

Die Einheit der künstlerischen Erziehung

Ansprache am zweiten Kunstziehungstage 1903

Es ist ein Verhängnis, daß alle dauernden Einrichtungen, die das Menschengeschlecht in den Dienst des Lebens stellt, die Neigung haben, im Laufe der Zeit sich selber Zweck zu werden. Wozu sie ursprünglich bestimmt waren, gerät in Vergessenheit, denn die Menschen, in deren Hände die Ausübung gelegt war, wachsen zu einem Stande zusammen, der sich absondert, im Gefühl eigenen Rechts sich dem Volke gegenüberstellt und sich endlich, wenn seine Macht herangewachsen ist, aus Helfern in Herren verwandelt. Alles, was an der Kirche und am Staat immer wieder verbesserungsbedürftig erscheint, wächst im letzten Grunde aus dieser Wurzel.

Auch die Schule ist dem lastenden Gesez unterworfen. Freilich nicht in der Theorie, die mit dem Spruche: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben“ als mit uralter Selbsterkenntnis prunkt, wohl aber in der Praxis, die sich so leicht bereit zeigt, es umgekehrt zu halten. Die Schule ist in ihrer heutigen Gestalt nur noch nicht alt genug, sonst hätte sie noch viel gründlicher vergessen, wozu sie da ist.

Im Gedächtnis des heute wirkenden Männergeschlechts — die Frauen sind wohl im ganzen besser daran — steht das Bild der Schule mit hartem Medusenantlitz. Wer von ihr spricht, dem fliegt kein Lächeln der Erinnerung an eine gütige Mutter über die Züge, er schaudert zusammen wie vor einem Nachtmahr, der ihn gequält hat. Wenn ein Schuljunge in Deutschland rote Wangen und frühliche Augen hat, die seinem Alter zukommen, sieht man ihn verwundert an und fragt nach Gründen, weil es nicht natürlich erscheint.

Aber dabei begnügt man sich mit Berwünschungen und Klagen.

Wer legt ernstlich Hand an, daß die heutige Jugend und die kommenden Geschlechter es besser haben und wieder erfahren, was Glück und Freiheit bedeuten? Wo sonst Mißstände fühlbar werden, treten tatkräftige Männer und Frauen zusammen, um zu steuern und zu bessern. Wir haben Tierschutzvereine bis in die Dörfer, aber wer hat von einem Elternverein für Schulreform gehört? Die Schule überläßt man den reglementierenden Behörden und den Lehrern, als ob das Schicksal der Jugend niemand sonst etwas angehe. Was eine verständige und gutwillige Mitarbeit der Laien zu bieten hätte, ist der Schule bisher noch nicht zugute gekommen.

Die Behörden arbeiten für sich. Die Lehrer stehen allein und oft im Gegensatz zu den Behörden. Die Eltern haben weder mit den Lehrern noch mit den Behörden Fühlung. Wo Einheit und Einmütigkeit herrschen sollten, starrt Zerklüftung. Sogar der Lehrerstand an sich zerfällt in Gruppen, die sich nicht mehr verstehen und deshalb wohl gar befehlen. Ich denke nicht an den Gegensatz der höheren Lehrer und der Volksschullehrer, die sich durch den Abstand einer Welt geschieden fühlen, und denen es so schwer fällt, sich gegenseitig gelten zu lassen. Unter den höheren Lehrern verstehen sich kaum noch die Vertreter der klassischen und die der neueren Sprachen; von dem Verhältnis der Philologen zu den Naturwissenschaftlern gar nicht zu reden. Wer wüßte nicht aus eigener Erinnerung bittere oder ergötzliche Dinge von den Äußerungen dieser inneren Feindseligkeit zu berichten. Es ist denn auch kein Wunder, daß diese Zerklüftung im Unterricht selbst wieder erscheint. Jedes Fach ist wie mit einer hohen Mauer umgeben, hinter der es behandelt wird, als wäre es allein auf der Welt. Es wird unterrichtet, als wären die Schüler für die einzelnen Unterrichtsgegenstände da, oder als ob der menschliche Geist von Natur in Fächer geteilt wäre, die den einzelnen Wissenschaften entsprächen.

