

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerinnenverein
Band: 25 (1920-1921)
Heft: 11-12

Artikel: Vom freien und gebundenen Aufsatz
Autor: E. Pf.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-311606>

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: 12.01.2026

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

den Friedhof," hiess es. Der alte Gottesacker, auf dem schon jahrelang nicht mehr beerdigt wird, ist etwa 3 Minuten vom Schulhaus entfernt. Unter wilden Rosenranken mussten wir durchschlüpfen und kamen zu einem Plätzchen mit umgestürzten, zerfallenen Grabsteinen. Darauf setzten sich die Mädchen der Hausfrauenklasse, ihre Lehrerin und wir zwei, und, an einen Leichenstein gelehnt, hielt Herr Schulrat Niemann eine Stunde voll Leben. Die Gestalten, die vor 50 und 100 Jahren hier beerdigt worden waren, tauchten vor uns auf und lebten wieder drunten in Saarbrücken und Alt-St. Johann. Wir vertieften uns in die Gebräuche jener verstorbenen Generation. Wir horchten auf das, was uns die einfachen Steine von ihnen erzählten, und dann wanderten die Gedanken hinüber nach dem neuen Zentralfriedhof, der eine Stunde vor der Stadt draussen liegt, auf sandigem Boden, den die Industrie den Toten ohne zu grosse Opfer hat abtreten können. Wir sehen die pompösen Grabdenkmäler auftauchen, auf denen unsichtbar und doch deutlich geschrieben steht: „Ein Protz im Leben und ein Protz im Sterben.“ Dann schweift der Blick über die niedere Kirchhofmauer zu einem Dörlein hinaus. Da steht das Kirchlein mitten in der Häusergruppe, und der Friedhof liegt ihm zu Füssen; denn der Bauer will am Sonntag morgen seine Toten grüssen und frische Feldblumen in ein Töpflein stellen. Und wieder taucht der Zentralfriedhof auf mit seinen Blech- und Perlenkränzen, die im Winde an dem eisernen Gestell rütteln. Wie geht's draussen zu, wenn auf dem Dorfe jemand stirbt? Und wie wird in der Stadt kondoliert? Da kam zögernd aus dem Mund der Mädchen etwas von schwarzumränderten Kärtchen mit dem silbernen Palmzweig und der vorgedruckten Beileidsbezeugung, und alle empfanden das Beleidigende. Bild um Bild wusste Herr Schulrat aus den Mädchenseelen zu locken, bis die ganze Pietätlosigkeit unserer Zeit uns alle an dem heissen Sommertage frieren machte.

Die in raschem Impulse übernommene Lektion war ein solches Geschenk für uns, dass ich stets in tiefer Dankbarkeit daran zurückdenken werde. Die dortige Lehrerschaft ist es gewöhnt, dass Herr Schulrat hie und da auf diese Weise aktiv mitarbeitet; aber sie empfinden es doch jedesmal als ein Erlebnis, wenn er ihnen selbst vorlebt, wie er's meint, wenn er die Forderung aufstellt, dass der frische Lufthauch des Lebens stetsfort in den Unterricht hereinströmen müsse.

Ja, die Saarbrückner Lehrer und Lehrerinnen sind Fensteröffner. Ich habe von diesem frischen Lufthauch in vollen Zügen genossen, und die Sehnsucht, dass es auch bei uns an ein Fensteraufstossen gehen möge, will mich nicht mehr verlassen.

Geht selbst hin, liebe Kolleginnen! Es braucht nur einen französischen Pass, der Euch das besetzte deutsche Gebiet aufmacht; die Schule selbst hat offene Türen, und die Kollegen und Kolleginnen sehen in Euch Arbeitsgenossen und heissen Euch liebenswürdig willkommen.

Anna Keller.

Vom freien und gebundenen Aufsatz.

Die Frage: Freier oder gebundener Aufsatz? wird jeden Lehrer und jede Lehrerin intensiv und solange beschäftigen, bis sie sich zu einer sie befriedigenden Stellungnahme durchgearbeitet haben. — Wenn ich hier versuche, von meinen diesbezüglichen Erfahrungen zu berichten, so bin ich gewiss, das mehr oder weniger mühsame Suchen mancher Kollegen und Kolleginnen zu schildern.

