

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 6 (1933-1934)

**Heft:** 1

**Rubrik:** Kleine Beiträge

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 14.03.2025

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

und der Gummiring der Auslöser der Schülerantworten. Ich warte nicht, bis die Mehrzahl der Hände oben ist. Damit geht viel kostbare Zeit verloren und die Schüler gewöhnen sich an langsame Arbeit. Ich werfe den Ball dahin, dorthin in die Klasse, und wer ihn zugeworfen bekommt, sagt die Lösung. So haben wir einen lebhaften, lustbetonten Betrieb und lauter aufmerksame Schüler, weil keiner weiß, wann der Ball geflogen kommt. Oder wir stellen die Kinder in zwei Reihen und sie spielen einander Ball und Rechenaufgabe zu. Mit diesen einfachen, rasch sich folgenden Dauerübungen, die an und für sich keine großen Anforderungen stellen, machen wir die Kinder mobil für die Hauptaufgabe der Stunde, die Erarbeitung der neuen Zusammenhänge (2). Es folgt ein Beispiel, aus dem ersichtlich ist, daß auch Begriffliches mit Hilfe der Bewegung erarbeitet werden kann.

Wie wir uns mit den Brüchen vertraut machen. In üblicher Weise wird der Begriff „Bruch“ erläutert und dem Kind vorgestellt körperlich am Apfel, flächenhaft am Kuchen, linear am Papierstreifen und an der Linie. Nun heißt es, die Brüche einreihen in die gewohnte Zahlenreihe. Gern stellt sich sonst der Irrtum ein, die Bruchzahlen gehören in die Zahlenreihe der Minuszahlen, von 1 an abwärts, während sie doch meist gebraucht werden in der positiven Zahlenreihe, als kleinere Teilschritte von der einen Zahl zur andern.

Wir legen 5—10 meterlange Stäbe in eine Reihe auf den Boden. Die Schüler springen diese Stabreihe ab und zählen:

1 m 2 m 3 m 4 m usw.

1 ganzer m 2 ganze m 3 ganze m usw.

Jetzt folgt die Zerlegung in Brüche. Ein Schüler teilt die Stäbe auf der rechten Seite in  $m$  ein durch farbige Kreidestriche am Boden. Ein anderer in  $\frac{1}{2} m$ . Auf der linken Seite wird eingeteilt in  $\frac{1}{3} m$ . Durch Halbieren erhalten wir  $\frac{1}{4} m$ ,  $\frac{1}{6} m$  usw.

Je zwei Schüler schreiten nun die Stabreihe ab mit Halbmeterschritten, andere gehen mit Viertelmeterschritten usw. Am Ende jedes Stabes machen sie Halt und geben sich Rechenschaft:  $\frac{2}{2} = 1$  Ganzes,  $\frac{4}{2} = 2$  Ganze.

Gemischte Zahlen: Wettlauf zu Zweien zu  $4\frac{1}{2} m$ , zu  $6\frac{3}{4} m$ .

Jeder Schüler stellt seine Sprungweite fest. Dann werden durch Vor- und Rückwärtsschreiten in der Stabreihe die vier Operationen im Bruchrechnen erläutert.

## Kleine Beiträge.

### Georg Kerschensteiner: Theorie der Bildungsorganisation\*

Dieses nachgelassene, im organisatorischen Schlußabschnitt nur noch zum Fragment gediehene Werk des größten praktischen Pädagogen Deutschlands bedeutet ein kostbares Geschenk und Vermächtnis an die Nachwelt. Daß gerade die eigentlich organisatorischen Vorschläge für ein künftiges deutsches Schulwesen nur noch eine aphoristische Form erreichten, möchte man versucht sein tiefer zu verstehen, als bloß aus der Gewalt von Krankheit und Tod, die gewiß dem greisen Kämpfer die Feder zur letzten Vollendung mit entwandten. Aber mir scheint, hinter

\* Mit einem Bildnis und einer Handschriftenprobe. Verlag B. G. Teubner, Leipzig und Berlin. 268 Seiten. Geh. RM. 6.80, geb. RM. 8.60.

