



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Schacht, Roland: Schule und Kunsterziehung

urn:nbn:de:gbv:46:1-908

dürfen. Werden diese noch begleitet von so starken äußeren Umständen, wie es die bisherige Gestaltung des Reiches ist, dann können wir die Welfenfrage als erledigt betrachten, — wenigstens in ihrer Bedeutung für das Reich und für die Gesamtheit der Nation.

Freilich darf man nicht erwarten, daß die angebahnte staatsrechtliche Veränderung nun auch über Nacht alle Bewegung, die mit der Welfenfrage zusammenhing, zum Stillstand brächte. Die Mitkämpfer des Herzogs von Cumberland werden wahrscheinlich nicht so einverstanden sein mit der Neuordnung der Dinge, und die Hitzköpfe unter ihnen werden vielleicht gar aufschäumend dagegen protestieren. Die Welfenpartei, die keine Berechtigung mehr hat, sobald das alte Welfenprogramm, Wiederherstellung des Königreiches Hannover, fallen gelassen wurde, wird nicht von heute auf morgen aufgelöst werden. Auch das ist eine Frage der Zeit; aber die Zeit wird um so kürzer sein, je taktvoller von unserer Seite, insbesondere von unseren nationalen Parteien der Genesungsvorgang gefördert wird.

G. Kleinow



Schule und Kunsterziehung

Von Dr. Roland Schacht in Charlottenburg



aß die Gesamtmasse unseres Volkes wieder zur Kunst erzogen werden muß, daß von dieser Erziehung und ihren Ergebnissen nicht nur die Zukunft der Kunst, sowie die wirtschaftliche Kraft des deutschen Kunst- und Kunsthandwerkmarktes, sondern zum guten Teil auch die gesamte Kulturstellung unseres Volkes abhängen wird, dessen sind sich heute die weitesten Kreise bewußt. Und schon steht man, hier und da seit länger als einem Jahrzehnt, an der Arbeit. Überall haben wir Vorträge für das Volk über Kunst, Literatur und Musik, wir haben billige und dabei gut gedruckte Bücher für Groß und Klein, haben Volkstheater, Volkskonzerte. Ein öffentlicher Bau findet allgemeines Interesse; eine Münze, eine Briefmarke wird auch auf ihre Schönheit hin geprüft; alles Dinge, die vor dreißig, ja vor zwanzig Jahren noch keineswegs selbstverständlich waren. Aber dennoch bleibt die beste Arbeit noch zu tun, auch abgesehen davon, daß die Popularisierung der Kunst, so wie sie jetzt vielfach, von Dilettanten aus Begeisterung, von Spekulanten um des Geschäftes willen, betrieben wird, ein unendliches Gewebe von inhaltslosen oder verwirrten Phrasen über das Volk ausbreitet. Denn wir werden stets eine falsche Stellung zur Kunst einnehmen,

solange wir sie als Beschäftigungsgegenstand für Erholungs- und Feierstunden betrachten. Kunst darf nicht als ein schöner Mantel angesehen werden, mit dem man sich in Mußestunden mehr oder weniger feierlich drapieren kann, sie muß als Lebenselixier brauchbar gemacht werden, das die Kräfte des ganzen Menschen hebt und verebelt. Kunstziehung ist ein wesentlicher Teil der Erziehung zur Kultur. Und Kultur kann nicht von außen an den Menschen herangebracht werden wie die Fassade an das Mietshaus von 1880, sie muß aus dem Menschen heraus entwickelt werden, alle seine Äußerungen lebendig fördernd durchdringen. Und deshalb muß sie von Jugend auf gepflegt werden.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Forderung der Kunstziehung in der Schule. Über ihre Ziele wird, wo es noch nicht der Fall ist, bald Einigung herrschen. Sie sind kurz formuliert:

möglichst harmonische Ausbildung aller Sinne und damit Erziehung zu künstlerischer Genußfähigkeit, sowie lebendiger und wahrhaftiger Auffassung von Natur und Wirklichkeit;

möglichst fördernde Ausbildung künstlerischer Fähigkeiten, also im Zeichnen, Modellieren, Sprechen, Vortragen, Erzählen, in Handfertigkeiten aller Art, usw.

