den Schuhen abgelaufen hat. Die schulmeisterliche Behandlung von Seiten des Durchnittslehrers pflegt ja den Schülern an jedem Gegenstand den Geschmack zu verderben, den sie vornimmt. .....Ich selbst habe das Glück gehabt, im Jahre 1852 durch einen Lehrer in Schiller eingeführt zu werden, der auf jede Interpretation verzichtete, dafür aber sämtliche Goethesche und Schillersche Dramen mit verteilten Rollen lesen liess und die Abende in seiner Wohnung dazu zu Hilfe nahm.

Max Liebermann, Berlin: Nachdem mir das Gymnasium Schiller so viel als möglich „verekelt“ hatte, gehörte in den spätern Jahren... Goethe meine ganze Liebe.

Ompteda: Als Schüler hatte ich die übliche Begeisterung für den Dichter, die mir durch erzwungenes Auswendiglernen seiner Balladen ausgetrieben wurde.

Rudolf Presber: Ich glaube, dass die Geringschätzung, die Schiller manchmal gerade bei den sogenannten Gebildeten begegnet, auf die Schule zurückzuführen ist.

Bruno Wille: Das eigentlich Furchtbare war der Schillerkultus auf der Schulbank. Unser Volk der Dichter und Denker hat noch nicht seinen Dichter und Denker lesen gelernt. „Du sollst den Namen deines Gottes nicht unnütz führen“ — gegen dies Grundgesetz aller Andacht und alles Geschmackes freveln jene Schulphilister, die den heiligen Geist zum Pensum herabwürdigen. Haben es glücklich dahin gebracht, dass Millionen unserer Volksgenossen mit Versen von Schiller unausbleiblich die Erinnerung verbinden an lederne Pedanten, die den dichterischen Organismus zerpflücken und alles Geschaute, Gefühlte in platte Begriffe umwechseln — an Aufsätze, die Schillerzitate mit dem geistigen Gehalte des Pennälers füllen — an Mitschüler, die ängstlich oder plump ihre „auswendig“ (sehr wahr!) gelernte Poesie leiern und froh sind, hinterher in der Freiviertelstunde für solchen Drill durch eine Parodie auf das Lied von der Glocke Revanche zu nehmen.

Aus der Fülle der übrigen Literatur gestatten sie mir nur, ein Beispiel anzuführen; Karl Spitteler schreibt in den „Lachenden Wahrheiten“ unter dem Titel „Kunstfrohn und Kunstgenuss“: Kein empörenderes Schauspiel, als sehen zu müssen, wie unsere leidige Allerweltsschulmeisterei es fertig gebracht hat, die süssesten Früchte mittels pädagogischer Bakterien ungeniessbar zu machen und Geschenke, die dazu ausersehen waren, uns zu beglücken, in Buss und Strafe umzusetzen. Die Kunst ist grossherzig und menschenfreundlich wie die Schönheit, welcher sie entspringt. Sie ist ein Trost des Menschen auf Erden und erhebt keinen anderen Anspruch, als innig zu erfreuen und zu beseligen. Sie verlangt weder Studien noch Vorbildung, da sie sich unmittelbar durch die Sinne an das Gemüt und die Phantasie wendet, so dass zu allen Zeiten die einfache jugendliche Empfänglichkeit sich im Gebiete der Kunst urteilsfähiger erwiesen hat, als die eingehendste Gelehrsamkeit; so wenig man Blumen und Sonnenschein verstehen lernen muss, so wenig es Vorstudien braucht, um den Rigi herrlich, ein Fräulein schön zu finden, so wenig ist es nötig, die Kunst zu studieren..... Jeder suche sich an dem himmlischen Fest diejenige Speise aus, die seine Seele entzückt und weide sich daran nach Herzenslust, so oft und so viel er mag, im stillen oder, wenn ihm das Herz überläuft, mit gleichgesinnten Freunden. Das ist Kunstgenuss. Das ist aber auch Kunstverständnis. Wer sich aufrichtig und bescheiden an einem Kunstwerke freut, der versteht dasselbe ebensowohl und wahrscheinlich noch besser, als wer gelehrte Vorträge darüber hält.“

Was wollen wir auf dieses lange Sündenregister antworten? Wollen wir uns am Ende doch von Herrn Bonus totschlagen lassen? Aber so viele Häupter man der „Hydra“ abschlüge, so viele wüchsen nach und es wäre nichts gewonnen. Oder wollen wir mit pathetischer Geberde abwehren: Ihr versteht nichts von der Sache, ihr seid nicht vom Fach? Dann würde uns Herr Bonus mit Recht entgegnen: „Was heisst hier Laie? Wenn man uns zwölf Jahre lang malträtiert hat, so sind wir die Sachverständigen in der Frage, ob wir uns malträtiert fühlen.“ — Oder wollen wir ihm gerührt die Hand drücken, wenn er sagt: „Es schmerzt, zu sehen, wie ein ganzer, jeder Achtung würdige Stand, durch eine sonderbare Ironie der Dinge dazu verurteilt ist, praktisch immer das Gegenteil von dem zu erreichen, was er mit besonderer persönlicher Begeisterung und einem manchmal ergreifenden Ernste erstrebt. Von der Energie, dem Scharfsinn, dem ehrlichen Wollen unserer Pädagogen kann man schlechthin alles hoffen für die notwendige Reform, sobald sie ihr Denken aus der Maschine gezogen haben.“ Allein worin besteht sein Reformvorschlag: „Die Schule als Massenunterrichtsanstalt unter Staatszwang mit uniformen Lehrplänen, deren Inhalt also von Individualität, Begabung, Gesinnung des Lehrers — und erst recht des Schülers — losgelöst ist, kann diesem ihrem Wesen nach lediglich technisches Können überliefern. Sie soll sich damit begnügen.“ Also fort aus der Schule mit allem was Kunst heisst und mit ihr zusammenhängt, beileibe nichts von Empfindung, Phantasie, Willensbildung, ethischer und ästhetischer Erziehung! Wir bedauern, unsere Hand wieder von Herrn Bonus abziehen zu müssen. — Oder wollen wir uns entrüsten: Ihr Herren, das ist nicht unser Konterfei, Sie erlauben sich, in Karrikatur zu machen! Allein der Zorn ist ein schlechter Ratgeber und es dürfte geratener sein, das Bild, das man von uns entwirft, mit ruhiger Sachlichkeit zu prüfen und zu untersuchen, was zur Karrikatur Veranlassung gegeben. Wenn sich dann herausstellen sollte, dass eine frühere Zeit Modell dazu gestanden, um so besser; aber höchst wahrscheinlich haben auch wir den einen oder anderen Zug dazu hergegeben. Es geht eben dem geistigen Menschen wie dem leiblichen; wenn er sich nicht fleissig wascht, so setzt sich zuletzt ein Überzug an, der nicht zu ihm gehört, und wenn er zu lange zuwartet, so muss er nachher mit der Kratzbürste zugreifen, um die Kruste von Vorurteilen, falschen Dogmen, schlechten Gewohnheiten wegzubringen, die ihre Berechtigung durch nichts als durch ihr Alter erweisen können. Allein zu dieser Arbeit sind wir nicht zusammengekommen, denn die Operation ist eine kitzliche und man kann sie nur an sich selber vollziehen. Meine Aufgabe ist, die Hauptlinien

des Literaturunterrichtes zu entwerfen, ins Detail nur dann zu gehen, wenn es zur Erklärung notwendig ist; über die Grundfragen wollen wir uns heute aussprechen, zu denen sich nachher im einzelnen Falle jeder stellen mag wie er will oder wie er nach seiner Eigenart oder seinen Verhältnissen kann.

Zwei Seiten hat der Literaturunterricht, eine künstlerische und eine pädagogische, und es kommt auf den Standpunkt an, ob die beiden gleichwertig einander gegenüberstehen, oder ob die eine den Vorrang haben soll. Der Zug unserer Zeit geht dahin, die erste mehr in den Vordergrund zu rücken; man ist namentlich unter den Künstlern, aber auch in vielen Laienkreisen der Ansicht, dass diese Seite bis jetzt vernachlässigt worden sei. Diesen Vorwurf gegen die Schule haben Sie aus den einleitenden Zitaten gehört, und er ist ganz besonders beim zweiten Kunsterziehungstag in Weimar (9.—11. Oktober 1903), der speziell der Dichtung gewidmet war, laut geworden, nicht nur aus dem Munde von Künstlern, sondern auch vieler Lehrer, während das Pädagogische begreiflicherweise, da es sich um einen Vorstoss zu gunsten der Kunst handelte, weniger zu seinem Rechte kam und nur von einzelnen Lehrern vertreten wurde.

Betrachten wir zunächst die künstlerische Seite.