An die Erarbeitung der neuen Beziehungen schließt sich 3: Einüben in der Klasseneinheit und einzeln mit und ohne Bewegung. Das bedeutet eine Entspannung, weil wir in der Klasseneinheit üben. Wir rechnen und bewegen uns gemeinsam, so daß auch der Schwächste mit kann und mit muß, wenn auch anfänglich nicht als Denker und Sprecher, so doch als beweglicher „Statist“, und das gibt ihm das Gefühl des Mitkommens. Es ist schon viel gewonnen, wenn die ganze Klasse als Einheit auftritt, die einen ziehen und die andern werden gezogen. Es gilt da die alte Erfahrung vom Arbeitsrhythmus: Der Rhythmus, genauer gesagt das Taktmäßige, erleichtert den Arbeitsablauf (Pflästern, Taktschritt).

Größere Anforderungen stellt 4: Verwertung in angewandten Beispielen (von den Schülern zusammengestellt). Aber eine Entlastung bringt wiederum 5: weil es sich um Erkanntes, Geübtes handelt und jeder sich seinem Tempo hingeben kann.

Die Leistungskurve will veranschaulichen, wie bei dieser Aufgabenanordnung mit geringen Anforderungen begonnen und geschlossen wird, und wie auch in der Mitte der Stunde eine Entlastung eintritt. — Von 4 an wird die Bewegung fallen gelassen, so gewöhnen sich die Kinder auch an das reine Denkrechnen.

Wie im Rechnen ist die Bewegung auch in den übrigen Fächern eine wertvolle Unterrichtshilfe, die überall da eingeschaltet wird, wo sie beleben, vertiefen, verankern, die Schüler vereinen kann.

Bewegung ist die Urkraft, die allem Lebendigen innewohnt. Ihr gebührt die erste Stelle im Natur- und Geistesleben. Diesen Tatsachen dürfen die Pädagogen sich nicht verschließen. Helfen wir uns gegenseitig, dies Neuland bebauen!<sup>1)</sup>

Nachwort der Redaktion: Wir machen unsere Leser darauf aufmerksam, daß noch im Laufe dieses Jahres unter dem Titel „Das Bewegungsprinzip in Unterricht und Erziehung“ eine umfassende Behandlung dieses Problems durch Frau Bebie-Wintsch erscheinen wird. — (Verlag des Heilpädagogischen Seminars, Zürich.) Sch.

<sup>1)</sup> Dazu ist in Zürich Gelegenheit in der Arbeitsgemeinschaft zum Studium der Bewegung als Unterrichts- und Erziehungshilfe unter der Leitung von Prof. Dr. Hanselmann. Siehe unter Versammlungen in der Schweizerischen Lehrerzeitung Nr. 18 (unter Lehrerverein, Zürich). Anmeldungen an Eugen Isliker, Präsident i. V. der Pädag. Vereinigung, Zürich, Susenbergstr. 183.

dieser letzten Darstellung der Bildungsprinzipien und ihrer organisatorischen Folgerungen wetterleuchtet im Geist Kerschensteiners ein tieferer Hintergrund, nicht zwar die Fragwürdigkeit aller Erziehung und Bildung überhaupt, aber doch ihre schwere Problematik. Der fast unbekümmerte Optimismus der früheren Werke, die begriffsfreudige Deduktionslust aus ideellen Gesichtspunkten macht einer vorsichtig abwägenden, oft resignierten Haltung des Ideals gegenüber den Mächten des Lebens Platz. Die Schule sollte zwar, aus dem Begriff der Bildung heraus, so sein, aber sie wird bestenfalls doch nur einen Bruchteil der Idee erreichen — so tönt es jetzt öfters. Selbst Zentralbegriffe wie „Arbeitsschule“ und „Gemeinschaftsschule“ erfahren eine kritische Revision, die bis an die Aufhebung dessen grenzt, was Kerschensteiner selbst an Teuerstem in ihnen sieht. Besonders aber das den größten Platz des Buches einnehmende Kapitel „Die

soziologischen Probleme der Schulverfassung und Schulpolitik“ bedeutet eine eindringliche Rechenschaft über das von der Idee Gewollte einerseits, über die die Idee der reinen Bildung begrenzenden Mächte andererseits. Die früher selbstverständliche Reziprozität von gebildetem Individuum und rechtem Staat gilt nicht mehr so selbstverständlich; der Staat selbst wird in die kritische Besinnung mit aufgenommen – er ist jetzt nicht mehr und nicht weniger als die übrigen „Gemeinschaften“, ihnen freilich in dem Punkt übergeordnet, daß er für den Ausgleich ihrer Machtansprüche gegenüber Schule und Kind zu sorgen hat, von ihnen allen aber auch der Gefahr am meisten ausgesetzt, der reinen Machttendenz zu verfallen.

