

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 59 (1972)
Heft: 2

Artikel: Der Erlebnisaufsatz auf der Mittelstufe
Autor: Feigenwinter, Max
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526740>

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: 27.01.2026

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

MAGER R. F.: Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim 1968.

RICKENBACHER I.: Lehrplanreform an Volksschulen. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 115 (1970). 663–675.

ROBINSON S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied a. Rhein 1967.

SANTINI B.: Das Curriculum im Urteil des Lehrers. Weinheim, Berlin, Basel 1971.

SCHEFFER W.: Unterrichtstechnologie in didaktischer Sicht. In: Die Deutsche Schule 63 (1971), 610–627.

WIDMAIER H. P. u. MITARBEITER: Bildung und Wirtschaftswachstum. Villingen 1966.

Für Ihre Unterrichtsvorbereitung

Der Erlebnisaufsatz auf der Mittelstufe

Max Feigenwinter

Der Aufsatzunterricht ist vielen Schülern und Lehrern ein großes Problem. Auf der Mittelstufe wird für die Aufsatzarbeit ein recht großer Teil des Pensums eingesetzt. Das Ziel ist auch wirklich groß: Der Schüler soll eine Geschichte nacherzählen können, er soll eine Bildergeschichte schreiben und ein Bild beschreiben können. Viel Bedeutung wird auch dem Arbeitsbericht und dem Erlebnisbericht beigemessen.

Jeder Lehrer ist deshalb beauftragt, genau zu überlegen, wie er mit seinen Schülern das Ziel am ehesten erreichen kann. In der Fachliteratur werden viele Wege aufgezeigt, und es ist nicht leicht, den für die eigene Klasse passenden zu finden. Während die einen Aufsatzmethodiker dafür eintreten, zuerst vorwiegend mit Nacherzählungen und Bildgeschichten zu beginnen, vertreten andere die Ansicht, man solle das Kind zuerst anhalten, Eindrücke zu formulieren, Erlebnisse aufzuschreiben. Es mag wohl stimmen, daß die Nacherzählung und die Bildgeschichte weniger Schwierigkeiten implizieren, weil die Handlung, und bei der Nacherzählung auch die Formulierung, schon gegeben ist. Andererseits ist zu bedenken, daß viele Schüler für diese Aufsatzarten nur sehr schwer zu motivieren sind. SINGER (1969, 181) spricht sogar vom «Un-Sinn des Nacherzählens». Von der mündlichen Nacherzählung schreibt er: «Man kann einwenden, Nacherzählen sei reine Übung und könne deshalb mit dem Ausdrucksbedürfnis der

Kinder und mit den Forderungen des sprachlichen Ausdrucks verbunden werden. Aber auch wirkungsvolles Üben muß von einem Sinn erfüllt sein. Dieser Sinn fehlt beim üblichen Nacherzählen. Es fehlt das Kind, das gern nacherzählt, und es fehlen aufnahmebereite Zuhörer.» Ich glaube allerdings, daß man das Kind für die Nacherzählung gewinnen kann, wenn man ihr in der gesamten Aufsatzarbeit den richtigen Stellenwert gibt und das Kind entsprechend informiert. Dazu gehört auch, daß man mit dem Kind Situationen aus dem Alltag sucht, da es von entscheidender Wichtigkeit ist, etwas Gelesenes oder Gehörtes möglichst genau wiederzugeben.

Wer oft mit Kindern zusammen ist, weiß, wie gerne Kinder erzählen. Denken wir an die Schulreise: Der Platz neben dem Lehrer ist begehrt. Die Kinder drängen sich zu ihm, plaudern und erzählen, wann immer sie dazu kommen. Denken wir an jene wichtigen Zeiten, da der Lehrer mit einzelnen Schülern noch im Schulzimmer ist, um etwas zu erledigen! Wie oft beginnen dabei Kinder etwas zu erzählen, was sie daheim, in den Ferien, auf dem Schulweg oder sonstwo erlebt haben. Dieselben munteren Erzähler verstummen, wenn der Lehrer wieder Lehrer und sie selbst wieder ganz und gar Schüler sind. Diese Tatsache müßte uns doch deutlich zeigen, daß die Kinder gerne erzählen, daß sie in der Schule aber auf irgendeine Weise gehemmt sind.

Somit ist es unsere Aufgabe, die Schwierigkeiten zu erkennen und die Ursachen derselben zu suchen. Ich bin überzeugt, daß es richtig ist, «Tatsachenforschung» in Gesprächen mit dem Schüler zu betreiben. Er muß einerseits das Ziel kennen und es akzeptieren, er muß andererseits aber auch erfahren, wo er jetzt steht, um dann einen Weg, *seinen* Weg zum Ziel zu finden. Wir Lehrer müssen dabei die nötigen Hilfen geben, damit der Schüler sich nachher selbst helfen kann. Es seien einige Dinge genannt, die den Schülern die Freude am Geschichtschreiben nehmen können:

- Sie haben zuviel Aufsätze schreiben *müssen*. Sie sind übersättigt von der Arbeit, und von ihrer Leistung gleichzeitig enttäuscht.
- Die Kinder haben Angst vor den Noten, die nur aussagen, was der Lehrer von der Arbeit hält, die aber nichts sagen über die Stärken und Schwächen der Arbeit. Mit der Note wird auch nichts über den persönlichen Fortschritt ausgesagt. Gerade dies wäre aber für den Schüler von großer Bedeutung. Er würde Teilziele erreichen, die Marksteine auf dem Weg zum Gesamtziel sind.
- Oft fehlt es an einem Vertrauensverhältnis zwischen Schüler und Lehrer. Das Kind wagt etwas nicht zu sagen, weil es nicht weiß, wie der Lehrer denkt, und wie er sich verhalten wird. Es hat Angst! Diese verunmöglicht es ihm, das zu sagen, was es am meisten beeindruckt hat. Viele Kinder verstummen, weil der Lehrer ironisch oder gar sarkastisch reagiert.
- Manche Kinder haben nie gelernt oder bereits wieder verlernt, etwas zu erleben. Sie sind abgestumpft und können nur mehr schwer beeindruckt werden. Der Ausdruck setzt aber Eindruck voraus.
- Manche Kinder haben über Jahre hinweg erfahren, daß sie auf andere hören müssen, den andern ge-horchen müssen. Auf sie hat man jedoch wenig gehört: die Mutter hatte keine Zeit, und in der Schule waren zu viele Schüler. Sie haben gelernt zu schweigen; es fällt ihnen schwer, frei zu erzählen.
- Wegen der großen Schülerzahlen ist es dem Lehrer nicht möglich, auf die einzelnen Schüler einzugehen. Diese werden

deshalb unter- oder überfordert, auf alle Fälle aber frustriert.

- Es gibt Kinder, die sehr gerne erzählen, aber nicht gern schreiben, weil sie langsame Schreiber sind. Sie können die Forderung des Lehrers, rasch und sauber zu schreiben, nicht erfüllen und drücken sich deshalb, wann immer dies möglich ist.

In manchen Klassen geht die Freude am Geschichtschreiben verloren, weil der Lehrer nicht sorgfältig arbeitet. Er bedenkt vielleicht zu wenig, daß das Geschichtschreiben vom Schüler sehr viel verlangt:

- Der Schüler muß sich sammeln, erinnern, um sich das Erlebnis wieder genau vorstellen zu können.
- Er muß die Zusammenhänge sehen, sich mit einzelnen Personen identifizieren, um sie verstehen zu können.
- Er muß über den notwendigen Wortschatz verfügen und bewußt formulieren lernen.
- Er muß seiner eigenen Arbeit gegenüber kritisch sein usw.

Aber immer, wenn vom Schüler viel verlangt wird, wird auch vom Lehrer viel verlangt. Er muß sich in die einzelnen Schüler versetzen, um sie kennen zu lernen. Nur wenn er sie kennt, kann er sie auch verstehen. Er muß die Schwierigkeiten, die dem Schüler begegnen könnten, sehen wollen und sehen können. Er muß Möglichkeiten sehen, wie er dem Schüler helfen kann, die Schwierigkeiten zu überwinden. Er muß das notwendige Material bereitstellen usw. Wenn der Schüler oft erlebt, daß der Lehrer hilft, wenn es nötig ist, und nicht einfach das macht, was er gerade will, wird der Schüler ein positives Verhältnis zum Lehrer schaffen können.

Dem Lehrer, der Aufsatzunterricht erteilen muß, stellt sich das Problem deutlich. Er muß sich überlegen, wie er die Kinder dazu bringt, bewußt zu erleben, Erlebnisse im Gedächtnis zu speichern, Erlebnisse sprachlich auszudrücken, am sprachlichen Formulieren Freude zu haben und deshalb in dieser Hinsicht an sich zu arbeiten. Wenn uns dies gelingt, dürfen wir auf unseren Erfolg stolz sein. REINERS (1967, 60) schreibt: «Wer sich hartnäckig bemüht, anschaulich, knapp und lebendig zu schreiben, der wird mit Erstaunen feststellen: der Kampf um den Ausdruck ist ein Kampf um den Inhalt. Um einen

Gedanken knapp und kristallklar zu formulieren, muß man ihn bis zum Ende durchdacht haben... Die Form ist der Prüfstein des Gehalts. Wer gewohnt ist, an seinen Stil unabdingbare Ansprüche zu stellen, der ist immer wieder gezwungen, seine Gedanken neu zu durchdenken, ihre Echtheit von Grund auf zu prüfen.»

Wenn wir uns bewußt sind, wieviel vom Kind verlangt wird, wenn es ein Erlebnis schriftlich darstellen soll, müssen wir uns auch klar darüber werden, was wir vom einzelnen Kind in den verschiedenen Altersstufen seinen Fähigkeiten entsprechend erwarten und verlangen dürfen. Es wird uns bewußt, wie falsch dann eine bloße Zahl unter einem Aufsatz ist oder wie schlimm sich eine lapidare Bemerkung wie «Ungenügend», «Mangelhaft» und ähnliches auswirken kann. Daß eine solche Bemerkung nichts nützen wird, braucht keiner besonderen Erklärung.

Wir kommen nicht darum herum, die gesamte Aufsatzarbeit zu analysieren, jede einzelne Arbeit mit dem Schüler zu lösen, um ihn in der Folge immer selbständiger werden zu lassen. Der Lehrer wird sich immer Rechenschaft geben müssen, wie weit die einzelnen Schüler in den verschiedenen Bereichen sind, damit er sie ihrem Stand entsprechend fördern und fordern kann. Wenn wir unseren Unterricht nicht differenzieren, werden sich unsere Schüler einzurichten wissen!

