

Volkserziehung.

Nachrichten
des Österreichischen Unterrichtsamtes.

Pädagogischer Teil.

Redigiert im Österreichischen Unterrichtsamt.

Ausgegeben am 1. Juli 1920.

Inhalt. Arbeitsschule und Literaturkunde. Von Dr. D. Benda. — Leseunterricht und Klassenlesung. Von Georg Kainrad. — Das Künstlerische im freien Aufsatz. Von Karl Linke. — Der Aufsatzunterricht in der ersten Klasse der Staatserziehungsanstalt in Wien, Breitensee. Von Dr. Viktor Eichhorn. — Zur Neugestaltung des Gesangsunterrichtes. Von Hans Wagner. — Die Pflege des Volksliedes in der Schule. Von Raimund Zoder.

Die vorliegenden Abhandlungen sollen als Grundlage zu fachlichen Beratungen, aber nicht als amtliche Verlautbarung betrachtet werden.

Arbeitsschule und Literaturkunde.¹⁾

Von Dr. D. Benda.

Das folgende soll nicht eine erschöpfende und systematische Behandlung des Problems, sondern lediglich eine theoretischen Erwägungen und vor allem praktischer Unterrichtserfahrung entsprungene Anregung darstellen. Das Problem aber hat jüngst (Neue deutsche Rundschau XXX, S. 1183) Kerschsteiner ausgesprochen: „Es gibt sehr wichtige und darum für jeden Schultypus unerlässliche Unterrichtsgebiete, in denen eine eigentliche Erarbeitung der Lehrgüter so gut wie ausgeschlossen ist.“ Als Beispiele führt Kerschsteiner Religion und Literatur an.

Nun sei die Möglichkeit, auch literarisches Verständnis in der Schule tatsächlich zu „erarbeiten“, trotz Kerschsteiner nicht einfach von der Hand

¹⁾ Nach einem im „Deutschen Bund für Erziehung und Unterricht“ gehaltenen Vortrag. Die dargelegte Methode wird kritisch gewürdigt in Ulrich Diem, Bildbetrachtung, St. Gallen 1919, S. 258–263 u. a. St., das als umfassendstes Werk über die Frage der Kunstziehung der Lehrerschaft empfohlen sei.

gewiesen. Wer das volkswirtschaftlich und ästhetisch grundlegende, von der Pädagogik aber leider noch nicht voll ausgewertete Werk Karl Büchers über „Arbeit und Rhythmus“ sorgfältig liest, wird darin manchen Weg entdecken, der auch in der idealen Arbeitsschule strengster Observanz — etwa von Spiel und Kinderreimen über Tanz und Tanzlieder sowie aus der Werkstatt und ihren Arbeitsliedern stufenweise bis zum Verständnis der höchsten Kunstgattungen hinauf — methodisch durchaus gangbar wäre und vielleicht die vollendetste Vermittlungsform künstlerischen Verständnisses darstellen würde, weil sie Kunst nicht mitteilt, sondern aus den lebensrealen Umständen sich entwickeln läßt. Wer den Schild des Achilles modelliert hat, hat auch das Verständnis für die Schilderung Homers „erarbeitet“. Aber der Weg ist langwierig und mancher mag ihn als einen Umweg bezeichnen, auf dem Zeit und Unterrichtsziel eine große Warnungstafel aufgepflanzt haben.

Hat also Kerschsteiners mit seiner Behauptung doch recht? Ja und nein. Er hat recht, wenn man nach dem beliebten Muster der Columbus-Ei-Pädagogik den Begriff „Arbeitsmethode“ im äußerlichsten Wortsinne auffaßt und zu Schanden reitet. Er hat unrecht, wenn man unter „erarbeiten“ nicht lediglich ein Basteln um jeden Preis, sondern die Beseelung des gesamten Schullebens durch die Eigentätigkeit der Schüler versteht, wenn Arbeitsunterricht soviel heißt wie den Schüler mit unsichtbarer Hand in der Richtung der erstrebten Ziele leiten, diese aber ihn selbst entdecken lassen. Entdecken aber heißt allemal „erleben“. An Stelle des papierernen und grauen Dozierens soll das taufriiche und lebensdumte Erleben treten: das ist der tiefere Sinn der Arbeitsmethode.

In diesem Sinne aber verschließt sich die Literatur der Arbeitsmethode keineswegs, ja gerade diese ist der Zauber Schlüssel, der auch im Klassenzimmer die Pforte zum Wunderreich der Poesie öffnet. Wir sagen damit nichts Neues. Das Wort „Erlebnis“ ist zur Kurantmünze der didaktischen Tagesliteratur geworden und auch Kerschsteiners versäumt es nicht, den oben zitierten Worten den Satz hinzuzufügen: „In ihnen (Religion und Literatur) muß der Schüler die in ihnen enthaltenen Werte durch die Vermittlung des Lehrers „erleben.“ Was wir verneinen müssen, ist die Antithese „erarbeiten“ und „erleben“.

Auch an praktischen Anweisungen, wie der Literaturunterricht auf Grundlage des „Erlebens“ umgestaltet werden soll, fehlt es nicht, ohne daß wir bisher zu einer wirklich tauglichen, im höheren Unterricht — und nur um diesen handelt es sich hier — verwertbaren Methode gelangt wären, weil alle Anweisungen (auch die Kerschsteiners) letzten Endes doch nur auf die verba magistri hinauslaufen. Welcher moderne Deutschlehrer wird zum Beispiel nicht freudig den Forderungen Wilhelm Pipers („Die lyrische Dichtung“) zustimmen, „daß der Lehrer für jedes lyrische Kunstwerk neue Formen der Zueignung des künstlerischen Lebensgehaltes suche, daß er eine verlangende Stimmung schaffe, einen nach Ausdruck ringenden Seelenzustand herbeiführe, als dessen befriedigende Lösung das Gedicht selbst erscheint“? Nur frage ich: wie oft wird der Lehrer, und wäre er ein Meister seines Berufes, tatsächlich imstande sein, eine derartige Kollektivstimmung zu schaffen, der, um ein Wort Rilkes zu gebrauchen, das „reif-

gewordene Lied" entspringt? In vielen Fällen, besonders bei den episch durchsetzten älteren Liedern, mag es ihm gelingen, aber ebenso oft und gerade dort, wo es sich um reinste und höchste Lyrik handelt, wird er versagen, denn der Lehrer kann doch nichts anderes tun, als über das Gedicht reden und Assoziationsreihen erwecken, die von außen an äußere Momente des Gedichtes heranzuführen. Das Verfahren ist zu analytisch, zu indirekt und umständlich, als daß nach einer solchen „Vorbereitung“ das Lied noch mit der ganzen Unmittelbarkeit und jenem keuschen Zauber, der aller echten Lyrik eigen ist, ergreifen sollte. Hier könnte mit voller Tiefe nur die Musik wirken, die Musik oder ein Bild.

In Musik und bildender Kunst liegt meines Erachtens die Lösung des Problems.

