Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift

Band: 26 (1916)

Heft: 1-2

Artikel: Sprache und Erlebnis : Gedanken zur Aufsatz- und Lesebuchfrage, mit zahlreichen Beispielen aus Schülerheften : 1. Teil

Autor: Gassmann, Fritz

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-789101

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

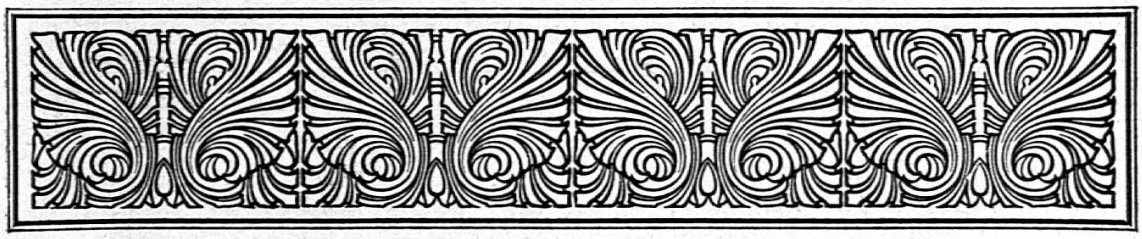
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées 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: 16.01.2026

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



SPRACHE UND ERLEBNIS. GEDANKEN ZUR AUFSATZ- UND LESEBUCHFRAGE, MIT ZAHLREICHEN BEISPIELEN AUS SCHÜLERHEFTEN. NACH EINER VOM ERZIEHUNGSRAT MIT DEM ERSTEN PREIS GEKRÖNTEN SCHRITF. VON **FRITZ GASSMANN**, LEHRER AN DER STADTSCHULE ZÜRICH.

I. Von der Sprache. *A.* Das Wesen der kindlichen Sprache. Als Komenius und Pestalozzi das Wesen der kindlichen Sprache erforschten, gingen sie bei den Müttern in die Schule. In der Tat gibt niemand einen eindringlicheren Sprachunterricht, als eine vernünftige Mutter. Sie zeigt dem Kinde die Sache und gibt zugleich das Wort dazu, also, dass Sach- und Wortvorstellung unauflöslich zusammenfliessen. Es ist zwar nachgewiesen, dass ein kleines Kind mit einem Wort zunächst einen längeren Gedanken, eine Aufforderung oder eine Bitte ausdrücken möchte. „Brot" heisst: ich möchte Brot; „gä" bedeutet: Gib mir den schönen Apfel; „heiss" will sagen: Ich rühre den heissen Ofen nicht mehr an. Nach und nach lösen sich die einzelnen Vorstellungen klar von einander ab. Das Kind bleibt aber nicht dabei stehen, ihm bekannte Dinge zu benennen. Mit der sich erweiternden Umwelt tritt soviel Neues, Fremdes an es heran, dass es unwillkürlich das Bedürfnis in sich fühlt, dieses ebenfalls in seinen Wortschatz einzureihen. Da ihm die Worte fehlen, schafft es sie aus dem Sprachgut, das es schon besitzt. Es vergleicht die neuen Dinge unbewusst mit den ihm bekannten und überträgt die sprachliche Bezeichnung in freier Weise, entweder durch Umschreibung, Zusammensetzung oder Ableitung. Gerade dieses ungehinderte Schalten und Walten mit dem Sprachgut, das uns Erwachsenen gern als etwas Unveränderliches vorkommt, macht die sprechen lernenden Kleinen zu einer unversieglichen Quelle von Ergötzlichkeiten:

Ein Bauer, der mäht, ist ein „Grasabhauer". In der Streuzuckerbüchse ist „Gugesalz" enthalten, d. h. „Salz", womit die Mutter den

Gugelhopf bestreut. Die Wähe hat ringsum eine „Lehne". Der Mann der die Kühe hütet, ist der „Weider", die Badewanne der „Bader", eine dicke Zementröhre „ein runder Bach". Ein Riegelhaus ist „gestrichelt". Ein Klavierstuhl hat drei „Standeli", eine Hose zwei „Ineschlüfer". Die Kelle ist eine „Stielkoche". Die Mutter muss „uflumpe" (mit dem Lappen aufwischen). „Uflösche" heisst anzünden, „abzünde" löschen. (Von einem zwei bis dreijährigen Kinde). *)

Es kommt sogar vor, dass ältere Schüler die ungewohnten Wörter in dieser Weise auffassen. So erklärte einmal ein Zweitklässler, ein Bäcker sei ein Mann, der den Boden aufhacke („ufbäcke"). Und wie wären die zahlreichen Erzeugnisse der Volksethymologie anders zu erklären, denn als solche Neubildungen aus schon Vorhandenem? (Stiel = kleine Stange = Stengel; kleines Dächlein = Dächel = Deckel; Rabe = Rappe = schwarzes Tier). Rätselhaft sind solche Wortgeschöpfe oft, wenn sie von einem Sinnengebiet in ein anderes übergreifen. So behauptete mein Töchterchen, das Brennen in den Augen spürte, es sei ihm „sauer" in den Augen; das Brot habe einen „braunen" Geschmack (bitterer Geschmack von braungebranntem Brot!); an einem Finger hatte es „eine blaue Schmerz" (Quetschung, die von einer blaugestrichenen Türe herrührte). Selbst die Urzeiten steigen wieder herauf, da die Sprache aus Naturlauten geschaffen wurde: die Fahrradglocke macht „dadl, dadl"; ein im Strassenschmutz schreitendes Pferd „tlangä tlungä"; die Peitsche „tli tli tlää". Was für unnachahmliche Geräuschwörter hat doch Busch geschaffen: Rrrums, da geht die Pfeife los! Klikeradoms, stürzt die gipserne Venus von Medici. Natürlich können wir die Sprache mit den Kindern nicht immer wieder neuschaffen, wie es die Naturvölker in grauer Vorzeit tun mussten. Aber gerade die Art, wie die Wörter aus sinnlichen Eindrücken entstanden sind, sollte uns darauf hinweisen, dass das überlieferte Sprachgut für die Kinder zunächst aus toten Hüllen besteht, die sie aus ihrer Sinnestätigkeit heraus erst mit Vorstellungen zu füllen haben. Also kein Wort ohne Sache; aller Sprachunterricht sei zugleich auch Sachunterricht (Gansberg, Wie wir die Welt begreifen). Jedes Wort, auch wenn es nicht eine einfache, sinnlich wahrnehmbare Sache bezeichnet, muss erlebt werden. Nur so vermag der Schüler nicht bloss die rohen Sinneseindrücke, sondern auch die damit verbundenen Gefühle wiederzugeben. Man lese einmal, um mich recht zu verstehen, die Arbeit: Vom Essen Nr. 2, und urteile selbst, ob der Schüler Ernst Oe. die Bedeutung der Wörter endlich,

*) Siehe auch: Dr. A. Wreschner: Die Sprache des Kindes. Zürich, Orell Füssli.

spöttisch, tapfer, Hunger nicht eher in ihrer ganzen Tiefe erfasst habe, als wenn er sie nur irgendwo gelesen und nicht selbst erlebt hätte? Man fühlt das aus der Stimmung des kleinen Erlebnisses deutlich heraus. Und: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen!" Der aufmerksame Leser des Anhangs wird die Beispiele leicht in die Hunderte vermehren können, sie treten ihm beinahe in jedem der zahlreichen Kindererlebnisse entgegen.

B. Durch Sprechen zur Sprache. Wenn unsere Kleinen in die Schule eintreten, haben sie eine ihnen fremde Sprache, die Schriftsprache, die Sprache der Bücher zu erlernen. Wer schon Kinder beobachtete, weiss, wie schnell sie eine fremde Sprache erwerben, die sie von ihrer Umgebung täglich hören. Das sollte uns ein Wink sein. Schon vom ersten Schuljahr an gewöhne der Lehrer durch gutes Sprechen die Ohren der Kleinen an die ungewohnten Klänge, die Mundart nur gebrauchend, wo sie als Schlüssel zum Verständnis notwendig ist. Die Sittenlehre möchte ich in der ersten Zeit allenfalls ausgenommen haben, da die Mundart den Stimmungsgehalt der kleinen Erzählungen näher zu bringen vermag. Ebenso halte ich es für selbstverständlich, dass aus demselben Grunde die ersten dichterischen Erzeugnisse nur in der Volkssprache an die Kleinen herantreten dürfen. Um so mehr soll der Lehrer im eigentlichen Sachunterricht die Gelegenheit zum guten Sprechen ergreifen. Die Zeit, da die Schriftsprache die Kleinen fremd anklingt, ist bald vorüber. Denn sie hören ja nicht bloss von gleichgültigen Dingen in dieser Sprache reden, sondern von allem Guten und Schönen, was ihr Herz bewegt. Und das Büchlein? Erzählt es doch in dieser Sprache die kurzweiligsten Dinge!

Sprache kann aber nur werden, wenn das Kind spricht, nicht bloss der Lehrer. Geben wir also dem Kinde ausreichende Gelegenheit zum Sprechen. Vor allem weg mit dem allzu ausschliesslichen Gebrauch des fragenden Lehrverfahrens, es unterbindet den kindlichen Mitteilungstrieb, indem es den zusammenhängenden Geistesinhalt willkürlich zerstückelt. Die sprachschöpferische Tätigkeit wird dadurch sogar völlig verhindert, da durch allzueingehende Fragen die sprachliche Fassung der Antwort bereits deutlich vorgezeichnet ist. Etwas anderes ist es, wenn durch eine gelegentliche Leitfrage der kindliche Geist vor Abirrungen auf entlegene Gebiete bewahrt werden muss. Das kann aber auch durch geeignete kurze Zurufe geschehen. Gute Wegleitungen, die dem Lehrer eine Fülle von Sachgebieten nennen, gibt es eine schöne Zahl, ich nenne nur die Schriften Gans-

bergs, und unter diesen vor allem eine: Streifzüge durch die Welt der Grosstadtkinder. Doch halte sich der Lehrer nicht zu ängstlich an Vorbilder, sondern suche nach und nach in die Neigungen seiner Schulkinder hineinzusehen. Erinnerungen an die eigene Jugend leisten dabei oft gute Dienste.

Vor allem viel erzählen und gut vorlesen, damit musterhafte Sprachganze auf den kleinen Hörer einwirken können! Dann nacherzählen lassen! Der Lehrer wird bald einen sichern Masstab für das Sprachverständnis und die Sprachbeherrschung gewinnen und seinen Stoff demgemäss auswählen. Auch hierin herrscht für die kleinen Anfänger kein Mangel mehr, ich denke an drei schöne Büchlein: Ein kleiner Junge; Berni (die Fortsetzung des ersten) von H. Scharrelmann; Klein-Heini (Schaffsteins blaue Bändchen). Wir wollen auch die hübschen Märchen*) nicht vergessen, die beinahe alle Kinder gerne hören. Dass gute Schriften übrigens auf allen Stufen der Hauptsprachbildungsstoff sein sollen, werden wir an anderer Stelle noch näher ausführen (Seite 59). Wir wollen hier nur noch kurz andeuten, dass sie am einfachsten zum persönlichen Erlebnis hinführen, das für die Schüler der untern Stufen fast ausschliesslich die Stoffe zur schriftlichen Betätigung liefern soll. Das setzt allerdings voraus, dass die Vorbilder dem kindlichen Erfahrungskreis entsprechen und in kindertümlichem Stil verfasst sind.

C. Vom Sprechen zum Schreiben. Es gab einmal eine Zeit — viele Erzeugnisse der Schwarzkunst lassen sie heute noch erkennen —, da man gesprochene und geschriebene Sprache als etwas Verschiedenes betrachtete. Auch der Schulaufsatz wurde durch diese Brille angesehen. So entstand das Papierdeutsch, das sich schon äusserlich durch die Länge der Sätze und den verschachtelten Bau derselben, durch eine Häufung von gesuchten Wendungen und meistens durch eine starke Zusammenziehung der Begriffe und daraus folgende Unsichtbarkeit auszeichnet. Man erkennt darin leicht die Spuren des Lateindrechselns, wie es in den Mittelschulen früher allgemein üblich war, als die deutsche Sprache noch verachtet wurde. Luther widerlegte freilich den alten Wahn von der Unbrauchbarkeit der deutschen Sprache glänzend durch seine Bibelübersetzung. Und Lessing und Goethe gaben der Welt vor 150 Jahren ihre sprachschönen Werke, die in ihrer klaren Grösse heute noch nicht überholt sind. Der papierene Drache steigt auch lange nicht mehr so stolz: die Reihen seiner Bewunderer fangen an, dünner zu werden. Er ist schon

*) Konegens Kinderbücher (billig) und andere.

oft und kräftig gezaust worden (Jensen und Lamszus), und das Märchen, dass eine gute Rede noch lange keine Schreibe sei, glaubt heute niemand mehr recht.

Schwer sind die ersten Schritte vom Sprechen zum Schreiben. Ich denke hier nicht bloss an die äusseren Hülfsmittel, die den kleinen Händchen Schwierigkeiten entgegensetzen. Das Rätsel liegt tiefer: Wie soll das Kind seine Vorstellungen und sein Gefühlsleben in die Schriftzeichen bannen, die an sich bedeutungslos sind? Das ist ein seelischer Vorgang, dessen Tragweite oft in grosser Sorglosigkeit übersehen wird. Nicht umsonst mehren sich die Stimmen unter der Lehrerschaft, die das Schreibenlernen (das Lesen weniger!) einem höheren Alter als bisher zuweisen wollen. In der Lehrweise sind ebenfalls zwei stark entgegenstehende Ansichten vertreten: das Lautierverfahren (z. B. alte Zürcher Fibel) und das Normalsatzverfahren (Hauptverfechter: Lay und Enderlin, in ihrem Buche: „Führer durch das erste Schuljahr"). Nach den Erfolgen, die ich an Schülern der ersten Schulklassen beobachten konnte, möchte ich dem Normalsatzverfahren den Vorzug geben. Es ist ein weiterer Ausbau der längst bekannten Normalwortmethode und scheint mir dem natürlichen Vorgang am ehesten zu entsprechen, wie die geschriebene Sprache an den jungen Menschen herantritt. So erinnere ich mich, dass die Leseversuche meines Knaben an der Aufschrift eines Möbelwagens begannen, deren Buchstaben durch ihre Grösse und die bunte Farbe seine Aufmerksamkeit erregt hatten. Nachdem der fünfjährige Forscher über die Bedeutung der Zeichen einigermassen aufgeklärt worden war, setzte er seine Tätigkeit fort, indem er eifrig grosse Zeitungslettern nachzeichnete. Er überraschte uns einmal damit, dass er aus einer Todesanzeige heraus las: Elisabetha Frei. Und hier ein Brieflein, das er am Ende der ersten Klasse aus den Ferien nach Hause schrieb:

Liber Vater und Mutter! Wir haben heute fätrig (fertig!) gemacht mit Erdäpfelstecken. Auch die Runkelrüben schon gemacht. Die Grossmutter kommt, wenn schön Wetter ist, am Samstag mit mir heim. Vile Grüsse von uns allen. usw.

Ein Mädchen schrieb im achten Monat seiner Schulzeit nach dem bekannten Bilderbuch „Vreneli und Joggeli" ohne Beihülfe folgende Sätzchen:

Die Sonne schläft. Der Jogeli schläft. Freneli schläft. Die Sterne löichten. Der Mond scheint auf die tecki. Freneli tat die Läden auf. Jogeli auch. usw.

Diese und ähnliche Fälle haben mich in der Ansicht etwas erschüttert, als ob Lesen und Schreiben Dinge wären, nach denen ein Kind gar nicht verlange. Und doch wird es von allzueifrigen Umstürzlern immer wieder in die Welt hinausgeschrieen! Glaubt man im Ernste wirklich, man könne ein gesund veranlagtes Kind von einer Tätigkeit zurückhalten, die es täglich und stündlich vor seinen Augen verrichten sieht? Die Umgestalter nehmen eben ihren Massstab nur aus Beobachtungen, die sie an schwachen Schülern machen.

Gewiss ist, dass auf dem langen dunkeln Weg vom Kopf durch den Arm viel von dem Farbenreiz der Vorstellungsbilder verloren geht. Das sagen auch die Dichter. Gottfried Keller seufzte schwer unter dem Joch des Schreibenmüssens, und Kenner behaupten, die Schönheit des Goetheschen Stils, namentlich für das Ohr, lasse sich nur dadurch erklären, dass Goethe nicht selbst schrieb, sondern diktierte. Aber das kann man nun einmal nicht ändern. Wir müssen den Schleier, den die Schriftzeichen gewissermassen vor die inneren Bilder ziehen, dadurch unwirksam machen, dass wir nur starke Eindrücke aus dem persönlichen Erleben schreibend festhalten, nicht gleichgültiges Zeug oder gar Unbekanntes (alte Fibel: Xerxes!), das dem kindlichen Vorstellungskreis vollständig entrückt ist. Sonst treiben wir unrettbar den **Wortvorstellungen** zu, die der gefährlichste Feind alles Denkens sind. Fort also mit jenen Fibeln, die nur einer gewissen, nach Schreibschwierigkeiten geordneten Reihenfolge zuliebe, Wörter aufnehmen, die für das Kind sinnlos sind.

Schon der erste Schreibleseunterricht kann dem eigentlichen Aufsatz wirksam vorarbeiten, wenn er auf das Wesen der kindlichen Sinnes- und Denktätigkeit aufgebaut ist. Zunächst werden die kindlichen Sprechwerkzeuge an lautrichtiges Sprechen und möglichst bewusste Wiedergabe der Sprechbewegungen gewöhnt. Dabei geht der Unterrichtende von sinnvollen Sprachganzen aus, kleinen Geschichten aus dem Lebenskreis der Kinder (Fibeln von Gansberg, Lay und Enderlin). Die Händchen üben sich im Zeichnen der Grundstriche, aus denen später die Schriftzeichen zusammengesetzt werden müssen. Ist das Kind so für den eigentlichen Unterricht genügend vorbereitet, so tritt der Fibeltext vor seine Augen, der nichts anderes ist, als eine längere Reihe von kleinen Erlebnissen derselben Menschen, dargestellt in einfachen, aber sinnvollen kurzen Sätzen. Die Sache zum Wort bieten künstlerische Bildchen, lebensvolle Darstellungen der wichtigsten Augenblicke aus den Geschehnissen. So treten vor den Schüler nur sinnvolle Wortganze aus seinem täglichen Sprach-

gebrauch. Diese werden von den Kleinen als Wortbilder aufgefasst, gedächtnismässig behalten und wieder erkannt, also gelesen. Ihre Zerlegung in Laute, die durch das geschriebene Wort kräftiger unterstützt wird als durch das blosse Hören, bringt den Schüler langsam zum Bewusstsein, dass unsere Sprache aus Einzellauten aufgebaut ist, für die verhältnismässig nur wenige Zeichen nötig sind. Aber die Hauptsache beim Lesen soll doch die Auffassung des ganzen Wortbildes bleiben, das sofort wieder zusammengesetzt wird. Fremde Worte, die im voraus gegangenen Sachunterricht nicht vorgekommen sind, werden grundsätzlich nicht zusammengestellt. Die Erfolge dieser Wortlesemethode sind überraschend, namentlich darum, weil auch schwächere Schüler in kurzer Zeit ihren kleinen Wortsatz richtig und gefühlsbetont lesen können (siehe Lay und Enderlins „Führer durch das erste Schuljahr").

An das Lesen schliesst sich unmittelbar das Schreiben, und zwar als Klassenarbeit an der Wandtafel, womit die Beanspruchung des feineren Muskelapparates der Finger zunächst noch vermieden wird. Denn Tafel- und Heftschreiben treten, als Schönschreiben, erst auf, wenn die Kleinen die Schreibbewegungen schon einigermassen beherrschen. Von der grundsätzlichen Vorführung von Sprachganzen, in denen dieselben Wörter längere Zeit auftreten, versprechen sich die Neuerer einen reichen Gewinn für die Rechtschreibung. Wohl nicht ohne Grund; denn es ist durch Versuche festgestellt, dass das spätere Lesen auf einem raschen Erkennen der Wörter an hervorstechenden Buchstaben oder Buchstabenverbindungen beruht, und dass umgekehrt häufig auftretende Wörter den Schüler anfremden, sobald das Wortbild durch Fehler gestört ist.