Wichtig bei jeder Arbeit ist es, daß wir dem Schüler zeigen, *wie* man am besten vorgeht. Die Lösungsmöglichkeiten sollen einander mitgeteilt werden, damit jedes Kind lernt, Probleme vielseitig zu lösen. Nur auf diese Weise erreichen wir, daß das Kind nach und nach mehr Arbeit in eigener Verantwortung übernehmen und ausführen kann. Dies aber muß das Ziel jeglichen Unterrichts sein! Ich habe schon darauf hingewiesen, daß es verschiedene Wege gibt, das Kind zu einem guten Geschichtenschreiber zu machen. Sicher ist, daß nicht alle Kinder auf jedes Verfahren gleich gut ansprechen. Was die einen lieben, ist den andern unangenehm. Das folgende Modell will anhand eines Beispiels die verschiedenen Stufen der Aufsatzarbeit zeigen, wie sie mir richtig scheinen. Aus dem bisher Gesagten wird klar, daß nicht bei jedem Aufsatz sämtliche Stufen in gleicher Intensität durchlaufen werden müssen.

Ja, es ist sogar erforderlich, daß nicht alle Kinder der gleichen Klasse die einzelnen Schritte gleich durchlaufen sollen. Damit der Lehrer genau weiß, wo der einzelne Schüler steht, muß er Buch über die Aufsatzarbeit führen. Wenn er dies macht, und die Schüler auch schon ein bißchen selbständig geworden sind, wird es gelingen, eine gezielte Aufsatzschulung zu betreiben, zu einem guten Stil zu kommen.

Viele berühmte Autoren haben darauf hingewiesen, welchen Wert ein guter Stil hat. HUMBOLDT: «Man besitzt in Ideen nur ganz, was man außer sich dargestellt in andere übergehen lassen kann.» LEIBNIZ: «Der gute Stil muß drei Eigenschaften haben: er muß klar, wahr und elegant sein.» REINERS: «Den Stil verbessern heißt den Gedanken verbessern», und «Die meisten Stilkrankheiten gehen auf Schwächen des Charakters zurück; diese muß man entlarven, nicht die bloßen Stilsymptome.» (Alle in REINERS 1967.) Da wird es klar, daß das Ringen um den Ausdruck Schulung des Geistes und des Charakters zugleich ist. Schenken wir dieser Aufgabe viel Sorgfalt!

Die Stufen der Aufsatzarbeit

1. Vorarbeit des Lehrers

Der Lehrer muß an der Welt des Kindes *Anteil nehmen*. Die Kinder werden ihn an ihrer Welt *Anteil haben lassen*, wenn er ihnen dies ebenfalls gibt. Er muß *offen* sein und jeden Tag aufs Neue den Kindern *begegnen*. Eine sehr gute Möglichkeit in dieser Beziehung ist uns mit dem *Klassengespräch* gegeben: Jeden Tag trifft sich die Klasse einmal, um miteinander etwas zu besprechen, sich etwas zu sagen oder sich besser kennen zu lernen. In solchen Gesprächen erfährt der Lehrer, was die Kinder bewegt, was sie erleben. Er merkt sich dies und stellt für den Aufsatz Themata, von denen er annehmen kann, daß sie die meisten Schüler ansprechen. Wir werden den Kindern immer nur Rahmenthemen geben, «denn kein Kind erlebt das gleiche und erlebt es auf die gleiche Weise wie ein anderes. Das Thema muß so weit gefaßt sein, daß es jedem Schüler möglich ist, einen ihn berührenden Erlebnisstoff niederzuschreiben.» (SINGER 1969, 44.)

2. Erinnerungen provozieren

Wenn der Lehrer ein Thema ausgewählt hat, wird er sich überlegen, wie er die Kinder auf dieses Thema *einstimmen* kann. Sicher muß er das Thema rechtzeitig bekanntgeben. Nehmen wir als Beispiel das Thema «Zerbrochen». Es gibt verschiedene Einstiegsmöglichkeiten:

- Der Lehrer erzählt im Morgenkreis ein eigenes Erlebnis. Die Schüler haben dies gerne (sie erhalten Anteil an der Welt des Lehrers). In den allermeisten Klassen werden im Anschluß daran einige Schüler aufstrecken und sagen: «Ich habe einmal etwas ganz Ähnliches erlebt», oder «Mir ist es allerdings anders ergangen.» Wir lassen diese Schüler erzählen und sind schon mitten in der Arbeit drin.
- Ein Bild oder eine Bildergeschichte könnten ebenfalls als Impuls wirken. Die Schüler erzählen, was sie darauf sehen und vergleichen mit eigenen Erlebnissen. Vielleicht ist aber auch ein verbaler Impuls des Lehrers zusätzlich notwendig: «Euch ist wahrscheinlich schon Ähnliches passiert!»
- Wir könnten auch eine Geschichte vorlesen, in der etwas zerbricht oder zerbrochen wird. Vielleicht haben wir sogar im Lesebuch ein entsprechendes Stück. Wir lesen es in einer Lektürestunde, und im Gespräch kommen wir dann nach und nach auf unsere eigene Geschichte zu sprechen.
- Sehr stark wirkt es, wenn man zum Beispiel einige Scherben und gleichzeitig eine Fotografie des eigenen Töchterleins zeigt. Jetzt werden Vermutungen geäußert, ähnliche Beispiele erzählt.
- Aktive Kinder sprechen schon auf das Stichwort «Zerbrochen» an.

