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

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 6 (1933-1934)

Heft: 4

Rubrik: Schulleben und Schulpraxis

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 07.01.2026

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

gibt. Und was für lustige Stunden! So ganz anders als der übrige Schulbetrieb. Da gibt es Vokale und Konsonanten, die falsch und richtig tönen können. Man kann sogar unterscheiden lernen, ob man sie gut oder schlecht gesagt hat. Mr. Lloyd James merkte es natürlich von Anfang an, und oft, wenn z. B. die Schar im Chor so etwas wie *light*, *white* für *late*, *wait* gesagt hatte, hieß es: "That was a bad one, a very bad one." Aber jetzt merken sie es schon selbst, und wenn ihnen aus Versehen ein breiter Cockney-Laut entschlüpft, schauen sie gespannt auf den Lautsprecher, ob der Fehler auch dort bemerkt worden sei. Und richtig sagt Mr. Lloyd James: "I didn't like that very much, say it once more!" Gelegentlich heißt es: "Now say a very bad one," und mit Wonne bilden die Kinder ihren heimischen Cockney-Laut, den sie doch noch am allersichersten treffen. Einmal erzählt Mr. Lloyd James einen Witz und fällt dabei selbst ins waschechteste Cockney. Das finden die Kinder so urkomisch, daß sie hell auflachen müssen. Denn sie fühlen es jetzt schon ganz gut, und Mr. Lloyd James sagt es ihnen immer wieder: es gibt zwei *sets of speech*, erstens ihr heimisches Cockney, das sie auch weiter zu Hause und auf dem Spielplatz sprechen dürfen, und zweitens das gute Englisch, die Sprache der Schule und des späteren Berufslebens.

Eben ist wieder davon die Rede, denn es ist die letzte Stunde des Wintersemesters. Sie sind heute mit den so schwierigen Diphthongen fertig geworden, und das Textbuch ist geschlossen. Lloyd James sucht den Kindern begreiflich zu machen, was „gutes Englisch" sei. Ein reges Frage- und Antwortspiel ist im Gange. Geschickt nimmt die Lehrerin die Antworten entgegen und vermittelt so den Kontakt zwischen dem Sprecher und seinen kleinen Zuhörerinnen. Gutes Englisch ist die Sprache, die allgemein verstanden wird, die Sprache der gebildeten Leute. Lloyd James läßt absichtlich das soziale Moment, die Tatsache nämlich, daß die Aussprache auf das Milieu des Sprechers Schlüsse zu ziehen erlaubt, unausgesprochen. Die Kinder sollen nicht im Eindrucke bestärkt werden, daß es eine Sprache der vornehmen Leute gebe.

Weiter hören die Mädchen, daß die Kenntnis des guten Englisch für sie später von großem Nutzen sein könne. Manche gute Stelle werde ihnen dadurch erst zugänglich, denn eine neue Aussprache lasse sich nicht so leicht kaufen wie ein neues Kleid. Ähnliches hat zwar die Lehrerin schon wiederholt gesagt, und auch ihre Schülerinnen zu korrigieren versucht. Aber wie viel eindringlicher und reizvoller weiß es Lloyd James zu gestalten. Vielleicht spüren die Kinder auch, daß die Lehrerin oft nicht ganz frei ist von den Fehlern, die sie bekämpfen soll.

II.

In einer Senderkabine von Broadcasting House spreche ich darauf mit Lloyd James. Er erzählt von den Anfängen dieser Sprachkurse in den Jahren 1927 bis 1930. Zuerst wurde nur zu den Kindern gesprochen, man versuchte, sie für ihre eigene Sprache zu interessieren. Erst im Schuljahre 1931/32 traten auf vielfachen Wunsch die Ausspracheübungen in den Vordergrund, und die Zahl der Schulen, die mitmachten, stieg von 365 auf 1017. Das laufende Schuljahr bringt nun wieder eine Neuerung, nicht nur Laute, sondern auch Rhythmus und Intonation werden geübt.

Schwierig war die Festlegung des Standards: „gutes Englisch." Darüber diskutieren ja die Gelehrten, und in den Spalten der Sonntagspresse ein weiteres Publikum, schon seit Jahren. Schließlich hat man sich, wie auch beim Ankünder des Radio, auf eine nicht allzu eng umschriebene Form der Sprache der gebildeten Stände Südenglands geeinigt.

Lloyd James ist mit Recht davon überzeugt, daß das Radio heute für die gesprochene Sprache das gleiche bedeutet, was zur Zeit die Erfindung der Buchdruckerkunst für die geschriebene Sprache bedeutet hat: Der ohnehin kleine Rest der lokalen Dialekte ist zum Aussterben verurteilt. Diese Entwicklung läßt sich nicht aufhalten, mag man sie auch vom folkloristischen Standpunkt aus bedauern. Also gibt Lloyd James seine Ausspracheübungen für ganz England. Die meisten lautlichen Schönheitsfehler sind ja nicht lokal begrenzt. Die Arbeiterkinder der Industriestädte Mittelenglands und die kleinen Cockneys von London verzerren ihre Vokale in ganz ähnlicher Weise und vernachlässigen ihre h mit gleicher Leichtigkeit. Schon heute ist nämlich in England der Klassendialekt vielfach an Stelle des alten geographischen Dialektes getreten, mit anderen Worten, nicht mehr jede Gegend, sondern jede soziale Schicht hat gemeinsame sprachliche Merkmale. In der Schweiz ist es umgekehrt; unsre Aussprache ist vor allem die unseres Heimatortes. Erst in zweiter Linie, und innerhalb der Grenzen des lokalen Dialektes, ist sie auch durch unser soziales Milieu bedingt. An seiner Aussprache kann zum Beispiel der Berner vom Zürcher sehr leicht, weniger der Arbeiter vom Akademiker unterschieden werden.

Trotz diesem prinzipiellen Unterschiede zwischen den englischen und den schweizerischen Sprachverhältnissen, liegt die Frage nahe, ob sich nicht auch bei uns, im Rahmen des seit letzten Herbst eingeführten Schulfunks, Aussprachekurse mit Nutzen durchführen ließen, natürlich unseren schweizerischen Bedürfnissen angepaßt. Da wir keine Klassendialekte kennen, stehen zwar die Laute unserer heimischen Mundart unserer Karriere nicht im Wege, – man kann es mit ihnen bis zum Universitätsprofessor oder Bundesrate bringen –; aber wir steht es mit unserer Aussprache des Schriftdeutschen? Auch bei uns sind die Lehrer oft nicht das richtige Vorbild. Natürlich wäre die Festlegung des Standards auch hier die Hauptschwierigkeit. Die deutsche Bühnensprache, mit ihrem uns fremden Lautstande, käme wohl nicht in Frage. Vielleicht wäre die Aussprache eines Schweizers, der nach allgemeinem Urteile ein schönes Deutsch spricht, die richtigste Norm. Sie würde einerseits nicht zu hohe Anforderungen stellen, anderseits unserm tiefeingewurzelten Bedürfnisse, auch in der schriftsprachlichen Äußerung Schweizer zu bleiben, Rechnung tragen. Dr. *Maria Schubiger*, St. Gallen.

SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

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

Schulung und Bildung[1])

Von Eberhard Grisebach, Professor der Philosophie an der Universität Zürich

(Vortrag, gehalten an der Schweizerischen Rektorenkonferenz Zürich, 30. Mai 1933) (Schluß)

III.

Die prinzipielle Abklärung einer zutage getretenen Unstimmigkeit oder Not fordert (so war schon genugsam erklärt worden), die Gewinnung eines *gemeinsamen Bodens*, einer alle Einzelwissenschaften verbindenden elementaren Sphäre, in welcher wir gemeinsam das vielschichtige Problem behandeln können. Ist nun Bildung und Erziehung die Art der *Mitteilung* von Einzelwissenschaften, so liegt dieses *gemeinsame Element* eben in der Sprache. Sie ist das Mitteilungsorgan. Wenn wir die besondere Art des Sprechens als Form von ihrem Inhalt trennen, so können wir dieses inhalt-

[1]) S. Nr. 3 (Juniheft).
Anmerkung: Zu Beginn dieser Abhandlung im letzten Heft lies zweite Zeile: Sie wurde nicht nur unter theoretischen Gesichtspunkten....

liche Sprechen mit dem menschlichen Denken identifizieren. Wir sprechen aber in unserem Kreise während der Arbeit sehr verschiedene Sprachen. Der Mathematiker, der Physiker, der Biologe, der Historiker, der Geisteswissenschaftler, der Mediziner, der Theologe und schließlich der Philosoph, alle reden sie ihren besonderen Dialekt, weshalb alle sich zunächst schlecht verstehen. Sie lassen sich, soweit sie dasselbe Sprachkleid benutzen, zwar alle unter den Begriff der Muttersprache zusammenfassen; aber damit ist noch durchaus keine Verständigung oder Vereinigung der Methoden des Sprechens gewonnen. Auch von „Muttersprache und Geistesbildung" gibt es verschiedene Deutungen. Wir können neben der Muttersprache Fremdsprachen reden, alte und neue, und damit die Verwirrung erhöhen. Wir erhalten so innerhalb der Schule ein überaus *reichhaltiges Sprachelement*, das die Arbeit erschwert. Fassen wir nun *nur* den Gehalt ins Auge, das Denken, so haben alle Wissenschaften auf seinem Boden ein Heimatrecht. Hier erhalten die Methoden ihre Rechte, ihre Gesetze und ihre Objektivität, ihre Ordnung und besonders ihre Ziele im ganzen. Hier haben sie ihren sachlichen Wert zu erweisen und ihre Fragen abzuklären. Die Antworten, die sie erhalten, können sich auf eine Aufklärung über den Sachverhalt oder auf einen Hinweis auf das Wesen und die Elemente ihrer Sprache beschränken. In der Sprache sind ja alle möglichen Voraussetzungen enthalten, welche durch ihre wechselnde Betonung die prinzipiellen elementaren Umschichtungen der Mitteilungsweisen, also auch der Bildung und Schulung erklären. In ihr liegen alle Entscheidungsmöglichkeiten für grundsätzliche Positionen, deren Wechsel die pädagogischen Wandlungen begründen. Die Sprache, das Wort enthält in sich mannigfache Elemente, *begrifflich*-logische und *psychologische*. Es enthält *Bildhaftes*, das auf das *Besondere* sich richtet. Es umfaßt die Formen der Anschauung, Zeit und Raum, *Zahl* und Konstruktion. Es kommt nur darauf an, daß wir in diesem Element der Sprache als Leib des Denkens alle bisher berührten Themen wiedererkennen: Das Problem der Synthese, des geistigen Kampfes, der Einbildung einer Ursprünglichkeit, der teleologischen Ausflucht und schließlich des Grundrisses der Weltanschauungslehre. In diesem *elementaren Bereich* ist in der Tat eine Bereinigung, Erneuerung der Methoden möglich, auch wenn übertriebene Hoffnungen *auf Einheit und Neubewußtsein enttäuscht werden*. In diesem Element der Sprache und des Denkens treffen sich die Lehrer des Literargymnasiums und des Realgymnasiums, der Mittelschule und der Hochschule. Der Unterschied kann nur zeitweilig darin bestehen, daß sie verschiedene Sprachen reden, weil sie verschiedene Elemente der Sprache anläßlich bestimmter Fächer und Stoffe bevorzugen, bald mehr den Stoff, bald mehr die Form, bald mehr das Praktische der Leistung, bald mehr die theoretischen Grundlagen (Anschauung oder Begriff), oder daß sie einen verschiedenen Höhengrad des Unterrichts entweder in der Belehrung oder in der Forschung erreichen. Das ganze Problem des Gymnasiums und der Hochschule, von Bildung und Schulung, von Stoffbeschränkung und Rangordnung der Fächer ist in dem Wesen der Sprache klar abzulesen und in ihr aufzulösen. Hier ruhen schon alle Gefahren einer voreiligen Behauptung, einer Synthese durch Einbildung oder Ausflucht, einer Überschätzung von Begriff oder Bild, von Subjekt oder Objekt, von voreiligen Lösungen der Widersprüche durch eine Ideal- oder Real-Dialektik oder durch das Paradox.