Die schwere Besorgnis, ob die einzige neutrale Instanz, der Staat als Instrument des Rechtsausgleichs, der wahren Bildungs-idee einigermaßen die ihr notwendige Freiheit zu wahren vermöge gegenüber den Ansprüchen der Parteien, der Kirche, der Familie, der Wirtschaftsverbände usw., diese Sorge überkommt Kerschensteiner besonders bei der Entwicklung der Dinge von heute. Hat er die Wendung, die Deutschland jetzt genommen hat, vorausgesehen, wenn er schreibt: „Ob allerdings die konkreten staatlichen Machtgebilde für den Schutz dieser Freiheiten eine Gewähr bilden, das ist eine Frage, die man angesichts der Sowjet- und Faschistenregierungen nicht mehr bejahen kann. Der Stern des kulturellen Liberalismus, der im 18. Jahrhundert Morgenstern war, ist wieder einmal zum Abendstern geworden.“ Eben diese für die wahre Bildung düstere Prognose läßt es ihrerseits begreifen, daß die „Organisation“ des deutschen Bildungswesens andeutendes Fragment geblieben ist.

Denn der Grundgedanke, die Bildungs-idee, die dem Organisationsentwurf zugrunde liegt, ist von einer Weite und Großzügigkeit, wie sie der enge nationalistische Horizont der meisten gegenwärtigen Staaten Europas nicht verträgt. Um nichts Geringeres handelt es sich für Kerschensteiner als um die Idee des Menschentums, wie es schon Pestalozzi vertrat: Freie Bahn dem Sinn und Wert jedes Individuums, wie er ihm als seine Aufgabe eingeboren ist, diese Aufgabe wiederum verstanden als etwas Aufgegebenes von der Welt des Geistes, der objektiven Werte, und als Aufgabe also eingeordnet in den großen Zusammenhang der Gemeinschaft. Darum darf keine der vielen Gemeinschaften das Recht beanspruchen, den künftigen Menschen ganz und endgültig nur für ihren Zweck zu bilden. Jede menschliche Gemeinschaft mit geistigem Gehalt hat zwar „das Recht auf Mitwirkung an den Bildungsorganisationen der Staatsgemeinschaft, soweit die Benutzung dieser Bildungsanstalten für sie verpflichtend ist“, und sie hat ganz selbstverständlich „ein sittliches Recht auf ihr eigenes privates Bildungswesen“, sie soll selbstverständlich den Nachwuchs ihren geistigen Wert erleben lassen. „Dann aber hat sie, wenn kraft der erlebten Werte im Individuum die sittliche Autonomie einsetzt, mehr und mehr zurückzutreten, um die Entwicklung dieser Autonomie nicht zu hemmen.“

So bricht bei Kerschensteiner, der ursprünglich von der individuellen Eigenart des Kindes (seinem „Öffnungswinkel“ für nur gerade eine bestimmte Art von Bildungsgütern) und dazu von der selbstverständlichen Einordnung dieses Individuums in den ethischen Staat ausging, die tiefere Auffassung von der geistigen Wertbestimmtheit jedes Menschen und zugleich von der wahren Gemeinschaft durch, in welcher die nur relativ reinen faktischen Gemeinschaften schließlich aufgehen müßten. „Staat und Kirche, Wissenschaft und Kunst, Wirtschaft und Geselligkeit, sie alle sind nur Mittel, deren Zweck die Versittlichung der im Staat zu einer Verbandseinheit zusammengeschlossenen Gemeinschaften ist. Selbst die Versittlichung der einzelnen Staatsgemeinschaft ist noch nicht letzter Zweck, sie ist als eine der zahlreichen Völkerfamilien bestimmt, nun auch ihrerseits an der Struktur der Menschheit mitzuwirken.“