Das Höhere ist nicht die Wissenschaft, nicht das Fach, nicht der Lehrstoff, sondern die Seele.

Wenn wir uns gegen gewisse Uebelstände im Schulwesen wenden,

so werden wir nicht einen Augenblick verkennen, was die Schule, noch was die deutsche Lehrerschaft des neunzehnten Jahrhunderts Positives geleistet hat, und wir sind weit davon entfernt, für Zustände, die im letzten Grunde mit Fehlern unseres Volkscharakters zusammenhängen, Schuldige zu suchen. Daß wir in unseren Absichten eins sind mit der deutschen Lehrerschaft, das hat die Aussprache dieser Tage wiederum klargestellt. Das Schärfste, was gegen die herrschenden Zustände gesagt wurde, ist aus dem Munde der Lehrer gekommen.

Darin sehen wir gerade das Neue und die innere Notwendigkeit der Kunsterziehungstage, daß sie zum erstenmal Vertreter der Regierungsbehörden, Lehrer und Laien zu einer Beratung über die tiefsten Probleme der Erziehung vereinigen. Ein solches Forum haben wir nicht gekannt. Lehrer haben unter sich verhandelt, Lehrer und Vertreter der Behörden gemeinsam beraten. Hier aber tritt zum erstenmal als die notwendige Ergänzung das Laienelement hinzu. Noch vor einem Jahrzehnt wäre das wohl undenkbar gewesen, daß Vertreter der Regierung, der Stadtverwaltungen, Hochschullehrer und Volksschullehrer, Gymnasiallehrer, Künstler und Dichter sich zu gemeinsamer Aussprache über Erziehungsfragen vereinigt hätten.

Die Anregung dazu ist nur zufällig von einem der Kreise, dem der Vertreter der bildenden Kunst, ausgegangen. Auf allen Gebieten war nach langer Vorbereitung die Zeit zur gemeinsamen Beratung gekommen, und es bedurfte nur eines Rufes, um die zerstreuten Kräfte um den Mittelpunkt des Kunsterziehungstags zusammenzulocken.

Da sich jede Tagung nur mit einem Ausschnitt beschäftigen kann, erscheint es geboten, immer wieder darauf hinzuweisen, daß wir das Ganze der Schule im Auge haben. Es handelt sich nicht darum, die Schule mit neuen Stoffen zu belasten, wo sie unter der Last des Stoffes schon fast zusammenbricht, sondern ein neues Unterrichtsprinzip zu beraten, das, wie Geheimrat Brandt auf der Dresdener Tagung so überzeugend dargelegt hat, nicht für diesen oder jenen Unterrichtsgegenstand, sondern für die ganze Erziehung gilt.

Der erste Kunsterziehungstag in Dresden 1901 hat die bildende Kunst behandelt. Der zweite ist unserer Muttersprache und unserer Dichtung gewidmet. Der dritte wird sich mit der Musik und der Gymnastik beschäftigen.

Diese Ausdehnung und Einteilung lag von vornherein im Plane. Da aber an einem einzelnen Punkte eingesezt wurde, ist der Hinweis auf das Ganze hier und da überhört worden, und es darf deshalb nicht wundernehmen, daß die Absichten des Kunsterziehungstags gelegentlich verkannt und mißdeutet wurden. Wer eine Zeitlang an irgendeiner Stätte mitgewirkt hat, weiß aus Erfahrung, daß nichts so schwer verstanden wird wie ganz einfache Gedanken.

