

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: 6

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>

wohl in der Umgangssprache ein einfaches, aber verständliches Flugpostverkehr auch genügt.

Die moderne Mode findet offenbar, wie das letzte Beispiel zeigt, eine starke Stütze an einem altbekannten Zug des deutschen Wesens, an der Pedanterie. Im Sprachlichen wirkt sich diese heute ganz besonders auf dem Gebiete der Namen aus. Viele Leute getrauen sich nicht mehr, an den Namensformen die geringste Veränderung vorzunehmen, sie etwa in die vom Satzzusammenhang geforderte Flexionsform zu setzen. So lesen und hören wir heute von einem großen Bildnis *Kaiser Friedrich III.*, von den Ufern des *Rhein*, von den Bewohnern des *Schönenhof*, von einem Konzert des *Basler Bachchor*, von dem Redaktor der „*Neue Zürcher Zeitung*“, ja sogar vom *Wiesetal* statt vom altbekannten Wiesental, weil der Fluß ja die Wiese heißt. Wer so spricht und schreibt, muß vielleicht noch einen Rest lebendigen Sprachgefühls in sich niederkämpfen; er tut dies aus pedantischer Gewissen-

haftigkeit, aus ängstlicher Genauigkeit und Achtung vor der offiziellen Namensform. Aber wer sich so ausdrückt, der steht, wie derjenige, der von der *Saffa* spricht, nicht überlegen über der Sache. Es fehlt ihm eine gewisse Freiheit und Selbständigkeit des Ausdrucks. So müssen wir die eben betrachteten Erscheinungen des sprachlichen Lebens wenigstens in gewissem Umfang als Anzeichen werten für den Niedergang geistiger Regsamkeit, für ein Absterben des lebendigen Sprachgefühls.

Diese Ausführungen möchten gerne den einen und andern Kollegen veranlassen, die Frage der Buchstabenwörter gelegentlich im Unterricht zu besprechen. Unsere Jugend ist ja im allgemeinen gleich bereit, bei solchen Neuerungen eifrig mitzumachen. Da tut es not, sie auf das Unerfreuliche dieses Sprachgebrauchs hinzuweisen und das Gefühl der Ehrfurcht in ihr zu wecken vor der Sprache, dem höchsten geistigen Gut eines Volkes.

Kleine Beiträge

Die Erziehung zu Wehrkraft und Wehrwillen in der deutschen Schule

Vorbemerkung der Redaktion. Die deutsche Schweiz hat sich je und je mit den geistigen Strömungen Deutschlands auseinandersetzen müssen. Heute ist es für uns Schweizer Erzieher von großer Wichtigkeit, daß wir uns in aller Sachlichkeit vom neuen Kurs der offiziellen deutschen Pädagogik möglichst klare Vorstellungen bilden. Der nachfolgende Aufsatz – veröffentlicht als Leitartikel im August-Heft der Monatsschrift des Deutschen Lehrervereins „Die deutsche Schule“ – ist in dieser Hinsicht besonders instruktiv: er bringt den pädagogischen Geist des heutigen Deutschland in ungewöhnlich klarer und eindeutiger Weise zum Ausdruck. Er repräsentiert in grosser Anschaulichkeit diejenige Ideologie, die den Leser seit Monaten aus allen deutschen Erziehungszeitschriften anspricht. – Wir geben hier den Aufsatz mit einigen Kürzungen wieder, die seinen pädagogischen oder weltanschaulichen Gehalt in keiner Weise berühren.

W. Sch.

I.

Die nun selig entschlafene Zeit des Liberalismus und der Humanitätsduselei wollte uns glauben machen, es gäbe nur eine einzige große Menschheitsgemeinde, die aus gleichgearteten Brüdern bestünde, so daß ihr oberstes Gesetz der allgemeine Friede sei. Verletzung dieses Gesetzes, also Bruch des Friedens, sei die schwerste Sünde und müsse rücksichtslos geahndet werden. Ein besonderer Hohn auf diesen rosenroten Völkerfrieden ist der Genfer Völkerbund, der den Frieden so auslegt, wie er zufälligen Siegermächten paßt.