Was ist es, das den Menschen zur Kunst zieht? Warum versenkt sich das Kind in die Betrachtung eines Bildes? Warum klingt eine Melodie in seinem Ohre nach? Warum horcht es mit offenem Munde der Märchen und Geschichten erzählenden Grossmutter? Weil ihm die Kunst wie die Botin des unbekannten Lebens ist, die ihm erste Nachricht aus jenem wunderbaren Lande bringt; wie Waldesrauschen klingt es an sein lauschendes Ohr, wie ferne blaue Berge dämmert es vor seinen Blicken auf, sein Zukunftsland. Weil die Kunst in ihm ein neues, höheres Leben weckt; seltsame Klänge, fabelhafte Bilder, nie gefühlte Empfindungen erwachen in ihm und die Ahnung eines grossen Unbegreiflichen, Rätselhaften kommt in seine Seele, es ist wie weltentrückt auf einer schönen, stillen Insel, wo alle Härten des Lebens verschwinden und alle Missklänge sich in süsse Harmonie auflösen.

Und was die Kunst dem Kinde ist, das ist sie auch dem Erwachsenen, nur mit dem Unterschiede, dass seine reichere Erfahrung, sein grösserer Lebensgehalt der Dichtung ein stärkeres Gegengewicht halten. Das Kunstwerk ist wie die Muschel des Meeres, die, ans Ohr gehalten, tausend Geheimnisse erzählt und von Dingen weiss, davon die Alltagswelt sich nichts träumen lässt, die man mit dem blossen Verstande nicht fassen kann. Der Musiker Liszt hat das Wort geprägt: „Kunst ist sinnliche

Wiedergabe des Geheimnisvollen, des Göttlichen im Menschen und in der Natur". In der Sprache der Wissenschaft heisst das: „Kunst ist -- Darstellung der Natur oder des menschlichen Lebens in der Form des ästhetischen Scheins, oder phantasiemässige Erzeugung eines Gefuhls, einer Stimmung, einer Kraft- und Bewegungsvorstellung durch irgend welche sinnlich wahrnehmbare Symbole, deren Formen der Natur, dem menschlichen Gefühlsleben, der animalischen Bewegung oder dem organischen Wachstum entlehnt sind." So definiert Konrad Lange die Kunst in seinem Vortrag über „Das Wesen der künstlerischen Erziehung".[1]) Kunst ist Leben und will Leben erzeugen; nur dann geniessen wir das Kunstwerk, wenn wir es erleben, wenn unser eigenes Sein darin aufgeht, wenn die Schwere des Körpers verschwindet und wir vergessen, dass wir im Konzert oder Vortragssaal oder Theater oder zu Hause bei der Studierlampe sind, und nichts ist dann unleidlicher, als aus diesem glücklichen Schweben zwischen Schein und Sein durch irgend eine Trivalität herausgerissen zu werden. Den Nachbar, der uns nach dem dritten Akte der Maria Stuart über das Kostüm der Königin unterhalten will, oder der nach der Neunten Symphonie den Bogenstrich eines Geigers kritisiert, wünschen wir ins Pfefferland, und der Besuch, der in der Studierstube unser stilles Zusammensein mit einem Kunstwerk unterbricht, muss ein sehr lieber sein, wenn wir ihn ehrlich willkommen heissen sollen. „Alles Kunstschaffen," sagt der Maler Hans Thoma, „beruht auf einem Stillesein der Seele". Dasselbe gilt vom Kunstgeniessen, und wer für dieses Stillesein keinen Sinn hat, dem wird das Beste an der Kunst ewig fremd bleiben. — Was hier von den Künsten im allgemeinen gesagt worden ist, das gilt im besonderen auch für die populärste und zugänglichste aller Künste, die Poesie.

Und sollte nun die Kunst nicht auch dem Schüler sein, was sie dem Menschen überhaupt ist? Eine Führerin, die ihn zugleich in das Leben und über das Leben empor führt. Eine göttliche Priesterin, die ihm ein Allerheiligstes öffnet, in das er nur mit andachtsvoll erhobenem Herzen tritt, einen sonntäglichen Tempel, wo die Stimmen des Werktags fern verklingen; eine lächelnde Trösterin, der er darum so vertrauensvoll entgegenkommt, weil er fühlt, dass sie alle verhaltene Sehnsucht zu stillen vermag, dass in ihrer Gegenwart alles Gespannte in ihm sich löst, dass alles, was er sonst ins Innerste der Seele zurückdrängen musste, nun hervorquillt, dass alle Quellen seines Daseins fliessen, dass er lieben und hassen, fürchten und hoffen, jubeln und klagen darf; weil

---

[1]) Ravensburg, Otto Maier 1902.

er ganz in dem Gefühle selig ist: hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein!

Die Mittel, die uns zur Verfügung stehen, um den Schüler in diese Stimmung zu bringen, sind vor allem Lesen und Rezitieren durch den Lehrer und die Schüler. Man kann nun freilich vom Lehrer nicht verlangen, dass er ein Künstler sei und vom Schüler noch viel weniger; aber ist denn das nötig? Wohl aber kann man vom Lehrer verlangen, dass er von dem Kunstwerke, das er dem Schüler übermitteln will, selber durchdrungen sei, dass er es innerlich schaue und empfinde, und wenn er es nun mit dem nötigen Takte vorzutragen weiss, so braucht er nicht über ein glänzendes Stimmorgan oder über schauspielerisches Raffinement zu verfügen, es wird doch seine Wirkung tun. „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor.“ Von dem Deutschunterricht, den ich in der Mittelschule genossen habe und der zum grössten Teil wie ein ferner Nebel hinter mir liegt, hat mein Gedächtnis einen Augenblick in leuchtender Klarheit bewahrt: Wie uns der Lehrer C. F. Meyers „Glöcklein“ vorlas, nicht behandelte, nur vorlas, aber der Eindruck, den er durch einen schlichten, aber tief empfundenen Vortrag erweckte, ist mir unvergesslich.

Und wenn der Lehrer mit seiner Rezitation Erfolg hat, wie bald folgt ihm der Schüler nach und möchte selber lesen und rezitieren, sofern man ihn nur ein wenig dazu anleitet. Im Anfang freilich bedarf es einer sorgfältigen technischen Schulung; die Mängel in Aussprache und Betonung müssen beseitigt werden, die Ausdrucksfähigkeit muss gesteigert werden, der Schüler muss lernen, für jedes Wort, für jede Empfindung den natürlichen Ton zu treffen, er muss die Scheu vor dem natürlichen Ausdruck überwinden lernen. Er muss auch Sinn bekommen für die formale Schönheit des Gedichtes und begreifen lernen, dass man eine Dichtung, die der Genius dem Dichter in einer glücklichen Stunde schenkte, oder an die er die Arbeit von Tagen und Wochen wandte, nicht durch einen liederlichen Vortrag verpfuschen darf. Wer wird nicht einen edlen Rheinwein lieber aus dem Römer, als aus einem schlechten Wasserglase trinken, wer nicht eine köstliche Frucht lieber von reiner silberner Schale nehmen, als aus einer plumpen oder schmutzigen Schüssel! Und so wollen wir die goldene Flut der Poesie aus zierlichen Gefässen schlürfen und sie mit reiner Hand berühren, dass nicht der Glanz auf dem edlen Metalle sich trübe, dass die Form des Inhalts würdig sei.

Die Rezitation ist vielfach in Verruf gekommen, ja sie wird beschuldigt, den Schülern die Freude am Gedicht genommen zu haben;

gewiss nicht ganz mit Unrecht. Ich erinnere mich, wie wir einst Kirchenlieder auswendig lernten: „Befiehl du deine Wege und was dein Herze kränkt, der allertreusten Pflege dess der den Himmel lenkt“ usw., auf jede Stunde so und so viele Strophen und Lieder, gedankenlos heruntergeleiert, im Wetteifer: wer kanns am schnellsten? wer bleibt nie stecken? Aber von dem Gehalte der Dichtung keine Ahnung. Otto Ernst schildert eine Rezitationsstunde alten Stils drastisch und ergötzlich in folgender Weise: [1])

Eine solche Rezitation ist allerdings aufs schärfste zu verurteilen; sie ist eine öde, wertlose Zeitverschleuderung und eine Versündigung gegen den Geist der Poesie. Gern pflegt man solche Arbeit, von deren Wert man selber nicht recht überzeugt ist, zu entschuldigen mit der Phrase: Nützt es nichts, so schadets nichts! — Es gibt kein dümmeres und gedankenloseres Wort. Freilich schadet's und hier zu allererst. Wer wird, wenn er in seiner Jugend so misshandelt worden ist, später noch einmal so ein Gedicht in die Hand nehmen und seine Freude daran haben können? Ich weiss noch wohl, wie wir später über die schönsten jener Lieder unser Gespött haben konnten, und wie uns erst nach Jahren, als wir längst selber lehrend in der Schule standen, das Verständnis für ihren Wert und ihre Schönheit aufging.

---

[1]) Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar. Deutsche Sprache und Dichtung, S. 35. Leipzig, Voigtländer. Mk. 1. 25.