Trotz der bündigsten Erklärungen hat schon das Wort Kunsterziehungstag angestoßen. Es ist ja in der Tat keine erschöpfende, unmißdeutbare Bezeichnung, und wir haben uns so lange gesträubt, das Wort zu gebrauchen, bis wir überzeugt waren, daß wir kein besseres fänden. Vielen wäre es lieber gewesen, schlankweg Deutscher Erziehungstag zu sagen. Aber das wäre für den Anfang zu umfassend gewesen, und es erschien uns geboten, den Ausgangspunkt auch in der Bezeichnung unserer Tagungen zu betonen.

Von vielen Seiten ist es bemängelt worden, daß wir keine Thesen zur Annahme empfehlen und keine Resolutionen fassen. Trotz aller Vorschläge und Ratschläge sind wir auch diesmal davon nicht abgewichen, und wir glauben gute Gründe zu haben. Was wir anstreben, ist eine ruhige, sachliche Aussprache. Wer eine Ansicht oder Erfahrung mitzuteilen hat, soll sich ungehindert aussprechen, selbst auf die Gefahr hin, daß dem Kunsterziehungstag vorgeworfen wird, er habe es zu keiner Einigung gebracht, die Meinungen ständen einander schroff gegenüber. Wer genau zuhört, wird sich wundern, daß wir uns in den Grundsätzen einig oder doch sehr nahe sind. Resolutionen aber sind ein trügerisches und vielleicht gefährliches Ergebnis. Ihr Zustandekommen hängt von unberechenbaren Zufällen ab, ihre Beratung pflegt kostbare Zeit zu rauben. Und wenn sie unter Dach sind, bringen sie unsicheren Gewinn und die sichere Gefahr, daß sie als eine Art Zwang

aufgefaßt werden können. Wir wollen weder einen Druck ausüben, noch die Täuschung erwecken, daß wir in allem einig sind.

Doch die Bemängelungen von Namen und Einrichtungen der Kunst-erziehungstage treffen nur Außerlichkeiten, die so oder so ausfallen können, ohne daß die Sache sich ändert. Es gibt aber Einwürfe, die an den Kern rühren, und die wir deshalb sehr ernst nehmen müssen.

Mit den Erinnerungen an die Schulzeit hängen alle die Bedenken zusammen, die sich gegen den Lehrer als den Vermittler künstlerischer Bildung richten. Ruhige, bedeutende und an sich wohlwollende Männer von reifem Verständnis denken mit Beklemmung daran, daß der Schule das letzte Gebiet, an das ihre Hand noch nicht gerührt hatte, das der Kunst, nun ausgeliefert werden solle. Sie werde auch hier alle Keime töten. Habe nicht die schulmäßige Behandlung der Religion, der Religionsunterricht, wesentlich mitgewirkt, die religiöse Empfindung und Sehnsucht zu töten und damit ein irreligiöses Geschlecht zu erziehen? Trage nicht die schulmäßige Behandlung unserer Dichter die Hauptschuld, daß unser Volk sich von ihnen abgewandt habe? — Habe die Schule es bisher vermocht, eine freudige Liebe zur Muttersprache zu erwecken und zu pflegen, oder sei sie nicht vielmehr mit-schuldig an der Gleichgültigkeit, Gefühllosigkeit und Verständnislosigkeit, mit der alle Schichten unseres Volkes das kostbare Gut der Muttersprache behandeln? Sei es nicht auffallend, daß das deutsche Volk seine alten Volkslieder nicht mehr singe, seit sie in der Schule gelernt werden? Und für die weitverbreitete Abneigung gegen körperliche Übungen müsse man den Turnunterricht mit verantwortlich machen. Nun wolle man dem Kinde und damit dem kommenden Geschlecht auf dem gleichen Wege, der es irreligiös und sprachlos gemacht habe, der ihm Dichtung, Volkslied und Gymnastik verehelt habe, auch alle unbefangene Freude an der Kunst rauben.

Zugegeben, daß die Vorwürfe nicht ganz ohne Grund erhoben werden, folgt denn daraus, daß wir uns in die Unzuträglichkeiten ergeben sollen wie in schlechtes Wetter, über das wir keine Macht haben?

