Nr. 7 Bromberg, den 15. April 1933. Jahrgang 13

Deutsche Schulzeitung in Polen

Herausgegeben vom Landesverband deutscher Lehrer und Lehrerinnen in Polen.

Verantwortlicher Schriftleiter: Fritz Hopp, Bromberg, für die Anzeigen: Helene Kaschik, Bromberg.

Verlag: W. Johne's Buchhandl., Inh. „Legut", Spółdz. z o. o., Bydgoszcz, Plac Wolności 1. Nachdruck m. Quellenangabe gestattet.

Inhalt: Ein Geschichtsbuch. — Das Funktionelle im Unterricht. — Musikalische Volksbildung und Gesangsunterricht. — Lesen im neuen Geiste. — Das Wesen des Gesamtunterrichts. — Verfügung des Finanzministers. — Ferienkurse. — Aus dem Verbandsleben. — Büchertisch. — Anzeigen.

Die Wahrheit richtet sich nicht nach uns, sondern wir müssen uns nach ihr richten. Matth. Claudius.

Ein Geschichtsbuch.

Eine hohe Schulbehörde hat uns jetzt ein neues „Geschichtsbuch für Schulen mit deutscher Unterrichtssprache" beschert. Es ist die Übersetzung und „freie Bearbeitung" des in polnischer Sprache geschriebenen Schülerbuches von W. Jarosz.

Diesen deutsch verkleideten „Jarosz" müssen wir ablehnen.

1. Geschichte ist Ausdruck eines bestimmten Volkstums. Das polnische Volkstum ist ein anderes wie das deutsche. Wesentliche Tatsachen und Vorgänge der polnischen Volks- und Staatsgeschichte sind einem Deutschen nicht ohne weiteres verständlich. Sie müssen ihm erklärt und verdeutlicht werden. Diese Notwendigkeit weist dem Unterricht besondere methodische Maßnahmen zu, die auch in einem Lehr- oder Lernbuche zur Wirksamkeit kommen müssen. Die deutsche Übersetzung eines polnisch geschriebenen Geschichtsbuches wird solchen Ansprüchen nicht gerecht.
2. Bedeutsame Äußerungen der polnischen Geschichte sind nur auf der Grundlage der jeweilig geltenden Verfassung zu verstehen. Aus dieser Gegebenheit erwachsen für den Geschichtslehrer auch der Volksschule unterrichtskünstlerische Aufgaben, die schwer sind (Zustände müssen lebendig gemacht werden!), aber unbedingt gelöst werden müssen und auch gelöst werden können. In diesem Punkte versagt Jarosz.
3. Der Stil läßt viel zu wünschen übrig. S. 53: „Kriegsgetümmel und Jagdgeschrei gereichten(!) den germanischen Göttern zur Freude und Befriedigung". S. 131: „Nach dem Untergang der Staufen war Italien eines gemeinsamen Oberhauptes vollständig beraubt(!)...". S. 126: „Wie so viele Männer im Mittelalter, begehrte auch er, Gold auf künstliche Weise herzustellen ... Er stampfte also die drei Bestandteile in einem Mörser und legte einen Stein darauf". Usw. Usw.
4. Die Darstellung ist an allzuvielen Stellen farblos, gibt leere Worte, die im Kinde keine Vorstellungskraft wecken. Ein Beispiel für viele: „Die Piaristenschulen galten bald als die besten Lehranstalten, da der Unterricht verstandesgemäß, nach neuen Methoden und in größerem Umfange betrieben wurde als in den alten Jesuitenschulen, die vor allem Latein nach hergebrachter Art lehrten".
5. W. Jarosz wird in keiner Weise den Ansprüchen gerecht, die wir als deutsche Menschen und deutsche Lehrer an ein Geschichtsbuch für deutsche Schulen in Polen zu stellen berechtigt sind.

Wenn Jarosz z. B. auf S. 54 vom Götterglauben der Germanen sagt: „Dieser ernste und strenge Glaube weist nur zwei Vertreterinnen von Milde, Sanftmut und Güte auf, nämlich die Göttinnen Freya und Hertha" — so ist das „polnisch" gesehen („nur zwei"!). Aus diesem Satz lugt der polnische Irrglaube vom germanischen Gewaltmenschen heraus. Wodan schreckte nicht nur seine Feinde „mit dem Hall eines mächtigen Hornes", er war doch auch der Gott der Weisheit. Von Baldur, dem Gott des Lichts, sagt Jarosz nichts.

Das Kapitel von der „Entstehung germanischer Staaten auf den Trümmern des weströmischen Reiches" beginnt mit einer anschaulichen Darstellung des tiefen Verfalls der Kultur des Altertums, den die barbarischen Germanen verursacht haben! Die deutschen Schüler erfahren kein Sterbenswörtchen davon, daß die eingewanderten Germanen Völkerdünger gewesen sind, daß sie dem entarteten römischen Volkstum frisches Blut und neue Kräfte zugeführt haben.

Bei der Darstellnng der Ursachen der Reformation behauptet der Verfasser: „Die höhere Geistlichkeit in Deutschland war mehr verweltlicht als in andern Ländern" (S. 136). Dem widersprechen die Berichte Luthers und anderer Zeitgenossen über ihre Beobachtungen und Erfahrungen in Rom. Wenn W. Jarosz von der Knechtschaft der französischen Bauern vor der großen Revolution spricht, muß er hinzufügen: „Ähnlich, oft noch schlimmer war es in andern Ländern, besonders in Deutschland". Der Ausdruck: „besonders in Deutschland" hat bei ihm einen „eigenartigen" Klang.

Bei der Darstellung deutscher Aufbauarbeit im mittelalterlichen Polen offenbart sich W. Jarosz als der **große Verschweiger.** Die deutschen Kinder erfahren nichts von der entscheidenden Mitwirkung deutscher Glaubensboten bei der Einführung des Christentums in Polen. Von der Kulturarbeit deutscher Mönche auf polnischer Erde wird nichts gesagt. Nach Jarosz waren sie „Männer aus weit entlegenen christlichen Ländern, sogar aus Italien und Frankreich". „Mit Hilfe fremder Handwerker rüstete Mieszko seine Krieger mit neuen Waffen aus." „In Poznań gründete Mieszko das erste Bistum Polens". Aber — diese fremden Handwerker waren Deutsche und der erste Bischof Posens war der Deutsche Jordan. Warum will das Herr Jarosz unsern deutschen Kindern nicht sagen?? Die „Bedrückung der Bevölkerung des Ordenslandes" wird im Fettdruck angekündigt. Von der bis in unsere Zeit nachwirkenden großen Kulturarbeit der „Kreuzritter" schreibt W. Jarosz keine Zeile.

Beispiele für seine unsachliche Einstellung ließen sich noch viele angeben.

Wir können uns mit dieser „freien Bearbeitung" (in Wahrheit ist sie unfrei!) eines polnischen Geschichtsbuches für deutsche Schulen in Polen nicht einverstanden erklären. Geschichtswissenschaftliche, seelenkundliche, methodische und staatsbürgerliche Gesichtspunkte zwingen uns zu diesem Urteil.

F. W.

Das Funktionelle im Unterricht,

gezeigt an dem Beispiel: Wetter als Ursache und Schicksal.

Von W. Meil.

Ohne funktionelle Einstellung ist Selbsttätigkeit ein Gerede. Das weiß unsere Methodik. Ich ergänze: Ohne funktionelle Einstellung ist auch die Schulsynthese, die Bildung der Persönlichkeit ein Gerede. Und darum muß der Begriff „Funktional" herunter vom Vorlesungspult, heraus aus dem Schlagwörterverzeichnis; er muß Gebrauchsmünze für Lehrer und Schüler werden. Danach tun, auch im geringsten Falle und weniger darüber sprechen. Nach zwei Seiten hin geht die Schularbeit im Funktionalen: 1. Übungen, Arbeitsformen, Handgriffe, die die funktionelle Einstellung im einfachsten Arbeitsschritt ermöglichen. Die kann jeder Lehrer morgen in seinem Geist praktisch im Unterricht durchführen. 2. Leitlinien, Generalnenner, Synthesen, die die Vielheit des Daseins zur Einheit zusammenfassen, die das Denken, Fühlen und Tun des Menschen richten. Die kann der Lehrer nur ausbrennen in seiner Persönlichkeit, erfühlen, schauen, symbolisch fassen, im Bild, im Gleichnis ahnen, erleben. Sie sind nicht Formel, Ergebnis, Zahl, Wort, Spruch, Schema, Gesetz, Gleichung, System. Sie sind „gerichtetes Leben und Erleben".

Der Begriff „funktional", sofern er sich für die Schule als brauchbar erweist, bedeutet zunächst im weiteren Sinne eine Verrichtung, eine ablaufende Leistung, eine in der Zeit vor sich gehende Tätigkeit, eine Beschäftigung, eine Arbeit. Funktional ist also ein Vorgang, Ablauf, ein Wachsen, Werden, ein Tun im Gegensatz zu einem Zustand, einer Ruhe, einem Gewordensein, einem Resultat. Es stehen hier die Begriffe funktionieren, fungieren, d.h. in Wirkung sein, in Ordnung wirken. Im engeren Sinne ist „funktional" sodann ein Ausdruck für die Abhängigkeit dieser Vorgänge. Diese Beziehung, diese Abhängigkeit darf aber in der Schule nie eine ruhende, sondern muß eine bewegende, wachsende, lebendige sein, wenn anders der Schüler sie soll begreifen können. Ruht sie bei der Zahlenbeziehung, Winkelbeziehung, Abhängigkeit von Sachverhalten und von Begriffen, dann muß sie aufgelöst werden, anschaulich die Abhängigkeit zeigen oder als Vorgang gedacht werden können. „Funktional" richtig begriffen heißt das Dasein in Tätigkeit sehen oder denken. Und bei diesem Sehen (unmitttelbarem Erleben) oder Denken (Nacherleben) kann der Schüler die Abhängigkeit erfassen. Anders überhaupt nicht. Das Schließen von Bekannten auf das abhängige Fremde ist die Selbsttätigkeit. Wichtig ist, daß das Erleben oder Nacherleben schicksalhaft für den Schüler ist, Freude oder Trauer auslöst, daß der Schüler in seiner Kraft dabei ist, mitfühlt, mitringt, nachtut oder ablehnt, dagegensteht. Das „Schüler-Ich" ist temperamentvoll wie bei einem Künstler, nicht sachlich ruhig wie bei dem Wissenschaftler. Es denkt, fühlt, handelt bluthaft.

Das Wetter als Ursache und Schicksal. Es handelt sich also nicht nur um Beobachtung und Verarbeitung der Wetterelemente (Regen, Schnee, Wind, Sonne, Blitz) oder um Gerätekunde oder um Wettervoraussage, sondern um Wetter-(Klima-)kunde im weiten Sinne. Es handelt sich um die Wetterkräfte, um Lufthülle und ihre Erscheinungsformen, die unsern Planeten veränderten und verändern, die das Leben möglich machen und seine Formen bestimmen. Die Wetterkräfte sind Tätigkeiten an sich und vom Kinde erfaßbar. Der Wind weht, trägt, schiebt, hemmt, bewegt von der Stelle. Der Regen fällt, zerstört, näßt, weicht auf, löst auf, fließt zusammen, zerreißt als Bach, treibt Mühlen. Die Sonne wärmt, brennt, verbrennt, heilt, treibt zum Wachsen usw. Diese Tätigkeiten wechseln im ewigen Lauf ab. Sie sind Rythmus von Tag und Nacht, Sommer und Winter, Sterben und Wachsen. Das ist dem Schüler das lebendigste Kino seiner Tage. Ein Bild jagt das andere. Nach Regen folgt Sonnenschein, nach Kälte setzt Hitze ein. Die Mittagssonne spinnt über der Heide. Der Sturm jagt über das Meer. Wassermangel gestern und morgen furchtbare Überschwemmungen. In diesem Rahmen des Kinospieles leben Pflanzen, Tiere und Menschen, leben und gehen unter. Sie kämpfen, herrschen oder sterben aus. In diesem Spiel ändert sich die tote Erde, schnell oder langsam, aber unablässig. Das Antlitz der Erde trägt Runen der Wetterkräfte. Das Wetter ist ein Urschicksal des Toten und Lebendigen. Es ist der Rythmus, der Anfang. Das Wetter steht in funktionaler Beziehung zur Natur wie zur Kultur. Das Wetter ist diejenige Größe dieser Funktionsgleichungen, die das Kind erlebt, tagtäglich gefühlsbetont erlebt am eigenen Körper. Es ist das Naturelement, vielleicht das einzige, dem man sich nicht völlig entziehen kann. Das Wetter gebietet die Beachtung und Beobachtung auch in der Großstadt. Man atmet gute oder schlechte Luft. Man schwitzt oder friert. An der Landschaft, am Stein, an der Pflanze, am Tier, am Mitmenschen kann das Kind vorbeigehen. Am Wetter nicht! Wenn New Yorker Kinder noch keinen wachsenden Baum sahen — Tag und Nacht, Sommer und Winter müssen sie verspüren. Mag die Sonne in enger Hochhausstraße selten werden, der Regen das überdachte Pflaster nicht mehr erreichen, das Wetter bleibt auch eine Erlebnisform der Großstadt. Vielleicht die einzige Verbindung mit der ursprünglichen Natur. Noch stehen Gewitter über der Großstadt. Man wird sie eines Tages ableiten können. Dann hat auch Donar seine Macht verloren. Und mit ihm schwindet Grausen, Ängstlichkeit, Wundern, religiöse Empfindung, eine ganze Stufenleiter von hohen und tiefen Erlebnisstörungen, die einst urgewaltig empfunden wurden. Und trotzdem bleibt jeder Mensch eine „Funktion" des Wetters, und wenn die elektrischen Spannungen und die radioaktiven Ströme an seinen leichtempfindlichen, verbrauchten Großstadtnerven schmerzhaft zerren sollen. Die Wettergötter sind nicht ganz abzusetzen. Berge, Bäche, Pflanzen, Tiere können dem Großstadtkinde zum blassen Inhalt von Bildern, Gedichten, Liedern, Märchen, Sagen, Romanen, Zeitungsabschnitten werden. Das Wetter bleibt Schicksal. Gegen das Wetter muß es sich schützen. Das Menschendasein bleibt (mehr oder weniger deutlich) eine Funktion des Wetters.

Das Wetter muß zunächst tagtäglich, besonders auf Wandertagen, erlebt werden. Wie schon gesagt, nimmt es der Mensch hin, redet flach darüber, ohne zu ahnen, daß hier eine Wurzel seines biologischen und technischen, seines religiösen und künstlerischen Denkens liegt. Es handelt sich hier ja für die Schule nur um eine Zielstellung, ein Öffnen der Sinne, ein Richten des Denkens und Handelns. Der Einwurf: Wo sollen wir die Zeit in der Schule hernehmen? ist unberechtigt, da zu dieser Einstellung keine Zeit gehört. Selbstverständlich muß irgendwann die Wetterkunde in den Lehrplan gestellt werden[1]). Sie ist wiederum (wie kaum ein anderer Schulstoff) geeignet, funktionale Kräfte freizumachen. Sie gestattet die grundlegendste Beobachtung für alle Schüler. An keinem Stoff ist das induktive Denken so zu klären und zu üben wie an der Wetterkunde. Das Experiment mit einfachsten Verhältnissen ist zu erleben. Außerdem „experimentiert" der Himmel tagtäglich. Ursache und Wirkung! Mitten drin steht der traurige oder lachende Mensch und auch der Schüler. Und wenn er's nicht beobachtet, kann er sich doch leicht einfühlen. Die Dauerbeobachtung ist selbstverständlich. Die Phantasie fließt. In Gedichten, Bildern, Liedern usw. gibt die Wetterkunde den Grundton des Erlebnisses an. Es ist darum nicht zufällig, daß die Wetterkunde seit Jahrzehnten (ehe die Arbeitsschule kam) den richtigen Dreitakt der Schularbeit einhielt: 1. Beobachtung, 2. Denken, 3. Anwenden. (Wettervoraussage, Schützen vor dem Wetter oder Ausnutzung der guten Kräfte.) Der ewige Wechsel des Wetters fordert das Vergleichen heraus, ohne das keine Begriffsbildung möglich ist. Der Stoff der Wetterkunde ist sozusagen für die Arbeitsschule „echt geboren". Er bietet den richtigen Arbeitstakt und bot ihn der Menschheit zu allen Zeiten.