Eine theoretische Begründung können wir uns ersparen, weil sie der Vater des Arbeitsunterrichtes (später allerdings zum Anschauungsunterricht verflacht) schon vorweggenommen hat. Comenius fordert: „Alles ist, soviel nur immer möglich, den Sinnen vorzuführen: Sichtbares dem Gesicht, Hörbares dem Gehör, Gerüche dem Geruch, Schmachhaftes dem Geschmack und Fühlbares dem Tastsinn. Und wenn etwas von mehreren Sinnen zugleich erfaßt werden kann, so soll es auch mehreren zugleich vorgeführt werden. Der Anfang der Erkenntnis muß immer von den Sinnen ausgehen, denn nichts ist in unserer Erkenntnis, was nicht zuvor in den Sinnen war.“ Nur in knappen Nebenvermerk sei erwähnt, daß die im folgenden dargelegte Methode auch den verschiedenen Begabungstypen entgegenkommt; visueller, akustischer und motorischer Typus: keiner braucht vom reichgedeckten Tische der Kunst hungrig aufzustehen.

Es erhebt sich demnach die Forderung, die Sinne, vor allem Ohr und Auge, in den Vordergrund des literaturkundlichen Unterrichtes zu rücken. Gelingt dies, dann wird auch die Literaturkunde sich organisch in das Leben der Arbeitsschule einfügen. Musik und bildende Kunst müssen Assistentinnen der Dichtkunst werden.

Die erlebnisvermittelnde Kraft der Musik ist hinlänglich bekannt. Der „Erkönig“ in Schuberts Vertonung wirkt auf jugendliche Gemüter wie eine Offenbarung, und immer wieder versichern Erwachsene und Schüler, daß ihnen die Herrlichkeit Homers erst auferstand, als sie „Hektors Bestattung“ von Willner gehört hatten. Darum singe — wem Gesang gegeben! In der persönlichen Veranlagung des Lehrers liegt die Beschränkung dieses Kunstmittels.

Nicht so bei Heranziehung der bildenden Kunst, weil hier der Lehrer sich nicht als ausübender Künstler betätigt. Darum sei dieses Hilfsmittel ausführlicher behandelt.

Gehen wir vom Bestehenden aus. Seit langem schätzt die Pädagogik das Bild als Verständnishel. Wir illustrieren die Lehrbücher und behängen die Schulwände mit überreichem Bildmaterial. Ich glaube mich nicht zu täuschen, wenn ich, eigene Jugenderinnerung verallgemeinernd, den Verdacht hege, daß auf manchem Gebiete die dauernden Vorstellungen, die unsere Schüler ins Leben mitnehmen, zum größeren Teile von den Wänden als aus den Unterrichtsstunden

herrühren. Nur nebenbei sei hier bemerkt, daß die Kunsterziehungsbewegung ihr Augenmerk auch auf diese Lehrbehelfe richten sollte. Der größte Teil dessen, was heute die Schulen „schmückt“, genügt den bescheidensten ästhetischen Anforderungen nicht, viele Wandtafeln leisten geradezu Unglaubliches an Geschmacklosigkeit. Die Jugend aber sieht sie Jahre hindurch von Tag zu Tag und in vielen Orten ist es sogar das einzige, was sie an „bildender“ Kunst zu Gesicht bekommt und als bleibende Erinnerung ins Leben mitnimmt. Welche Verkrüppelung des ästhetischen Sinnes vom Keime auf! Wahrlich, der ernste Wille zur Kunsterziehung müßte mit dem beherzten Entschluß einsetzen, diese Schulgruel der wohlthätigen Macht des Feuers zu überantworten. Das dringendste, was die Schule in dieser Hinsicht braucht, ist ein von künstlerischen Zielen beseelter Lehrmittelverlag.

Auch die Literaturkunde verwendet seit jeher diese Unterrichtsbehelfe. Dichterporträts, Ansichten von Geburtsstätten u. dgl. zieren die Wände und auf den Gängen verstauben die gewaltigen Gipsbüsten Homers, Goethes und Schillers. Allein, daß diese Dinge selbst unter günstigsten ästhetischen Voraussetzungen nur ein sehr äußerliches Verhältnis zur bildenden Kunst darstellen, liegt auf der Hand; sie sind nicht bestimmt, durch ihren künstlerischen Eindruck zu wirken, sondern einen außerhalb ihres Kunstzweckes liegenden Inhalt zu vermitteln. Sie rühren nicht an den Geist des Faches.

Eine geistige Verquickung der Poesie mit der bildenden Kunst zu didaktischen Zwecken aber wäre zunächst durch die Illustration zu erreichen. Leider macht die Literaturkunde von dieser gar keinen Gebrauch; Lehrbücher und Schulausgaben sind trostlos kahl. Unter Illustration ist hier natürlich nicht jenes wahllose Einschalten von Bildchen in den Druckspiegel oder Einheften von Reproduktionen verstanden, wodurch heute dieser Begriff entwürdigt wird, sondern im durchaus künstlerischen Sinne die stilvolle und kongeniale Begleitung der Buchform und des Buchinhalts durch die graphische Kunst, wofür etwa Boticellis Dante, das maximilianische Gebetbuch von Dürer oder, um moderne Beispiele zu nennen, die Randleisten Klingers zu „Amor und Psyche“ und Sattlers Holzschnitte zu Boos „Rheinischen Städtebildern“ als klassische Vorbilder angeführt seien. Durch Verwertung der Illustrationskunst in unseren Deutschbüchern würden beide Disziplinen eine mächtige Förderung erfahren. In erster Linie die Kunstlehre. Denn kein Unterrichtsfach ist so geeignet, den Sinn für die Buchkunst zu entwickeln wie die Literaturkunde, weil diese allein jene innige Vermählung zwischen Inhalt und Form ermöglicht, welche die Grundlage aller Buchkunst bildet. Das Lehrbuch müßte schon in seiner äußeren Gestalt die Geschichte der Buchkunst vom karolingischen bis zum modernen Buche veranschaulichen; in den jeweiligen historischen Typen gedruckt, müßte der Text von Reproduktionen gutgewählter Illustrationen, natürlich stets in sinnvoller Entsprechung zum Inhalt, begleitet sein. Wie sehr könnte dadurch das Stilgefühl verfeinert, welcher tiefer Einblick in das Wesen beider Künste, der Graphik und der Poesie, durch wenige Hinweise des Lehrers (vgl. Wägoldt, Einführung in die bildenden Künste) gewonnen werden! Die Frucht wäre das uns Deutschen, den größten Bücherproduzenten der Welt, doch so sehr mangelnde Verständnis für die Ausstattung

des Buches, die Freude an schönen Buche. Ich brauche nicht erst anzuführen, daß damit auch das Interesse für die silbvolle Bildung der Gebrauchsgegenstände überhaupt, seien es nun Messer, Werkzeuge, Töpfe, Möbel oder was immer, woran der Durchschnittsmensch sonst achtlos vorüberschaut, geweckt würde. Das Kunstgewerbe wäre für die Schule entdeckt und die Kunstpflege in Haus und Heimat umso nachhaltiger befruchtet, wenn auch die Schulwerkstätte das ihrige dazu beitrüge.