Das Sprechen und Denken kann zu einer ästhetischen Sache werden, indem im Wort die Harmonie eingebildet oder ausgedacht wird. Wir können auf Grund der Einbildung und Ausflucht die Sachlage, den Zwist der die Sprache bildenden Elemente vergessen, das Häßliche und Erschreckende, das im elementaren Bestand enthalten ist, als *Grund aller Zwistigkeiten* übersehen. Das aber führte ja schon einmal zur Verwechslung von Philosophie und Dichtung. Das ergab ja gerade den *spekulativen Bildungsbegriff*, den wir bereits abgelehnt haben. Denn das alles führte zu einer *Ausbildung mit Einbildung* und damit zu einem falschen Schulmeistertum. So bleibt uns heute nichts anderes übrig als die im geistigen Kampf ertönenden Reden und Mitteilungsweisen, die Sprachen und Methoden der Wissenschaften, die ja alle an Bildung und Schulung beteiligt sind, an dem im Logos sich enthüllenden Sachverhalt als einem gegebenen Bestande von Elementen neu zu orientieren. Das wäre also die Aufgabe einer *Logoslehre*, die hier nicht in toto ausgeführt werden kann. Nur soviel lassen Sie mich sagen, daß die Darstellung des allen Wissenschaften gemeinsamen Elementes der Sprache als Denken keine eindeutige Logik, kein synthetisches Vernunftsystem, keine absolute Dialektik des Geistes sein kann, sondern eine Beschreibung der durch die Verschiedenheit der Logiken sich ergebenden Sachlage, welche schon alle Diskussionsmöglichkeiten, allen wissenschaftlichen Streit, alle Unordnungen der Weltanschauungen in sich schließt. Das pluralistische Denken und Reden ermöglicht erst die begriffliche Klärung und die Scheidung und Bildung aller Einzelwissenschaften, die ja schon Plato im Phaedrus und Theaitet verlangt hat. Das fordert und fördert in einem gemeinsamen Element eine vielverzweigte, aber doch sachlich verbundene Arbeit. Das macht gegenseitige Hülfe der Fachvertreter, der Fakultäten, der verschiedenen Schultypen unter dem Beistande der Erkenntnisarbeit notwendig. Wenn man die Arbeit im Gymnasium und in der Hochschule unter dem Gesichtspunkt der Bildung und Schulung betrachtet, so kann man an der Erkenntnis der *Notwendigkeit der philosophischen Schulung aller Lehrer durch die Logoslehre* nicht vorbeigehen. Bitte erschrecken Sie nicht! Diese Forderung stimmt ja mit Ihrer eigenen *überein*. Nur haben Sie sich das „Wie", aus dem Zusammenhang einer systematischen Voreingenommenheit herkommend, vielleicht harmonischer und einfacher vorgestellt. Sie haben ja mit dieser Arbeit längst begonnen, denn in jeder Auseinandersetzung von Lehrern vorzieht sich schon die angedeutete theoretische Unterscheidung und begriffliche Abklärung. Die Fachvertreter sprechen alle für den andern eine fremde Sprache, so sahen wir. Eine Verständigung ist nur auf dem philosophischen Boden der ausgebreiteten Elemente möglich. Die philosophische Vertiefung sollte im Lehrerkollegium bewußt angestrebt, von den Rektoren immer wieder angeregt, von der Hochschule, von der Erkenntnisarbeit unterstützt werden. Die Hilfe besteht vor allem in der *Warnung*, einzelne Elemente der Sprache zu überschätzen oder einzelne Prinzipien zu verabsolutieren. Die Philosophie hat auf die Versuche aufmerksam zu machen, die die Widersprüche der

Standpunkte durch eine Dialektik eilig zu überwinden trachten. Diese Synthesisversuche kehren offen oder heimlich zur Spekulation zurück. Der philosophische *Beistand* besteht aber vor allem darin, alle diese erwähnten Fälle zu illustrieren, und zwar an den gegebenen Versuchen der Zeitgenossen. An den durch ihre Gegensätze entstehenden Diskussionen muß die Zwistigkeit der Elemente in der Sprache immer wieder durch Hinweis auf die Mißverständnisse der Denker aufgezeigt werden. Das ist schon eine *konkrete Einführung in den geistigen Kampf*, die gar nicht im Hörsaal zu erfolgen braucht. Unsere Lehrer, Schüler und Studenten sollen ja lernen, die *Lage in Europa als Gebildete zu durchschauen*. Hier kann nur in wenigen Sätzen auf die zentrale Bedeutung der Sprache für alle Schulen hingewiesen werden. In diesem Elemente schwinden die Unterschiede der einzelnen Schulen, des Literargymnasiums und der Realschule. Sie können an der grundsätzlichen Klärung ihrer bevorzugten und ausgewählten Fächer gleiches Interesse nehmen. Man wird durch die Realfächer ebenso zum Logos geführt, als durch die Behandlung der griechischen Sprache. Die Art der Auswahl wird verhältnismäßig unwichtig. Alle können ihre Methoden im Element des Logos abklären und die begrifflichen Unterschiede ihrer Wissenschaften feststellen. Beide Schulen können bilden und schulen. Nach zeitweiliger Entfernung werden die Schwesterschulen sich im gemeinsamen Interesse an der Sprache immer wieder begegnen.

Wir haben schon betont, daß es sich bei dieser Logoslehre nicht um eine definitive Logik handelt, sondern um einen Sachverhalt der Sprache und des Denkens, der auch den Streit der Logiker erklären soll. Vielleicht ist nun auch diese Beschreibung einer elementaren Grundlage, die von der letzten Synthese absieht und den Zwist betont, für Sie *eine Enttäuschung*. Denn der wahre Sachverhalt ist durchaus häßlich. Er begründet die Mißverständnisse. Es werden aber doch wohl nur diejenigen erschrecken, welche am ästhetischen Begriff der Bildung durchaus verzweifelt festhalten wollen. Wie aber kann man nach einer Idee des Schönen, Harmonischen und Wahren trachten, noch ehe man die Not des Lebens, den eigentlichen Gegenstand, das *Häßliche*, d. i. der Widerstreit der Wahrheiten und Weltanschauungen eingesehen hat. Unsere Zeit erfordert eine letzte Nüchternheit und ein *realistisches Denken*, das im Gegensatz zur Spekulation an der gegebenen Not sich orientiert. Das Reden und Denken, das Mitteilen und Bilden auf Grund dieser im Logos enthaltenen Sachlage ist ein *Reden in vielen Zungen*, ein pluralistisches Denken, ein spezialisiertes Mitteilen, ein *vielseitiges Bilden*. Die Vielheit der Stimmen, der Reden hören wir in der Hochschule, im Gymnasium, in Staaten, unter den Völkern. Weshalb wollen wir im Grunde ihres Streites den Sachverhalt nicht wahr haben? Nun eben weil Vorurteile, Hoffnungen und Illusionen uns immer wieder zur voreiligen Behauptung einer eingebildeten Synthesis treiben. Wo Synthesis als Arbeitshypothese oder als Produkt der Einbildung möglich ist, muß sie *als solche* anerkannt werden.

Es gehört zur Bereinigung und Auslüftung der elementaren Sphären, daß wir dies auch betonen. Es kann also keine abstrakte elementare philosophische Propädeutik geben, die unabhängig von den Einzelwissenschaften so etwas wie Vorbildung, Ausbildung oder Vorbereitung zu wissenschaftlicher Arbeit und Forschung im Gymnasium einfach theoretisch übernehmen könnte. Die Aufdeckung des elementaren gedanklichen, sprachlichen Mediums muß an den verschiedenen Einzelwissenschaften und ihren verschiedenen Methoden während der Arbeit als Lehre und Forschung selbst immer neu geschehen. Jeder Lehrer muß über den Charakter seiner Sprache, seiner Methode Bescheid wissen. Diesen Bescheid sollte er *an der Hochschule erhalten* haben. Die daraus folgende Bescheidung sollte er durch wissenschaftliche gründliche, d. h. philosophische Ausbildung während des Studiums lernen und als Gebildeter in seinem Beruf üben. Nun darf man aber auch über diesen Vorschlag nicht erschrecken. *Eine Einigung über die Notwendigkeit einer solchen philosophischen Grundlage ist längst vorhanden.* Auf eine Einigung über ein philosophisches System brauchen wir nicht zu warten, denn das hieße die Ausbildung wieder auf Einbildung und Illusion aufbauen. Es kann deshalb jeder von seinem Standort aus die Arbeit beginnen. Es handelt sich um ein dringendes, gemeinsames *Arbeitsprogramm*, das schon in Baden angedeutet wurde.