Nichts läge Kerschensteiner ferner, als die faktischen Gemeinschaften von der Erziehung auszuschließen, im Gegenteil, sie haben sie zu tragen und an ihr tätigen Anteil zu nehmen. Niemals auch möchte Kerschensteiner die nationale Bestimmtheit der Bildung vermissen (s. dazu den Anhang „Der nationale Charakter jedes Bildungssystems“), nur darf sie nicht nationalistisch

werden. Aber über den einzelnen Gemeinschaften steht doch eben die Gemeinschaft, die es jedem einzelnen durch eine überparteiliche Erziehung möglich macht, seine und gerade seine Lebensform zu verwirklichen. Die Philosophie und Psychologie Eduard Sprangers haben befreiend auf Kerschensteiner gewirkt und ihm diese letzte Wegweisung geben können, in der Verwirklichung der in jedem Individuum angelegten Geistesrichtung das Grundproblem der Erziehung und Bildung zu sehen und damit die rechte, auf keine Doktrinen pochende Gemeinschaft herbeizuführen.

Wie nun im nähern die Bildungsidee und ihre Teilprinzipien konfrontiert werden mit den soziologischen Problemen, und wie wiederum aus dieser Konfrontation die organisatorischen Probleme emporwachsen und schließlich sich in den Endentwurf eines Bildungswesens verdichten, das alles kann hier nicht auseinandergesetzt werden. Neues gegenüber den schon bekannten Werken Kerschensteiners und außer den oben berührten Gesichtspunkten enthalten vor allem der zweite, soziologische Abschnitt mit seinen aufschlußreichen Längsschnitten durch die Entwicklung des staatlichen und kirchlichen Schulwesens verschiedener führender Länder, in der Auflockerung der staatlichen Ansprüche an die innere Gestaltung des Bildungswesens und zugleich in der Stützung der wahren Bildung durch den ausgleichenden Staat (England, Missouri usw.) – und dann der Organisationsentwurf.

Es gibt wohl kein pädagogisches Werk der Gegenwart von solch umfassender kritischer Besinnung und zugleich von tieferem Idealismus wie dieses letzte Vermächtnis Kerschensteiners, und wir wissen es seiner Gattin und Eduard Spranger Dank, daß es, wenn auch nicht in letzter Vollendung, so doch in vorbildlicher Klarheit der Welt zugänglich gemacht worden ist.

Walter Guyer.

## Schulgesang – Musikunterricht

Die allgemeine Pädagogik hat in den letzten zwei Jahrzehnten immer eindringlicher die Selbsttätigkeit der Schüler und die Weckung der schöpferischen Kräfte gefordert. Mit der Schulreform wurde auch in den meisten Fächern ernst gemacht. Am wenigsten ist wohl der Gesangunterricht von ihr ergriffen worden, und doch haben gerade die Forderungen nach frohem, selbsttätigem Forschen, Erarbeiten und Entdecken und nach innerlichem Erleben auf dem Gebiete der Musikpädagogik ganz besondere Geltung.

Diese Forderungen rufen von selbst nach *Vertiefung* und *Ausweitung* dieses Unterrichtsgebietes. Es geht aber nicht um irgend eine Gesangsmethode, sondern um eine Idee, um ein Prinzip, um die geistigen Grundlagen einer musikalischen Erziehungsreform.

Der Schulgesangunterricht muß fortan nicht nur um die gesangliche Ausbildung, um die Erarbeitung eines mehr oder weniger umfangreichen Liedstoffes und vielleicht noch um die Erwerbung eines bestimmten theoretischen Wissensstoffes besorgt sein, sondern ebenso die *Musikalität* und das *Verständnis für Musik* systematisch zu entwickeln suchen. Kinder zu musikalischen Menschen machen bedeutet aber nicht, nur das Wissen über Musik zu fördern, nicht die Aneignung rein äußerlicher Fertigkeiten, nicht in erster Linie logisches Erfassen und theoretisches Durchdringen, nicht begriffliches Erklären, sondern vorerst sorgsame Pflege und Entwicklung aller musikalischen Anlagen und produktiven, schöpferischen Kräfte. Alle theoretischen Kenntnisse sollen nur aus dem lebendigen Umgang mit Musik heraus, möglichst selbständig erarbeitet werden, durch ein „Hinhorchen“ im Sinne Rousseaus, durch ein inneres „Schauen“ im Sinne Goethes. *Der Gesangunterricht wird zum Musikunterricht*, und damit wird die Musik nicht mehr außerhalb des eigentlichen allgemeinen Erziehungsplanes stehen und nur zur Unterbrechung des wissenschaftlichen Unterrichts oder zur Ergänzung der Schulfeste dienen, sondern eine Bereicherung der Gesamterziehung bedeuten. (Die Richtlinien für den Schulmusikunterricht in Preußen, mit denen die folgenden Gedankengänge

in Verbindung stehen, fordern schon seit einigen Jahren die Durchführung eines solch umfassenden Schulmusikunterrichtes.)