„Wenn hiernach die Dichtung (die beklagenswerte) von allen 20 bis 50 Schülern durchdeklamiert war, dann hatte sie drei oder gar sechs Monate Ruhe. Eines Tages aber hiess es: Alle Gedichte repetieren! Denn die Gedichte wurden als Wissensstoff betrachtet, der „präsent“ sein musste, wie die Kongruenzsätze oder die Maskulina auf —is. Wenn dann Meyer repetierte:

„Dies alles ist mir untertänig“,

so fuhr der Lehrer plötzlich ganz ausser der Reihe auf Schulze los und rief: „Schulze, weiter!“ und wenn Schulze dann, ohne mit der Wimper zu zucken, fortfahren konnte:

„Begann er zu Ägytens König“,

dann zeigte sich in den Mienen des Lehrers Befriedigung. Wenn aber trotz alledem ein Kind sich so vergass, dass es dennoch mit Gefühl und lebendiger Vorstellungskraft sprach, dann wurde es von seinen Mitschülern, vielleicht sogar von seinem Lehrer verlacht, und schnell duckte sich das arme Seelchen wie das emporgeschnellte Teufelchen wieder zurück in den viereckigen Kasten der Regelmässigkeit. Wir sind hier nicht im Theater, sagte man, für die künstlerische Sprache ist die Bühne da, in der Schule spricht man vernünftig.“

Aber muss denn die Rezitation so aussehen? Muss sie denn nichts weiter als eine mechanische Tretmühle sein, nichts als eine armselige Gedächtnisgymnastik und Zungendrescherei? Nein, der Schüler muss fühlen, dass ihm die Dichtung beim Auswendiglernen immer vertrauter wird, dass er immer neue Schönheiten in ihr erkennt, und wenn er nun entdeckt, dass man, um den Dichter zu verstehen, ihm nachschaffen muss und dass dieses Nachschaffen möglich ist, wenn er sieht, wie die eigene Phantasie sich an der des Dichters entzündet, wie die Empfindung des Dichters seine eigene wachruft, wenn er so seine Kräfte wachsen und ein erhöhtes Leben in sich erwachen fühlt, dann wird er jenes Glückes teilhaftig, das der Lohn aller schöpferischen Tätigkeit ist, sie mag klein oder gross sein. Voraussetzung ist dabei, dass man ihm eine gewisse Freiheit in der Auswahl wie in der Darstellung lasse und nicht alles über einen Leisten schlagen wolle; wenn man ihm an einer Anzahl Beispiele die Grundsätze der Rezitationskunst klar gemacht hat, findet er sich gar bald zurecht. Dann erwacht auch der rechte Eifer für die Rezitation und an die Stelle der drückenden Schulaufgabe tritt die freie, selbständige Arbeit, die freudig getan wird, sofern man nicht durch Häufung der Anforderungen überhaupt die geistige Frische und Beweglickkeit des Schülers abtötet, wie es leider in unseren Mittelschulen trotz aller Reklamationen immer noch häufig genug geschieht; und dann wird der Schüler auch nicht mehr die Rezitationsstunde verwünschen, sondern auf die Frage: Welche Stunde ist dir die liebste? antworten: Die Rezitationsstunde.

Eine solche Selbsttätigkeit des Schülers soll nicht möglich sein? Gewiss nicht bei allen Schülern und auf allen Stufen im gleichen Masse. Dass sie in der angedeuteten Weise schon in der Sekundarschule und noch viel mehr in der Mittelschule möglich ist, weiss ich aus eigener Erfahrung. Dem Elementarschüler wird niemand zumuten, dass er seine Gedichte selber aussuche, wohl aber lässt sich gewiss auch hier die Stunde so einrichten und die Auswahl so treffen, dass die Kleinen mit dem Herzen dabei sind. Man höre z. B., mit welcher Frische und Freudigkeit sie ein mundartliches Gedicht sprechen, oder eines das sonst ihrem Erfahrungskreis entnommen ist. Warum leuchten ihre Augen so? Weil sie eben das haben, was, wenn wir Goethe glauben dürfen, den Dichter (oder hier den Nachdichter) ausmacht: ein volles, ganz von einer Empfindung volles Herz! Und nun sehe man, wie bei den einen dieses Hochgefühl allmälig wächst, weil es richtig genährt wird, und wie es bei andern verkümmert und ihnen das Mädchen aus der Fremde, das ihnen die holden Gaben bringen sollte, mehr und mehr zum Schul-

gespenst wird, weil der finstere Geist der Pedanterie das Leben daraus vertrieben hat.

Auf allen Stufen wird man gut tun, sich vor Eintönigkeit zu hüten, wofür es mancherlei Mittel gibt. Schon die Freiheit, welche die Schüler in der Auswahl der Gedichte haben, bringt eine gewisse Mannigfaltigkeit mit. Aber man kann auch den Schülern ganze Programme zusammenstellen, die durch die Einheit der Idee oder der Stimmung verbunden sind, z. B. Frühlingsgedichte mit ein paar passenden Balladen darin; Heidestimmung (Storm, Hebbel, Droste-Hülshoff, Allmers) u. dgl. Oder man lasse sie selber solche Reihen aufstellen, und man kann dabei die merkwürdige Erfahrung machen, dass man oft künstlerisch wertvollere Programme erhält, als von vielen grossen Rezitationskünstlern, denen es doch zumeist mehr auf den Effekt, auf die Offenbarung ihres technischen Könnens, als auf seelische Vertiefung ankommt. Oder man beschränke sich auf einen Dichter, so dass dessen Persönlichkeit, wenn auch nicht in ihrer ganzen Erscheinung, so doch in der Silhouette zu Tage tritt.

Und warum sollten nicht die verschwisterten Künste zur Unterstützung herbeigezogen werden? Zur Erweckung der Stimmung für ein Gedicht können Bilder treffliche Dienste leisten; an billigem und gutem Material ist kein Mangel, besonders seit wir die prächtigen Meisterbilder des Kunstwarts haben. Prellers Bilder zur Odyssee und Ilias können das Interesse an der Dichtung verstärken; Rethels Tod als Würger bereitet auf Linggs Gedicht „Der schwarze Tod“ vor; manche Bilder der Schwindmappe wecken den Sinn für allerhand Märchenspuk (Erlkönig, Erlkönigs Tochter usw.). Wie die bildende Kunst mit der Literaturgeschichte zu verbinden wäre, zeigt in geistvoller Weise ein Berliner Gymnasialprogramm von Kinzel.[1])

Vielleicht noch wichtiger als Stütze für den Deutschunterricht ist die Musik. Wer will z. B. den Schülern einen Begriff vom Volksliede geben, ohne sie wenigstens an den Gesang zu erinnern! Viel grösser ist die Wirkung, wenn man sie selber singen lassen kann; man braucht dazu nicht einmal ein grosser Musikus zu sein, die nötigen Künstler finden sich in der Regel unter den Schülern selbst. Und nicht nur das Volkslied, sondern die Lyrik überhaupt verlangt nach Musik, erst in Verbindung mit dieser Kunst kommt sie zur vollen Geltung. Es ist eine meiner schönsten Schulerinnerungen, wie in einer Mädchenklasse nach Behandlung Goethes seine Lyrik zur Darstellung gebracht wurde. Es

[1]) Die bildende Kunst im deutschen Unterricht der Prima. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1904.

bedurfte nur einer Anregung von mir und die Schülerinnen machten sich mit Feuereifer an die Aufstellung eines Programms, das mir zur Prüfung vorgelegt wurde. Die ausgewählten lyrischen Gedichte und Balladen wurden an die besten Rezitatorinnen verteilt, Kompositionen Goethescher Lieder, teils von Einzelnen, teils vom Chor zu singen, sowie einige Klavierstücke wurden an passenden Orten eingelegt, keine Nummer war zufällig ausgewählt, sondern jede mit Rücksicht auf das Ganze; und als alles gehörig studiert war, bereiteten die jungen Künstlerinnen ihren Mitschülerinnen und mir selbst einen unvergesslichen Genuss. Ich bin überzeugt, auf diese Weise das Verständnis für die Poesie und das Interesse an der Literatur kräftiger und nachhaltiger gefördert zu haben, als durch eine noch so sorgfältige und gründliche Einzelbehandlung der Gedichte (die übrigens vorher zumeist in der Literaturgeschichte am passenden Orte Verwendung gefunden hatten).

Ähnliche Versuche lassen sich gewiss überall anstellen, am allerbesten in der Volksschule, wo der Lehrer über alle Stunden und Fächer zu verfügen hat und auch einmal vom Stundenplan abzuweichen sich gestatten darf. Da wo Fachunterricht besteht, wie in der Mittelschule, liesse sich die Verwirklichung der Idee durch eine engere Verbindung zwischen Deutsch- und Musiklehrer denken; doch gehörte natürlich mehr als eine gewöhnliche Kollegialität dazu, ein gedeihliches Zusammenwirken zu ermöglichen.