Diesem uferlosen Pazifismus, der die von Gott in die Erdoberfläche und in das Menschengeschlecht eingesetzten Unterschiede und Schranken mit frecher Stirne wegleugnet, stellen wir nationalbewussten Deutschen die Lehre von der Volkheit und ihrer heldischen Selbstverteidigung gegenüber. Wir gehen dabei nur von lebendigen Tatsachen, nicht von grauen Theorien aus. Jedes Land und jedes Volk ist eine in sich beruhende Persönlichkeit, eine auf der Erde stets nur einmalige Ganzheit, die sich durch landschaftliche und blutliche, durch kulturelle und nationale Charakterzüge von anderen Ländern und Völkern der Erde auf das allerschärfste unterscheidet. In der Tatsache des Auftretens solch einer Unterschiedlichkeit oder Selbständigkeit liegt aber auch die Berechtigung dazu ohne weiteres begründet. Und jede dergestalt in sich beschlossene Ganzheit ist natürlich ohne weiteres berechtigt, sich gegenüber anderen, in sich und für sich ebenso selbständigen Ganzheiten zu behaupten, d. h. ihren Bestand zu wahren und zu verteidigen.

Dieses Recht der Selbstverteidigung ist das erste und letzte und höchste Vorrecht jedes Lebewesens, sei es Pflanze, Tier oder Mensch, und niemals ist es beispielsweise einem wilden Tiere von irgendeiner Seite her bestritten worden. Erst den liberalistischen Demokratien Westeuropas war es vorbehalten, dieses Recht der Persönlichkeit dem deutschen Volke – und eigentlich nur dem deutschen Volke – zu versagen, um dieses Recht für ihre eigenen Belange in weitestem Umfange anwenden zu können. Es ist selbstverständlich, dass dieses einseitig erzwungene Recht für uns moralisch nicht vorhanden ist und Ketten schmiedet, die wir zerreißen müssen, sobald wir dazu in der Lage sind.

Mit diesen Ausführungen habe ich den ethischen Hintergrund angedeutet, aus dem heraus wir das Recht der Selbstverteidigung für uns ableiten – auch für uns abzuleiten wagen. Das Versailler Schandverdict hindert uns freilich daran, mit blanken Waffen aufzurüsten, aber es kann uns nicht hindern, *moralisch aufzurüsten*, d. h. unser durch fünfzehn lange Jahre verknechtet gewesenes Volk zu innerer Wehrkraft und zu ausgesprochenem Wehrwillen zu erziehen. Denn – Heeresrüstung und Mobilisierungspläne und Kriegstechnik in allen Ehren – aber die letztlich in einem Kriege ausschlaggebende Kraft ist doch das kühne Herz – der unerschütterliche Wille zur Selbstwehr – der heldische Sinn. Alle anderen Dinge sind doch nur Hilfsmittel, nur Werkzeuge jener Kraft, die vom Herzen aus durch Gehirn und Faust laufen, um die blanke Waffe in todbringende und vernichtende Bewegung zu setzen.

II.

Den heldischen Sinn in unserem Volke zu wecken und zu pflegen, ist unsere erste und vornehmste Aufgabe. Es gibt heldische und pazifistische Rassen und damit auch Völker. *Heldischer Sinn* ist der ausgeprägte Wille zur Selbstbehauptung der eigenen Art gegenüber jeder fremden Art. Die Hochhaltung der eigenen Art ist erstes und letztes Ziel des Lebens und Strebens, und der so gesinnte Mensch setzt alles daran (Gut wie Blut), um seine Art durchzusetzen. Die Art, im Begriffe der Ehre versinnbildlicht, ist ihm alles; sie zu behaupten und durchzusetzen, scheut er keine Mittel, selbst das eigene Leben nicht. Dieses ist ihm nur dann lebenswert, wenn er es den inneren Gesetzen seiner Art gemäß führen kann. Im Zweikampfe und in dem bedingungslosen Bekenntnis zur Genugtuung ist uns ein sichtbarer Rest dieses ritterlichen Ehrbegriffes, der aber mit Standesvorrechten in Wahrheit nichts zu tun hat, erhalten geblieben.

Im offenen Gegensatz dazu ist *pazifistischer Sinn* der ausgeprägte Wille zum Leben, zu möglichst großer Verlängerung des

tierischen Daseins mit all seinen Freuden des Essens, Trinkens, Arbeitens und Ausruhens. Der pazifistische Mensch hat nur dies eine Ziel: er will leben, bedingungslos leben dürfen, und diesem Verlangen gegenüber ist es ihm gleichgültig, ob er als Freier oder als Sklave vegetiert – wenn er nur leben darf. Er kennt nicht den Begriff der Ehre oder gar des Zweikampfes; nein, er hat nur den einen Wunsch, möglichst lange und ungestört den Frieden und die Freude des bloßen Da-Seins genießen zu dürfen. Und zu diesem Zwecke begibt er sich ohne Zögern unter jedes Sklavenjoch; unter dessen Last murrte er wohl, aber er macht keinen ernsthaften Versuch, es abzuschütteln.