Als ich von der Schule in die Praxis heraustrat, war noch fast durchwegs, besonders in den Unterschulen, der gebundene Aufsatz üblich. Nur hie und da wagte ein junger Lehrer schüchterne Versuche mit freien Aufsätzchen. Ich versuchte es zuerst mit der gebundenen Form, d. h. ich schrieb mit Hilfe der Schüler ein paar zusammenfassende Sätze über ein behandeltes Sachgebiet auf. In der Vorbereitung hatte ich mir einige Hauptpunkte gemerkt und, wie ich meinte, in kindliche Form gebracht. Nun leitete ich die Kinder durch Fragen auf diese Hauptpunkte und suchte so die Sätze aus ihnen herauszukriegen. Ich erinnere mich noch gut des Herzklopfens, mit welchem ich oft solche Uebungen vornahm. Würde die anfänglich freudige Spannung der Kinder anhalten oder wie gewöhnlich bald erlahmen, um zuletzt in Interesselosigkeit überzugehen? — Die gewünschten Sätze kamen nur mühsam, oft gar nicht und selten ohne äussere, wiederholte Antriebe. Es waren einfach qualvolle Stunden. War das Machwerk erst „geboren“, so mutete es uns dürr und trocken an, so ganz im Gegensatz zu der lebendigen, blühenden Erzählung der Kinder. — Da keins der Kleinen dazu in innerer Beziehung stand, lernten sie die Sätze auch schwer auswendig. Und doch sollten sie ja eingeprägt werden. Fehler gab es bei diesem Verfahren allerdings wenige, und das war wichtig, da ja am Schluss des Jahres die Probeaufsätze vom Herrn Inspektor in erster Linie nach den Fehlern zensiert wurden. — Je länger ich amtete, desto weniger brachte ich es über mich, die Kinder auf solche Art zu quälen. Ich ging zu der freien Form des Aufsatzes über. Das wurde ein anderes Schaffen! Immer grösser und kühner wurden die Aufzeichnungen eigener Erlebnisse. (Jene üblichen Zusammenfassungen kamen nicht in Betracht, da das Kind für Abstraktionen solcher Art zu jung ist.) Sie wurden nach Schulschluss freiwillig fertig geschrieben, und daheim zeichneten die Schüler ähnliche, auch freiwillig, auf. Es sprudelte nur so, und mir wurde erst jetzt bewusst, was für eine drängende Kraft ich unterbunden hatte. Während des Niederschreibens hatte ich Zeit, die Kinder zu beobachten; ihr eifriges Bemühen um den richtigen Ausdruck, ihr heimliches Lachen bei einem köstlichen Einfall. Hie und da wurde die Nachbarin angestossen, weil sie durchaus Teil nehmen musste daran. Und wie drängten die Kinder aus den Bänken, damit ja ihr Aufsätze vorgelesen werde! — Das war die erfreuliche Seite der neuen Methode. Abends, beim Korrigieren, folgte dann die Ernüchterung. Ganz anders erschienen diese Werklein, wenn man die vielen und bösen Fehler sah und fast jedes andere Wort seinen weissen Strich bekam. Dass die ältern Kollegen über die neue Methode schimpften, war zum Teil begreiflich und der Vorwurf, die Kinder brächten keinen einfachen Satz ohne Fehler zu Stande, berechtigt. — Und dann diese kunterbunten Korrekturstunden andern Tags, nach denen man sich ausgeschöpft und ausgeöhlt vorkam! Man denke sich dreissig reichlich mit Strichen versehene Tafeln, die eine nach der andern hervorgenommen wurden, um Fehler um Fehler zu besprechen, nach und nach freilich so, dass intelligenter Kinder die Fehler selbst herausfanden und die Regeln wieder vorsagten. 12—20 Wörter wurden zur Einprägung an die Wandtafel geschrieben. — So konnte es nicht weitergehen, es war Zeit und Kraftverschwendung und führte ohnedies zu keiner wesentlichen Besserung des Uebelstandes. Die Alten hatten Recht mit ihrer Kritik, aber wir Jungen hatten auch Recht. Das spürten wir jedesmal, wenn wir am Examen die schön gedrechselten, fehlerfreien, aber unkindlichen und unbeseelten, psychologisch oft unwahren Aufsätze lasen. (Ausnahmen gab es natürlich auch hier. Auch möchte ich mit diesen Ausführungen niemand zu

nahe treten. Ich gebe lediglich meinen Eindruck wieder. Es lag eben im Wesen der Sache selbst begründet.)

Da kamen die Bücher von F. Gansberg, Scharrelmann, Kerschensteiner, Münch und die Ausführungen Dr. O. Messmers (Berner Seminarblätter) über den freien Aufsatz in die Hände. Welche Fülle urwüchsigen Lebens und seltener Anregung haben sie uns gebracht! Sie stützten unsere Ansichten, gaben uns aber auch die Mittel an die Hand, dem oben erwähnten Uebel zu steuern. F. Gansberg schreibt in seinem Werk: „Der freie Aufsatz“ unter dem Titel „Die Korrektur der freien Aufsätze“ unter anderem folgendes¹: „Freie Aufsätze erfordern eine freie Korrektur. Kindliche Lebendigkeit und äusserliche Korrektheit — das sind zwei gänzlich unvereinbare Begriffe. Ist uns vor allem darum zu tun, das Innenleben der Schüler im Aufsatz zur Entfaltung zu bringen, dann müssen wir notgedrungen die Form als Nebensache behandeln . . . Halten wir dafür, dass die Schule auf diesem Gebiete keine höheren Ziele hat, als sprachliche Korrektheit, so müssen wir wie bisher den Nachdruck auf die Äusserlichkeiten legen. Sind wir der Meinung, dass die Anregung der produktiven Kräfte die weitaus wichtigere Aufgabe der Schule ist, dann müssen wir auch die Formfragen dementsprechend als Nebensachen behandeln oder richtiger ausgedrückt, wir müssen uns das Recht erkämpfen, die Korrektur der schriftlichen Arbeiten in freierer Form zu behandeln... So wenig wir im Inhaltlichen auf Fehlerlosigkeit ausgehen, sondern von einigen Einzelkorrekturen abgesehen, immer nur eine allgemeine Beurteilung vornehmen, so wenig sollten wir auch in der Orthographie und Grammatik Fehlerlosigkeit verlangen, mit eben derselben Berechtigung könnten wir uns doch auch hier in der Hauptsache auf eine allgemeine Beurteilung beschränken. Wir beurteilen ja den Inhalt am besten, wenn wir einen kurzen Satz unter die Arbeit schreiben, z. B. man versteht nicht recht, wie sich die erzählte Sache zugeschlagen hat; er ist nicht bei der Sache geblieben; kann die erzählte Geschichte wohl in Wirklichkeit passieren usw. . . Warum gehen wir nicht auch in der Korrektur der Orthographie und Grammatik diesen mehr erziehlichen Weg? . . . Wenn wir die sprachliche Korrektur in einem Satz vornehmen, so müssen wir uns schon jeweilen auf einen Hauptfall, auf einen typischen Fehler, auf einen durchgreifenden Zug beschränken. . . So wird dem Schüler vielleicht gesagt, dass er sich einmal die Wörter mit den Dehnungs-h genauer ansehen müsse; oder er wird darauf aufmerksam gemacht, dass er häufig die Buchstaben innerhalb der Silben vertauscht usw. — Auf der Unterstufe würde bei der Kürze der Arbeiten eine Bemerkung genügen, die bald den Inhalt, bald die Form beträfe. Hier würden auch die Themen der Spracharbeiten auf eine kleinere Zahl einzuschränken sein, so dass gruppenweise verschiedene Stoffe zu der Vorlage einer kindlich lesbaren „Sprachschule“, bearbeitet würden . . . Und auch diese rein sprachliche Korrektur kann noch in der verschiedensten Weise durchgeführt werden. . . . Man kann auch die einzelnen Gebiete der Korrektur, die Orthographie, Grammatik und Interpunktions nacheinander bevorzugen, ja sich zeitweilig auf Einzelfragen der Richtigschreibung beschränken und vielleicht in den ersten Zeiten nur einmal die Doppellaute, oder die Dehnungszeichen oder die Grossbuchstaben aufs Korn nehmen. . . Man kann auch wichtige Fehler in