Gegen die Forderung, daß auch in der Schule, und gerade hier, energisch auf diese Ziele losgearbeitet werden muß, erhebt sich bei der großen Propaganda, die in allen beteiligten Kreisen gemacht worden ist, kein ernsthafter Einwand mehr. (Die reiche Literatur stellt zusammen J. Richter, „Die Entwicklung des kunstzieherischen Gedankens,“ Leipzig 1909.) Auch macht man fast überall recht befriedigende Versuche, den zweiten Hauptpunkt des Programms zu erfüllen. Zeichen- und Nadelarbeitsunterricht sind bedeutend verbessert worden, die Kinder werden, auch in Handfertigkeitstufen, mehr und mehr zum Erfinden, statt zum Kopieren angeleitet (beachtenswerte Winke gibt neuerdings wieder das von L. Ballat und A. Jolles herausgegebene Schriftchen „Aus der Praxis der deutschen Kunstziehung“, Teubner, 1912), und in zehn Jahren werden wir sicher alles erreicht haben, was sich bei unserem gegenwärtigen Schulsystem überhaupt erreichen läßt.

Anders steht es mit dem ersten Punkt, der Erziehung zur künstlerischen Genußfähigkeit. Hier erhebt sich herber Zwist, weniger über das Ziel selbst, als über die Methode, es zu erreichen.

Daß es einer Methode bedarf, ist selbstverständlich. Ohne Methode, ohne ein bestimmtes Ziel und Klarheit über die einzuschlagenden Wege, bekommen wir nur ein Tippen und Tappen, vielleicht einzelne hübsche Erfolge, doch ohne Nachhaltigkeit und allgemeine Breite der Wirkung. Es fragt sich nur, ob diese Methode uniformiert werden muß, oder ob sie sich nach Ort, Gelegenheit, Lehrer- und Schülermaterial zu richten hat.

Das erstere fordern die Herbartianer, Rein an der Spitze. Zu ihnen bekennt sich auch die jüngst bei Teubner erschienene Broschüre von Karl Reichhold, „Architektur und Kunstziehung“ (Säemann-Schriften, Heft 3), die uns, als