Daß die Mängel zu beseitigen sind, beweist innerhalb der herrschenden Zustände die Wirksamkeit einzelner hervorragender Lehrer. Wer von uns hat nicht die Erinnerung an eine Lehrerpersönlichkeit, deren Macht selbst dem gering Begabten ein Fach, wie die Mathematik, lieb machen konnte? Diese begnadeten Lehrer wirken nicht durch methodische Kniffe und sind nicht etwa nur besonders geeignete Behälter für den Unterrichtsstoff, sie schaffen durch ihre lebendige Kraft, mit der sie Kräfte wecken. Nur darin liegt das Geheimnis ihrer Macht. Und in der Beobachtung ihres Wesens und Wirkens lernen wir erkennen, wo in unserem Schulwesen die Fehlerquelle steckt: Die Schule geht vom Stoffe aus und bleibt am Stoffe kleben. Sie sollte von der Kraft ausgehen und Kräfte entwickeln, dann würde sie noch viel mehr Stoff als heute und würde ihn spielend bewältigen. Die Schule zielt, weil sie vom Lehrstoff hypnotisiert wird, auf Richtigkeit ab, ihr Ziel sollte Wertigkeit (Qualität) sein, das ist das Höchste und schließt die mechanische Richtigkeit ein, soweit nicht ebensogut darauf verzichtet werden kann. Mit ihrer ausschließlichen Sorge um den Lehrstoff hat die Schule satt gemacht. Sie sollte hungrig machen.

Das ist nicht durch Reglemente und lernbare Methodik zu erreichen. Unterrichten, erziehen ist eine Kunst; der Lehrer sollte eine künstlerische Persönlichkeit sein, und alle Lehrer, deren wir leuchtenden Blickes aus unserer eigenen Kindheit gedenken, sind es gewesen. Zum Lehrerberuf gehört eine besondere Begabung. Wer sie nicht in sich fühlt, sollte die Hand davon lassen, er würde sich und seine Schüler unglücklich machen. Aber die Frage nach der Begabung ist bei der Zulassung zum Lehrerberuf noch nicht üblich, und die Erfahrung lehrt immer wieder, daß ganz oder halb unbewußt sehr geringschätzende Vorstellungen herrschen. Ich habe mehr als einmal erlebt, daß, wenn ein als Mensch hervorragender Lehrer in einer Gesellschaft von Männern anderer Berufe Aufsehen erregt hatte, nachher Äußerungen laut wurden, die das allgemeine Vorurteil grell beleuchteten. Wie schade, daß er Lehrer ist, hieß es. Er ist ja viel zu gut dafür. Ja, es ist oft genug vorgekommen, daß aus diesem Gefühl heraus der Versuch

gemacht wurde, einen Lehrer, dessen Charakter und Begabung Eindruck gemacht hatten, in einen anderen Beruf zu „befördern“. Wie ein Schuljunge, der gesund und frisch ist, in Deutschland den Eindruck des Ungehörigen macht, so pflegt ein Lehrer von freiem heiteren Wesen und überragendem Geist und Charakter auch in den herrschenden Ständen als ein Widersinn zu wirken.

Derartige Beobachtungen und Erfahrungen lassen erraten, wie selten die herrschende Gesellschaft in Deutschland mit dem Lehrerstand in Berührung kommt, welche Vorurteile ihren Blick trüben und wie wenig sie sich bisher um die Schicksalsfrage der modernen Völker, das Problem der Jugendziehung in und außer der Schule gekümmert hat.