Um diesen Punkt dreht sich auch der Streit, ob lateinisch oder deutsch geschrieben und gedruckt werden soll, weil durch Versuche ebenfalls erwiesen ist, dass die deutsche Schrift unterschiedlichere, kürzere und leichter überblickbare Wortbilder hervorbringt als die lateinische. Es wird aus demselben Grunde sogar als ein schwerer Irrtum bezeichnet, dass die Anhänger der Lautiermethode das Lesen dadurch erleichtern wollen, dass sie die Schrift möglichst zu vereinfachen suchen, sie erreichen damit das Gegenteil (SKELETTSCHRIFT, die nur aus unschattierten, geraden Strichen besteht).

Versuche haben ebenfalls festgestellt, dass die Schreibschrift, die eine gewisse Grösse nicht überschreitet, vom Anfänger besser gelesen wird als Gedrucktes. Fibeln sollten daher nicht mit der Druckschrift beginnen, schon darum, weil sie den Schreibunterricht

am Anfang verunmöglichen. Denn das Schreiben ist doch keine Überforderung der kindlichen Kräfte, wenn man in der angedeuteten Weise vorgeht. Auf die engen Wechselbeziehungen zwischen Lesen und Schreiben werden wir zurückkommen müssen, wenn wir vom eigentlichen Aufsatz sprechen.

D. Was schreiben? Diese Frage ist durch vorhergehende Ausführungen teilweise schon beantwortet. Wir schreiben nicht bloss leblose Wörter, um gewisse Formen zu üben, nein, der Schreibunterricht lehnt sich schon am Anfang enge an den Sachunterricht: Wir schreiben Dinge, die in und um uns leben, deren Bilder durch unsere Sinne eingedrungen sind, als Erlebnisse in uns wirken und in veränderter Gestalt, als Sprache, wieder in die Schriftzeichen fliessen. So ist denn unser Sprachschreibeunterricht in bestem Sinne Erlebnisunterricht. Dass unsere reiche Muttersprache rauschendes Wortheu bleibt, wenn die leeren Sprachhülsen nicht mit lebendigen Begriffen angefüllt werden, haben wir schon früher angedeutet. Damit ist dem blossen Abschreiben unverstandener Wörter das Urteil gesprochen, denn es führt zum Wortwissen, und Wortwissen ist Nichtswissen. Selbst die Sprachlehre erhält dadurch ein anderes Gesicht. Da wird noch viel gegen das lebendige Wesen der Sprache gesündigt; man denke nur an den „Wortsalat", der da oft geboten wird, um eine gewisse Sprachform, ein Sprachgesetz zu veranschaulichen; Wortgemengsel, das dem Ruf nach sinnvollen Sprachganzen Hohn spricht. (Siehe auch: Gansberg, „Wie wir die Welt begreifen".).

In der ersten Klasse wird das Abschreiben sinnvoller Sätze und kleiner Sprachganzen auf das eigentliche Kopfschreiben vorbereiten müssen, und zwar deswegen, weil die Wörter immer zuerst dem Auge vorgeführt werden sollen, um sich fest einzuprägen. Solchen Schreibstoff enthält eine richtig angelegte Fibel in schönem Aufbau: Das Alte tritt in veränderter inhaltlicher Anwendung immer wieder auf, und wenig Neues tritt dazu, was eben durch die Zusammenhänge der kleinen Geschichten ermöglicht wird, in denen immer dieselben Personen auftreten (Fibeln von Gansberg und Lay). Den Übergang zum persönlichen Erlebnis wird der Lehrer leicht finden, indem er den kleinen Wortschatz der Fibel je nach den Ergebnissen des mündlichen Unterrichts zur freien Darstellung auf der Wandtafel verwendet. Das Schreiben aus dem Kopfe wird wohl noch längere Zeit unterbleiben müssen, bis der Lehrer sich durch Gehörschreibübungen davon überzeugt hat, dass die Wortbilder fest im Gedächtnis haften. In der Aufnahme der Wortbilder entwickeln sich übrigens

nicht alle Schüler gleich rasch. Die einen sind offenbar mit einem besseren Augengedächtnis („Visuelle") ausgerüstet als andere und bringen es bald zu einer grossen Sicherheit in der Rechtschreibung, während man häufig in oberen Klassen noch sogenannte „Flüchtige" beobachtet, die sachlich einen guten Aufsatz zustande bringen, aber eine grosse Unsicherheit in der Rechtschreibung zeigen. Man könnte hier einwenden, dass die Rechtschreibung etwas rein Äusserliches, daher nicht wichtig sei. Denn wie wir selbst betonten, vertritt das Wort ja nur die Sache. Aber um sachliche Irrtümer möglichst auszuschliessen, die durch gleichlautende Wörter entstehen können, muss doch auf Rechtschreibung gedrungen werden (Hole Eier! hohle Zähne; mehr Wasser, Meerwasser). Meistens ergibt sich die sachliche Bedeutung allerdings von selbst aus dem Zusammenhang.

Die folgenden Arbeiten stammen von achtjährigen Schülern, die die ersten Schritte vom Abschreiben zur reinen Kopfarbeit schon hinter sich haben. Der Leser urteile selbst, ob er die Rechtschreibung hier stark vermisse:

a. Ich heisse Hedwig. Ich will machen, das ich ein geschicktes Kind werde. Ich gehe in die zweite Klasse. Ich rechne gern. Zu Hause noch ein kleines Brüderchen das heisst Maxli ich habe es gern. Ich kann der Mutter schon helfen kehren. Ich habe rote Backen. Hedw. K., 8 j.

b. Unsere Lehrerin heisst..... Ich gehe jetzt dann bald 2 Jahre zu ihr in die Schule. Sie muss viel auf den Tisch klopfen. Ich höhre gerne Geschichten. Ich Zeichne am liebsten. Ich Schreibe auch gern sprache, unsere Freulein hat blaue Augen, braune haare. Ich bekome imer ein besseres Zeugnis, jetzt möchte ich alles 5 im Zeugnis. Margr. K., 8 j.

c. Unsere Mutter heisst Anna sie ist so lieb und gut. Sie sorgt für uns Kinder. Am Morgen muss sie um halb sechs Uhr aufstehen und den Zimmern herren das frühstückt machen, dan steht der Papa auf dan stehen wir auch auf. Dan frühstückt die ganze Vamilie. dann waschen wir uns und die Mutter kämmt uns dan dürfen wir spielen bis wier in die Schule müssen. Margr. K., 8 j.

Aber nicht nur die Rechtschreibung, auch das Sachliche steckt noch in den Anfängen. Die drei Proben haben mit einer Erlebniserzählung noch nichts zu schaffen, sie sind die Darstellung plattester Alltäglichkeiten. Man halte die folgende Probe daneben, und man wird darin schon bestimmte Vorkommnisse entdecken, wenn auch zu deren Erzählung die sprachliche Gewandtheit noch gänzlich mangelt:

d. Meine liebe Mutter arbeitet im Hause, ich bin heute am virtel über zwölfur heimgekommen da habt die Mutter gesagt warum komst

du erst da hab ich gesagt ich habe Margrit K. . . . begleitet. Meine Mutter muss uns schuhe buzen. Sie mus alle Tage beten (tt!) sie muss flicken. Sie gibt mir auch etwa schläg um halb sib uhr kocht sie z'nacht und da hat sie gesagt zu Trudi, sie sol dem zimer herrn der kaffe bringen. da hat sie gesagt nein er kann ihn selbst holen. do hat die Mutter gesagt, wenn du nicht gehen willst, dan nim ich die Rute. Frida B., 8 j.

Es sind die Formen der Tätigkeitswörter, die dem Schüler grosse Schwierigkeiten in den Weg legen, weshalb er sich enge an die Mundart hält (do . . .). Die folgende Probe zeigt schon mehr Geschlossenheit, der Schüler ringt aber ebenfalls noch mit der Zeitform. Die Rechtschreibung ist schon bedeutend besser, als bei den vorhergehenden Schreibern:

l. Ich bin einmal mit Frau und Herrn Schriml weit fortgegangen. Es ist auch ein Mädchen mitgekommen, es heisst Marie. Da sind wir zu schönen Wiesen gekommen, da hat es schöne Blümlein gehabt. Da ist Marie in die Wiese gesprungen und da bin ich auch in die Wiese gesprungen. Und während ich in die Wiese springen will, so fiel ich in einen Bach. Hedw. K. . . ., 8 j.

Schon bedeutende Sprachbegabung zeigt die folgende Schülerin, was man aus dem Satzbau und der Anwendung richtiger Vergangenheitsformen wohl schliessen darf. Der Inhalt lässt eine gute Beobachtungsgabe erkennen:

f. Als ich noch bei meiner Grossmama lebte, hatte sie einen Hund der hiess Fermo. Es war ein treues Tier. Er begleitete mich am Morgen in die Schule und mittags holte er mich wieder ab. Eines Tages, als der Unterricht schon begonnen hatte, machte das kluge Tier selbst die Türe auf, das gab ein Gelächter unter den Mitschülern. Wenn Onkel Alfred mir im Scherze etwas tun wollte, blickte Fermo seinen Herrn böse an und knurrte heftig. Er ist mein treuer Freund. Anna. . ., 8 j.

Die folgenden Arbeiten sind im Anschluss an eine gemeinsame Besprechung im Sachunterricht entstanden und lassen erkennen, dass der Lehrer eine bestimmte Beobachtungsaufgabe stellte; die Schüler sollten durch die Art, sie zu lösen, die Festigkeit und Klarheit ihrer Vorstellungen beweisen:

Der Laternenmann.

a. Gestern Abend liefen Margrit und ich dem Laternenmann nach. Er stellte die Leiter hin und stieg hinauf. Und da sah er, dass der Glühstrumpf beschädigt war. Da stieg er hinab und holte einen neuen Strumpf aus der Schachtel. Und er stieg wieder hinauf und steckte ihn ein. Dann stieg er herab und nahm die Leiter weg und ging zur nächsten Laterne. Adolf St., 8 j.

b) Einmal ging ich ans Obertor. Am Eckhaus war eine Laterne. Da kam der Laternenmann. Er stellte eine Leiter an die Laterne. Dann

stieg er hinauf. Er hob den Deckel ab; er putzte das Glas. Dann stieg er herunter. Er nahm die Leiter auf die Schulter und ging zur nächsten Laterne. Klara R., 8 j.

c) Einmal war ich mit meiner Mutter im Lind. Ich sah einen Laternenmann auf der Leiter. Er nahm einen neuen Strumpf hinauf und zündete ihn an und jetzt brannte es wieder. Er stieg von der Leiter und ging zu einer andern Laterne. Paul K., 8 j.

Ähnliche Beobachtungsaufgaben, die sich ebenfalls für Klassenarbeiten eignen und doch jeden Schüler nötigen, nur seine eigenen Erlebnisse zu verwerten, liegen überall am Wege: Die Mutter backt Kuchen. Der Briefträger leert den Kasten. Der Kohlenmann ist da. Ein Hausierer. Der Spritzenwagen wird gefüllt. Ein Handwerker im Haus. Die Aufgabe ist so enge gestellt, dass der Schüler genötigt ist, die Tätigkeiten durch aufmerksames Zusehen immer feiner zu spalten; und darauf kommt es eben an, wenn der Schüler aus der Verschwommenheit seines Vorstellungslebens herauskommen soll. Sehr wichtig ist auch der Umstand, dass der Schüler mit dem allgemeinbegrifflichen, auf alles passenden Beschreiben eines Gegenstandes vollständig bricht und dafür die Erlebniserzählung setzt.

Die folgenden Arbeiten sind durch eine Geschichte angeregt, die der Lehrer erzählte; darin spiegeln sich Gemütsbewegungen, die immer der stärkste Anstoss zur Sprachzeugung sind. Der Inhalt ist schon stark persönlich gefärbt:

Das Gespenst.

a) Einmal musste ich am Abend in den Keller, um Most zu holen. Und als ich drunten war, da sass ein Frosch auf dem Boden. Ich erschrak und rief laut: Mama! Da sprang der Frosch fort. Und ich zitterte heftig. Da rief ich nochmals: Mama! dann ging ich hinauf und machte die Kellertüre zu. Ich erzählte alles der Mutter. da sagte sie, ich sei eine „Fürchgret". Adolf St., 8 j.

b) Mein Bruder und ich waren im Bett. Nachts um zwölf Uhr kratzte es an der Türe. Ich fragte Edgar, was es wohl sei. Edgar sagte: Es ist eine Maus. Wir waren ganz still, wir hörten, was sie wollte. Sie kratzte an der Türe, sie wollte hinaus. Wir machten einen Lärm. Auf einmal hörte es auf. Am Morgen sagte ich es der Mama, und sie musste lachen. Wir richteten die Mausfalle, aber das Tier kam nicht mehr. Irmgard Rh., 8 j.

c) Gestern gingen Ageli und ich zu Gertrud. Und als wir dort waren, da spielten wir. Wir machten ein Gespenst. Wir stellten auf den Tisch einen Stuhl und hängten ein Tuch über den Stuhl. Und wir klebten Reklamemarken darauf, das waren die Augen. Wir gaben ihm eine Rute in die Hand, es sah ganz schrecklich aus. Und da rief mir Mama, und ich musste heim. Am Morgen sagte mir Trudi, gestern als es ins

Bett sei mit der Magd, da sei sie über das Gespenst elend erschrocken. Sie schaute, was es sei, und Gertrud sagte es der Magd. Dora Rhm., 8 j.

Die Darstellung der Gefühle setzt der kindlichen Sprachkraft ungleich grössere Hindernisse entgegen, als rein sachliche Vorstellungen; deshalb muss dieses Gebiet so früh als möglich gepflegt werden. Alle kindlichen Vorstellungen sind übrigens im Gegensatz zu den wissenschaftlichen von einem gewissen Gefühlswert begleitet, der eben von der persönlichen Anteilnahme herrührt. Das Kind kann sich davon nicht befreien, es ist, wie ein fremdwörtlicher Gemeinplatz sagt, nicht „objektiv". Darum macht ihm die Umgebung, die Pflanzen und die Tierwelt am meisten Eindruck, wenn zugleich Erregungen freudiger oder ernster Natur auf es eindringen. Der Lehrer der dritten Klasse wird in seine Naturbetrachtungen die Wärme des Gefühls legen müssen, damit die Lust zur sprachlichen Äusserung ausgibig geweckt wird. Trocken und langweilig sein, ist der grösste Fluch des Unterrichts, ein langweiliger Mensch kehrt unserem Beruf am besten den Rücken, Erfolg kann er doch nie haben, und wenn er wissenschaftlich noch so gebildet sein sollte.

An Gelegenheiten, fehlt es nicht, das Kind für die Natur zu erwärmen. Wenn draussen die grossen Veränderungen geschehen, ist es am empfänglichsten. Es miterlebt das Erwachen der Natur, auch wenn es nicht so glücklich ist, mitten drin zu wohnen. Das Vorgärtchen, die öffentliche Anlage, der einzelne Baum, den es täglich vor sich hat, sie alle machen die grossen Zeiten mit; selbst das Töpfchen auf dem Fensterbrett kann dem Städter in der engen Gasse den Frühling vorzaubern. Wie hübsch, was die Schülerin in der folgenden Arbeit über den Frühling schreibt:

Der Frühling ist da.

a) O, jetzt haben wir schon den halben Frühling. Ich bin viel lebhafter, jetzt gehen wir auch mehr spazieren. O, dann dachte ich immer: O hätten wir doch auch einen Garten, dann könnte ich ein Schneeglöcklein in meinen Rock stecken. Und jetzt, adiö Pelz und Hut. Und man kann wieder in die Ferien und Kränzlein machen und dabei singen: Alle Vögel sind schon da. Die Büseli kommen auch heraus, um das grosse Fest zu sehen. Und das Schneeglöcklein hat es doch „g'gunne", es ist doch heraufgekommen, und der Sturm hat es verspielt. Auf den Wiesen kommen ja schon die Gänseblümchen. Ja, dieses Jahr haben die Blümchen stark durch die Erde gedrückt, sonst wären sie jetzt noch nicht draussen. Und die Teeblümchen*) kommen heraus, um die Welt zu sehen, und wir reissen sie wieder aus, es ist denn doch auch nicht recht.

Hedw. K., 9 j.

*) Huflattich.

Der Leser wird erkennen, dass das Gefühlsmässige in der Darstellung noch die Oberhand hat gegenüber den eigentlichen Frühlingsbeobachtungen (Schluss!). Diese treten in der folgenden Arbeit schon zahlreicher, als bestimmte Erlebnisse zutage, wenn auch die persönliche Fassung noch etwas ungelenk ist:

b) Als ich heute Morgen aufgestanden bin, habe ich zur meiner Mutter gesagt, gestern als wir mit dem Puppenwagen spazieren gegangen sind, habe ich schon Gänseblümchen gesehen und habe einen Schmetterling gesehen, dann ist er gerade auf meine Kappe geflogen, dann habe ich zur meiner Schwester gesagt, jetzt machen wir einen Strauss und bringen ihn der Mama heim, dann hat sie eine Freude. Und als wir weiter gelaufen sind, sahen wir, dass vier Knaben kommen. Dann hat einer einen schönen Blumenstrauss in der Hand getragen. Und das andere ist ganz bekränzt gewesen. Dann hab ich zu einem gesagt, gib mir das Sträusschen, dann hat er gesagt, da kannst du es haben, dann hab ich gesagt danke schön. Elsa B., 9 j.

In der nächsten Arbeit treten die Gefühlsergüsse gegenüber den tatsächlichen Beobachtungen ganz zurück, der Verfasser ist eben ein Knabe und als ein solcher zurückhaltender als die Mädchen. Aber mit den fehlenden Gefühlsäusserungen ist auch ein Gutteil des Persönlichen geschwunden. Die Sätze klingen trocken:

c) Heute ist der letzte Februar. Aber es ist schon Frühling. Ich habe schon Schneeglöcklein gesehen. Ich habe sie am Ütliberg gefunden. Man muss schon nicht mehr heizen. Die Sonne scheint warm. Ich habe schon Weidenkätzlein gefunden. Ich habe schon Seidelbast gefunden. Ich muss nicht mehr warme Kleider anziehen. Die Sommervögel flattern schon umher. Man kann die Socken anziehen. Wir haben in der Schule „Büseli". Paul L., 9 j.

Die folgende Arbeit drängt die Beobachtungen zeitlich noch mehr zusammen, wodurch das Dargestellte an Anschaulichkeit gewinnt. Der Ausdruck ist gewandter als der der vorausgegangenen Schüler:

a) Heute morgen als ich das Haus verliess, hörte ich die Vögel pfeifen. Sie sassen alle auf dem Apfelbaum, sie freuten sich auf den Frühling. Ich ging durch die T...strasse, da sah ich bei der Kochschule einen Haselnussstrauch, der über und über mit gelben Kätzchen bedeckt ist. Ich kam bei Rektor K...s Garten vorbei, da sah ich gelbe Anemonen. Ich sah auch, dass an den Bäumen und Sträuchern die Knospen schwellen und dass die Wiesen grünen. Luise B., 9 j.

Wie der Frühling, so bieten auch die übrigen Jahreszeiten Stoff in Fülle, der in der Form von persönlichen Erlebnissen niedergeschrieben werden kann. Allgemeinen Darstellungen gehe der Lehrer aus dem Wege, sie wirken sprachlich matt und hemmen die Bildung der persönlichen Ausdrucksweise. Der Lehrer lese immer Tage aus,

an denen etwas Auffälliges geschieht. Ich denke etwa an folgende Dinge:

Sommer: Ein heisser Tag — Staub auf der Strasse — Ein Gewitter — Ein Sturm — Platzregen — Eine unruhige Nacht — Vom Regen erwischt. —

Herbst: Der Herbst kommt — Ein Sturm — Nebel — Das Laub färbt sich — Der Strassenmann und die Blätter — Der Tag wird kürzer — Bei der Lampe — Ein dunkler Morgen —

Winter: Ein kalter Morgen — Reif — Der erste Schnee — Hässliches Regenwetter — Der starke Schneefall — Schlittenfahren — Auf dem Eise — Tauwetter — Ein Schneemann — Schneeballkampf — Schneesternchen —

Im Nebel. Wir fuhren mit dem Auto nach Zürich. Als wir abends heimfuhren, da hatte es so starken Nebel. Wir hielten an und zündeten die Lampen an, dann fuhren wir wieder fort. Nach einem Weilchen löschten sie wieder aus. Als wir in K... waren, da ging es um eine Strassenbiegung und wir fuhren fast in einen Graben hinein, und Mama sagte: Links! Irmgard Sch., 9 j.