¹ Die Gefahr, den in seinen „Einfällen“ wirklich genialen Pädagogen nachzuahmen, liegt nahe, führt aber natürlich zu Misserfolgen. Wertvoll dagegen ist es, in den Geist seiner Werke einzudringen, um dann das reiche Material nach eigener Fähigkeit und Veranlagung zu verwerten.

grösserer Zahl an die Wandtafel schreiben, damit sie, nachdrücklich korrigiert, eine Zeitlang vor den Augen der Klasse sichtbar bleiben usw. . . . Aber an dem einen Punkt müssen wir bei alledem festhalten, dass die Arbeiten der Kinder in der Regel nicht durchkorrigiert werden. — Wir bringen dem Kinde damit nur nachdrücklich seine eigene Unfertigkeit und Hilflosigkeit zum Bewusstsein und sollten doch vielmehr sein Selbstgefühl und seine Schaffensfreude im Aufsatz beleben. Auch die Eltern werden wir auf diese Weise pädagogisch nicht fördern. Sie müssen ja gerade so gut wie so viele unter den Lehrern erst dafür gewonnen werden, auch in den unorthographischen und ungrammatischen Arbeiten Werte zu finden . . . So müssen wir uns denn mit dem Gedanken vertraut machen, nur generell und nur durch besonders sprachliche Produktionen auf die Form der Aufsätze einzuwirken . . . Je mehr es uns gelingt, die grossen durch die Generationen überlieferten Kulturgüter in eine einfache, nicht fehlerhafte und doch kindertümliche Form zu kleiden, umso nachhaltiger werden wir auch die Sprache des Kindes beeinflussen. Das ist echte Sprachkultur.“

Auch aus Dr. O. von Greyerz' fein durchdachten, ganz aus der Praxis herausgewachsenem Aufsatz: „Der Deutschunterricht in der Arbeitsschule der Zukunft, Untertitel: Der Aufsatz“ führe ich um der Sache willen einige Stellen an: . . . „Der Anfang zu einer Reform muss, glaube ich, auf den untern Schulstufen gemacht werden und zwar durch die Gewöhnung an zusammenhängendes Sprechen. Wo dieses gepflegt wird, darf man ruhig sagen: So, nun schreibt einmal das auf, was ihr gesprochen habt. Der Aufsatz . . . ist dann nichts anderes, als niedergeschriebene Rede, und das sollte er im Kindesalter vorherrschend sein, damit die Schlichtheit und Wahrheit des Ausdrucks den Kindern, auch wenn sie schreiben, nicht abhanden komme. . . Erlasst ihnen doch eine Weile die schwarzen und roten Striche! Muss denn alles immer korrigiert sein? Denkt einmal, wenn man euch so käme? Wenn man euch auf Schritt und Tritt mit der Tabulatur folgte, und zu allem, was ihr sagt und tut und vormacht, ihr Lehrer und Lehrerinnen, immer eine Note hinzusetzte! Wenn zu allem eine Inspektorstimme ertönte: Ziemlich gut! — Schwach — Methodisch verfehlt! — Endlich etwas besser! — Sollte sich gründlicher vorbereiten! — und so Tag aus, Tag ein, das ganze Jahr. Zum Davonlaufen, nicht wahr; nun, so ist's den Kindern zu Mute. Man betrachte also ihre Anfängerleistungen als das, was sie sind, als wohlgemeinte Versuche, und lasse sie gelten mit dem ermutigenden Zuspruch: Nächstes Mal wirst du's schon besser machen!“ — Und dann die Schlussfassung: „In der Arbeitsschule, die uns vorschwebt, hat auch der Aufsatz nur als freiwillige, selbständige und gemeinnützige Arbeit volle Berechtigung. Darum muss er, zum Unterschied von grammatischen und Stilübungen, in seiner besondern Bedeutung aufgefasst werden, als Niederschrift des Erlebten, Beobachteten, Gelesenen und Gedachten 1. zum Zwecke der eigenen Erinnerung, 2. zum Zwecke der Mitteilung an die Klassenkameraden. Die Gegenstände müssen so gewählt werden, dass die individuellen Kenntnisse, Fähigkeiten und vor allem das individuelle Interesse ein freiwilliges und selbständiges Arbeiten ermöglichen.“

Empfehlenswert sind, anstatt der üblichen Einzelaufsätze, schriftliche Arbeiten von grösserem Umfang, deren einzelne Teile nach und nach, im Zusammenhang mit Beobachtungen und Lebenserfahrungen entstehen (Serienaufsätze), und die dem Schüler erlauben, ein gewähltes Thema nach vielen Seiten hin zu behandeln. — Die Sprache des Aufsatzes soll sich, besonders auf der untern

Stufe, eng an den mündlichen Ausdruck anschliessen, wie er in vorausgehenden, freien Vorträgen geübt worden ist. In beschreibenden Aufsätzen ist die bildliche Illustration so früh wie möglich zu pflegen.¹

Neues Suchen und Erproben auf diesem Gebiete führen zu folgenden, mich nun wirklich befriedigenden Ergebnissen: (Sie haben nur für die Unterstufe Geltung).