IV.

Wir fragen uns nun, was wir mit dieser Sprachphilosophie als elementarer Grundwissenschaft *praktisch* auszurichten vermögen. Sie hilft uns dazu, alle Mißstände im Bildungswesen zu erklären, alle Mißerfolge zu verstehen und die notwendigen Vorkehrungen zu treffen. Sie dient mit ihrem pluralistischen Denken zur Aufhellung jeder komplizierten Situation, jedes Notstandes, welcher Reformen, Ergänzungen, Korrekturen der Bildungsarbeit erfordert. Sie läßt uns die Gefahren der Erstarrung, der grundsätzlichen Einseitigkeit, der bloßen Reaktionen in der Pädagogik erkennen. Sie fordert *Elastizität*. Sie vermag uns auch eine Basis zu geben, auf der wir einzelne praktische Fragen der Reorganisation abklären und der Beantwortung entgegenführen können, so z. B. die Frage, die hier zur Diskussion steht, die Stoffbeschränkung, die Wert- und Rangordnung der einzelnen Fächer im Ganzen.

1. Die Frage der Stoffbeschränkung verliert nach Abklärung der Sachlage auch ihre grundsätzlich überschätzte Bedeutung. Es handelt sich ja nicht um eine Reaktion gegen eine Lernschule, also nicht um einen Abbau der Kenntnisse und Stoffbeherrschung. Es handelt sich um eine *Konzentration* und *Vertiefung* des Stoffes, der in der Elastizität der Auswahl sich kundtun soll. Die Hauptsache bei jeder Wissenschaft ist vielmehr die Erkenntnis des *Elementaren*, die Einsicht in die Methodik und ihre Voraussetzungen, das Wissen um den abgegrenzten bescheidenen Platz der Einzelwissenschaft. Geschieht die Mitteilung einer Einzelwissenschaft mit solcher Besonnenheit, so ist die Frage nach dem *Stoffumfang* gegenüber der elementaren Einsicht von sekundärer Bedeutung. Es kommt ja auf das grundsätzliche Interesse an, das die *Aneignung des Stoffes* erleichtert und dem Lernenden die Freiheit zurückgibt, auf Grund seines elementaren Interesses sich selbst in dem Stoffe zu bewegen. Man braucht weder positiv noch negativ hier Grenzen zu setzen. Stoffmengen nach einem Durchschnitt festzustellen ist unnötig, ja vielleicht gefährlich. Zur selbständigen Ausweitung der Kenntnisse ist grundsätzliche Anregung zu geben

(dasselbe gilt für die Lehrerausbildung und jeden Hochschulunterricht). Vor allem aber ist die gegenseitige Ergänzung der Kenntnisse durch die Schüler selbst mit in Rechnung zu stellen, ebenso wie die der Lehrer.

Es braucht nicht jeder jedes zu wissen und zu lesen, man kann den Stoff in der Klasse und im Lehrerzimmer verteilen. Die Besprechung des Gegenstandes bewegt sich dann auf einem breiteren Boden der Kenntnisse, und die private Diskussion wird durch die Spezialisierung der Lektüre auf einem gemeinsamen Boden lebendiger sich gestalten. Das *elementare Interesse* aber ist für solchen freiwilligen Fleiß wiederum Voraussetzung. Die Erkenntnis macht die Aneignung der Kenntnisse leichter. Darauf kommt es an. Es kann sich auf dieser Basis nicht nur um eine Stoffbeschränkung im einzelnen, sondern um eine *Stofferweiterung* für das Ganze der Klasse handeln.

Schwieriger ist schon die Frage der Beschränkung und Wertung der Fächer. Auch dieses Problem verliert nach unseren Ausführungen die gefährliche Schärfe, die die Zusammenarbeit der Lehrerschaft immer wieder gefährdet. Über die Auswahl und den Rang der Fächer wird in der elementaren Sphäre in dem Sinne entschieden, daß weder eine Realwissenschaft, noch eine Geistwissenschaft, weder die biologische, noch die mechanische Methode, weder eine alte Sprache, noch eine neue als Kleid der Gedanken den Vorrang behaupten darf, sondern daß jeder Anspruch an Vorrechte nicht zurecht besteht. Die Sachlage zeigt zugleich jede Überschätzung einer Seinsweise, des Seins der Geschichte oder der Natur, jede Überwertung einer Sprachweise, der neuen oder alten Sprachen an, die korrigiert werden muß. Ein Vergleich des elementaren Reichtums einer Sprache, etwa der englischen und französischen oder der griechischen und lateinischen ist natürlich möglich. Wir können zur Anerkennung des Reichtums unserer Muttersprache oder der griechischen Sprache und zu der Erkenntnis ihrer mannigfachen Elemente geführt werden; aber es ist nicht notwendig anzunehmen, daß jeder Lehrer des Griechischen oder des Deutschen uns besser zu solchem Reichtum führen kann als etwa ein Mathematiker oder Physiker, deren Wissenschaft und Methodik ja auch im Geiste der Griechen begründet liegen. Gibt es auch keine Rangordnung, so gibt es doch eine sachliche Zuordnung und dieses Zueinander ist nicht nur Harmonie, so sahen wir, sondern auch Widerstreit, eben Unordnung, Leben, das von uns Teilnahme am Streit, Verständnis aller Positionen, Veränderungen der Ansichten der Sachlage entsprechend fordert.

Der Lehrerschaft als *Ganzem*, d. h. dem Kollegium als *Gemeinschaft*, als diskutierender Gesellschaft kommt eine sehr große Bedeutung in der Hochschule und im Gymnasium für Bildung und Schulung zu. Ich betrachte es daher als eine besonders wichtige und vornehme Aufgabe, ein solches Kollegium von speziellen Fachkennern sachlich und menschlich zur Diskussion zu bringen. Die Lehrerschaft hat die Möglichkeit, sich über ihre Sprachen klar zu werden. Nach Brauch und Sitte wird sich der Jüngere einen Älteren zum Berater wählen, die Älteren werden ihre Erfahrungen und Einsichten austauschen und den Anfängern mitteilen. Die Leitung bezieht sich vor allem auf den Ausgleich, die Ergänzung, dann aber auch auf die Zurechtweisung aller Übertreibungen, Überschätzungen der Methoden und Fächer. Diese sachliche Weisung ist nur möglich, wenn sich alle auf die Gesamtsituation immer wieder besinnen, wenn man sich in der Erkenntnis *der Lage* gegenseitig unterstützt und korrigiert.