ein charakteristisches Beispiel dieser Richtung, willkommenen Anlaß zur Betrachtung geben mag. Die Einleitung gibt zu, daß für die Volksschulen vielleicht der gegnerische, in erster Linie von Lichtwart und den Hamburgern eingeschlagene Weg gangbarer ist. Diesen ist es weniger um das Lehren von Wissenswertem als um das Ausbilden einer natürlichen Fähigkeit zu tun. Völlig voraussetzungslos treten sie mit den Kindern vor ein Bild, an dem diese ein natürliches Interesse nehmen, ein Bild also aus der heimatischen Natur, aus dem täglichen Leben. Sie suchen dieses Interesse zu konzentrieren, zu entwickeln und zu lenken. Das erste bleibt immer die Anleitung zum Verstehen, d. h. zum genauen Aufnehmen des sachlich Dargestellten, Vorgefügtere werden durch Vergleiche auf Eigenarten verschiedener Meister hingewiesen. Mit Geduld und zäher, entsagungsvoller Arbeit kann auf diese Weise viel erreicht werden: das genaue Eingehen auf jede Einzelheit des Kunstwerks, das notwendige Vergleichen mit der Natur schärft die Beobachtung. Die Auswahl der Kunstwerke regt an, in der heimischen Natur, im täglichen Leben neue Werte zu suchen. Der Beschauer tritt voraussetzungslos, also naiv an das Kunstwerk heran, da ihm historische oder ästhetisch-dogmatische Gedankengänge fernliegen. Reichhold setzt in seiner Schrift voraus, daß die „Freude am Schönen“, wie er sich etwas vage ausdrückt, bereits geweckt ist, und will nun einen Lehrplan für die vier oberen Klassen von Vorklassen aufstellen. Ein besonderes Fach „Kunstgeschichtlicher Unterricht“ wird zunächst, in Übereinstimmung mit fast allen, die sich zu der Frage geäußert haben, und durchaus mit Recht, verworfen. Aber durch eine Hintertür kommt das neue Fach doch herein. Es heißt da: „Es wird auch darauf ankommen, die Entwicklung künstlerischer Ideen zu verfolgen, dem historischen Bildungsgang entsprechend ein Kunstwerk auch aus seiner Zeit heraus verstehen zu lernen.“ Kann es wirklich darauf ankommen? Gewiß, die gelungene Lösung einer künstlerischen Aufgabe kann unter Umständen deutlicher hervortreten durch Gegenüberstellung von unvollkommenen Lösungen, doch eben nur unter Umständen, denn frühere Zeiten, die „vorbereitende“ Lösungen unbeachtet ließen, haben z. B. an Raffael mindestens ebensoviel Genuß und Bereicherung gefunden wie wir, die wir alle vorhergehenden Versuche der Frührenaissance am Schnürchen her zählen können. Aber was heißt nun vor allem „aus seiner Zeit heraus verstehen zu lernen“? Der heute allerdings sehr beliebte Satz stammt ja letzten Endes von Taine, doch fängt Taine in letzter Zeit an, erschreckend unmodern zu werden. In zwanzig Jahren wird niemand mehr an Taine glauben. Denn in letzter Linie handelt es sich doch bei dieser Art von Kunstbetrachtung um nichts anderes als ein höchst künstliches Zurückschrauben in eine fremde Zeit, um ein gänzlich unnatürliches und ausschließlich gelehrtes Verfahren, das wohl einige Eigenheiten erläutern kann, aber ausschließlich am Rohstoff hängen bleibt und niemals zu erklären vermag, weshalb eine gotische Madonna qualitativ gut wurde, und eine andere mittelmäßig oder schlecht. Bereicherung an Rohstoff aber brauchen wir nicht, wir brauchen

in erster Linie Gefühl für Qualität, die sich ja durchaus nicht durch vorlaute Kritik Luft zu machen braucht. Doch hören wir weiter: „Wir haben uns auf die Baukunst beschränkt.“ Für diese Beschränkung werden folgende Gründe angegeben: „Die Architektur ist die Mutter aller Künste.“ Ein höchst anfechtbarer und in dieser Formulierung ganz unbeweisbarer Satz. „Die Einführung in die großen Meisterwerke der Baukunst weckt den Raumfönn (als ob das das einzig Wichtige wäre!), das Verständnis für die Harmonie der Verhältnisse (das tun andere Künste doch auch), für die Schönheit als inneres Prinzip (auch dies trifft nicht die Baukunst allein). Sie lehrt aber auch ein Grundgesetz aller Kunst: Stil kann nur wachsen aus stilvollem harmonischen Leben.“ Wenn ich nun frage, was ist ein stilvolles Leben, so dürfte ich kaum mehr als Phrasen zur Antwort bekommen. Die Geschichte der griechischen Welt, des deutschen Mittelalters und der italienischen Renaissance sollen die Befräftigung für den letzten Begründungssatz sein. War nun aber die Zeit der Phidiaschule, als ein Perikles durch Kleon ersetzt wurde, die Zeit des Praxiteles, da die Sittlichkeit griechischen Lebens rettungslos zugrunde ging, wirklich stilvoll oder harmonisch? War die zerrissene und zerspaltene Welt des deutschen Mittelalters harmonisch? Und wie ist es mit der Baukunst des Barock? Wo ist da das „stilvolle und harmonische“ Leben? Auf so unsicherer Grundlage sollte man kein System aufbauen.