Aber mit diesem formalen Ergebnis ist die erzieherische Aufgabe der künstlerischen Illustration nicht erschöpft. Sie bietet, da beide Künste neben- und miteinander wirken, die günstigste Gelegenheit, in die Ausdrucksmöglichkeiten der bildenden Kunst und der Poesie fast spielend einzuführen. Wenn zum Beispiel Boticelli zur Textstelle „So wandt ich die Augen um, zu sehn, von wo sie kämen, Da sah ich nichts und wandte vorwärts sie“ den Kopf Dantes zweimal auf demselben Körper, einmal nach vorwärts und einmal nach rückwärts gerichtet, zeichnet oder Schwind in seinen Zeichnungen zu Mörikes „Hügelmännlein“ ein mehrfaches Echo in eine Wiederkehr derselben Figurengruppe an mehreren Stellen des Blattes übersetzt, so sind das naive Versuche, das zeitliche Nacheinander in räumliches Nebeneinander, Geschehen in Anschauung zu übertragen. Der Schüler würde sofort erkennen: Die Aufgabe des Illustrators liegt nicht in der wortgetreuen Verbildlichung, sondern im Einspringen für den Dichter an Stellen, wo dessen Mittel versagen; er soll das bieten, was der Dichter nicht kann. Vertieft wird diese Erkenntnis durch den Vergleich der verschiedenen Art, wie zum Beispiel Chodowiecki und Menzel die Dramen der klassischen Dichter illustriert haben. Chodowiecki schließt sich getreu dem Texte an und stellt die Personen zu genau bezeichneten Dialogstellen dar; Menzel dagegen veranschaulicht nicht die Vorgänge auf der Bühne, er führt über die Aktschlüsse hinaus und schildert, was zwischen den Szenen vorgeht, ergänzt also selbständig und nur den Gesetzen seiner Kunst folgend die Arbeit des Dramatikers, kurz: er dichtet mit dem Griffel weiter, im Geiste des Textes, aber in der Form der bildenden Kunst. Wenn die Schüler solche Beobachtungen gemacht haben, lesen sie Lessings Laokoon mit gespanntem Interesse wie eine fesselnde Novelle. Aber auch das Verständnis für die epischen Versuche großer Graphiker ist angebahnt von Dürers Triumphzug, Marienleben und Passionen, Holbeins Totentanz, Callots „Misères de la guerre“, Hogarths Lebenslauf eines Wüßlings und Heirat nach der Mode bis herauf zu den radierten Zyklen Max Klingers, die gleichsam Illustrationen zu verschwiegene Texten, Dichtungen ohne Worte sind. Welche Würze der Lektüre, welche Belebung des Literaturunterrichtes würde eine solche Betrachtungsweise darstellen, die obendrein mit dem Vorteil gepaart ist, nicht nur keine besondere Zeit zu beanspruchen, sondern Zeit zu sparen!

Auch das Wandbild — es handelt sich natürlich nur um hochwertige Reproduktionen oder Steindrucke — kann der Literaturkunde zunächst illustrative Dienste leisten. Besonders zur Vermittlung lyrischer Stimmungen eignet es sich vorzüglich. Man hänge nur vor der Lektüre eines Liedes ein stimmungsverwandtes Farbenbild in die Klasse, und zwar an auffallende Stelle und eindrucksvoll

isoliert, womöglich als einziges Bild des Raumes, um zu sehen, wie dann die Verse einschlagen. Auf diesem Wege gelingt es, selbst die so unendlich subtile Lyrik R. M. Rilkes dem Nacherlebnis und damit dem Verständnis zu vermitteln. Man zeige zum Beispiel den „Geiger im Mondschein“ von Thoma und lese dann Rilkes „Mondnacht“ (Buch der Bilder): „Süddeutsche Nacht, ganz breit im reifen Monde . . .“. Wer wollte sich unterfangen, dem Zuhörer, um nur ein Beispiel herauszugreifen, die Impression „breit“ durch Worte mitzuteilen? Angesichts des Bildes drängt sie sich zwingend auf und selbst die Schlußverse: „und eine Geige dann (Gott weiß woher) erwacht und sagt ganz leise: Eine Blonde . . .“ blühen zu vollem Leben in der Seele auf. Was liegt tief verborgen in den Worten „Eine Blonde“? „Sehnsucht“ . . . „Ein Schicksal“ . . . „Heimliches Schluchzen“ . . . „Eine gestorbene Geliebte“ . . . „Das kann man nur auf der Geige spielen“ — sind köstliche Schülerworte. Auf diesem Wege und nur auf diesem Wege kann man die Schüler stufenweise bis zum Verständnis selbst des Symbolismus emporführen, jener zartesten Form lyrischen Welterlebens, wo alles Vergängliche nur ein Gleichnis ist. Das Wort, und sei es noch so beschwingt, kann der Jugend solche Poesie nie verständlich machen; hier kann nur die bildende Kunst sprechen, die nach dem tief sinnigen Spruche Goethes „die Vermittlerin des Unausprechlichen“ ist.

Diese Methode der Verständnisaufhellung ist im Wesen noch illustrativ. Aber auf dieser Stufe müssen wir nicht verharren. Wenn die Schüler einmal gewohnt sind, Gemälde und Skulpturen formal und inhaltlich nachzuerleben, wird man in den Werken der bildenden Kunst überraschend sichere Vermittler auch literar-geschichtlichen Verständnisses entdecken. Es findet eine geistige Transfusion statt, welche die Arbeit des Deutschlehrers zugleich abkürzt und in ihren Erfolgen vertieft. Wie schwierig ist es zum Beispiel, den Schülern selbst so elementare Begriffe wie Klassik und Romantik zu klarer Anschauung zu bringen und dadurch als dauernden Besitz zu vermitteln. Die gebräuchlichen Leitfäden unternehmen wohl diese Danaidenarbeit, aber der endgiltige Niedererschlag im Hirn des Schülers ist meist doch nur eine recht nebelige Vorstellung, die schließlich, wenn das bischen Schulweisheit wie Rauch im Winde verflogen ist, zur populären Meinung verflüchtet, romantisch sei alles, was mit Mondschein, Burgen und Gespenstern zusammenhängt, und klassisch alles, was in den Goldschnittbänden der Klassikerbibliotheken eingeargt ist und den Zweck hat, als Ostentation im Bücherkasten der guten Stube zu prangen. Ein besseres Ergebnis der rein historischen Betrachtungsweise kann nur ein heillosen Optimist erwarten. Klassik und Romantik bezeichnen eben Ausdrucksformen künstlerischen Erlebens und dieses läßt sich durch Dozieren zergliedernd und zerstückelnd beschreiben, aber niemals nacherleben. Auf dieses aber, auf das Nacherleben kommt es einzig und allein an, denn nur das, was uns einmal Erlebnis war, bleibt unser dauernder Geistesbesitz. Lesen wir doch, daß selbst erlauchten Intellekten von Goethe bis Gerhart Hauptmann das Verständnis der antiken Kunst erst durch das Atmen der Luft und das Schauen des Lichtes, in dem sie geboren wurde, voll aufgegangen ist. Diese Tatsache muß gewürdigt werden, wenn die Literaturkunde