Diese Lage ist eine doppelte: sie ist einmal eine *zeitlich bedingte*, die ganz besondere Nöte und Fragen an die Erkenntnisarbeit heranbringt. Ein anderes Mal ist sie eine *wesentliche Lage* der Menschen überhaupt, die wir als Endlichkeit, Menschlichkeit und Wissenschaftlichkeit, Kampf und Unordnung charakterisiert haben.

Die besondere historische Lage unserer Zeit könnte dadurch gekennzeichnet sein, daß eine positivistische oder idealistische Weltanschauung, ein Intellektualismus oder Irrationalismus vorherrscht. Sie könnte durch eine Reaktion der einen gegen die andere bestimmt sein oder im Zeichen der Skepsis, der Problematik, der Dialektik stehen. Darüber können wir uns durch das Studium der Zeitgenossen, der Zeitungen und Zeitschriften, der Diskussionslage konkret orientieren. In dieser Orientierung müssen wir uns auch gegenseitig helfen. Einer allein kann das weite Feld unserer Zeitlage nicht überblicken. Es bedarf einer Anstrengung, eines Hellsehens, die zeitweiligen Verzerrungen des menschlichen Wesens, die Ausflüchte und Verschleierungen, die Reaktionen und grundsätzlichen Übertreibungen festzustellen. Es hebt sich dann im Grunde der zeitlichen Lage schon eine *wesentliche Lage* ab, die wir als den Bestand *unseres Sachverhalts* wiedererkennen. Das ist nun eine Arbeit, die die Hochschule im Bunde mit den Rektoren fortlaufend leisten kann. Hier sollte eine Brücke geschlagen werden, die nicht nur gelegentlich, jährlich einmal konstruiert wird, sondern massiveren Ausbau verdient. Durch die *Kenntnis der gegenwärtigen Lage* und ihres ganz bestimmten Charakters der prinzipiellen Struktur werden wir auf Unstimmigkeiten, Mißverständnisse aufmerksam, erhalten wir Fragen als Pädagogen, die uns zu Reorganisationen, Umschichtungen, Korrekturen treiben, die meist *stillschweigend*, behutsam anläßlich der Mitteilung der Wissenschaften, d. h. im Bildungs- und Schulungswerk ohne Änderung des Reglementes vorgenommen werden können. Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß der Notstand unserer Zeit *ganz bestimmte praktische Korrekturen an unserer Arbeit* verlangt. Unsere Bildungstheorien des letzten halben Jahrhunderts haben die *Probe des Lebens* nicht bestanden, sie sind vom Leben *vielfach in Frage gestellt*. Zum Teil sind sie ad absurdum geführt, denn die von einer Kulturpädagogik erwartete neue schöpferische Kultur ist nicht entstanden; im Gegenteil, wir beobachten eine Bewegung zur Primitivität, zur Kulturlosigkeit überall. Es liegt auf den Mittelschulen in unserem Lande und auf ihren Leitern eine sehr große Verantwortung, ebenso wie auf den Lehrern der Hochschule. Wir müssen gemeinsam das Gebot der Stunde erkennen und den philosophischen Beruf unserer Zeit als Lehrer richtig auffassen lernen. Wir dürfen uns nicht mehr in der Sehnsucht nach einheitlichen Sicherungssystemen verzehren. Wir dürfen nicht mehr müßige Zuschauer sein und Erkenntnis um der Erkenntnis, Wissenschaft um der Wissenschaft willen treiben, sondern wir müssen durch Wissenschaft und Erkenntnis den Weg zur positiven *Mitarbeit an den Nöten der Zeit selbsttätig gewinnen*. Das geschieht freilich nicht allein

durch Zurechtweisung der anderen oder durch Destruktion der spekulativen Systeme und Bildungstheorien, sondern vor allem durch Begrenzung der eigenen Arbeit anläßlich einer zur *Klärung aufgegebenen konkreten Not.* Das bedeutet für die Philosophie: positiver Dienst am Schulwerk durch Aufklärung seiner Nöte, Aufhellung des Sinns eines bildenden und schulenden Unterrichts und endlich Aufdeckung des zugrunde liegenden Sachverhalts der Sprache als Mittel jeder Mitteilung. Wollen wir den Sinn kurz zusammenfassen, so können wir sagen: er liegt in der positiven Teilnahme am akademischen Leben, an wissenschaftlicher Arbeit, am Kampf der Geister und Streit der Weltanschauungen.

2. Er liegt in der Beschränkung aller wissenschaftlichen Fächer auf die ihnen gehörenden Gegenstände, Methoden und Voraussetzungen.

3. Er liegt in der Beschränkung jeder Weltanschauung auf den ihr gehörenden Raum und endlich in der Unterscheidung von Erkenntnis und Glauben.

Das bedeutet für die Schulleiter und Schulpraktiker zugleich eine Teilnahme an einer besonnenen *Bildungspolitik*, ein Handeln im Gemeinwesen; denn alle kulturellen Fragen sind mit dem Politischen eng verknüpft, alle politischen Entwicklungen greifen auf die Bildungsprobleme über. Die Entwicklung des Staates wiederum hängt immer von der Auffassung und Handhabung der Bildung ab. Die Bildungspolitik wird durch die Zeitlage bestimmt. Diese Zusammenhänge kennen Sie besser als ich. Für uns genügt es, darauf hinzuweisen, daß jeder besonnene Lehrer durch die Vertiefung seiner Mitteilung einer Wissenschaft an dieser Bildungspolitik konkret teilnehmen kann und muß. Ihre Orientierung erhält sie allein durch Einsicht in die wesentliche Lage des Menschen, welche Liberalität und Elastizität fordert.