Im deutschen Volke haben wir Rassenbestandteile (besonders solche nordischen, fälischen und dinarischen Blutes), die ausgeprägt heldischen Sinn besitzen. Und wir besitzen daneben andere Rassenanteile (zumal ostischen und ostbaltischen Blutes), die zum Pazifismus neigen. Im Einzelfalle sind beide Arten der Gesinnung schwer auseinanderzuhalten, da unser Volk blutlich stark gemischt ist. Aber eben wegen dieser Durchmischung ist der heldische Mann Wunschbild auch der stark ostisch und ostbaltisch untermischten Volksteile geworden. Der heldische Mann ist durchaus von nordisch-fälischer, oder kurz gesagt germanischer Artung. Im Begriffe des *Furor teutonicus* war er schon in das Vorstellungsleben der antiken Römer eingegangen. In den Landsknechten und Schweizern ist er im Mittelalter über alle Schlachtfelder Europas geschritten. In dem feldgrauen Grabenkämpfer des Weltkrieges hat er mit Spaten und Handgranate einer Welt von Feinden Trotz geboten. Der Verzicht auf das eigene Leben zugunsten einer größeren, einer höheren Gemeinschaft ist sein Kennzeichen. Dieses bedingungslos selbstverständliche Aufgehen des Einzelnen in der Volksgemeinschaft und zu ihren Gunsten – das ist das, was wir in allererster Linie jedem einzelnen Volksgenossen und insbesondere der heranwachsenden Jugend anzuerkennen und einzuhämmern haben. Diese Aufgabe ist durchaus nicht schwer, denn dem deutschen Jungen ist der tätige Einsatz für Ehre und Volkheit angeboren; es gilt deshalb nur, ein Vorhandenes zu wecken und zu pflegen, auf daß die Keimwurzel zum ragenden Baum emporwächst.

III.

Der heldische Sinn ist der Schlüssel zu allem übrigen, mit ihm lassen sich sämtliche Tore öffnen, die zur Sicherheit von Volk, Staat und Kultur führen. Natürlich darf der heldische Sinn nicht beziehungslos für sich dastehen. Vielmehr gilt es, weiterschreitend, ihn für die deutsche Volkheit nutzbar zu machen. Und dieser Zweck ist die Selbstbehauptung beider gegenüber fremden Völkern und Staaten.

Der deutsche Volksblock Mitteleuropas ist – Gott sei's geklagt! – unter dreizehn Staaten aufgeteilt, und im Deutschen Reiche wohnen von den 92 Millionen Deutschen Mitteleuropas nur zwei Drittel! Das ist eine Tatsache von erschütternder Furchtbarkeit. Die Schuld ist eine doppelte. Sie liegt einmal in der rassischen und stammlichen Zersplittertheit unseres Volkes selber, sowie in der daraus hervorgehenden Neigung zu Sonderbildung und Zwietracht. Andermal aber ist sie begründet in der Gier unserer Nachbarvölker nach deutschem Boden und in ihrer Furcht vor einem geeinigten deutschen Volke, das dann freilich mit seinen 92 Millionen das weitaus stärkste in Europa sein würde.

Der Weg unserer Aufbauarbeit muß deshalb ebenfalls ein doppelter sein: erstens *dem zersplitterten Volke das Bewußtsein seiner Zusammengehörigkeit* wiederzugeben – und zweitens ihm den *Willen zur Selbstbehauptung* gegenüber Welschen und Slawen einzuimpfen. Der erstere Weg geht uns hier nichts an, der letztere aber gehört zum Gegenstande dieser Ausführungen.

Völkische und staatliche Selbstbehauptung ist natürlich nur möglich auf der Grundlage der Versenkung in das *Problem des modernen Krieges* mit dem Ziele der Nutzbarmachung der daraus zu gewinnenden Erkenntnisse. Der moderne Krieg ist von einem Kriege, wie ihn unsere Väter 1870 geführt haben und wie wir selber ihn noch 1914 begannen, himmelweit verschieden...

Er enthält eine so ungeheure Fülle von Vorstellungen und Möglichkeiten, daß man sie nicht anders mehr bewältigen kann

als dadurch, daß man eine eigene Wissenschaft begründet und sie in dieser durchdenkt und löst. Diese Wissenschaft ist die im vorigen Jahre begründete *Wehrwissenschaft*...