Die Einheit der künstlerischen Erziehung, die nicht als ein äußerliches Schmuckstück für Festtage gedacht ist, sondern als eine das Leben gestaltende Entwicklung der künstlerischen Anlagen, liegt zuoberst in der Persönlichkeit des Lehrers. Was er im Schüler ausbilden will, muß zuerst in ihm selbst Leben und Gestalt gewonnen haben. Auf Unterricht kann man sich von Tag zu Tag vorbereiten, auf die Ausübung einer erzieherischen Tätigkeit nicht. Nicht energisch genug können wir betonen, daß bei jeder Art künstlerischer Erziehung der gute Wille, der nicht nach der Befähigung fragt und auf Grund eifertiger „Vorbereitung“ hastig ans Werk geht, nur Unheil anrichtet.

Alle Schulreform sollte bei der Auswahl und Bildung der Lehrkräfte einsehen. Nur wenn wir den Lehrer als Künstler auffassen und ihn als Künstler wirken lassen, werden die Übelstände verschwinden, die heute mit Mißtrauen gegen die Schule erfüllen. Nur der Lehrer kann die Schule retten. Dazu gehört aber auch, daß ihm die Stellung bereitet wird, die ihm gebührt. Wer von denen, auf die es ankommt, wird Lehrer werden wollen, wenn er, auch bei hoher Begabung und Leistung, hinter dem ungebildetsten und unfähigsten der Angehörigen einer der herrschenden Kasten, deren künstlerische Organisation und Macht alle ihre Mitglieder trägt, zurücktreten muß?

Da wir das Wesentliche vom Lehrer erwarten, geben wir uns

nicht der Täuschung hin, daß praktische Ergebnisse von heute auf morgen erreicht werden können. Wir glauben auch nicht, daß es im einzelnen ohne Mißgriffe und Irrtümer abgehen wird. Aber wir lassen uns dadurch nicht abhalten, Hand anzulegen, wo wir es vermögen.

Wir kommen aber nicht nur mit der Kritik des Bestehenden, sondern mit ganz bestimmten Vorschlägen.

Im Mittelpunkt des gesamten Erziehungswesens steht für uns die Entwicklung der Kräfte, nicht die Anfüllung mit Lehrstoffen oder die mechanische Erreichung eines Klassenziels.

Auf den Gebieten, die von den drei Erziehungstagen behandelt werden, sehen wir Ausgang und Ziel in der Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit, das heißt der gestaltenden Kräfte. Von allem Anfang an haben wir diese Forderung erhoben, zuerst mit ausdrücklichen Worten in der Broschüre „Versuche und Ergebnisse“, die 1899 von der Hamburger Lehrervereinigung herausgegeben wurde.

Die Ausdrucksfähigkeit ist eine natürliche Kraft und Gabe des Kindes, die es von der ersten Dämmerung des Bewußtseins an besitzt und die es unbewußt entwickelt, bis es zur Schule kommt. In der Schule ist mit dieser Kraft und Fähigkeit praktisch noch kaum gerechnet worden. Sie hat den großen Reichtum, den das Kind als sicheren und entwicklungsfähigen Besitz mitbringt, bisher nicht allein ungenutzt gelassen, sondern stets in kurzer Zeit zerstört. Sie behandelt das Kind, als käme es mit dem Eintritt in das Schulzimmer neu auf die Welt. Sie setzt nicht fort, sondern bricht ab und fängt etwas ganz Neues von vorn an. Was dabei zugrunde geht, hat sie, selbst wenn sie es wollte, im ganzen Verlauf des Schullebens nicht die Macht zu ersetzen. In der ersten Schulzeit sollte sie gar nichts Neues vornehmen und nur bemüht sein, die Entwicklungskeime, die das Kind mitbringt, Wurzel schlagen zu lassen in dem neuen Boden. Geschieht es nicht oder bleibt es wie bisher beim Gegenteil, so wird es nicht gelingen, den Typus des freien, freudigen, aufgeweckten Menschen zu erziehen, über den Philistertum und Duckmäusertum keine Macht haben.