Doch ein Vorschlag kann vortrefflich sein, auch wenn er schlecht begründet wird. Wir werden aber sogleich sehen, daß der Vorschlag selber nichts taugt. Dieser Unterricht wird nämlich, an sich ein vortrefflicher Gedanke, auf drei Unterrichtsfächer, die Hand in Hand arbeiten müssen, auf das Zeichnen, auf die Geschichte und Deutsch verteilt. Der Geschichtslehrer benutzt, wie es ja auch bereits in den meisten Lehrbüchern der Geschichte angedeutet ist, die Ruhepausen zwischen den einzelnen großen Abschnitten der Geschichte, um auf die wichtigsten Bauten der behandelten Epoche einzugehen. Der Zeichenlehrer bereitet das Verständnis dafür durch konstruktive Anleitungen vor, während der Deutschlehrer den Schülern Gelegenheit gibt, in Aufsätzen und Vorträgen das Gelernte selbständig zu verarbeiten. Soweit klingt alles sehr schön. Aber nun wird, „dem historischen Bildungsgang entsprechend“, natürlich mit der antiken Baukunst angefangen. Hier stocke ich schon! Denn trotz aller schönen Erklärungen aus dem Wesen der Zeit wird kein Erwachsener, geschweige ein Schüler, falls er nicht einfach Vorgetragenes unselbständig nachempfindet, die innere Schönheit eines griechischen Tempels auf Grund einer Abbildung erleben. Ich entsinne mich aus meiner eigenen Schulzeit, daß ich, obwohl für Kunstgeschichte lebhaft interessiert und durch begeisterte und verehrte Lehrer unterwiesen, griechische Tempel stets absolut uninteressant und langweilig gefunden habe. Und das blieb so, bis ich als Student in einem Pariser Museum vor einer originalgroßen Nachbildung einer Tempelfassade stand. Da ging mir auf, etwas müsse daran sein. Ich

ahnte. Aber über das Ahnen wird kein Mensch hinaus können, der nicht die Qualität der Steinbearbeitung, die Konsistenz des Materials, den Kontrast gegen den südlichen Himmel, den Zusammenklang von Architektur und Landschaft wirklich gesehen und aufgenommen hat. Und dieser Fall steht gewiß für viele. Aus diesem Grunde kann ich es auch nicht billigen, daß die Schüler nach Gipsabgüssen antiker Kapitäle oder Abbildungen, und seien es die besten Photographien, kopieren sollen, um Verständnis zu gewinnen. Gewiß können sie damit zur Aufmerksamkeit auf Einzelheiten geführt werden, aber andererseits kämen sie, wie auch die der Broschüre beigegebenen, äußerlich recht sauberen Zeichnungen deutlich und warnend erkennen lassen, in einen öden Akademismus hinein. Die Aufgabe des Geschichtslehrers sodann wird nach dem oben Angeedeuteten hinfällig. In den mitgeteilten Aufsätzen und Vorträgen aber zeigt sich die ganze Schädlichkeit des Verfahrens bei von Haus aus vortrefflichen Bestrebungen. Die Sätze der Schüler klingen nicht ehrlich, sondern auswendig gelernt. Sie plappern nach und geben nichts Eigenes, bringen nur fremde Gedanken in stilistische Ordnung, anstatt selbst Verarbeitetes, wenn auch mühevoll, auszudrücken. Was mich in dieser Auffassung, deren Richtigkeit ich an den jungen Leuten natürlich nicht nachprüfen kann, bestärkt, sind ein paar charakteristische Einzelheiten. Da berichtet z. B. ein Untersekundaner, daß er auf dem Münchener Königsplatz (vor den Propyläen) „die täglichen Sorgen des eilenden Lebens“ vergiftet, und ein anderer empfindet es als wohltuend, wenn er „von dem Straßenleben und dem Getriebe der Großstadt gehezt“ (im friedlichen, sonnigen und gemütlichen München!) über diesen Platz gehen kann. Korrekturvermerke der Lehrer sind mit verzeichnet, bei diesen Phrasen aber steht keine Korrektur, ein Beweis, daß ein Gefühl für Ehrlichkeit bei den Korrigierenden nicht bestand. Und wer bürgt mir nun dafür, daß die anderen „Beobachtungen“ nicht auch Phrasen sind? Das kann der richtige Weg nicht sein. Sehen wir zu, ob nicht ein anderer möglich ist.