Diese Ausführungen wollen sagen, daß der Schüler in den funktionalen Beziehungen: Wetter zur Natur — Wetter zur Kultur, zunächst die Größe Wetter erlebt, beachtet, beobachtet, sie kennt oder in der Schule deutlich kennen lernt. Von der Größe „Wetter" schließt er auf die Gleichungsgröße „Natur" und „Kultur". Kennt er Formen, Zustände der Natur und Kultur, so wird die Größe „Wetter" diese Formen auflösen und im Ursinn denkbar machen. Das eben ist das selbsttätige

1) Meil, Methodik der Heimat- und Erdkunde. Arbeitstechnik, Arbeitsmittel, Arbeitserleben. 1930. Braunschweig.

funktionale Denken des Kindes bei unserm Gegenstande. Das muß natürlich geübt werden. Zeigen wir soche Abhängigkeiten. Sie setzen im ersten Schuljahr ein und hören nie auf. Ostern und Wetter. (Wenn noch Winter wäre?) Gartenwetter (Wenn es jetzt schneit, zu wenig, zu viel regnet? Die Sonne brennt? Die Sonne fehlt? Regen können wir ersetzen, aber Sonne nicht!) Vogel — Wetter. (Wenn es hart friert? Schnee liegt? Sturm kommt?) — Die Not der Wildtiere im Winter und im versengten Sommer ist im Wetter begründet. Die Haustiere sind freier vom Schicksal Wetter. Aber der Mensch erlöst sie nur, um selber freier zu werden. Haustiere sind ein „Spare in der Zeit, dann hast du in der Not!" Die Vögel ziehen weg, dem Wetter aus dem Wege, wie der moderne reiche Mensch. (Es ist immer wieder zu sagen, daß das Wetter natürlich nur einen Teil der stofflichen Fragen der Schule erklärt; wir müssen daneben auch andere funktionale Beziehungen suchen. Aber die bearbeiten wir hier nicht.) Wetter — Kleidung (praktische, sachliche Kleidung heißt: Gut zur bestimmten Arbeit bei bestimmten Wetterverhältnissen). Die Wetterabhängigkeit kann z. B. durch Öfen verwischt werden. Aber der Ofen ist ja wiederum ein Kampfmittel gegen Wetternot. Wir besprechen ein Kleid im 2. Schuljahr. Wenn es jetzt schneit, regnet, friert, wenn die Sonne brennt, der Wind stürmt? Welches Kleid trägt der Ackersmann, der Schmied, der Beamte, der Tongrubenarbeiter usw. Der Denkprozeß setzt ein und erfindet (naivfunktional) das passendste Kleid. In der Oberklasse ist die Kleidung der Völker als abhängig vom Wetter zu denken. Der Eskimo? Wenn das Volk bei uns seit Urzeiten lebte oder am Äquator? Indem wir die Klimaprovinzen der Erde auf die Eskimokleidung beziehen, verstehen wir ihren praktischen Sinn. Natürlich bestehen andere Abhängigkeiten, z. B vorhandenes Material und Kleidung. Aber das vorhandene Material ist wieder teilweise abhängig vom Wetter, ebenso wie die Entwicklungsstufe der Technik des Volkes. Die Tierhaut — Wetter usw. Man überlege, wie einst Schneider- und Schusterarbeit in unmittelbarer Abhängigkeit von Land und Wetter stand, wie aber heute durch ruhende Wohnung oder bewegte Wohnung (Auto, Eisenbahn, Flugzeug, Wagen, Reitpferd, Luxusschiff) die Abhängigkeit unserer Kleidung vom Wetter verwischt wird. Diese Wohnungen sind aber neuzeitliche Ersatzmittel für den alten Wetterschutzbaum und für die Wetterschutzhöhle, für die Fortbewegung auf Einbaum, Floß, Schlitten, Schneeschuh, Tragbahre, für den tragenden Rücken usw., später und auch heute für das Zelt, die Hütte, den Pfahlbau, die Baumwohnung usw. Das ist ja aber Vorgeschichte und vergleichende Erdkunde. Der ehemalige Bauhausdirektor Hannes Meyer sagte mir: „Diese beiden Gebiete interessieren mich an sich überhaupt nicht, aber ohne sie verstehen wir den Sinn des Bauens nicht. Die vergangenen Bauten sind eine Funktion des Wetters, einfach verständlich. Unsere Bauten müssen wieder eine Funktion der Landschaft werden, damit des Wetters. „Schlechte" Wetterkräfte hinaus aus der Wohnung (Kälte, Regen, Schnee), die „guten" herein in die Wohnung (Luft, Sonne). Die Denkanreger in der Schule würden heißen: Wenn wir wie ein Soldat oder Handwerksbursche draußen sein müßten? Wenn unser Haus kein Dach, kein Fenster, keinen Ofen hätte. Wenn wir keine Vorratskammer hätten? (Winternot.) Wenn zuviel Menschen in einem Raum wohnen? Wenn ein Garten, ein Balkon da ist? Wenn unser Haus an der Elbe, am Meer steht, in Berlin, in der Heide, auf Sand, auf Moor usw.? Man sieht, wie die Wettererscheinungen auf den Sinn des Gebauten führen. Ich habe wiederholt beim Zuhören in allen Schularten die Tatsache beobachtet, wie die Kinder kümmerlich beschreiben, wenn aber mein befreiendes „wenn" kommt, ist Leben in der Klasse, und die Denkarbeit führt bis zum Sinn. Da es immer wieder dieselben „Wenn" sind, ist die Einschulung der Technik sehr einfach. Im dritten Schuljahr wird die Straße besprochen. Die Kinder zählen auf, was sich auf der Straße bewegt. „Ein Radfahrer fährt." Wenn es jetzt schneit, regnet, stürmt; Sommer, Winter ist? Wenn die Straße gepflastert, nicht gepflastert ist, im Hochwassergebiet liegt usw.? Die Kinder sind sofort Radfahrer, fühlen sich ein und können die Veränderungen leicht ausdenken und vergleichen.

Andere Beziehungen: Wetter — Mühle; Wetter — Spiel; Wetter — Kartoffeln, Rüben, Getreide, Obst, Gemüse (Landwirt); Wetter — Ernte; Wetter — Gärtner (Gewächshaus); Wetter — Tiere im Haus, Feld, Wald, Teich; Wetter — Fluß; Wetter — Eisenbahn; Wetter — Auto; Wetter — Flugzeug; Wetter -- Stadt; Wetter — Aue; Wetter — Heide; Wetter — Ferien; Wetter — Arbeit des Bauern, Maurers, Schiffers; Wetter — Sport; Wetter — Ostern, Weihnachten. Aber auch: Wetter — gerichtliche Entscheidungen; Wetter — religiöse Vorstellung (Donar, Freya), Mythenbildung; Wetter — Märchenleute; Wetter — geschichtliche Umschwünge (1812, Völkerwanderung); Wetter — körperliche, seelische Gesundheit; Wetter — Landschaftsmalerei; Wetter — Technik usw.

Wir erleben ein Gedicht: „Abseits" von Storm. Die Schüler empfinden den Grundklang „des versonnten Mittags". Aber auch die schlechteste Klasse horcht stärker auf, wenn die Anregung zum funktionalen Denken kommt: Wenn es jetzt regnen würde, schneien, stürmen usw.? Die Schüler verstehen und drücken es leicht aus, daß Storm den Gedichtinhalt notwendig so brachte, und sie fühlen, daß die Gedichtform ein Guß ist. Im Sturmwind hätten die Rhythmen herrschen, jagen, pfeifen, knicken, brechen müssen. Hier aber träumen sie wie Mensch und Land. — Seit 10 Jahren mache ich Sprechchorversuche. Von unsern selbstgeschaffenen Chören sind die meisten „Wetterschicksal-Chöre". Der Chor ist überpersönlich, allgemein, dauernd. In seinem Strom taucht das Einzelne, das Persönliche auf und geht wieder unter. Schicksal „Wetter" ist ein solcher Strom, und seine Rhythmen sind zart, leise, sonnig wie der Frühling, müde wie der Hochsommer, jagend, stürmisch, brechend wie der Herbst, eishart wie der Winter. Am Anfang war der Rhythmus: Tag—Nacht, Sommer—Winter, Ebbe—Flut, Regen—Sonne, und dieser Rhythmus ist Grundklang aller echten Chöre. In diesen Chören klingt das Hohelied der Gemeinschaft auf: gemeinsames Kämpfen gegen das schlechte Wetter, Lachen mit dem guten Wetter. Der Leser wird ahnen, was ich meine. Lehrbar ist das nicht.

Mein 9. Schuljahr sitzt vor Alpenbildern von Segantini. Ich erzähle, wie in Segantini ein Genie ein mühsames Leben lang kämpfte, um eine Erlebnis- und Malform des Alpenwetters zu finden. Und in der „Flechttechnik" stellt er die heitere Weite oder die geballte düstere Wucht der Wolken dar. Die alte Kuh ist Sonne in der Alm. Die Schafherde müde Abendluft, der heimkehrende Sarg sagt einsam, einsamgroß: „Gute Nacht", die Sonne ist heute gestorben. Die Schülerinnen erleben das Alpenwetter. Unsere Worte sind kläglich gegen die ewige Symbolik Segantinis. Aber das Erlebnis wird einzig, wenn wir versuchen, unser Wetter, das Wetter des Harzes, der Nordsee, des Eismeeres, der Tropen in Segantinis Bilder zu füllen. Die Bilder sterben dann. Segantini ging immer wieder auf seine Berge. Er sprach mit seinen Wettergöttern. Formte sie in seinen wunderbaren, ewigen Bildern. Aber die Mächte waren stärker als sein Körper. Er starb erkältet, erfroren in einer einsamen Alpenhütte. Segantini und seine Bilder sind eine „Funktion" des Alpenwetters. Auch dieses Beispiel ist wieder eine Symphonie des Lebens, die man als Lehrer mitspielen kann oder nicht. Aber die Unterrichtstechnik ist wieder lehrbar. Versuche in vielen Bildern (besonders erdkundlichen), das Wetter zu verändern, und das Bild wird dir und deinen Schülern das Wesen, den Grundklang in Inhalt und Form, wird zeigen, ob Inhalt und Form im „Einklang" sind.

Die Klasse steht vor einer Sandkastenarbeit oder hat eine Landschaftseinheit der Meßtischkarte vor sich. Die Landschaft fängt sofort an zu atmen; wird lebendig, verändert sich; die Bäume blühen oder knarren im Winterwind; die Auenwiesen grünen oder sind überschwemmt; der Verkehr rast oder stockt; die Tongrube schläft oder schafft; das Dorf spinnt, oder es singt das Lied der Landarbeit; der Förster schießt das Wild oder pflegt es in Winternot. Der Sandkasten und das Meßtischblatt werden lebendig, wenn ich das Wetter in die toten Zeichen oder Formen hineindenke.

Jahrelange Beobachtungen im Zeichenunterricht ergaben die Erfahrung, daß alle Kinderzeichnungen gefühlsbetont wirken, sobald das Wetter hinzutritt. Ein Versuch: Zeichnet eine Brücke, aber — eine Brücke bei Schnee, Regen, im Sommer, im Winter usw.! Meine Kinder wissen das und zeichnen nichts mehr in griechischer, neutraler, leerer Luftlosigkeit. Ihre Bilder sind lustig, müde, traurig, sonnig, kalt, feucht, schwer. Die Schüler

sagen dazu: Das Bild hat ein schlagendes Herz. Wenn man in einem Frühlingswald steht und sagt zur Klasse: Wenn es jetzt schneit? Dann schließen die Kinder die Augen und sehen (wie bei einer Zeitraffung des Kinos) im Wald Blätter fallen, Vögel wegziehen, Blumen verblühen, Menschen verschwinden. Die Kinder hören um, riechen um, fühlen um. Und sie erfassen bei der Veränderung den augenblicklichen Charakter des Waldes. Das sind Grundübungen des funktionalen Denkens. Sie gehen den obigen Beispielen voraus. Alle übrige Arbeit (am Aufsatz zum Beispiel) ist nebenher, wenn ich durch solche Übung das „schlagende Herz" gesucht habe. Die Welt „funktioniert", und die Seele des Kindes „funktioniert" in dieser tätigen Welt.

Der Leser wird durch die Ausführungen eine Ahnung bekommen haben, wie vielseitig das Wetter eingriff und eingreift in alle Vorgänge der Erde, und besonders in das Dasein der Menschen. Wir wollen zwei Sätze nackt und rücksichtslos hinstellen, die eine Arbeitshypothese sind, die aber auch ein Grunderlebnis, eine Synthese für die Schulzeit und das Leben sind: Die Kultur ist in vielen Punkten ein Unabhängigwerden von den „schlechten, störenden, drückenden, vernichtenden" Wetterkräften und ein in den Dienststellen, Ausnutzen, Abhängigmachen der „brauchbaren, guten, helfenden" Kräfte. Ebenso ist die Natur teilweise ein Ergebnis des Kampfes mit den Wetterkräften.

Unsere hohe Kultur verwischt diese Abhängigkeit. Man weiß nicht mehr vom Einfachen, Selbstverständlichen. 1000 Kerzen ersetzen das Licht des Tages. Die Zentralheizung schafft die Sommerwärme. Das Kleid, der Pelz macht unabhängig. Das Haus läßt uns Regen und Sturm vergessen. Das Auto, der Zug, der Dampfer, das Flugzeug werden zum bequemen bewegten, geheizten Haus. Die Höhensonne heilt wie die reinen Strahlen der Berge. Der frühlinghafte Blumenladen höhnt auf die eisige Winterstraße hinaus. Und schließlich reist man hin, wo Frühling ist. Irgendwo ist immer Frühling auf unserer Erde. Was bei unsern Urvätern schlimm war, Schnee, Kälte, ist uns Lust. Wir wollen rodeln und Ski fahren. Wir sind aus der Wetternot heraus, wir benutzen das Wetter, wir spielen mit ihm, sind Herren der Naturkraft! Aber nur so lange, als wir diese Kraft in ihrer Gesetzmäßigkeit erkennen und danach tun. Unser Herrscherreich ist in die Luft gebaut, wenn wir die Erfindernot, zu der uns das Wetter zwang, nicht mehr im Grundstein erkennen. Zurück zur Natur, zur Einfachheit, zum Organisch-Praktischen, zur Sachlichkeit heißt in unserm Sinne: zurück zum Erlebnis der Wetterkräfte. Hin zur Kultur heißt Ausnutzung ihrer Gesetzmäßigkeit. Dann bleiben wir wurzelecht, eine echte „Funktion" der Wetterkräfte. Das Wetter ist nun einmal eine Urkraft unseres Schicksals. Das dürfen wir nicht vergessen, und das muß unser Schüler wissen. Ihren Sinn verstehen, heißt einen Teil der Entwicklung unserer Kultur im Ursinn begreifen, heißt einen Teil der Wandlung der Natur begreifen. Wir sprechen hier vom gewaltigen Dionysoskampf des nordischen Menschen, den der Apollo-Mensch des Südens kaum kannte und den wir heute nur nachdenkend begreifen. Wenn wir ihn aber begriffen haben, erklärt er Teile unserer Kultur. Der Schüler versteht die Kultur nicht und baut falsch weiter, wenn er nicht einige Phasen des gewaltigen, jahrtausendelangen Ringens der Menschheit mit den Naturkräften nacherlebt. Das biogenetische Grundgesetz wirkt.

Damit haben wir die eine Seite der funktionalen Schularbeit erfaßt. Das Wetter erhebt sich durch obige Erkenntnis zu einem Generalnenner unserer Schularbeit (Es gibt auch andere). Es wird zu einer Leitlinie und führt zur Synthese. Die verwirrenden Einzelheiten des Daseins verketten sich und zeigen die Einheit. Alle Bildung aber ist Geführtwerden oder Wachsen zum Erlebnis der großen Einheit, in der man fühlt, denkt und handelt.

Die zweite Seite der funktionalen Schularbeit, die Technik, die Form, ist sehr einfach für Lehrer und Kind. Sie heißt: „Wenn wäre...? Wenn nicht wäre...?" Die Anwendung dieser Sätze, um zum funktionalen Denken zu kommen, ist so einfach, das man sie gering schätzen wird. Gewiß hat schon jeder Lehrer diesen Kunstgriff in seinem Unterricht gebraucht. Das denkt euch dazu! — hinweg! ist aber bewußt als Anregung zum funktionalen Denken zu benutzen. Bei unserm Thema ist das „Dazu! — Hinweg!" eben die veränderte Wetterkraft. Wir stellen folgende Erkenntnisse heraus: 1. Die Anregung zum funktionellen Denken ist: Wenn wäre...? Wenn nicht wäre...? 2. Das Wetter drängt den Schüler zur Beachtung und zur Beobachtung. Es verlangt das Experiment und die Dauerbeobachtung. Es regt die Phantasie stark an (Religion, Märchen usw.). 3. Das Wetter ist eine Kraft (eine Tätigkeit, ein Vorgang), die bewegt, verändert. Sie schafft Vorgänge. Sie löst Zustände in Vorgänge auf. (Siehe den Begriff des Funktionalen!) 4. Natur und Kultur ist teilweise eine Funktion des Wetters. Natur- und Kulturzustände bezogen auf das Wetter (als Ursache oder Schicksal), lösen sich in ihr Werden auf, zeigen ihren Ursinn. (Siehe den Begriff des Funktionalen!) 5. Das Wetter als Ursache und Schicksal ist eine ausgezeichnete Leitlinie der Schule (und des Lebens). (Der Zweck der funktionalen Arbeit!)

Musikalische Volksbildung und Gesangsunterricht.

Von stud. phil. **Reinhard Nitz**, Posen.

Man spricht heute so viel von der Krise, sei es auf wirtschaftlichem Gebiet, sei es auf geistigem Gebiet. Die allgemeine schlechte wirtschaftliche Lage erlaubt uns nicht, für Veranstaltungen künstlerischer Art wie Theater, Konzert, Kunstausstellung usw. Geld auszugeben. Ja, vielleicht gerade im Musikleben kann man eine solche Krise feststellen. Das Interesse für Oper und Konzert geht immer mehr zurück. Auch als Grund hierfür wird immer die schwere wirtschaftliche Lage der meisten Menschen angegeben. Das mag zum Teil zutreffen; aber machen wir es uns einmal ganz klar, daß das wirklich nur ein Teilgrund ist. Der tiefere Ursprung dieser Interesselosigkeit liegt in der allgemeinen musikalischen Unbildung.