Wenn die Schulpraktiker, die Leiter der höheren Schulen heute diese behutsame positive Mitarbeit versäumen würden, und die durch die besondere Lage notwendig gewordenen Korrekturen nicht selbstlaufend vornehmen sollten (nicht im Sinne einer radikalen Reform des Schulwesens, sondern im Sinne einer ständigen elementaren Vertiefung und Bereinigung ihrer Mitteilungsweise, ihrer Sprache, ihres Denkens), so wird eine Sturmflut ungeklärter Bildungsansprüche in alle unsere Schulen einbrechen und mehr schaden als nutzen können. Deshalb gilt es das praktische Ziel konkret zu bezeichnen: es ist das Problem einer neuen menschlichen Gemeinschaftsform, einer neuen Bürgerlichkeit. Dieses ist immer ein besonderes und allgemeines Problem. Es muß auf einem besonderen Boden gelöst werden, um eine Lösung aber ringen alle europäischen Völker. Das ist kein Bildungsideal, sondern ein praktisches Gebilde. Es ist nun nicht so, daß die Erkenntnis die Lösung dieses Problems einfach anbieten könnte in einem Bilde oder in einem Begriff. Das wollte die alte Spekulation und Bildungstheorie. Die neue Gemeinschaft kann nicht aus dem denkenden Geiste entspringen, das Denken kann diese nur durch Einsicht in die menschliche Situation vorbereiten und die Mißverständnisse und Hindernisse beseitigen, welche *der prak ischen Bildung des Gebildes entgegenstehen.* Erkenntnis kann nur mitarbeiten an der Entkrampfung der Bürger und Lehrer; Krampf stört Gemeinschaft. Sie kann nur Helferin sein, um die zeitlich bedingte Situation als ganze durch Einsicht in die wesentliche, zeitlose Lage, in die Menschlichkeit, Sterblichkeit abzuklären, welche als Lage dem Gesetz der Differenzierung unterliegt. Das ist eine starke Beschränkung der Erkenntnisaufgabe. An ihr nimmt jeder Lehrer und jeder Schulleiter teil. Solche Arbeit fordert äußerste Disziplin, wissenschaftliche Verantwortlichkeit, elementare Einsicht, besonnene Unterscheidung. Diese zusammen machen die *Schwere* der Schulen, des Gymnasiums und der Hochschule aus, da sie durch das Element der Sprache miteinander verbunden sind. Hochschule und Gymnasium können ihre Bildung und Schulung, an der sie bewußt mitarbeiten, durchaus weiter als „*humanistisch*" bezeichnen; nur ist die Menschlichkeit nicht mehr ein ästhetisches und ethisches Schönheits- und Vollkommenheitsideal, sondern die erschütternde Gegebenheit einer häßlichen Sachlage, die durch keine *menschliche* Bildung oder Schulung endgültig von Zwist und Haß geheilt oder erlöst werden kann. Die Philosophie verkündet nicht erbauliche Wahrheit, sie muss sich damit begnügen, in der menschlichen Lage die Grenzen der Bildungsarbeit aufzuweisen, damit positive Zusammenarbeit in Selbstzucht, d. h. in Freiheit still geleistet werden kann.

Anleitung zur Herstellung von Bambusflöten

Von Sam. Fisch, Stein a. Rh.

Nachdem im Januar-Heft der SER in dem Aufsatze „Wir bauen Bambusflöten" ausführlich dargelegt wurde, wie wertvoll es für die musikalische Entwicklung eines Schülers ist, selbst einmal ein Instrument herzustellen, wie er dabei sein Gehör bildet und aus sich heraus und in der Gemeinschaft der Klasse musizieren lernt, soll nun eine Anleitung zur Herstellung solcher Flöten folgen.

Für eine Flöte in C-Dur benötigen wir ein Stück Bambusrohr von ungefähr 30 cm Länge und einer Lichtweite von 1,5 bis 1,8 cm. Bei einer lichten Weite von 12 bis 15 mm wird ein Rohr von 31 bis 32 cm, bei einer solchen von 1,8 bis 2,2 cm aber ein weniger langes Stück nötig sein (ca. 28 bis 30 cm). Die Schüler treiben vielleicht selbst Bambus auf. Früher wurde er zur Herstellung von kleinen Tischen und Stühlen, auch zu Vorhangstangen verwendet, heute braucht man ihn zu Fischereigeräten, zu Skistöcken usw. Spezialgeschäfte liefern einfarbigen und gefleckten Bambus (z. B. Firma Denzler, Torgasse 4, Zürich). Wir wählen ein dünnwandiges, gerades Stück ohne Riss, wenn möglich ein solches mit nur einer Querwand, keiner zu stark vertieften Rille und sägen vorsichtigerweise eher ein etwas zu langes Stück ab. Die Querwand, die wir am besten in die Mitte oder ganz nach unten nehmen, bohren wir innen durch und feilen die stehen gebliebenen Reste mit einer Rundfeile sorgfältig weg, daß die Luft ungehindert durchströmen kann.

Am schwersten ist *das Mundstück* zu schnitzen. Wir messen an dem Ende, das die größere Lichtweite hat und das weiter vom Ring der Querwand entfernt ist, 18 mm herunter und sägen hier das Rohr bis zur Hälfte durch (Fig. 1 a—b), nachdem wir uns noch zurecht gelegt haben, daß die Rille auf die Seite zu liegen

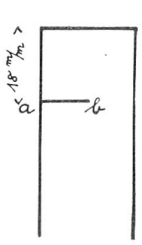

Fig. 1

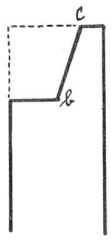

Fig. 2

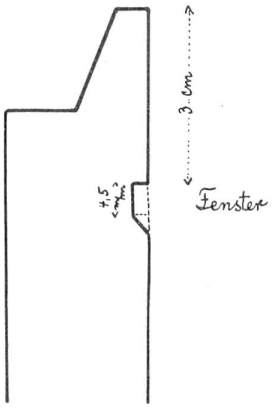

Fig. 3

kommen muß. Nachher wird von oben schräg bis zur Schnittfläche hinunter gesägt (Fig. 2 von c—b).

Es genügt, wenn ein Viertel des Gesamtrohrumfanges stehen bleibt. Alle Unebenheiten werden glatt gefeilt.

Auf der Vorderseite der Flöte, 3 cm vom Rand des Mundstückes entfernt, bohren wir *das Fenster* (Fig. 3), zunächst mit dem Taschenmesser (ein Bohrer würde den Bambus zersprengen!) leicht hin und her drehend, dann setzen wir das drehende Bohren mit einem schmalen, spitzigen Gegenstand fort, bis ein Loch entsteht. Mit einer dünnen, vierkantigen Feile arbeiten wir an dem Loche so lange, bis wir eine sorgfältige Öffnung von 6 mm Breite und 4,5 mm Höhe hergestellt haben. Die vier Ecken genau herauskerben! Vorsicht: ein zu großes Fenster ergibt einen heiseren, rauhen Klang, nur sehr genaue Arbeit verspricht schönklingende Flöten! Die untere Kante schrägen wir durch Schneiden mit der Messerspitze simsartig ab, bis zu 45°. Dadurch entsteht innen eine dünne, scharfe Kante, gegen die später der Luftstrom kommt. Je schärfer und genauer sie ist, um so klarer wird der Ton. Das innere Maß des Fensters darf durch das Schnitzen des Simses nicht vergrößert werden.