Juhe, es schneit! Gestern hat es Schnee gegeben. Wir haben einen Hügel und einen Schneemann gemacht. Da bin ich herausgekommen und habe einen grossen Knaben gesehen, der hat viele Schneeballen gemacht und hat sie mir angeworfen. Da bin ich fortgesprungen und habe auch gemacht. Da bin ich gekommen, da ist ein Mann dort gewesen, ich habe gemeint, es sei der Knabe und habe sie ihm angeworfen. Da hat er sich umgedreht. Da hab ich erst gesehen, dass es ein Mann ist und bin fortgesprungen. Am Morgen hat es wieder neuen Schnee gehabt. Fritz B., 9 j.

Die folgende Arbeit ist dem Schreiber offenbar leichter aus der Feder geflossen, weil sie durch eine Erzählung*) angeregt wurde. Sie gab ihm die Sprachformen zum Teil schon fertig in die Hand (Vergangenheit) und veranlasste ihn zu einem Versuch, ein Erlebnis so zu erzählen, als ob es eine Drittperson erlebt hätte.

Ein Wintertag. Berni war in der Schule an einem Aufsatz. Auf einmal wurde es ganz dunkel, man konnte fast nicht schreiben. Berni sass bei vielen andern Knaben. Jetzt wurde es noch dunkler. Man sah fast nichts mehr. Gustav Anders blickte auf. Er stiess Berni an: „Schau, schau, es schneit!" Alle guckten allmählich auch, bis der Lehrer sagte: „Macht, dass ihr schreibt!" Je stärker es schneite, desto mehr schauten die Kinder hinaus. Sie hörten nicht mehr auf den Lehrer, bis er mit dem Meerrohr kam und hie und da einem über den Buckel schlug. Vom Kirchturm schlug es elf. Die Kinder stürmten ins Freie. Sie hatten kaum Zeit, dem Lehrer adiö zu sagen. Berni lief schnell heim, um den Schlitten zu holen; welchen er von Herrn Kaiser zu Weihnachten bekommen hatte. Er ging vor das Haus. Er wusste noch nicht, wo es einen Berg hatte, da er erst ein paar Tage in der neuen Strasse wohnte. Nachher ging

*) Berni, von H. Scharrelmann.

er in den Laden. Die Mutter sagte: „Hast du nasse Füsse?" „Ja, ich muss die Schuhe und Strümpfe ausziehen," gab Berni zum Bescheid. Er trocknete die nassen Strümpfe am warmen Ofen. Frida L., 9 j.

Oder:

Tauwetter. Es war Mittwoch, nachmittag und die Sonne schien. Der Himmel war blau. Berni wollte auf das Eis. Als er um die Hausecke ging, sah er an einem Haus eine Tafel, auf der stand, dass das Eisfeld geschlossen sei. Berni sagte zu sich: Ei, wie Schade! Nun können wir nicht mehr auf das Eis. Er ging den Häusern nach. Auf einmal flog ein grosser Eiszapfen auf Bernis Kopf. Da sah Berni einen seiner Kameraden. Der wollte auch auf das Eis. Berni sagte: „Das Eisfeld ist geschlossen." Da kam ein Auto dahergesaust und spritzte beide voll Schmutz und Schneewasser. Dann ging Berni heim. Karl O., 9 j.

Reiche Ausbeute an kindertümlichen Stoffen fällt uns durch die jährlich wiederkehrenden Festtage in den Schoss; sie sind geradezu unerschöpflich und können ohne sich abzubrauchen, jedes Jahr wieder hervorgezogen werden:

Der Nikolaus. Gestern Abend, als ich noch am Klavier übte, sagte die Mama zu uns: „Wollt ihr nicht ein wenig hinaus?" Da sagte meine kleinste Schwester: „Doch, ich gehe gerne hinaus." Wir sagten Adiö und gingen hinaus. Als wir im untersten Gang waren, sahen wir einen Knaben, welcher als Nikolaus verkleidet war. Unsere Zeitung steckte im Briefeinwurf. Ich brachte sie der Mama und ging wieder hinaus. Aber ich sah keinen Nikolaus mehr und ging darum mit meinen Schwestern heim. Da sagte die Mama zu mir: „Geh zum Simon und kaufe für 50 Rp. Büchsenfleisch. Ich ging, und als ich wiederkam, sagte das Schwesterchen zu mir: „Hast du den Nikolaus auch gesehen?" Ich sprach nein. Darauf erzählte es mir, dass es unterdessen einen wirklichen Nikolaus gesehen habe mit einem Wagen und einem Christbaum darauf. Nun hoffen wir, dass er heute Abend den Weg zu uns finden wird. Anna St., 9 j.

Der Schulsilvester. Am Abend, als Berni ins Bett ging, sagte er zu der Mutter: „Du musst mich am Morgen früh wecken, dass ich nicht der Silvester bin." Die Mutter versprach es Berni. Dann schlief er ein. Am Morgen weckte ihn die Mutter wirklich früh. Er rieb sich die Augen. Dann sagte er der Mutter guten Tag. Er schlüpfte flink in seine Kleider. Das Frühstück war schon bereit. Es schlug gerade vom Turm der Kirche halb sieben Uhr. Er trank schnell den Kaffee. Er horchte auf einmal. Es schlug mit zwei Pfannendeckeln „tschingtärätä". Die Mutter sagte zu Berni: „Zieh die Skikappe an!" „Ja, ja!" Er hängte gerade den Schultornister ein und setzte die Kappe auf. Er sagte der Mutter adiö. Dann stieg er die Treppe hinunter. Als er aus der Haustüre trat, stand Willi da. Er war der, der die Pfannendeckel schlug. „Ja so, ich habe die Schelle vergessen." Berni rannte die Treppe hinauf und holte die Schelle. Als er wieder herunterkam, stand eine ganze Mannschaft drunten. Sie hatten Hörner, Schellen, Klappern, Trommeln und Trompeten. Ernst, der

Grösste, war der Hauptmann. Er sagte: „Ihr müsst auf mich horchen. Wenn ich sage eins, zwei, drei, müsst ihr zu lärmen anfangen.“ Es riefen alle ja. Sie mussten in einer Zweierreihe gehen. Der Hauptmann war zuvorderst. Er sagte: „Eins, zwei, drei,“ da fingen alle an. Es gab einen schrecklichen Lärm. So liefen sie nach dem Schulhause. Karl war der Silvester. Es riefen ihm alle nach: Silvester, Silvester! Max P.., 9j.

Bernis Weihnachten. Am Morgen, als Berni aufstand, konnte er sich vor Freude fast nicht ankleiden. Der Tag ging so langsam vorbei; dass Berni es fast nicht aushalten konnte; endlich, endlich dunkelte es. Berni sass bei Meiers in der Stube. Er sass am Fenster und dachte: Was bekomme ich wohl?“ Auf einmal kam Bernis Mutter herunter. Sie sagte: „Berni, komm hinauf, ich muss dich noch etwas in Ordnung machen. In einer halben Stunde kommt das Christkind“. Berni sagte: „Mutter, ich komme schon.“ Er sagte leise zu Frau Meier: „Bitte, geben Sie mir den Spiritusapparat, den ich meiner Mutter gekauft habe.“ Frau Meier gab Berni das Geschenk in die Hand. Dann ging er die Treppe hinauf. Auf einmal läutete es. Und Berni erschrak. Da rief die Mutter: „Komm, Berni, jetzt darfst du den Christbaum und die vielen Geschenke sehen, die dir das Christkind gebracht hat.„ Als Berni in die Stube trat, blieb er wie gebannt stehen. Der Christbaum strahlte ihm entgegen. Er bekam Soldaten und ein Paar Strümpfe. Dann gab Berni der Mutter den Spiritusapparat, den er ihr gekauft hatte. Frau Becker hatte eine grosse Freude. Annemarie B., 9 j.

Die Sprachgewandtheit der beiden letzten Arbeiten ist der beste Beweis dafür, wie fruchtbringend ein kindertümliches Buch wirkt, wenn es der Lehrer versteht, dadurch die Erlebnisse der Kinder aus dem Dämmer der Vergessenheit zu heben. Über die Stoffauswahl, sowie die einlässliche Behandlung der schriftlichen Arbeiten werden wir an anderer Stelle ausführlicher sprechen. Wir wollen nur noch einmal festhalten, dass der Aufsatz schon in seinen ersten Anfängen streng an das Erlebte anzuschliessen hat, wenn er zu dem hohen Ziele führen soll, das wir ihm stecken: Pflege der persönlichen Ausdrucksweise, des Stils.

II. Vom Stil. *A.* Stilunarten. Der Glaube, Stil finde sich nur in den Werken der grossen Dichter und Schriftsteller, ist weit verbreitet. Gewöhnliche Menschen oder gar Kinder, denken viele, können unmöglich Stil haben.

Was ist denn Stil? Fiele sein Wesen zusammen mit Sprachrichtigkeit im Sinne der Grammatik (Wustmanns „Sprachdummheiten“), so könnten es wohl einigermassen gescheite Schreiber zu einem annehmbaren Stil bringen, denn die grammatischen Vorschriften lassen sich erlernen. Aber damit, dass wir die Regeln der Grammatik befolgen, haben wir das Wesen des Stils noch lange nicht

erschöpft. Ein geflügeltes französisches Wort sagt: Der Stil ist der Mensch, was wohl heissen mag, der echte Stil müsse die Wesenseigentümlichkeiten des Schreibenden erkennen lassen. In diesem Sinne ist Stil eigentlich nicht erlernbar. Denn kein Mensch stimmt in der Denkweise völlig mit dem andern überein und gestaltet deshalb auch die Art, sich auszudrücken, nach seinem Empfinden. Vorausgesetzt, dass er nicht blosser Nachahmer, Nachempfinder ist und als solcher auf selbständige Gedanken verzichtet.

Stil ist vollkommener Einklang von Gedanken und Wort. Nur wenn der Schreibende wirklich etwas Eigenes zu sagen hat, kann seine Sprache Stil haben, alles andere ist hohle Wortmacherei. Echter Stil ist wahrhaft; im unechten Stil verrät sich die Eitelkeit des Schreibers, der mit dem am Wege aufgelesenen Wissen anderer prunkt oder Gefühle zur Schau trägt, die er nicht wirklich empfindet. Treffend hat der deutsche Sprachmeister Eduard Engel in seinem Werk: Deutsche Stilkunst, die aus der Selbstbespiegelung fliessenden Stilunarten gekennzeichnet; für seine Behauptungen spricht die ungeheure Zahl von Beispielen aus den Werken deutscher Dichter und Schriftsteller, die er in jahrzehntelanger, mühevoller Leserarbeit zusammengestellt hat.

Da geisselt er mit scharfem Spott die „Preziösen". Sie sind nicht imstande, eine Tatsache mit einfachen, jedermann verständlichen Worten auszudrücken. Sie gehen ihnen aus dem Wege und verhüllen alles mit gesuchten Umschreibungen. Der Aufsatzstil und die Sprache der Lesebücher haben diesen Perlensuchern eine reiche Zahl von Schmuckstücken zu verdanken. Das Morgenessen geniessen, (was wird überhaupt nicht alles genossen!) der Ruhe pflegen, den Weg unter die Füsse nehmen (Heimatkunde Zürich: pilgern!), sein Heim, seine Lagerstätte aufsuchen, das Bett hüten, auf Schuhmachers Rappen reiten. Die Kirche ist keine Kirche, sondern ein ehrwürdiger Tempel (Sprachverwischung schlimmster Art, Zürch. Heimatkunde. Vergl. Seite 34) Dutzende von durstigen Kehlen (!) umlagern die zwei hübschen Brunnen, um sich durch einen Becher voll Laufenburger (Wasser, wie gemein!) für die neue Arbeit zu stärken.

Der letzte Satz zeigt besonders drastisch, wie die Preziösen zuletzt lächerlich werden, wenn sie nicht davon lassen können, ihre Knopflöcher mit Papierblumen zu „schmücken". Andere Schreiber, die ebenfalls fürchten, sie könnten zu wenig sagen, pflegen Stopfstil. Sie beladen ihre Satzungeheuer mit einer möglichst

schweren Fracht von Wissen und hemmen so den Gedankenfluss. Ableger dieser zweifelhaften Sprachbaukunst schmücken noch etwa unsere Schullesebücher; sie finden sich in Gestalt von geographischen und naturkundlichen Beschreibungen in den sog. „Ergebnissen" zu den zürcherischen Lesebüchern.

Die Heckenrose: Die Blüten, die an den Enden der Zweige stehen, sind recht zierlich gebaut. Die fünf blassroten, herzförmigen Blütenblätter sitzen auf dem grünen, fünfzipfligen Kelche. ... Der unterstrichene Nebensatz ist seinem Inhalt nach ein Hauptsatz: die Blüten stehen an den Enden der Zweige und sind recht zierlich gebaut. Stilfalsch aus dem nämlichen Grunde ist das Häufen der zuschreibenden Eigenschaftswörter, jedes sollte in einem kleinen Haupsatz stehen: Die Blumenblätter sind blassrot und herzförmig und sitzen an einem Kelche; dieser ist grün und fünfzipflig.

Das Pferd: Es trägt den länglichen Kopf hoch (und den rundlichen? ist man versucht zu fragen. Diese Form ist sehr häufig).

Der Ütliberg: Trotzig schaute einst die Ütliburg, welche von den Zürchern unter Führung Rudolfs v. Habsburg gebrochen wurde, über die Landschaft weg. (Wie konnte die Burg trotzig über die Landschaft wegschauen, wenn sie doch von den Zürchern zerstört wurde? Der Nebensatz enthält eine Geschichte für sich. (Ebenfalls häufige Form.)

Die Möwe: (Heimatskunde v. Zürich). Wie anmutig steht sie da auf ihren hohen, roten Beinen, deren Zehen mit Schwimmhäuten verbunden sind. (Was haben die Schwimmhäute mit der anmutigen Haltung zu tun?)

Der Stopfstil ist widernatürlich, und kein Kind verfällt von selbst darauf. Nur durch ein quälerisches Entwicklungsverfahren von Seite des Lehrers kann er in die Aufsatzhefte hineingeraten, und das Kind, das ihn anwendet, kann es nur mit Hülfe eines guten Ohrengedächtnisses tun, und wird dann allgemein für „sprachbegabt" gehalten.

Diesem kostbaren Stil nahe verwandt ist der Schwulst, jenes Schwelgen in übertriebenen Ausdrücken, Zurschautragen unechter Gefühle und Vermenschlichen der toten Dinge, was alles hervorgeht aus falschen Schönheitsbegriffen. Die alte Heimatkunde der Stadt Zürich kann sich hierin nicht genug tun:

Der Schwan: Mit seinem blendendweissen Gefieder scheint er eben aus der Flut emporgetaucht zu sein. (Ein Kind denkt und empfindet das gar nicht!) Bewundernd schaut unser Auge (!) die edeln Formen seines Körpers, seine königliche (!) Haltung, wenn er, vom Sonnenglanz umflutet (!), stolz und gemessen daher gezogen kommt. Zum Schiff hat ihn die Natur geschaffen (?). Sein schwerer Körper schmiegt sich ganz der Form eines solchen an. (Dieser Satz ist für Kinder geradezu unverständlich, abgesehen davon, dass er unwahr ist; denn Schiffe kamen wohl erst lange nach den Schwänen!)

Eine Überschwemmung der Sihl: Mit Ungestüm schossen die Bäche aus den Ufergebüschen zur Sihl und riefen verlangend: Nimm uns mit zur lustigen Fahrt durch die Lande!" Und die Sihl gewährte allen Platz in ihrem breiten Bett. (Also eine Überschwemmung ist etwas Lustiges! Bedenkliches Herausfallen aus dem Stil und der Stimmung, denn das Übrige ist im gewöhnlichen Berichterstatterton geschrieben. Und die Sihl gewährte.... Als ob sie etwas zu gewähren oder zu verbieten hätte!)

Der Elefantenbach: Für die Arbeit, die der Wehrenbach leisten muss, hat er noch einen Gesellen angestellt.... Seinen neuen Namen hat er nicht etwa davon, dass einst Elefanten darin badeten oder ihren Durst löschten. Bewahre! Sie hätten ihn ja rein ausgetrunken, nicht grösser, als er ist (!)... Er (der Elefant mit dem „prächtigen" Namen Dschumbo!)..... wirft aus seinem hohlen Rüssel Tag und Nacht in kühnem Bogen einen Wasserstrahl aus.... Bänke und Tische laden (Wie zuvorkommend!) den Wanderer ein, zu rasten und zu geniessen (!) Etwas oberhalb des Dschumboplatzes wird's erst recht ungeheuer, (Ei, ei, kehren Sie um!) denn da liegt ein Krokodil im Wasser und sucht, wen es verschlinge. (Muss die Bibel auch noch herhalten!) Doch ist es ihm bis jetzt noch nicht gelungen, einen Zürcher zu erhaschen. (Das arme hungrige Tier! Es besteht nämlich nur aus rundlichen Steinen und ist als Krokodil ziemlich unerkennbar!) Gerne plaudert (Was die wohl zusammenschwatzen?) der Wanderer mit dem murmelnden Bach. (Natürlich, Bäche murmeln ja immer!) und freut sich (Darum geht er im Schatten!) des Sonnenstrahls, der zwischen den Kronen der Bäume hereinfällt und die aufspritzenden Tropfen in Perlen verwandelt. (Was der Verfasser wohl noch nie gesehen hat!) Sinnend verfolgt er den anmutigen Weg..... (Und ein „anmutiger" Weg verdient es, dass man ihn noch verfolgt?)

Genug des grausamen Spiels! möchte man, diesen Stilerguss fortsetzend, ausrufen. Was hätten wohl die beiden Verfasser des Buches: Der Schulaufsatz, ein moderner Schundliterat, zu unserer teueren, in Leinwand gebundenen und mit „schönen" Bildern „geschmückten" zürcherischen Heimatkunde gesagt? Ich will das scharfe Wort nicht aussprechen, das mir auf der Zunge liegt. Was ein Kind über den Elefantenbach schreibt, sieht viel nüchterner, aber auch viel wahrer aus:

a) Dem Elefant bin ich auf den Kopf gesessen. Die Steine sind voll Moos. Ich bin ins Wasser gestanden, es hat Laub übers Wasser gehabt. Dann habe ich gemeint, es habe kein Wasser. Fritz B., 8 j.

b) Gestern sah ich, dass der Elefantenbach viel Wasser hatte, und am Ufer stand ein Mann, der etwas zeichnete. Ich glaube, der zeichnete den Elefanten ab. Fanni H. 9 j.

c) Ich ging einmal mit meiner Freundin Anna W. in den Elefantenbach. Wir setzten uns auf den Elefant hinauf. Wir hielten das Loch

zu, wo das Wasser herauskam. Nachher liessen wir wieder los. Dann spritzte es ganz hoch. Margr. L., 10 j.

Also kein Schwung, aber dafür lauter persönliche Beobachtungen! Ebenso natürlich klingt, was Kinder von den Schwänen wissen:

a) Ich ging einmal zur Schwanenkolonie. Bei der äussersten Abteilung sah ich einen Mann mit einem Ruderschifflein zum Gitter fahren. Er machte ein Tor mit dem Schlüssel auf und gab den Schwänen Salat und Brot. Es hat auch noch schwarze Schwäne und solche mit schwarzen Hälsen. Jeder hat ein Häuslein. Dann ging ich heim. Fritz L., 10 j.

b) Ich musste einmal zum Schulzahnarzt. Ich schaute bei der Münsterbrücke den Schwänen zu. Es kletterte ein Mann über das Geländer und stieg in ein Ruderschiff. Er hatte einen Sack. Er fuhr an das Gitter und warf den Schwänen Salat zu. Einer bekam nichts, der andere frass alles. Er wurde neidisch, jetzt gab es Streit. Beide wurden zornig und fingen an, einander zu rupfen. Das sah der Mann und ging und wollte sie befriedigen. Er warf dem andern auch Salat zu auf die andere Seite So wurde Frieden. Es hatte Schwäne mit schwarzen Hälsen und ganz schwarze und weisse. Ludw. Fl., 10 j.