In den vorigen Jahrhunderten fanden sich die musikalisch interessierten Menschen einer Stadt in dem Collegium musicum zusammen und musizierten miteinander. Es gab keine Unterschiede zwischen Fachmusikern und Liebhabermusikern im heutigen Sinne. Es gab auch noch keine öffentlichen Konzerte. Erst nach und nach Hand in Hand mit der Vervollkommnung der Instrumente und der sich dadurch immer höher entwickelnden Kompositionstechnik wurde die Spaltung in Fachmusiker und konzertierende Künstler auf der einen Seite, in Liebhaber und Dilettanten auf der anderen Seite geschaffen. Besonders im 19. Jahrhundert entwickelte sich die Kompositionstechnik und die dadurch gestellten Anforderungen an die Ausführenden so rapide, daß der Laie nicht mehr mitkam. Die Kluft zwischen ihm und dem Fachmusiker wurde zusehends größer. Er blieb bei den Kompositionen stehen, die ihm noch zugänglich waren. Das ist auch ein Grund, weshalb dem Laien die moderne Musik vollkommen unverständlich ist und sein muß. Er hört sich die klassische Musik an, die er kennt, schon so und sooft gehört hat, oder nimmt mit der oberflächlichen Schlager-, Kino- oder Kaffeehausmusik vorlieb.

Andererseits ist es aber klar, daß gute, ernste Musik nur dann bestehen kann und vorwärts schreiten kann, wenn sich Hörer finden. Denn Musik ist nun einmal an Hörer gebunden. Solche Hörer können sich aber nur finden, wenn es eine musikalische Volksbildung gibt. Nicht die Fachmusiker machen die Hörer, ich möchte sagen, die Konsumenten der Musik, aus, sondern die musikalisch interessierte breite Masse. Aber dort fehlt heute das Interesse und, wie wir gesehen haben, nicht nur aus materiellen Gründen.

Um aber wieder eine musikalische Volksbildung zu schaffen, dazu gibt es nur einen Weg, der alle erfaßt, das ist die Musik in der Schule.

Fragen wir uns einmal ganz ehrlich, hat der Gesangsunterricht seine Aufgabe erfüllt? Mit ganz wenigen Ausnahmen lautet die Antwort: Nein! Denn sonst wäre es nicht zu dieser Interesselosigkeit gekommen.

Wie kann er der heranwachsenden Jugend eine musikalische Vorbildung verschaffen und auf diese Weise zu einer allgemeinen musikalischen Volksbildung führen? Damit wollen wir uns heute beschäftigen.

Wenn ich an meine Schulzeit zurückdenke — ich habe im Laufe der Jahre vier verschiedene Gesangslehrer bzw. Chor-

leiter kennengelernt, doch muß ich leider gestehen, daß ich nur sehr wenig von ihnen profitiert habe. Es lag nicht an dem schlechten Willen der Lehrer, aber die Methoden waren meist falsch. Sie alle gingen von falschen Voraussetzungen aus. Wir wollen jetzt eine neue Methode im Vergleich mit den üblich angewandten Methoden besprechen. Ich möchte aber gleich im voraus betonen, daß es auf die Methode nicht so sehr ankommt, als auf die Lehrerpersönlichkeit, denn ein guter Lehrer, der die Klasse mit sich reißt durch sein Temperament, wird auch mit einer schlechten Methode etwas erreichen, wenn auch langsamer. Während bei einem schlechten Lehrer auch die beste Methode zu einem leblosen System erstarren wird.

Es erscheint drüben im Reich eine Zeitschrift „Musikalische Volksbildung", die es sich zur Aufgabe macht, diese neue Methode zu verbreiten und der das auch schon zum größten Teil gelungen ist. Diese Tonwortmethode, die uns Prof. Eitz in seinem Werke „Tonwort, Bausteine" auseinandergelegt hat, ist in Bayern in allen Schulen obligatorisch eingeführt und wird auch schon in sehr vielen Schulen des übrigen Reiches angewandt. Die Vorteile dieser Methode sind so groß, daß sie jedem, dem es um die musikalische Erziehung der heranwachsenden Jugend zu tun ist, nur zu empfehlen ist, da wirklich alle Fragen des Gesangsunterrichtes befriedigend gelöst werden.

Wir alle wissen, was es für Schwierigkeiten macht, den Schulkindern die Notenkenntnis beizubringen. Wir erinnern uns alle, daß unsere Lehrer mit C-Dur angefangen haben und dann mittels des Quintenzirkels versucht haben, uns die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Tonleitern klarzumachen. Aber haben wir auf diese Weise nach Noten singen gelernt? Nein. Jeder Chorleiter wird das bestätigen und hier liegt gerade der Kern der Sache. Nicht vom Notenlernen bzw. Schreiben, d. h. daß wir wissen, daß zwischen der 2. und 3. Linie a liegt, müssen wir anfangen, sondern vom Singen. Das Kind fängt ja auch nicht zu schreiben an, um dann erst sprechen zu lernen. Wenn ich einem Landkinde etwas von einer elektrischen Bahn erzähle, wird es große Augen machen und mich nicht verstehen; erst, wenn es in einer Stadt eine solche Bahn gesehen hat, wenn der Vater ihm die nötigen Erklärungen gegeben hat, wird es einen Begriff davon bekommen. Ebenso mit den Noten. Was nutzt es also, wenn die Kinder wissen, wo die Noten a, c, e liegen, und wenn ich sie diese singen lasse. Sie haben ja gar keine Ahnung, was zwischen a, c, e für eine Entfernung ist, und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Erst wenn die Schüler in dieser Hinsicht genügend fortgeschritten sind, hat es Zweck, Noten zu schreiben und nach Noten zu singen. Um aber dahin zu gelangen, bedienen wir uns genau wie in der Sprache, des Wortes. Wir singen auf Notennamen oder besser gesagt, auf Tonnamen, denn es geht ja nicht um die Noten, sondern um die Veranschaulichung der Töne. Mit dem Klang des Wortes aber verbindet sich auch eine gewisse Vorstellung des Tones. Diese Erkenntnis ist allerdings schon fast tausend Jahre alt, hat doch schon Guido Arezzo die Silben do, re, mi... erfunden, um den Kindern das Vom-Blattsingen beizubringen, besonders um mittels des mi-fa die Halbtöne kenntlich zu machen. Im Laufe der Zeit, besonders im letzten Jahrhundert, haben sich verschiedene andere Systeme entwickelt, die auch Tonnamen verwenden. Das glücklichste und erfolgreichste aber ist wohl das Tonwortsystem von Karl Eitz, das im Jahre 1892 aufgestellt wurde. Eitz benutzt für jeden Ton eine Silbe, nicht, wie die Solfaisten für jede Stufe. Das mag zuerst sehr verwirrend erscheinen, braucht sich doch bei letztgenanntem System der Schüler nur acht Silben zu merken. Die Schwierigkeit dieses Systems wird aber sogleich klar, wenn in einem Liede Modulationen aus einer Tonart in die andere vorkommen. Ja, gerade dieser stete Wechsel der Namen der Töne in den einzelnen Tonarten verwirrt den Schüler, während das bei dem Eitz'schen System wegfällt.

Die Töne der C-Dur-Tonleiter heißen nach Eitz:

Bi, To, Gu, Su, la, fe, ni, bi.

Wenn wir diese Silbenreihe aufmerksam lesen, fällt uns sogleich das Gleichbleiben des Vokals bei den Halbtonstufen auf. Auf diese Weise wird endlich schon rein äußerlich die Halbtonstufe kenntlich gemacht. Wer von den Schülern kann sonst zwischen e-f, z. B. einen Halbton vermuten? Diese Gleichheit der Vokale wird bei allen Halbtönen beibehalten, z. B. a-b (fe-ke), cis-d (ro-to), g-as (la-da). Das ist für die Schüler eine ungeheure Erleichterung. Außerdem verwendet Eitz aufs glücklichste die Vokalreihe a, e, i, o, u. Wir sehen, daß entsprechend den aufeinanderfolgenden Tönen auch die entsprechenden Vokale folgen, z. B. G-Dur (la, fe, ni, bi, to, gu, pa, la). In dieser Hinsicht sind die Silben der Solfaisten ganz wahllos gewählt. Auch die Intervalle werden durch entsprechende Vokalfolgen gekennzeichnet. Haben wir in C-Dur z. B. die große Terz c-e (bi-gu), so sehen wir, daß in der Vokalreihe ein Vokal ausgefallen ist. Genau so bei f-a (su-fe). Bei einer kleinen Terz dagegen folgen 2 Vokale aufeinander, z. B. d-f (to-su) oder h-d (ni-to). Ich höre schon den Einwand vieler, daß der kleine Schüler das gar nicht versteht. Das mag wahr sein; man soll auch so wenig als möglich im Gesangsunterricht erklären. Er wird aber gefühlsmäßig einen Zusammenhang spüren. Auch die Konsonanten sind nicht willkürlich gewählt. Zur Kennzeichnung der 12 chromatischen Stufen einer Tonleiter setzt Eitz 12 Konsonanten fest, in der Weise, daß ein Augenblickslaut (Explosivlaut) auf einen Dauerlaut (Verschlußlaut) folgt. Außerdem sind auch die verschiedenen Artikulationsgebiete nicht außer acht gelassen. Lippen-, Zungen- und Gaumenlaute sind möglichst gleichmäßig über die ganze Oktave verteilt.

Z. B. Augenblickslaute:						b	t	g	p	d	k	
						L	Z	G	L	Z	G	
Dauerlaute:						r	m	s	l	f	n	
						Z	L	Z	Z	L	Z	
c	cis	d	dis	e	f	fis	g	gis	a	ais	h	
bi	ro	to	mu	gu	su	pa	la	de	fe	ki	ni	
L	Z	Z	L	G	Z	L	Z	Z	L	G	Z	

L = Lippenlaute,
Z = Zungenlaute,
G = Gaumenlaute.

Welch eine Logik ist in diesem System! Dadurch wird es eben so wertvoll. In einem Handbuch heißt es: Durch das Tonwort erhält der Ton eine besondere Färbung; der zusammentretende Konsonant und Vokal geben ihm ein bestimmtes lautsprachliches Gepräge, durch ihre vollkommene Sangbarkeit wird die Tonwortsprache zu einer wirklichen Musiksprache. Wir können an obigen Silben noch vieles andere Interessante und Charakteristische feststellen, aber es kommt mir nur darauf an, in ganz kurzen Umrissen anzudeuten, was gerade für den praktischen Gesangsunterricht in Frage kommt. Bei genauer Betrachtung wird jeder die vielen anderen Vorteile dieses Systems besonders auch stimmbildnerischer Art feststellen können.

Aber nun zurück zur Praxis. Wie kann man mit Hilfe dieses Systems in den Schülern musikalisches Verständnis erwecken. In allen Richtlinien und methodischen Handbüchern für Gesangsunterricht heißt es: „Der Musikunterricht soll die im Kinde sich regenden musischen Kräfte, soll Gefühl, Phantasie von der musikalischen Seite her entwickeln. Ausgangspunkt des Musikunterrichtes bildet die Erziehung zum nicht begleiteten Gesang usw." Haben wir denn bis jetzt keine Lieder gesungen? Ja, natürlich, vielleicht sogar zuviel, aber der Schüler hat den Inhalt der Lieder sowohl nach der melodischen als auch nach der textlichen Seite hin nicht verstanden. Nach der melodischen Seite hin konnte er es nicht, weil er keine Vorstellung von den Tönen hatte, aus denen sich die Melodie zusammensetzte. Wie wurde ein neues Lied eingeübt? In der Unterstufe spielte der Lehrer auf der Geige die Melodie solange vor, bis der Schüler sie nachsingen konnte. Diese „Methode" des Vorgeigens und Nachsingens wird auch heute noch allenthalben gehandhabt und nicht nur in der Schule; in den meisten Chören ist es genau so. Ja, es muß so sein, denn die Mitglieder der Gesangvereine haben ja aus obengenannten Gründen keine Vorbildung. Diese Papageienerziehung, ich kann es nicht anders nennen, wird aber nie zu einem musikalischen Verständnis führen. Denn durch das übermäßig häufige Wiederholen wird der Sänger für die Schönheit der Melodie derart abgestumpft, daß er sie nur noch herunterleiern kann. Hier wirkt das Tonwort Wunder. Natürlich werde ich nicht mit einer langen und schweren Melodie anfangen, sondern mit einer ganz kleinen leichten Kindermelodie, wie sie auf der Unterstufe angebracht ist. Nach der üblichen Methode müßte ich folgendermaßen vorgehen: Will ich z. B. das Lied „Hopp, hopp, hopp, Pferdchen lauf Galopp" mit den Kindern üben, so spiele ich es ein paar mal vor, die Kinder wiederholen es. Verhältnismäßig schnell werden es alle nachsingen können. Von einem Verstehen der Melodie kann aber noch keine Rede sein. Niemand von den Schülern wird einen Zusammenhang zwischen den Tönen der Melodie merken, wird sie qualitativ unterscheiden können. Jetzt übe ich dieselbe Melodie auf Tonworte, z. B. in D-Dur (to-dur), d-fis-a, (to-pa, fe). Der Schüler verbindet mit to-pa-fe schon eine feste Vorstellung. Er hört bei dem Singen von to-pa die Terz, bei to-fe, die Quinte. Erst jetzt hat er die Melodie verstanden; während er vorher rein äußerlich die Melodie sang, so hat er sie jetzt innerlich begriffen. Vor allen Dingen fällt dann das häufige Vorsingen bzw. Vor-

geigen weg, das auf die Schüler nur langweilig wirkt. Wir fangen erst langsam auf Tonworte an zu singen; diese charakterisieren schon jeden Ton der Melodie, so daß dann das Singen auf den Text im allgemeinen sehr schnell und sauber erreicht wird, und wir haben die Schüler zu einem musikalischen Verständnis gebracht, während früher nur ein „Schatz von weltlichen und geistlichen Liedern" herausgearbeitet wurde.

Hier möchte ich noch auf die sog. Treffübungen zu sprechen kommen. Das Ziel eines jeden Lehrers ist, die Schüler soweit zu bringen, daß sie von Noten singen können. Um das zu erreichen, wurden Treffübungen angewandt, d. h. man sang nacheinander die Intervalle, Sekunde, Terz usw. Wir alle müssen ehrlich gestehen, daß das Ziel nicht erreicht worden ist. Ja, nicht einmal ausgebildete Sänger und Musiklehrer treffen die Intervalle immer sicher. Was soll dann erst der kleine Schüler, der keine Vorbildung hat, mit solch schweren Treffübungen anfangen? Hier liegt auch eine falsche Ansicht zugrunde. Nicht die Entfernung zweier Töne als solche zueinander ist wichtig, sondern auf das Verhältnis der Töne innerhalb einer Tonleiter kommt es an. Deshalb müssen wir endlich aufhören, mit dem Tonleitersingen und den Treffübungen, denn erstens führen sie nicht zu ihrem Ziel, nämlich dem Vom-Blattsingen, zweitens erreichen wir damit nichts für unser musikalisches Empfinden. Anstelle dieser Übung müssen Tonalitätsübungen treten. Übungen, die die Tonverwandtschaft zwischen den einzelnen Tönen einer Tonleiter ausdrücken, die die qualitativen Eigenschaften der Töne zeigen. Die einfachste und zugleich beste Übung hierfür ist das Singen von Dreiklängen. Auf den Zweck der alten Treffübungen brauchen wir dabei nicht zu verzichten; denn wenn wir die Dreiklänge der ersten, vierten und fünften Stufe zu einer Kadenz formen — in den verschiedenen Lagen — erhalten wir alle Intervalle. Natürlich sind alle diese Übungen auf Tonworte auszuführen. Denn der Schüler muß eine Vorstellung der einzelnen Töne des Dreiklanges haben, und diese wird mittels der Tonworte erreicht. Außerdem wird der Schüler schon, wenn auch ein geringes Empfinden, für das Wesen des Dreiklanges in die Schule mitbringen, da viele Äußerungen des täglichen Lebens und der Natur sich auf das Grundelement des Dreiklanges, die Terz, stützen, z. B. Vogelstimmen, Glockenläuten, Autohupen, Straßenrufer usw. Um aber das in den Richtlinien angegebene Ziel des Gesangsunterrichts, Entwicklung des Gefühls und der Phantasie zu erreichen, um die Kinder zu einem Erleben der Lieder zu bringen, wird selbst das innere Verständnis noch nicht ganz genügen. Erst dann befriedigt ein Gesang voll und ganz, wenn er auch schön gesungen wird. Wie schlecht ist es doch auch gerade damit bestellt. Kann man nicht oft sagen, es war nicht schön, aber laut? Wird nicht meistens „gebrüllt"? Alles das kommt daher, daß die stimmbildnerische Seite des Gesangsunterrichtes fast gar nicht beachtet wird. Das Eitz'sche Tonwort mit der Verwendung der 5 Vokale und mit den entsprechend gewählten Konsonanten leistet auch hier vorzügliche Dienste, ein Grund, daß das musikalische Abc stimmbildnerisch nicht geeignet ist, liegt in der häufigen Wiederholung des Vokals e. Oft sieht man, daß dem einen Schüler vom Singen das Blut ins Gesicht steigt oder die Adern anschwellen, ein anderer hebt den Kopf hoch oder zieht die Stirn in Falten, das alles sind Zeichen, daß der Schüler den Ton falsch bildet. Hierauf muß der Lehrer achten, hier muß er helfen, dann wird es auch nicht mehr soviel Brummer geben. Denn abgesehen von den Simulanten gibt es viele Schüler, die zuerst nicht singen können, weil sie die Töne im Kehlkopf falsch bilden, die dann aber mit Hilfe des Lehrers begeisterte Sänger werden. Ich will mich über die Einzelheiten der Stimmbildung nicht mehr auslassen, es würde in den Rahmen dieses Artikels nicht hineinpassen, aber jeder gewissenhafte Gesangslehrer wird wissen, wie er die Mängel beseitigen kann.