Vor allem zu Beginn unserer Aufsatzarbeit sollten wir nicht drängen. Viel besser ist es, den Kindern Zeit zu lassen. Jene, die sofort etwas wissen, sollen sich zuerst äußern, zuerst erzählen. Nicht alle Schüler brauchen gleich viel Zeit, um sich zu erinnern. Es wäre auch vollständig falsch anzunehmen, jene Schüler, die nicht sofort erzählen, seien passiv. Es gibt viele Kinder, die ruhig und bedächtig arbeiten und etwas erst erzählen, wenn sie es ganz durchdacht haben. Manche Kinder können sich vielleicht nicht so-

fort an ein entsprechendes Ereignis erinnern. Lassen wir ihnen Zeit, sie sollen das Stichwort mit sich herumtragen. Oft kommt es dann vor, daß ein Kind an einem der folgenden Tage sagt: «Herr X., jetzt habe ich auch ein Erlebnis gefunden.» Sofort werden wir unsere Freude zeigen und versuchen herauszufinden, wie das Kind auf die Geschichte gestoßen ist. Geben wir dem Kind jetzt auch die Möglichkeit, seine Geschichte zu erzählen!

Wir sollten unsern Kindern immer wieder Impulse geben, damit sie sich erinnern. Das Erinnern kann in einer Klasse zum «Sport» werden: Alle versuchen, möglichst tief in die frühe Kindheit einzudringen. Hier liegt übrigens eine sehr gute Möglichkeit, die Eltern und älteren Geschwister einzuspannen.

3. Erste vorbereitende Sprachübungen

Sie sollen den Wortschatz erweitern, die sprachliche Sicherheit vergrößern, Erinnerungen wecken.

Mündliche und schriftliche Formulierungsübungen könnten mit folgenden Impulsen eingeleitet werden:

- Was könnte zerbrechen?
ein Glas, eine Tasse, ein Teller, eine Flasche, eine gläserne Vase, ein porzellanener Teller . . .
- Was hast du schon zerbrochen?
Ich habe einen Stab zerbrochen.
Vor einiger Zeit habe ich einen Stab zerbrochen.
- Beschreibe den zerbrochenen Gegenstand noch genauer!
ein flacher Teller, ein Suppenteller, eine Tasse mit einem Ornament, ein Rotweinglas, eine Süßmostflasche . . .
- Auf dem Küchenboden liegt eine zerbrochene Tasse. Was könnte passiert sein?
Die Kinder äußern Vermutungen, dabei werden eigene Erlebnisse mit hineinspielen.
- Wenn etwas zerbricht, gibt es ein Geräusch. Versuche, das treffende Wort zu finden!
Wenn eine Tasse auf den Boden fällt, wenn eine Scheibe eingeschlagen wird, wenn ein Holzstäbchen zerbrochen wird.
- Was könnte geschehen, wenn etwas zerbrochen wird? Wie reagiert man selbst? Wie reagieren die Eltern, die Vorgesetzten?

- Es gibt viele Wörter, die zur Wortfamilie «brechen» gehören:
brechen, einbrechen, ausbrechen, abbrechen, zerbrechen, das Brecheisen, die Brechstange, die gebrochene Zahl, der Bruch, der Umbruch, der Verbrecher, den Widerstand brechen, ich breche mit ihm, aufbrechen, durchbrechen, der Durchbruch, der Bruchstein, der Bruchteil, das Bruchstück, der Bruchstrich . . .

Dies ist nur eine kleine Auswahl, mit Leichtigkeit findet jeder Lehrer weitere dazu. Wichtig ist, daß sich der Lehrer das Ziel genau vor Augen hält: «Was braucht meine Klasse vor allem?» «Wie kann ich dieses Ziel am ehesten erreichen?» Auf keinen Fall dürften zuviele solcher Übungen gemacht werden. Sie würden dem Schüler die Freude am Stoff nehmen. Die Qualität ist viel wichtiger als die Quantität. Gut ist eine Übung, wenn sie den Schülern und der Sache angepaßt ist.

Während diese Übungen gemacht werden, muß der Lehrer sehr aufmerksam sein. Er soll klar registrieren, was welche Schüler gut können, was noch Schwierigkeiten macht und deshalb einer besondern Übung bedarf. In späteren Sprachstunden wird sich die Möglichkeit ergeben, diese Übungen zu machen.

Wenn es dem Lehrer gelingt, die richtigen methodischen Mittel einzusetzen, werden die Schüler diese Übungen nicht ungerne machen. Wer wird schon nicht staunen, wenn er sieht, daß das Wort «brechen» so viele «Verwandte» hat?

4. *Wir erzählen uns die Geschichten*

Nach den bisher beschriebenen Stufen der Aufsatzarbeit werden sich die meisten Kinder an ein Erlebnis erinnern können. Sollten einige noch immer ratlos sein, kann ein kurzes persönliches Gespräch meistens weiterhelfen.

Nun werden wir die Geschichten einander erzählen. Klassen, die es gewohnt sind, im Kreis zu sprechen, werden dort beginnen. Der Lehrer ermuntert die Schüler, ihre Geschichten zu erzählen. Die aufgeweckten Schüler werden sich zuerst melden, lassen wir sie den Anfang machen!