mit tieferen und dauernderen Ergebnissen abschließen soll, als es heute im allgemeinen der Fall ist. Gewiß birgt sich hinter dieser Feststellung nicht die törichte Erwartung, daß die Schule je Erlebnisse vermitteln könnte, die jene Vorbilder auch nur entfernt an Intensität erreichen. Ich behaupte sogar, daß die das Alltagsmaß überschreitende Stärke des Erlebnisses für Erziehungszwecke schädlich ist; denn sie ist stets gepaart mit starker Exklusivität gegen anders geartetes künstlerisches Streben, und nicht Proselyten zu machen für eine bestimmte, sondern das Verständnis für alle kulturell bedeutamen Kunstanschauungen zu wecken, ist Aufgabe der Schule, damit der „reife“ Mann nach dem Verlassen ihrer Pforte dem von allen Seiten auf ihn eindringenden Kampfgeschrei der Mäusen des Tages nicht in so jämmerlicher Hilflosigkeit gegenüberstehe, wie es meist der Fall ist. Für dieses Ziel aber genügt es, wenn auf seine Seele auch nur ein Abglanz der Kunst gefallen ist, denn „am farbigen Abglanz haben wir das Leben“, wir Alltagsmenschen. Man wende nicht ein, daß diese Aufgabe auch die Meisterwerke der Dichtkunst erfüllen. Das ist gewiß richtig, allein sie strahlen jenen Abglanz nur mittelbar aus, sie entbehren der „Farbigkeit“, sie sprechen nicht zu den Sinnen, besonders nicht zu den hungrigen Sinnen der Jugend. Oder glaubt jemand ernstlich, daß durch eine gründliche historisch-biographische Einleitung Goethes Iphigenie oder Tasso Septimianern zum Erlebnis werden kann? Verhältnismäßig am stärksten unter den „klassischen“ Dichtungen wirkt erfahrungsgemäß „Hermann und Dorothea“. Warum? Wegen des einfachen epischen Inhalts? Der kleinbürgerlichen Umwelt? Nein, einzig und allein wegen der unergleichlichen Bildkraft, die in raschem Flug eine ganze Bildergalerie vor die jugendlichen Augen zaubert. Diese Dichtung spricht die jungen Seelen an, weil sie sich durch das Auge einschleicht. Diese Erfahrung weist uns den Weg.

Man stelle einmal in geschmackvoller Gruppierung hellenische Skulpturen oder das Modell eines antiken Tempels an passenden Stellen der Klasse auf und hänge an die Wände Meisterwerke der italienischen Renaissance-malerei, aber auch Bilder von Feuerbach und Hans Unger, damit die Schüler sehen, daß ein und dasselbe Schönheitsideal durch alle Jahrhunderte bis zum heutigen Tage leben und auch mit der andersgearteten Technik späterer Zeiten ausgedrückt werden kann, und lese in solcher Umgebung Iphigenie oder Tasso. Haben die Schüler das Wesen des klassischen Stils erschaut und dadurch Sinn für Form erworben, so wird es nur weniger Hinweise bedürfen, um aus dem allzumenschlichen Drange, eigene Kenntnisse selbständig zu verwerten, zunächst die Neugier zu entfachen, wie denn der Dichter die Mäßigung des Gefühlsausdrucks, die Sparjamkeit im Stofflichen, die Beschränkung des Details im Hinblick auf eine typische Gestaltung, kurz, die Grundsätze des klassischen Schönheitsideals in seiner Kunst zum Ausdruck bringt. Aus der Neugier aber entspringt das Interesse und aus dem Interesse erblickt unmerklich das Verständnis. Wir sehen: Dieser Weg ist der umgekehrte des üblichen; er führt zunächst an die Form des Kunstwerkes heran und von hier erst zum Gehalt. Das mag manchen Philologen befremden und doch ist es der natürliche Weg. Nur fasse man die Form ja nicht äußerlich, vielleicht gar als

Metrik auf, sondern in dem oben angedeuteten Sinne. Aber ich bemerke, daß durch diese Methode der Schüler sogar für Metrik Interesse gewinnt, weil dieses unwillkürlich vom Ganzen zu den Teilen fortschreitet, und hat er durch seine Kunstbetrachtung einmal gelernt, auf den Baustein und den Pinselstrich (in der Werkstätte auf den einzelnen Handgriff) zu achten, so wird ihn auch das kleinste Formelement des Dichters, der Sprechakt, reizen. Vergessen wir nicht, daß jede künstlerische Tätigkeit Gestaltung des Ungeformten, mithin alle Kunst Form ist. Verneinen wir die Möglichkeit, das Verständnis des Schülers für diese Wahrheit zu erwecken, dann ist jedes Streben nach Kunsterziehung hoffnungslos und wir tun am besten, in den Chor jener lauten Rufer einzustimmen, die nicht nur der bildenden Kunst den Eintritt in die Schule verwehren wollen, sondern auch die radikale Entfernung der Dichtkunst aus ihr fordern.

Durch die dargelegte Methode kann man die Schüler sogar zur schwierigen Unterscheidung zwischen „klassisch“ und „klassizistisch“ leiten, indem man ihnen in Bilderreihen, etwa von der pyramidalen Komposition des *Madonniamotivs* zum französischen Park, sinnfällig macht, wie das Streben nach Form immer äußerlicher, „formaler“ wird und schließlich in geistlose Formkünsteleien entartet. Wie ganz anders würdigen sie dann die deutsche Revolution gegen diese formalistische Erstarrung, die Bedeutung Klopstocks, dessen Gefühlsüberschwang auf die heutige Jugend leicht lächerlich wirkt, den Kampf Lessings gegen das französische Drama usw.