Wenn wir einmal von den oben gestreiften kunstgeschichtssphärischen Begriffen absehen wollen, so ist kein Grund vorhanden, weshalb denn absolut historisch vorgegangen werden muß. Ist es nicht einfacher, wenn wir schon bei der Baukunst bleiben wollen, an ein Original, irgendein gutes ist ja wohl in in jeder Stadt, anzuknüpfen? Man macht dem Schüler zunächst die Aufgabe klar. Was muß geschehen, wenn ich ein Haus baue? Zunächst eine Blochhütte, dann mehrere Zimmer. Welche Forderungen stellt dieses Material, welche jenes? Wie baue ich die Decke, wie eine Wölbung, wie eine Kuppel? Wie spare ich an Material, wie mache ich den Bau ausdrucksvoll? Alles aus dem Einfachsten entwickelnd, mit Rücksicht auf den Bau, der zunächst betrachtet werden soll. Nach Klarlegung dieser technischen und konstruktiven Erfordernisse kommen die realen Bedürfnisse der Zeit. Ein zahlreicher Klerus z. B. fordert Vergrößerung des Chors usw. Und dann den wirklichen Bau vom Grundriß bis zum kleinsten Ornament methodisch geordnet und genau durch-

gesprochen. Natürlich wird man nach Möglichkeit nicht mit dem Schwersten anfangen, eine einfache Dorfkirche leistet für den Anfang oft bessere Dienste als der verwirrende Reichtum eines Domes, und was der Lehrer am großartigsten findet, braucht den Schüler nicht immer am meisten zu interessieren. Von der Baukunst lassen sich dann Brücken schlagen zur dekorativen Kunst und zum Kunstgewerbe. Auch hier kommt erst die Erörterung der Aufgabe, dann die Lösung. Zum Einprägen und zur Wiederholung wird schematisches oder detailliertes Zeichnen nach dem Original oder aus dem Gedächtnis treffliche Dienste tun. Deshalb man sich aber gerade auf die Baukunst beschränken soll, ist nicht einzusehen. Mädchen z. B., die für Baukunst gewöhnlich nicht viel Verständnis zeigen, werden sich mehr für Malerei interessieren, sollten aber mehr als es bis jetzt geschieht, auf alte Handarbeiten und Trachten unter genauen technischen Erläuterungen für jedes Stück, auch auf Porzellan, Glas und andere in ihrem Bereich liegende Kleinkünste hingewiesen werden. Über die Schönheit darf so wenig geredet werden wie möglich, und niemals geschwärmt!