Zweckmäßigerweise gliedert man die neue Wissenschaft in zwei Hauptteile: die Verallgemeinernde Wehrwissenschaft und die Sondernde Wehrwissenschaft.

Die *Verallgemeinernde Wehrwissenschaft* wählt den Stoff aus den Hilfswissenschaften aus, ordnet ihn, beschreibt ihn und sucht zugunsten der Landesverteidigung Gesetzmäßigkeiten aus ihm abzuleiten. So behandelt sie zuerst die *Grundbedingungen der Kriegführung*: also Weltlage und Raum, Klima und Bewachung, Tierleben und Wirtschaftslage, Rasse und Volkstum besonders nach ihrer völkerpsychologischen Auswirkung hin. Sodann betrachtet sie die *Mittel der Kriegführung*: d. h. alle Zweige der Technik und des eigentlichen Heerwesens, die Grundzüge von Strategie und Taktik, Vermessungswesen und Propaganda.

Die *Sondernde Wehrwissenschaft* nun geht von den Erkenntnissen der Verallgemeinernden aus und sucht aus ihnen die Wehrfrage der einzelnen Staaten der Erde aufzubauen. Sie zeichnet das wehrwissenschaftliche Porträt derselben, so daß man ein klares Bild von Wehrkraft und Wehrschwäche eines Staates erhält. Während die Verallgemeinernde Wehrwissenschaft besonders der sachlichen und geistigen Mobilmachung des eigenen Volkes dient, nützt die Sondernde Wehrwissenschaft vor allem dem Staatsmanne bei der Vorbereitung und dem Feldherrn bei der Durchführung eines Krieges.

IV.

Wenden wir nun unsere Ausführungen auf die *Schule* an. Bei ihr handelt es sich nicht darum, wehrwissenschaftliche Forschung zu treiben, sondern wehrwissenschaftliche Erkenntnisse in Gestalt aufklärender und erzieherischer *Lehre* einzuführen und durchzusetzen. Heldischer Sinn und seine praktische Auswirkung, also eiserner Wehrwille, sollen Gemeingut des ganzen Volkes werden. Dazu ist notwendig: einmal Stärkung des Charakters wie des Volkes so jedes einzelnen Deutschen; ferner Einschulung in den Problembereich des modernen Krieges. Geschieht dies, dann weiß die Nation bei einem späteren Kriege, um was es eigentlich geht, und sie wird ihr Letztes freudig hergeben, wenn der Führer ruft. Nicht Einpfropfung von möglichst viel Wissensstoff ist die Lösung, sondern es handelt sich darum, Stahl in die Adern des deutschen Volkes zu gießen, seine Wehrkraft und seinen Wehrwillen zu unbezwinglicher Höhe zu führen. Hierzu sind am besten geeignet folgende drei Wege:

Der *erste Weg* unterrichtet die Jugend von der *Art des deutschen Volkes*. Dessen rassische Durchblutung und stammliche Aufschichtung – seine enge Gebundenheit an Raum und Klima – sein germanischer Nationalwille – die Notwendigkeit seiner völkischen Einheit – das Einstehen jedes einzelnen für die Volksgemeinschaft – schließlich der Zusammenklang dieser Vorhandenheiten in heldischem Sinne, der sich für die Volkheit bedingungslos aufopfert – die Pflege dieser neuen *Volksethik* muß hinfort die Grundlage aller deutschen Erziehung sein.

Der *zweite Weg* ist der *Wehrsport*. Er dient zur Ausbildung in allen Bewegungsformen des Körpers und des modernen Kampfes. Das deutsche Kind soll einen gesunden Körper erhalten ohne verkrümmtes Rückgrat, ohne eingedrückten Brustkasten und ohne Brille auf der Nase. Es soll Herr seines Körpers werden und es soll wissen, wie es sich im Gelände zu benehmen hat, denn kluge Benutzung des Formenschatzes und die Bedeutung des Geländes ist der beste Schutz gegen feindliche Kugeln. Namentlich das der freien Landschaft entwöhnte Stadtkind muss wieder ein engeres Verhältnis zur freien Natur gewinnen. Außerdem muß jeder Heranwachsende alle Arten militärischer Bewegung beherrschen, sowohl das Marschieren in geschlossener Ordnung wie auch die Bewegung in geöffneter Ordnung, besonders aber auch das Heranarbeiten an den Feind in der sogenannten neuen Gruppe.