Zahlreiche Lehrer, die es mit dem Sprachunterricht ernst meinen, lassen in dem erwähnten Buch nicht mehr lesen, weil sie befürchten, dass die falschen Perlen das gesunde Auge des Kindes blenden. Was sagen sie aber dazu, wenn eine Kinderschrift, der Jugendborn, solche Kostbarkeiten durchschlüpfen lässt, eine Schrift, die doch zu dem Zwecke geschaffen wurde, den klingenden Schund zu bekämpfen?

Die Weihnachtsgeschichte. Es war einmal vor vielen, vielen Jahren, in einem fernen, fremden Lande. Dort atmen (Unsinn!) die Matten in saftigem Grün, wenn hier die kalten Schneeflocken niederwirbeln. Dort hauchen die Blümlein zarten Duft in den lachenden Tag, (Schwulst!) wenn hier der Wald düster schweigt, und dort singen die Vögelein ihr Glück in die Welt hinaus, wenn sie von uns fortgezogen, und alle unsere Nestlein leer sind.....

Der Verfasser hat offenbar in der Verlegenheit zu dieser geschwollenen Einleitung gegriffen; denn er fährt nachher ganz vernünftig fort:

In diesem Lande wohnte ein Zimmermann. Er hiess Joseph. Er lebte in einem Dörflein in einem kleinen Hause mit seiner jungen Frau Maria....

Nachdem es dann ein bisschen „gelagerlöft" hat, kehrt das alte Zeug wieder:

...In den Ästen der Bäume wurde es still, und auch die Blümlein senkten ihre Köpfe und fingen an zu schlummern. Es war

stockfinster. Kein Laut. Totenstill. Heilig. Schön.... („Hustenstil"! Nicht empfunden!) ....Die Blümlein auf dem Felde (es scheinen „Kopfwehblüemli" zu sein!) hoben alle den Kopf und blickten fromm und verwundert dem seligen Treiben der Engelein zu. Die Blätter der Bäume neigten sich leis und flüsterten geheimnisvoll....

Wir haben diese Stilunart deshalb etwas schärfer angefasst, weil sie oft schwer vom wahren Stil zu unterscheiden ist und daher für den urteilsunfähigen Menschen eine Stilverderbnis bedeuten kann.

Zu einem wahren Stillaster ist sodann die Fremdwörterei gediehen. Teilweise ist die einstige Verachtung der deutschen Sprache durch die gebildeten Stände daran schuld. Zum andern Teil muss man die wissenschaftlichen Schreiber dafür verantwortlich machen, dass die deutsche Sprache von lateinernden und griechelnden Wörtern wimmelt. Für das Verständnis reicht eine gewöhnliche Bildung längst nicht mehr aus, und das Vorhandensein eines Fremdwörterbuches mit etwa 100,000 Wörtern redet deutlich. Handel und Gewerbe zehren sogar von dem zweifelhaften Schatz und „schmücken" ihre Erfindungen mit den herrlichsten Namen auf ol und in (Garantol, Putzin). Die verwilderte, liederliche Sprache mancher Kunstschreiber macht sich breit mit italienernden Brocken und dringt gelegentlich in die Spalten guter Blätter. Wenn man obendrein bemerkt, dass gewisse Fremdwörter der Umgangssprache durch die Deutschen einfach für ihre Zwecke zurechtgeschustert worden sind (Berlinerfranzösisch: plumeaux, parterre, couvert; richtig französisch: édredons, rez-de-chaussée, enveloppe!),*) muss man sich da noch verwundern, dass die Franzosen diese Sucht der Deutschen nach dem Fremden (l'Auslaenderei!) lächerlich finden und mit beissendem Spott bedenken?

Es ist betrübend, dass der Kampf mit dem vielköpfigen Ungeheuer beinahe nutzlos ist. Wohl haben Verwaltungen (Eisenbahn und Post) angefangen, die Eindringlinge auszuräumen, aber bei der Gelehrtenwelt (selbst bei den Deutschlehrern, den „Germanisten!") ist alle Hoffnung verschwendet. Wir können nur noch auf die Jugend bauen, ihr müssen wir den Ungeschmack und die erniedrigende Anlehnung an das Fremde zum Bewusstsein bringen. Freilich müssen dann die Fremdlinge zuerst aus den Schulbüchern verschwinden (Rechnen, Geschichte, Erdkunde, Sprachlehre, Naturkunde!), und

*) Ed. Engel, Deutsche Stilkunst.

es darf auch keine Lehrer mehr geben, die eine Arbeit wie die folgende mit 5—6 (gut bis vorzüglich!) belohnen:

Beobachtungen auf der Strasse. Wie in vielen andern Städten, so sind auch in Zürich Unglücke auf Leichtsinn zurückzuführen. Z. B.: Eine Dame schreitet augenscheinlich sehr erregt die Bahnhofstrasse auf und ab. Hinter ihr saust ein Auto in vollem Tempo auf sie zu. Der unverständige Chauffeur signalisiert erst dicht hinter der also Erregten. dieselbe fährt erschreckt zusammen. Sie weiss im Moment nicht, auf welche Seite sie ausweichen soll. In ihrer Bestürzung rennt sie direkt in das Auto hinein. Sie erleidet eine innere Verletzung und muss per Sanitätsauto in den Kantonsspital gebracht werden. Hulda R., 12 j.

Die hässlichen Fremdwörter verschlimmern die Mache noch, die in dem erfundenen, unerlebten Zeug liegt. Das Ganze lässt nicht nur kalt, es widert geradezu an. Engel weist in seinem Werk „Deutsche Stilkunst" mit überzeugender Schärfe nach, dass die Fremdwörtler eigentlich keinen Stil haben, oder vielmehr hätten alle denselben. Die Ausrede, dass die feinen „Nüangkssen" sich durch deutsche Ausdrücke nicht wiedergeben lassen, kann vor seinen Verdeutschungen nicht standhalten. Im Gegenteil führt er Fremdwörter an, die an Verschwommenheit ihresgleichen suchen: Idee, Moment!

B. Vom unsichtbaren Stil. Im zürcherischen Lesebuch für das IV. Schuljahr steht folgende Erzählung:

Die sieben Stäbe. Ein Vater hatte sieben Söhne, die öfters miteinander uneins wurden. Über dem Zanken und Streiten versäumten sie die Arbeit. Ja, einige böse Menschen hatten im Sinne, sich diese Uneinigkeit zunutze zu machen und die Söhne nach dem Tode des Vaters um ihr Erbteil zu bringen. Da liess der ehrwürdige Greis eines Tages alle sieben Söhne zusammenkommen, legte ihnen sieben Stäbe vor, die festzusammengebunden waren, und sagte: „Demjenigen von euch, welcher dieses Bündel Stäbe entzweibricht, zahle ich hundert Taler bar". Einer nach dem andern strengte alle seine Kräfte an, und jeder sagte nach langem, vergeblichem Bemühen: „Es ist gar nicht möglich!"

„Und doch," sagte der Vater, „ist nichts leichter." Er löste das Bündel auf und zerbrach einen Stab nach dem andern mit geringer Mühe. „Ei," riefen die Söhne, „so ist es freilich leicht; so könnte es ein kleiner Knabe!" — Der Vater ader sprach: „Wie es mit diesen Stäben ist, so ist es mit euch, meine Söhne. So lange ihr fest zusammenhaltet, werdet ihr bestehen, und niemand wird euch überwältigen können. Wird aber das Band der Eintracht, das euch verbinden soll, aufgelöst, so geht es euch wie den Stäben, die hier zerbrochen am Boden umherliegen". Chr. Schmid.

Der Vater tritt hinter die Bühne, die Söhne bleiben mit offenem Munde stehen, der Vorhang fällt, — das wäre ein würdiger Schluss

für diese gemachte Erzählung. Dass Kinder diese Mache nicht spüren, ist für sie um so gefährlicher, weil sie daran gewöhnt sind, alles was in den Büchern steht, urteilslos hinzunehmen. Wir sollen ihnen aber durch unseren Unterricht die Augen öffnen für die dürftige, anschauungslose Sprache, damit sie erkennen lernen, wie eine rechte Erzählung nicht beschaffen sein soll. Wie hat der Dichter gearbeitet? Gewiss hat er zuerst den Witz von den sieben Stäben erfunden. Sieben mussten es mindestens sein, sonst wäre das Bündel nicht stark genug geworden, und sieben ist zudem eine heilige Zahl. Daraus entstand dann die Familie mit den sieben Söhnen, die immer stritten und nicht arbeiten wollten. Das Übrige hat sich der Dichter leicht gemacht. Er spricht einfach von „bösen Menschen", die „im Sinne hatten", die Söhne nach dem Tode des Vaters um ihr Erbteil zu bringen. Wer diese bösen Menschen sind, was das Erbteil ist, das zu finden überlässt er den Kindern, die die notwendigen Erfahrungen noch gar nicht besitzen. Der Lehrer versuche es einmal, alle Ausdrücke auf ihren sachlichen Gehalt zurückzuführen, indem er die Kinder zum Fragen veranlasst, er wird staunen, wie die einfach aussehende Geschichte sich ausspinnt! Und zuletzt muss er ausrufen: Ist es der Witz mit den sieben Stäben wert, dass so ein Drum und Dran gemacht wird? Wer sind die bösen Menschen? Nachbarn, Zigeuner, schlechte Verwandte? Woraus besteht das Erbteil? Aus Geld, Wertsachen, Wiesen, Wäldern? Wie können die Söhne um solche Dinge „gebracht" werden? (da geraten wir auf den Sumpf oder auf Vorgänge, die den Kindern fernliegen!) Wie in aller Welt hängt denn ihr Nichtstun mit dem Streiten zusammen? (Hier muss unbedingt genau beschrieben werden, was der Einzelne zu tun hat: Unkraut ausjäten, Gras mähen, die Kuh melken, Gemüse in die Stadt führen. Sodann muss jede Arbeit in ihren Annehmlichkeiten gegen die andere abgewogen werden, sonst ist das Zanken und Streiten unerklärlich.)

Ein Kind, das frühe angeleitet wird, das Gelesene sich vorzustellen, legt Bücher mit unsichtbarer Sprache gähnend weg. Die Sichtbarkeit ist geradezu ein Masstab für die Güte des Geschriebenen; so gibt es wahre Meister des anschaulichen Stils, ich will nur Gotthelf, Keller, und von den neueren Huggenberger nennen. Keller versteht es sogar, ganz umfassende Begriffe auf ihre Anschaulichkeit zurückzuführen: Einer, der an ein Saugeröhrchen des guten Auskommens geraten ist; die blutlose Gerechtigkeit, die keine Laternen einschlägt, aber auch keine anzündet (Kammacher). Ich halte es für eine der wichtigsten Aufgaben des Aufsatzunterrichts, die Arbeiten der Schüler

auf die Sichtbarkeit der Sprache zu prüfen. Der Lehrer wird in seinen kleinen Zuhörern bald verständnisvolle Mitarbeiter haben, die nichts durchschlüpfen lassen, was gegen dieses Grundgesetz des Schreibens verstösst. Die kleinen Verfasser müssen sich der Pflicht bewusst werden, beim Lehrer keinerlei Wissen von den Umständen des Geschehenen vorauszusetzen; sonst lassen sie Dinge weg, die der Zuhörer zum Verständnis nicht entbehren kann. Hier folge die Arbeit einer Zehnjährigen, die beim Vorlesen die Zuhörer deshalb nicht befriedigte, weil einzelne Dinge zu wenig ausführlich geschildert und daher nicht vorstellbar waren:

Die Schuhwichse. An einem Morgen war alles in der Stube, Seppli allein in der Küche. Er nahm das Schuhputzkistlein und strich sich die Schuhe an. Plötzlich kam er in die Stube herein und rief mit lauter Stimme: „Ich schöni Schueh!" Wir mussten schrecklich lachen. Die Mama, welche mich gerade strählte, liess die Haare fallen. Seppli schaute uns mit grossen Augen an. Fanni H., 10 j. (Eine „Unbegabte").

Folgende Fragen hatte die Verfasserin genauer zu beantworten: Wie alt ist Seppli? Warum mussten denn alle so schrecklich lachen? Warum liess die Mama die Haare fallen? Dies veranlasste die Schülerin, die hübsche Erzählung noch etwas zu erweitern, und so kam folgende zweite Fassung zustande:

An einem Morgen war alles in der Stube, der dreijährige Seppli allein in der Küche. Er nahm das Schuhwichsekistchen und strich sich die Schuhe an. (Dieser Satz hätte auch wegfallen können!) Plötzlich kam er herein und rief mit lauter Stimme: „Ich schöni Schueh!" Wir mussten entsetzlich lachen. Die Mama, welche mich gerade kämmte, liess die Haare aus den Händen fallen, so musste sie lachen. Seppli hatte die Schuhe ganz dick angestrichen. Die Hände hielt er in der Hosentasche. Mama sagte: „Seppli, zeig deine Händli" Seppli zog sie langsam heraus. Und was sahen wir? Die ganzen Hände waren schwarz. Und als wir in die Küche kamen, war der ganze Küchenboden schwarz. Die Bürsten lagen umher, die Schuhwichse offen. Wir hörten gar nicht mehr auf zu lachen.

Der Leser wird zugeben, dass das nette Familienbildchen an Farbe und Leben bedeutend gewonnen hat und dass auch die heitere Stimmung noch mehr zum Ausdruck kommt. Der Verfasser der Erzählung: Die sieben Stäbe, versucht sich am Schluss auch noch in anschaulichem Stil, er bildert. Er spricht von einem Band der Eintracht, das die Brüder verbinden soll, offenbar im Anschluss an die zusammengebundenen Stäbe. Er fällt aber sogleich wieder in den alten Nebel zurück, indem er einfach sagt: „. . . .so geht es euch wie diesen Stäben, die hier zerbrochen am Boden liegen".

Sieht man näher zu, so hat man hier eine sonderbare Wechselbeziehung zwischen Bild und Gegenstand vor sich. Um die Eintracht, die stark macht, zu veranschaulichen, vergleicht der Dichter die Söhne mit einem Bündel Stäbe, nimmt aber das Band von den Stäben weg, verwandelt es in das Band der Eintracht und verbindet flugs die Söhne damit.

Ein stilistischer Hexenmeister, dieser Christoph Schmid! Es sollte eben nur bildern, wer Bild und Sache deutlich vor sich sieht. Warnend zieht durch alle Stillehren jener „weibliche Fuss, der ins Zimmer schlüpft und die Kerze auslöscht" oder „der Zahn der Zeit, der schon so manche Träne getrocknet hat". „Preziöse" Schreiber fallen immer wieder herein.

Zur stilistischen Unsichtbarkeit müssen wir auch die unklare Darstellung der örtlichen Verhältnisse rechnen.

Vom Nikolaus. An einem Abend, es war Nikolaustag, hörte ich vielmal läuten. Ich und meine Schwester sagten zu einander: „Du jetzt kommt der Samiklaus!" Wir sassen an dem Tisch, und die Tante war auch bei uns. Wir waren in der Stube. Ich und meine Schwester horchten an der Türe, was er sage. Er sagte: „Guten Abend." Die Mama führte ihn in die Stube. Als wir das Getrampel hörten, sprangen wir schnell um den Tisch herum. Der Samiklaus sagte: „Sind die Kinder.... Alfred E. 10 j.

Der kleine Verfasser hatte folgenden Kreuzfragen seiner Mitschüler standzuhalten: Wo wurde geläutet? Läutete die Hausglocke, oder hörte man den Nikolaus mit seinen Glocken läuten? Wo hielten sich Alfred und seine Schwester auf? (Es kommt nachher, nachdem sie schon gesprochen haben.) Zu wem sagt er denn etwas? (Aha, zur Mama!) Aber woher taucht diese denn auf einmal auf? Wie konnten Alfred und seine Schwester an der Türe horchen, wenn sie doch am Tisch sassen? (Diese Frage zeigt deutlich, wie die Schüler bestrebt sind, die Tätigkeiten immer feiner zu spalten, selbst wenn sie sich aus dem Zusammenhang erraten lassen!) Wie konnten sie denn das Getrampel erst hören, als die Mama den Nikolaus schon in die Stube geführt hatte? Der Schüler musste sich zu einer zweiten Bearbeitung herbeilassen, und diese fiel folgendermassen aus:

An einem Abend, es war St. Nikolaustag hörte ich an der Hausglocke vielmal läuten. Meine Schwester, ich und meine Tante sassen am Tisch in der Stube; die Mama war in der Küche. Sie ging und machte die Gangtüre auf, und der Samiklaus kam mit grossem Gepolter in den Gang. Ich und meine Schwester standen auf und horchten an der Stubentüre,

was er sage. Er sagte: „Guten Abend". Wir sprangen schnell um den Tisch herum, als wir das Getrampel gegen die Stubentüre kommen hörten usw.

Jetzt ist alles klar geworden. — Wie die örtliche Klarheit oft von scheinbar geringfügigen Tatsachen abhängt, mag das nächste hübsche Beispiel zeigen:

Der Spiegel. Ein Knabe war einmal bei uns in den Ferien. Er schlief im Gastzimmer. In demselben hatte es einen Spiegel. Wenn wir in den Spiegel schauten, sahen wir einander. Eines Abends sollten wir ins Bett. Als meine Tante hinausging, zündeten wir das Licht an. Wir setzten uns im Bette auf und schauten in den Spiegel. Ich sagte: „Wir machen ein Spiel." Der Knabe sagte ja. Ich schaute etwas an im Zimmer (In welchem?), und der Knabe musste es erraten. Nachher hörter wir schon 10h. schlagen. Ich sagte: „Jetzt schlaf ich." Ich löschte das Licht ab und schlief ein. Mathilde V., 10 j.

Hübsch, aber doch erst verständlich, wenn der folgende Satz eingeschoben wird, nach: hatte es einen Spiegel: Ich lag in meinem Zimmer, und die Türe zum Gastzimmer stand offen. Wenn wir in den Spiegel schauten, ... Jetzt begreift man auch, warum der Knabe den angeschauten Gegenstand nicht ohne weiteres, sondern nur mit Hülfe des Spiegels erraten konnte. In solchen Fällen leistet oft ein Bildchen oder ein Lageplan gute Dienste, den man mit wenig Strichen an die Wandtafel zeichnen kann. Nicht umsonst werden Kinderbücher mehr und mehr mit Bildern guter Künstler geschmückt; man will damit die blossen Wortvorstellungen unmöglich machen.

Nicht geringere Mühe macht den Kleinen oft die klare Darstellung zeitlicher Verhältnisse. So schreibt ein Mädchen (Anhang Seite 106 Nr. 6).

Einmal kam die Mama spät vom Waschen heim, denn sie musste länger waschen. Und wir mussten ins Bett.

Nein, so meint es das Mädchen gar nicht; es will sagen:

Einmal kam die Mama vom Waschen gar nicht heim, und es war schon spät. Sie musste allweg länger waschen als gewöhnlich. Und wir mussten ins Bett.....

Noch besser wäre allerdings die Vorvergangenheit, um die zeitliche Trennung des Geschehenen anzudeuten.: Die Mama war einmal vom Waschen gar nicht heimgekommen usw.

Man lese daraufhin die beiden Arbeiten: Als ich einmal Hunger hatte und Hunger ist der beste Koch (Anhang S. 113, Nr. 1 und 2). Beide Schüler wenden diese Zeitform in durchaus berech-

tigter Weise an. Sie macht den Stil zwar nicht leichtflüssig, darf aber den Kindern als Mittel zur Klarheit empfohlen werden. Wie die zeitliche Unklarheit eine Erzählung ebenso unvorstellbar machen kann, wie die örtliche, beweist die Arbeit Anhang, S. 112 Nr. 12. Es scheint als ob der Schüler Dinge zusammentrug, die an verschiedenen Tagen geschehen sind.