Noch eins möchte ich erwähnen, das ist die sinngemäße Interpretation des Liedertextes. Ganz zufällig passierte es mir, daß ich einen Jungmännerverein hörte, wie er das schöne Lied „Am Brunnen vor dem Tore" sang. Ich hätte laut aufschreien mögen. So, wie es dort gesungen wurde, hatte niemand etwas von dem Gesang, es wurde buchstäblich im Marschrhythmus heruntergeleiert. Von einem Erleben war keine Spur. Führt das zum musikalischen Empfinden, auch wenn die Melodie richtig gesungen wird? Die Antwort wird jeder Gesangslehrer, der Musik empfindet, sich selbst geben. Jedes Lied, auch das kleinste und bescheidenste, will sinngemäß gesungen, will gestaltet sein.

Zum Schluß möchte ich noch einmal kurz zusammenfassen, worauf es mir hier ankam. Ich habe in ganz kurzen Umrissen fast andeutungsweise versucht, die Mängel der üblichen Art, Gesangsunterricht erteilen, zu zeigen und wollte anregen, wie ein Gesangsunterricht durchführbar ist und durchgeführt werden muß, damit er sein hohes Ziel, eine musikalische Volksbildung, erreicht.

Zur Erläuterung meiner vorstehenden Ausführungen empfehle ich nachfolgende methodische Bücher:

Karl Eitz, Das Tonwort — Bausteine. Verlag Breitkopf-Härtel.

Benedikt-Strube, Handbuch für den Tonwortunterricht. Verlag Karl Merseburger.

„Musikalische Volksbildung". Litolf-Braunschweig.

Lesen im neuen Geiste.

Von Willy Hacker.

Wie war's doch noch im Leseunterricht, als wir, die wir nun nicht mehr gerade zu den Jüngsten unseres Faches zählen, unsere ersten pädagogischen Musterlektionen hielten?

Da saßen fein ausgerichtet die Kinder und ließen über sich eine Zielangabe ergehen, in der nach Ziller acht Punkte sorgfältigst gegeneinander abgewogen sein mußten. Nach ebenso fein durchdachter Erwachsenen-Psychologie gestaltet, folgte eine Vorbereitung, die „die Reproduktion der apperzipierenden Vorstellungen bewirken sollte". Der Lehrer hatte allerdings die Freiheit, ohne große Schädigungen des psychologischen Ablaufs des Bildungsprozesses — wie ihn die damalige Psychologie sah — beide Teile miteinander zu vertauschen und nach Rude „Methodik des Volksschulunterrichts" (1912) waren auf dieser Station unterrichtlicher Tätigkeit sogar nur vier Punkte zu berücksichtigen. Wenn es nicht schon vorher geschehen war, mußten jetzt — vielleicht noch unter 1, 2, 3 — die Lesebücher vorgenommen werden. Alle Kinder hatten durch Jahre hindurch dasselbe Lesebuch. Nun folgte die Darbietung. Satzweise wurde gelesen, damit möglichst viele Kinder in einer Stunde zum Üben herangezogen werden konnten. Wort- und Sacherklärungen, Zerlegen des Lesestückes in einzelne Abschnitte, Finden von Überschriften, sollten der Selbsttätigkeit der Kinder möglichst weiten Spielraum lassen und damit den Forderungen neuzeitlicher Pädagogik „vom Kinde aus" und „der freien geistigen Tätigkeit" Rechnung tragen. Von der inhaltlichen konnte man noch die sprachliche Vertiefung trennen, und als Krone folgte dann das Lesen. Fließend, verständig und schön sollte es sein. Eine liebevoll ausgearbeitete Methodik gab dem Lehrer Auskunft darüber, wieviel Punkte hierbei Revue — passieren mußten. Sie erzählte ihm dann auch noch, daß er sogar die Möglichkeit habe, die drei Attribute des Lesens auf Unter-, Mittel- und Oberstufe zu verteilen. Zusammenfassend kann man also wohl sagen, daß bei dieser Handhabung des Leseunterrichts eigentliche Lust zum Lesen bei den Kindern kaum entstehen konnte. Verkennen will ich allerdings nicht, daß sich derartig aufgebaute Lektionen manchmal sehr gut ansahen, und bei Revisionen konnte man vorzüglich damit bestehen. Aber dennoch war man mit dem Resultat nicht zufrieden. Die Geschichte des Lesens und der Lesebücher beweist das.

Weil ich einen solchen Unterricht nicht mit dem Geist der Arbeitsschule vereinen konnte, war ich schon lange dazu übergegangen, nicht mehr satzweise, sondern abschnittsweise lesen zu lassen, Abschnitte, die sich nicht immer mit denen des Lesestückes deckten, und zu denen selbstverständlich von den Kindern sofort Überschriften gefunden wurden. Aber Freude am Üben war auch dadurch nicht zu erreichen. Ein entscheidender Schritt vorwärts war der Übergang zum Gruppenlesen, wobei nicht mehr alle Kinder dasselbe Lesebuch, sondern einzelne Gruppen verschiedene Lesebücher (Ganzschriften) hatten. Aus Mitlesern wurden jetzt Mithörer. Entscheidend war bei diesem Lesen das Verstandenwerden durch die andern Schüler nach Aussprache und Inhalt. Die schonungslose Kritik seitens der Mitschüler — allerdings ebenso oft kameradschaftliche Auskunfts- und Hilfsbereitschaft — waren ein mächtiger Antrieb, gut zu bestehen,

und wirkten besser als alle Belehrungen über Tonhöhe, Tonstärke usw. Aber trotzdem — Leselust, Lernfreudigkeit kehrten nicht ein, selbst wenn die Lesebuchfrage noch so glänzend gelöst war. Auch eine nachfolgende Dramatisierung konnte nicht gutmachen, was einer Lesestunde zu schaffen nicht möglich war. Daher tauchten immer wieder die Klagen über schlechtes Lesen, über Nachlassen der Lesefertigkeit bei nicht ständig wiederholter Übung auf, und darum griffen wohl viele Lehrer zurück zum alten Lesebuch. Mit dem alten, liebgewordenen Freund stellten sich dann alte Gewohnheiten wieder ein, und um auch den Forderungen neuzeitlicher Pädagogik zu genügen, gestattete man den Kindern nachträglich freies Fragerecht. Das scheint mir der augenblickliche Stand des Leseunterrichts zu sein.

Wo liegt der Grund zur Unzufriedenheit mit dem Lesen? Die Frage des guten Lesens war bisher im Meinungsaustausch darüber eine Frage des Lesebuches, des Lesestoffes gewesen. Wenn nun auch hier — theoretisch wenigstens — die Frage allmählich geklärt war, so fehlte doch der letzte entscheidende Schritt in der Umgestaltung des Unterrichtsverfahrens nach dem Grundsatz der Arbeitsschule mit ihrer anderen Einstellung zum Kinde und zum Stoff, mit ihrer andersartigen Grundgesinnung zum Kinde als einem aktiven, nicht nur rezeptiven Wesen mit Eigenwert, Eigenpersönlichkeit und darum auch Eigengesetzlichkeit. Man arbeitete weiter mit Mitteln der alten Pädagogik im Geiste der Formalstufen, die, entsprechend den analysierenden, mechanisierenden Tendenzen der hinter uns liegenden Zeit, einer dieser konformen, zergliedernden, mechanisierenden und uniformierenden Psychologie entstammten und nicht zu vereinbaren waren mit den dem neuen Geist entsprungenen Ganzschriften. Einen Mechanismus kann man wohl durch intensive Zergliederung und Zerlegung kennen lernen und auch nachträglich ohne schädigende Wirkung durch sorgfältigen, systematischen Einbau aller notwendigen Teile wieder aufbauen und lebensfähig machen. Man vergaß aber dabei, daß der Bildungsprozeß nicht einem Mechanismus entspricht, sondern organischer Art ist. Man kann ihn wohl rückschauend in verschiedene Teile zerlegen; man zerstört ihn aber, wenn man ihn mechanistisch aufbauen will. Noch ein zweites: Lesen als Kulturtechnik, Lesen als technische Fertigkeit kann ich vielleicht dem Kinde schmackhaft machen dadurch, daß ich es hinstelle als eine Fertigkeit, die ihm in seinem beruflichen Fortkommen sehr wertvoll sein kann; ich kann es hinstellen als ein Mittel, sich aus anderen Wissensgebieten Wissenswertes anzueignen, auch vielleicht noch als eine schätzenswerte Fertigkeit, um in das heimische Schriftgut einzudringen. Ich kann die Leseübung auch einfach vom Kinde fordern, ob sanft oder unsanft, ist dabei einerlei. Aber all diese intellektuellen oder autoritativen Mittelchen sind nicht zu rechtfertigen vor dem Geist der neuen Schule und werden auf die Dauer ihre Wirkung verfehlen. Daher erleben wir immer wieder Nachlassen der Lesefertigkeit, sobald der Lehrer mit seiner ewig wiederholenden Übung aussetzt. Dies wird erst anders werden, wenn der Lehrer versteht, auch im Lesen anzuknüpfen an die aktiven Kräfte im Kinde, Lese- und Lernfreudigkeit erwachsen zu lassen aus dem sich entfaltenden und gleichzeitig gestaltenden Kinde. Das kann natürlich nur geschehen am Stoff und in dem vorliegendem Fall am Lesestoff. Die Aufgabe ist also Aufnehmen und Verarbeiten des Stoffes zu einer lebendigen Einheit zu verschmelzen (Gegensatz zum Nacheinander der Formalstufen), so zu verschmelzen, daß im Kinde, auch im schwächsten, der zwingende Wunsch erweckt wird, sich lesend des Stoffes zu bemächtigen, so daß also aus der Entfaltung und Gestaltung des kindlichen Innenlebens Lesefertigkeit als reife Frucht herausfällt, wobei ich mir vollkommen klar darüber bin, daß damit nicht alle Kinder einer Klasse, selbst bei genialster Lösung des angedeuteten Problems, Lesekünstler werden. Der neue Geist will aber auch keine Gleichmacherei aller Kinder einer Klasse, sondern Organisierung der kindlichen Schaffens- und Gestaltungskräfte, damit jeder die ihm gemäße, seiner Veranlagung und seinem Können entsprechende Gestaltungsmöglichkeit und Steigerungsfähigkeit finde. An dem Stoff, den man sich lesend erobern kann, der der Zauberstab in eine unbekannte und dennoch erfaß- und erfahrbare Welt ist, muß sich der Wille des Kindes zum Üben entzünden. Lesen als Quelle der Lust, der Freude an der Betätigung der eigenen Schaffenskräfte, das gilt es zu erreichen. Ist das erreicht, ist die technische Fertigkeit erworben, sind inhaltliche Schwierigkeiten überwunden, so stellt sich das Können von selber ein oder findet seine Berichtigung und Bereicherung in der gemeinsamen Arbeit der Klasse und der gegenseitigen Kritik.

Wo ist ein Weg zur Lösung der Aufgabe? Vorweg einige allgemeine Bemerkungen. Den nachfolgenden Ausführungen liegen Erfahrungen mit dem dritten Grundschuljahr zugrunde. Wir bilden eine Arbeitsgemeinschaft, in der der Lehrer Organisator kindlicher Schaffenskräfte ist, eine Diskussionsgemeinschaft, bei der er wohl zurücktritt, aber in der er niemals ausgeschlossen ist. Wir lasen zur Zeit in zwei Gruppen: „Märchen zum Lachen" und „Märchen zum Staunen". Auch beim Vorlesen bleibt der Lehrer nicht ausgeschaltet. Er tritt aber nicht dadurch hervor, daß er einzelne Sätze heraushebt, um an ihnen zu zeigen, wie man liest, sondern auch er liest ganze Stücke oder einzelne Abschnitte.

Ich las: „Es war ein Mann, dem starb seine Frau . . ." Pause. — Diese Pause ist ungeheuer wichtig, nicht etwa aus grammatischen Gründen, sondern aus viel Wesentlicherem heraus. Sie muß schöpferisch werden. Was nach alter Methode durch Zielangabe, Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung, Verknüpfung und Anwendung in sorgfältigst erdachtem Nacheinander erzwungen werden sollte, soll und muß diese Pause schaffen. Die ganze Wachheit kindlichen Denkens soll sie erschließen, soll alle zur Entfaltung drängenden Kräfte in frühlingshafte Aufnahmebereitschaft versetzen, soll alle aktiven, alle gestaltenden Kräfte im Kinde zur Tätigkeit erwecken, damit sie das, was sich von außen her (als Stoff) der kindlichen Wesenhaftigkeit nähert, assimilieren, so allseitig mit der Eigenart des Kindes verbinden, daß es Blut von seinem Blut, Geist von seinem Geiste werde. Wer in diesem Augenblick des Aufhorchens in das innere, geistig flutende Leben des Kindes sehen könnte, der würde merken, wie es diesen Satz umfängt, nach allen Seiten umtastet, in ihn eindringen, mit ihm verschmelzen möchte. Wer nach einem analogen Bild verlangt, möge es sich vorstellen nach dem Vorgang menschlicher Befruchtung. Wie die Samenfädchen dem aufnahmebereiten Ei entgegenstürzen, es umfangen, in es eindringen möchten und nicht eher zur Ruhe kommen, bis sie eins geworden sind mit dem fremden Stoff. Gelingt es ihnen, sich ihm zu assimilieren, ist neues Leben geboren, ist aus zweien eins geworden. Ei wie Same sind an sich lebensfähig, verfallen aber dem Tode, sind unfruchtbar, wenn es nicht zu dieser seltsamen Vereinigung kommt. So ist auch das Verhältnis vom aufnahmebereiten Kinde zum Stoff (Bildungsgut). Beide sind an sich fähig, lebenweckend, kräftelösend, bildungsbereichernd zu wirken, aber nur, wenn es zu dieser einzigartigen Verschmelzung kommt. Gelingt es dem Kinde in diesem Fall, den gelesenen Satz mit seiner Wesenhaftigkeit zu durchdringen, hat der Lehrer gewonnenes Spiel. Lehnt es ihn aber ab, kann es ihm nicht beikommen, werden alle anderen Sätze nicht verbunden werden können zu einer lebendigen Einheit. Auch dieses Mal wollte es den Kindern nicht gelingen, den Satz mit eigenem Blut zu durchtränken. Die Augen gingen unruhig hin und her, als wollten sie fragen, was sagt ihr dazu? Wohl öffnete sich hier und da ein Mund, als wollte er zu einem Gedanken verdichten, was drinnen wogte. Doch der Mund schloß sich wieder, es war nicht stark genug, was drinnen drängte. Ich las deshalb noch einmal, langsamer:

„Es war ein Mann, dem starb seine Frau."

Und dann schoß es plötzlich hervor: „Das ist aber traurig! O ja, nun muß er sich selber Essen kochen und die Kinder können nicht in die Schule kommen, wenn der Vater schon auf Arbeit ist. Ja, da muß dann eben die Tante kommen. So war es auch als meine Mutter starb, da kam jeden Morgen meine Tante und machte uns fertig, wenn wir zur Schule sollten. Oho! Leicht gesagt, aber schwer getan. Werner sagt da eben, da muß die Tante kommen. Meine Tante wohnt in Berlin, ich möchte mal wissen, wie sie da jeden Morgen herkommen soll. Ja, was dann? Ich weiß, da muß der Mann sich eben ein Dienstmädchen nehmen. Das kostet aber viel Geld und vielleicht hat der Mann nicht so viel. Was nun?" — Allgemeine Ratlosigkeit. Es ist wichtig, auch sie auskosten zu lassen, auf um so fruchtbareren Boden wird eine Lösung fallen. — „Ich weiß noch einen Ausweg! Er könnte ja wieder heiraten. O ja!"

Hier schien mir dor passende Augenblick zu sein, um in der Erzählung fortzufahren. „Es war ein Mann, dem starb seine Frau, und eine Frau, der starb ihr Mann" — Pause. „Dann paßt das ja gerade zusammen, dann kann ja der Mann die Frau und die Frau den Mann heiraten. Wenn die Frau den Mann aber nicht mag? O, die Frau wird schon ja sagen, denn sonst müßte sie ja arbeiten und Geld verdienen." So plätschert die Diskussion lustig unter ungeheurer Anspannung aller Kräfte der Kinder dahin und erfüllt ihre Aufgabe, die vielseitige Verknüpfung des Stoffes mit der Wesenhaftigkeit der Kinder im freien Spiel ihrer Kräfte zu erreichen, wobei nicht die Aneignung des Stoffes, sondern nur seine Funktion als Arbeitsmaterial der Schaffenskräfte der Kinder, die Hauptsache ist (Gegensatz zum Stoffwissen der früheren Schule). Aufgabe des Lehrers ist es, im gegebenen Moment mit der Handlung fortzufahren oder fortfahren zu lassen.