Die ausschliessliche Pflege des gebundenen oder des freien Aufsatzes führt zu Einseitigkeiten. Jede Art hat ihre Berechtigung und bedeutet eine notwendige Ergänzung. Wir pflegen aber den freien Aufsatz schon auf der Unterstufe mehr als den gebundenen, weil wir es immer klarer erkennen, dass wir nicht zuerst Wissen vermitteln, sondern Fähigkeiten zur Entfaltung verhelfen sollen. Und das ist weit eher möglich, wenn das Kind aus seinem eigensten Erleben schöpfen darf und ihm auch die Gestaltung des Erlebten überlassen bleibt. Unsere Achtung vor dem Kinde als Persönlichkeit ist grösser als früher. Es handelt sich nicht darum, ihm hier Inhalte zu geben, sondern das, was in reichstem Masse im Kinde selbst lebendig ist, mit schonsamer Hand ans Licht zu fördern. Das im ersten Augenblick paradox erscheinende Wort Maria Wasers: „Eure Selbstgewissheit meint, dass Kinder euch anvertraut sind, dass ihr sie leitet? Und wisst nicht, dass ihr es seid, die jenen anvertraut werden, auf kurze Strecke, dass sie euch den rechten Weg weisen.“ soll uns wenigstens zur Einsicht bringen, nur Helfer an der kindlichen Psyche sein zu wollen. Unsere gebietende Autorität ist hier nicht am Platze. Wir wollen nicht einem falschen Individualismus das Wort reden, aber Achtung haben vor dem, was ohne unser Dazutun die Natur schuf.

Schon in der ersten Klasse machen die Kinder Aufsätzchen, allerdings mündlich. Doch was da in tausend Mitteilungen von Geschwistern, vom Spielplatz, von frohen Festen und bösen Tagen so unmittelbar hervorquillt, wäre in seiner Originalität und Frische der Empfindung oft des Aufschreibens wert. (Nachstehende mündliche Aufsätzchen stammen aus der ersten Zeit meiner Praxis auf dem Lande von Kindern, die die 1. Klasse bald absolviert hatten). „Uessara Hunn. Mir henn o en Hunn. Er heisst Kaaro un i hanna gern. Er hett bruni Hoor un bruni Ooga. Er chratzat allawil. Er het halt Flöah. Amol sinn dr Papa unn dr Kaaro unn i an Rhii g'schpaziert. Dr Papa isch uf di anner Sita vum Rhii gschtanna, unn dr Kaaro isch dur dr Rhii gschwumme. Er isch aber ganz nass worda. Er goht ötscha (viel) fort, amol ischtr a ganzi Nacht fort bliebe. Doa haani brieggat, i han gmeint, me heb ne verschossa. Ich han'n halt gern. Mengmol mus ne o an d'Ketta legga. Denn chrüüchtr ins Hundshus un chunnt nümma ussa. Er folgad mir halt nid“. (Mädchen). „Uessari Vöögali. Mir henn zwei Vöögali. Eins köahrt am Bruader un eins mi. Mi ischt a Mannli un sanner a Fröili. Seb let allawil Eili. Wenn albig 's Fröili uf am Stääbli sitzt un pfiift, so piggt 's Mannli d'Eili off, un loht nu no d'Schaala üübrig. Die zwei strittenn all mitanann. Wennn albigs d'Mamma rüeft, sie

¹ Sie halten mir vielleicht vor, meine Arbeit stütze sich auf ungebührend lange Zitate pädagogischer Autoritäten. Dem gegenüber möchte ich erklären, dass ich erst nach abgeschlossenem Aufsatz das Kapitel über Korrektur des freien Aufsatzes im Gansberg nachschlug und die diesbezügliche Schrift von Dr. O. v. Geyser während der Niederschrift für die Zeitung las. Es geschah einzig aus dem Bedürfnis, diejenigen unter meinen Kolleginnen, welche Gansberg und Geyser nicht näher kennen, mit einigen für die Reformbewegung wesentlichen Gedanken bekannt zu machen.

söllenn ufhöara, denn machens gliich witter. Si verstunns halt niid. Wemmer am Obad e Tuach über 's Cefi henggen, sitzenns ufs 's Stääbli un schlofen. Si steggn denn 's Chöpfli in d'Feedara. Zearscht han i albigs gmeint, si siien toad. Mengmol schwätzens o mitanann. Aber mir verstunn nüütdrvuu.“ (Knabe).

In der zweiten Klasse sollen nun diese interessanten Geschichten zu Papier gebracht werden! Eine grosse Aufgabe, wenn man bedenkt, dass die Kinder noch kaum schreiben können, nur die einfachsten Begriffe von Rechtschreibung und Wortarten haben. Aber wir brauchen ja gar nicht alle diese Schwierigkeiten zu häufen. Es bedeutet für ein Kind dieser Stufe Arbeit genug, sein Erlebnis in Worte zu kleiden und aufzuschreiben. Also lassen wir Orthographie und Schönschrift vorläufig ganz ausser acht. Die Kinder schreiben in ein einfach liniertes Heft mit Bleistift. In kurzer Vorbesprechung wird, sofern der Stoff nicht von selbst aus dem Unterricht herauswächst, dem Kinde die Situation ganz nahe gebracht. — Auf einmal wissen ein paar Kinder etwas, und immer mehr Kindern fällt etwas ein, bis zuletzt jedes weiss, was es schreiben will. Im Anfang wird alles bunt durcheinandergeworfen; aber es steht doch etwas da, und mit leuchtenden Augen werden uns die Hefte entgegengestreckt. — Folgende Mitteilungen sind den ersten Aufsätzchen, die im Mai anfangs II. Klasse geschrieben wurden entnommen.¹

„Vom Spielen.