C. Der kindliche Stil. Es ist schwer, für die Kinder zu schreiben; schon mancher hat es versucht, es wurde nicht kindlich, nur kindisch. Nicht umsonst wird das Wort viel angeführt: Wenn du für die Kinder schreiben willst, darfst du nicht für die Kinder schreiben. Es ist eben gerade die Absichtlichkeit, die sich im Stil leicht verrät, ihn gezwungen erscheinen lässt. Man merkt, dass der Schreiber das, was er schreibt, nicht empfunden hat; es ist blosses Wortgeklingel:

In der Badanstalt (gekürzt). ....da sieht man wieder einmal, wie verschieden auch die junge Welt ist (Als ob man's nicht schon längst wüsste!) ....Tritt um Tritt steigt er (ein Kleiner, der zum erstenmal badet) endlich tiefer und erschauert bis auf die Knochen ...Keck und kühn stürzt sich ein anderer, kaum, dass er entkleidet ist (Unschöne Schachtelei!), ins Wasser und schlägt Wellen, dass die Badanstalt fast ins Wanken gerät (Na, na!) Ein Sekundarschüler (Siehe die Vertreter der anderen Schulstufen!) versucht schon, ein bisschen unter dem Wasser zu schwimmen, kommt aber bald hustend und pustend ans Tageslicht. (Preziös!) Er speit Wasser aus Mund und Nase, reibt sich die Augen und Ohren (!) und schüttelt sich wie ein nasser Pudel. (So schüttelt sich ein Mensch gar nicht!) Ein Schüler der siebenten Klasse probiert zur Abwechslung auf dem Rücken zu schwimmen. Und es gelingt ihm gar nicht übel (Nein, aber auch!) Nur beim Umwenden gerät er mit der Nase noch etwas zu tief ins Wasser (Natürlich, er ist ja nur ein Siebentklässler!) Noch weiter hat's ein Kantonsschüler, allweg ein Gymnasiast, gebracht. (Selbstverständlich, der ist doch viel gescheiter!). Der Wetterskerl (!) kann ganz ruhig auf dem Rücken liegen, ohne sich zu rühren. (Unwahr!) Wie ein Stück Holz liegt er da, und schon eilen die Fischlein herbei, um ihn zu begucken (Kindisch!) Wie der es nur anstellt? (Als ob das nicht jeder „Seebueb" wüsste! Rein „rhetorisches" Feuerwerk!)

Ein unerquickliches Zeug, je weiter man liest! Da tritt noch ein „grosser schlanker Jüngling" auf, sieht sich (nach Schiller) „stumm ringsum" (Verständlich für zehnjährige Schüler, nicht wahr?) und stürzt vom Sprungbrett. Und als Schlussglied der Reihe treten, nach dem Gesetz der Steigerung, gar „Zwei aufeinander oben" vor und.... „ums Himmelwillen, da hört denn doch alles auf! Er wird doch nicht? Wahrhaftig, er tut's!" ....springen sie ins Wasser.

Es spritzt hoch auf, und es ist nur gut, dass die Zuschauer alle in „Adams Kostüm“ stecken . . . Und den Leser nimmt's gar nicht mehr wunder, dass zuletzt noch stilistische Gemeinplätze abgeriebensten Alters her müssen, um die „Wirkung“ zu sichern. Wir kennen den herrlichen „Stilborn“ bereits, aus dem die „erquickenden Fluten“ sprudeln: Es ist die Zürcherische Heimatkunde. — Man halte dieser Angstmeierei einmal an die Seite, was ein Knabe Nikolaus Wynmann über das Baden im Zürichsee erzählt:

Das Baden im Zürichsee zu Anfang des 16. Jahrhunderts. Nikolaus Wynmann aus dem Kanton Bern, der als Schüler seine Jugendzeit in Zürich verbrachte, schildert das damalige Badeleben in Zürich also:

Da ich noch als Knabe zu Zürich lebte, gingen zur Sommerzeit nicht selten unser zwanzig bis dreissig Schüler zusammen in das Schilfgebüsch hinaus, ungefähr tausend Schritte von der Stadt entfernt. Dort fertigte sich jeder, wie er wollte, aus dem Schilf, der im Hafen und im Innern der Uferbucht in die Höhe schiesst, ein Bündel. Daran hing ein jeder sein Hemd; denn die übrigen Kleider pflegten wir zu Hause zu lassen. Dann liessen wir uns in Reih' und Glied von unsern Rohrgürteln tragen, indem wir mit den Füssen hinten ruderten. Draussen in der Tiefe des Wassers, nicht weniger als vierzig Schritte vom Ufer entfernt, ist eine grosse, steinerne Bildsäule des heiligen Nikolaus, die auf einem mächtigen Steine ruht. Da der Heilige der Jugend gütiger Schutzpatron ist, umschwammen wir ihn der Reihe nach dreimal und grüssten ihn geziemend. Dann steuerten wir geradeswegs der Stadt zu und in geordnetem Zuge unter dem Wassertor hindurch, da, wo die Limmat aus dem See fliesst. Daselbst stimmten wir ein wohl vorbereitetes Lied an und glitten fröhlich mitten durch die Stadt. Alle Knaben Zürichs können vortrefflich schwimmen, ja man möchte behaupten, dass die Kinder dort, sobald sie geboren werden, die Kunst spielend erlernen.

Auch Mädchen zeichnen sich durch grosse Gewandtheit im Schwimmen aus. An hellen Sommerabenden, wenn das Wasser durch die Sonne des Tages erwärmt ist, baden sie scharenweise nach dem Abendessen. Sie tauchen und spielen im Wasser, als ob sie da zu Hause wären. Ja, ich glaube, dass die Mädchen in dieser Kunst mehr Gewandtheit zeigen als die Knaben. Wir sahen so oft Paare gleichsam im Wettstreit weite Strecken hinausschwimmen, ähnlich wie zwei zusammengespannte Rosse. Die grösseren lehren die Kleinen, indem sie ihnen alles geschickt vormachen. Aus dem frischen Bade gehen sie meist alsbald schlafen.

Verwunderlich ist auch zu sehen, wie die jungen Leute sehr hohe Sprünge in das Wasser tun. Der Reihe nach stürzen sie von der oberen Brücke kopfüber und mit vorgehaltenen Händen in das Wasser und schwimmen jauchzend und schreiend die Stadt hinunter. Aber die Haare stehen einem zu Berge, wenn man sieht, wie sie ab dem Helmhausdache, ja gar ab dem Rathaus sich ins Wasser stürzen. Ich habe selber einen gesehen, der mit einem andern auf dem Rücken vom Helmhaus in das

Wasser gesprungen ist. Zum Beweis, dass sie auf den Grund gekommen sind, bringen sie dann jedesmal ein Steinchen oder ein Kraut zurück.

Oder was ein zehnjähriges Mädchen darüber zu berichten weiss:

Vom Baden. Einmal wollte ich das Schwimmen lernen. Ich bekam einen Schwimmgürtel. Ich zog ihn an und wollte schwimmen. Ich sank hinunter. Das Wasser drang mir in die Nase. Ich machte mich schnell auf die Beine. Ich setzte mich auf die Stange und strampelte im Wasser umher. Ich ging die Treppe hinauf. Ich schaute hinunter und sah, wie einer auf das Sprungbrett stieg und sich kopfüber ins Wasser stürzte. Nachher ging ich wieder hinunter und setzte mich auf eine Bank am Quai. Ich ass mein Butterbrot. Dann ging ich heim. Alice L., 10j.

Warum klingt das alles viel natürlicher? Weil es erlebt, nicht gemacht ist. Natürlichkeit ist ein Hauptmerkmal des kindertümlichen Stils, und nur wer natürlich empfindet, kann Erlebtes in kindlicher Weise mitteilen. Die Bücher dieser Art sind leider sehr selten. Gerade die sog. Kinderbücher sind oft ungeniessbar durch ihre aufdringliche Mache (Tony Schuhmacher; ja Johanna Spyri ist davon nicht ganz freizusprechen.) Ein wirklich gutes Buch, um nur eines zu nennen, haben wir in „Turnachkinder I. und II." (v. Ida Bindschedler) kennen gelernt; sowohl Inhalt als Sprache machen den Eindruck frischester Natürlichkeit, alles ist ohne Zweifel erlebt. Während das vielgepriesene „Herz" von de Amicis neben schönen, lebenswahren Abschnitten solche von abstossender Gefühlsüberschwänglichkeit zeigt. Der Lehrer muss viel gelesen (und erlebt!) haben, bis sein Geschmack die erforderliche Feinheit hat, das Unechte vom wirklich Guten zu scheiden. Kinder, die man beim Schreiben unbeeinflusst arbeiten lässt, sowohl in der sprachlichen Form als im Inhalt, müssen notwendig einen natürlichen Stil erwerben. Vorausgesetzt, dass man ihre Sprachkraft im früher angedeuteten Sinne weckt und bereichert. Unser Anhang stellt eine Sammlung kindlicher Stilversuche dar, und wir müssen im folgenden öfters darauf hinweisen. Wie die einzelnen Erzählungen entstanden sind, wollen wir gerne dort ausführen, wo wir über den eigentlichen Aufsatz und sein Verhältnis zu den einzelnen Schulfächern reden müssen. Vorläufig beschäftigt uns nur das Wesen des sprachlichen Ausdrucks.

Einmal wird man nirgends die Absicht entdecken, dem Leser mit besonderen Erlebnissen Eindruck machen zu wollen; alles wirkt unbefangen, wahr. Sind die Schüler doch von Stunde an gewöhnt worden, auf eitel erfundenes Zeug oder bloss Nachgeschwatztes keinen Wert zu legen. Dafür finden auch ihre bescheidensten Er-

lebnisdarstellungen im Lehrer einen verständigen Beurteiler. Sie haben das Gefühl, nicht mehr leisten zu müssen, als sie können; und das ist gerade die Quelle der Natürlichkeit. Früher war man doch so grausam und verlangte im Aufsatz von allen Schülern der Klasse inhaltlich und sprachlich dieselbe Leistung, weckte dadurch unziemliche Vergleiche und stachelte den Ehrgeiz, oder stiess den Unbegabten in das Gefühl der Ohnmacht zurück, wenn man nicht etwas Schlimmeres heraufbeschwor: die Unehrlichkeit. Auch die Sprache ist, wie die Wahrheit, schmucklos. Kein Haschen nach sogenannten schönen Ausdrücken, kein Suchen nach künstlichen Satzwendungen, wie es sonst im Aufsatzunterricht allgemein üblich war. „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor." Ich erhielt eines Tages aus einer anderen Schweizerstadt einen Schüler, der sich in dieser einfachen Weise noch nicht zurecht fand. Er brachte folgenden Stilerguss zu Papier:

Vom Samiklaus. Als ich noch kleiner war, spielte ich eines Abends mit meinem Bruder in der Wohnstube (Es ist bezeichnend, dass der Schüler, unserem Sprachgebrauch entsprechend, zuerst nur „Stube" schrieb, es dann aber einklammerte, weil er ein „schöneres" Wort gefunden hatte!) Es war Samiklaustag. Auch wir hofften, dass zu uns der Samiklaus käme. Mitten im Spielen hörten wir die Glocke läuten. Unsere Mutter ging hinunter, um aufzumachen. Schwerfällige Tritte kamen die Treppe herauf. Und eine rauhe Stimme liess sich hören, die nach uns fragte, wie wir uns das ganze Jahr verhalten hätten. (Auffälliger Satzbau!) Ehe wir uns verstecken konnten (Unserem Sprachgebrauch fremd!), ging die Türe auf, und der Samiklaus trat in die Stube. Zuerst gab es böse Worte für die dummen Streiche, die wir das ganze Jahr verübt hatten. (Bemerkenswert ist die unpersönliche Form des Satzes. Wie gesucht das klingt!) Nachdem jeder ein Gedicht aufgesagt, gab sich der Samiklaus zufrieden (Gesucht!). Hans V., 10 j.

Sämtliche gesperrt gedruckten Wendungen und Ausdrücke wurden von einer stattlichen Zahl von Schülern als befremdend empfunden. Einer behauptete frischweg, „man" habe dem Verfasser geholfen. Und so war es auch. Eltern und grössere Geschwister hatten dem Werk zu Gevatter gestanden. Man vergleiche damit nur andere Samiklausgeschichten (Seite 25 und Anhang Seite 95), man wird bald merken, was echt kindlich ist. Später bekehrte sich der Schüler zur einfachen Schreibweise, und es klang ordentlich nüchtern, was er schrieb:

Der böse Winter (Rückfall!) Als ich heute Morgen in die Schule ging, sah ich in den Gärten, auf den kleinen Wiesen und auf den Bäumen

Reif. Und die Pfützen auf den Strassen waren gefroren. Ich schliff auf dem Eise herum.

Oder:

Vom Schlitteln. Gestern ging ich mit meinem Bruder in das Degenried, um zu schlitten. Als wir droben waren, fragte ich meinen Bruder, ob wir gerade jetzt hinunterschlitten oder noch ein wenig warten wollen. Mein Bruder sagte: „Wir schlitten gerade jetzt hinunter". Wir setzten uns auf den Schlitten und fuhren hinunter. Nachher schlittelten wir noch viermal und dann gingen wir heim.

Jetzt steht die Sprache schmucklos da, und ihre Vorstellungsleere kann nicht länger verborgen bleiben. Der Schüler hat eben über dem „Suchen" das „Sehen" verlernt. Was lebendig vorstellen heisst, mag dagegen folgende Arbeit zeigen:

Ein Lumpenfuder. Letzte Woche gingen Franz und ich an die H....strasse um zu schlitteln. Droben zog ich Franz die Schleifschuhe an. Wir nahmen noch Johanna Glocke auf den Schlitten und fuhren hinunter. Wir machten bei der Fr...str. eine Biegung. Ein Kind stand uns im Wege. Wir riefen ab, ab, aber das Kind wollte noch über die Strasse springen. Wir konnten nicht mehr ausweichen, weil wir schon zu nahe waren. Franz fiel über den andern Schlitten, Johanna Glocke und ich überfuhren ihn noch. Johanna und ich zogen Franz hervor. Er sah ganz bleich aus im Gesicht. Wir putzten ihn sauber ab, damit seine Mama nichts merke. Franz setzte sich auf den Schlitten, und ich zog ihn nach Hause. Franz sagte: „Wenn mir das Bein nicht wehgetan hätte, hätte ich ihm eine Ohrfeige her gehauen". Franz hätte fast das Bein gebrochen. Weil es das letztemal war, wollten wir noch gut hinunterkommen, aber es gelang uns nicht. Ich dachte: Wenn du mir noch einmal in die Finger kommst, bekommst du Püffe, dass es dir weh tut. Walter Sch., 10j.

Kinder mit lebhafter Vorstellungsgabe neigen etwa zu Übertreibungen (Anhang Seite 114 Nr. 3: der schreckliche Hunger... In mir stieg eine Wolke von Zorn auf.... Ich täubelte wie ein kleines Kind....). Aber diese Übertreibungen sind wesentlich verschieden von dem Schwulst und der gesuchten Sprache: sie sind wirklich empfunden und fallen deshalb nicht aus dem Stil heraus. Ich erinnere mich hierin namentlich an eine frühere Schülerin E. B. 13j. Sie hatte sehr viel gelesen und war ungewöhnlich sprachbegabt. Alle ihre Arbeiten trugen schon etwas bewusst Künstlerisches an sich. So verstand sie es, Lesefrüchte mit feinem Sprachgefühl anzuwenden. Von ihr stammt die hübsche Erzählung: Ein verhängnisvoller Kuss (Anhang, Seite 119). Die kleine Schriftstellerin macht in ihrem Stil gewiss keinen unnatürlichen Eindruck, trotzdem sie

da und dort ein bisschen dick aufträgt. Denn sie verband damit den künstlerischen Zweck: ihre Zuhörer zu erheitern, was ihr auch gelungen ist.

Wie hübsch schon der Anfang auf Spannung berechnet ist! Sie spricht von einem „Schund". Diesen Ausdruck hat sie von ihrer Umgebung gehört, und er passt nicht übel. Sie stellt sich eine peinliche Frage. Etwas gewagt! Sie „starrt wie geistesabwesend", diese Lesefrucht stammt aus einem bestimmten Stück des Schulbuches und bequemt sich dem übrigen Stil gut an. Sie sagt von ihren Zeichnungen, dass sie mehr „kartoffelmässig, als menschenähnlich" ausgefallen seien, verspottet sich also selbst, gewiss kein Zeichen von Unbescheidenheit. Sie redet von einem „stieren Blick" ihrer Augen (der König stieren Blicks dasass), den Weg zum Briefkasten besorgt sie im „Galopp", was beides durchaus ihrem Wesen entspricht. Mit dem „Schädelbruch" verfolgte sie die bestimmte Absicht, einen Mitschüler lächerlich zu machen, weil sich der wehleidige Mensch zu Hause über eine geringfügige Kopfnuss beklagt hatte. Die Mitschüler errieten auch den kleinen Hieb und geizten nicht mit Beifall, was wiederum die gute Folge hatte, dass der Betroffene in dem Dichter den Hüter der Gerechtigkeit fürchten lernte. Wie natürlich weiss die Schreiberin die Spannung zu erhalten, und wie versöhnlich klingt der Schluss mit dem „Gigeliabig" aus! Gewiss echt kindlich!

In der Regel ist der Stil der Kinder schmucklos, sofern er nicht durch Stopfkünste beeinflusst ist. Die Sätze sind einfach, Schachtelbauten kommen nicht vor. Das Kind wendet noch, unbewusst, ein wirksames Stilmittel an, das den Erwachsenen (besonders den „entwickelnden" Lehrern!) abhandengekommen ist: den einfachen Hauptsatz. Das Kind lässt ihn stehen, wo ihn die Grossen sicher zu einem Nebensatz verwässerten: ....Sie hatte einen kleinen Knopf, ein Kindlein. Von dem hingen auch noch Windeln am Seil (Anh. S. 119 Nr. 5).

Ein Erwachsener schriebe:...., von dem noch Windeln am Seil hingen. Das Kind fühlt aber, die Windeln spielen in der Geschichte eine Hauptrolle, also müssen sie auch für sich stehen.

Oder: Mein Vater kaufte einmal Erdbeeren. Er brachte sie von dem „Lebensmittel". Er brachte sie aber nur der Mutter, weil sie den Namenstag hatte. Sie hatte ihn am 3. Juni . Die Mutter freute sich sehr daran. Sie gab mir auch eine.... (Anhang Seite 147 Nr. 1)

Man empfindet es gar nicht lästig, dass das Wort „brachte" wiederholt ist; denn das zweitemal ist es gefühlsbetont durch den Zweck und darum von stärkerer Wirkung.

Verwässerung: Mein Vater kaufte einmal im Lebensmittel Erdbeeren, die er der Mutter brachte, weil sie am 3. Juni den Namenstag hatte. (Stopfstil!)

Zusammengesetzte Sätze treten im kindlichen Stil allerdings auch schon frühe auf, aber nur soweit sie sich aus dem Sprachgebrauch der Mundart ergeben. Es ist aber bezeichnend, dass gerade die klardenkenden Schüler den Hauptsatz bevorzugen. (Anhang: Schulgeschichten, Nr. 4. Allerlei Gäste usw. Nr. 4, Reiselust, Nr. 1.) Das ändert sich natürlich mit dem zunehmenden Alter, einmal weil der junge Mensch vom Lesestoff beeinflusst wird; dann auch weil er nicht mehr bloss die Tatsachen wiedergibt, wie er sie beobachtet hat, sondern sich mit ihnen nachdenkend auseinandersetzt (Das Gewissen, Nr. 4; Vom Arbeiten und Kinderhüten, Nr. 14; Kleine Dummerchen, Nr. 7; O diese Kinder, Nr. 5; Unzuverlässig, Nr. 10). Die einfachen Formen genügen dem Kinde nicht mehr, den grösser werdenden Reichtum an Gedanken zu fassen. Es baut die Mundart, deren Satzbau sehr einfach ist, weiter aus. (Zuschreibesätze!). Die Sprache fängt an, sich freier zu bewegen und gestaltet sich immer abwechslungsreicher, je nach den Geistesgaben, dem natürlichen Sprachgefühl und den Neigungen. Schon Zwölfjährige verfügen oft über einen Formenreichtum, der auf ein bewegtes Innenleben schliessen lässt. (S. Anhang!)

Oft hat der kindliche Stil von der Mundart gerade jene Wendungen, die ihm das persönliche Gepräge geben. Der feinfühlige Lehrer hütet sich wohl, sie in die Schriftsprache zu übersetzen; da käme es unfehlbar auf eine Verwässerung hinaus:

1. Ja, ja, du bist auch brav, wenn du schon klein bist (Anhang Seite 134)
   Verwässert: Gewiss, du bist ebenso brav, obschon (trotzdem, wenngleich ...).....
2. ....aber mach, dass du in die Schule kommst. (Anh. Seite 109)
   Verw.: Beeile dich, damit.....
3. Am Mittag getraute ich mich nicht recht.... (Anh. S. 122)
   Verw.: .....wagte ich es nicht....
4. Was ist da gegangen, hast du etwas angestellt, sag? (Anhang Seite 123)

Verw.: Was ist da vorgefallen (geschehen, „passiert“)? Hast du dir etwas Unrechtes zuschulden kommen lassen, gestehe?