Oft ist es günstig, vor dem Erzählen zu nennen, worauf man achten sollte:

- Man muß die Geschichte zuerst in Gedanken ablaufen lassen, damit man anschließend flüssig erzählen kann.
- Achte auf die Wortwahl!
- Achte auf die Satzkonstruktionen. Beginne nicht jeden Satz mit demselben Satzteil!
- Das Vortragen ist sehr wichtig, aber auch sehr schwierig. Achte darauf, daß du mit der Stimme variierst!

Es ist ratsam, mit den Schülern zu vereinbaren, worauf man bei diesem Erzähler besonders achten will. Bei der Beurteilung liegt dann das Hauptgewicht auf diesem Punkt.

Die Kameraden sollen sich angewöhnen, gut zuzuhören, sich am Erlebnis des Kameraden zu freuen oder mit ihm zu trauern. Durch das Erzählen wird eine Brücke von einem Ich zu vielen Du geschaffen. Der Erzähler teilt sein Erlebnis mit den andern (mitteilen), er läßt sie teilhaben und wird dadurch selbst bereichert. Die Klasse wird zur Gemeinschaft. Manche Schüler wagen nicht ohne weiteres, vor der ganzen Klasse zu erzählen. Hemmungen verschiedenster Art können es dem Kind verunmöglichen. Druck und Zwang bewirken in solchen Situationen nur Negatives. Sie verunsichern das Kind und nehmen ihm auch das letzte Restchen Mut. SINGER (1970, 165) schreibt dazu: «In vielen Schulklassen ist die Aufsatzstunde nichts anderes als eine angsteinjagende Prüfungssituation: eine Prüfungssituation, auf welche die Schüler oft nicht einmal vorbereitet wurden. Daß sich aber Zwang, Erregung und Prüfungsangst schlecht mit einem erwarteten Ausdrucksgeschehen vertragen, das wird selbst ein nicht pädagogisch Geschulter einsehen.» Gehemmten Kindern erweist man oft einen guten Dienst, wenn man sie zuerst in der Gruppe erzählen läßt. In ihr sitzen ja die besten Kameraden, die nächsten Vertrauten, mit denen der Kontakt schon gepflegt wird. Für das Erzählen in der Gruppe ist es günstig, den Gruppen einen Erzählplatz zuzuweisen, wo sie die Köpfe nah zusammen halten können, um sich gegenseitig nicht zu stören.

Sobald ein Schüler erzählt hat, sei es vor der ganzen Klasse oder in der Gruppe, werden sich die Kameraden äußern. Zuerst werden noch Fragen gestellt. Der Erzähler merkt so, was er nicht genau oder gar un-

verständlich formuliert hat. Anschließend wird beurteilt; man hält fest, was gefallen hat, was nicht gefallen hat und begründet jeweils seine Meinung. Vielleicht halten wir aber wichtige Dinge an der Wandtafel fest, damit wir selbst auch besser daran denken. Dann und wann sucht man vielleicht auch nach einer treffenderen Wendung, und man erfährt, wie viele Anforderungen das Ringen nach dem besten Ausdruck stellt.

Wir sollten den Schülern oft die Möglichkeit geben, Geschichten im Klassenkreis oder in der Gruppe zu erzählen. Nicht immer muß die Geschichte nachher auch aufgeschrieben werden: Wer gut erzählen kann, wird die Geschichte auch gut aufschreiben können!

Diese Erzählübungen werden nur gelingen, wenn in der Klasse eine Atmosphäre des Vertrauens vorhanden ist. Die Schüler sollen sich gegenseitig ernst nehmen und einander helfen wollen. Dies tun sie nur dann, wenn der Lehrer es ihnen vorlebt. «Wenn die Unterrichtsführung auf partnerschaftliche Zuordnung von Schüler und Lehrer abzielt, finden wir zum Beispiel günstige Bedingungen für das Aufsatzschreiben: Lehrer, die auf gemeinschaftliches Arbeiten Wert legen, verzichten auf gewaltsame Unterordnung der Schüler; sie werden also auch vermeiden, die Kinder mit unabänderlichem Themenzwang zu vergewaltigen. Da sie demokratisch erziehen wollen, liegt ihnen daran, daß die Schüler Urteilsfähigkeit und Verantwortung entwickeln. Es handelt sich hier um Lehrer, die nicht ihre eigene Meinung in den Aufsätzen der Schüler lesen oder ihre eigenen Vorstellungen verwirklicht haben wollen.» (SINGER 1970, 165.)

5. Die Arbeit des Lehrers in dieser Phase

Er wird sich primär mit seiner Klasse an den Geschichten freuen, am Ausdruck arbeiten und Ratschläge geben. Wir Lehrer sollten in den Beurteilungsgesprächen möglichst zurückhalten können; wir sprechen dann, wenn es die Situation erfordert, wenn die Schüler selbst nicht mehr weiterkommen oder wenn die Diskussion unsachlich, unfair wird. Bei den Erzählungen werden sicher auch viele Wörter genannt, die Rechtschreibschwierigkeiten machen könnten. Diese notiert der Lehrer, um sie anschließend mit

den Schülern zu üben oder sie an die Wandtafel anzuschreiben.

Einige Beispiele: klirren, schelten, der Riß, der Dummkopf, der Tadel, beim Abwaschen, er wäscht, das Unglück, das Pech, niemals, nie, zuletzt, nämlich, hindern, übermütig, fröhlich, putzen, der Abfallkübel.

Vielleicht kann man auch zwei oder drei sprachlich begabten Schülern diese Aufgaben zuteilen. Sie hätten so – ihren Fähigkeiten entsprechend – mehr Verantwortung.