Albert hat mal so grosse Schritte genommen. Da habe ich lachen mögen und bin fast versprützt . . . Ich habe gespielt mit dem Marie. Und die Paula ist eine lustige. Die lacht immer . . . Wie schön sind die Spiele alle und überhaupt das Ballspiel. Ich tu es halt so gern . . . Alice hat es so schön (gemacht) und die Metta hat uns alles verdorben und ein Bock gemacht.

Farben.

Meine Haarmasche ist auch zuerst ganz dunkelrot gewesen und jetzt ist sie ganz hell. Wenn es regnet, dann ist die Strasse ganz dunkel, und wenn es nicht regnet, so ist die Strasse trocken (hell) . . . Wenn man eine dunkelrote Farbe mit einer blauen Farbe untereinander macht, so gibts eine andere Farbe. Und so kann man viele Farben untereinander machen . . . Am Abend, wenn die Sonne untergeht, dann hat es allerlei Farben, rot, blau. Dann ist es so schön. Mir gefällt das. Am See glitzert es so schön . . . Röck färbt, ist abgestorben. Die Haarmasche ist mir auch abgestorben. Ist auch schad gewesen.“

Jetzt kommt das Wichtigste: die Geschichten werden vorgelesen und die ganze Gesellschaft nimmt Anteil daran: lacht, bewundert, ist erstaunt — und kritisiert, ohne dazu aufgefordert zu werden. Ausrufe wie: nein, wie lustig — du hast es aber schön gehabt — das mache ich das nächste Mal auch — nein, so wars nicht — fallen dazwischen, und wir sind in der schönsten Diskussion. Es wird auch bemerkt, dass eines da und dort nicht weiter lesen konnte, weil es Wörter ausgelassen hat; dass ein anderes die Geschichte beim Schwanz packte usw. Diese zwanglosen Plaudereien wirken fruchtbar. Der nächste Aufsatz wird schon lebendiger und vollständiger. Nach der Vorbesprechung wird jetzt auch ein Weilchen ruhig nachgedacht, damit dann das Erlebnis schön der Reihe nach erzählt wird. Während des Aufschreibens muss es ganz still sein. Keins

¹ Alle weitern Beispiele sind demselben Jahrgang entnommen. Da die Fehler hier keine Rolle spielen, im Gegenteil, vom Inhalt abziehen, sind die Aufsätze, so weit die reine Rechtschreibung in Betracht kommt, korrigiert worden.

darf das andere stören. Aber gefragt darf alles werden: wie die Wörter geschrieben werden, ob hier ein Punkt hingehört, wie dies oder jenes am besten ausgedrückt wird. Auf diese Art sollen die verschiedenen Hemmungen möglichst ausgeschaltet werden. Ich gehe geräuschlos von einem der fragenden Kinder zum andern, und alles wird im Flüsterton gesprochen. Nach und nach verlange ich präzisere Fragestellung: Schreibt man Vater gross, hat Hühner ein h usw. — Ich notiere mir auch die häufig wiederkehrenden Fragen und behandle sie dann recht bald einlässlich in einer Rechtschreibstunde. So ergibt sich von selbst aus der Notwendigkeit, was im Rechtschreibunterricht durchgenommen werden muss, natürlich in grössern Zusammenhängen. Nach und nach verschwinden so die Fehler, ohne dass den Kindern durch fortwährendes, zusammenhangsloses Korrigieren die Lust am Schreiben genommen wird. — Um Fehler zu verhüten, schreibe ich die bei den meisten Kindern in einem Aufsatz vorkommenden Wörter an die Tafel.

Korrigiert werden diese Geschichten nicht, d. h. nur in oben angedeutetem Sinne. Aber nach und nach finden die Kinder selbst da und dort Fehler heraus. Sie dürfen das Wort entweder daneben noch einmal richtig schreiben, oder am Schluss verbessern, alles aber freiwillig. Gegen Ende der zweiten Klasse legen nach einer bestimmten Zeit alle Kinder den Bleistift ab und lesen ihre Aufsätzchen noch einmal durch, mit Flüsterstimme jedes Wort aussprechend. So steuern wir den allzuvielen Fehlern. — Gelegentlich wird auch einmal ein Aufsatz ganz ohne meine Hilfe gemacht, oder ein Brief an das Christkind korrigiert und ins Reine geschrieben. Da geht den Kindern, ohne dass ich etwas zu bemerken brauche auf, wie weit sie noch von Fehlerlosigkeit entfernt sind. — In die mehr gelegentlichen und im Plauderton gehaltenen Nachbesprechungen kommt mehr und mehr Ordnung. Die Aufsätze werden wenn möglich immer alle vorgelesen, und es ist erstaunlich, wie fein das Urteil der Kinder wird. Sie bemerken originelle Wendungen, falsche Satzstellungen, monotone oder langatmige Schreibarten, weniger rasch, unzutreffende Ausdrücke. (Alle diese Fehler werden in besondern Sprachübungen nachdrücklich zu überwinden gesucht.)

Die besten Aufsätze werden in ein Sammelheft eingetragen, und etwa am Schluss eines Semesters lesen wir aus dem bunten Geschichtenbuch zum grossen Jubel der Kinder vor. — Oft schreibe ich versuchsweise das Aufsätzchen mit, mich bemühend, Ton und Auffassungsweise der Kinder zu treffen. Ich sehe aber meistens nachher, dass meine Art zu schreiben wohl formgewandter und vollständiger ist, der Unmittelbarkeit und rührenden Naivität der kindlichen Darstellungsart aber weit nachsteht.

Manchmal vergleichen wir unsre Arbeiten mit der dasselbe Thema behandelnden eines Dichters. Da bemerke ich oft an den Kindern ein Staunen oder glückliches Aufleuchten, wenn ihnen der Sinn dafür aufgeht, dass man die Geschichten auch von andern Gesichtspunkten anpacken oder viel schöner erzählen kann.