In dieser Revolution aber ringt sich ein anders geartetes Kunstideal wieder an die Oberfläche, anfangs in vermeintlicher Übereinstimmung mit dem klassischen (Lessing—Goethe), später in klarer Erkenntnis der Polarität (Romantik). Heute hat man längst durchblickt, daß diese Strömungen nur Wellenkämme desselben Meeres sind, der germanisch-romantischen Kunstauffassung. Auch auf diese fällt helles Licht durch die bildende Kunst, zunächst sozusagen negativ, das heißt durch den Kontrast zum klassischen Stil: denn hier drängt alles zum Ausdruck der unendlichen Mannigfaltigkeit innerer Gefühlsvorgänge, alles zur Bewegung. „Die Bewegung, welche die klassischen Stilisten auf das geringste Maß zurückzuführen bemüht waren, ist das Charakteristische der germanischen Kunstschöpfungen. In ihnen wird beständig und in jeder Beziehung die Ruhe in Bewegung aufgelöst, während bei jenen die Bewegung in Ruhe umgesetzt wurde.“ (Thode, das Wesen der Deutschen Kunst.) Der übergroße Reichtum der Einbildungskraft führt zur Überfülle der Motive und der Einzelheiten, an Stelle des klassischen Strebens nach dem Typischen tritt das nach dem Charakteristischen, was wieder weiterführt zur Phantastik, das heißt dem freien und kühnen Spiel mit der Erscheinung, einerseits und dem Humor, das heißt dem milden Spiel mit der Wirklichkeit, andererseits. Es ist einleuchtend, daß diese Artung hauptsächlich zu jener Kunst drängt, die ihrer Natur nach selbst Bewegung ist, zur Musik; daher die glanzvolle Reihe unserer musikalischen Genies von Bach bis Strauß, der die übrigen Völker nichts Ebenbürtiges gegenüberstellen können. Aber auch in Dichtung und bildender Kunst drängt sie beständig zur Erscheinung. Thode zeigt dies besonders anschaulich in der Geschichte des Ornamentes auf. Wie leicht wäre es dem Zeichner, dem

Schüler das Auge für dieses Kunstprinzip zu öffnen, wie leicht dem Germanisten, ihm zu zeigen, daß dasselbe Prinzip am Werke ist, ob nun hier Dürer als Füllhörner und Delphine gefornite Voluten, Masken, Fruchtkränze, Trophäen, Randelaber und Hermen in tollster Bewegung durcheinanderwirbelt, selbst die Säule zu auf- und abschwellendem, ein- und ausbiegendem, sich drehendem und krümmendem Leben werden läßt und so alle den Renaissance-Ornamenten inwohnende Neigung zur vornehmen Ruhe gründlich austreibt, oder ob dort Shakespeare den Einheiten Hohn spricht, erhabene Verse mit Stallknechtprosa durcheinandermischt, den Clown mit dem König auf die Bühne bringt, Weinen und Lachen, höchste Lebensweisheit und gemeinste Zoten einander in tollsten Kapriolen jagen läßt, so daß der Klassizist (Voltaire) den Eindruck eines Chaos empfangen mußte und von einem „sauvage ivre“ sprechen konnte. Vom Ornament führt man die Schüler zur altdeutschen und niederländischen Malerei hinüber und zeigt schließlich, wie sich der romantische Geist auch in der zur Bewegungsgestaltung unfähigsten der Künste, in der ganz an die Materie gebundenen Architektur immer wieder stürmisch Bahn bricht und himmelstrebend durchringt. Und wieder wird die Literaturkunde den Übergang von der optischen zur Vorstellungswelt überrachend leicht finden. Die überragende Bedeutung Shakespeares als des Antipoden der hellenisch-romanischen Kunstauffassung, Goethes Götz und Faust in ihrem Gegensatz zu Iphigenie und Tasso sind in grellster Beleuchtung gestellt. Es ist nicht Zufall, daß man von Shakespeares Barockkunst sprach und Goethes Faust ein gothisches Kunstwerk genannt hat. Hinter solchen Betrachtungen birgt sich nicht ein geistreiches, aber unfruchtbares Spiel mit Analogien, sondern die Erkenntnis, daß wir es im Kunstleben der europäischen Menschheit mit zwei entgegengesetzten Grundformen des Erlebens zu tun haben, einer südlich-klassischen und einer nordisch-romantischen. Welche Fülle von Licht von dieser Erkenntnis auf alle Literaturströmungen vom Sturm und Drang bis zum Expressionismus fällt, kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Nur der Dichtkunst der Gegenwart seien noch einige Worte gewidmet.

Daß der Deutschlehrer die Pflicht hat, den taktvollen Mystagogen durch die Mysterien der „Moderne“ abzugeben, kann angesichts des Grundsatzes, daß die Schule fürs Leben erziehen soll, nicht mehr ernstlich bestritten werden. Die Schule darf auch in Sachen der Kunst nicht lebensfremd bleiben und im Leben umbrändert uns eben die lebende Kunst, ihren aktuellen Nervenreiz verspüren wir im Theater, aus Zeitung und Zeitschrift schlägt täglich ihr werbender Trommelschlag an unser Ohr. Es wäre nicht gewissenhaft, die „reife“ Jugend ohne jede Orientierung, unfähig, zwischen ernstem künstlerischen Wollen und marktshreierischem Bluff zu unterscheiden, als willige Beute jeder Geschmacklosigkeit zu entlassen. Der beliebte Einwand, wir hätten noch nicht die nötige „historische Distanz“, um die Kunstströmungen der Gegenwart ästhetisch werten zu können, ist sehr kurzatmig, denn es ist durchaus nicht nötig, daß wir „werten“, weil es schließlich doch nur auf den persönlichen Geschmack hinausläuft, aber unerlässlich ist es, daß wir verstehen, denn das Verständnis ist eines der wesentlichsten Bildungsmerkmale. Aber selbst die Möglichkeit des Verstehens wird von rückständigen Philologen

bestritten. Wo, heißt es, findet sich der didaktische Ariadnesfaden, der durch dieses moderne Labyrinth leitet?

Nun, wiederum in der bildenden Kunst, vor allem in der Malerei. Es kommt nur darauf an, den Schülern das Wesen des Impressionismus klar zu machen, und der Schleier, der die Deutsche Dichtkunst von Nietzsche bis zu den Expressionisten angeblich umhüllt, ist gefallen. Lamprecht hat in seiner deutschen Geschichte längst nachgewiesen, wie geradlinig und folgerichtig ihre Entwicklung verläuft. Ich gehe von der Lyrik aus, weil sie die neuen Kunstabsichten am bindigsten ausprägt und die handlichsten Vergleichsobjekte darbietet. An einer Reihe von Landschaften, welche die Entwicklung der Malkunst vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart an denselben Motive zeigen, erschauen die Schüler die Elemente des Fortschrittes: Zunahme des Wirklichkeitsstimmes und der Intensität des Ausdrucks, worauf sie an den drei Abendliedern, die Lamprecht als Beispiele anführt (Gerhardt „Nun ruhen alle Wälder“, Claudius „der Mond ist aufgegangen, Bierbaum „die Nacht ist niedergangen“), rasch entdecken, daß in der lyrischen Vergleichsreihe dieselbe Entwicklungstendenz wirkt wie in der entsprechenden Gemäldefolge. Zur Veranschaulichung der Ausdrucksweise, der Technik, durch die der Künstler sein verfeinertes Erleben im Material seiner Kunst mitzuteilen trachtet, dient wiederum die Malerei, deren Ringen um Licht und Atmosphäre bis zu der Stufe verfolgt wird, wo die optische Einheit in farbige Flecken aufgelöst wird, also dem physiologischen Impressionismus, in dem die Malerei eine Möglichkeit entdeckt hat, die Wirklichkeit des Eindrucks lebendiger und schärfer wiederzugeben als durch die ältere, das Bild aus der Zeichnung konstituierende Malweise. Könnte nicht auch der Dichter seinen Eindruck einer Situation, einer Ereignisfolge ähnlich dem Maler auflösen in die Einzeleindrücke? Marées schreibt in einem Briefe: „Unser Auge nimmt zunächst in der Natur verschiedenartig begrenzte und gefärbte Flecken wahr“ — und wenige Jahre vor ihm hatte Lenau die Idee einer neuen Dichtweise ausgesprochen: „Einzelne Züge der Natur, wie sie uns vorliegen, ohne Versifikation, ohne Ausführung ins Genaue, bloß nebeneinander hingeworfen, gleichsam in poetischer Situationszeichnung, zum Beispiel: Abend — grüne Wiese — zerstreute Weidenbäume — Ankerrufe im Sumpf — grauer Himmel — es regt sich kein Lüftchen — immer tieferes Dunkel — ein verlorener Freund.“ Und er hatte hinzugefügt: „Tiefe Schätze liegen in der Situation“, — aber diese Schätze des Impressionismus zu heben, gelang erst späteren, vor allem Villenron. Seine Siziliane „Sommernacht“ dient als Einführung. Das Neue an dieser Lyrik wird klar: eine Reihe von Eindrücken unvermittelt, fast hart nebeneinander gestellt: das Ganze nur durch Überschrift und Reim zusammengehalten. Ist das wirklich so neu? Als die ersten Gedichte von Villenron, den wir heute zu unseren großen Lyrikern zählen, erschienen, wollte man sie gar nicht als Dichtung anerkennen, wie auch die Begründer des modernen Farbenimpressionismus als Narren und Schwindler verhöhnt wurden. So sehr verblüffte das „Neue“. Aber nun lesen wir einmal „Wanderers Sturmlied“ von Goethe! Ist nicht auch hier jeder Eindruck in seine Bestandteile aufgelöst, die in rascher Folge, wie die Momentbilder des Kinetographen, am