Ich breche die Niederschrift der Stunde ab. Was ich zeigen wollte, dürfte klar geworden sein. All das, was zergliedernde Psychologie in ein Nacheinander auflöste, ist in eine einzige lebendige Einheit gebracht und die Verschmelzung von Kind und Stoff ist gelungen. In selbstvergessener Hingabe, als wär es eigenes Schicksal, folgt das Kind der Handlung, nimmt auf, und gestaltet aus sich heraus, aus der Freude am Spiel der eigenen Kräfte.

Die Folge? — Ein solch intensives Arbeiten ist natürlich nur begrenzte Zeit möglich. Gern werden die Kinder eine Rast begrüßen. Aber ebenso natürlich wird der Wunsch sein, die Geschichte bzw. den Abschnitt einmal im Zusammenhang zu hören. Sofort werden aber auch die Könner der Klasse die Gelegenheit ergreifen, einen Abschnitt im Zusammenhang vorzulesen. Es ist eine Lust zu sehen, mit welcher Sorgfalt sie, was so lebendig an ihnen vorüberzog, auch so zu lesen versuchen, wie sie's erfühlt und miterlebt haben. Dann drängt sich ebenso freudig ein zweiter Teil der Klasse heran. Es sind die, die nicht auf ersten Anhieb fließend lesen können, aber dennoch den Könnern nicht nachstehen möchten. Ebenso gewiß ist auch bei den Schwächsten — die immer in einer Klasse sein werden, und die nie zu fließenden Lesern werden —, der Wunsch erweckt, in diese bunte Welt lustigen Geschehens eindringen zu können. Gern haben sie sich die Mithilfe anderer gefallen lassen, um sich im Lesen zu üben.

Was ist erreicht? Lesen als Quelle der Freude, Lesen als eine sich anzueignende Technik ist seiner unlustbetonten Eigenschaften entkleidet. Es ist als „erlebendes Lernen" dem freien Spiel kindlicher Schaffenskräfte eingereiht. Fließendes, verständiges, schönes Lesen stellt sich ein, nicht auf Grund von Berücksichtigung dynamischer, melodischer, rhythmischer Regeln, sondern als Folge der lebendigen Durchdringung des Stoffes mit eigener Wesenhaftigkeit und der Freude am Gestalten sich entfaltender eigener Kräfte.

Das Wesen des Gesamtunterrichts.

Von **Walter Kramer.**

Selten hat sich eine pädagogische Neuerung in einer so merkwürdigen Lage befunden wie der Gesamtunterricht. Eine Fülle von Aufsätzen und Schriften preist ihn als die Unterrichtsform der Zukunft und erwartet von ihm die Lösung nicht nur unterrichtlicher, sondern auch erziehlicher Probleme. Die breite Masse der Lehrerschaft folgt jedoch nur zögernd. Mehr als bei andern Fragen der zeitgenössischen Pädagogik empfindet man, daß noch keine klare Zielbestimmung dieser neuen Unterrichtsform gefunden ist. Der Begriff schillert in allen Farben. Noch in Arbeiten der letzten Jahre finden wir Gesamtunterricht gleichgesetzt mit Unterricht vom Kinde aus, mit der Technik des freien Unterrichtsgesprächs, mit dem Gelegenheitsunterricht, mit wahrer Gemütsbildung, ja, er wird in einem Bericht einer Versuchsschule noch aufgefaßt als Vereinigung aller Schüler zu einem freien Gespräch, also ganz im Sinne Berth. Ottos. Wohl besitzen wir Wilhelm Alberts „Grundlegung des Gesamtunterrichts", aber das Werk ist mehr eine umfassende Darstellung der verschiedenen Richtungen des Gesamtunterrichts als eine wissenschaftliche Grundlegung. Die Preisarbeit K. F. Sturms (Deutsche Schule, Jahrgang 1925 Heft 10 und 11) ist die erste wissenschaftliche Arbeit, die es unternimmt, Sinn, Möglichkeiten und Grenzen des Gesamtunterrichts zu untersuchen. Er prüft die vorliegenden Begriffsbestimmungen des Gesamtunterrichts und findet, daß sie sich meist in einer negativen Bestimmung erschöpfen. Gesamtunterricht ist nichtgefächerter Unterricht. In einer Überwindung, Umformung der Fächerung scheinen die Bestrebungen der Verfechter des Gesamtunterrichts zu gipfeln. Sturm untersucht dann die Frage, ob eine Aufhebung der Fächerung überhaupt möglich sei, und kommt zu dem Ergebnis, daß die Grundfächer als eigenartige Formen des Denkens nicht entbehrt werden können und daß es also mehrere Fächer geben müsse. Er entlarvt die verschiedenen Formen des Gesamtunterrichts als versteckten Fachunterricht; denn immer ist in den einheitlichen Jahreskreisen, im ungefächerten Leitunterricht, in den geschlossenen Sachkreisen, in den Sachfächergruppen, beim Unterricht nach leitenden Ideen, bei der Wechselbeziehung der Fächer der Begriff des Faches mitgesetzt. Oft handelt es sich nur um eine Verringerung der Anzahl der Fächer. Selbst der Gesamtunterricht in Lebensgebieten überwindet die Fächerung nicht, weil er eben das Lebensgebiet immer nur wechselnd unter der eigentümlichen Erkenntnisweise eines wissenschaftlichen Faches betrachtet und deshalb nie vom Fach loskommt. Es ist also nichts mit dem Gesamtunterricht, der eine neue Stoffanordnung erstrebt. So folgert Sturm.

Es erscheint demgegenüber als eine gewisse Unfolgerichtigkeit, wenn Sturm am Ende seiner Arbeit dazu kommt, den Gesamtunterricht für die unteren Stufen der Volksschule zu bejahen, ja als notwendig zu bezeichnen, mindestens soweit der Anschauungsunterricht Schulung der sinnlichen Anschauung erstrebt. Das Nebeneinander der Fächer ist ihm ein Problem. Die Möglichkeit einer Überwindung der Fächer sieht er in der Heimatkunde, die ja nach Spranger das bisher eindrucksvollste Beispiel einer Überwindung abstrakter Fächertrennung ist. Freilich erscheint ihm auch die Heimatkunde nur als bedingt richtige Lösung, weil eben der Stoff unter verschiedene Gesichtspunkte rückt. „Das Ideal eines Gesamtunterrichts hat sich als ein Trugbild erwiesen." So schließt Sturm.

Der Gesamtunterricht wird also auf die Grundschule beschränkt. Damit ist der Standpunkt der Richtlinien erreicht, die den Gesamtunterricht als Unterbau bezeichnen, der sich allmählich gliedert. Das fordert auch der österreichische Gesamtunterricht; Karl Linke betont ausdrücklich, daß er zur Fächerung hinführen soll. Eine Begründung für die Notwendigkeit des Gesamtunterrichts in der Grundschule und seine Beschränkung eben auf die Grundschule fehlt ebenso wie eine Lösung der Frage, in welchem Verhältnis der Gesamtunterricht der Grundschule zum Fachunterricht der Oberstufe steht.

Jetzt ist die Lage des Gesamtunterrichts folgende: Grundsätzlich ist er als unmöglich anerkannt, aber für die Grundschule wird er geduldet. Er erscheint in seltsamem Zwielicht, als ein dem wahren Wesen des Unterrichts abtrünniges und doch nicht zu entbehrendes Kind der neuen Pädagogik. Er ist ein schlechter Rock, den der Grundschullehrer anziehen muß, während er nach dem Ornat des Wissenschaftlers schaut. Das ist eine Rolle, die dem Gesamtunterricht nicht gebührt. Vielmehr muß eine neue Begründung des mit Recht auf die Grundschule beschränkten Gesamtunterrichts eben aus dem Wesen dieser Grundschule heraus versucht werden.

Die Grundschule ist zwar nach den amtlichen Richtlinien keine besondere Schulgattung; sie umfaßt die vier untersten Schuljahre der Volksschule. Jedoch nennt sie bereits Kroh in seiner „Psychologie des Grundschulkindes" ein eigentümliches pädagogisches Gebilde. Ihr Ziel ist die allmähliche Entfaltung der kindlichen Kräfte; sie hat die Totalität des Kindes in ganz anderer Weise zu beachten als spätere Stufen. Sie muß ausgehen vom Kinde und hinführen zur objektiv gegebenen Kultur. Sie erhält das Kind in ganz eigenartiger Verfassung. Der Satz, daß das Kind kein verkleinerter Erwachsener ist, ist der Grundsatz der Grundschulerziehung.

Es erübrigt sich, die allgemein bekannten Tatsachen der Psychologie des Grundschulkindes ausführlich zu erörtern. Es sei nur an die fehlende willkürliche Aufmerksamkeit, an

die Labilität des kindlichen Interesses, an die ganzheitliche Auffassung des Kindes erinnert, Tatsachen, die sich wohl in einzelnen Phasen der kindlichen Entwicklung ändern, im ganzen aber doch als geltend für das Grundschulkind bezeichnet werden müssen. Angesichts dieser Tatsachen dürfte es kaum noch einen Pädagogen geben, der für ein Kind dieser Beschaffenheit streng gefächerten Unterricht vorschreiben möchte; denn ein solcher Unterricht erfordert eben willkürliche Aufmerksamkeit, ein streng auf den Gegenstand gerichtetes Interesse, eine stückweise Auffassung der Welt. Wie grotesk die Forderung eines streng gefächerten Unterrichts für den Lernanfänger ist, erhellt aus folgender Überlegung: Wohl muß der Student aus dem Wesen der wissenschaftlichen Arbeit heraus streng gefächert arbeiten, ist der Wissenschaftler zu einer immer weitergehenderen Sondernug seines Arbeitsfeldes gekommen. Wer aber wollte dem A-B-C-Schützen die Arbeitsweise zumuten, die für den Wissenschaftler notwendig ist? Öder Formalismus würde die Folge sein. Das Bild der Elementarklasse taucht auf, das Pestalozzi gemeint haben muß, wenn er schreibt: „Kann der Schwertschlag, der durch den Hals geht und den Verbrecher zum Tode bringt, auf seinen Leib eine größere Wirkung machen als ein solcher Übergang von der langgenossenen schönen Naturführung zum erbärmlichsten Schulgang auf die Seele der Kinder?“ [1])

Aber selbst die entschiedenste Schulreform hat halt machen müssen vor der Tatsache, daß mit dem Begriff der Schule immer der Begriff des Unterrichts und der Lehre mitgesetzt ist. Notwendig folgt daraus, daß Erkenntnisbildung eine ihrer Hauptaufgaben sein muß. Erkenntnisse lassen sich aber, so hat Sturm überzeugend nachgewiesen, nur gewinnen durch bestimmte Methoden des Erkennens. Die sind in den Fachwissenschaften gegeben. Deshalb wird es Fächer geben müssen; sie sind nicht zu überwinden. Mit Recht entlarvt Sturm eine Reihe gesamtunterrichtlicher Bestrebungen auf der Oberstufe als versteckten Fachunterricht.

Wie ist aber nun der Widerspruch zu lösen, daß wir Gesamtunterricht fordern und den Fachunterricht anerkennen? Der Gesamtunterricht ist eben nicht Überwindung oder Aufhebung der Fächerung. Er steht dem Fachunterricht überhaupt nicht als unversöhnlicher Gegner gegenüber. Die Verwirrung ist eingetreten durch die gänzlich falsche Problemstellung: Gesamtunterricht wider Fachunterricht. Indem man von einer Überwindung oder Aufhebung der Fächerung sprach, setzte man sie doch stillschweigend voraus. Das ist jedoch im Gesamtunterricht der Grundschule durchaus nicht der Fall. Vielmehr schafft der Gesamtunterricht erst Fächer. Er stellt sich mit der Naivität des Primitiven und des Kindes der Welt gegenüber; sie ist für ihn ungeteilte Einheit, unzerstückelte Ganzheit. Er naht sich ihr spielend mit der Sprunghaftigkeit und Labilität des kindlichen Interesses, und dabei sondern sich bestimmte Formen der Weltbetrachtung von selbst heraus. Immer dringender wird das Bedürfnis, gewisse Methoden zu gewinnen, um die Umwelt meistern zu können. Damit sind die Fächer und ihre Erkenntnisweisen entdeckt, und in allmählichem Aufbau machen sie ihre Ansprüche immer mehr geltend[2]).

Das ist das Wesen des Gesamtunterrichts. Damit ist die Stelle seines Auftretens zugleich festgelegt: er ist eine der Grundschule wesenseigentümliche Unterrichtsform, ist die der Grundschule entsprechende Erkenntnishaltung. Er macht sich von selbst immer mehr überflüssig und tritt zurück, wenn seine Aufgabe getan ist. Gesamtunterricht und Fachunterricht sind also Korrelate; sie bedingen einander.

Auf der Oberstufe der Volksschule und in der höheren Schule hat er danach unter keinen Umständen einen Platz; die Deutschkunde, die Arbeitskunde im Sinne von Senfert sind echte Konzentrationsbestrebungen und haben mit dem Gesamtunterricht nichts zu tun. Auch die „pädagogische Symphonie“ Wilh. Alberts ist kein Gesamtunterricht und wird von der Kritik Sturms mit voller Schärfe getroffen, nämlich von dem Vorwurf, daß der Gesamtunterricht oft weiter nichts als versteckter Fachunterricht sei. Die Zusammenfassungen, Arbeitsreihen, Durchblicke, die mit Recht jetzt allgemein für die höheren Stufen gefordert werden, sind nicht Gesamtunterricht; sie setzen die Fächer voraus und bringen ihre Inhalte lediglich in organische Verbindung.

Ein so in seinem Wesen bestimmter Gesamtunterricht beachtet den Satz, daß Ontogenese und Phylogenese sich bis zu einer gewissen Grenze entsprechen. Denn die Wissenschaft hat sich allmählich in immer mehr Teilgebiete gespalten, genau wie die Entwicklung des primitiven und kindlichen Denkens von dumpf lastender Wucht des Gesamteindrucks zur gliedernden Zerlegung verläuft. Kerschensteiner[3]) behält durchaus recht, wenn er in seiner Kritik des Gesamtunterrichts schreibt: „Alles menschliche Wissen hat sich im Laufe der Kultur von selbst in geschlossene, wohlgegliederte Reiche gespalten, genötigt durch die Organisation unserer psychischen Funktionen.“ Aber die Fortsetzung trifft den neu in seinem Wesen bestimmten Gesamtunterricht nicht mehr: „Diese übersichtlichen und durchsichtigen Kristallgebäude mit ihrer gesetzmäßigen Führung der Lichtstrahlen der Erkenntnis für Unterrichtszwecke zu zertrümmern und an ihre Stelle das diffuse Licht ihrer Scherbenhaufen zu setzen, das bringt nur der fertig, der keine Vorstellung hat von der Bildungskraft eines selbstverarbeiteten Systems geschlossener Erkenntnis.“ Denn es gilt nicht, die durchsichtigen Kristallgebäude zu zertrümmern, sondern sie erst aufzubauen. Nicht das diffuse Licht ihrer Scherbenhaufen soll leuchten, sondern aus der Dämmerung des kindlichen Geistes soll dem Licht der Erkenntnis zum allmählichen Durchbruch verholfen werden.

Nur mit dieser Wesensbestimmung vermag der Gesamtunterricht dem nicht endenwollenden Vorwurf zu begegnen, er sei weiter nichts als die früheren Konzentrationsbestrebungen. Diese verknüpften die schon vorhandenen Fächer; der Gesamtunterricht schafft sie erst. Konzentration ist Querverbindung schon vorhandener Fachinhalte; sie ist bei Ziller-Rein Gruppierung vorausgesetzter Fachstoffe um einen Gesinnungsstoff. Gesamtunterricht ist jedoch die der Grundschule eigentümliche Erkenntnishaltung, die erst die Möglichkeit für spätere Konzentration (eben sachlich bestimmter Gegenstände) schafft. Er ist ein wertvolles Ergebnis des Ringens um die Verbesserung des Anfangsunterrichts und innerhalb der hier gezogenen Grenzen wirkliches pädagogisches Neuland.

---

[1]) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. I. Brief.

[2]) Daß natürlich der Lehrer im Gesamtunterricht nie von seiner wissenschaftlichen also fachmäßigen Denkweise loskommen kann und daß das Schaffen und Entdecken der Fächer eine Leistung des Kindes ist, die sich unter der Anleitung des Lehrers vollzieht, braucht nicht näher ausgeführt zu werden.

[3]) Begriff der Arbeitsschule.

Verfügung des Finanzministers

vom 25. März 1931 in Sachen der Bekanntgabe eines einheitlichen Textes des Gesetzes vom 11. Dezember 1923 über Versorgung der Staatsbeamten und berufsmäßigen Militärpersonen mit Ruhegehalt.

Abschnitt III.

Betrifft die Versorgung der Familien von verstorbenen Staatsbeamten und berufsmäßigen Militärpersonen.

Art. 60. Das Recht auf Witwen- bzw. Waisenpension ist ein hergeleitetes Recht und abhängig davon, ob der Mann bzw. Vater die Berechtigung auf Pension erworben hat.

Die Witwenpension wird aus den Gehaltssätzen für unverheiratete errechnet. Im Falle des Todes eines Staatsbeamten oder einer berufsmäßigen Militärperson unter Bedingungen, die in Art. 9, Punkt 1 und 2 näher bestimmt sind, erwerben die nachgebliebenen Witwen und Waisen ebenfalls das Anrecht auf Witwen- bzw. Waisenpension.

Art. 61. Die Witwenpension beträgt 50% (fünfzig Prozent) der Pension, welche der verstorbene Gatte bezog, bzw. der Pension, auf die er im Augenblick seines Sterbens ein Anrecht gehabt hätte.