Die Vorteile solchen Vorgehens liegen auf der Hand. Der Schüler lernt an Originalen sehen und Qualität werten. Das Studieren von Abbildungen, die doch selbst erst, oft unter ermüdenden Anstrengungen überseht werden müssen, wird das lebendige Resultat solcher Übungen nie ersetzen können. Und dann noch ein wichtiger Punkt: der Schüler wird zuerst auf die Bauten oder Kunstwerke seiner Vaterstadt hingewiesen; er lernt zunächst nur sie kennen und bekommt ein lebendiges Gefühl für die künstlerische Ausdrucksfähigkeit des eigenen nationalen oder provinziellen Lebens, ein Gefühl, das sich weit weniger lebendig ausdrücken wird, wenn es erst allerlei fremde Stile „historisch“ bewältigen muß. Solch ein Studium der nationalen Kunstwerke kann mehr Nationalgefühl erwecken als jahrelang wiederholte Sedanfestreden. Die Nachteile liegen allein darin, daß der Schüler nicht „historisch“ lernt, aber dieser Mangel an Legikonweisheit dürfte mehr als reichlich durch die angeführten Vorteile wettgemacht werden. Reichholds Einwand, daß wir zu solchem Lehrgang nicht genug künstlerisch vorgebildete Lehrer haben, kann nicht berücksichtigt werden. Denn ohne künstlerische Vorbildung der Lehrer lassen wir überhaupt besser die Hände von der ganzen Kunsterziehung und warten ruhig ab, bis wir jene haben. Fragt man mich aber, in welches „Fach“ dieser Kunstunterricht gepreßt werden soll, so antworte ich: ganz gleich in welches. Der Lehrer soll sich der Sache annehmen, der Lust, Liebe und Befähigung dazu hat — am besten natürlich der Deutschlehrer, weil ihm ja auch die Aufgabe zufällt, die Schüler in die Literatur einzuführen. Aber natürlich kann es auch der Zeichenlehrer oder irgendein anderer Lehrer sein.

Vielfach wird der Begriff der Kunsterziehung auch zu eng gefaßt. Nicht nur die bildenden, auch die anderen Künste müssen den Lernenden besser und sorgfältiger nahegebracht werden, als es jetzt geschieht. Welcher Gesanglehrer gibt z. B. nur die einfachsten harmonischen Winke? Aber Singen ist ja bloß ein

„Nebenfach“ und wird dementsprechend behandelt, weshalb es denn nicht wunder nehmen kann, daß trotz aller verzweifelten Reden der Volksgefang immer mehr abstirbt. Sehen wir einmal zu, wie es mit der Poesie steht. Da hat nun Severin Rüttgers ein temperamentvolles und sehr beherzigenswertes Buch geschrieben: „Über die literarische Erziehung als ein Problem der Arbeitsschule“ (Teubner, 1910). „Die Lösung der Jugendschriftenfrage,“ heißt es im Vorwort, „darf nicht von ästhetischen Problemen und Dogmen aus versucht werden, sie muß vom Kinde und der Gegenwart ausgehen und in der Richtung auf praktische und nationale Ziele hingeführt werden.“ Aber was tun wir? Jungen Leuten, die in zwei Jahren im Kontor oder an der Universität Realitäten erfassen sollen, geben wir ganz weltfremde Bücher in die Hand, auf deren Gedankeninhalt sie kaum jemals von selbst kommen würden. Wie gehören etwa Dramen, die das Verhältnis von Künstler und Welt behandeln, Tasso, Sappho in die Schule? Wie die „Jungfrau von Orleans“? Und wie die Greuel des Atridenhauses oder des König Ödipus? Wer vor einer Klasse von fünfundzwanzig Schülern die Iphigenie schulmäßig mit Abfragen und Aufsätzen behandeln muß, wird nicht umhin können, das Werk zuschanden zu treten. Einfach, weil es zu schwer ist. Werke, deren Gedankeninhalt uns ganz naturgemäß erst auf der Höhe des Lebens aufgehen, wie könnten Siebzehnjährige sie erfassen? „Gerade das vorfrühe Darbieten der letzten und höchsten Bildungen unserer klassischen Literatur mag,“ wie Rüttgers richtig betont, „die gänzliche Verständnislosigkeit, das mangelnde Interesse für klassische Formenschönheit und Lebensweisheit begünstigt haben.“ Und warum müssen eigentlich immer Dramen gelesen werden? Warum gerade die komplizierteste und unserem Leben doch relativ fremdeste Kunstform Unerfahrenen geboten werden? Unsere Mädchen lesen neben den schönsten Dramen den fürchterlichsten Romanschund, weil sie einfach nie gelernt haben Romane zu lesen, nie auf gute Romane hingewiesen werden. Dreiviertel unserer Jungen nehmen nach dem Abiturium nie wieder ein Drama zur Hand, wohl aber einen Roman. Und wir haben nie ein Werk von Keller oder Fontane oder Gotthelf oder sonst irgendeines guten Erzählers mit ihnen gelesen! Nun sagt man freilich, die Schüler müssen, bevor sie die Schule verlassen, das Beste kennen gelernt haben. Aber können sie es denn verstehen? Man hätte statt das Beste lieber das Tüchtigste sagen und dann nicht vergessen sollen, daß ein gut erzählendes Volksbuch in seiner Art so tüchtig wie Goethe, Storm so tüchtig wie Schiller ist, und daß erstere dem Schüler leichter erreichbar und darum zuträglicher sind. Und warum müssen es immer nur die paar vorgeschriebenen Werke sein, an denen die Lehrer sich stumpf arbeiten? Warum läßt man nicht die Schüler einmal wählen? Aber wie sagt doch Rüttgers? „Die praktische Pädagogik — von unten bis oben hinaus — ist die einzige Wissenschaft ohne Selbstverwaltung und mit reglementarisch-bureaufratistischer Regie.“