Nun gibt es natürlich in jeder Klasse Kinder, die mühsam ihre Erlebnisse herauswürgen und nicht viel mehr zustande bringen, als nur das dürftigste Gerippe. Auch die Inhaltsärmsten sehen, fühlen und denken aber viel mehr, als was da auf dem Papier steht. Da rufe ich sie denn zu mir, bekunde mein lebhaftes Interesse am Geschehnis, frage und mache auf alles aufmerksam (alles im Dialekt), bis das Kind seinen Aufsatz vergisst und ganz lebhaft erzählt, natürlich ebenfalls im Dialekt. Steht nun die Geschichte plastisch vor uns, dann macht sich

die ganze Klasse daran, sie nun so zu erzählen, „wie wenn sie dabei gewesen wäre“. Jeden gelungenen Satz sagt das Kind nach, und zuletzt erzählt es den ganzen Vorgang noch einmal; wir vergleichen ihn mit dem zuerst Geschriebenen, und gewöhnlich heisst es dann erstaunt: Jetzt ist es ganz anders geworden! — Auffallend und doch verständlich ist es, dass Briefe an den Klaus und das Christkind gerade von schwächeren Kindern besser aufgesetzt wurden als von intelligenten. Es röhrt wohl daher, dass ihre Fantasie inniger mit diesen beiden Gestalten verbunden ist und diese Erlebnisse noch von keinen Zweifeln abgeschwächt wurden. Die folgenden Brieflein wurden alle von schwachen Kindern geschrieben.

„Lieber Klaus! Wir sind ganz erstaunt gewesen, als wir sahen, dass Du dagewesen bist. Gelt, Du bist ein Lieber. Ich bin zwar auch so gut gewesen im Lernen. Ich danke Dir für die guten Sachen . . . Lieber Klaus! Warum hast Du eine Rute gebracht? Wir haben meistens brave Kinder. Die Bilder freuen uns. Hast Du grad Nüsse gebracht? Du lieber Klaus, ich habe Dich gesehen. Du hast eine schöne Laterne. Reut Dich das Säcklein nicht, so ein schönes Säcklein! . . . Lieber Klaus! Ich hätte gern, wenn Du einmal zu mir kommst und mir etwas bringst. Ich warte schon lange, bis ein kommt. Ich habe noch nie ein gesehen bei uns. Ein einziges Mal ist er gekommen, wie ich noch nicht auf der Welt gewesen bin.“ . . .

Hat die Klasse eine gewisse Gewandtheit im Aufschreiben erlangt (3. Klasse), so stelle ich etwa die Aufgabe: erzählt möglichst kurz, aber so, dass wir doch alles wissen, und wir suchen hier wieder die besten Arbeiten heraus. Oder wir tragen die Aufsätze ein, die am kurzweiligsten ausgefallen sind, oder die, welche am besten einen Vorgang (Beschlagen eines Pferdes) schildern.

In den Rechtschreib- und Grammatikstunden sind die Kinder unterdessen so weit gefördert worden, dass ich die Aufsätze korrigieren kann in der Weise, dass das eine Mal nur auf unzutreffende Ausdrücke, ein zweites Mal auf Satzanfänge, ein weiteres Mal auf Gross- und Kleinschreibung geschaut wird usw. So wird langsam die Aufmerksamkeit auch auf die äussere Gestalt der Arbeit gelenkt. Hauptsache aber bleibt immer der Inhalt. — Es folgen nun einige Aufsätze vom Schluss der II. Klasse, damit die ersten und letzten Arbeiten eines Jahres miteinander verglichen werden können.

„Vom gestrigen Spaziergang.“

Gestern gingen wir mit der Klasse zu Emmy Mayr. Die Schafemutter hatte wieder ein Kleines bekommen. Das durften wir anschauen. Wie wir hinkamen, sahen wir alle Schafe. Das Kleine war auch dabei. Als wir hinkamen, liefen sie uns davon. Nur eine Alte blieb. Wir konnten sie streicheln. Aber wir hätten lieber das Kleine recht angeschaut. Aber das ging mit seiner Mutter. Als Frau Mayr das sah, rief sie der Emmy, sie solle die Schafe ein wenig zu uns jagen. Da ging die Emmy und jagte es zu uns. Aber es ging nicht ohne seine Mutter. Die musste auch mit. Als sie nahe bei uns waren, kam Frau Mayr und fing das Kleine. Sie zeigte es uns. Wir schauten es gut an. Es hatte lange Ohren und Beinchen. Die Beinchen waren auch dick. Aber die Alte jammerte und machte mäh, mäh. Das verstanden wir und Frau Mayr gab es ihr wieder. Da war sie fröh . . . Wie wir gevestpert haben, ging ich vor das Haus und schaute das schöne Glöcklein an. Und jetzt will ich erzählen, was mir am besten gefallen hat. Es war wie ein Kirchturm und in der Mitte war das kleine Glöcklein. Wenn man an einem Schnürlein zieht, dann klingt es. Wie das kleine Glöcklein auf dem Kirchturm läutet es. Wie ich zog, läutete es ganz fein.

Mein erstes Examen.