Die Pension der Witwe eines Staatsbeamten bzw. einer berufsmäßigen Militärperson, der gefallen oder infolge von Kriegsoperationen gestorben ist, beträgt 50 % (in Worten: fünfzig Prozent) des vollen Gehaltes des im aktiven Dienste stehenden verstorbenen Gatten, welches als Grundlage zur Errechnung der Pension im Sinne von Art. 17 und 18 dieses Gesetzes gilt.

Der Witwe und den Waisen eines Staatsbeamten oder eines berufsmäßigen Militärs, welche aus Ursachen, die in

Art. 9, Punkt 2, a—c dieses Gesetzes genannt verstorben sind, werden bei Errechnung der Witwen- und Waisenpension 10 Jahre zu den Dienstjahren des verstorbenen Mannes bzw. Vaters — in Grenzen des Art. 19 dieses Gesetzes — hinzugerechnet.

Die Bestimmungen des Absatzes 2, Art. 12 dieses Gesetzes finden analoge Anwendung auch auf die Witwen- und Waisenpension.

Art. 62. Das Recht auf Waisenpension erwirbt man vom Vater. Diese Pension beträgt:

a) für jedes Kind, wenn die Witwe lebt und im Augenblick des Ablebens des Staatsbeamten bzw. des berufsmäßigen Militärs, Anrecht auf Witwenpension besaß, ein Viertel der Witwenpension;
b) für jedes Kind, wenn die Witwe nicht lebt oder auch im Augenblick des Ablebens des Gatten kein Recht auf Witwenpension besaß oder später das Recht verloren hatte, die Hälfte der Witwenpension;
c) für eine Waise ohne Vater und Mutter oder für eine einzige Waise ohne Vater, falls die Mutter keine Pension erhält, zwei Drittel der Witwenpension.

Wenn die Witwe keine Witwenpension bezieht, weil sie eine Pension für eigenen Staatsdienst erhält, so dient den Waisen das Recht auf Pension laut Bestimmungen des Punktes a dieses Artikels.

a) Waisen im allgemeinen und darunter auch Waisen pensionierter Beamten der ehemaligen Teilungsmächte, verlieren, sobald sie das 18. Lebensjahr überschritten haben, sowohl auf Grund des Gesetzes vom 28. Juli 1921, Pos. 466 des Dz. Ust., als auch auf Grund des Pensionsgesetzes vom 11. Dezember 1923, Pos. 46/24 des Dz. Ust., das Recht auf Waisenpension, und eine weitere Waisenversorgung ist dem freien Befinden der Behörde anheimgestellt.

b) Verkrüppelung einer Waise bietet an sich noch kein Anrecht auf Empfang der Waisenpension nach oben genannten Gesetzen. (Urteil vom 19. Dezember 1927. L. rej. 2403/26, Zb. 1341.)

Art. 63. Das Recht auf Waisenpension kann auch von der Mutter her erworben werden.

Wenn eine Waise das Recht auf Pension sowohl von seiten des Vaters als auch der Mutter erworben hat, so ist der höhere Satz auszuzahlen.

Eine Waise erwirbt das Recht auf Pension von der Mutter her zu Lebzeiten des Vaters im Falle dessen Erwerbsunfähigkeit und falls derselbe nicht imstande ist, ihren Unterhalt sicherzustellen.

Die Waisenpension von der Mutter her beträgt ein Viertel der Pension der Mutter.

Art. 64. Der Gesamtbetrag der Waisenpension ohne Rücksicht auf die Kinderzahl darf weder allein noch zusammen mit der Witwenpension die Höhe der Pension überschreiten, die der verstorbene Staatsbeamte bzw. berufsmäßige Militär tatsächlich bezog oder auf die er im Augenblicke seines Ablebens ein Anrecht gehabt hätte.

Im Falle die Summe der Waisenpensionen von Waisen, derer Mutter lebt, und Waisen ohne Mutter, zusammen mit der Witwenpension die Höhe der Pension, die der verstorbene Staatsbeamte oder berufsmäßige Militär bezog oder auf die er im Augenblick des Ablebens ein Anrecht hatte, überschreitet, ist die Waisenpension proportionell zu verringern.

Art. 65, 66, 67, 68 behandelt das Verhältnis von berufsmäßigen Militärpersonen.

Art. 69. Die Witwe hat kein Anrecht auf Pension:

a) wenn die Ehe von einem Emeritus geschlossen worden ist;
b) wenn die Ehegemeinschaft gerichtlich geschieden wurde ohne es dem Manne zur Pflicht zu machen seine Frau zu unterhalten.

Kinder, die aus einer von einem Emeritus geschlossenen Ehe nachbleiben, haben kein Recht auf Waisenpension.

Auch auf Witwen pensionierter Staatsbeamten und pensionierter berufsmäßiger Militärpersonen aus den ehem. Teilungsmächten, deren Ehe nach der Pensionierung geschlossen wurde, hat — im Sinne des Art. 89 des Pensionsgesetzes vom 11. Dezember 1923, Pos. 46/24 — Art. 69 dieses Gesetzes Anwendung. (Urteil vom 27. Januar 1926, L. rej. 1195/25, Zb. 872.)

Art. 70. Das Recht auf Witwen- oder Waisenpension beginnt mit dem ersten Tage des Monats, der auf den Monat folgt, in welchem der Staatsbeamte bzw. die berufsmäßige Militärperson (emeritus), sein letztes, ihm für aktiven Dienst zustehendes Gehalt (Ruhegehalt), erhalten hat. Für Waisen, die nach diesem Termin zur Welt kamen, beginnt das Recht auf Pension mit dem ersten Tage des Monats nach ihrer Geburt.

Wenn der Anspruch auf Witwen- oder Waisenpension im Laufe eines Jahres, vom Sterbetage des Mannes bzw. des Vaters oder der Mutter, nicht angemeldet wurde, so ist die Witwen- oder Waisenpension vom ersten Tage des Monats der auf den Tag der Anmeldung folgt, zuzuerkennen.

Die zuständige Spitzenbehörde kann im Einverständnis mit dem Finanzminister die Witwen- und Waisenpension vom Tage, der in Absatz 1 dieses Artikels bestimmt ist zuerkennen, wenn die berechtigten Personen nachweisen, daß wichtige Hindernisse vorlagen, die eine frühere Anmeldung der Ansprüche auf Versorgung unmöglich machten.

Witwen- und Waisenpensionen, die berechnet und zuerkannt und im Laufe von fünf Jahren ab Zahlungstermin der betreffenden Versorgung nicht abgehoben wurden, fallen dem Staatsschatze zu. Die zuständige Spitzenbehörde kann im Einverständnis mit dem Finanzminister in Fällen, die Berücksichtigung verdienen, von dieser Regel Ausnahmen machen.

Art. 71. Witwen- und Waisenpensionen sind monatlich voraus zu bezahlen.

Art. 72. Das Recht auf Witwen- bzw. Waisenpension erlischt:

a) im Falle des Todes der Witwe oder Waise mit dem Ende des Monats, in dem der Todesfall eingetreten war;
b) wenn eine Waise das 18. Lebensjahr erreicht hat, oder auch bei einer früheren Eheschließung;
c) wenn die Witwe bzw. Waise rechtskräftig für eine strafwürdige Handlung verurteilt worden ist und diese Verurteilung den Verlust des Rechts auf Witwen- bzw. Waisenpension nach sich zieht.

Waisen, welche an höheren Lehranstalten studieren, werden Waisenpensionen unter obigen Vorbehalten für jedes Schuljahr bis zur Beendigung der Studien, jedoch nicht länger als bis zur Vollendung des 24. Lebensjahres, zuerkannt. In Fällen, die besondere Berücksichtigung verdienen, kann die zuständige Spitzenbehörde im Einverständnis mit dem Finanzminister eine weitere Auskolgung genehmigen, oder bei Arbeitsunfähigkeit die Waisenpension auch über das 18. bzw. 24. Lebensjahr zuerkennen.

Die Fähnrich- und Offiziersschulen können nicht als staatliche Lehranstalten im Sinne des Art. 72 des Pensionsgesetzes vom 11. Dezember 1923, Pos. 46/24 Dz. Ust., die zum Erhalt der Waisenpension über das 18. Lebensjahr hinaus berechtigen, dagegen müssen Kadettenkorps als solche Lehranstalten betrachtet werden. (Urteil vom 19. April 1928. L. rej. 1183/26, Zb. Nr. 1438.)

Art. 73. Ein Recht auf Witwen- oder Waisenpension steht nicht zu:

a) während einer Zeitdauer länger als ein halbes Jahr, welche außerhalb der Grenzen des Staates bzw. der Freistadt Danzig zugebracht wurde ohne Erlaubnis der Spitzenbehörde, welche im Einverständnis mit dem Finanzminister erteilt wird;
b) im Falle des Verlustes der polnischen Staatsbürgerschaft ohne gleichzeitige Annahme der Danziger Staatsbürgerschaft;
c) während der Zeit des Erhalts einer Versorgung auf Grund des Ablebens des Gatten (Vaters) kraft eines anderen Gesetzes, sofern diese Mittel aus dem Staatsschatze fließen; diese Bestimmung findet jedoch keine Anwendung bei Witwen von Veteranen der Volksaufstände, die ihre Versorgung auf Grund des Gesetzes vom 23. März 1922 (Dz. Ust R. P. Nr. 26, Pos. 212) erhalten;
d) während der Zeit, in welcher die Waise irgendeine Stellung im Staats- oder Selbstverwaltungsdienste inne hat, mit welcher eine ständige Gage verbunden ist;
e) während der Zeit, in welcher die Waise bei der Bemessung des Gehalts eines Staatsbeamten bzw. eines berufsmäßigen Militärs (Stiefvaters, Mutter, Stiefmutter) Berücksichtigung findet;
f) im Falle des Eintritts in ein Kloster.

In Fällen, welche in diesem Artikel vorgesehen sind, wird die Pension vom ersten Tage des Monats ab, der auf die Beseitigung der in diesem Artikel angeführten Gründe folgt, ausgezahlt, jedoch nicht früher, denn vom ersten Tage des Monats ab, der auf den Tag der Beantragung der Pension folgt.

Art. 74. Die Witwe eines Staatsbeamten bzw. eines berufsmäßigen Militärs, welche erneut eine Ehe schließt, erhält auf ihre Bitte entweder eine einmalige Abfertigung als Abfindung für die Witwenpension, oder bewahrt das

Recht auf Witwenpension für den Fall einer erneuten Verwitwung.

Der Antrag auf Abfertigung muß im Laufe dreier Monate vom Tage der neuen Eheschließung ab erfolgen.

Die Abfertigung beträgt für Witwen im Alter bis 45 Jahren eine zweijährige, über dieses Alter hinaus eine einjährige Witwenpension. Eine Witwe, welche einen fremden Staatsangehörigen geehelicht hat, erhält diese Abfertigung nur, falls das Recht des Staates, dem ihr Gatte angehört, solche Abfertigungen auch Witwen zukommen läßt, welche polnische Staatsangehörige ehelichen.

Art. 75. Die Witwe eines Staatsbeamten bzw. eines berufsmäßigen Militärs, welche durch Bekleidung eines Amtes im Staatsdienste eigene Anrechte auf Pension erworben hat, darf jedoch nur eine Versorgung wählen.

Art. 76. Die Witwe eines Staatsbeamten bzw. eines berufsmäßigen Militärs, welcher im aktiven Dienste gestorben ist bevor er das Anrecht auf Pension erworben hat, erhält eine einmalige Abfertigung in Höhe der Hälfte des Jahresgehalts, auf Grund dessen die Pension errechnet worden wäre. In der gleichen Höhe erhalten diese Abfertigung auch vaterlose Waisen im Alter unter 18 Jahren nach dem Ableben des Vaters bzw. der Mutter, wenn letztere das Recht auf Pension nicht erworben hatten, jedoch mit der Einschränkung, daß man gleichzeitig nur eine Abfertigung erhalten kann. Eben solche Abfertigung ist vater- und mutterlosen Waisen zuzuerkennen in Fällen, die der vorletzte Absatz des Art. 72 bezeichnet, wobei die Bestimmungen des letzten Absatzes des Art. 72 dieses Gesetzes ebenfalls Anwendung finden.

Den Waisen wird die Abfertigung ungeteilt ausgezahlt.

Den Waisen, die aus verschiedenen Ehen eines Staatsbeamten bzw. berufsmäßigen Militärs stammen, wird die Abfertigung nur dann ausgezahlt, wenn die nachgebliebene Witwe von diesem Rechte keinen Gebrauch gemacht hat, oder auf dieses Recht zugunsten der Waisen verzichtet hat.

Art. 77. Witwen oder Waisen von Staatsbeamten oder berufsmäßigen Militärs, die im aktiven Dienste verstorben sind, haben Anrecht auf Rückerstattung der einmaligen Umzugskosten vom Orte ihres bisherigen Wohnsitzes an ihren künftigen Wohnort, den sie im Lande oder auf dem Gebiete der Freien Stadt Danzig wählen, nach den Vorschriften, welche die Sachen der Umzugsunkosten bei Versetzungen im aktiven Dienste normieren.

Dagegen beziehen sich auf Witwen und Waisen von Staatsbeamten oder berufsmäßigen Militärs, die im Laufe eines Jahres nach ihrer Versetzung in den Ruhestand verstarben, jedoch vor dem in Art. 21 vorgesehenen erfolgten Umzuge, findet Absatz 1 des Art. 21 dieses Gesetzes Anwendung. Außerdem finden bei diesen Witwen und Waisen die Absätze 2 und 3 des Artikels 21 Anwendung.

Abs. 1 des Art. 21 betr. das Recht auf Rückerstattung der einmaligen Umzugsunkosten;

Abs. 2 des Art. 21 betr. die Möglichkeit im Laufe eines Jahres von obigem Rechte Gebrauch zu machen;

Abs. 3 des Art. 21 betr. die ausnahmsweise Zuerkennung der Umzugsunkosten durch den Finanzminister.

Art. 78. Im Falle des Todes eines Staatsbeamten oder eines berufsmäßigen Militärs im Ruhestande, steht der Witwe, die mit ihm in Ehegemeinschaft gelebt hat, unabhängig von der Versorgung oder Abfertigung (Art. 60 bzw. 76), ein Sterbegeld in Höhe einer Dreimonatsgage in von dem Verstorbenen letztgehabter Höhe zu.

Unter gleichen Bedingungen und in gleicher Höhe steht das Sterbegeld im Falle des Todes einer Staatsbeamtin im Ruhestande ihrem Witwer zu.

Bei Fehlen der Witwe (des Witwers), die (welcher) befugt wäre das Sterbegeld zu erhalten, steht das Sterbegeld in gleicher Höhe ungeteilt den ehelichen, den gerichtlich anerkannten und den Stiefkindern zu, falls der Verstorbene sie unterhalten hat.

Beim Fehlen der aufgezählten Familienmitglieder kann man die nachgewiesenen ärztlichen Behandlungs- und die Beerdigungsunkosten bis zur Höhe des Sterbegeldes anderen Verwandten oder fremden Personen zurückerstatten, falls der Verstorbene weder bewegliches noch unbewegliches Eigentum nachgelassen hat, welches zur Bestreitung dieser Unkosten ausreichen könnte.

Das Fehlen einer tatsächlichen Ehegemeinschaft ohne richterlichen Entscheid in dieser Hinsicht (Art. 78, Absatz 1 des Pensionsgesetzes vom 11. Dezember 1923) begründet eine Ablehnung der Zuerkennung von Sterbegeldern an die Witwe (den Witwer) nicht. (Urteil vom 20. September 1927, L. rej. 1706/25, Zb. 1253.)

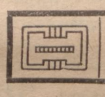
Art. 79. Die Bestimmungen des Art. 36 finden analoge Anwendung auf Witwen und Waisen eines Staatsbeamten bzw. eines berufsmäßigen Militärs, mit dem Unterschiede, daß die Witwen und Waisen in jedem Falle den Unterschied für die Zeit erhalten, der sich durch die fehlerhafte Berechnung infolge falscher Eintragung in die Dienstliste des verstorbenen Mannes oder Vaters ergibt.

Art. 36 betr. Berechnung des Gehalts auf Grund der Dienstliste und die Pflicht das Anrecht auf höheres Gehalt nachzuweisen.

Art. 80. Witwen eines Staatsbeamten bzw. berufsmäßigen Militärs, mohammedanischen Bekenntnisses, falls ihrer zwei oder mehr nach ein und derselben Person vorhanden, wird nach der Norm für eine Person das Witwengehalt bestimmt und gleichmäßig unter alle verteilt.

Die Waisen solcher Staatsbeamten bzw. berufsmäßigen Militärs die von rechtmäßigen Frauen geboren sind, werden in bezug auf Pensionsversorgung für gleichberechtigt gehalten und ihnen wird die Waisenpension nach den Normen dieses Gesetzes zu gleichmäßiger Verteilung bestimmt.

Die Bestimmungen des Art. 64 finden analoge Anwendung in Fällen, von welchen in diesem Artikel gesprochen wird.



Ferienkurse.

Marburg.

Deutsche Sprache und Literatur.
Die jüngere Generation Deutschlands.

Datum: 1. bis 27. August.

Veranstalter: Universität Marburg unter Mitwirkung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes E. V.