Hörer vorbeisliegen? So war auch der malerische Impressionismus durchaus nicht unerhört neu, denn seine Ahnen reichen zurück bis Velasques, Tintoretto und Grünewald, aber das Publikum ist verständnislos und voreilig in seinem Urteil und würde jeden Künstler, der in ungewohnten Tönen singt, am liebsten steinigen. Auch Goethe und Schiller erging es nicht besser, auch diese Dichturfürsten wurden zu Lebzeiten angegeifert und mußten sich durch die „Xenien“ wehren. Lesen wir doch einige Gedichte Liliencrons, denn die Dichter wollen auch heute nicht erhoben, sondern gelesen sein. Und von Liliencron geht es zu Falke, Holz, Schlaf u. a. Die Schüler haben eine neue Welt entdeckt.

Sie sollen jedoch auch die Schattenseiten des Impressionismus kennen lernen: „Wie sie gegen das Fenster sitzt! — Die Augen mit den langen Wimpern auf die Arbeit gesenkt. — Halb ärgerlich; sie merkt, daß ich sie anstare. — Vom Scheitel stehen ein paar ganz feine Härchen in die Höhe und leuchten.“ (Paul Ernst) Sehr scharf beobachtet; aber ist das noch Dichtung? Entartung zu Prosa, das ist die eine Gefahr des Impressionismus. Er birgt noch eine andere. Liliencron dichtet einmal eine Stanze: „Banquier Palazzo. Herrschaft ist verweist. / Gut. Dienerschaft geht aus. Ein Käsechen nur: / „Heut' abend. Komm. Um acht. Bin so verweist“. / Ich komm. Das Herrenzimmer. / „Cour d'amour“ / Das Bismarckpöpha. Stürmisch, zärtlich, dreist. / Kuß pflückt den Kuß. „Ach laß!“ „Laß!“ Moll und Dur. / Der Morgen. Abschied. Exit Nachtwisite. / Ein langer Weg nach Haus. — O ziere Vite!“ — Was ist denn das? Sind wir im Kino? Ein Abenteuer in acht Zeilen gepreßt, eine ganze Novelle — telegraphiert. Tatsächlich hat man dieser Dichtweise den Spottnamen „Telegrammstil“ gegeben. Aber die Entwicklung des Impressionismus in dieser Richtung ist damit noch nicht zu Ende gelangt. Ein Wiener Dichter — Peter Altenberg — verzichtet ganz auf den Vers und kleidet Prosa in Prosa, über die er selbst einmal schreibt: „Sind meine kleinen Sachen Dichtungen? Keineswegs. Es sind Extrakte! Extrakte des Lebens. Das Leben der Seele und des zufälligen Tages in zwei bis drei Seiten eingedampft, vom Überflüssigen befreit wie das Rind im Liebigtiegel! Dem Leser bleibt es überlassen, diese Extrakte aus eigenen Kräften wieder aufzulösen, in genießbare Bouillon zu verwandeln.“ Er möchte „einen Menschen in einem Satz schildern, ein Erlebnis der Seele auf einer Seite, eine Landschaft in einem Worte.“ Ist dieses Streben nach dem, was wir in den letzten Stunden gesehen und gelesen haben, so unerhört? Nein, es ist das logische Glied einer Entwicklungsreihe. Muß Peter Altenberg, weil er in dieser Weise dichtet, ein Gaukler oder Narr sein, wie viele Leute behaupten? Keineswegs. Müssen wir an seinen Gedichten Gefallen finden? Das ist Geschmackssache. Aber sie sind verständlich, denn Altenberg hat nur aus der Definition eines uns bereits bekannten Führers der impressionistischen Malerei die äußerste Folgerung auf dem Gebiete der Poesie gezogen. Liebermann sagt: „Zeichnen ist Weglassen“, und Peter Altenberg antwortet: „Auch Dichten ist Weglassen.“

Auf diese hier nur angedeutete Weise wandern die Abiturienten durch die ganze neuere Literatur zunächst in einer Richtung bis zur extremsten Auswirkung. Die Übergänge von einer Richtung zu den anderen sind leicht gefunden,

Symbolismus und Expressionismus als Reaktionserscheinungen des physiologischen Impressionismus ohneweiters verständlich, zu Roman und Drama führen hundert Brücken. Ohne Mithilfe der bildenden Kunst aber wäre es schlechterdings unmöglich, in der dem Deutschlehrer der Oberstufe so knapp zugemessenen Zeit wirklich Dauerndes zu leisten. Es muß allen Schulmännern zu denken geben, daß ein so univerveller Forscher wie Lamprecht zur Erkenntnis gelangt ist: „Von nirgends her läßt sich besser als von der Geschichte der bildenden Kunst aus ein Einblick in die ganze Raamtiefe unserer nationalen Entwicklungszeitalter und unserer heutigen Kultur überhaupt gewinnen“.

Leseunterricht und Klassenlesung.

Von Georg Kainrad.