Weil wir nachher das Mundstück mit einem Kork verschließen müssen, so bleibt noch übrig, für den Luftstrom einen Kanal zu bauen. Dieser *Flur* (Fig. 4) verläuft innerhalb des Rohres vom

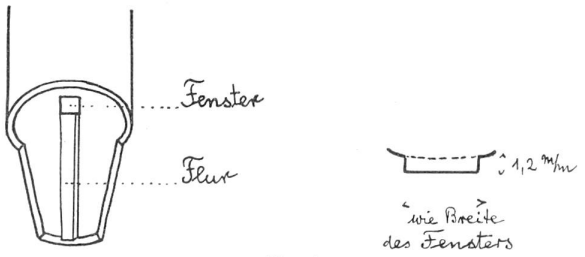

Fig. 4

Fenster bis zum Ende des Mundstückes. Wir legen die Flöte mit dem Fenster nach unten auf den Tisch, schneiden und feilen einen Kanal von 1,2 mm Tiefe und von der Breite des Fensters bis zu diesem hin. Die Sohle soll flach und ganz glatt sein, die Kanten müssen scharf und gerade geschnitten werden. Ein glatter, nicht zu poröser *Kork* wird so zurechtgefeilt (resp. an Sandpapier abgerieben), daß er genau in das Rohr hinein paßt. Er muß überall festsitzen und dicht abschließen. Man achte aber beim Hineinstoßen darauf, daß das Rohr nicht platzt. Er wird bis zur obern Fensterkante hineingeschoben. Was außen noch vorsteht, wird mit einem scharfen Messer (am besten mit einer Rasierklinge!) abgeschnitten. Um dem Luftstrom noch etwas mehr Raum zu geben, ziehen wir den Kork nochmals heraus und schneiden auf derjenigen Seite, die auf den Flur zu liegen kommt, mit der Rasierklinge eine ganz dünne Schicht weg. Die Linie soll nun mit leichter, sattelförmiger Bewegung von einem Ende zum andern verlaufen (Fig. 5). Die Schnittfläche muß ganz glatt sein, ohne jede Unebenheit! Unten, wo der Kork an die Fensterkante anstößt,

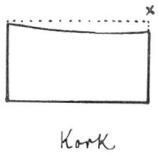

Fig. 5

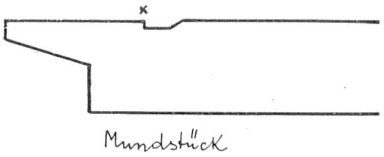

Fig. 6

darf die Linie auf keinen Fall sich nach unten neigen (siehe Fig. 5 und Fig. 6). Wenn wir den Kork wieder an seinen Platz gesteckt haben, kommt der große Moment: Wir blasen ganz leicht hinein, und wenn wir vorher sorgfältig gearbeitet haben, erklingt mühelos ein weicher, klarer Ton. Wenn das nicht der Fall ist, so feilen polieren und prüfen wir so lange, bis er von zarter, lieblicher Qualität ist. Auf alle Fälle schneiden wir auch nochmals eine ganz dünne Schicht vom Kork weg, um den Weg, den der Luftstrom zu nehmen hat, leicht zu erweitern. Bei etwas stärkerem Blasen erklingt die Oktave des Grundtones. Fig. 7 zeigt, wie wir uns

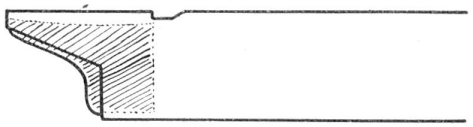

Fig. 7

den Kork noch mundgerecht zuschneiden. Jetzt sind wir so weit, daß wir den Grundton stimmen können. Wahrscheinlich klingt die Flöte noch zu tief. In diesem Falle muß sie verkürzt werden. Für die Erhöhung eines Halbtones wird man sie etwa um 1 cm verkürzen müssen. Man säge aber lieber zu wenig ab als zu viel. Beträgt die Differenz aber nur ganz wenig, so verkürzt man besser durch Abfeilen und prüfe solange nach, bis der Grundton vollständig rein erklingt. Sollte der Grundton der Flöte zu hoch sein, so kann man den Fehler dadurch etwas korrigieren, daß man unten einen kleinen Bambus- oder Korkring einfügt, die Flöte also ein wenig verstopft.

Damit hat die musikalische Arbeit beim Flötenbau bereits begonnen. Es sind im folgenden noch die 7 Löcher zu bohren und einzustimmen. Wo man sich nicht allein aufs Gehör verlassen kann, ziehe man ein Instrument zum Vergleich heran.

Wir ziehen von der Mitte des Fensters nach unten eine Linie. Einen Viertel dieser Strecke messen wir von unten herauf und haben so die Stelle für das unterste Loch. Einen zweiten Punkt fixieren wir, indem wir von der Mitte der Fensteröffnung 6 cm nach unten messen (Fig. 8). Dort liegt das oberste der sechs vorderen Löcher. Zwischen diese beiden Punkte legen wir in gleichen

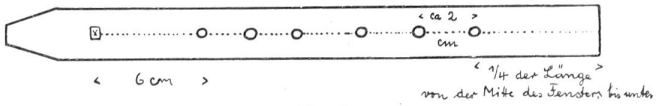

Fig. 8

Abständen die weiteren vier Löcher. Sie werden sich in einem Abstand von ca. 2 cm folgen. Ist der Abstand zwischen dem 1. und 6. Loch kleiner, so schiebt man sie etwas zusammen, ist er größer, so legen wir nach den ersten drei Löchern einen etwas größern Abstand ein: ○ ○ ○ ○ ○ ○ Wir erhalten somit zwei Gruppen von Löchern.

Die Löcher sollen auf die gleiche Weise erstellt werden wie das Fenster. Dann wird man so lange mit einer kleinen, runden Feile das Loch größer feilen, bis die richtige Tonhöhe erreicht ist, indem man zwischenhinein zur Kontrolle immer wieder anbläst. Es ist sehr wichtig, erst dann am folgenden Loch zu arbeiten, wenn das vorhergehende wirklich genau stimmt! Zuerst ist das unterste Loch zu erstellen und einzustimmen. Die Löcher werden immer wieder von anderer Größe sein. Als letztes machen wir das sogenannte Daumenloch. Es liegt gleich oberhalb des sechsten Loches, aber auf der Rückseite der Flöte.

Die rechte Hand greift mit Zeige-, Mittel- und Ringfinger die drei untern Löcher, die linke ebenso die oberen, der Daumen das

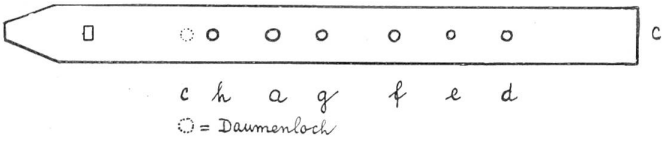

Fig. 9

siebente Loch auf der Rückseite. Die kleinen Finger und der rechte Daumen halten das Rohr. Wir decken die Löcher nicht mit den Fingerspitzen, sondern mit den Ballen der Innenseite der äußern Fingerglieder. Die Finger sind fast gerade ausgestreckt. Überall gut schließen! Besonders auch das Daumenloch.