Der Lehrer wird durch diese Erzählungen auch erfahren, welche Wortwahlübungen noch gemacht werden sollten; wo es angebracht ist, ein Wortfeld oder eine Wortfamilie zu erarbeiten. Der Schüler ist für diese Übungen, die immer noch als Vorübungen verstanden werden müssen, sehr gut motiviert. Einige Schüler haben vielleicht sogar die eigenen Schwierigkeiten gespürt und sie als Spannung empfunden. Nun werden sie die Lösung dieser Spannung (die Sprachübung!) als etwas Angenehmes empfinden. Da zuerst die «sprachliche Armut» erfahren worden ist, wirkt nun die Bereicherung nachhaltig.

6. Gestaltungsregeln bewußt machen

Beim Erzählen und der daran anschließenden mündlichen Arbeit haben die Schüler erfahren, wann eine Geschichte gefällt, und wann sie nicht «ankommt». Wir haben dieses Erkenntnis an der Wandtafel festgehalten und müssen sie nun mit den Beispielen aus früheren Arbeiten belegen. Es hat sich als vorteilhaft erwiesen, wenn man bei den verschiedenen Aufsätzen das Hauptgewicht auf wenige bestimmte Gestaltungsregeln legt. Eine genaue Buchführung des Lehrers ermöglicht, daß auch wirklich planmäßig gearbeitet wird.

7. Den schriftlichen Ausdruck ermöglichen

Wenn die Kinder bei einer Arbeit zu viele Schwierigkeiten sehen, werden sie sie nicht gerne lösen. Es ist deshalb die Aufgabe des Lehrers, gemeinsam mit den Kindern die größten Schwierigkeiten zu meistern oder Arbeitsmittel bereitzustellen, die dem Kind eine selbständige Bewältigung ermöglichen. Nicht in jeder Klasse sind die gleichen Übungen notwendig. Einige Beispiele seien erwähnt:

7.1 Übungen zur Rechtschreibung

Rechtschreiben lernt man nur, indem man richtig schreibt. Jene Wörter, die zuvor gesammelt worden sind, sollen nun in möglichst kurzer Zeit lustbetont geübt werden. Wenn der Schüler um das Ziel weiß, wird er oft auch ganz gerne trockene Rechtschreibübungen machen. Wichtig dabei ist, daß man differenziert unterrichtet. Gerade im Rechtschreiben sind die Unterschiede enorm (siehe dazu FEIGENWINTER 1971, 512). Oft ist es auch sinnvoll, die Wörter, die man für eine Geschichte übt, alphabetisch geordnet in ein Wörterheftchen zu schreiben.

7.2 Grammatikalische Übungen

Man kann oft erleben, daß ein Schüler in der gleichen schriftlichen Arbeit einmal etwas richtig schreibt und beim zweiten Mal in der gleichen Wendung Fehler macht. Um solche «Zufälligkeiten» zu vermeiden, machen wir die Schüler auf mögliche Schwierigkeiten aufmerksam. In unserer Arbeit zum Beispiel:

Ich werfe einen Stein
Ich werfe einen Schneeball
Ich werfe einen Ball
Ich breche einen Stecken

7.3 Stilistische Übungen

Der Lehrer schreibt vielleicht einige stilistisch fehlerfreie Sätze, die beim Erzählen gebildet worden sind, an die Wandtafel. Gemeinsam verbessert man sie nun. Der Schüler sieht dabei, daß man oft wirklich um den Ausdruck *ringen* muß und macht es bei seiner eigenen Arbeit auch. An dieser Stelle könnten ebenfalls Wortfelder erarbeitet werden, die zu einer Vergrößerung des Wortschatzes beitragen.

8. Die unmittelbare Vorbereitung

Da das Schreiben eines Aufsatzes vom Kind sehr viel fordert, müssen wir darauf bedacht sein, daß es sich selbst einstellt, um eine möglichst positive Arbeit zustande zu bringen. Was vom Kind gefordert wird, sagt KAINZ (1965, 4) deutlich: «Ist das Sprechen eine Tätigkeit oder Leistung ohne erlebten Arbeitscharakter, die außer bestimmten Körperorganen keines Werkzeuges bedarf, so ist das Schreiben ein Tun mit deutlichem Arbeitscharakter. Es ist nicht nur durch Vor-

handensein sämtlicher Züge gekennzeichnet, die für menschliches Tun wesentlich sind (Zielstrebigkeit, Planmäßigkeit, Willensbetonung, Aufmerksamkeit und Aufgabengebundenheit), sondern auch dadurch, daß es die Muskelmotorik einer Körperextremität energisch und in einer viel rascher zur Ermüdung führenden Weise in Anspruch nimmt, zudem eines Werkzeuges körperfremder Art (Stift, Feder, Griffel usw.) bedarf.» (In SINGER 1969, 53.)

Vereinbaren wir also mit unseren Schülern, wann die Geschichte geschrieben werden soll. In einem kurzen Gespräch soll dann noch einmal genannt werden, was besonders zu beachten ist. Jeder Schüler soll angeleitet werden, selbst auszuwählen, was er besonders gut machen will. Der Lehrer wird die Gelegenheit benützen, dem einen oder andern Schüler, der vielleicht noch nicht sehr selbständig ist, einen Wink zu geben. Dies wirkt sich nicht nur positiv aus, weil der Schüler an etwas Bestimmtes denkt; sondern auch, weil er erfahren hat, daß der Lehrer an ihn und seine Probleme denkt.