Der *dritte Weg* ist die *Wehrkunde*, wie wir die Anwendung der Wehrwissenschaft auf die Schule nennen wollen. Die Wehrkunde übermittelt der Jugend elementare Kenntnisse vom gesamten Fragenkreise des modernen Krieges. Sie wählt die wichtigsten

Abschnitte aus der Verallgemeinernden Wehrwissenschaft aus und entwirft auch ein rohes Bild von der Wehrlage der wichtigsten Staaten, also Deutschlands, Frankreichs, Englands, Italiens, Polens, der Tschechoslowakei, Rußlands und Amerikas. In der Hauptsache wird sich die Schule auf wichtigste Fragen der Weltlage und des Raumes, der Völker und der Wirtschaft, der Technik und des Heerwesens beschränken.

Es geht natürlich nicht an – und würde eine Verwässerung des wehrkundlichen Gedankens bedeuten –, wenn man es dem Lehrer überlassen wollte, in seinen Unterrichtsstunden (etwa Erdkunde, Geschichte, Naturkunde) gelegentlich Fragen wehrkundlicher Art zu streifen. Vielmehr ist es durchaus notwendig, *ein besonderes neues Fach „Wehrkunde“* in den Unterrichtsplan einzubauen. Dieser planmäßige Unterricht könnte mit dem 11. oder 12. Lebensjahre beginnen und müßte eine oder gar zwei Wochenstunden umfassen. Platz dafür *muß* geschaffen werden, denn es gibt nichts, das vordringlicher wäre, als Erziehung zu wehrhafter Gesinnung und Aufklärung über die Notwendigkeiten der Landesverteidigung. Dieses Fach Wehrkunde muß und muß und muß eingerichtet werden; ihm zuliebe müssen eben andere Fächer beschnitten werden. Es ist wichtiger, daß das deutsche Kind über die Grundfragen der Wehrtechnik und über die Wehrlage Frankreichs unterrichtet ist, als daß es die Lebensbedingungen der Lurche oder die Agrarfragen der alten Römer kennt.

Es wird kaum möglich sein, dem Kinde *in der Volksschule* eine ausreichende wehrkundliche Grundlage zu übermitteln, aber die Berufsschule muß hier fortbauen, so daß wenigstens der Achtzehnjährige, der die Berufsschule verläßt, gut Bescheid weiß. Der Besucher der höheren Schule aber, der von Quarta ab, also sieben Jahre lang wehrkundlichen Unterricht genossen hat, der muß ein so gründliches Wissen mit ins Leben nehmen, daß er mit den Daseinsfragen der Nation auf das beste vertraut ist.

Die Wehrkunde der Schule findet dann ihren Oberbau in der *Wehrwissenschaft* der Universitäten und Technischen Hochschulen, an denen Lehrstühle für reine und angewandte Wehrwissenschaft möglichst bald einzurichten eine ebenso dringliche Aufgabe unserer Kultusministerien sein sollte, wie die Einführung der Wehrkunde an sämtlichen Schulen des Reiches.

Wenn Wehrwissenschaft und Wehrkunde erst einmal selbstverständliches Gemeingut deutscher Geistes- und Willensbildung sein werden, dann wird es nicht wieder geschehen, dass unser Volk einer so gewaltigen Prüfung, wie es der Weltkrieg war, fassungslos und seelisch unvorbereitet gegenübertritt. Dann wird es nicht wieder möglich sein, daß das deutsche Volk hungerzermürbt und selbstmörderisch die Waffen aus der Hand legt, um das Diktat eines grausamen Feindbundes auf sich zu nehmen!

Prof. Ewald Banse.

Erinnerung an Casoja

Ich weiß nicht, dreht die Welt sich oder drehe ich mich immer schneller – kaum nahm ich Abschied von Casoja, und schon ist es eingegangen ins Reich der Erinnerung, in jenes ferne Reich, von dem es heißt, daß die dort aufbewahrten Dinge, erhoben über die Schwankungen des Tageskurses, zum dauernden Wert ihrer Selbstheit gekommen sind. Also erinnert steht Casoja vor mir wie es eigentlich gemeint ist: als natürliches und moralisches Paradies. Denn diese seelenschöne Schöpfung hat sich auf der Lenzerheide den schönsten Rahmen ausgesucht. Wenn du daselbst von deinem Fenster auf die fast stets von einem Windhauch leicht gekräuselte Wasserfläche des Heidseeleins schaut, eingebettet in duftende Matten, umsäumt von Tannenwäldchen, eingeschlossen von Bergen vielerlei Gestalt und jeglicher Anforderung –, dann hast du schon so viel empfangen, daß du bereit wärest, die größten Mühsale auf dich zu nehmen. Casoja aber ist nichts weniger als eine Mühsal, sondern selber ein Geschenk . . . Das erste, wonach ich als gewissenhafter Intellektueller die Leiterinnen von Casoja fragte, war die Definition ihres Hauses. Ich wurde sehr ausgelacht, denn Casoja, wie alles strömende Leben, ist stolz auf seine Unfaßbarkeit. Hinterher ergab sich indessen,

daß es doch auch mit Worten möglich ist, eine gewisse Vorstellung von Casoja zu geben.