Ausgangs- und Mittelpunkt der musikalischen Erziehung bleibt *das Singen*, ein schönes, ausdrucksvolles, von Herzen kommendes und zu Herzen gehendes, frohes Singen eines wertvollen Liedgutes. Die Musik soll das Leben der Kinder mit Freude und Frohsinn erfüllen und eine lebendige Anteilnahme an ihr wachrufen. Von der kindlichen *Freude* am eigenen Singen werden die Schüler allmählich und unmerklich zum *Erfassen musikalischer Vorgänge* geführt werden. Aus dem Umgang mit Text und Melodie, aus dem Erleben heraus, ergeben sich unzählige Erkenntnisse, die sich unmerklich zu einer selbsterarbeiteten *allgemeinen Musiklehre, Melodielehre* und *Formenlehre* reihen.

Jedes Kind hat Anlagen zu eigenem, *schöpferischen Gestalten*. Diese Anlagen müssen, sollen sie nicht verkümmern, gepflegt, geweckt und entwickelt werden. Schon auf der Unterstufe kann ein lebhaftes Finden und Erfinden von rhythmischen und melodischen Motiven und Formen, von gegenseitigen Zurufen, von singenden Fragen und Antworten einsetzen. Mit der Freude am eigenen Finden erwacht das Gefühl für organisches Wachsen und Formen, das Verständnis für musikalisch werdendes und Gewordenes.

Hand in Hand mit der Weckung des Schöpferischen geht die *Erziehung zum musikalischen Hören* und die *rhythmische Erziehung*. Die eigene Betätigung führt auch hier sicherer und besser in das Wesen der musikalischen Elemente ein als alle Theorien und Belehrungen. Neben dem Singen muß ebenso sehr das „Hineinhören“ etwa in die Ausdruckskraft der Intervalle, in die rhythmische Gestaltung, in den Verlauf einer Melodie, in die harmonischen Spannungen und Entspannungen wie die rhythmische Betätigung in Spielliedern, die rhythmische und melodische Improvisation auf Schlag- und leichten Blasinstrumenten gepflegt werden.

Es galt immer als selbstverständlich, daß im Deutschunterricht im Anschluß an Gedichte oder Prosaschriften auch von den Dichtern gesprochen wurde, daß man sich auch in *Proben aus andern Werken* oder sogar in eines ihrer Hauptwerke vertiefte. Sollte das im Musikunterricht nicht auch Geltung haben?

Auch eine direkte Verbindung des Musikunterrichts mit dem Lehrstoff anderer Fächer ist möglich. Keine spätere Zeit kann den Zusammenhang zwischen *Musik und Kultur* wieder so lebensvoll fassen und klären wie die Schule.

Daß mit dem erweiterten Musikunterricht auch die Grundlagen für eine neue *Hausmusik* geschaffen werden und verschiedene Wege sich öffnen, die Schulmusik mit Elternhaus und Schulfreunden in Verbindung zu bringen, eine ganze *Schulgemeinschaft* zu schaffen und damit auch das Verhältnis von Schule und Volk enger zu knüpfen, ist heute von großer Bedeutung. Der Erzieher aber sei nochmals ermuntert, den Schwerpunkt seiner Tätigkeit nicht in trockener Belehrung, sondern immer wieder im Wunder des musikalischen Erlebens zu suchen!

Sam. Fisch, Stein am Rhein.

## Lehrer-Dichter

1. Frage: Bemerken Sie eine Rückwirkung vom Beruf (des Lehrers) auf das, was Sie als Dichter schreiben?
2. Frage: Verdrängen Sie dabei den Lehrer?
3. Frage: Sitzen Sie nicht zwischen den beiden Berufen wie zwischen zwei Stühlen? (Tragik des Unentschiedenen?)