9. Das Entwerfen der Arbeit

Allen sollte es nun bewußt sein: Es ist schwierig, ein Erlebnis so darzustellen, daß es auch für den Leser zum Erlebnis wird. Um eine optimale Leistung zu ermöglichen, werden wir verschiedene Dinge berücksichtigen:

- Der Zeitpunkt des Schreibens soll günstig gewählt werden. Eine Absprache mit den Schülern lohnt sich.
- Wir müssen darauf achten, daß die Schüler genügend Zeit zum Schreiben haben. Es ist nicht in Ordnung, wenn der sprachbegabte Schüler, der drei oder noch mehr Seiten schreibt, gleich viel Zeit zur Verfügung hat wie derjenige, der nur eine halbe Seite schreibt.
- Störungen im Klassenzimmer sollen vermieden werden. Wer sich konzentrieren muß, braucht Ruhe.
- Eine angenehme Stimmung in der Klasse wird sich auf die Arbeit positiv auswirken.
- Die Kinder sollten entspannt sein und keine Angst vor dem Rotstift des Lehrers und einer Note haben müssen.

10. Selbständige partnerschaftliche Bearbeitung des Entwurfs

Sobald das Erlebnis niedergeschrieben ist, beginnt eine Arbeit, die meistens zu kurz kommt. Sei es, weil der Lehrer drängt (die Zeit war zu kurz bemessen, ein anderes Fach folgt im Stundenplan [!] usw.), sei es, weil die Schüler nicht wissen, was noch zu tun ist. Meistens werden deshalb die Entwürfe nur schnell «überflogen», selten aber wirklich überarbeitet. Es ist notwendig, daß wir unsern Schülern klar machen, was zu einer Überarbeitung gehört.

10.1 Stilregeln

Die in der Klasse erarbeiteten Stilregeln werden an die eigene Arbeit angesetzt. Am besten ist es, wenn die Geschichte unter den verschiedenen Gesichtspunkten durchgearbeitet wird. Keine Angst vor dem Radiergummi!

10.2 Die Rechtschreibung wird geprüft

Der Schüler soll ein eigenes Rechtschreibbüchlein haben, so daß er unbehindert und selbständig arbeiten kann. Zudem sollte in jeder Klasse ein Duden für die Schüler griffbereit sein. Wenn die Kinder über eine Rechtschreibkarte oder ein Wörterheftchen verfügen, sollen auch diese benützt werden.

10.3 Persönliche Überarbeitung – Austausch der Entwürfe

Nach der persönlichen Überarbeitung können die Entwürfe auch ausgetauscht werden. In Partnergesprächen wird nun an den Geschichten gearbeitet. Bei dieser Arbeit beginnen beide, der Leser und der Verfasser. Oft merken sie, wie schwierig es ist, sich richtig auszudrücken, sich zu verstehen, sich zu einigen.

Erst wenn der Schüler ganz zu seiner Arbeit stehen kann, wenn er sie als sein Werk unterschreiben kann, soll er sie abgeben.

11. Korrektur des Entwurfes

«Ich wende mich gegen die Ortographengeier, die geradezu mit heimlicher Wollust auf einen Fehler zufahren und dann ein Gebälk an den Heftrand bauen, als gelte es, rote Balken zu zimmern. Ich wende mich gegen die Eiferer, die blindwütig alle Blumen des Angers niedertreten, wenn es ihnen darauf ankommt, eine unorthographische

Distel zu pflücken. Und gegen die Züchter solcher Eiferer!» (MÜNCH 1909, 93.) «... bestand des Lehrers Arbeit am Aufsatz oft genug nur aus orthographischem Rüffeln, grammatikalischem Schnüffeln und Kurpfuschen am Stil. Die Aufsätze... wurden ganz gewiß sehr sorgsam chemisch gereinigt, aber Entwanzungsanstalten sind keine Pflegestätten.» (MÜNCH 1926, 200.)

Diese Zitate aus den Werken P. G. MÜNCHS können uns Wegweiser sein. Wenn wir den Schüler ernst nehmen, nehmen wir auch seine Arbeit, sein Werk, ernst. Korrigieren wir deshalb die Arbeiten möglichst bald! Denken wir schon beim Konzipieren des Wochenplanes an die große und schwierige Korrekturarbeit und räumen wir ihr entsprechend Platz ein!

Der Schüler soll spüren, daß der Lehrer an seinem Werk Anteil genommen hat. *Wie soll er sich immer mehr mitteilen, wenn niemand wirklich Anteil nimmt?*

Die Benotung der Aufsätze bietet große Schwierigkeiten; nehmen wir diese unangenehme Arbeit deshalb besonders ernst. Besser als eine bloße Zahl scheint mir allerdings ein Kurzkomentar zu sein. Der Schüler, der eine 3–4 bekommen hat, weiß zwar, daß er sich bessern muß. Er weiß aber nicht, was er besser machen muß und wie er zu dieser Leistungsverbesserung kommt.

Es ist gut, wenn der Lehrer ein Heft hat, in dem für jeden Schüler eine Doppelseite reserviert ist. Dort kann er jeweils den Kommentar eintragen, der auch ins Schülerheft eingeschrieben wird. So wird es ihm am ehesten möglich sein, die Entwicklung des einzelnen Schülers zu verfolgen und sie zu fördern.