Casoja selber nennt sich „Volkshochschulheim für Mädchen“. Welche Wirklichkeit verbirgt dieser Name? Casoja ist eine Lebensschule, eine Schule, deren Idee das Leben ist und bleibt, das Leben in seinen physischen, intellektuellen und sozialen Bedingungen und Möglichkeiten. Der Mensch bedarf für seinen Leib der Nahrung und Wohnung – Casoja lehrt in Kochen und Fegen. Der Mensch bedarf für seine Seele der Bildung – Casoja gibt ihm die Grundlagen dazu. Der Mensch bedarf für Leib und Seele der Gesellschaft – Casoja ordnet ihn in diese ein. Aber nicht diese Dreieit der Bestimmung ist das wahrhaft Bezaubernde des Hauses, sondern die Harmonie, in welcher dieses dreieinige Leben daselbst zur Erscheinung gebracht wird. Casoja ist etwas so natürlich Anspruchsloses, daß der Besucher zunächst wenig geneigt sein dürfte, ihm einen Ehrgeiz zuzutrauen. Und doch hat Casoja seinen Ehrgeiz: nicht die beste Suppe oder der gefegteste Boden, nicht das individuellste Wissen noch die abgezirkelteste Zusammenarbeit, sondern der Einklang aller der darin beschlossenen und durch innere Berührung sich reinigenden und mäbigenden Tätigkeiten und Bestrebungen. Ein Theologe sagte: „Alles was der Mensch hat, das hat auch ihn wieder.“ Gewiß kann Casoja diesen inhaltsschweren Satz nicht widerlegen; aber es lehrt immerhin, daß unsere schicksalshafte Unfreiheit den Dingen gegenüber nicht notwendigerweise Sklaverei bedeuten kann.

Wenn Casoja sich so ungenügend definieren läßt, so kommt das auch daher, daß es weniger von Programmen als von Improvisationen lebt. Die beiden Leiterinnen, die Haushaltungslehrerin, die Turnlehrerin, die Sekretärin und die Gärtnerin, die ich in Casoja schwesterlich zusammenwirken sah, haben freilich umschriebene Pflichten und Absichten. Aber was der Zufall ihnen in die Hände spielt, wird von ihnen nie unbesehen fortgelassen. Auch muß man wissen, daß das Heim außer den durchschnittlich fünfundzwanzig Teilnehmerinnen des üblichen Fünfmonatskurses noch eine gewisse Anzahl erholungsbedürftiger weiblicher Feriengäste, und in der angebauten Herberge einen ansehnlichen Trupp Passantinnen aufzunehmen in der Lage ist –, es kommt vor, daß die Fußböden die Rolle von Betten und Pritschen übernehmen müssen. Das alles bringt viel Arbeit und viel Abwechslung. Gerade dieses Spiel zwischen Geschlossenheit und Offenheit aber macht wesentlich den Charakter Casojas aus. Das alles ist freilich nur denkbar bei einer überlegenen Leitung, die am Werk zu sehen mir eine Lust gewesen ist. Ein unerklärliches Organisationsgeheimnis muss ich besonders namhaft machen: während der ganzen Zeit meines Aufenthaltes habe ich niemals nicht nur keinen lauten, sondern nicht einmal einen leisen Befehl vernommen. Wenn ich nun aber kurz ausdrücken sollte, wie ich mir die Wirkung dieses Tempelchens der Menschlichkeit auf die daselbst Dienenden vorstelle, so könnte ich nur wiederholen, was ein grosser Seelenkenner über seinen König äußerte: daß man stets als ein Besserer von ihm geschieden, als zu ihm gekommen sei . . .