Wie kann man bessern? Rüttgers macht ausgezeichnete Vorschläge: „den Bedürfnissen des kindlichen Gemütes, seinen formalen und stofflichen Interessen werden die Werke der Volksliteratur, die Märchen und Sagen viel eher entsprechen, als die Werke der klassischen und modernen Literatur . . . Apollos edles Gewand und gemessener Schritt, die priesterlich getragene Leier und pathetische Gebärde passen schlecht zu germanischer Kraft und toller Wildheit, zu unserer bunten Phantastik und versonnenen Mystik.“ Das sind vortreffliche Grundsätze. Unsere Zwölfjährigen lächeln bereits vornehm über die schönsten Märchen, und mit sechzehn ist es auch mit den Sagen für immer vorbei. Dann kommt die kosmopolitische und (nicht im schlechten Sinne) artistische Dichtung der Klassiker (man rede hier ja nicht von dem „nationalen“ Tell!), und wir wundern uns über den Rückgang alles Volkstümlichen, und beklagen uns noch über den Mangel an Bodenständigkeit.

Da wäre noch viel zu sagen. Wer weiß z. B., daß das Erzählen eine große Kunst ist und hohe Freude gewähren kann? Alle die kleinen Mittel der Schule, Sprechen, Wiedergeben von Beobachtetem, Aufsätze, können im Sinne einer verständigen Kunsterziehung angewandt werden. Aber es muß von unten herauf geschehen. Immer heißt es, das Kind ist der größte Künstler. Weshalb gehen wir nicht genauer auf seine Künstlereigenschaften ein und entwickeln sie organisch? Nur weil sie nie erzählen lernten, ruinieren unsere Erwachsenen die anmutigste Geschichte bei der Wiedergabe, nur weil sie nie sprechen lernten, stochern unsere Redner aus dem Manuskript mühevoll ihre Sätze zusammen, nur weil sie nie lernten, das Naheliegende und Reale knapp und klar auszudrücken, schreiben unsere Juristen ein ohnmächtiges Deutsch. Gewiß liegt viel an der Begabung, aber zu einem tüchtigen Durchschnitt könnten wir es alle bringen. Und wir müssen es, wollen wir vor unseren Nachbarn nicht ewig als das Volk der weltfremden Gelehrten und kulturlosen Barbaren gelten.



für oder wider die innere Kolonisation?



Der schöne Glaube ist wieder einmal zerstört. Dafür sollte man — recht betrachtet — Herrn von Oldenburg nur Dank wissen. So klar, so offen, so entschieden hat sich bisher kaum jemand an solcher Stelle wider die innere Kolonisation erklärt. Jetzt haben wir es schwarz auf weiß.

In neuester Zeit wird über die innere Kolonisation nicht nur mehr denn je geschrieben und geredet, sondern es wird auch mehr denn bisher gehandelt. Das muß gerade auch mit Rücksicht auf die angekündigten Regierungsvorlagen