Schließlich müssen wir uns fragen, warum wir immer so leuchtend rot korrigieren. Tun wir es, damit der Schüler die Fehler besser sieht, sie sich besser einprägt und zum Schluß weiß: «Das also ist mein Werk, zwölf Fehler habe ich!»

12. Die Nachbesprechung

Bei der Korrektur der Schülerarbeiten sieht der Lehrer, was noch der Übung bedarf. Er unterscheidet zwischen Dingen, die er mit der ganzen Klasse üben wird und solchen, die nur einige Schüler nötig haben. Die Nachbesprechung kann unterschiedlich

umfangreich sein; sie sollte nicht zuviel Zeit beanspruchen, weil der Schüler sonst übersättigt wird, sie sollte aber auch nie vollständig wegfallen. Die Schüler möchten ja wissen, wie sie stehen, was der Lehrer von ihrer Arbeit hält.

Nebst der klassen- und gruppenweisen Besprechung sollte man auch die Einzelbesprechung ins Auge fassen. Während einer Stillarbeit oder in einer Nachhilfestunde setzt sich der Lehrer zum einen oder anderen Schüler, um mit ihm die ganze Arbeit, mit all ihren Qualitäten und Mängeln, durchzugehen. In solchen Gesprächen kommen sich Lehrer und Schüler näher. Der Lehrer lernt seinen Schüler kennen, und der Schüler erfährt, daß es der Lehrer gut mit ihm meint. Ich habe oft erfahren, daß Dinge, die auf diese Weise besprochen worden sind, weniger vergessen werden.

Bei jeder Nachbesprechung soll der Schüler ein bißchen vorwärts kommen. Dieser Fortschritt wirkt ermutigend und motivierend auf weitere Arbeiten. Liegt es auch nicht ein bißchen am Lehrer, wenn der Schüler keine Fortschritte macht?

13. Die Reinschrift

Geschichten und Berichte zeigen die Sprachentwicklung unserer Schüler am besten. Sie sollen schon deshalb reingeschrieben werden. Wenn unsere Schüler einmal gerne Geschichten schreiben, verlangen sie von selbst nach einer Reinschrift. Sie freuen sich an ihrem Werk und möchten es deshalb auch gerne aufbewahren.

Das Kind kennt nicht nur den verbalen Ausdruck, täglich drückt es sich auch mimisch, gestisch oder zeichnerisch aus. Deshalb ist die Annahme, das Aufsatzheft eines Mittelstufenschülers dürfe nur Text enthalten, falsch. Ermuntern wir unsere Schüler vielmehr, ihre Geschichten zu illustrieren! Auch Kinder- und Jugendbücher sind ja meistens illustriert.

In vielen Klassen gibt es ein «Klassenaufsatzheft». Jeder Schüler soll einmal Gelegenheit erhalten, seine Geschichte der Klasse zu widmen. So entsteht im Verlaufe eines Jahres ein kleines Werk «Gesammelte Geschichten der Klasse 4a». Welche Klasse schenkt ein solches Heft nicht gerne ihrem Lehrer, und welcher Lehrer hätte nicht Freude daran?

14. «Schriftstellerlesungen»

Wenn die Geschichten reingeschrieben sind, werden wir den Kindern Gelegenheit geben, sie vorzulesen. Dies ist eine echte Vorleseübung. Die Kinder merken bald, daß auch eine gute Geschichte nicht als gut empfunden wird, wenn man sie nicht gut vorliest. Viele Kinder erinnern sich aber auch an die erste Darbietung der Geschichte, sie vergleichen, stellen Abänderungen fest und teilen diese den Kameraden mit.

Die meisten Kinder lieben es, ihre Arbeiten vorzulesen. Wir müssen uns aber davor hüten, Kinder zum Vorlesen zu zwingen. Oft schreiben sie etwas, was sie nicht an die »große Glocke hängen« möchten. Freuen wir uns, daß sich die Kinder uns anvertraut haben, es ist ein gutes Zeichen!

Zusammenfassung

Der Aufsatz ist ein zentrales Anliegen unseres Sprachunterrichts. Die Förderung des Aufsatzes – und vor allem des Erlebnisaufsatzes – fordert eine Atmosphäre des Vertrauens. Das Kind muß sich mitteilen wollen. Die Mitteilungsfreude wird wachsen, wenn es für seine Arbeiten wohlwollende Leser und Zuhörer hat.

Die sachliche und psychologische Beratung soll dem Kind einen spürbaren Fortschritt ermöglichen. Erfahrener Fortschritt aber spornt zu neuer Leistung an!

Literaturhinweise

- FEIGENWINTER, M. Ein Vorschlag zum Rechtsschreibeunterricht in: Schweizer Schule 13/1971
KAINZ, F. Psychologie der Sprache, Band 4, Stuttgart 1956
MÜLLER, L. Der natürliche Aufsatz, München 1964
MÜNCH, P. G. Rund ums rote Tintenfaß, Leipzig 1909
MÜNCH, P. G. Dieses Deutsch! Leipzig 1926
REINERS, L. Stilkunst, München 1967
SINGER, K. Aufsatzerziehung und Sprachbildung, München 1969
SINGER, K. Lernhemmung, Psychoanalyse und Schülerpädagogik, München 1970
WEGMANN, R. Freude am Aufsatz, München o. J.

*Sie schätzen die «schweizer schule»?
Warum empfehlen Sie sie nicht Ihren Kolleginnen und Kollegen?*