5. Und ich dachte: Was machen auch die in Zürich? (Anh. S. 130)
Verw.: Wie befinden sich meine lieben (!) Angehörigen in Z.?

6. Aufeinmal kam mir das Wasser in die Augen. (Anh. S. 131)
Verw.: Plötzlich traten mir Tränen in die Augen. usw.

Also ja keine Stilnörgeleien; was irgendwie den Anforderungen an Sprachrichtigkeit genügt, lasse man auf sich beruhen. Aber viele Lehrer lässt eben die Sehnsucht nach der „schönen“ Aufsatzsprache nicht ruhen, weil sie die echte Schönheit verkennen, die im Einfachen und Wahren liegt. Diesem Bestreben entspricht eine gewisse gefährliche Übung, die dann und wann noch in den Schulen getrieben wird. Auch Lehrmittel (Bündner Lesebuch für das III. Schul., Lesebuch für die Schulen des Kant. Zürich, III. Heft) schreiben sie vor. Sprachstücke sollen nämlich in der Weise umgewandelt werden, dass man einzelne Wörter und Wendungen durch sinnverwandte ersetzt. Gefährlich nenne ich diese Übung, deshalb, weil sie unfehlbar zur Sprachverwischung führen muss. Nicht Sprachreichtum geht daraus hervor, sondern Wortspreu:

Das gestohlene Pferd. Einem Bauersmann wurde des Nachts sein schönstes Pferd aus dem Stall gestohlen (entwenden). Er kam auf einen Pferdemarkt (sich begeben), der in einer entfernten Stadt abgehalten wurde, und sah (bemerken) da sein eigenes Pferd, das von einem ihm unbekannten Manne feilgeboten wurde (zum Verkaufe anbieten). Schnell ergriff er den Zügel des Pferdes und rief laut: „das ist mein Pferd!“ (gehören). Der Unbekannte sagte ruhig: „Ihr irrt Euch (im Irrtum sein), guter Freund. Dieses Pferd gehört mir und mag dem Eurigen wohl ähnlich sehen (Ähnlichkeit haben). Da hielt der Bauer dem Pferd beide Augen zu (mit den Händen bedecken) und sagte: „Wenn das Euer Pferd ist, so sagt nur, auf welchem Auge es blind ist.“ Jener erwiderte schnell: „Auf dem linken Auge!“ „So seht, dass Ihr's nicht wisst,“ sagte der Bauer. „Nein doch, ich habe mich versprochen,“ entgegnete der Fremde, „auf dem rechten Auge.“ Nun deckte der Bauer die Augen des Pferdes auf (die Hände entfernen) und rief: „Jetzt ist es klar (sehen), dass du ein Dieb und Lügner bist. Seht, Leute, das Pferd ist auf keinem Auge blind.“ Die Umstehenden lachten und riefen: „Der ist ertappt (erwischt) worden.“ Der Dieb wurde eingezogen und bestraft. (Zur Strafe ziehen). Bündner Lesebuch III.

Man sieht, der Stilkünstler ist stellenweise in Verlegenheit; er findet kein besseres Tätigkeitswort und sucht darum sein Heil in einer Umschreibung mit einem Hauptwort (im Irrtum sein, zur Strafe ziehen (!)), was den Stil immer beschwert. Nicht besser

gelingt es ihm, ein Tätigkeitswort durch ein anderes zu ersetzen, da sie sich selten decken; „ertappen“ heisst, gerade beim Diebstahl antreffen, überraschen, — „erwischen“ passte ebenfalls eher für einen Flüchtenden; am besten wäre in dem vorliegenden Fall „entlarven“ — Ein grosses, schweres Tier kann man nicht „entwenden“, wie ein „gewandter“ Taschendieb — Der am Schluss eintretende Gleichklang von „eingezogen“ und „zur Strafe gezogen“ redet übrigens nicht von einem feinen Sprachgefühl. Diese Übung sollte offenbar auch dazu dienen, die Sprachbegriffe zu veranschaulichen, indem sie durch andere ersetzt werden. Aber das ist noch lange keine Veranschaulichung; die neu auftretenden Wörter und Ausdrücke müssen aus den Erlebnissen der Kinder heraus mit Inhalt gefüllt werden, was in der Weise geschieht, dass man die Schüler frei erzählen lässt (s. auch Anhang):

Im Verdacht haben. Als ich das letztemal in Basel in den Ferien war (Die Schülerin wohnt bei der Tante in Zürich), schmückte mein Bruder den Christbaum. Er band auch Anisbrötchen daran. Meine grössere Schwester war auf der Strasse. Ich rief ihr: „Berti, komm herein!“ Sie kam. Sie sagte: „Wo ist der Baum?“ Mein Bruder antwortete: „Im andern Zimmer!“ Berta ging hinein und schloss die Türe zu. Als sie wieder herauskam, hatte sie ein Anisbrötchen in den Händen. Als die Mama heimkam, sagten wir: „Berta hat ein Guetsi gegessen.“ Die Mama sagte: „Die Kleine wird wohl eins genommen haben.“ Damit meinte sie mich. Als meine Schwester hereinkam, sagte sie: „Ich habe dann ein Guetsi genommen.“ Mama sagte: „So, dann ist es doch nicht Tildi gewesen.“ Tildi V., 10 j.

In peinlicher Verlegenheit. Einmal ging ich zum Gordon (Laden in Z.) Das Fräulein, das mich bediente, gab mir ein Kalenderli. Ich hätte aber lieber Reklamemarken gehabt. Aber ich wollte nicht unbescheiden sein. Ich sagte aber doch zur Kassierin: „Bitte, geben Sie mir eine Reklamemarke“. Sie sagte: „Warte nur schnell.“ Das war mir ein peinlicher Augenblick; denn die, welche mich bedient hatte, sah mich so an. Jetzt wäre es mir lieber gewesen, wenn ich nicht gefragt hätte. Aber sie gab mir dann 29 „Rekli“. Das war mir recht. Ruth B., 10 j.

Ein kleines Opfer. Ich kaufte einmal ein „Glücksäckli“. Es war ein silbernes Ding darin mit einer Muttergottes darauf. Ich versprach es Fanni H..... Als ich es ihr versprochen hatte, reute es mich. Ich dachte aber: „Es ist unrecht gehandelt, wenn ich es nicht gebe.“ Am andern Tag gab ich es ihr. Alice L., 10 j.

Treu sein ist schön. „Hedy, wo bist du?“ tönte es auf einmal Wir spielten im Garten, meine Freundin und ich. Ich sagte ihr, dass ich zu mittag essen müsse. Sie sagte ganz friedlich: „Soll ich dir warten? ich habe ja schon gegessen.“ „Sehr gern; aber es geht ziemlich lange,“

war meine Antwort. Ich wollte ganz geschwind essen, aber der Vater liess mir das nicht durch. Es ging eine halbe Stunde. Als ich herunterkam, war meine Freundin richtig noch im Garten. Ich hatte Freude, und wir spielten weiter. Hedi Fr., 10 j.

Ich war enttäuscht. Letzte Woche, als ich zum Simon musste, sah ich am Neumarkt einen Mann. Ich sprang auf ihn zu und sagte: „Guten Abend, Herr G.....!" Er schaute mich mit grossen Augen an und sagte: „Hab ich dich wieder einmal erwischt? Ich bin gar nicht Herr G.....!" Ich sprang in den Laden. Der Mann trug eine Pelerine und einen grünen Kittel und hatte einen Zwicker auf der Nase wie Herr G..... Walter Sch...., 10 j.

Übelhörig. In unserem Hause wohnt ein alter Mann, der heisst Hug. Der ist sehr übelhörig. Um 12 Uhr kam ich auch einmal von der Schule heim. Ich traf Herrn Hug an. Ich lüpfte die Kappe und sagte: „Grüss Gott, Herr Hug." Herr Hug hörte aber nichts. Ich dachte: das ist jetzt ein unverschämter Mensch, der sagt einem nicht einmal „Grüss Gott". Als ich heimkam, sagte ich es der Mutter. Diese sagte: „Weisst du, Herr Hug ist halt übelhörig." Ich sagte: „Je so, jetzt weiss ich die Geschichte." Jos. J., 10 j.

Durch das erzählende Belegen der neuen Ausdrücke mit Erlebtem soll der Schüler dazu erzogen werden, die Wörter als eindeutig anzusehen. Wenn er sie redend oder schreibend verwendet, soll ihm eine bestimmte Sachvorstellung vorschweben. Umgekehrt soll er auch nicht nach einem Wort für eine bestimmte Sache suchen müssen, („gesuchter" Stil), der deckende Ausdruck soll ihm zur Verfügung stehen (und wäre es auch zunächst nur ein mundartlicher! (s. Anhang!). Er muss klar auseinander halten: warten und harren; hoffen und ersehnen; stolz, eitel, eingebildet, hochmütig, da sie durchaus nicht dasselbe sind und nicht einfach für einander gesetzt werden dürfen.

Das setzt allerdings voraus, dass wir einen Lesestoff haben, der dem volkstümlichen Sprachgebrauch entspricht und empfunden, innerlich geschaut, (erlebt!) nicht gemacht ist. Wenn allerdings verlangt wird, dass nur die Werke der besten Dichter den Kindern als Lesestoff in die Hand gelegt werden sollten, so halte ich das für eine Forderung, die über das Ziel hinausgeht. Im Munde allzueifriger Lesebuchtöter ist sie sogar zum Schlagwort gediehen. Keller z. B. ist sehr anschaulich, schreibt aber nur für Erwachsene mit gereiftem Denkvermögen; Spiegel, das Kätzchen gehört nicht in ein Buch für 12jährige Kinder. Storms „Pole Popenspäler", das doch als Kinderschrift gedacht ist, stellt inhaltlich und sprachlich selbst an ältere Schüler hohe Anforderungen. Meyers Lyrik, im In-

halt scheinbar einfach, ist in der Sprache oft durch künstlerische Rücksichten so gedrängt, dass nur feinfühlige, sprachbegabte Menschen dem Dichter zu folgen vermögen. Leider entsprechen viele Lesestücke unserer Schulbücher den Anforderungen an eine kindertümliche Sprache nicht; meistens leiden sie an einer bedenklichen Unsichtbarkeit des Stils, die davon herrührt, dass der Verfasser möglichst viel Wissen auf kleinem Raum zusammendrängen muss. (Lesebuch des Kantons Zürich, IV. Schuljahr: Die Heimat, S. 95; Der Friedhof, S. 98; Das Sechseläuten in Zürich, S. 127, veraltet; Die Burgen. V. Schuljahr: Die Wiese, S. 4; Das Ende der römischen Herrschaft, S. 131; Das Kloster St. Gallen, S. 152; Karl der Grosse S. 154. VI. Schuljahr: Die Gotthardbahn, S. 131; Der Sempacher Krieg, S. 173; Der Schwabenkrieg, S. 218; Das Reislaufen, S. 224. Man beachte, dass es fast ausschliesslich der Realienstoff ist, der die schlechten Stilmuster auf dem Gewissen hat. „Realistische" Lesestoffe enthalten oft eine Menge ungewohnter neuer Ausdrücke, so dass ihre Veranschaulichung eine Unsumme von Arbeit erfordert, die zum grossen Teil nutzlos ist, weil sie dem kindlichen Sprachschatz keinen brauchbaren Zuwachs bringt. (Lesebuch 4. Kl.: Der Kuckuck: schreiten, Moosteppich, dämpft, Schall, sonderbar, misstrauisch, gespreizt, zierliche Verbeugungen, heiseres Gekicher, ein echter Einsiedler, duldet, Revier, Eindringling; entbrennt ein hitziger Kampf, in dem die Federn fliegen; der Besiegte muss weichen; auf gespanntem Fusse stehen (S. 38), im Schilde führen; verfolgen, spähen, die kleinen Sänger des Waldes, das sonderbare Verhalten, unmittelbar, Zwischenpausen, die behaarten Raupen, verschmähen, mit Vorliebe, Magenwände, Kerbtiere, Larven, schnöder Undank, rührende Hingebung.) Die Lesebücher enthalten neben dieser zweifelhaften Fracht allerdings auch sehr Brauchbares; man denke nur an die Erzählungen Thomas Scherrs, die sich dank ihrer einfachen, anschaulichen Sprache heute noch behaupten. Ferner ausgewählte Erzählungen und Gedichte Hebels; die Grimmschen Märchen. Ein zweifelhaftes Mittel, die kindliche Sprache zu bereichern, scheint mir das zu sein, was Paul Th. Joh. Hermann in seinem Buch: Deutsche Aufsätze vorschlägt. Er will die zahlreichen Redensarten aus der biblischen und gewöhnlichen Geschichte herbeiziehen und der kindlichen Sprache dadurch Kraft und Anschaulichkeit geben:

Bibl. Geschichte. Ein Kainszeichen auf der Stirne tragen; um das goldene Kalb tanzen; eine Hiobspost bringen; seine Hände in Unschuld waschen; sein Kreuz tragen usw.

Gewöhnl. Geschichte: Ein Unglücksrabe sein; einen Weg einschlagen; Stein und Bein schwören; auf keine Kuhhaut gehen; im Schilde führen; auf gespanntem Fusse stehen; in den Harnisch geraten; entrüstet sein; Gift auf etwas nehmen usw.

Dieser Wiederbelebung einer alten, abgestorbenen Zeit in Form von Sprachwendungen steht aber ein Haupthindernis entgegen: Es ist dem Kinde unmöglich, sich in die Denkweise früherer Zeiten einzufühlen, weil es den sachlichen Vorgang, der in diesen Redensarten liegt, nicht miterleben kann; somit bleiben sie leere Sprachhülsen. Wohl wird der gewissenhafte Lehrer die Herkunft solcher Ausdrücke erklären, sobald sie im Lesestoff auftreten. Aber das Kind soll sie in seinen Stilversuchen nicht anwenden, weil das dem persönlichen Stil nur hinderlich ist. Sie wirken ebenso stilwidrig, wie die Butzenscheiben, die der Mensch, in törichter Nachäfferei eines alten unvollkommenen Erzeugnisses, in seinen neuzeitlichen Wohnräumen anbringt.

Lassen wir diese Redensarten ruhig verstauben; sie sind nun einmal veraltet und daher unbrauchbar. „Ein Unglücksrabe sein", braucht da das Kind notwendig von Wuotans Raben zu wissen, denen die heutige Redensart ihrem Sinne nach nicht einmal entspricht? Hat uns Wilhelm Busch nicht einen anschaulicheren Unglücksraben geschenkt? „Auf gespanntem Fusse stehen", lässt sich das nicht durch zwei Knaben vor der Klasse veranschaulichen? Übrigens könnte der Sprachunterricht auf diese Weise zu sehr in geschichtliche Sprachbetrachtung ausarten, wozu unsere Volksschüler noch nicht reif genug sind. Was uns nottut, ist, den leblosen Wörtern einen lebendigen Inhalt zu geben, und dazu können wir das wissenschaftliche Schlachtmesser nicht brauchen. Das Kind sieht noch so wirklichkeitshungrig in der Welt herum, dass es die Vergleiche für die Darstellung des Erlebten entbehren kann. Selbst einfachscheinende, wie krebsrot, mopsfidel haben gar keinen Wert, wenn die darin liegenden Anschauungen fehlen. Das Bestreben des Dichters, die Welt in ein phantastisches Licht zu rücken, liegt meistens noch weit ausserhalb der kindlichen Fähigkeiten, und Arbeiten, wie die Anhang, Seite 108, Nr. 12 sind seltene Ausnahmen. Sie stehen an der Schwelle, wo Wahrheit und Dichtung sich fast unmerklich scheiden (Storm, Bulemanns Haus, ist eines der schönsten Beispiele).

Ein natürliches, dem Kinde naheliegendes Mittel, den Stil zu beleben, ist die wörtlich angeführte Rede. Nur haben die Lehrer eine heillose Angst vor ihr, weil die Kinder, sie oft stark mundart-

lich färben. Denn darin wittern die Lehrer gern eine Stilverderbnis. Auch schrecken sie vor den „wichtigen“ Satzzeichen zurück, die da leicht vergessen werden können: Doppelpunkt, Anführung-, Frage- und Ausrufzeichen. Nicht jedem Schüler gelingt es allerdings, die Rede der Wirklichkeit entsprechend wiederzugeben; das setzt ein gutes Ohrengedächtnis voraus, und dieses muss schon früh tüchtig geschult werden. Je besser das Ohr, desto flüssiger der Stil. Ohrenbegabte Menschen haben ein feines Unterscheidevermögen für die musikalischen Eigenschaften der Sprache, den Lautton und die Bewegung, sie lesen gut und lernen leicht auswendig. Wo sich Ohrengedächtnis und gute Beobachtungsgabe paaren, kann stilistisch Schönes zu Tage treten:

Eine Trauernachricht. Eines Morgens, im April 1913, wollte ich gerade aufstehen. Es klingelte. Mama machte auf. Ein junger Mann kam herein. Er ging mit Mama in die Stube. Ich horchte auf. Ich hörte sagen: „Ich.... es kann nicht sein, ...nein! die Kinder waren gestern noch bei ihr....“ Grässliche Gedanken gingen mir durch den Kopf, als ich Mama so klagen hörte. Ich dachte: Wenn Tante gestorben wäre? Der Mann ging wieder. Mama kam mit nassen Augen in unser Zimmer und sagte: „Tante ist gestorben.“ Ich weinte. Die Hausmeisterin kam auch herunter und sagte zu uns: „Zieht euch an, die Milch steht auf dem Tisch.“ Mama telephonierte Papa und ging in die Wohnung der Tante. Alice L., 10 j.

D. Ernstes und Heiteres in der Kindersprache. Lachen und Weinen sind die Pole, zwischen denen die Seele des Kindes hin- und wiederschwingt. Leicht erregbar, nimmt es an Dingen der Umgebung weit mehr Anteil mit dem Gemüt als mit dem Verstand; Liebe und Hass übertönen noch die Stimme der Vernunft. Sittlich weise, wissenschaftlich trocken sein, sind Dinge, die es verabscheut. Das färbt auch auf den kindlichen Stil ab, ja oft so deutlich, dass wir die Wesensart des jungen Schreibers klar erkennen. Da sehen wir den guten Sohn, der seine Mutter nicht betrügen möchte (Anhang, S. 122 Nr. 1*b*); die brave Tochter, die sich auch der kleinsten Unaufrichtigkeit schämt (Anhang, S. 123 Nr. 4), oder die Liebe der Mutter in ihrem fürsorglichen Tun erkennt (Anh., S. 127 Nr. 10); die mütterlich besorgte Schwester, die an den Schmerzen ihrer Angehörigen innigen Anteil nimmt (Anh., S. 103 Nr. 5). Wie warm schlagen die kleinen Herzen, und doch verfallen sie nirgends in falsche Gefühlsäusserungen, alles ist echt kindlich und wahr. Auch die freimütigen Geständnisse schlimmer Schwächen wirken nur wohltuend auf den Leser, der die Kinder kennt und sie nicht besser wünscht, als sie sein

können. Man ermisst den Wert dieser unverdorbenen Stilerzeugnisse erst wieder, wenn man ihnen Gemachtes entgegenhält:

Hanna und Sulamith. Am Fuss eines lieblichen Berges lebte eine Witwe, Namens Hanna, mit ihrem einzigen Töchterlein, das hiess Sulamith. Sie waren sehr arm, und die Hütte, worin sie wohnten, war klein; aber ihr Herz war fröhlich nnd heiter, und ihre Tage flossen sanft dahin. Sie hatten Gott vor Augen, und Hanna unterwies das Herz ihres Kindes in allem Guten. Erzählte sie von ihren eigenen Schicksalen, dann kamen ihr oft Tränen in die Augen. Sagte nun Sulamith: „Mutter, du weinest ja!" so antwortete sie lächelnd: „Ich weine vor Freuden. Gottes Güte und Liebe ist zu gross, als dass ein Menschenkind sie fassen könnte."