Schwieriger als beim lyrischen Gedicht und der Ballade, von denen bis jetzt die Rede war, gestaltet sich die Verwendung der Rezitation bei den längeren Gattungen. Romane, Novellen, Erzählungen wird der Schüler ohne grosse Schwierigkeiten und aus eigenem Antriebe zuhause für sich lesen; der poetische Gehalt ist in ihnen weniger konzentriert, der Ausdruck weniger auf Klangwirkung berechnet. Doch dürfte man auch hier von Zeit zu Zeit der Jugend zeigen, dass schliesslich alle Sprache zum Sprechen und nicht zum stillen Lesen und flüchtigen Verschlingen geschaffen ist, dass stilles Für-sich-hin-lesen, um Goethes Wort zu brauchen, ein trauriges Surrogat der Rede ist und dass auch die Prosadichtung gewinnt, wenn man sie sich laut und sorgfältig vorliest. Dazu gibt es, namentlich unter den kürzern Prosaerzählungen, eine Anzahl Prachtstücke, die bei einem guten Vortrag eine erstaunliche Wirkung hervorbringen können. Vielleicht hörten manche von ihnen Milans Rezitation von Seidels „Lebrecht Hühnchen“, oder Marie von Ebner-Eschenbachs „Krambambuli“, oder Björnsons ausserordentlich knappe Erzählung „Der Vater.“

In höherem Grade ist der laute Vortrag von seiten des Lehrers

oder Schülers notwendig im Epos, wo das musikalische Element und die rhythmische Gliederung beim stillen Lesen nicht zu ihrer vollen Wirkung gelangen. Welch ein ganz neues Gesicht eine epische Dichtung nach einem guten Vortrag annehmen kann, haben wir zu unserem Staunen erfahren, als uns Milan den letzten Gesang von Hermann und Dorothea rezitierte. Wenn der Schüler das Gedicht zu Hause lesen muss, so fehlt es ihm meist, namentlich wenn er sonst mit Aufgaben überhäuft ist, an der nötigen Sammlung, er liest über die Schönheiten hinweg, wie einen Prosaroman liest er das Gedicht, dem doch die Spannung des Romans fehlt, und er findet es langweilig. Und doch ist man manchmal genötigt, aus äusseren Gründen diesen Weg zu gehen; es wird überhaupt von den Umständen abhängen, von der verfügbaren Zeit, von dem Alter und den Fähigkeiten der Schüler, ob man die Darbietung durch den Buchstaben oder durch das lebendige Wort vorzieht. Das letztere scheint mir wünschbar, wenn auch nicht immer durchführbar.

Am grössten sind wohl die Schwierigkeiten beim Drama. Das Drama ist ein Theaterstück und kommt nur auf der Bühne zur vollen Wirkung. Sogenannte Lesedramen, wie Iphigenie und Tasso, sind nur scheinbare Ausnahmen; denn wenn ihre Aufführung häufig Enttäuschungen bereitet, so liegt das daran, dass weder die Schauspieler noch das Publikum auf der Höhe stehen, welche diese Gedichte verlangen. Mit Recht sagt Wilhelm Scherer von Iphigenie: „Trotz der geringen äusseren Handlung müsste die stärkste Wirkung davon ausgehen, wenn es Schauspieler gäbe, welche alle die Macht sanfter Schmerzen zu offenbaren wüssten, die in diesen edlen Worten geborgen ist, und wenn es ein Publikum gäbe, in dessen Herzen alle die schmelzenden Töne vollen Widerhall fänden, die Goethe hier seiner Lyra entlockte.“

Hätten wir ein Theater zur Verfügung, so müsste also dem Schüler vor oder während oder nach der Behandlung das Drama vorgespielt werden. Da dies aber nicht der Fall ist, so müssen wir einen Ersatz suchen. Es kommt vor, dass die Schüler selber Theater spielen, und ich halte das für ein nicht leicht zu überschätzendes Bildungsmittel; allein bei den Anforderungen, die eine solche Aufführung an den Einzelnen stellt, kann doch höchstens einmal im Jahre oder in mehreren Jahren davon die Rede sein. Eher noch wäre es möglich, einzelne Szenen aufzuführen, und es wäre sehr hübsch, wenn wir eine kleine Versuchsbühne mit entsprechender Garderobe zur Verfügung hätten, die ohne grossen Aufwand in der Aula oder dem Singsaal oder der Turnhalle angebracht

werden könnte. Allein auch dazu werden zumeist die Zeit und die Mittel fehlen, und es bleibt uns nur noch das Lesen mit verteilten Rollen. Wenn man aber die Rollen für das ganze Stück verteilt, die Schüler fleissig vorbereiten lässt und in ihren Vortrag nicht allzu pedantisch hineinkorrigiert, so kann dadurch eine Wirkung hervorgebracht werden, welche der einer Theateraufführung nahe kommt. Und zum Verständnis trägt ein solches Lesen mächtig bei. Die Schüler können den Text nicht überfliegen, jedes Wort muss laut und mit dem richtigen Ausdruck gesprochen werden, die Spieler (und das werden in der Regel, wenn man etwa von Tasso und Iphigenie absieht, die meisten sein), müssen sich in die Rollen vertiefen, die Dichtung mehrfach durchlesen, und das ist das beste Mittel, den Gehalt des Werkes in sich aufzunehmen, und es hat vor andern den Vorteil, dass es dem Lernenden die Dichtung nicht verleidet, weil es seinem Trieb, zu gestalten, entgegenkommt. Leider wird aber auch hier die Rücksicht auf die Zeit und die Stoffmasse bald ein Halt gebieten und uns in manchen Fällen nötigen, uns mit der stillen Lektüre des Schülers zu begnügen, die nun freilich nach meiner Überzeugung viel leichter ist und bessere Früchte trägt, nachdem er eine Anzahl Dramen auf die angedeutete Weise durchgearbeitet hat. Das Berufstheater aber ist, soweit klassische Stücke in Betracht kommen, immer eine starke Stütze für den Unterricht und sollte daher dem Schüler in möglichst freigebiger Weise zur Verfügung gestellt werden.

In allen Gattungen der Poesie muss also der mehr oder weniger künstlerische Vortrag, soweit nicht äussere Gründe entgegenstehen, die Grundlage des Unterrichts bilden. Allein wird nun die einfache Darbietung der Dichtung zur Vermittlung des Verständnisses genügen, oder ist unsere weitere Hilfe nötig? — ist es also wünschbar, dass wir über das Dargebotene nun auch sprechen? Wie Sie aus der Einleitung vernommen haben, wird diese Frage von Einzelnen verneint und gewiss nicht überall mit Unrecht; es gibt in der Tat Dichtungen, die keine Besprechung vertragen, und es gibt Augenblicke, wo man mit jedem überflüssigen Worte den schwersten Schaden stiftet. Wenn Sie an einem schönen Sommerabend die Dämmerung geniessen, wenn die Landschaft in weichem Dufte schwimmt und alle Härten, die der Tag ins Licht gerückt, verschwimmen, dann geben Sie sich am liebsten dem Zauber dieser Stimmung hin und wenig Dank wüssten Sie dem, der mit der Laterne die einzelnen Linien beleuchten wollte. Wenn Sie ein feines Glockenspiel gehört haben, das in Ihrem Innern weiterklingt, so werden Sie nicht geneigt sein, zu untersuchen, wie die Töne hervor-

gebracht wurden; in dem Augenblick, wo Sie sich für das Instrument interessieren, ist sicher das Glockenspiel in Ihrer Seele verklungen. — Wenn der Schüler eine stimmungsvolle Dichtung angehört hat und sein Herz davon erfüllt ist, wollen wir nun mit plumpem Finger hineintappen in das feine Gewebe von Empfindungen, Bildern und Gedanken? erklären, wo nichts zu erklären ist? Wollen wir uns unterfangen, das Leben in ihm zu lenken, in einem Augenblick, wo es in jedem seine eigenen Wege gehen muss? Wollen wir das Kunstwerk, das wir eben in seine Seele verpflanzt haben, wo es schon Würzelchen trieb, wieder aus ihm herauszerren, um es vor ihn hinzustellen und mit ihm zu begaffen und zu betasten? „Weh dass die Fülle der Gesichte der trockne Schleicher stören muss", das wird seine Empfindung sein, und ein stiller Widerwille keimt gegen den, der ihm in einem Augenblick tiefster Ergriffenheit so wenig Verständnis entgegenbrachte.

Eine Schülerin schrieb mir jüngst in einem Aufsatz über eine Grimseltour, wo sie von einer Geologie-begeisterten Freundin bedrängt wurde: „Eine der feurigsten Verehrerinnen gesellte sich zu mir, gewiss in der menschenfreundlichen Absicht, mich zu unterhalten, weil ich ganz allein ging; und aus Höflichkeit musste ich wohl oder übel bei jedem Gneissblock anhalten und mein Gutachten abgeben, ob es wohl Augengneiss sein könnte. — Ich war undankbar genug, ihre Nächstenliebe damit zu lohnen, dass ich bei der nächsten Gelegenheit loszukommen suchte; denn mir schien es, als müsste nun jede ganz allein und still dahinwandeln und den fröhlichen Quellen zusehen; als müsste man andächtig zuhören, wie die grossen Wasser niederrauschen und die kleinen rinnen und rieseln; als müsste man schweigsam und ernst sein, wenn man den schwarzgrünen See verstehen wollte, der die tiefen Schatten der Berge in sich aufnimmt."

Wie jener Freundin geht es uns, wenn wir zu aufdringlich sind: aus Höflichkeit oder weil wir Disziplin zu halten wissen, zwingt sich der Schüler zur Aufmerksamkeit; aber er ist nicht mit dem Herzen bei der Sache, er sehnt sich nach dem Ende der Stunde, wo er sich wieder in sich selbst zurückziehen und in der Stille das Kunstwerk geniessen kann.