Gegenstand:

A. Deutsche Sprache und Literatur.

B. Die jüngere Generation Deutschlands in Haltung und Gestaltung, von ihr selbst dargestellt.

Unterrichtsplan: Früh: Leibesübungen. Vormittags: Vorträge der jüngeren deutschen Generation. Unterricht in Sprache und Literatur. Nachmittags: Unterricht in Sprache und Literatur (Laienspiel). Musikalische Übungen (Singen, Laienmusik).

Durchführung:

Arbeitswochen in Marburg (vom 1. bis 19. August).

A. Deutsche Sprache und Literatur.

B. Die jüngere Generation Deutschlands in Haltung und Gestaltung.

Dichtung: Vier jüngere Dichter, eingeführt von einem Literarhistoriker, lesen aus ihren Werken.

Architektur: Zwei jüngere Architekten, eingeführt von einem Baufachmann, zeigen ihre Arbeiten.

Philosophie und Politik.

Leistungen der jungen Generation.

Die Sicht von außen: Ein Engländer und ein Italiener urteilen über das junge Deutschland.

Studienfahrt an Ober- und Mittelrhein (20. bis 27. August): Frankfurt, Heidelberg, Baden-Baden, Freiburg i. B., Breisach, Colmar, Straßburg, Speyer, Worms, Mainz, Rheingau, Koblenz.

Studiengebühr: Gesamtkursus 60 Rmk., ohne Studienfahrt 50 Rmk., Wochenkarten 20 Rmk. Die Kosten der Studienfahrt betragen bei Unterbringung in guten Hotels 105 Rmk., in Jugendherbergen 65 Rmk.

Gesellige Veranstaltungen, Besichtigungen, Ausflüge, Sport.

Wohnung: vermittelt die Geschäftsstelle. Aufenthaltskosten (für die Marburger Wochen einschließlich Bedienung): Einfaches Zimmer mit Mahlzeiten in der mensa academica 70 Rmk. Besseres Zimmer mit Hotelverpflegung 90 Rmk. Internats-(College-)Aufenthalt 90 Rmk. Einfache Pension in Familien 90 Rmk., bessere Pension in Familien mit Konversationsmöglichkeit 100 bis 120 Rmk. Pension in erstklassigem Hotel 120—150 Rmk.

Anmeldung und Auskunft: Geschäftsstelle der Marburger Ferienkurse, Marburg/Lahn, Rotenberg 21. Bei Anmeldung ist eine Anzahlung von 25 Rmk. zu leisten, die auf die Kursusgebühr angerechnet wird (Konto „Marburger Ferienkurse" bei der Deutschen Bank und Discontogesellschaft, Filiale Marburg).

Berlin.

Pädagogik.

Datum: 1. Juli bis 1. September.

Veranstalter: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Potsdamer Straße 120.

Gegenstand: Die Kurse sollen den Teilnehmern ermöglichen, einen Einblick in die deutsche Bildung zu gewinnen und sich in besonderen Lehrgängen mit der Methodik der einzelnen Schullehrfächer und der Versuchsschularbeit bekannt zu machen.

I. Deutsche Bildung: Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Literatur der Gegenwart, Kunst, Musik.

II. Methodische Lehrgänge: Neuzeitliche Methodik des mathematischen, naturkundlichen, geographischen Unterrichts (2. Augustwoche), Sprecherziehung (Juli), Musik (August), Zeichnen (Juli), Methodik der Fremdsprachen (August).
III. Versuchsschularbeit: Freie Schularbeit, Gesamt-Unterricht, Gruppen-Unterricht, Naturkundlicher Arbeitsunterricht.

Prüfungen und Zeugnisse: Nach Abschluß der Kurse finden keine Prüfungen statt, jedoch werden den Teilnehmern auf Wunsch Bescheinigungen über die Teilnahme ausgestellt.

Studiengebühren: Einwöchiger Kurs: 15 Rmk., zweiwöchiger Kurs: 25 Rmk.

Wohnung: Das Zentralinstitut ist bereit, für seine Kursteilnehmer Wohnungen nachzuweisen. Die Preise sind durch die Kursteilnehmer bei den Vermietern zu erfragen.

Anmeldung und Auskunft: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Potsdamer Straße 120.

Das Volkshochschul- und Freizeitheim Prerow

(Leiter Dr. Fritz Klatt)

hat über seine diesjährigen Ferienkurse eine umfangreiche Schrift herausgegeben, auf die empfehlend hingewiesen wird.

Anfragen beantwortet die Leitung des Volkshochschulheims auf dem Darß, Prerow a. d. Ostsee (Pommern).

Die Musikabteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht und die Deutsche Kunstgesellschaft

laden zu einem

Musikpädagogischen Informationskursus

ein, der

vom 5.—23. Mai

in Berlin stattfindet.

Anfragen und Anmeldungen sind an die Musikabteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zu richten. (Berlin-Charlottenburg, Hardenbergstr. 36.) Dort erhalten Interessenten auch das ausführliche Programm, dessen Abdruck wir uns aus Raummangel versagen müssen.

Aus dem Verbandsleben.

An alle Bezirks- und Zweigvereine.

Die Schriftführer der Kreisvereine werden gebeten, bis zum 1. Mai einen kurzen Bericht über die Lage und Arbeit ihres Vereins in der Zeit vom 1. 9. 32 bis zum 1. 4. 33 an die Schriftführer der Bezirksvereine zu senden. Hier sollen die Berichte gesammelt und bis zum 15. Mai an den Bundesschriftführer gesandt werden.

Wichtig ist die Beantwortung folgender Fragen: 1. Mitgliederzahl am 1. 4. 32 und am 1. 4. 33. 2. Namen der verstorbenen Mitglieder (Todestag). 3. Anregungen und Wünsche für die Vertreterversammlung in Gnesen.

Um pünktliche Einhaltung der Termine wird dringend gebeten.

Richard Schmelzer,
Bromberg (Bydgoszcz), Aleje Mickiewicza 1, II.

Sitzungsberichte.

Bezirksverein Kattowitz.

Generalversammlung vom 25. Januar 1933.

Nach einer herzlichen Begrüßung durch den 1. Vorsitzenden werden die beiden letzten Sitzungsberichte verlesen und genehmigt. — Herr Gattner empfiehlt die Neuerscheinung Professor Dr. Petzels „Begriff der Anschauung", und Herr Lischenski weist in längeren Ausführungen auf den hohen Wert dieses Buches hin. — Ein eifriges Mitglied, Fräulein Klara Senkalla, überbringt dem Verein einen herzlichen Abschiedsgruß. — Der 1. Vorsitzende schließt die „Mitteilungen" mit dem Hinweis, Abschriften von Zeugnissen und Dokumenten auf gutem, dauerhaften Papier anzufertigen.

Herr Paul Urbanek hält ein Pressereferat und erntet für die interessante Berichterstattung reichen Beifall.

Mit stürmischem Applaus wird auch der Jahresbericht des Schriftführers aufgenommen; er gibt ein Bild über die geleistete Arbeit und das gesamte Vereinsleben des letzten Jahres. In der Besprechung des Berichtes weist der 1. Vorsitzende erneut darauf hin, daß sämtliche „Veränderungen" dem Vorstand zu melden sind.

Herr Schymon, Leiter der pädagogischen Arbeitsgemeinschaft Kattowitz, berichtet über die Tätigkeit der Arbeitsgemeinschaft und bittet alle Interessenten, die Donnerstagsitzungen in Villa Flottmann zu besuchen.

Herr Lippa, der langbewährte Vereinskassierer, erfreut alle mit der Tatsache, daß die Vereinskasse einen Bestand von 780,09 Złoty und die Begräbniskasse ein Plus von 272,— Złoty aufzuweisen hat, Dabei sind die Bankkonten von 200,— Mark und 1500,— Złoty nicht eingerechnet.

Der Kassenrevisionsbericht der Herren Buchta und Schmiedek bestätigt die vom Kassenwart gemachten Angaben und hebt die gewissenhafte und sorgfältige Arbeit des Kassierers hervor. — Darauf wird dem Kassierer Entlastung erteilt und der Antrag angenommen, die Mitgliedsbeiträge ab 1. Januar 1933 auf 6,— Złoty vierteljährlich zu ermäßigen. Beiträge für die Sterbekasse müssen aber in diesem Jahre von allen Mitgliedern gezahlt werden.

Nachdem der 1. Vorsitzende allen Mitgliedern, ganz besonders aber dem Vorstand, für die einmütige, eifrige Mitarbeit gedankt hat, wird unter Leitung des Herrn Kollegen Buchta zur Vorstandswahl geschritten. Herr Buchta dankt dem 1. Vorsitzenden im Namen des Vereins für seine mühevolle, aufopfernde Jahresarbeit, und die Versammlung erhebt sich ihm zu Ehren von den Plätzen. — Die sich anschließende Zettelwahl ergibt seine einstimmige Wiederwahl.

Nach kurzen Dankesworten für den bisherigen Leiter der Wahl setzt Herr Gattner diese fort. Alle Vorstandsmitglieder werden durch Zuruf einstimmig wiedergewählt. Neugewählt werden Herr Schymon als Bibliothekar und die Herren Foitzik und Janke als Beisitzer des Ehrenrates. Der Vorstand setzt sich demnach wie folgt zusammen: 1. Vorsitzender: Herr Gattner, 2. Vorsitzender: Herr Paul Urbanek, 1. Schriftführer: Herr Bober, 2. Schriftführer: Herr Hawlitzki, Kassenwart: Herr Lippa, Bibliothekar: Herr Schymon. Beisitzer: Fräulein Marschner, Fräulein Sommer, Herr Kytzia, Herr Soika und Herr Alfons Urbanek. Kassenprüfer: Herr Buchta und Herr Schmiedek. Vergnügungsmeister: Fräulein Maria Neumann.

Sitzungsdauer 2¾ Stunden. Anwesend 95 Mitglieder.

Bezirksverein Königshütte.

Bericht über das Vereinsjahr 1932.

Am Ende jedes Vereinsjahres halten wir eine kleine Rückschau über das, was unser Vereinsleben das verflossene Jahr hindurch bewegte, was an Arbeit geleistet wurde, was von Erhofftem in Erfüllung ging und was uns versagt blieb.

Zunächst müssen wir die traurige Feststellung machen, daß die Mitgliederzahl immer mehr zusammenschmilzt. Am Ende des Vereinsjahres 1931 hatten wir ohne die

Sitzungstafel.

Verein	Ort	Zeit		Tagesordnung
Päd. Verein Bromberg	Wichert	29. April	16¾ Uhr	Vortrag: Prof. König: Der Unterricht auf biologischer Grundlage.
Bromberg-Land	Wichert "	13. April 7. Mai	11 Uhr 11 "	Vortrag "
Graudenz	Goldener Löwe	22. April	17 Uhr	Vortrag
Kattowitz	Hospiz Wilhelmstal (Muchowiec) (Gartenrestaur. Rudzki)	10. Mai 24. Mai	19¼ Uhr 16 Uhr	Vortrag 1. Ehrung der Jubilare 2. Gemütliches Beisammensein mit Tanz
Nakel	Frl. Geicke	9. April	15 Uhr	
Wongrowitz	Privatschule	6. Mai	16 Uhr.	Lehrprobe in Erdkunde

Tarnowitzer Ortsgruppe 112, dieses Jahr nur noch 95 Mitglieder. Die Mitgliederzahl der Tarnowitzer Ortsgruppe beträgt 24.

Den Vereinsfleiß dokumentieren 20 Sitzungen, 10 Vorstand- sowie 10 Mitgliederversammlungen, die von durchschnittlich 52 Mitgliedern besucht wurden. Zur Generalversammlung waren sogar 64 Mitglieder und 2 Gäste erschienen. Prozentual ausgedrückt beträgt die Besuchsziffer dieses Jahres 52 Prozent, gegenüber 53 Prozent im Jahre 1931. Mit besonderer Freude begrüßen wir immer die Gäste, die sich besonders bei Vorträgen und sonstigen Veranstaltungen recht zahlreich einfinden.

In 8 Sitzungen folgte dem geschäftlichen Teil ein Vortrag. Es wurden folgende Themen behandelt: Nr. I war ein Bericht aus der Fachpresse (gehalten vom 1. Vorsitzenden Wallek und dem Leiter der A. G. Przyklenk); Nr. II: Kunst und Zeichenunterricht (Zeichenlehrer Stärz); Nr. III: Der Eigenwert der Fächer (Akademieprofessor Petzelt); Nr. IV: Gesamtunterricht auf der Oberstufe (Rektor Gottschalk); Nr. V: Bericht über die Graudenzer Tagung des Landesverbandes (Wallek, Bias, Müller); Nr. VI: Geisteswissenschaftliche Psychologie (stud. psych. Lehrer Beck); Nr. VII: Behaviorismus (Leiter der A. G. Przyklenk).

Nicht nur in den Monatsversammlungen, sondern auch bei mannigfachen Veranstaltungen des Deutschen Kulturbundes, des Deutschen Schulvereins, sowie der vereinigten Kattowitzer, Bielitzer und Königshütter Lehrervereine wurde allen Mitgliedern Gelegenheit geboten, ihr Allgemein- wie Fachwissen zu bereichern. Besonders zu erwähnen ist die Arbeitsgemeinschaft, die regelmäßig tagt und schon viel fruchtbringende Arbeit zum Wohle der Ausbildung des deutschen Lehrers in Polen geleistet hat. Weiter wäre erwähnenswert die pädagogische Ostertagung vom 30. und 31. März vergangenen Jahres. Frau Prof. Charlotte Bühler, Prorektor Volkmer und Prof. Petzelt waren die Vortragenden. Am 26. April sprach Dr. Alfred Adler über seine Individualpsychologie. Im Mai veranstaltete der Schulverein eine pädagogische Tagung, bei welcher wir 3 Lektionen hörten und Gelegenheit hatten, eine Zeichenausstellung zu sehen. Am 30. Oktober und 1. November nahmen wir an einer pädagogischen Woche teil, über die in der Schulzeitung bereits referiert wurde. Über den Wert des Besuches unserer Landesverbandstagung zu reden, erübrigt sich. Seit Bestehen des Verbandes waren diese Tagungen immer glänzende Beweise deutscher Lehrerarbeit in Polen, sowie Zeugen der Verbundenheit aller deutschen Erzieher vom Gestade der Ostsee bis zu den fernen deutschen Siedlungen in Ostgalizien. In den Ferien wurden für die zurückgebliebenen Schüler Spielnachmittage eingeführt, für die sich in dankeswerter Weise Lehrer zur Verfügung stellten. Unsere Mitglieder besuchten auch mit beachtlicher Beteiligung einen von Kollegen abgehaltenen Zeichen- und Stenographiekursus. Auch der Geist der Geselligkeit wurde in diesem Jahre gepflegt. Am 8. April veranstalteten wir eine Goethe- und am 7. Dezember eine Adventsfeier. Die Zahl der Gäste erreichte bei diesen Veranstaltungen Rekordziffern. Wir bauten besonders an dem Gedanken weiter, die Verbundenheit des deutschen Lehrers mit der Bevölkerung und dem Schüler durch solche Feiern zu verwirklichen. Der Hauptanteil an allen Erfolgen gebührt unserem 1. Vorsitzenden Kollegen Wallek, der den größten Teil seiner freien Zeit der Vereinsarbeit opfert. Aber auch alle übrigen Vorstandsmitglieder haben alles getan, um die Vereinsbücher, den umfangreichen Briefwechsel, sowie die Kassenführung in Ordnung zu halten und in Fühlung mit den Mitgliedern zu bleiben. Unser braver Knabenchor unter Herrn Mnichs Leitung verschönerte unsere kleinen Feiern. Einer Arbeit muß ich besonders gedenken. Es war dies die Verschickung von Schülern deutscher Minderheits- und Privatschulen nach Südposen zur Erlernung der polnischen Sprache. Elternversammlungen, eine endlose Korrespondenz und mündliche Rücksprachen nahmen eine beträchtliche Zeit in Anspruch. Stille und mühevolle Arbeit, die aber von dem Bewußtsein getragen wurde, unseren deutschen Schülern damit einen guten Dienst zu erweisen.

Glück auf für die Arbeit im neuen Vereinsjahr.

Zweigverein Nakel.

Unsere letzte Sitzung fand am 12. Februar d. J. statt. Neun Mitglieder und zwei Gäste waren anwesend. Herr Schönfeld hielt ein Referat über das Thema „Der Religionsunterricht in der einklassigen Schule".

Kreislehrerverein Wongrowitz.

Jahresbericht 1932 (Auszug).

Der Kreislehrerverein zählt am Ende des Vereinsjahres 16 aktive Mitglieder und 2 Ehrenvorsitzende.

Der Anwesenheitsprozentsatz für das verflossene Jahr beträgt 57,35 Prozent, das ist 6,79 Prozent mehr als im Vorjahre.

Der Verein hat im verflossenen Jahre 8 Sitzungen mit 5 Vorträgen und 1 Lehrprobe abgehalten.

Die Einnahmen des Vereins betrugen 578,04 Złoty, die Ausgaben 556,03 Złoty, somit bleibt ein Bestand von 22,01 Złoty.

Büchertisch.

(Zu beziehen durch W. Johne's Buchhandlung, Bydgoszcz, Plac Wolności 1.)

„Der Große Brockhaus", Handbuch des Wissens in 20 Bänden, Band 12 (Mai bis Mud) in Leinen Rmk. 23,40; bei Umtausch eines alten Lexikons nach den festgesetzten Bedingungen Rmk. 21,15.