I. Der Leseunterricht.

Lieber Kollege! Mach mit dir einmal folgendes Experiment: Deine Frau ist im Zimmer nebenan oder in der Küche, du bleibst wo du bist, an deinem Schreibtisch. Da nimmst du ein Blatt Papier und schreibst darauf: „Er trat ins Zimmer, setzte sich zu seinem Schreibtisch und krante dort herum. Plötzlich fragte er laut ins andere Zimmer hinüber: Wo ist denn mein Bleistift?“ Dann liest du das Ganze, aber den ersten Teil etwas gedämpfter, die Frage etwas lauter, als eigentlich nötig. Und nun gib acht: jetzt kommt ein wichtiger Augenblick in deinem Leben. Ruft nämlich deine Frau aus dem Nebenzimmer zurück: „Ich weiß es nicht, du wirst ihn eben wieder verlegt haben“, dann hast du gut gelesen. Aber ich wette ziemlich viel gegen eins, daß sie sagen wird: „Was liest du denn schon wieder?“ Du bist starr vor Staunen und Entrüstung. Ja, das kommt davon, nämlich davon, daß Du die obige Frage eben anders gelesen hast, als du sie gesprochen hättest. Eigentlich sollte das, glaube ich, doch nicht der Fall sein, nicht?

Richtig lesen ist doch eigentlich nichts anderes als so lesen, wie man spricht, das heißt, mit demselben Tonfall, mit derselben Melodie, wie sie der Mensch im mündlichen Verkehr mit dem Mitmenschen anwendet, also einen Bericht so lesen, wie man das Berichtete erzählen würde, eine Frage so lesen, wie man sie stellen würde, einen Befehl so lesen, wie man ihn geben würde. Man sollte glauben, das sei eine Selbstverständlichkeit. Und dennoch ist das Gegenteil, das schlechte Lesen, so sehr Gemeingut aller Gebildeten und Ungebildeten geworden, daß es uns geradezu auffällt, wenn einer gut liest, und wir sagen: „Der liest ja wie ein Schauspieler.“ Vielleicht zündet das Wort bei ihm und er tritt wirklich auf und wird bestaunt als ein Wunderding, weil er gut lesen kann. Ja, vielleicht fällt es uns, die wir ein Vorurteil gegen das einst so lockere Geschlecht der Schauspieler nicht ganz eingebüßt haben, geradezu peinlich auf und wir sagen rügend: „Les doch nicht wie ein Schauspieler!“ — Als ob nicht der Schauspieler so wie jeder andere Mensch und umgekehrt eben natürlich lesen sollte und wir das Natürliche als natürlich und selbstverständlich empfinden sollten.

Fast allen von uns geht es so. Wir sind vielleicht lebendige Menschen mit Temperament und Herz, haben dieses auf dem rechten Fleck und auf der Zunge, wenns sein muß, reden abwechslungsreich und melodios, — hilft alles nichts; wir nehmen ein Buch zur Hand und es ist aus mit dem schönen Leben unserer Zunge; sie wird zur Mühle, die ihre Worte herunterklappert. Nicht daß uns die Kenntnis der Buchstaben und Wörter fehlte — weims das wäre, wäre es ja leicht zu entschuldigen und zu kurieren —, nein, wir können im raschesten Tempo herunterlesen;

es fehlt uns auch nicht der nötige Überblick; es muß an unserer Erziehung zum Lesen fehlen.

Wenn Lesen und Sprechen eines sind oder sein sollen — und ich glaube nicht, daß dagegen ein ernstgemeinter Zweifel auftauchen wird —, dann besteht der Leseunterricht wohl zu allererst in der Beobachtung der gesprochenen Sprache. Dies heißt es also nun in die Tat umsetzen; denn damit, daß man sich oder seinen Schülern den Auftrag gibt: „Beobachtet die gesprochene Sprache!“ ist es nicht getan. Etwas mehr ist geleistet mit der Aufforderung: „Beobachtet heute nachmittag, was und wie es gesprochen wird!“ Noch mehr: „Beobachte, was heute nachmittag dein Freund zu dir spricht!“ Vielleicht noch mehr: „Beobachte, wie du selber heute nachmittag sprichst. Und merke dir auch ganz genau, unter welchen Umständen, in welcher Stimmung du sprichst!“ — Nun schraubt sich die Winde immer enger zusammen, nun muß, sollte man denken, bald edler Wein herausströpfeln. Und dennoch: Was hast du und hat dein Freund heute nachmittag alles mögliche gesprochen!

„Du,“ hat dein Freund zu dir gesagt, „was ich dir sagen wollte, denk dir: der Franzl hat einen neuen Anzug bekommen.“ „So? Wirklich?“ hast du erwidert; Reid und Neugierde zitterten in deiner Stimme. „Ja, und gestern ist er damit fort, ist irgendwo damit an einem Zaun hängen geblieben und hat ihn ganz auseinander gerissen, so wert.“ „Geh! Der wird's gekriegt haben! Was hat denn seine Mutter gesagt?“ „Die hat geschimpft! Lausbub, schlampiger!“ hat sie gesagt, „dir werd' ich bald wieder einen Anzug kaufen!“ — Steckt nicht schon in dieser kleinwinzigen Unterredung ein für eine Übung allzu verwirrendes Vielerlei? Eine überraschende Mitteilung, eine neugierige Frage, ein Ausruf des Staunens, eine strenge Rüge usw. — Und jedes in diesem Vielen hat seine eigene Melodie. Üben aber sollte doch heißen: einen einzigen Handgriff, eine einzige Melodie etliche Male wiederholen, zum Beispiel die Melodie der Frage. Damit stehen wir fast schon bei der letzten Umdrehung der Einengungsschraube: „Beobachte, welche Fragen du heute (vielleicht gar: beim Besuch deines Freundes, an deine Mutter . . .) stellen wirst, schreib sie auf und bringe sie morgen mit!“ Also erste Stufe: „Beobachte deine Fragen, schreib sie auf und lies sie vor!“ Letzteres tut er am nächsten Tag. Die anderen Schüler hören zu, versetzen sich (vielleicht mit geschlossenen Augen) in die Lage und sagen, ob sie das Gefühl haben, daß der Leser aus einer Schrift vorliest, ob sie, wenn sie solche Fragen irgendwo hörten, darauf antworten würden. Es können recht spannende Stunden sein, in denen die Mitschüler die Situationen erraten und sich ausmalen, aus denen diese Fragen entsprungen sind. — Zweite Stufe: Dasselbe geschieht mit den Fragen, die man (Arzt, Mutter, Freund, auf der Post, in der Schule) an dich gerichtet hat. — Dritte Stufe: Lies die Fragen, die dein Nachbar aufgeschrieben hat, also Fragen, die dir immerhin nicht ganz fremd klingen. Da ist dieser Nachbar der beste Kritiker und wird nachträglich seine Ehre dareinsetzen, erst recht gut zu lesen, um dem andern zu zeigen, er habe ihn doch nicht ganz verstanden.

Mit diesen Stufen ist die eigentliche Einübung ziemlich zu Ende. Es kann im selben Sinne in einer folgenden Woche der Befehl geübt werden, in einer

weiteren Woche eine überraschende Mitteilung, die Mitteilung einer Bedingung, eines Zweckes, eines Grundes.