Wie ich in der ersten Klasse war, habe ich Angst gehabt auf das Examen, weil ich garantiert noch nicht sagen konnte. Ich habe immer garantiert gesagt. Wenn ich am Examen einen Satz hätte müssen sagen, so hätte ichs ja nicht können. Aber wie das Examen war, habe ich keinen Satz müssen machen. Wie bin ich froh gewesen . . . O, ich habe eine grosse Freude auf das Examen. Aber wenn ich an das Zeugnis dachte, dann habe ich wieder Angst. Wie das Examen anfing, habe ich gemeint, ich müsse aufsagen vor allen Leuten. Da habe ich immer die andern Leute angeschaut und nie aufgepasst. Als ich zum Lesen kam, erschrak ich. Aber als es aus war, war es gar nicht so schrecklich gewesen . . . Am Abend, wenn ich schon im Bett bin, da fragte ich die Mamma ganz leise: Was macht man denn am Examen? Aber gelt, wenn ich es am Examen nicht so gut mache, dann darfst du mich nicht auslachen. Musst denken, ich bin noch nie an einem Examen gewesen. Ei, wenn ich nur ein gutes Zeugnis habe! Endlich, endlich kam der Examentag. Aber am Abend vorher sagte ich der Mamma, sie solle mich am Morgen früh wecken, denn wir müssen am Morgen auf 8 Uhr in der Schule sein. Ja, ja, wir kommen schon zur rechten Zeit, musst keine Angst haben! In der Nacht konnte ich fast nicht schlafen vor Freude. Als wir in der Schule waren, da ging ich an mein Plätzchen. Da mussten wir allerhand tun, und rechnen war auch dabei. Und wenn ich etwas nicht konnte, da schaute die Mamma mich immer an. Auf dem Heimweg schaute ich die Mama immer an, ob sie ja nichts sage. — Als ich daheim war, stand der Vater gerade vor der Türe. Da zeigte ich dem Vater das Zeugnis und ging unterdessen vor die Türe. Ihr wisst schon warum!"

Jetzt gehören diese Stunden zu den liebsten und fruchtbarsten. Wir tragen wirklich, Kinder und Lehrerin, Wertvolles und Unvergessliches davon. Wir lernen jedes Kind in seinen Licht- und Schattenseiten kennen, weil so ein Aufsatz eben ein getreues Abbild des inneren Menschleins ist. Manchmal gibt eine Bemerkung Anlass zu einer Besprechung sozialer oder persönlicher Art, die mehr fruchtet als das Wissen, das wir vermitteln.

So wichtig es ist, dass das individuelle Erleben seinen Ausdruck im freien Aufsatz findet, so berechtigt und notwendig ist es, dass in der gebundenen Form ein Thema allseitiger und vollständiger erfasst und in gewisser Ordnung und Formvollendung festgehalten wird. So lernt das einzelne Kind seine Eindrücke und Meinungen dem Allgemeinen einfügen und auch manchmal unterordnen, was es ja im späteren Gemeinschaftsleben auch können muss.

Wir setzen nur das gemeinsam auf, was wirklich verdient, festgehalten zu werden, d. h. unsre Aufzeichnungen sollen einem bestimmten Zweck dienen, der auch schon Kindern einleuchtet. So schreiben wir z. B. von einem schönen Spaziergang, vom Besuch im Marionettentheater, vom Erscheinen des Klausen in der Schule, „damit wir es nicht vergessen.“ Oder wir teilen einer aus unserer Schule verzogenen Schülerin das mit, was sie interessieren wird. Wir beschreiben auch, wie wir säen und stecken im Blumen- und Gemüsekistlein, „damit wir es nächstes Jahr noch wissen“. Wir schreiben auch für die erste Klasse eine Geschichte auf oder teilen ihr in dieser Form etwas mit. — Wie im freien Aufsatz, so sollen auch hier alle Kinder an der gemeinsamen Arbeit mithelfen. Unser erstes Aufsätzchen entstand letztes Jahr etwa so: Ich bemerkte nach einem Besuch bei den kleinen Hühnchen, es sei schade, dass nicht alle Kinder mitgekommen seien. Wir wollten aber den kranken Gespänli davon schreiben. Auf

meine Aufforderung, das Interessante und Erstaunliche zu erzählen, kamen nun folgende Mitteilungen: „Das Gelbe ist so schön gewesen. — Sie sind so lustig herumgehüpft. — Wie sie herausgesprungen sind und gegüggelt haben. — Sie sind der Mutter immer nachgelaufen. Sie haben gefragt: Du liebe Mutter, dürfen wir schlafen? Eins wollte durchaus nicht ins Bett. — Die alte Henne hat die Flügel aufgemacht und die Jungen sind hineingeschlossen“ usw.

Ich notierte die zusammenhanglosen Äusserungen und las sie vor mit der Frage, ob ich das nun so aufschreiben solle. Staunen, dann Lachen: Nein, so wüsste Trudy ja gar nicht richtig, wie es gewesen ist. Sie begriffen, dass man einen Anfang und eine geordnete Reihenfolge haben müsse. So ergab sich aus dem Vorhergehenden immer von selbst das Nachfolgende und zuletzt lasen wir: „Wie herzig ist das gestern gewesen, wie die alte Henne die Jungen gehütet hat. Ganz dick und breit hat sie sich im Kistenhaus hingesetzt und die Kleinen sind um sie herumgetrippelt. Erst 2 Tage alt sind sie und können schon laufen. Manchmal hat so ein Goldrandiges vors Häuschen herausgewundert und uns mit den schwarzen Äuglein ganz „gwöögig“ angeschaut. Aber dann haben sie in ihrer Sprache zur Mutter gesagt: Wir sind müde und möchten schlafen. Dann hat die Alte ihre Federn ein wenig gehoben, und eins nach dem andern ist darunter geschlüpft wie in ein weiches, warmes Bettchen. Schlaft recht gut!“

Dabei aber schenken wir auch hier der Rechtschreibung keine Beachtung. Wir würden im lebendigen Fluss der Gedanken gestört. Die Kinder suchen den Gedanken immer weiter zu spinnen; manchmal wissen drei, vier Kinder immer noch etwas Besseres. Wir lesen den Anfang wieder, um das Passendste hinzuzusetzen. Ich schreibe nach dem Wortdiktat der Kinder auf. Am schwersten fällt ihnen gewöhnlich der Schluss, und da bedürfen sie anfänglich meiner Hilfe. — Ist das Werk fertig, so geht ein befreites und auch ein wenig stolzes Aufatmen durch die Klasse. Mit Befriedigung lesen sie zuerst einzeln, dann alle das Geschriebene durch. — Meine Einstellung unterscheidet sich von der früherer Jahre dadurch, dass ich kein Vorbild mit in die Stunde trage und Inhalt und Form ganz der gegenwärtigen Stunde überlasse. (Diese Stunden zeichnen sich dann allerdings durch besondere Konzentration aus. Auch ist es vielleicht für die ersten Jahre der Praxis etwas viel verlangt. Die Hauptsache bleibt, dass wir engen Kontakt mit den Kindern suchen und möglichst ihre Gedanken verwenden.)