Allein neben solchen Dichtungen, die vermöge ihres Stimmungsgehaltes, oder durch die Klarheit der Bilder, die Prägnanz des Ausdruckes, die Einfachheit ihres Inhaltes unmittelbar wirken und daher zum Vortrag geeignet sind, gibt es zahllose andere, deren Verständnis errungen werden muss. Wem wird es einfallen, Schillers Gedankenlyrik einfach vorzulesen? Der Schüler bekäme wohl den allgemeinen Ein-

druck von einem tiefen Gedankenreichtum, sein Ohr erfreute sich an der prachtvoll einherrauschenden Sprache, er wäre von diesem Pathos, dieser Leidenschaft, dieser Kraftfülle ergriffen, vielleicht hingerissen; aber er hätte ein falsches Bild der Dichtung. Er nähme das Pathos für Empfindung, die Rhetorik für Poesie, er begnügte sich mit dem an der Oberfläche sichtbaren Glanz, ohne sich die Mühe zu nehmen, in die tiefen Schächte hinunterzusteigen und die verborgenen Adern aufzusuchen, die zu dem leuchtenden Schatze einer tiefen und reichen Lebensanschauung führen. — Auch in der reinen Lyrik ist manches schwer zugänglich; so könnte z. B. eine erste Vorlesung von Mörikes „Um Mitternacht" („Gelassen stieg die Nacht ans Land, lehnt träumend an der Berge Wand" — —) nicht viel mehr als die musikalische Schönheit vermitteln.

Nun könnte man sich ja auf den Standpunkt stellen: Fort aus der Schule mit allem, was der Schüler nicht von selbst versteht, was erst einer Erklärung durch den Lehrer bedarf! — Und wir sollten darauf verzichten, ihn in den unerschöpflichen Lebensgehalt von Tasso, Iphigenie, Faust, von Wallenstein, Nathan usw. einzuführen, in der Furcht, er könnte zu früh von den reifen Früchten geniessen? Wie viele kämen dann in ihrem Leben überhaupt dazu, unsere Klassiker zu lesen und sich daran zu erbauen? Es wird doch niemand im Ernste glauben, dass Schiller ohne die Schule (bei all ihren Mängeln, die wir nicht beschönigen wollen) jemals ein so populärer Dichter geworden wäre. Und setzt nicht das Theater den gegenwärtigen literarischen Bildungsgrad unseres Publikums voraus, der doch zum grössten Teil das Verdienst der Schule ist?

Oder wollen wir etwa den Ausweg suchen, dass wir dem Gymnasiasten oder Seminaristen sagen: „Sie können sich Schiller und Goethe kaufen, aber Sie sind jetzt noch zu dumm dazu, Sie müssen sich erst die psychische Grundlage schaffen. Bevor Sie den Don Carlos verstehen können, müssen sie eben eine Königin lieben, die Ihre Stiefmutter ist; oder wenn Sie einmal einen unglücklichen Liebeshandel haben, dann lesen sie den Werther, und dann können Sie es überwinden wie Goethe oder sich totschiessen wie Werther." — Verständnis einer Dichtung ist immer etwas Relatives, es ist für den Mann ein anderes als für den Jüngling; aber es wird sich schon von selbst jedes Alter daraus holen was es brauchen kann.

Und man frage doch einmal die jungen Leute selbst, ob sie auf die Klassiker verzichten wollen! Der junge Mensch will gar nicht nur sein eigenes Leben oder seine Vergangenheit dargestellt sehen; was er

vor sich hat, wonach er sich sehnt, das interessirt ihn weit mehr. Der Jüngling will von Heldentaten, Kämpfen, Kraftentfaltung jeglicher Art hören, das Mädchen vom Leben der Jungfrau und der Frau, der Gattin, der Mutter. Der Blick der Jugend ist vorwärts und aufwärts gerichtet; sich in die Vergangenheit zu versenken, ist der Vorzug und die Schwäche des Alters. „Des Kindes Hoffnung ist der Jüngling, des Jünglings der Mann“ (Egmont.)

Und wer es nicht glauben will, dass der Lernende für eine Führung im Wundergarten der Kunst dankbar ist, der beobachte doch nur, wie die Leute in einer Galerie hinhorchen, wenn zwei über ein Gemälde sprechen und den Eindruck erwecken, dass sie etwas davon verstehen; oder wie dankbar die Schüler für die Einführung in eine Dichtung oder eine Oper vor dem Theaterbesuch sind; oder er erinnere sich, wie er selber ein engeres Verhältnis zur Kunst gewonnen. Wie ein feiner Rausch überkommt mich die Erinnerung an die Kunstvorlesungen bei Hermann Grimm in Berlin, oder an den ersten Rezitationskurs von Milan in Zürich; ihre Kunstbetrachtung war mir wie eine Offenbarung, und ich wusste erst jetzt, dass mir bisher die Kunst ein Buch mit sieben Siegeln gewesen war.

Aber auf das Wie kommt es freilich an, und die Schule wird weniger dafür angegriffen, dass sie Poesie lehren will, als wie sie sie lehrt. Wenn man darauf ausgeht, den ganzen Gehalt einer Dichtung auszuschöpfen und dem Schüler einzuschütten, so hat man sicher neben das Ziel geschossen; das wäre weder möglich noch notwendig. Es kommt vielmehr darauf an, dass man ihn zum richtigen Standorte führt, ihm neue Ausblicke eröffnet; wo es möglich ist, den Nebel vor seinen Blicken wegzieht, dass er eine Ahnung von der unermesslichen Fülle und Weite des Lebens bekommt. Es müssen schlummernde Kräfte in ihm geweckt werden, immer neue Fragen müssen laut werden; sobald er eine Formel für die „gelernte“ Poesie in Bereitschaft hat, ist es mit seiner Selbsttätigkeit zu Ende, die schönsten Gedanken und Empfindungen bleiben ungeboren, und statt der Unendlichkeit des Lebens sieht er nur die Unendlichkeit seines Wissens. Die Schule muss nicht alles, was im Schüler sich regt, ausnützen wollen, sie muss nicht alle Fragen, die in ihm erwachen, lösen wollen. Sie hat schon viel getan, wenn er Probleme sieht und sie zu lösen sucht. Er muss erkennen, dass er in der Schule mit all den Rätseln nicht fertig werden kann, es muss noch etwas in ihm fortarbeiten, das ihn später wieder zu der Dichtung hintreibt. Man kann ihm kein verhängnisvolleres Geschenk auf den Lebensweg mitgeben, als das Gefühl, dass er mit irgend etwas

fertig sei. Es wäre aber auch ein vergebliches Bemühen, ihn länger bei einer Dichtung festzuhalten, als er selber daran innerlich beteiligt ist; das Interesse können wir nicht erzwingen. Wenn wir eine Dichtung wie eine Zitrone auspressen wollen, und der Schüler sieht, wie der Lehrer sich abmüht und bringt doch keinen Saft mehr heraus, da findet er nicht nur den Lehrer langweilig, sondern zuletzt wird ihm auch die Dichtung verhasst, er hat sich den Ekel daran gegessen, und er wird sie nicht leicht wieder zur Hand nehmen.

„Was ist zumeist aus der Poesie geworden?“ fragte Waetzoldt in seinem einleitenden Vortrag am Weimarer Kunsterziehungstag. „Ein Lesestück, das gewissenhaft methodisch behandelt und ausgeschlachtet, das zerfragt und zerklärt und schliesslich noch für den Aufsatz zerkleinert wird. So werden Phantasie und Gefühl des Kindes, wenn nicht der Lehrer selbst ein Stück Künstlernatur hat, lahm gelegt. Das ist der Tod der Stimmung, des Bildes, das führt zur Unfähigkeit, innerlich nachzubilden und nachzuempfinden das, was der Künstler will und warum er schafft; so wird die schöpferische Kraft des Kindes gebunden, so wird auch jener ganze geheimnisvolle Prozess künstlerischen Gestaltens in eine Gedankenkette aufgelöst, die es sehr oft gar nicht gibt; so wird das Empfundene und Geschaute in einen dialektischen Prozess verwandelt.“

Dreierlei Schuldige nennt Waetzoldt, speziell mit Beziehung auf das Drama: die Textgründlinge, die Aufbauarchitekten und die Schuldschnüffler.

Gewiss können sprachliche und metrische Betrachtungen sehr interessant sein und unter Umständen den Genuss und das Verständnis einer Dichtung erhöhen. Wenn einer liest: „Gern' meid' ich's, ihrem Blick zu begegnen“, statt „ihrem Blicke“, so tut er der Sprache Gewalt an und beweist, dass ihm das Verständnis für die Schönheit des Rhythmus abgeht; er muss darauf aufmerksam gemacht werden. Oder man vergleiche in Goethes Iphigenie Proben der prosaischen Fassung mit der jambischen Umdichtung, z. B.:

A. Mein Verlangen steht hinüber nach dem schönen Lande der Griechen und immer möcht' ich übers Meer hinüber.

B. Und an dem Ufer steh' ich lange Tage,
das Land der Griechen mit der Seele suchend,
und gegen meine Seufzer bringt die Welle
nur dumpfe Töne brausend mir herüber.