Diese Fragen hat Dr. Ed. Korrodi, Feuilleton-Redaktor der N. Z. Z. kürzlich an mich gerichtet. Ich habe sie in folgender Weise beantwortet:

Zu Frage 1. Gewiß, der Einfluß des Berufslebens in meine schriftstellerische Tätigkeit ist sehr groß. Die Diffusion ist sogar soweit gediehen, daß das eine „Leben“ ins andere übergeht, d. h. es besteht die natürliche Tendenz, aus zwei Zwangshälften wieder ein Ganzes werden zu lassen.

Zuerst war da das Dichten und tief darunter das Schule-halten: zwei Tätigkeiten, die sich gegenseitig ausschlossen. Die moderne

Erziehung führt ja bekanntlich nicht zur umfassenden harmonischen Bildung, sondern zur zweckgerichteten Ausbildung, also einer Teil-Bildung. Das muß dem Dichter, der doch immer ins Wesentliche stößt, widerstreben. Er verachtete und verdrängte also solange die Schule, bis er sie als Lebensersatz und Stoffquell entdeckte und von nun an die Schulstube als Erntefeld und Seelenweide nutzte.

Wer in der Substanz-Literatur den Hochbegriff der Epik zu realisieren versucht, wird freilich dieses junge Seelengelände (das so eine Schulklasse bietet) nie für voll nehmen, selbst dann nicht, wenn ihm die häuslichen und sozialen Hintergründe der Schule entschleierte werden; er wird das Schulmeister-Erleben doch als ein winziges, unbeträchtliches und abgeleitetes Winkelleben dem rasenden Voldasein eines Weltenstürmers entgegenhalten. Mit Recht; aber wir kaprizieren uns auf die Sensationen des Innern, und die sind um so „sensationeller“, um so tiefer und schärfer konturiert, je flacher die äußern Lebenskurven laufen. Was „Wuz“ in der Stille erlebt, das ist uns so wert wie der ozeanische, orkanische Wirbel Zarathustras. Weil es uns heute nottut, wieder einmal uns als der Erde seliger Untertan zu fühlen, da wir sie uns so sehr untertan gemacht und mit Füßen getreten haben.

Zu Frage 2. Damit wäre die zweite Frage beantwortet, wenn der Begriff „Lehrer“ eindeutig gefaßt werden könnte. Einen Teil dieses Begriffes verdränge ich tatsächlich: den Schulmeister. Der Dichter ist nicht Meister in der Schule, in keinem Sinn, bewahre. Das Kind ist Meister in der Schulstube, der der Dichter vorsteht. Nicht nur diese zufälligen 40 Kinder, sondern alle Kinder, von denen sie ihm täglich, stündlich Vertreter und Abbild sind.

Aber man will allgemein noch den Schulmeister: das heißt den Mann, der alles kann und weiß und unfehlbar ist. (Nicht nur Kinder wollen ihn, auch Erwachsene, auch die Leser!) Viele Kinder erhöhen einen, – im Auftrag ihrer Eltern, zu diesem Popanz; und immer wieder muß man zu vieler Bedauern und einiger wenigen Ergötzen vom Podest herabsteigen zur sympathisch-menschlichen Unfertigkeit.

Und doch ist man leider immer wieder Schulmeister, auch aus einer Triebregung heraus. Und dann geschieht, was Freud in der Neurosenlehre zur Kennzeichnung der „Verdrängung“ sagt: „Es kann das Schicksal einer Triebregung werden, daß sie auf Widerstände stößt, welche sie unwirksam machen wollen. Unter Bedingungen gelangt sie dann in den Zustand der Verdrängung.“ – In diesem Sinne verdränge ich den Schulmeister.

Zu Frage 3. Zur Tragik des Doppel-Berufes: Nicht in der Zweiberuflichkeit, sondern darin liegt die Tragik: man legt seine psychischen Energien dauernd in Kindern an, die einem entwachsen und sich mit unsern Depositen-Guthaben entfernen. Wir verarmen, wenn der Seelenquell nicht fortwährend von unten, aus dem Volke, durch Zuwachs neuer Kinder gespeist würde.

Merkt man das den Werken der Lehrer-Dichter nicht an? Oder wenigstens der unentwegten Zahl ihrer Werke?

Traugott Vogel, Zürich.