Ich sagte schon früher, daß in Casoja auch unterrichtet wird im eigentlichen Sinn des Wortes. Ist ein Fünfmonatskurs einmal in ein gewisses Gleichgewicht gebracht, so beginnt die Reihe morgendlicher Lektionen lebensnaher Gegenstände aus den Gebieten der Hygiene, des Rechts, der Kunst usw. Die Woche vor mir fand eine Einführung in soziale, die Woche nach mir eine solche in religiöse Fragen statt. Meine Aufgabe bestand in der Darlegung des Lebens und Wirkens Heinrich Pestalozzis. Ich verfügte zu diesem Zweck über eine ansehnliche Anzahl von Diapositiven, die ich teils aus bestehenden Sammlungen übernommen, teils selbst zusammengestellt hatte. Im verdunkelten Raum, nur inspiriert vom Lichtbild, hatte ich das titanischste Ringen um mehr Licht, das je gewesen ist, in freien Worten zu gestalten . . . Ich übertreibe ein bißchen – ich ließ mich nicht nur von den hellen Bildern hinter mir anregen, sondern auch von meinem halbsichtbaren kleinen Publikum vor mir, vielmehr Pestalozzis großem Publikum: wartenden Menschen. In den mehr als anderthalb Dezennien, da ich unterrichtete, fühlte ich mich nie so sehr gefördert, als durch diese aufmerksamen Zuhörerinnen, ungelernte und gelernte, letztere meist Fabrikarbeiterinnen,

Dienstmädchen, Verkäuferinnen oder Bauerntöchter. Casoja verlangt von den Seinen überdies zur Aufmerksamkeit noch besondere Aussprache. Ihr gilt meine besonders herzliche Erinnerung. Nie werde ich vergessen, wie in unserer ersten Diskussionsstunde eine blindgeborene Korbflechterin das Eis des Schweigens wie eine wahre Seherin gebrochen hat . . .

Der Redner weiß nie, was er gibt – er weiß nur, was er empfängt. Ich schied mit einem Dank und einem Wunsch: mit dem Dank, mein inneres Pestalozzi-Bildnis näher seiner Vollendung als je erlebt zu haben – mit dem Wunsch, mein eignes fünfjähriges Töchterchen möchte auf seinem Lebensweg nicht achtlos an Casoja vorbeigehen.
Dr. Fritz Ernst.

SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

VERANTWORTLICHE REDAKTION DIESER RUBRIK: PROF. DR. W. GUYER, RÖRSCHACH

Aus unserm Musizieren mit den selbstgebauten Bambusflöten

Von Sam. Fisch, Stein am Rhein

Kindern kann man eine ganz besondere Freude bereiten, wenn man ihren Gesang mit einem Instrument begleitet. Noch größer ist aber die Freude, wenn die Schüler sich in den Gestunden gegenseitig *selbst* begleiten können. Es bleibt dabei eine Frage des Geschmacks, ob uns die schlichte, einstimmige Weise einer Flöte mehr sagt als das Gesumm und Gezirp eines Mandolinen- oder das Getöse eines Mundharmonika-Orchesters. Das bescheidene Blasinstrument ist so kindgemäß, daß es schon im vorschulpflichtigen Alter verwendet werden kann. Die Flöte dürfte sowohl für den Schulmusikunterricht wie für den privaten Musikunterricht als Grundinstrument gelten, weil dieses so beschaffen ist, daß die Freude am Musizieren nicht zu sehr gehemmt wird durch technische Schwierigkeiten, daß das Schöpferische sich frei entfalten kann, daß sich darauf wertvoll und namentlich auch in größerer Gemeinschaft musizieren läßt, daß darauf das Kind „singen“ kann. Der leichte, schwebende, singende Ton der Flöte mischt sich überdies besonders gut mit dem Gesang, ist sogar vorbildlich für denselben! Ebenso übt auch die ruhige Atemführung auf das Singen einen guten Einfluß aus. So eine kleine Flöte bringt Liebe und Freude zur Musik in die Jugend, Leben und Lust in den Musikunterricht der Schule. Wenn man sich auch noch entschließt, selbst von den Kindern Instrumente bauen zu lassen, statt fabrikmäßig hergestellte Flöten zu beziehen, so ist die Freude am eigenen Instrument noch größer, und für die musikalische Erziehung werden dabei wertvolle Kräfte geweckt.

Unser Musizieren beginnt schon während dem Bau der Flöten. Kaum ist das Mundstück fertig und der mit Spannung erwartete erste Ton da, so beginnt ein unermüdliches Blasen von rhythmischen Motiven. Aus der Klasse heraus werden den Spielern auch Aufgaben gestellt, indem irgend ein Schüler ein Motiv klatscht oder klopft, das jeweils nachgeblasen wird. Zwei Schüler können sich auch gegenseitig zu immer neuen rhythmischen Wendungen herausfordern, indem der eine gleichsam als „Frage“ ein rhythmisches Motiv bläst, der andere darauf eine „Antwort“ gibt und sie so das „Zwiegespräch“ fortsetzen. Größere Schüler können auch versuchen, alles Geblasene schriftlich zu fixieren. Durch harmonische Begleitung der rhythmischen Übungen auf dem Klavier oder der Gitarre, auch durch Umspielen mit einer zweiten Flöte oder mit der Violine wird das Musizieren vielgestaltiger und dem Schüler die Vieldeutigkeit des musikalischen Tones bewußt.