Nun erst geht dem Schüler die ganze Schönheit dieser Sprache auf, und wenn er überdies erkannt, dass die Dichtung in dieser Form nicht

das Geschenk einiger glücklichen Stunden ist, sondern das Ergebnis einer reichen und mühevollen Arbeit, so wird ihm dadurch auch die Pflicht näher gerückt, sich darein zu vertiefen und sie nicht in einer flüchtigen Stunde abtun zu wollen, und das Interesse für die Form, das er dadurch gewinnt, kommt auch seinen schriftlichen Arbeiten zu gute. Aber man führe eine solche Vergleichung durch, man unterbreche jeden Augenblick den Fluss der Rede und den Gang der Handlung mit formalen Fragen, und der Schüler wird unsern Eifer für Geschwätzigkeit nehmen.

Der Aufbau, das Ineinandergreifen der Teile mag den reiferen Schüler interessieren, aber den ganzen komplizierten Mechanismus des Kunstwerkes zu erfassen, dazu reicht seine Kraft nicht aus, und wenn man alle Schrauben lösen und jedes einzelne Stück vor ihn hinlegen will, so steht er am Schlusse dem Trümmerhaufen ebenso ratlos gegenüber, wie Karl Hediger im Fähnlein der sieben Aufrechten, der zwar zugesehen hat, wie der Vater das Gewehr auseinander nahm, aber es nicht mehr zusammensetzen kann. „Sind das dann", fragt Waetzold mit Recht, „die leidenden und lebenden Gestalten, die der Dichter vor sich gesehen hat und die er vor uns hinstellen wollte?" — Hebbel sagt in seinen Tagebüchern:[1]) „Ein echtes Drama ist einem jener grossen Gebäude zu vergleichen, die fast ebensoviel Gänge und Zimmer unter, als über der Erde haben. Gewöhnliche Menschen kennen nur diese, der Baumeister auch jene." Und unsere Schüler sollen ja keine Baumeister sein, sie sollen sich am vollendeten Werke erbauen und erheben.

Und endlich die Schuldschnüffler. Wer es mit der Poesie ernst nimmt, der weiss, und es ist auch in Weimar nicht bestritten worden, dass ihr eine mächtige erzieherische Kraft innewohnt; ja Waetzoldt hat geradezu erklärt: „Das Heiligste und Tiefste im Kinde anzuregen, durch die Poesie sein Ethos zu bilden, das ist höchste Aufgabe". Aber wenn man die Schuld der handelnden Personen mit dem Masstabe des Moralphilisters messen will, wenn man glaubt, jedem sein moralisches Soll und Haben vorrechnen zu können, so kommt man nirgends hin. Oder wo ist die Schuld Georgs im Götz, Klärchens im Egmont, Maxens und Theklas im Wallenstein? „Der Held", sagt Biese in seinem Aufsatz über das Problem des Tragischen[2]), „büsst eben weit mehr die Schuld des Allgemeinen, d. h. der Menschheit mit ihren Schranken, oder seiner Zeit mit ihren Vorurteilen, oder seines Standes, der ihn einengt, als die individuelle seines Begehrens, eines frevlen Wollens". Wie mancher

[1]) Hesse'sche Ausgabe Bd. 3 S. 68.

[2]) Pädagogik und Poesie, Vermischte Aufsätze, Berlin 1900, S. 24.

wird das Opfer von Verhältnissen, über die der Einzelne keine Macht hat. Wie mancher leidet und geht zu grunde an Fehlern, von denen keiner frei ist. Worin besteht denn sonst die Schuld der Jungfrau von Orleans, als darin, dass sie kein Engel ist, sondern ein irdisches Weib, das sich der Liebe nicht völlig verschliessen kann?

„Ihr führt ins Leben uns hinein,
Ihr lasst den Armen schuldig werden!
Dann überlasst Ihr ihn der Pein,
Denn jede Schuld rächt sich auf Erden."

Nicht moralisieren will der Dichter, sondern uns das Bild des Lebens zeigen in seiner Grösse und Erbarmungslosigkeit, in seiner erhebenden Schönheit und zermalmenden Gesetzmässigkeit, la vita bella e crudele, wie es d'Annunzio nennt. Führen wir den Schüler an diese brandenden Wogen heran und gönnen wir ihm, dass er sich in ihre Betrachtung versenke. Zeigen wir ihm, wie das Leben eine unentwirrbare Kette von Ursachen und Wirkungen ist, das äussere Schicksal des Einzelnen bedingt ist teils durch seinen Charakter, teils durch äussere Notwendigkeiten und scheinbare Zufälle, dass aber der Wert eines Menschenlebens sich nicht bestimmt nach dem äusseren Erfolg, sondern nach dem inneren Gehalt; wie der eine fromm und zahm sich in die Verhältnisse fügt und sein Leben eine lange Kette von Kompromissen ist, wie der andere mit starkem Wollen ein selbstgestecktes Ziel verfolgt und es entweder erreichen oder zugrunde gehen muss; wie der eine vom Strom des grossen Lebens sich treiben lässt, der andere dafür oder dagegen alle Kräfte einsetzt. Und wenn wir nun ergriffen am Schlusse dieses Schauspiels stehen, dann bekommt der Schüler eine Ahnung von menschlicher Grösse und menschlicher Schwäche und von der Hoheit und Heiligkeit alles Lebens. Bewahren wir ihn vor der Kurzsichtigkeit und Selbstgerechtigkeit, die übersieht, dass jedes Leben seine besonderen Gesetze hat, leiten wir ihn an, auch die anderen zu verstehen und mit ihnen zu fühlen, und wir haben ebensowohl ethisch wie ästhetisch gewirkt. Wer nur sich selber versteht, der hat ebenso wenig Verständnis für die Poesie wie für die Menschen.

Eine Hauptschuld an der falschen Auffassung und Behandlung der Poesie tragen die zahllosen dickleibigen Kommentare. Es handelt sich nicht darum, ob es überhaupt Anleitungen zur Behandlung von Gedichten geben soll, das ist ausser Frage, sie sind für den Anfänger nötig, und es gibt auch manches Wertvolle darunter; ich habe z. B. Herzogs prächtiges Büchlein „Wie sind Gedichte zu lesen?" [1]) seiner

[1]) Baden 1895.

zeit mit viel Genuss und Gewinn studiert. Sondern die Frage ist, ob man durch trockene und langweilige Erörterungen, durch Kleinigkeitskrämerei, durch rein verstandesmässige Auffassung die Poesie aus einer Dichtung hinausstänkern dürfe; ob die Dichtung Selbstzweck sein soll oder nur Mittel zu grammatischen, historischen, geographischen, naturwissenschaftlichen Belehrungen und zu moralischen Betrachtungen; ob sie gerade gut genug sein soll, um die technischen Handgriffe des Künstlers daran zu zeigen oder den Stoff zu einem Aufsatz zu liefern. Gewiss sind für manche Dichtungen sachliche Erklärungen notwendig, die kann man aber zumeist ganz gut vor der Behandlung geben. Gewiss kann ein Gedicht die Veranlassung zu einem Aufsatz geben; aber es graut einem doch, wenn man in einem sehr bekannten Wegweiser[1]) in dem Abschnitt über Goethes Fischer liest: „Charakterzeichnung. Zeige, dass der Fischer berufseifrig, ruhig und still, leidenschaftslos, im Berufe listig, zäh, aufmerksam, erbarmungslos, dann schwankend, sehnsuchtsvoll, willenlos und zuletzt verloren war! Weise nach, wie das Wasserweib eine Nixe, eine Bewohnerin der Tiefe, eine Sängerin, eine Hüterin und Schirmerin der Fische, eine Lobrednerin der Tiefe, eine Versucherin und eine Siegerin im Wettstreite war!“ und wenn zum Schluss die geistreiche Aufgabe gestellt wird: „Vergleiche den Fischer und das Wasserweib.“ Wer so etwas kann, der hat keine Ahnung von dieser Poesie; kann man es dem Schüler verargen, wenn er da auf den Gedanken kommt: „Wer kann denn so dumme Gedichte machen?“ — und wenn ihm das Lesebuch eben ein Schulbuch ist wie das Grammatik- oder Geometriebuch, weiter nichts!

Und welche Andacht muss „Schäfers Sonntagslied“ in ihm erwecken, wenn er hört, Uhland „wollte in diesem trefflichen Gedicht den Gedanken aussprechen, dass auch in der schönen, überall zur Andacht stimmenden Gottesnatur ein rechter Gottesdienst möglich sei, wenn man, wie der Schäfer, durch Berufsgeschäfte von der erbaulichen Kirchengemeinschaft abgehalten werde.“ (So zitierte Otto Ernst in Weimar[2]) nach einem weitverbreiteten Lehrbuche, aus dem auch er seinerzeit „Poesie gelernt“ habe.)