Der Große Brockhaus soll nicht nur das gesamte Wissen unserer Zeit, sorgfältig nach Schlagworten und Unterschlagworten geordnet, darstellen, sondern er soll darüber hinaus den großen Kreis praktischer Fragen, die täglich an uns gestellt werden, mit allem Verständnis für das, was den Menschen von heute angeht, beleuchten. Um ein Beispiel zu geben: wir verlangen von ihm nicht nur gewissenhafte Auskunft über Namen und Daten, über irgend eine

Schlacht etwa, über den Lebenslauf eines Nobelpreisträgers, über eine Stadt oder einen uns unbekannten Fachausdruck — wir möchten gegebenenfalls auch Ratschläge für unser tägliches Leben haben, etwa bei Krankheitsfällen oder Vergiftungen usw. Ja, eigentlich soll er mir noch mehr sagen können: Wie sollen im Badezimmer die elektrischen Schalter angebracht sein, damit eine Gefährdung des Badenden ausgeschlossen ist? Welches ist das Mindestkapital bei der Gründung einer Aktiengesellschaft? Wie lege ich mir eine Bienenzucht an? Wie ist der gefürchtete Hausschwamm zu bekämpfen? Wie soll ich meine Ernährung sinngemäß gestalten? Um es vorweg zu nehmen: „Der Große Brockhaus" ist das Nachschlagewerk, das diesen Anforderungen in hohem Maße gerecht wird. Und noch mehr. Die sehr gute Ausstattung läßt den — übrigens seit Beginn dieses Jahres herabgesetzten — Preis als niedrig erscheinen. Der 12. Band allein enthält 80 Tafelseiten, teilweise prächtig bunt, mit vielen Hunderten von Abbildungen, sowie 20 Kartenseiten, darunter farbige Stadtpläne von Mailand, Mainz, Mannheim-Ludwigshafen und Moskau. (Zum Vergleich: in den bisher vorliegenden 12 Bänden haben wir insgesamt 934 Tafelseiten und 482 Kartenseiten zählen können, die — für sich allein genommen — schon ein paar starke Bände ergeben würden!) Die beigefügte Mondkarte kann als die beste augenblicklich vorhandene Karte über unser Nachbargestirn bezeichnet werden. Den Kunstfreund werden die ausgezeichneten, teilweise bunten Tafelseiten über „Majolika und Fayence", „Malerei des 19. und 20. Jahrhunderts" und „Mosaik" fesseln, der völkerkundlich Interessierte findet unter „Malaien", „Menschenrassen" (71 Abbildungen) oder „Mongolen" wissenswerte Beiträge, die Frau — und nicht nur sie — wird sich unter „Möbel" oder „Mode", der Landwirt unter „Milch" und „Molkerei", der Freund der Natur unter „Manteltiere", „Meereskunde", „Meeresfische" und „Moose" Belehrung holen. Kurz, im neuen „Großen Brockhaus" ist die Welt in ihrer bunten Vielfaltigkeit vortrefflich eingefangen, und es ist nicht zu viel gesagt, daß man ihn nicht mehr missen mag, wenn man sich einmal daran gewöhnt hat, sich von ihm das bunte Leben und seine Geheimnisse erklären zu lassen und sich in allen Fragen, die jeder Tag an uns stellt, bei ihm Rat zu holen. ***

*

D. Dr. Otto Dibelius, Generalsuperintendent der Kurmark. Verlag Buchholz & Weißwange G. m. b. H., Berlin-Charlottenburg 2. Preis nur 75 Pfennig.

In den heutigen gärenden Zeiten, in denen die deutsche Seele um den Geist ringt, bietet es einen unschätzbaren Gewinn, die Stellungnahme führender Geister zu den Zeitproblemen kennen zu lernen. Hierzu gehört auch die soeben erschienene Schrift von Dibelius. In tiefgründiger Untersuchung, wie sie einem so namhaften Theologen angemessen ist, analysiert der Verfasser die heutigen Geistesströmungen, die, allen Hemmungen zum Trotz, aus dem Innersten des deutschen Menschen nach der Vernichtung seiner Ideale durch Marxismus, Materialismus und Gottlosigkeit heute wieder mit unwiderstehlicher Gewalt hervorbrechen. Der Verfasser kommt zu dem Schluß, daß das Leben unserer Zeit zwar noch immer in einem Prozeß der Verweltlichung begriffen ist, daß wir aber bereits ein Ende dieser kulturfeindlichen Epoche absehen können; die Grenzen zeichnen sich ab, und schon fluten von ihnen her Wirkungen zurück, welche die ganze Lage zu verändern beginnen. Der wachsende Unglaube fand die gesunden Gegenkräfte, und durch das Leben der Kirche geht heute ein neuer Wille zum Kampf um die Seele des Menschen, um das Gemeinschaftsgut des deutschen Volkes. Die Hoffnung und die Zuversicht, die aus den Worten des Verfassers strömen, sichern dem glänzend geschriebenen Büchlein einen tiefen idealen Wert. — Durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Sbg.

*

Gaster-Mohrhenn, Langenscheidts Neues Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache. Zwei Teile. I: Französisch-Deutsch mit Angabe der Aussprache nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt. Von Studiendirektor Dr. B. Gaster. XVI, 544 Seiten. II: Deutsch-Französisch. Von Studiendirektor Dr. W. Mohrhenn. XVI, 576 Seiten. Ganzleinenbände; jeder Teil einzeln 5,85 Mark, beide Teile in einem Band 11,40 Mark. Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung (Professor G. Langenscheidt) G. m. b. H., Berlin-Schöneberg.

Der Sachs-Villatte, noch immer Vorbild aller französischen Wörterbücher, ist in der letzten Zeit vielen unerschwinglich geworden. Mit dem neuen Gaster-Mohrhenn hat Langenscheidt jetzt ein mittleres Wörterbuch zu niedrigem Preis geschaffen, das allen willkommen sein wird, die bisher aus finanziellen Gründen auf ein tieferschürfendes Werk verzichten mußten. Die Fachkritik nannte den schon einige Zeit vorliegenden Teil I das „Wörterbuch der Zukunft". Der eben erschienene Teil rechtfertigt dieses Lob. Das Werk bringt modernes und modernstes Französisch. Schon beim wahllosen Blättern finden wir im ersten Teil autochenille, bobine, radiophare, im deutsch-französischen Band Ausdrücke wie Himmelsschrift, Einbahnstraße, Raketenauto — und bei systematischen Suchen nach Neubildungen aus den verschiedensten Gebieten steigt

Westermanns Monatshefte
führen seit Jahrzehnten

den Kampf gegen Kitsch und Schund auf allen Gebieten unseres kulturellen Lebens. Westermanns Monatshefte bereiten dem Guten und Echten den Weg, indem sie hinführen zu den besten Schöpfungen unserer Dichter und Künstler. Es ist erstaunlich, was ein einzelner Jahrgang bietet: 4 bis 5 Romane, über 40 Novellen und Erzählungen, 125 Beiträge aus allen Wissensgebieten, 100 Kunstbeilagen, über 1000 ein- und buntfarbige Bilder und 12 Atlaskarten. Der Verlag Georg Westermann, Braunschweig, sendet gegen Einsendung der Portogebühr von 30 Pf. (auch Auslandsmarken) kostenlos und unverbindlich ein Probeheft.

Ältere Jahrgänge werden zu Vorzugspreisen abgegeben, verlangen Sie bitte Sonderangebot!

Bestellschein

An die Buchhandlung .....

Ich bestelle hiermit Westermanns Monatshefte zur Fortsetzung.

(Name u. Beruf) .....

(Ort u. Datum) .....

Werber überall gesucht!

von Probe zu Probe die Bewunderung, mit welcher Gründlichkeit die beiden Autoren bei der Neuzusammenstellung des Wortschatzes vorgegangen sind. Um nur einige Beispiele zu nennen: aus dem Gebiete des Sportes finden wir so spezialisierte Ausdrücke vertreten wie: Abseilen, Rückhandschlag, volée, aus der Technik Kühlschlange, vilebrequin, von volkswirtschaftlichen Ausdrücken Stillhaltung, économie dirigée u. a. m. Dabei ist der Wortschatz beider Teile des Werkes trotz aller Fülle nicht in trockener Aufzählung gegeben, sondern neben den Stichwörtern und ihren Übersetzungen stehen noch Ergänzungen und Erläuterungen in verblüffender Vielseitigkeit. Jedem französischen Titelwort folgt die Angabe der Aussprache nach dem bekannten phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt, aber auch die schwieriger auszusprechenden deutschen Wörter des zweiten Bandes zeigen Aussprachehilfen oder wenigstens die Betonungsangabe. Die verschiedenen Übersetzungen der Stichwörter sind stets durch Beigabe von sinnverwandten Ausdrücken oder wohlerdachten Bildzeichen eindeutig gekennzeichnet, so daß es leicht ist, die jeweils zutreffende Bedeutung herauszufinden. Eigentümlichkeiten der Formenbildung, der Deklination, der Konjugation und Rektion sind bezeichnet und dargestellt; Musterbeispiele und idiomatische Redewendungen erläutern besondere Konstruktionsarten oder Anwendungsmöglichkeiten der einzelnen Wörter — kurz es ist eine Überfülle von sprachlichen Hilfen auf relativ beschränktem Raum gegeben, aber stets in klarer und übersichtlicher Anordnung. Auch der Gaster-Mohrhenn ist ein echter Langenscheidt! Der inneren Qualität entspricht auch die äußere. Das Werk ist in klar geschnittenen Schriften gesetzt, die auch in den kleineren Graden leicht lesbar sind. Der Einband ist sehr geschmackvoll gestaltet und auch solide genug, um lebhaftem Gebrauch lange Zeit standzuhalten. Der Gaster-Mohrhenn verdient einen Ehrenplatz zuhaus, im Büro und nicht zuletzt auch in der Schule! ***

Kunstkalender
so lange am Lager vorrätig, zu zurückgesetzten Preisen zu haben:

Silhouettenkalender . . . . . zł **4.—**
Speemanns Alpenkalender . zł **5.—**
„ **Frauenkalender** zł **5.—**
„ **Fotokalender** . . zł **5.—**
„ **Musikkalender** . zł **5.—**
Damenkalender . . . . . zł **4.—**
Pareys Jagdkalender . . . . . zł **6.—**

W. Johne's Buchhandlung, Bydgoszcz, Plac Wolności 1 — ul. Gdańska

NOTEN
besorgt schnell und pünktlich, soweit nicht am Lager vorrätig
W. Johne's Buchhandlung, Bydgoszcz, Plac Wolności 1 — ul. Gdańska

Wir weisen empfehlend auf nachstehende Neuerscheinung des Verlages B. G. Teubner, Leipzig, hin:

Kultur und Politik
(Band 4.) Geh. RM 6.—, geb. RM 8.—

Auch der vorliegende 4. Band ist dem Grundgedanken der Sammlung unterstellt, die wissenschaftliche und fachliche Vorbildung der preußischen Jungphilologenschaft durch eine zureichende politisch-pädagogische Fortbildung zu ergänzen. Er enthält eine Sammlung von Beiträgen, die die innerliche Verbundenheit von Kultur und Politik im Theoretischen wie im Praktischen nachdrücklichst herausstellen und macht es sich zunächst zur Aufgabe, unter Führung von Frau Ministerialrat Dr. G. Bäumer, Ministerialrat H. Richert und Prof. Dr. H. Hildebrandt einen Einblick in das Wesen staatlicher und kommunaler Kulturpolitik zu geben. Eine weitere Aufsatzreihe ist politisch- und wirtschaftlich-kulturellen Faktoren, z. B. Presse und Verlagswesen gewidmet. Endlich wird in einer weiteren Reihe von Beiträgen über „Stätten politisch-kultureller Initiative" berichtet, in denen die Leiter großer Institute, Organisationen und Verbände über den Aufbau und das Ziel ihrer Arbeit sprechen.

Zu beziehen durch:
W. Johne's Buchhandlung, Bydgoszcz, Plac Wolności 1 - ul. Gdańska

A. Nowy - D. Giebel:

Dreigespann

Neue gesellige Tänze

Kart. RM 1.—

Inhalt: 1. Tamseler Dreigespann — 2. Neue Quadrille 3. Laufmasurka — 4. Bunter Rheinländer — 5. Berliner Tempo — 6. Sturmgalopp — 7. Schöneberger

Die vorliegende Tanzsammlung enthält 7 Neugestaltungen der Tanzgruppe Oberspree. Jugend- und Gesellschaftstänze sind vereinigt in dem Bestreben, den gesellschaftlichen Tanz aus volkstümlichem und jugendlichem Empfinden heraus neu zu gestalten. Auch das städtische Leben, der Rhythmus der Großstadt findet in diesen geselligen Tänzen seinen Ausdruck. Zum zarten Reigen, zum anmutigen und schwungvollen Paartanz gesellt sich der ebenso schneidige wie elegante Tanzschritt des „Berliner Tempo". Die Musik von Dolf Giebel ist in der Hauptsache Eigenkomposition, in zwei Fällen Bearbeitung vorhandener Melodien.

Sinn und Form des technischen Unterrichts in der Mädchenbildung

Von Dr. Karl Müller und Direktorin E. Thiele-Deutgen

Mit 4 Tafeln. Kart. RM 2.40 *(Best.-Nr. 9008)*

Das kleine Buch enthält zwei Vorträge in Aufsatzform, die aus einer Arbeitsgemeinschaft von Lehrkräften der Alice-Eleonore-Schule in Darmstadt erwachsen sind und den Nachweis vom Bildungswert des technischen Unterrichts erbringen wollen. Der erste Vortrag von Dr. Karl Müller ist der Erörterung pädagogischer Grundfragen des technischen Unterrichts gewidmet; der zweite von der Direktorin der Alice-Eleonore-Schule, E. Thiele-Deutgen, beschäftigt sich mit Zielen und Wegen im Handarbeitsunterricht als Mittel zur Persönlichkeitsbildung. Die gewonnenen Erkenntnisse, die auf breitem theoretischen Fundament ruhen, dürften besonders für die Frage der Frauenbildung von großer Bedeutung sein, der es darauf ankommen muß, die Wesensart der Frau auch an den Stoffen und in den Formen bewußt zu entwickeln. — So stellt das Buch nicht nur für die am technischen Unterricht beteiligten Lehrkräfte einen wertvollen Beitrag zur Vertiefung der Methodik dar, sondern für die gesamte Lehrerschaft, auch für die Philologen. Denn es handelt sich weiterhin um die Frage der richtigen Eingliederung des technischen Unterrichts in den Rahmen unserer gesamten Schul- und Persönlichkeitsbildung.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Zu beziehen durch

W. Johne's Buchhandlung, Bydgoszcz, Plac Wolności 1 - ul. Gdańska

K. Haushofer

Japan und die Japaner

Eine Landes- und Volkskunde

Mit 28 Karten im Text u. 29 Abbildungen auf 15 Tafeln

Geh. RM 8.—, geb. RM 9.60

„Japan und die Japaner" besser kennenzulernen, als Mitteleuropa sie vor dem Zusammenstoß mit ihnen kannte, und auf dem Laufenden über sie zu bleiben, über ihre stahlharte und elastische, uralte Staatskultur, wie die Gefahren ihres landschaftlich wunderschönen, aber übervölkerten Reiches mit seiner auf zu schmalem Grunde zu hoch aufgetürmten Wirtschaft — dazu will diese Landes- und Volkskunde in knappen Zügen hinführen. Sie fügt das Wesentliche zu einem Landes- und Volksporträt der wichtigen Weltmacht in großen und scharfen Zügen zusammen.

Übersicht über die Hauptabschnitte: Abriß einer Einführung in die Landeskunde / Lage, Landkörper und Seeraum des Sonnenaufgangsreiches / Inselrasse und Reichsbevölkerung; der Mensch im japanischen Erdraum / Der Einzelne und die Familie in Recht und Staat. Staatswehr / Das Japanische Reich als staatliche Lebensform und die wichtigsten Tatsachen seiner Entwicklungsgeschichte / Siedlung, Verkehr und Wirtschaft im japanischen Erdraum.

Das Gegenstück zu Haushofers Japanbuch, der beste Schlüssel zum Verständnis von Japans erbittertem Gegenspieler, verfaßt von einem unserer ersten Chinakenner:

G. Wegener

China

Eine Landes- und Volkskunde

Mit 30 Abbildungen auf 16 Tafeln und 22 Textskizzen

Geh. RM 9.—, geb. RM 10.80

„So wird dies wertvolle Buch, das selbst den Ablauf gegenwärtiger Ereignisse nach allen Seiten instruktiv beleuchtet und mit als Austrag abendländischer Probleme deutet, China sicher neue Freunde wecken, zumal es mit der allen wahren Chinakennern eigenen Liebe ohne Uebertreibungen geschrieben ist." (Erde u. Wirtschaft)

„Ein ausgezeichnetes, bei aller Wissenschaftlichkeit interessantes und höchst aktuelles Werk ... Professor Wegener ist kein Buchgelehrter, er spricht aus eigener Anschauung, auf Grund jahrelanger Reiseerfahrungen ... Das politische und geistige Leben dieses bedeutenden und merkwürdigen Riesenreiches wird klar entwickelt und entwirrt, seine jahrtausendealte Kultur scharf umrissen, seine Geschichte seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts eingehend dargestellt."

(Hamburger Fremdenblatt)

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Zu beziehen durch

W. Johne's Buchhandlung, Bydgoszcz, Plac Wolności 1 - ul. Gdańska

Gedruckt bei A. Dittmann in Bromberg. 33627