In Verbindung mit dem zweiten und dritten Ton sind schon erstaunlich viel Möglichkeiten melodischer Improvisation vorhanden. Wir werden etwa eine kleine Geschichte erzählen, in der Töne, Motive und Melodien als Verkörperungen auftreten. Phantasie wecken! Von kleinen Kindern können diese Wendungen melodisch mit Zahlen aufgeschrieben werden; als Vorbereitung für das Verständnis des Notensystems lassen sich diese Zahlen auch auf, über oder unter eine Linie schreiben:

1 1 2 1 2 2 1
 oder 3 3 2 3 3 2 2 2 1 2 3 2 1 usw.

Auch hier können vorgesungene oder vorgespielte kleine Melodien aus dem Gedächtnis nachgeblasen, Melodien vom Blatt abgelesen und kleine Wendungen, die ein Schüler bläst, von der Klasse mit Legenoten oder mit Bleistift nachgeschrieben werden. (Man kann auch erst zum Spiel nach Noten übergehen, wenn eine gewisse Spielfertigkeit und ein grosser Schatz von Liedern vorhanden sind.) Wenn wir in die melodischen Improvisationen alle rhythmischen Veränderungsmöglichkeiten einbeziehen, so wächst die Zahl neuer „Erfindungen“ buchstäblich ins Unendliche. Wir vergessen dabei aber nicht, immer wieder den Tönen nachzuhorchen, wie sie klingen und den Raum füllen! Ältere Schüler schreiben sich zu Hause alles auf, was sie an neuen Wendungen gefunden haben. Das Flötenspielbüchlein, das wir uns inzwischen angefertigt haben, enthält schon eine Fülle von Aufzeichnungen, rhythmische und melodische Motive, Rufe, Signale, Frage- und Antwortspiele, Melodien zu Ausrufen, zu Abzählreimen, zu kleinen Geschichten usw., neue Lieder, Kanons und Flötenstücklein. Überall sind köstliche, farbige Illustrationen dazu entstanden. Mit fünf und sechs Tönen lassen sich auch schon eine Menge den Kindern bereits bekannte Lieder aus dem Gedächtnis blasen. Es widerspricht nicht im geringsten dem Wesen des Instrumentes, wenn wir beim Musizieren lange Zeit auf die reine Instrumentalmelodie verzichten, das Instrumentalspiel auf kleinen sprachmelodischen Wendungen, auf die Sprachmelodie des Volkskinderliedes aufbauen und *das* spielen, was wir singen. Bei diesem schrittweisen Vorgehen werden die Kinder nicht nur blasstechnisch gefördert, sondern sie haben schon eine wertvolle Gehör- und rhythmische Schulung durchgemacht. Vor allem aber ist das Stufenbewußtsein schon so stark gefördert, daß das rasche Abschätzen der Intervallschritte beim Spiel aus dem Gedächtnis keine große Mühe mehr macht. Bei Kleinen läßt man beim Singen die Intervalle in entsprechender Weise mit der Hand in der Luft abtasten, den Verlauf der Melodie nachzeichnen, und nachher wird dieses Höher und Tiefer auch auf der Reihe der Löcher

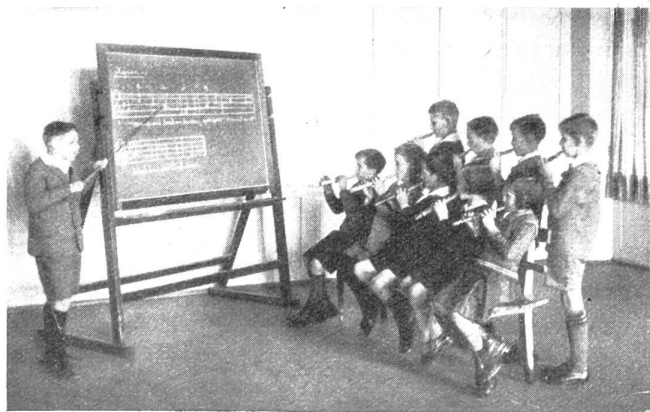


Abb. 1