Ich habe zu Hause eine Präparation zum Wallenstein, sie geht von Seite 187—364 Grossoktavformat.[3]) Eine ungeheuer fleissige Arbeit, aber

---

[1]) Dietlein, Polack u. a., Aus deutschen Lesebüchern, 3. Aufl. 1893, 3. Bd. S. 432.

[2]) Vgl. Ergebnisse und Anregungen S. 272.

[3]) Wegweiser durch die klassischen Schuldramen II, v. Frick. Gera und Leipzig 1901.

wenn man ihr folgen will, so muss man die Behandlung mindestens über ein halbes Jahr hinziehen, den Blick fortwährend vom Ganzen auf das Einzelne ablenken, dem vorwärtsdrängenden Geist allerhand Schlagbäume errichten von Einzelcharakteristiken und schematischen Übersichten, ihn beständig zwischen der Dichtung und der Geschichte hin- und herzerren, aus der Poesie in die Literaturgeschichte und wieder zurückschleppen, und wenn die ganze wunderbare Fahrt zu Ende ist, dann ist er von alledem sicher so seekrank, dass er seiner Lebtag mit Abscheu daran denkt. — Eine solche Behandlung erinnert mich an die Fabel von dem Esel, dem der Bauer Stück für Stück auflädt, immer nur ein kleines: das wird er ja noch tragen können; aber zuletzt bricht der arme Esel zusammen. Wie der Bauer, machts der „wohlvorbereitete" Lehrer. Er hat ja alle möglichen Bücher gelesen, mehr oder weniger geistvolle, er ist geschwollen von Wissen wie ein aufgeblasenes Jahrmarktsteufelchen, und er kommt nicht zur Ruhe, bis das hinterste Restchen an den Mann gebracht ist; aber sein Geschrei mutet so kläglich an wie das des schreienden Teufelchens. Nun aber ist von all der Weisheit der Schüler geschwollen, und er schreit nun auch wie vorher der Lehrer, er glaubt unendlich viel von dem Werke des Dichters zu wissen, und wahrscheinlich ist ihm das Beste daran fremd geblieben. Das ist der verhängnisvolle Irrtum, den solche Bücher verbreiten, dass das Wissen in der Poesie wie in jedem anderen Fache die Hauptsache sei, und dass man darum ein Gedicht in der gleichen Weise wie Sachkenntnisse „mitteilen" könne. Otto Ernst sagt:[1]) „Wenn der Gärtner eine Pflanze unseres Gartens aushebt, um sie zu versetzen, so nimmt er den Erdballen mit heraus, aus dem sie erwachsen ist, und dann sagt er noch: Wir müssen abwarten, wie sie es aufnehmen wird. So müssen wir abwarten, wie eine Dichtung es aufnimmt, wenn wir sie aus einer Seele in die andere verpflanzen, und gelungen ist das Experiment nur dann, wenn das Kunstwerk im neuen Garten der neuen Seele von Zeit zu Zeit aus eigenem Triebe Blätter, Blüten und Früchte hervorbringt."

Aber auch die Ratschläge der Vorkämpfer für künstlerische Erziehung sind nicht immer unanfechtbar. Man betrachte z. B. in Anthes' übrigens anregendem Büchlein „Dichter und Schulmeister"[2]) die Behandlung der Piccolomini, 3. Aufzug, 3. Szene.

Max (blickt schüchtern herein): Base Terzky! Darf ich?
(Tritt bis in die Mitte des Zimmers, wo er sich unruhig umsieht.)
Sie ist nicht da! Wo ist sie?

---

[1]) Ergebnisse und Anregungen S. 37.
[2]) Leipzig, Voigtländer, 1904.

Gräfin: Sehen Sie nur recht in jene Ecke, ob sie hinterm Schirm vielleicht versteckt —

Max: Da liegen ihre Handschuh! —

Hier legt Anthes besonderen Wert darauf, dass man den Schüler veranlasse, sich genau den Vorgang auf der Bühne vorzustellen: von welcher Seite kommt Max? wo ist die Gräfin eingetreten? usw., weil der Vorgang für diese Szene von grosser Bedeutung sei. — Zugegeben, sofern wir die Aufgabe haben, eine Szene zu behandeln; aber wir haben die Aufgabe, ein Drama zu behandeln, und dieses soll vor allem als Ganzes wirken, und wir müssen uns wohl hüten, das Interesse für Einzelheiten zu verbrauchen und von der Hauptsache abzulenken. Lieber als dass ich die lendenlahme Phantasie eines Schülers auf diese Weise durch den ganzen Wallenstein hindurchpeitsche, will ich das Drama mit verteilten Rollen bei entsprechender Aufstellung lesen lassen, wodurch sich falsche Einzelvorstellungen von selber korrigieren; oder — wenn die Zeit dazu nicht reicht — es ganz oder teilweise zu Hause lesen lassen und die Stunde zur Besprechung der Hauptfragen und Hauptpersonen verwenden; es wird sich dabei schon zeigen, ob etwas Wesentliches dem Schüler unklar geblieben ist.

Besondere Aufmerksamkeit verdiente die Verwertung behandelter Stoffe in Vorträgen und Aufsätzen; allein diese Frage ist eine höchst schwierige und verwickelte und berührt sich auch mit dem heutigen Thema nur teilweise, so dass sie für sich einer Ausführung bedarf, die über den Rahmen meines Vortrages hinausgeht. Es sei mir hier nur gestattet, der Meinung Ausdruck zu geben, dass wir auf diesem Gebiete zu viel abstrakte und formale Arbeit tun, wozu gerade wieder die Kommentare und die zahllosen Aufsatzbücher verleiten, die alle über einen Leisten geschlagen sind. Es sollte auch hier als erstes Gesetz gelten, dass der Schüler Selbsterlebtes und Selbsterarbeitetes darstellt, dass ihm nicht fremde Weisheit aufgezwungen wird, die er rein gedächtnismässig oder mit Hilfe des Notizblattes übernimmt und in schweren Stunden mühsam mit einem Kleister abgegriffener Phrasen zusammenpappt. Er muss auch hier fühlen, dass er eine fördernde Arbeit leistet, die nicht nur seinen Stil glättet, sondern auch seinen Geist weitet und vertieft und seinen Blick für die Wirklichkeit schärft. Den literarischen Aufsatz in Ehren, aber der junge Mensch hat schon eine eigene kleine Welt kennen gelernt, die ihm Stoff genug zur Betrachtung und zum Nachdenken bietet; wenn er Charaktere nach dem Leben zeichnet, wenn er Erlebnisse darstellt, die für seine Entwicklung von Bedeutung waren, wenn er seine eigene Meinung sagt über Dinge, über die er eine Meinung

haben kann, dann hat er sicherlich an Schärfe der Beobachtung und an Verständnis für das Leben weit mehr gewonnen, als wenn er über literarische Gegenstände reden muss, die doch in ihrem Wesen weit über seine Erfahrung gehen. Zur Poesie soll er emporstreben, wie die Pflanze zum Lichte emporwächst; seine Umgebung aber sei der feste Boden, in dem er wurzelt und aus dem er die solideste Nahrung zieht. Die Poesie gibt ihm den Sauerstoff, der in der jungen Pflanze sich mit den aus der Erfahrung gewonnenen Nährstoffen assimiliert; der Sauerstoff allein aber kann keine Pflanze ernähren.

Der Lehrer schaut nach meiner Überzeugung zu viel in die Bücher und zu wenig ins Leben. Das Leben, die Natur sind selbst die besten Kommentare für die Kunst. Statt ein langweiliges Buch über Goethes Fischer zu lesen, gehe er an den See hinaus und spreche sich selber das Gedicht vor, während die Wellen in rhythmischem Geplätscher ans Ufer schlagen, und die Erfahrungen einer Minute können ihn reicher machen als die dicksten Bücher. Das Kunstwerk muss durch die Persönlichkeit des Lehrers hindurchgegangen sein, es muss in ihm selber leben, wenn es im Schüler Leben erzeugen soll. Hermann Grimm hat einmal gesagt, bevor er eine Dichtung in seinen Vorlesungen behandle, lese er sie jedesmal wieder durch und frische den Eindruck auf. Es gab aber auch keinen höheren Genuss, als eine Vorlesung bei Hermann Grimm, und es gab auch nicht leicht ein gefüllteres Auditorium. Geschrieben wurde freilich wenig und für's Examen war's also nichts, weil man's nicht schwarz auf weiss besass. Aber dafür waren es unvergessliche Stunden eines inneren Erlebens, Stunden eines neuen Erkennens, mit jenen Momenten blitzartiger Erleuchtung, wie sie nach neuen Erfahrungen über uns kommen und unser ganzes Sein so mächtig erregen und beglücken können, Stunden, wie sie nur der bereiten kann, der selber von seinem Gegenstande ganz erfüllt ist. Denn auch für die Lehrer gilt das Wort: „Wenn Ihr's nicht fühlt, Ihr werdet's nicht erjagen, wenn es nicht aus der Seele dringt und mit urkräftigem Behagen die Herzen aller Hörer zwingt.“ Wenn die eigene Ergriffenheit fehlt, dann nützt alles Anlernen fremder Weisheit nichts, der Schüler fühlt sehr bald, dass diese Früchte auf fremden Bäumen gewachsen sind. Er will Mensch gegen Mensch dem Lehrer gegenüberstehen, er muss fühlen, wie der mit ihm geniesst, mit ihm schaut, mit ihm empfindet, mit ihm lernt, wie's in seiner eigenen Seele zittert von dem Leben, das der Künstler in ihm geweckt hat.