Das Kind bringt tatsächlich sehr viel mehr mit in die Schule, als der Lehrplan des ersten Schuljahres zu ahnen scheint. Es hat seine Sprache und vermag sich auszudrücken, daß es den Beobachter in Staunen setzt. Nach dem ersten Schuljahr kommt es nicht mehr vor, daß die Eltern und die Freunde des Hauses seine Worte und Wendungen aufheben und weitertragen. Fähigkeit und Trieb sind erloschen. Wenn das Kind zur Schule kommt, kann es in völliger Unbefangenheit alle seine Vorstellungen nicht nur durch die Sprache, sondern auch durch den Stift ausdrücken. Sobald es Zeichenunterricht erhält, beginnen Trieb und Vermögen zu schwinden. Die Kräfte seines Körpers und seines Willens hat es vor der Schulzeit entwickelt in den Spielen und Tänzen, die seit Urzeiten Erbteil der Menschheit sind. Mit dem Turnunterricht, der diese natürliche Grundlage des Spiels und Tanzes nicht kennt, hört für das Stadtkind der Anschluß an das Erbgut auf, und die lebendigen Kräfte, die in Spiel und Tanz entwickelt waren, schlafen ein und sterben ab: denn jede körperliche Anstrengung erinnert an den Turnunterricht und erweckt Langerweile. Wie stellt sich die Schule zur Entwicklung des Willens? Ich meine in der Praxis. Die Theorie ist immer in Ordnung. Einwürfe, die auf die Forderungen der theoretischen Pädagogik abzielen, treffen vorbei. Nicht von der Theorie wird hier gehandelt, sondern von der tatsächlichen Praxis.

In den Mittelpunkt der Erziehung der künstlerischen Fähigkeiten im engeren, die bildende Kunst umfassenden Sinne stellen wir deshalb den Zeichenunterricht. Wir wollen ihn nicht, wie er bisher vielfach aufgefaßt worden ist, als ein Mittel zur Gewöhnung an Ordnung, Sauberkeit und mechanische Beharrlichkeit, sondern als die Entwicklung der Auffassungs- und Ausdrucksfähigkeit betrachten.

Im Sprachunterricht wollen wir die künstlerischen Triebe, die in der Kindersprache der ersten häuslichen Jahre so liebliche und duftige Blüten treiben, ungeknickt weiter entwickelt sehen. Durch die Nachtfroste der verfrühten Grammatik und einer erbarmungslosen Orthographie pflegen diese ersten Triebe schnell zum Absterben ge-

bracht zu werden. Es ist besser, ungrammatisch und gut, als nach allen Regeln der Grammatik und qualitätslos zu sprechen und zu schreiben, und die Orthographie ist ein Götz, dem Hekatomben geopfert werden. Wir wollen nicht vergessen, daß die Freude am schlagenden, poetischen Ausdruck nicht erst ein Geschenk der höchsten Kultur ist, sondern ursprünglich mit im Besitz der Sprache steckt. Durch Orthographie, Grammatik und den Kultus der mechanischen Richtigkeit treibt die Schule uns diese unbefangene Freude an der Schriftsprache aus. Die Mehrzahl behält sie nur auf dem Gebiet des Dialekts. Im Dialekt empfindet auch der durch die Schule Gegangene die Qualität des Ausdrucks und freut sich daran. Wir wollen erstreben, daß die Schule uns nicht mehr hindert, die Schriftsprache so freudig zu brauchen wie bisher den Dialekt.

Auch der schriftliche Ausdruck soll eine natürliche und freudige Äußerung sein, die durch tägliche Übung gepflegt werden muß. Was hat bisher die monatliche Katastrophe oder Familientragödie des Aufsatzes zuwege gebracht? Erst wenn der schriftliche Ausdruck nicht mehr dazu benutzt wird, zugleich neue Stoffgebiete anzuschneiden, in denen der Schüler nicht zu Hause ist und die er mit seinem eigenen Sprachschatz nicht bemeistern kann, erst wenn das Verlangen erhoben würde, daß die dem Schreibenden genau bekannten Stoffe gut dargestellt werden, wird das Gefühl für Wertigkeit des Ausdrucks, das der Deutsche heute nur noch im Dialekt besitzt, wieder entwickelt. Und darauf kommt alles an, wenn wir für die Dichtkunst empfängliche Seelen erziehen wollen.