## Schule und Luftschutz

Auf Anordnung des sächsischen Ministeriums für Volksbildung soll die Schule schleunigst in die Maßnahmen des zivilen Luftschutzes einbezogen werden; Lehrer und Schüler sollen über zweckmäßiges Verhalten bei Luftangriffen aufgeklärt werden. Durch Sachkundige, die von den örtlichen Polizeibehörden oder der Kreishauptmannschaft gestellt werden, will man Obleute der Lehrerschaft unterrichten, und diese haben dann die Aufklärung in jede Schule zu tragen, besonders an jene Jugendlichen, denen man gewisse Aufgaben bei der Abwehr von Luftangriffen zudenkt.

Die Lehrerschaft wird damit vor die schwerwiegende Entscheidung gestellt, ob sie diesen Bestrebungen mit ganzer Seele dienen will; ob nur, soweit verordnet; ob unter Protest. Kernfrage ist und bleibt: Gibt es überhaupt einen wirksamen Schutz für die Massen der Zivilbevölkerung gegen die mörderischen Waffen des wissenschaftlich-technischen Krieges? Kommt dieser nicht um so eher, je eifriger man ihn vorbereitet?

Zweifellos wollen heute starke Strömungen das Volk durch Wort, Ton und Bild an den Krieg gewöhnen, für ihn bis in das kleinste Dorf hinein reifmachen, ähnlich, wie es vor wenigen Jahrzehnten mit der Marinepropaganda geschah. Geistige Aufrüstung ist die Parole gegenüber jenen, die sich noch an 1918 erinnern und den Friedensschwur abgelegt haben: Nie wieder Krieg! Eine betriebsame, gewinnsüchtige Industrie schürt fleißig. Arbeitslose Offiziere bieten sich als Fachleute an, um das Volk in ihre Obhut zu nehmen. Man meint, eine vaterländische Aufgabe zu erfüllen durch eine großzügige, weitgespannte Organisation zur Abwehr der entsetzlichen Gefahren, die der nächste Krieg bringen wird: für alle! Nichts aber wird von oben her organisiert, was den Ausbruch des unmenschlichsten, verderblichsten Mordens nach Menschenmöglichkeit verhindern könnte. Nichts tun die heute maßgebenden Volksführer, um der Überzeugung Bahn zu brechen: Es gibt nur einen aussichtsreichen Schutz gegen Luftangriffe und Giftgase – das ist planvolle und aufrichtige Arbeit für den Frieden, für die Völkerverständigung!

Man will die Kinder vor Gefahren behüten . . . löblich, aber von vielen nicht ehrlich gemeint. Denn unsere verelendete, von Leibes- und Seelennöten bedrückte Jugend verlangt zunächst nach anderem Schutz als nach Gasmasken und Entgiftungsapparaten. Und an den Schulgebäuden wären andere Dinge dringlich als bauliche Veränderungen im Keller und auf dem Boden.

Leipzig hat 41 Volksschulen mit über 1000 Kindern, bis hin zu 1900 – wohin mit ihnen allen im Ernstfalle? Vielleicht die Hälfte auf den Boden – hier sind sie vor den schweren Gasen geschützt; die andere Hälfte in den Keller – hier sind sie vor den Spreng- und Brandbomben „sicher“?! Die Kinder werden dem Luftschutzinstrukteur hundert peinliche Fragen vorlegen . . .

Keinesfalls darf der verantwortungsbewußte Lehrer so verfahren wie die einseitigen Aufklärer, die gegenwärtig geschäftstüchtig durch die Lande ziehen und den Krieg als „gar nicht so gefährlich“, den Gegner als arm an chemischen Mitteln hinstellen, und die versichern, die Universalgasmaske sei gefunden. (Kauft!) Von frevelhafter Leichtfertigkeit zeugt das Schlußbild einer Lichtbildreihe, die in der Fichte-Hochschule zu Leipzig kürzlich vorgeführt wurde: Ein wahrscheinlich eben dem Luftschutzkeller kreuzfidel entstiegener deutscher Hausvater macht von seinem Balkon aus im Kreise der lachenden Familie dem abziehenden Flugzeuggeschwader – eine lange Nase. So vergnüglich, so voller Hochgefühle sieht uns der nächste Krieg . . .

Die Lehrerschaft kann die Problematik des Luftschutzes nicht ernst genug nehmen. Sie muß sich gründlich überlegen, ob und wie weit sie sich in den Dienst amtlicher Bemühungen stellt. Die Leipziger Lehrerzeitung wird Material bereitstellen, damit auf Kinder- und Elternfragen wahrhaftig und ohne Beschönigung geantwortet werden kann. (Leipziger Lehrerzeitung.)

