DIE ANTWORTEN

Johannes Kayser:

Lieber Kollege!

Als Sie bei der Durchsicht der Mappen auf Karl May stießen, machten Sie die gleiche Erfahrung wie wir Älteren: neben dem Lesestoff, mit dem die Schule ihre Kinder versorgt, findet eine Lektüre bei unsern Schülern Eingang, die wir als „Schund" zu kennzeichnen pflegen, die aber — das ist das Erregende — sich trotz unserer Bemühungen bei der Jugend lebhaftester Anteilnahme erfreut. Wenn die jahrelangen Bestrebungen der Lehrerschaft, das minderwertige Schrifttum durch das „gute Buch" zu verdrängen, so wenig Erfolg zeitigten, so müssen die Gründe dafür tiefer liegen. Unsere Kinder gehen in der Zeit der Vorpubertät durch das „Robinsonzeitalter". Sie sind dabei, sich die Welt zu erobern, Entdeckungen zu machen, Abenteuer zu bestehen. Wo ihnen dabei das Buch als Mittler entgegentritt, da muß es durch spannende Handlung dem Ausweitungsbedürfnis ihres Lebenskreises entgegenkommen. Dieser Entwicklungsstufe ist daher das Abenteuerbuch weitgehend angepaßt, zu dessen bevorzugten Autoren Karl May gehört. Mir fiel kürzlich einer seiner zahlreichen Bände in die Hand, und ich las ihn, um mein Urteil wieder einmal nachzuprüfen. Ich war erstaunt über die innere Leere dieses selbst bei Erwachsenen noch immer beliebten Schriftstellers. Davon merkt unsere Jugend auf ihrer Entwicklungsstufe noch nichts. Das aufnehmende Organ für den seelischen Anteil der Personen an der Handlung ist noch unentwickelt. Der äußere Ablauf befriedigt ihren Stoff- und Erlebnishunger. Sie werfen die Frage auf, ob wir unter diesen Umständen nicht dem Abenteuerbuch, wie es durch die Schriften von Karl May beispielsweise vertreten wird, Eingang in die Schule gestatten wollen, wenn auch unter „leiser Lenkung". Dagegen sprechen aber nicht nur die sittlichen Bedenken, die wir gegen eine „auf die Stoffgier spekulierende Literatur des Abenteuers und des Mordes" (Wolgast) erheben müssen. Wir haben auch auf diesem Gebiete erzieherische Aufgaben zu erfüllen und einer weitergehenden Entwicklung die Wege bewußt zu öffnen. Wir können den Stoffhunger des Kindes dieser Stufe auch durch gute Bücher befriedigen, von denen nicht so demoralisierende Wirkungen auf „Sittlichkeit und Intellekt" ausgehen. Schließlich erfolgt Geschmacksbildung in gutem und schlechtem Sinne auch auf dem Wege der Gewöhnung. Der Verlag „VOLK und WISSEN" baut eine Bücherreihe auf, die dem seelischen Bedürfnis der kindlichen Entwicklungsstufen entgegenkommt. Auch unsere Schülerbüchereien, die stärker als bisher als sachliche Arbeitsmittel ausgebaut werden, müssen in ihrem literarischen Teile unter diesen Gesichtspunkt gestellt werden. Es genügt aber nicht, unseren Kindern diese Bücher empfehlend in die Hand zu geben. Ich habe dann beim Nachprüfen oftmals die Entdeckung machen müssen, daß selbst kindertümliche Werke gar nicht gelesen oder nach den ersten einleitenden Seiten wieder beiseite gelegt worden waren. Hier sind aufmerksame Beobachtung und aktives Eingreifen des Lehrers nötig. Selbstverwaltung der Bücherei durch die Kinder, Einzel- und Gruppenberichte, Aussprachen und Darbietung von Proben in besonderen „Bücherstunden" sind Vorbedingungen dafür, daß die durch eine gute Schülerbücherei gegebenen Bildungswerte wirksam werden.

Die Erziehung zum Lesen in höherem Sinne findet wertvolle Ergänzung durch die gemeinsame Lektüre im Unterricht. Abgesehen von der gemeinschaftlichen Kraft sind solche Feierstunden geeignet, echte Dichtung erleben zu lassen. Die „Erziehung zum Buch" führt nicht über das Lesebuch mit seiner den Kindern bald bekannten „Häppchenkost", sondern über die Ganzschrift. Aufgabe des Lehrers ist es, die Berührung zwischen Dichtung und Kind so innig zu gestalten, daß sie ihre volle Wirkung erzielen kann. Hier liegt die große Verantwortung, die der Lehrer als Vermittler der Dichtung trägt. Solche Wirkungen können niemals im stillen häuslichen Lesen bei ungeübten Lesern entstehen, die noch dazu nach ihrer Entwicklungsstufe durch die stofflichen Zusammenhänge gefesselt werden. Ich habe darauf hingewiesen, wie wertvoll das Vorlesen auch von Prosadichtungen ist. Bei kürzeren Dichtungen lassen sich Stunden zusammenlegen, längere Werke können in Abschnitten gelesen werden. Bei wachsender Reife werden Dichtungen dann auch häuslicher Lektüre überlassen werden können. Die Grundschule sollte sich aber die Gelegenheit nicht entgehen lassen, die Berührung zwischen Kind und Kunstwerk so lebendig wie möglich zu gestalten.