Kurz: Die Leseunde besteht aus derartigen Übungen? Ja und nein. Nicht die eigentliche sogenannte Leseunde. Denn es fällt uns dabei, wie wohl schon bemerkt wurde, ein ganz unerwartetes Glück in den Schoß. Die oben geschilderte Stunde existiert nämlich schon. Selbstverständlich. Denn wenn Lesen und Sprechen eins sein soll, muß ja die Sprechlehrstunde auch die Leselehrstunde sein. Und wir haben in ihr nur den Leseton mitzupflegen mit der Sprachform. Sich ausdrücken lernen und sich im richtigen Ton ausdrücken lernen, kann unmöglich getrennt werden.

Der Ton ist nämlich nicht so etwas wie ein Gefäß, in das man etwa die die Flüssigkeit eines Inhaltes gießt, sondern wie die Glockenform, ohne die die Glocke gar nicht Glocke wäre und Klänge. Der Ton führt erst den Inhalt herbei, nuanciert die Frage zu einer zornigen, gutmütigen, neugierigen, mitleidigen, spöttischen u. a., den Befehl zu einem wohlwollenden, ernstem, barschen, scherzhaften, die Mitteilung zu einer ruhigen, leidenschaftlichen, überraschenden, unglaublichen, lustigen, traurigen u. v. a. Er leitet auf diese Weise unseren Leseunterricht zu weiteren Beschränkungen: Beobachte zornige Fragen, lies sie vor, laß sie den Nachbar lesen, stelle an ihn selbst solche, erfundene. — So bohrt sich die tausendfältige Melodie der Sprache langsam, aber sicher ins Gehör und wiederhallt von der Zunge.

Und erst jetzt, zeitlich freilich fast gleichzeitig mit diesen Übungen beginnend, erst jetzt, da wir aus diesen kleinen Rinnisalen vom rauschenden Strom der Sprache getrunken haben, können wir daran denken, in ihn selbst unterzutauchen und aus dem vollen Leben zu schöpfen, das in raschem Wechsel alle jene einzelnen Klänge an uns vorüberführt — ganze Stücke des Lebens erst zu beobachten, dann wiederzugeben.

Dies tun wir im Aufsatz. Der folgt logisch auf die Sprechlehrleseunde. Wir betrachten ein Stück aus unserem kleinen Leben, erzählen es, bringen es zu Papier, lesen es vor und lassen es den Nachbar lesen.

Und erst hier, also ganz am Schlusse der Reihe, lückenlos an die Lesung des fremden Aufsatzes anschließend, steht das Lesestück unseres Buches.

Wie, wenn wir es zum Mittel des Leseunterrichtes machten? An ihm lesen lehren wollten? Schon in seinem ersten Abschnitt kommen, sagen wir, fünf Mitteilungskategorien zum Ausdruck. Ich wüßte nicht, wo ich einsetzen soll, griffe wahllos eine falsch gelesene heraus und verbesserte sie. Diese einzelne Verbesserung würde nicht haften bleiben, sondern von den Wirbeln der folgenden Melodien wieder verschlungen werden. Es fehlte die Konzentration auf einen Satton, die Einübung. Wir würden im Lesenlehren denselben Fehler begehen, den die Anhänger des Plauderns im Sprechlehren begehen, wenn wir uns ganz auf die „Leseunde“ verließen. Der wirkliche Erfolg wäre äußerst gering, außer wir hätten bezweckt, das Lesestück in seiner anderen, der Gesamtwirkung, zu töten; dieses Erfolges könnten wir sicher sein.

Der Zweck des Lesestückes ist eben ein anderer: eine kleine Generalprobe über das bisher Erreichte zu bieten, vor allem aber als künstlerisches, unzerstörtes Ganzes ästhetisch, ethisch, aufheiternd, die Arbeit einer Woche belohnend zu wirken.

Zu ihm muß die Stimmung erzeugt werden. Und wenn die da ist, muß es ungestört gelesen werden. Dann freilich wird es wohl noch nötig sein, zu zeigen, wie einzelnes falsch aufgefaßt wurde (man hat das am Ton gehört), wie der Lesende sich dort und da nicht voll in die Situation hineingedacht hat, daß das eine mitleidige Frage war, jenes eine boshafte usw. Auch auf die immer wiederkehrenden Grundfehler des Lesens, wie die falsche Satzschlußbetonung, kann hingewiesen werden: „Schaut es zu Hause noch einmal genauestens an und kommt nächstesmal mit einer Musterlesung. Wem das ganze Stück zu viel ist, der suche sich einen Abschnitt aus, der ihm besonders gefällt.“

In drei Hauptstufen vollzieht sich also der Leseunterricht:

1. Lesung des Selbsterlebten, daneben des halbfremden Erlebnisses, in konzentrierter Sprachform in der Sprechlehrstunde.
2. Lesung des Selbsterlebten und des halbfremden Erlebnisses ohne Konzentration der Sprachform in der Aufsatzstunde.
3. Lesung des fremden Erlebnisses, das aber der Lehrer den Kindern geistig näher zu bringen versucht hat, in der „Leseunde“. — Wozu als allerletztes noch ganz freies, unvorbereitetes Lesen käme.

II. Die Klassenlesung.

Ich habe an den Schluß meiner Ausführungen über den Leseunterricht das Lesebuch gestellt, ohne damit einen Standpunkt vertreten zu wollen, bloß um erst an das Bestehende anzuknüpfen und erst dann an die Erneuerung dieses Bestehenden mit Hand anzulegen. Dies will ich jetzt tun und mich hier mit dem Stadium des Leseunterrichtes befassen, den das Lesebuch vertritt. Es ist das letzte Stadium und soll zum ganz freien Lesen führen und reif machen.

Immer mehr gelockerte Konzentration, immer mehr fremder Stoff, immer weniger aufdringliche Führung; in Fortsetzung dieser methodischen Reihenfolge hat nun auf die Lesung des Mitschüleraufsatzes die Lesung fremder Schriftstücke aus der Literatur zu folgen. Es heißt nun, aus der gesamten Literatur zunächst das für die in Betracht kommende Altersstufe — gehen wir gleich von dieser Beschränkung aus — überhaupt Mögliche und Lesbare herauszusuchen.

Diese Auswahl ist in mancher Beziehung nicht unerheblich erschwert; zunächst, weil ich immer zwei Seiten dieser Schriftstücke im Auge haben muß, von denen man, roh und oberflächlich betrachtet — mache ich gleich aufmerksam —, die eine die Form, die andere den Inhalt nennt. Ich kann nun bei der Auswahl zunächst negativ so vorgehen, daß ich erst ausscheide, was wegen Form oder Inhalt meiner Absicht zuwider läuft: also alles, was wegen allzu komplizierter Satzgebäude dem kleinen Leser zu große Schwierigkeiten bereitet, und alles, was wegen seines dem Kinde dieses Alters zu fremden oder schädlichen Inhaltes untauglich scheint.