In der Gymnastik können uns weder das deutsche noch das englische System genügen. Beiden fehlt von Hause aus das ästhetische Element. Unser Turnen hat die Neigung, in die ödste, abstrakteste Schulmeisterei zu erstarren, und es gehört fast eine geniale Lehrbegabung dazu, es durch Belebung anziehend zu machen. Sport und Spiel der Engländer sind menschlicher und haben dem Turnen in Deutschland mehr und mehr das Wasser abgegraben, suchen aber in ihrer heutigen Gestalt, ebenfalls auf die Bedürfnisse des rohen

neunzehnten Jahrhunderts zugeschnitten, ihr Ziel, wie das Turnen, in der Pflege der Gesundheit, höchstens noch in der der Gewandtheit. Gefahr der Misartung droht ihm nicht von der Schulmeisterei, die liegt nicht im englischen Blute, sondern von der Übertragung des Drum und Dran der englischen Pferdereimen auf die Einrichtungen der Spiele menschlicher Wesen.

Vor den Gefahren und Einseitigkeiten beider Systeme kann uns nur eine neue Gestalt der Gymnastik bewahren, die nicht auf brutale Kraft und höchste Leistungen im Wettkampf, sondern — namentlich auch durch eine Verbindung mit der Musik — auf die Entwicklung des Ausdrucks, vorwiegend auf Schönheit ausgeht. Deshalb gehört in den Mittelpunkt der Gymnastik der Tanz im alten, seit dem Anfang des neunzehnten Jahrhunderts vergessenen Sinne, der auf den freien und künstlerischen Gebrauch der erworbenen Kräfte ausgeht.

Der Tanz, nicht als Rundtanz, sondern als Reigen und Vortanz, wird nach uralter Weise, die noch im Kinderleben vor der Schulpflicht lebendig ist, die volle Herrschaft über den Körper zur Entfaltung bringen. Was das heißt, seinen Körper in der Gewalt haben, kann das lebende Geschlecht in Deutschland kaum noch aus der Beobachtung lernen. Wer das Glück hatte, Kaiser Wilhelm I. noch zu Anfang der achtziger Jahre auftreten zu sehen, hat ein Bild männlicher Kraft im Gedächtnis, die durch volle Selbstherrschaft zur Anmut geworden war. Die körperliche Erziehung Kaiser Wilhelms I. gehört noch der Überlieferung des achtzehnten Jahrhunderts an.

Daß auch der Gesang — namentlich in der vergessenen Einheit mit dem Tanz — der unbefangenen Selbstdarstellung dienen kann, erscheint mir nicht zweifelhaft.

Was auf allen diesen Gebieten zu geschehen hat, läßt sich vorläufig im einzelnen nicht festlegen, weil die Erfahrung fehlt.

Wie weit die Werke der bildenden Kunst, der Dichtkunst oder der Musik in die Schule gehören, wollen und können wir nicht vorweg bestimmen. Nur so viel ist sicher, das Bild, das Dichtwerk,

das Lied können nicht aus der Schule verbannt werden. Die Erfahrung muß lehren, was ohne Schaden zugelassen werden kann, und in welcher Form es zu bieten ist. Hier hängt beinahe alles von der Persönlichkeit des Lehrers ab, der zuerst sich selbst zu prüfen hat. Eine Überfütterung ist sicher vom Ubel. Wir wollen die Sehnsucht erwecken und die Wege weisen.

Daß wir dabei vom Nahen zum Ferneren und Fernen vorschreiten wollen, entspricht wieder den ältesten Grundsätzen der theoretischen Pädagogik, der die praktische so oft ins Gesicht schlägt. Wir wollen zuerst der Kunst des eigenen Volkes, den Kunstwerken, die der Heimat entsprossen sind oder angehören, die Seelen bereiten.