Es versteht sich von selbst, daß wir durch die nachfolgende Behandlung den erzielten Eindruck nicht wieder totschlagen dürfen. Alles, was folgt, dient seiner Vertiefung.

Haben wir die Dichtung den Kindern zum Nachlesen in die Hand gegeben, so suchen sie sich Abschnitte, die ihnen besonders zusagen, heraus und lesen sie nach sorgfältiger Vorbereitung in der Klasse vor. Dabei können Meinungsverschiedenheiten im Ausdruck auftreten. Sie geben Anlaß zu nochmaliger, vertiefender Betrachtung. In diesem Nachschaffen durch die Kinder liegt ein aktivierendes Moment, das wir uns nicht entgehen lassen wollen. Alle diese Aussprachen sind um so wertvoller, je stärker sie der Arbeit der Klassengemeinschaft entspringen. Wir arbeiten so, für die Kinder unmerklich, der rein äußerlichen Aufnahme bloßer Machwerke Mayscher Prägung entgegen.

Vielleicht ist dann, nach jahrelanger Arbeit, der Zeitpunkt gekommen, in dem wir ein Bändchen jener Schundliteratur in das Blickfeld der Klasse rücken. Ich habe den Jungen einen solchen, bei einer Mappenrevision erbeuteten Schmöker zum Teil vorlesen lassen. Der Erfolg war durchschlagend. Der Gegensatz wurde nicht nur empfunden, sondern von der Klasse begründet. Es war zwar noch nicht der Kampf, wohl aber eine Schlacht im Kampfe gegen den Schund gewonnen.

Aber wir haben bei unseren kunsterzieherischen Bestrebungen noch einen Bundesgenossen erhalten: es ist die Aktivierung der sprachschöpferischen Kräfte des Kindes selbst. Es war eine revolutionäre Tat, die Jensen-Lamszus mit ihrem Buch „Der Schulaufsatz, ein verkappter Schundliterat" vollbrachten. Im folgenden „Weg zum eigenen Stil" gaben sie dann Proben ihrer Aufbauarbeit auf dem Gebiet der schriftlichen Ausdruckspflege. Jensen-Lamszus haben nicht passives Kunstgenießen getrieben, sondern das Kind unter die Bedingungen des schaffenden Künstlers gestellt, der sich ja auch von seinem inneren Erlebnis durch Ausdruckformung befreit. So zog der kindliche „Erlebnisaufsatz" in die deutsche Schule ein. Es ist hier nicht der Ort, sich mit ihm kritisch auseinanderzusetzen. Aber wie Jensens Schüler in ihren Klassengesprächen den Kampf gegen Phrase und Schwulst führen, wie sie zum „Dichten" der Eindrücke, zu Klarheit und Wahrheit des Ausdrucks aus eigener Erkenntnis gelangten, das war Weckung des sprachlichen Gewissens und wertvolle Vorarbeit zum Erkennen und Bekämpfen der Schundliteratur.

Die Entwicklung der aktiven Sprachpflege des Kindes ist über Jensen-Lamszus weitergegangen. Der Aufsatz als Mittel der Stilbildung ist in seiner beherrschenden Stellung fragwürdig geworden. Wir sind dazu übergegangen, die Schwierigkeiten zu isolieren, um sie einzeln bekämpfen zu können. Ein weites Feld der Stilübungen breitet sich vor uns aus. Aber überall knüpfen wir an die Sprachkräfte des Kindes an, bereichern und klären seinen Wortschatz, leiten es zu einem knappen, ehrlichen, treffenden Ausdruck an, schärfen seinen Sinn für Klang und Ausdrucksstärke der Wörter, lassen es in Einsetzübungen in Wettbewerb mit dem Dichter treten und durch eigene praktische Übun-

gen sich mit den Anforderungen der Muttersprache auseinandersetzen. Damit können wir den jungen Menschen dahin bringen, daß er nicht widerstandslos dem Kitsch und Schund verfällt. Wir wollen unseren Kindern weiterhelfen. Das wird vielfach nicht mehr sein, als sie nur auf den rechten Weg bringen. Aber auf welchem Gebiet unserer Erziehertätigkeit ist das anders?

Ihr Johannes Kayser