Das Stimmen der Flöte braucht etwas Übung – und Geduld. Vorteilhaft ist es, wenn wir schon mit wenigen Löchern zu musizieren beginnen und uns etwas einblasen. Auch bei den höhern Tönen soll man weich und gleichmäßig blasen, mit leichtem, lockerem Schlag der Zungenspitze. Sind alle Löcher gedeckt, so erklingt der Grundton c, öffnen wir das unterste Loch, ergibt sich d, öffnen wir das zweite dazu, ertönt e, und sind drei Löcher offen, erklingt f usf. (Fig. 9). Halbtöne entstehen entweder durch halbes Decken der betreffenden Löcher oder auch durch Decken desjenigen Loches, das sich unterhalb des zu erniedrigenden Tones befindet. Jeder mache sich übrigens mit seiner Flöte und ihrer Technik durch eigene Versuche vertraut und schreibe sich auf, wie die Töne auf seinem Instrument am reinsten klingen. Vier Tonarten sind ohne Schwierigkeiten spielbar: diejenige des Grundtones, der Quarte und Quinte, sowie diejenige der Moll-Tonart der zweiten Stufe.

Eine Flöte kann kleinen Schwankungen in der Tonhöhe unterworfen sein. Ist sie etwas zu tief geworden, so bohrt man an der Seite, ungefähr 1,5 cm unter der tiefern Kante des Fenstersimses mit einem spitzigen Gegenstand, etwa einer kleinen Schusterahle, ein Loch und erreicht dadurch, daß die Flöte eine Idee höher klingt. Mit jedem weitern Loch steigt sie nochmals etwas. Will man sie wieder etwas tiefer haben, so verdichtet man eines oder mehrere Löcher mit kleinen Pflöcken, die man sich aus Streichhölzern herstellt. Sollte die Flöte zu hoch sein, so näht man sich aus einem Gummiband einen Ring und schiebt ihn beim Mundstück so tief hinunter, daß er etwas über das Fenster zu liegen kommt. Der Ring kann mit farbiger Tusche bemalt werden.

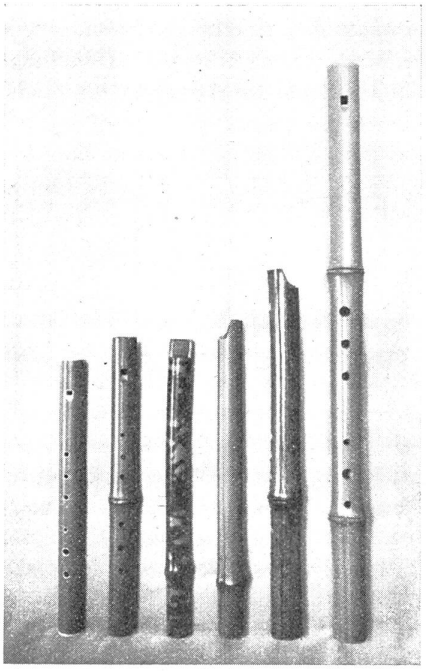

Fig. 10

Wer Lust hat, kann zum Schluß diejenigen Flöten, die aus dem hellen, einfarbigen Bambus hergestellt sind, noch ausschmücken durch Bemalen oder Brennen. Die Oberschicht müßte vor dem Bemalen mit Feile und Sandpapier entfernt werden.

Diese kurze Anleitung mag für erste Versuche genügen. Auf kleine Schwierigkeiten, die während des Baues und beim Musizieren vielleicht auftreten, kann in einer Anleitung von so knapper Form nicht eingegangen werden. Vieles wird die Erfahrung lehren. Bevor man nicht selbst mehrere geglückte Versuche hinter sich hat und reine, gut klingende Instrumente vorzeigen kann, sollte man nicht mit Kindern Flöten bauen. Noch mehr Anregungen über den Bau (auch tiefer Flöten) und für das Musizieren mit diesen reizenden Kinderinstrumenten hole man sich gelegentlich in einem Flötenbau-Kurs. Die kleine Mühe wird reichlich belohnt werden!

Fortsetzung des allgemeinen Teiles. Redaktion: Dr. W. Schohaus

Schweizerische Umschau

Singwoche Schloss Hauptwil (Thurgau), 30. Juli bis 6. August 1933. Nachdem vergangenes Jahr zum erstenmal eine Singwoche auf Schloß Hauptwil mit schönstem Erfolg durchgeführt wurde, veranstalten dieses Jahr die ostschweizerischen Freunde der Singbewegung wiederum eine solche Woche. Geleitet wird sie von Samuel Fisch, Stein am Rhein, und Jakobus Weidenmann, St. Gallen. Im Mittelpunkt der Singarbeit werden Werke von Schütz, Bach und Gumpelzhaimer stehen; daneben wird dem schweizerischen Volkslied grössere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Auskunft und Anmeldung: Dr. J. Weidenmann, Linsebühl-St. Gallen.

5. **Schweizerische Singwoche** von Dr. Adolf Seifert. Sie wird vom 22. bis 29. Juli im Jugendheim Gwatt am Thunersee durchgeführt. Die Tagesarbeit umfasst nicht nur die Erarbeitung von alten und neuen Volksliedern, sondern auch Instrumentalspiel (Blockflöten), Gymnastik, Lehre, gesellige Abendstunden usw. Sie will vor allem die schöpferischen und aufbauenden Kräfte in den Teilnehmern wecken. Das Alter ist nicht begrenzt. Unterkunft in Betten oder (in beschränkter Zahl) auf Pritschen. Anmeldungen an Heiri Marti, Schweighofstrasse 238, Zürich 3.

Freizeitheim im Tessin (Porto Ronco/Locarno). *Arbeitsgemeinschaften von Mitte Juli bis Mitte November.*

16.—30. Juli: Wie vertiefe ich mein Verhältnis zur Kunst? Leiter: Dr. Hugo Debrunner, Zürich.

31. Juli bis 9. August: Ausdrucksgymnastik, Leiterinnen Trudi Schoop und Klara Bade, Zürich.

10.—19. August: Musik im Leben. Leiter: Alfred und Klara Stern, Zürich.

21.—30. August: Ansätze zu neuen Lebensformen in Russland. Leiter: Dr. Otto Wyss, Margret Wyss-Vögtlin, Zürich.

1.—10. September: Gestalt und Wesen des Menschen. Leiterin: Marie Buchhold, Schule Schwarzerden, Post Poppenhausen i. d. Rhön.

11.—20. September: Das europäische Volkslied. Leiter: Adolf Hinderberger, Bern.

21.—29. September: Religiöse Fragen. Leiter: Pfarrer Max Gerber, Zürich.

30. September bis 8. Oktober: Schöpferische Betätigung. Leiter: Karl Hänny, Bildhauer, Bern.