Freundlich, wie ihr Reden, waren auch ihre Taten. Mutter und Tochter teilten von ihrem geringen Gute gern auch andern mit und erlabten Kranke und Dürftige, trotz ihrer eigenen Armut. Dann sagte Hanna zu Sulamith: „Siehst du wohl, dass Geben seliger ist als Nehmen. Wohl uns, dass auch wir noch ein Scherflein zu opfern übrig haben."

So lebten sie heiter und fröhlich jahrelang. Da kam eine böse Seuche. Hanna wurde krank und lag darnieder. Vor Kummer und Angst wurde nun auch Sulamith krank. Als die Mutter merkte, dass sie sterben müsse, sprach sie mit leiser Stimme, aber lächelndem Antlitz: „Liebes Kind, mein Stündlein ist da. Verzage nicht und sei getrost! Der Vater im Himmel wird es wohl mit dir machen." Weiter vermochte sie nicht zu reden; denn ihre Kräfte hatten sehr abgenommen.

Sulamith aber weinte herzlich und rief mit emporgehobenen Händen: „O Vater im Himmel! lass mir doch meine geliebte Mutter! Trenne mich nicht von ihr! Sollte ich denn so allein dahinten bleiben?" Angegriffen von Sorge und Angst, fühlte sie ihr Gebein von Schauern geschüttelt. Da kam die Morgenröte, die Sonne ging auf, und der himmlische Glanz des neuen Tages strömte in das Kämmerlein.

Siehe! da nahete sich der Tod im goldenen Strahl des Morgenlichtes und lösete beider Seelen zugleich von den Banden des Irdischen. (Krummacher, Aus „Saatkörner".)

Ein falscher Edelstein! Dass es wirklich kein solches Getue braucht, die Liebe eines Kindes zu seiner Mutter glaubhaft zu machen, beweist die Verfasserin der folgenden Arbeit. Eine mittelmässige Schülerin, doch warmen Gemütes, schlägt sie den Stilfabrikanten Krummacher spielend aus dem Felde:

Als ich aus Freude weinte. Als meine Mutter im Spital lag, musste ich bei meiner Tante bleiben. Ich fragte sie immer: „Wann gehen wir einmal zu Mama?" Sie sagte immer, morgen. Endlich gingen wir einmal zu ihr. Wir nahmen zwei Päckchen Zwieback mit. Meine Tante und ich fuhren dann mit dem Tram 9 bis zum Römerhof. Dort liefen wir die K..... strasse durch. Wir sahen dort schon das Krankenhaus. Wir

liefen in den Garten hinein und kamen dann durch eine Türe. Dort fragte uns eine Krankenschwester, wohin wir wollen. Wir antworteten, zu Marie Winkler. Die Krankenschwester sagte, sie sei im Dritten Stock oben. Sie lief mit uns hinauf und zeigte es uns. Sie machte eine Türe auf und rief hinein: „Marie Winkler!" Meine Mutter hörte dies und setzte sich auf. Ich sprang schnell zu ihr in die Arme hinein und musste weinen vor Freude. Die Mama selbst musste auch mitweinen. Rosa W..., 10 j.

Wie schlicht und doch so fein empfunden, dieses „musste"! — Wie anziehend Kinder ihre geheimen Schmerzen schildern, kann der Leser namentlich aus den Arbeiten: Unter fremden Leuten (Anh., S. 129) ersehen, in denen vom Heimweh nach den Lieben die Rede ist. Da heisst es nicht bloss: Ich vergoss Tränen; auch weinen kann man auf verschiedene Weise:

1. Wenn ich am Tag das Heimweh hatte, ging ich auf den Abort, und dort weinte ich... Hedi Fr....
2. Alle Nächte musste ich weinen. Ich kroch immer unter die Decke, damit mein Bäschen nicht erwache. Sela B.....
3. Ich sollte zu Abend essen, ich konnte vor weinen nicht essen. Walter Sch....
4. Ich weinte ein bisschen, nachher schlief ich ein. Alfred E....
5. Weil ich ihn eine ganze Woche durch nie gesehen hatte, beelendete es mich. Walter S.
6. Auf einmal kam mir das Wasser in die Augen. Ruth B.

Kann etwas das Wesen des persönlichen Stils besser zeigen, als diese unscheinbaren Sätzchen? Zu jedem Menschen tritt der Schmerz in anderer Gestalt, — man lese nur die eigenartigen Gründe, die in den Kleinen das Heimweh hervorrufen — also muss auch die Empfindung und ihr Ausdruck, die Sprache, eine andere sein. Mir scheint beachtenswert, dass die Knaben (4 u. 5) ihrer Gefühle eher Herr werden als die Mädchen; sie sind eben doch aus härterem Stoff geformt. (3 ist krank, spricht also nicht mit!)

Nirgends bietet sich eine schönere und zugleich zwanglosere Gelegenheit für den Lehrer, seine Schüler kennen, achten und lieben zu lernen, als durch diese stillen Bekenntnisse. Hier geben sie sich ganz wie sie sind und lassen auch zwischen den Zeilen lesen, wie es mit ihren häuslichen Verhältnissen und ihrer Erziehung steht. Da treten die Keime der Leidenschaften zutage, aber auch der ehrliche Wille, sie zu bekämpfen. Ja, der Lehrer kann sich gelegentlich selbst im Spiegel erblicken, wenn er es klug anstellt — und frei ist von verletzter Eitelkeit.

Im allgemeinen habe ich erfahren, dass Kinder eher zur heitern Darstellung neigen. Selbst durch die Wolken, die den häuslichen

Himmel etwa verdüstern, blitzen die Sonnenstrahlen des Humors. Es ist die Freude am Dasein, das Vorrecht der Jugend, Schlimmes schnell wieder abzuschütteln. (Anh., S. 95 Nr. 8 S. 98 Nr. 9). S. 99 Nr. 3, S. 103 Nr. 7, S. 109 Nr. 13 und S. 110 Nr. 5). Wer lehrt denn diese jungen Menschen, mit der zwingenden Sprachkraft des Dichters ihre Schwächen und Leidenschaften darzustellen? Eben niemand! Es ist das ewig ungelöste Rätsel des Schaffens, das aus den echten Gefühlen fliesst und unwiderstehlich nach aussen drängt. Ein glücklicher Lehrer, der den Quell aus verborgenen Tiefen zu locken versteht, — und wehe dem, der ihn verstopft! Und die „Unbegabten"? fragst du, Zweifler. Gut hören wir sie!

Wie mich ein kleines Windelkindlein enttäuschte. In den Ferien musste ich immer meine Schwesterchen hüten, weil meine Mutter krank war. Sie bekam wieder ein Kindlein, es heisst Martheli. Ich hatte mich immer gefreut, wir bekämen einen „Bubi". Wir bekamen aber keinen. Ich war sehr traurig. Aber nachher dachte ich auch: Ja, die Knaben sind doch so böse, der Papa sagte, ja er sei doch froh, dass wir alles Mädchen haben; die Knaben wollen immer länger bei einem bleiben, etwa noch zwei Jahre. Und dann brauchen sie auch noch viel zu essen und viele Kleider. Also hatten wir jetzt vier Mädchen. Der Papa sagte: „Ja, jetzt können wir nichts mehr machen." Rosa W., 10j.

Du ahnungsvoller Engel du! — Es steckt nichts dahinter, wird der Anhänger des „inhaltreichen" Aufsatzes sagen, der seinen Stoff nur aus „ernsthaften" Wissensfächern, „Realien", hernimmt. Und doch liegt gerade das in den schlichten Worten, was wir im Wissenskram der Realienaufsätze umsonst suchen: Eine Person, ein ganzer Mensch mit einem gefühlswarmen Herzen! Merkwürdig, die Schülerin gehört zu den Stillen und leistet im Rechnen und in andern Wissensfächern wunderwenig; aber sie hat etwas Eigenes in ihrem Wesen und weiss es so glücklich in Worte zu kleiden, dass wir sie gern haben müssen (Anhang St. 147 Nr. 1: Welcher Erwachsene verfiele ohne weiteres auf eine so ursprüngliche Ausdrucksweise, wie: . . .und als ich in der Stube war, hörte ich im Gang etwas küssen. Das ist einfach köstlich! Man vergleiche mit dem Gesagten auch die Arbeiten St. 40 und Anh. St. 105 Nr. 10.) Dass der gewollte Humor gemacht klingt, habe ich an drastischen Beispielen (St. 19 und St. 27) klar zu machen versucht. Humor ist einmal nicht dasselbe, wie Spass, Witz, Schwank; er ist etwas Feineres, tiefer Liegendes: Er ist ein sieghaftes Überdendingenstehen, mögen sie noch so schlimm sein. Er ist oft so zart und verschleiert, dass ihn Menschen mit rohem Stil-

geschmack kaum empfinden, geschweige denn geniessen können (Sudermann, Frau Sorge; Raabes Werke; Seidel, Leberecht Hühnchen).

Haben wir Humoristen unter den Kindern? Im strengen Sinne nicht; denn Humor setzt eine reiche Lebenserfahrung mit vielen Enttäuschungen voraus. Und doch sind Keime zu diesem neidenswerten Geschenk der Natur schon in der Jugend zu spüren; aber es ist schwer, das zarte Pflänzchen zu pflegen, in einem trockenen Boden muss es verdorren. Unser Anhang enthält einige Arbeiten von köstlichem Humor. Sie stammen von einem 12jährigen Knaben, der im Verkehr mit dem Lehrer etwas trocken Mürrisches an sich hatte. Aber das muss nur die Schale eines trefflichen Kernes gewesen sein. So und nicht anders kann ich seine Arbeiten beurteilen (Anh. St. 124 Nr. 2: Erinnert der Satz: „. . . und suchte einen, der mit mir nicht einig war", nicht ganz an Kellers „Pankraz", der irgendwo ein tüchtiges Unrecht auftreiben und erleiden möchte, um seinen Widersacher durchprügeln zu können? Wie anschaulich die Sprache ist, namentlich im Zwiegespräch! Und wie köstlich die Umkehr und die „Moral von der Geschicht'"! — Vergleiche auch die Arbeiten Anh. St. 126 Nr. 9 und St. 127 Nr. 11). Ein bisschen anders gefärbt, um ein weniges feiner, oft beinahe schalkhaft ist der Humor Anna B's. Drollig, wie sie aus ihrer Kleinkinderzeit zu plaudern weiss! (Anh. St. 98 Nr. 8: Gritli ist nämlich die Schriftstellerin; St. 92 Nr. 2; St. 112 Nr. 13; St. 108 Nr. 12.) Etwas ernsthaft Sinnendes, liebreich Betrachtendes, gemischt mit einem Quintchen Scherzhaftigkeit spricht aus den Arbeiten Martha M.'s. Ihre Stoffe findet sie im Umgang mit der kleinen Schwester, der sie mütterlich beisteht, und aus ihren eigenen Kleinkinderjahren hat sie schöne Erinnerungen, die sie mit Humor zu schildern weiss. (Anh. St. 94 Nr. 7: Lina ist die Schriftstellerin; St. 97 Nr. 5; St. 103 Nr. 9). Ihre Sprache hat etwas Gemütliches, fast wie ein „schnurrendes Spinnrad", sie ist „warm wie ein guter Kachelofen".

Die drei angeführten Schüler gehören zu den allseitig Begabten, die nicht nur in der Sprache, sondern auch in den Wissensfächern Schönes leisteten. Aber in derselben Klasse sass ein Mädchen, Emma M., das mir ein Rätsel blieb, was Sprachbegabung und ihr Zusammenhang mit den sogenannten Verstandesfächern („Realien", Rechnen, Geometrie) anbelangt. Sie beteiligte sich sozusagen nie am Unterricht, denn sie war scheu und fürchtete nichts so sehr, wie eine falsche Antwort. Wenn sie jedoch aus ihrem Leben schreiben durfte, war sie bald aufgetaut. (Anh. St. 96 Nr. 1 und 2; St. 102 Nr. 4). Köstlich

weiss die Zwölfjährige ihren Besuch beim Zahnarzt zu schildern. Versuche es ein Erwachsener! Er wird das Unnachahmliche des persönlichen Ausdrucks auch am Kinde bewundern lernen. Absichtlich habe ich drei Zahnarztgeschichten zusammengestellt, um recht eindringlich den Unterschied im Stil derselben vor Augen zu führen:

Die erste: trocken, ruhig berichtend (Helene Sp.).

Die zweite: Angst, Schmerz und Weinen als Grundton (Rosa R.).

Die dritte: drolliger Humor (Emma M.).

Der Lehrer hüte sich wohl, die Stillen als unbegabt zu betrachten, bloss weil sie in den sogenannten „Denkfächern" (Rechnen!) nicht hervorragen. Die Sprachzeugung ist eben aufs engste verknüpft mit den persönlichen Neigungen des Schreibenden. Liegen diese mehr auf der Seite des Gefühls, so haften auch nur die Eindrücke, die stark auf das Gefühl wirken, und verstandestrockene Aufgaben, wie sie die realistischen Beschreibungen darstellen, haben nur ein hülfloses Gestotter zur Folge; von Stil kann dabei schon gar keine Rede sein.

III. Vom Schulaufsatz. *A.* Der künstliche oder entwickelte Aufsatz. Dem Schulaufsatz liegen zwei Hauptgedanken zugrunde, einmal der alte Wahn, dass der Mensch das, was er schwarz auf weiss besitze, auch getrost nach Hause tragen könne, als unverlierbares geistiges Eigentum; dann das Bestreben, die Sprache durch schriftliche Übungen zu veredeln. Der Aufsatz ist ein Kind unsres papiernen Zeitalters, in welches unsere Schule schon seit Jahrzehnten eingetreten ist. Papieren ist auch die Sprache geworden.

Das zeigt sich deutlich an der weitestverbreiteten Form des Schulaufsatzes, der Beschreibung. Sie scheint das einfachste und daher nächstliegende Ausdrucksmittel zu sein; lässt sie sich doch enge an den realistischen Anschauungsunterricht anschliessen; hat doch der Schüler „nur" sprachlich niederzulegen, was der Lehrer vor seinen Augen an ausgestopften Tieren, Pflanzenleichen, Bildern, Reliefen und Karten, oder in irgendeinem Versuch entwickelt hat. Ist doch der Aufsatz nur noch die letzte von fünf sorgfältig erklommenen „Stufen", die „Anwendung des Gelernten". Der Verfasser einer weitverbreiteten Anleitung entfernte sogar die Beschreibungen aus den Lesebüchern, weil er behauptete, dass die Schüler „ihren Leitfaden selber schreiben". (Ergebnisse zu den zürcherischen Lesebüchern IV. bis VI. Schuljahr.)

Merkwürdig ist nur, dass er den Schritt nicht ganz zu tun wagte. Dann hätte er diese für junge Lehrer gefährliche Sammlung von Be-

schreibungen eben ungeschrieben lassen müssen. Man scheint ein Jahrhundert nach Lessing vergessen zu haben, was er über die Schwierigkeit des Beschreibens durch das Mittel der Sprache sagt:

Wenn es wahr ist, dass die Malerei zu ihren Nachahmungen ganz andere Mittel oder Zeichen gebraucht als die Poesie, jene nämlich Figuren und Farben im Raume, diese aber artikulierte Töne in der Zeit; wenn unstreitig die Zeichen ein bequemes Verhältnis zu dem Bezeichneten haben müssen, so können nebeneinandergeordnete Zeichen auch nur Gegenstände die nebeneinander oder deren Teile nebeneinander existieren, aufeinanderfolgende Zeichen aber auch nur Gegenstände ausdrücken, die aufeinander oder deren Teile aufeinanderfolgen. Gegenstände, die nebeneinander oder deren Teile nebeneinander existieren, heissen Körper. Folglich sind Körper mit ihren sichtbaren Eigenschaften, die eigentlichen Gegenstände der Malerei. Gegenstände, die aufeinander oder deren Teile aufeinanderfolgen, heissen Handlungen. Folglich sind Handlungen der eigentliche Gegenstand der Poesie.

Wie hilft sich der Beschreiber? Weil ruhende Gegenstände nichts tun, die Tätigkeitswörter also fehlen, belebt er die toten Dinge und schafft künstliche, papierene Handlung:

Der Zürichsee: Er erstreckt sich in einem flachen Bogen (Ein niedlicher Widerspruch!) ...An vielen Orten greift er ins Land hinein. ... Zwei kleine Eilande schmücken den See. Am Ende thront (!) die Stadt Zürich,

Die Zimmerbergkette: Sie streicht von Südosten nach Nordwesten. Sie dacht sich nach Nordwesten ab. Bei Enge verliert sie sich (!) im Sihlfeld. Die Abhänge treten nahe an den Fluss heran.

Die Albiskette: Auf dem linken Ufer der Sihl erhebt sich die Albiskette.... Der Albispass zieht sich westlich vom Schnabel vorbei ....An den Oberalbis schmiegt sich (!) das gewerbreiche Hausen. (Unsichtbarer Stil!) ....Sie endigt in ihrem höchsten Gipfel, im Ütliberg (?). Ergebnisse V, Schj.)

Wir kennen diese Sprache aus unserer eigenen Schulzeit; wir haben diese „Tätigkeitswörter" als „Merkwörter" von der Wandtafel geschrieben. Waren sie vorzeitig weggewischt, so konnten wir sie nicht aus unserem Innern wiederherstellen, weil sie nicht aus der sinnlichen Anschauung gewonnen waren. Oder gibt es Berge, die „streichen", sich „erheben" oder „erstrecken"? Flüsse, Strassen und Eisenbahnen (!), die „sich ziehen"? Städte, die „thronen", sich „anschmiegen" oder „ausdehnen"? Ja, wenn man vor unkindlicher, gesuchter Belebung toter Dinge nicht zurückschreckt.

Der Verfasser der Ergebnisse hat sich wohl von dem an sich richtigen Gefühl leiten (oder verleiten!) lassen, dass die Sprache ohne Tätigkeitswörter an Vorstellungsleere und Leblosigkeit leiden müsste.

Aber statt das Übel da zu erkennen, wo es liegt: im leblosen Stoff, verschlimmert er es noch durch die gemachte, unempfundene Sprache, die als reines Ohrenwerk förmlich in den Schüler hineingezwängt werden muss, indem man endlos und geisttötend wiederholt. Denn anders dringt diese Wortspreu nicht ein, weil sie nicht sinnlich erlebt ist. Nicht besser steht es um die Beschreibung lebender Dinge, Pflanzen und Tiere:

Der Löwenzahn: Seine Blüten überziehen die Wiesen mit einem gelben Teppich.... Über die Blattrosette steigt der hohle, glatte Stengel empor. Der Fruchtknoten findet sich auf dem Grunde. Der Griffel geht durch die Blütenröhre hinauf und endigt in der zweiteiligen Narbe.

Der Maulwurf: Der Maulwurf lebt in Gängen, die er sich in der Erde bohrt. Sein zugespitzter Kopf endigt in einem Rüssel. (Dieses „Tätigkeitswort" ist zur Schablone geworden. Siehe oben!). Die Füsse zählen (?) je fünf Zehen. Sie sind durch Häute verbunden... Pflanzenkost verschmäht er.

Es ist kein Zufall, dass die Kinder dem blossen Beschreiben ausweichen, wo sie nur können; oder, wenn es nicht vermieden werden kann, Sprachformen anwenden, die sich natürlich ergeben:

Die Reise nach London (Anhang S. 135 Nr. 1): .... In diesem hatte es kleine Abteilungen, an jeder Wand ist eine Bank und an der Seite eine Türe.... Dort schien mir alles ruhig, es hatte keinen Strassenlärm.... In der Erde drunten ist ein Bahnhof.... Wir waren an einer lebhaften Strasse, nur wenige Schritte und wir waren zu Hause. Ludw. F. 10j.

Von meinen Ferien (Anhang S. 136 Nr. 4): Es hatte hohe Felsen.... und wir waren in einem Tunnel. An manchen Orten hatte es Löcher in den Felsen. Es hatte ein Geländer dort.... Vor demselben war ein Bänklein.