So schaffe ich im Moment mit den Kindern, mich mit Hinweisen auf Vergessenes, weniger schöne Form usw. begnügen und nur im äussersten Fall meine Meinung geltend machend. — Ein solchermassen erarbeitetes „Kunstwerk“ darf aber auch nicht nachträglich Nebenzwecken dienstbar gemacht werden (wie Rechtschreibung oder sprachliche Uebung). Wir schreiben es wohl einmal ab, um es im langsamen Eintragen noch einmal zu geniessen, nie aber werden Fehler gezählt usw. — Besonders beliebt ist bei den Kindern das Vortragen solcher Aufsätzchen mit dem Hineinleben in die Situation und dem sich daraus ergebenen Ausdruck. Scherhaft wird sogar die Tafel umgekehrt und auswendig weitergefahrene. Dabei kommt es vor, dass einzelne Kinder das ganze Aufsätzchen vortragen können. So werden auch sprachliche Formen eingeprägt, ohne dass sich die Kinder dieser Arbeit bewusst sind. Gespräche im Laden, auf der Strasse, am Jahrmarktstand eignen sich gut dazu. — Oft schreiben wir auch ein besonders gelungenes, freies Aufsätzchen auf die Tafel, das die Klasse vollends ausbaute. Beispiele: „Heute morgen. Meine Schwester will heute gar

nicht aufstehen. Sie ist noch müde. Wahrscheinlich von dem grossen Spaziergang gestern, sagt Mamma. Es schlägt schon halb acht Uhr. Da fahre ich ihr mit dem Waschlappen übers Gesicht. Hei, aber jetzt erschrickt sie und fährt geschwind auf.“ — Oder die Kinder geben schriftlich ihre Beiträge, und das Beste fügen wir zusammen. — Auch diese gemeinsamen Erlebnissen entnommenen Aufzeichnungen sammeln wir, um später daraus Vergessenes wieder erstehen zu lassen.

Weitere Beispiele gebundener Aufsätze (III. Klasse).

„Von der Bohne. Was ist aus der kleinen Bohne, die wir im Frühling in die Erde steckten, geworden? Seht ihr dort auf dem Fenstergesimse die grüne Pflanze, die fast wie ein Bäumchen aussieht? Ein Zwerglein ist sie geblieben und gar nicht, wie die Schwestern, stolz in die Höhe gewachsen über den Stickel hinaus. Aber dafür breitet sie die flachen Blätter wie Sonnenschirmlein aus, dass es aussieht wie ein Haus mit lauter grünen Kammern. Und wer wohnt darin? Schau einmal hinein! Zarte lila Blüten und feine, wie Schwertlein gebogene Bohnen, grosse und kleine. Die sollen da wohl geschützt werden vor bösen Räubern. Aber wenn dann so ein Menschenräuber kommt?

Zwischen Tag und Nacht. In den Ferien war es oft trübes Wetter. Wenn wir den ganzen Nachmittag gespielt hatten, ruhten wir ein Weilchen aus. Es war gewöhnlich nach dem Kaffee, wenn wir nichts mehr sahen. Dieses Stündchen hatte ich besonders gern. Ich setzte mich dann ins Kanapeewinkeli und schaute zu, wie an der Decke die Schatten immer grösser wurden. Oder ich schaute auf die Strasse hinunter. Die Leute liefen wie dunkle Schatten herum. In den Pfützen blitzten die Lichter der Laterne. Auf einmal wurde die Decke ganz hell beleuchtet, wenn draussen die Laterne angezündet wurde. Die Stube kam mir dann anders vor als sonst am Tag. Manchmal fürchtete ich mich sogar vor einem Mantel an der Tür, oder vor der Wasserflasche, die aus dem Dunkel so hell herausleuchtete. Wenn mein Schwestlein auch bei mir war, erzählten wir einander ganz gruselige Geschichten. Kam dann die Mutter mit der hellen Lampe, so mussten wir uns zuerst wieder an das Licht gewöhnen.“

Die konsequent durchgeführte Trennung von Inhalt und Technik verhilft sowohl dem Aufsatz als der Orthographie zu ihrem vollen Recht. Das Aufbauen von Gedanken wird nicht länger durch orthographische und sprachliche „Hintergedanken“ gestört. Der Orthographie und Sprachkunde aber werden in besondern Stunden direkte, volle Aufmerksamkeit geschenkt.¹ (Diese Gebiete, die eben so sorgfältig ausgebaut werden müssen, in ihrer Bedeutung besonders von jungen Lehrkräften aber oft, sehr zum Schaden der Reformbewegung, unterschätzt werden, bleiben hier unerörtert). — Da die Kinder nur noch die eine oder andere, nicht aber beide Aufgaben zugleich zu lösen haben, ergeben sich in beiden Fächern befriedigende Resultate.

Auf diese Weise haben wir Forderungen der neuern Pädagogik mit dem sich als gut bewährten Alten verbunden.

E. Pf., St. Gallen.

¹ Quellen zur Sprachlehre: F. Gansberg: Wie wir die Welt begreifen. Josef Müller: Deutsche Sprachschule und Lebensvoller Sprach- und Aufsatzzunterricht. Verlag E. Birkhäuser, Basel. Preis Fr. 2.75.

Quellen zur Rechtschreibung: E. Lüttge: Praxis des Rechtschreibunterrichts. Karl Linke: Der deutsche Aufsatz auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe, I. Band.