## zur vereinfachung der rechtschreibung

legt der landesausschuß des sächsischen lehrervereins folgenden vorschlag vor:

### I. grundlegung.

1. die rechtschreibung ist von den humanisten nach den gestaltungsgrundsätzen der antiken sprachen geschaffen worden. ihre haugesetze sind: das fonetische, das grammatische und das geschichtliche prinzip. der weitaus größte teil des deutschen volkes beherrscht die rechtschreibung nicht, sie ist einbildungsvorrecht geworden. die ideale und die willensrichtungen einer andersgearteten gesellschaft haben die rechtschreibung geformt. das gebot der höchsten zweckmäßigkeit und die bestimmung für das ganze volk stellen die aufgabe, die rechtschreibung zu vereinfachen.

2. die rechtschreibung gibt die gesetze für die schriftliche erscheinungsform der sprache. norm ist die deutsche hochsprache. ihr nähern sich mundarten und umgangssprache immer mehr, durch telefon, tonfilm und rundfunk beeinflusst. den lautstand bezeichnen die buchstaben. die buchstabenschreibung erfordert das fonetische prinzip der rechtschreibung.

der lesende faßt aus fonetischen elementen zusammengesetzte wortbilder auf. die wortbilder bedürfen nicht einer bis in die feinheiten lautgetreuen schreibung. nicht großbuchstaben, nicht länge- und kürzebezeichnungen leiten das wiedererkennen der wortbilder, sondern die auffassung nach der aussprechbarkeit, die bekanntheit des wortbildes und die sinnführung des zusammenhangs. alle gebrauchsschreibungen sind grob-fonetisch.

eine aufklärung über geschichtliche ableitung und grammatische beziehungen im schriftbild ist für die rechtschreibung unnötig. rechtschreibung ist schriftliche verkehrstechnik. diese sprachwissenschaftlichen gestaltungen erschweren die schriftliche wiedergabe. rechtschreibung wird assoziativ, nicht logisch erworben und vom größten teil des volkes assoziativ gebraucht. diesem tatbestand entspricht der grundsatz der analogieschreibung.

3. die vereinfachung der rechtschreibung findet ihre rechtfertigung in dem aufbau nach den sachlich-notwendigen gestaltgrundsätzen, in ihrer größeren wirtschaftlichkeit, in ihrer klaren ästhetischen wirkung, im sozialen sinn aller bildung. die neue rechtschreibung wird kulturelle ausdrucksform unsrer zeit.

### II. forderungen.

1. kleinschreibung.
2. wegfall der länge- und kürzebezeichnungen und des silbentrenner-h. in den seltenen zweifelsfällen wird die unterscheidung gekennzeichnet.
3. beseitigung entbehrlicher ersetzbarer buchstaben ä = e, v = f oder w, qu = kw, z = ts, x = ks, dt = t, der stamm tod = tot, ng = η, sch = ζ, den symbolen ei und eu für die ai- und oilaute sind die grobfonetischen darstellungen ai und oi vorzuziehen.
4. wegfall aller doppelschreibungen.
5. vereinfachung der zusammenschreibung zugunsten der getrenntschreibung.
6. wegfall der griechisch-römischen sonderschreibung.
7. schreibliche oder sprachliche eindeutschung der fremdwörter.
8. vereinfachte zeichensetzung. am satzende stehen punkt und größerer zwischenraum. wegfall des abkürzungspunktes, apostrofs und semikolons. beschränkung des kommas und der anführungsstriche. abteilen wie es der raum verlangt, jedoch sind sinnwidrige trennungen zu vermeiden, als trennungszeichen gilt der strich (-) bindestrich bei schwer überblickbaren wörtern und bei aufzählungen.

### III. werbung.

zur werbung für die vereinfachung werden sofort angewendet:

1. kleinschreibung ohne ausnahme.
2. wegfall der griechisch-römischen sonderschreibung ph = f, th = t, rh = r, y = i, ch = k.
3. wegfall der doppelschreibungen, getrenntschreibung bei zusammensetzungen.
4. wegfall des apostrofs und abkürzungspunktes.

der vorliegende sächsische plan wurde vom landesausschuß des sächsischen lehrervereins erarbeitet und am 29. dezember 1932 einstimmig angenommen. (Leipziger Lehrerzeitung.)