Die Grundlage für jeglichen gesunden und stärkenden Genuß am Kunstwerk bildet das eigene Vermögen des Aufnehmenden. Nur wenn seine eigenen Kräfte das höchste in ihnen ruhende Maß der Ausbildung erfahren haben, wirkt die Aufnahme des Kunstwerks belebend und stärkend. Dies sagen wir denen, die die Befürchtung aussprechen, wir wollten die Kunst zu einem Genußmittel unter anderen machen. Wo die Kunst einem kraftlosen Geschlecht als Reizmittel dient, wirkt sie zersetzend, und wer der schon allzu großen Neigung unseres Geschlechts, es gut haben zu wollen und in Bequemlichkeit zu genießen, Vorschub leistet, begeht ein Verbrechen. Wir sind dem Popularisieren der Kunstwerke todfeind. Die Seelen emporreißen, nicht aber die Kunstwerke herabziehen!

Der zweite Kunsterziehungstag hat, dies ist der allgemeine Eindruck, deutlicher als der erste ans Licht gerückt, wohin wir streben. Es war dies vorauszusehen, denn auf dem Gebiet der Sprache und Dichtung ist länger und tiefer gearbeitet und sind mehr Irrwege aufgegeben und Irrtümer schon berichtigt als auf dem Gebiet der bildenden Kunst.

Es ist die Hoffnung in uns erwacht, daß die Schule organisch aus dem Leben des Kindes herauswachsen, organisch in das spätere Leben hineinwachsen und nicht, wie bisher, als fremdartiges Einschiesel die natürliche Entwicklung unterbrechen wird. Die Schule kann es,

wenn sie sich der Kräfte annimmt. Einzig die Kraft vermag das Leben zu meistern, das Wissen nur dann, wenn es im Dienst der Kraft steht.

Wir haben Worte gehört, die uns ins Herz getroffen haben.

Mögen diese befreienden Worte wie ein Sturmgeläut durch die deutschen Lande klingen, daß alles Volk die Köpfe erhebt, und daß die Pedanten, die etwa noch am grünen Tische meilenfern vom Verständnis der Kindheit die Schule reglementieren, oder die etwa noch im Direktorenstuhl oder auf dem Katheder über die Köpfe der Jugend hinweg Verfügungen treffen oder dozieren, aufgeschreckt werden und zur Erkenntnis kommen, daß sie mit ihrem Reglementieren und Dozieren das Gesilde der Seligen, durch das auch heute noch der Mensch sein Leben betritt, in eine Folterkammer verkehren.

Wir nehmen es als ein gutes Omen, daß dieser zweite Kunst-erziehungstag über unsere Muttersprache und unsere Dichtung auf dem Boden Weimars beraten hat, dem Mittelpunkt des Gebiets, das die großen Sprachschöpfer unseres Volkes hervorgebracht oder beheimatet hat. An die Wartburg hat unser Volk in der tiefsinnigen Sage vom Sängerkrieg und vom Lannhäuser seine Erinnerung an die verklungene Musik der mittelhochdeutschen Dichtung geknüpft. Auf der Wartburg hat in Luthers Bibelübersetzung die Sprache, in der heute ganz Deutschland fühlt und denkt, ihre Kristallform gewonnen. In Erfurt wurde Meister Eckart geboren, der gewaltigste deutsche Sprachpräger vor und neben Luther, und in Weimar haben Goethe und die Seinen die Grundlagen für unsere neue Kultur gelegt. Was auf diesem Boden an künstlerischen Taten geschehen ist, hat uns mehr als Sprache und Dichtung gegeben, es ist in die politische Einheit ausgemündet. Auch wir wollen nicht vergessen, daß alles, was wir tun und wirken, in seinen letzten Folgen die Wurzeln unseres Volkstums trifft. Die Pfahlwurzel unseres Daseins als Volk aber heißt: deutsche Sprache und Dichtung.