Und lassen wir uns nur getrost auch von der Jugend ein wenig leiten und anregen, sie bewahrt uns vor Verknöcherung; „heilsam vor

allem aber wirkt die Jugend dadurch, dass sie die babylonischen Türme der Scholastik in die Luft sprengt".[1]) Wenn wir mit ihr richtig Kontakt halten, so werden wir auch unschwer das Tempo herausfinden, das für sie nötig ist. Es ist etwas Kraftgenialisches in der jungen Welt, alle gesunde Jugend hat etwas Himmelstürmendes, sie verachtet alles schablonenhaft Regelmässige, für die Bedeutung der Gesetzmässigkeit, für den Wert der Form hat sie noch wenig Sinn; die treibenden Kräfte, die Leidenschaft, der rasche Pulsschlag des Lebens, kraftvolles Handeln, kühnes Wagen, das ist, was sie anzieht. Auf diese Eigenart der Jugend müssen wir Rücksicht nehmen, wenn wir ihren lebendigen Anteil haben wollen; wir dürfen sie nicht monatelang bei einer Dichtung festhalten, von der sie bereits das aufgenommen hat, was sie für einmal aufzunehmen vermag. Wenn der Schüler ein inneres Verhältnis zum Kunstwerk gewonnen hat, wenn er in ihm Wurzel fasst, dann haben wir unser Bestes getan, das Übrige müssen wir dem Leben überlassen. Auch hier führen freilich viele Wege nach Rom, aber langweilig darf keiner sein. Es bleibt immer wahr, was Hebbel sagt:[2]) „Zur Kunst gehört Liebe, denn die Liebe ist der physischen Wärme analog, und nur an der Wärme reift die Geburt." Hat der Schüler einmal diese Liebe verloren, so ist unserer Liebe Müh umsonst; erzwingen und erhasten lässt sich nichts. Die Seele des Schülers ist keine Gänseleber, die man durch Stopfen fett machen kann; sie ist eine Pflanze, die ihr natürliches Wachstum haben will, und man kann sie noch so sehr begiessen und mit den wohl- oder übelriechendsten Dingen überschwemmen, sie nimmt eben nur auf, was ihrer Natur gemäss ist. Aber Sonnenschein und frische Luft will sie haben, und sie braucht Zeit, die neuen Säfte zu verarbeiten und ihre Früchte zu reifen.

M. D. u. H.! Ich habe in meinem Vortrag eine Menge Fragen berührt, ohne sie eingehend zu behandeln, und mir vielleicht dadurch bei dem einen und andern den Vorwurf der Oberflächlichkeit zugezogen. Es wäre leichter gewesen, ein kleines Gebiet abzugrenzen und auszuschöpfen; allein da wir hier so selten dazu kommen, uns über Gegenstände dieser Art auszusprechen, so habe ich es für wertvoller gehalten, auf die wichtigsten Gesichtspunkte hinzuweisen, die Hauptfragen in die Diskussion zu werfen, als in allem möglichen Kleinkram herumzustochern. Man braucht gar nicht mit allem fertig zu sein, wenn man nach Hause

[1]) Spitteler, Lachende Wahrheiten S. 12.
[2]) Tagebücher, 3. Bd. S. 229.

geht. Und übrigens sind die aufgerollten Fragen derart, dass man sie im einzelnen höchst wahrscheinlich nur für sich selber endgültig lösen kann. Wie die Persönlichkeiten der Lehrer und die Verhältnisse verschieden sind, so müssen auch die Wege verschieden sein.

Das Ziel aber ist für alle dasselbe: Alle edlen Kräfte im Menschen aus den Tiefen der Seele hervorzulocken und sie zu schöner Harmonie zusammenzuführen. Keine Träumer wollen wir heranziehen, denn der Mensch soll seine Kräfte kennen und sie mit Bewusstsein im Leben einsetzen. „Rührung passt nur für Frauenzimmer, dem Manne muss die Musik Feuer aus dem Geist schlagen", dies herrliche Wort Beethovens gilt auch für die übrigen Künste. In moderner Sprache würden wir wohl eine andere Unterscheidung treffen als nach Geschlechtern, aber der Gedanke an sich bleibt immer wahr. Wenn die Kunst erschlafft, statt Kräfte zu wecken, wenn sie wie ein süsses Gift einschläfert und betäubt oder zu träger Genussucht verleitet, dann ist sie keine wahre Kunst, sondern höchstens, wie sie jemand geistreich genannt hat, ein romantisches Morphium. Oder dann taugt ihr Publikum nichts, und oft kommt gar das eine zu dem andern.

Aber auch keine blossen Schulmenschen wollen wir abrichten, die ihren moralisch-ästhetischen Regelkodex wohl auswendig gelernt und jederzeit zur Hand haben; sondern ganze Menschen wollen wir erziehen, mit warmem Blut und gesunden Sinnen, die wissen, dass sie jederzeit noch etwas zu lernen haben. Wir wollen schöne und grosse Gedanken und starke Empfindungen wecken, wir wollen den Blick für das Leben schärfen und die Herzen wärmer schlagen machen. Wir wollen dem jungen Menschen zeigen, dass nicht er allein unter der Last des Lebens leidet, dass auch andere gelitten haben und leiden; dass das Leben kein Sonntagsspaziergang und kein tändelndes Spiel ist, sondern eine ernste und hohe Aufgabe, die jeder in seiner Weise lösen muss, für die man sich mit Stärke wappnen und mit Glauben und Hoffnung füllen muss; dass aber auch dieses Leben alle Mühen reichlich vergilt, wenn man sein Ohr geschärft hat für das Rauschen der verborgenen Brunnen in seiner Tiefe und wenn man ....

„Seine Blicke so aussenden kann,
Dass sie, wie Adler Beute heimwärts tragen,
Und uns die Morgenstunden leuchtend sagen:
Du Mensch mit hellen Augen, nimm uns an!"

(O. J. Bierbaum.)

Der greisenhafte Pessimismus und Skeptizismus unserer Zeit will auch die Jugend ergreifen, und wir haben allen Grund, dieser Strömung

entgegenzuarbeiten. Die Zukunft braucht ein starkes und tatfrohes Geschlecht; sorgen wir, dass die Jugend mit dem freudigen Glauben an den Wert des Lebens hinausziehe und mit Mut und Kraft und Vertrauen an ihr Werk gehe. Die Poesie soll ihr dazu ein Wegweiser sein, und wohl dem, den sie mit Gottfried Keller zu jener beglückenden Harmonie, zu jenem friedevollen Anschauen der Welt emporführt, wo der Mensch sagen kann:

„Der letzte leise Schmerz und Spott
Verschwindet aus des Herzens Grund;
Mir ist, als tät der alte Gott
Mir endlich seinen Namen kund.“

Ich bin mir der Grösse einer solchen Aufgabe für den Lehrer wohl bewusst, das Ziel ist fast unerreichbar hoch, und ich bin der letzte, der sich einbildete, es erreicht zu haben; ich gehöre zu denen, die mit Sehnsucht den Weg suchen und sich bewusst sind, ihn manchmal gefunden, öfter noch verfehlt zu haben, aber die nie müde werden, aufs neue zu suchen und zu ringen und den Glauben nicht verlieren.

Der regelmässige Schulbetrieb hat etwas gefährlich Einschläferndes und man muss sehr wachsam sein, dieser Schlafsucht nicht zu verfallen; es ist ein Glück, dass von Zeit zu Zeit ein frischer Wind von aussen kommt, der mit vollen Pausbacken in unsere Schulstuben hereinbläst und manchem eingedröselten Pädagogen in die Haare fährt. Die Ängstlichen und Empfindlichen, die keine Zugluft vertragen, verstopfen sorgsam alle Löcher, wo er herein könnte; die Gesunden aber öffnen dem kecken Gesellen Türen und Fenster, dass er allen Staub hinausfege, und wenn er dabei sich auch den Spass erlaubte, in unseren Schulbüchern und Heften herumzustöbern und ein bischen Unordnung anzurichten. Ich freue mich der Reformbewegung, die von den beiden Kunsterziehungstagen ausgegangen ist und deren Niederschlag sich in der Tagesliteratur zeigt, weil ich der Überzeugung bin, dass für die Schule viel Gutes daraus erwächst. Wir haben nicht nötig, uns in den Schmollwinkel zurückzuziehen und die Beleidigten zu spielen, wenn wir auch das Gefühl haben, hier ist etwas übertrieben worden und unsere Arbeit wird zu wenig gewürdigt. Jede neue Bewegung muss übertreiben, wenn sie etwas erreichen will, und unsere Aufgabe ist es ja gerade, zu prüfen, wie viel von dem Neuen gut und für uns brauchbar ist.