Liest man die angeführten Schülerarbeiten im Zusammenhang, so wird man zugestehen, dass die kleinen Verfasser nicht aus Sprachmut so geschrieben haben; denn da, wo sie das Leben darstellen, ist auch die Sprache reich an feinen Beobachtungen. Gewiss soll der Lehrer den Schüler aufmerksam machen darauf, dass es beispielsweise genauer gesprochen ist: Das Bild hängt an der Wand statt bloss: ist an der Wand. Aber stellt sich das schreibende Kind, stellt sich der Leser etwas anderes vor, wenn es nicht ausdrücklich gesagt ist? So verhält es sich auch in einem andern Falle scheinbarer Sprachmut. Anlehnend an die Mundart lässt der Schüler etwa das Tätigkeitswort weg, wenn es von einem Hülfszeitwort begleitet ist, im richtigen Gefühl, dass jenes leicht zu erraten und daher unnötig sei:

1. Am Mittwoch wollte ich in den Garten und die Blumen spritzen (Anh. S. 96 Nr. 2).
2. Aber ich war am Fenster und konnte nicht hinaus. (Anh. S. 144 Nr. 11).
3. Ich musste einmal in den Keller, um Kartoffeln zu holen (Anh. S. 116 Nr. 3).
4. Ich durfte bald nach Hause. (Anh. S. 131 Nr. 1 f.).

Wenn Frenssen im „Jörn Uhl" sagt, dass der Bierbrauer Jan Tortsen „tiefsinnig wurde und nach Schleswig musste", so wird man dem Schüler diese Anlehnung an die Volkssprache nicht als Fehler anrechnen wollen. In allen diesen Fällen liegt der Nachdruck auf dem Hülfszeitwort, das einen Zwang, eine Erlaubnis, eine Möglichkeit, den Willen des Handelnden oder eine Verpflichtung in sich schliesst.

Wie also Wortreichtum nicht immer Reichtum der Sprache, so ist Einfachheit derselben nicht notwendig Armut; es kommt einzig und allein auf den lebendigen Inhalt an.

Die Befürworter des „realistischen" Aufsatzes setzen ihre Hoffnung übrigens auf ein anderes Lernziel, als blosse sprachliche Ausdrucksfähigkeit: sie wollen die Denkkraft der Schüler fördern und diese damit auf das wissenschaftliche („logische") Denken vorbereiten, wie es an den höheren Schulen notwendig ist. Daher wird das Hauptaugenmerk auf die Ordnung der Gedanken (Disposition) gelegt:

Die Amsel. Ihr Wesen: Sie ist ein sehr scheuer Vogel, der sich unseren Blicken immer zu entziehen sucht. Vorsichtig beachtet sie jede Gefahr und sucht sofort das Weite.

Aufenthalt: Im Sommer verlässt sie den Wald selten. (?) Dagegen kommt sie von Hunger getrieben, zur Winterzeit in die Nähe der Häuser, Beeren (?) suchend. Am Zürichsee ist sie in den Gärten (?) und Anlagen ein gern (?) gesehener Gast.

Körper: (Beschrb. von Männchen und Weibchen.) Nahrung: Insekten, Raupen, Mehlwürmer, Ameiseneier bilden ihre Sommerkost. Im Winter aber fristet sie ihr Leben mit Vogel-, Weissdorn-, Wacholder- und Schneebeeren. Viele sterben bei strenger Kälte vor Hunger.

Nest und Eier.: Im Tannendunkel baut sie ihr Nest aus Moos und kleineren Reisern, innen aus Erde. Auf einige weiche Stoffe legt sie 4 bis 5 blaugrüne, punktierte Eier.

Gelehrigkeit:.... (Aufsatzstoffe von H. Schälchlin).

Wie ist diese Musteramsel entstanden? Einen Teil haben wohl die Schüler in gemeinsamer Klassenarbeit zusammengetragen, indem sie diese und jene Beobachtung mitteilten. Die besten Beiträge mögen auch vom Lehrer stammen, nach Diesterwegs Satz: ... Sodann muss man unreifen Menschen, wie Kindern bis zum 14. Jahre, zu den Gedanken, die sie darstellen sollen, verhelfen ...

Das kann schreiben, wer die kindlichen Gedanken deswegen als minderwertig betrachtet, weil sie nicht an wissenschaftlicher Schwere leiden. Man vergisst so leicht, dass die Ergebnisse der Naturwissenschaften auch nur zusammengesetzt sind aus mühsamen Einzelbeobachtungen, die zeitlich und örtlich oft weit auseinanderliegen (Brehms Tierleben; Tschudis Tierleben der Alpenwelt u. a.). Aber einem Kinde will man zumuten, dass es ein Naturwesen auf einmal in allen Teilen und Verrichtungen darstelle? Und wenn es das nicht kann, weil ihm persönliche Beobachtungen nicht zugeflossen sind, hat es dann vollwertige Geistesarbeit geleistet dadurch, dass es bloss Mitgeteiltes annimmt und schriftlich wiedergibt?

Die Wissenschaft muss erlebt sein, und dazu sind 10- bis 12jährige Kinder noch zu unreif. Sie treten den Naturwesen anders gegenüber als der Gesetze suchende Gelehrte; aber sie beobachten deswegen nicht weniger ernsthaft (Anhang St. 144 Nr. 1 bis Nr. 5). Gewiss regt das die Beobachtungslust erst recht an, wenn die Kinder beim Lehrer Verständnis für ihre Mitteilungen finden und sich nicht gezwungen sehen, darauf zugunsten einer gemachten Klassenarbeit zu verzichten.

Der sachliche Gewinn aus dieser gemeinsamen Entwickelei ist gering anzuschlagen, und damit fällt auch der Wert der Sprache dahin, da ihr das Gemachte des Inhaltes unverkennbar anhaftet. Aber die „Disposition", die „logische" Ordnung? Die führt höchstens etwa dazu, dass zusammengehörige Dinge in recht unlogischer Weise auseinandergerissen werden:

Im Sommer verlässt die Amsel den Wald selten. Warum? Jetzt wäre Zeit vom Nisten und dem Reichtum der Nahrung zu sprechen, die der Wald bietet. Doch nein! Das gehört nicht zum Kapitel „Aufenthalt". Vernimmt man aus der Beschreibung überhaupt etwas Wesentliches über das tägliche Leben des Vogels? Alles nur Andeutungen! Aber vollständig und schön geordnet!

Da gefällt mir besser, was eine Zehnjährige über die Amsel schreibt, auch wenn es stilistisch höchst einfach und inhaltlich lückenhaft ist. Aber es ist erlebt, und das ist die Hauptsache:

Eine Amselgeschichte. In unserem Garten ist ein Amselnest. Ich sah zu, wie das Weibchen das Nest baute. Es holte Halme und flocht sie in das Nest ein. Immer wenn ich vorbeiging, sah ich das Weibchen im Nest sitzen. Heute Morgen sah ich das Ei. Es ist rot getüpfelt. Das Nest liegt in einem Stachelbeerbaum. Alice L., 10 j.

(Siehe auch Anhang St. 144 Nr. 9 bis Nr. 11.) Durch einfache Fragen und Andeutungen lässt sich der Inhalt und damit die Sprache

vervollkommnen, während mit dem gemachten Aufsatz weiter nichts anzufangen ist, als dass man ihn nach Rechtschreibefehlern absucht. Persönlichen Stil lernen die Schüler dabei nicht, die gekünstelte Sprache ist hinten im Jahr noch dieselbe wie am Anfang. Wer aber sehen will, wie sich der Stil entwickelt, der vergleiche nur diese Anfängerarbeit mit spätern derselben Schülerin (Seite 39).

Erzählen, nicht beschreiben, wird die Losung des zukünftigen Aufsatzunterrichtes sein; dann werden wir auch bald den natürlichen Aufsatz haben, der nicht durch ein künstliches Einsiedeverfahren gewonnen, sondern erlebt sein wird. Dass sich's auch in den Wissensfächern erzählen lässt, wenn man nur will, zeigen wir dort, wo wir vom Zusammenhang des Aufsatzes mit den Realien reden werden.

Ich müsste der Schule und den Lehrern unrecht tun, wollte ich nicht anerkennen, dass viele unter ihnen das Nutzlose der Beschreibungen längst eingesehen haben. Selbst unsere Aufsichtsbehörden, in denen ja auch Lehrer sitzen, erlassen etwa in ihren Jahresberichten die Mahnung, die Lehrerschaft möchte sich mehr erzählenden als beschreibenden Stoffen zuwenden. Man ist somit auf dem Wege, dem öden Wortwissen endlich den Krieg zu erklären. Welches sind diese „Erzählenden Stoffe"? Das ist noch nicht mit der wünschbaren Deutlichkeit gesagt worden. Sind es die Erzählungen der Schulbücher, die der Schüler aus dem Gedächtnis niederschreibt, nachdem sie gelesen und erklärt worden sind? Oder sind es fremde Erzählungen, die der Lehrer vorgetragen hat? Oder stammen sie aus Sage und Geschichte der Heimat?

Auf diese Fragen werden wir antworten, wenn wir den Phantasieaufsatz behandeln. Uns schwebt ein höheres Ziel vor, das der Leser wohl längst erraten hat: Der natürliche Aufsatz auf Grund des persönlichen Erlebnisses.

B. Der natürliche Aufsatz, wie er entsteht und was er enthält. Zweck der Aufsatzübungen ist, das natürliche Wachstum des kindlichen Sprachschatzes zu fördern. Aus früher Gesagtem sollte klar sein, dass Sprache nur aus persönlichen Erlebnissen entstehen kann. Also gilt es vor allem, diese dem Unterricht dienstbar zu machen. Das scheint auf den ersten Blick ein unerfüllbares Verlangen zu sein. Als wichtigsten Einwand wird man mir entgegenhalten, dass der Lehrer eine Klasse von fünfzig Köpfen vor sich habe, deren zahllose Erlebnisse er weder kennen noch verwerten könne.

Die schöne Aufgabe, aus den Schülern herauszuholen, statt in sie hineinzutragen, hat die Schulmänner von jeher gereizt. Ihr ver-

danken wir die zahllosen Schriften über die vernünftigsten „psychologischen“ Lehrverfahren, die es ermöglichen sollen, das Kind zur klaren Darlegung seines Gedankeninhaltes zu bewegen. Einst schien das fragende Lehrverfahren das naheliegendste zu sein, allmählich kam es aber bedeutender Mängel wegen in Verruf. Man sucht namentlich im Sprachunterricht nach Mitteln, die dem Kinde den Hauptanteil an der Unterrichtstätigkeit zuweisen und es von der Rolle eines blossen Zuhörers befreien wollen.

Man ist endlich soweit gekommen, zu erkennen, dass das Kind nur durch Sprechen die Sprache erlernt. Der Unterricht hat also dem Kinde ausreichende Gelegenheit zum Sprechen, und zwar zur Sprachzeugung, zu geben, womit wir ausdrücklich auf das Persönliche des Gesprochenen hinweisen wollen. Denn es ist nicht so wichtig, dass es spricht, sondern was es spricht. Selbst jene Schüler, die eine gewisse Scheu zurückhält, ihr Innerstes erzählend zu offenbaren, die dafür um so mehr der Feder anvertrauen, sprechen in unserem Sinne, wenn auch nur innerlich.

Am einfachsten gestaltet sich der Sprachunterricht, wie er uns vorschwebt, im Anschluss an einen guten Lesestoff. Gut nennen wir ihn, wenn er dem kindlichen Erfahrungskreis entnommen und in natürlicher, kindertümlicher Sprache abgefasst ist. Leider sind derartige Erzählungen seltener als man annimmt, und man greift oft Lesebuchverfasser sehr mit Unrecht an, denen es nicht gelingt, lauter Vorzügliches unter den Hut eines Schulbuchprogrammes zu bringen. Die Forderung nach guten Lesebüchern wird nie verstummen, weil sich Form und Anlage eines Schulbuches schwer mit dem Wesen der dichterischen Sprachzeugung vertragen. Daher der zahlreiche, einem Plan zuliebe gemachte Lesebuchstoff.

Greifen wir einzelne Lehrbeispiele heraus. Es soll das Gedicht Grossmütterlein im Sittenlehrbuch der IV. Kl. gelesen und zu Aufsätzen bearbeitet werden. Gedichte bereite ich etwa so vor, dass ich, ohne es dem Schüler zum Bewusstsein zu bringen, ihren Inhalt möglichst aus Kindererlebnissen zusammenstellen lasse. Die Schüler erhalten also zunächst die Aufgabe, von ihrer Grossmutter zu erzählen:

Die alte Grossmutter. Einmal durfte ich allein nach Stuttgart. Dort blieb ich ein paar Tage. Eines Tages sassen auch Tante und ich in der Stube. Auf einmal klopfte es an die Türe. Tante rief: „Herein!“ und die Grossmutter trat herein. Sie hatte eine Brille auf der Nase und war ganz bucklig. Ich ging mit ihr nach Erdmannhausen.

Eines Tages hatte sie auch Wäsche. Im Gang draussen war eine Stande voll Wasser, in der ein grosser Stecken stand. Ich dachte: der

ist gerade recht, die Bauernknebel durchzuschlagen, wenn sie mir wieder Schweizerkegel nachrufen. Ich riss den Stecken heraus, und alles Wasser strätzte in Strömen in den Keller hinunter. Tante „Rigeli" (wahrscheinlich Rike!), die es eben gesehen hatte, sprang herbei und steckte den Stecken schnell wieder ein. Aber seitdem war die Kellerstege ganz nass. Die Grossmutter musste sich an einer Kette halten, wenn sie in den Keller ging. Dazu hatte sie den Zitter.

Ein andermal stand ich zuoberst im Heustock. Die Grossmutter sah es, indem sie unter der Türe stand. Sie klatschte in die Hände und sagte: „Ach, fall net'ra, Kerle!" Ich dachte: Du bist ein Angsthas! Alb. B., 10 j. („ohrenbegabt").

Von der Grossmutter. Als ich von London kam, holte meine Grossmutter mich am Bahnhof ab. Wir stiegen in eine Kutsche und fuhren an die R....strasse. Mir kam es sehr sonderbar vor, dass es so ruhig war, denn in London wimmelte es von Kraftwagen. Wir stiegen aus. Die Grossmutter führte uns in das Esszimmer. Ich setzte mich auf einen Tisch. Die Grossmutter lehrte mich deutsch sprechen. Ich konnte es gar nicht behalten, weil ich noch klein war. Sie ging hinaus in die Küche, um zu kochen. Wir assen, da fragte sie uns: „Schmeckt euch das Essen?"

Nach mehreren Jahren waren wir bei der Grossmutter. Wir zogen die Schuhe aus. Der Grossmutter wurde es schwindelig, und sie fiel um, so dass das Büffett zu klirren anfing. Ich wollte sie noch halten, aber sie war zu schwer. Die Türe des Schuhkästchens hatte es nur gerade weggeschlagen. Ich und Berni wollten die Grossmutter aufreissen. Sie sagte: „Lasst mich sein!" Nach fünf Minuten stand sie allein auf und ging in die Stube und legte sich auf das Ruhebett. Ich ging in die Küche und machte ihr einen Tee und bald erholte sie sich wieder. Ludw. Fl., 10j.

Wie mich die Grossmutter verwöhnte. Letzten Herbst durfte ich nach W..... zu meinen Grosseltern und Tante. Grossmama machte gerade Zuckerwasser, um es in den Wein hineinzuleeren, damit er süss werde. Ich sagte zu ihr: „Sei so gut und gib mir auch einen Zucker." Sie gab mir einen grossen. Sie sagte aber noch: „Du musst ihn aber nicht dem Tanti zeigen, sonst nimmt es ihn dir weg." Ich ass ihn vergnügt. Nachher ging ich wieder und bettelte ihr noch einen ab. Natürlich gab sie mir einen. Ich dankte und ging ins Freie. So gingen meine Ferien herum. Alle Tage bekam ich einen Zucker. Als ich heim zu meinen Eltern ging, wollte ich auch immer Zucker. Die Mama sagte: „Die Grossmama hat dich wieder schön verwöhnt." Dora Sch..., 10 j.

Als ich die Grossmutter das letztemal sah. Als ich noch klein war, bekamen wir eines Tages eine Todesanzeige. Darauf stand: Nachts elf Uhr ist Frau H..... gestorben. Mama weinte und legte den Zettel auf die Kommode. Als Papa heimkam, erzählte ihm die Mama, dass die Grossmutter gestorben sei, und überreichte ihm den Zettel. Papa las.

Am andern Morgen fuhr Papa mit mir nach München. Als ich im Zug war, weinte ich jämmerlich. Ich wollte zurück zur Mama. Papa sagte: „Du siehst die Grossmutter." Als wir in München waren, gingen

wir in ein Haus. Dort lag in einem Sarge die Grossmama. Sie lag so ruhig da und war ganz weiss im Gesicht. Bald war die Beerdigung. Vier Männer trugen den Sarg. Ich weinte den ganzen Weg. Fanni H., 10 j.

Nun falle ich nicht mehr mit der Türe ins Haus, wenn ich den Schülern das Gedicht vorlese, damit sie es auswendig lernen können. Jetzt besteht in ihnen das Bild einer wirklichen, erlebten Grossmutter. Es handelt sich jetzt nur noch darum, einige Sprachwendungen zu erklären, und wir können das Gedicht ruhig selber wirken lassen. Unverstandenes bringen die Schüler selbst fragend zur Sprache. Das gibt zugleich noch eine kleine Nachernte an Aufsatzstoff, die uns mühelos in den Schoss fällt:

Macht mir der böse Strickstrumpf Pein,
Grossmütterlein, die weiss es fein,
Wie man die Maschen wieder hebt usw. (Vergl. Seite 35).

Ein Knabe meldet sich zum Wort, der diese Pein selbst erfahren hat:

Wie ich einmal stricken lernte. Es war in den Herbstferien. Meine Mutter und meine Schwester strickten. Es war an einem regnerischen Tag. Ich wollte auch stricken. Ich sagte zu meiner Mutter: „Gib mir auch Garn und Stricknadeln.“ Die Mutter sagte zu mir: „Für was au ?“ Ich sagte zu ihr: „Hä, ich will auch stricken.“ Die Mutter suchte in ihrem Wollenkorb, in dem es etwa noch kleine Wollrestchen hatte. Sie gab mir die Wolle und drei Nadeln. Ich wollte „anlätschen“. Aber anstatt Maschen gab es ein schreckliches Durcheinander. Ich sagte zur Mutter: „Du, tuemer aletsche.“ Die Mutter letschte mir an, und jetzt wollte ich stricken. Ich strickte eine Nadel Maschen ab. Auf einmal kitzelte es mich in der Nase und ich musste niessen. Ich liess die Strickete fallen, und die ganze Arbeit war verdorben; denn die Maschen waren hinausgeschlüpft. Ich legte die „Lismete“ weg und spielte mit der Eisenbahn. Walter S., 10 j.

Gewiss hangen solche Aufsätze oft lose mit dem Gedicht zusammen, das den Anstoss dazu gegeben hat. So wurden von den Schülern noch folgende weitere Vorschläge zur schriftlichen Darstellung gemacht:

1. Das Kleid zerrissen. (Und hat beim Spiel zur Abendzeit, ein Dornstrauch mir zerfetzt das Kleid....).
2. Unsere Blumen. (Die Blumen hat sie gar zu gern.....).
3. Wie das Kanarienvögelchen redet (Anh. S. 144). (Und was sie schwatzen, Fink und Star versteht sie alles auf ein Haar).
4. Wilde Jungen.
5. Wenn ich eilen muss. (Die Brüder wilde Jungen sind, da geht's bergab, bergauf geschwind.)

Dieses scheinbare Fehlen des Zusammenhanges schadet aber gar nichts. Es ist im Gegenteil weit besser, als wenn das Sprachstück selber zerpflückt und zu Aufsätzen ausgeschlachtet wird. In seiner Form unangetastet, wird es auch seinen Reiz nie verlieren. In ähnlicher Weise regte das Gedichtchen „Zuverlässig" (Sittenlehrbuch V. Kl. St. 65) zu den hübschen Erzählungen an, die sich im Anhang unter den Titeln: „Vom Arbeiten und Kinderhüten" und: „Unzuverlässig" finden.

Also Anregungen zur selbständigen Sprachzeugung sollen von den Lesestücken ausgehen; Inhalt und Form des Geschriebenen haben die Kinder aus dem Eigenen zu schaffen. Je packender der Lesestoff ist, desto stärker schlagen die Wellen im Kindergemüt, so dass oft zeitlich fernabliegende Ereignisse wieder auftauchen. Die ganze Klasse gerät in Gärung, der Sprachstrom ist kaum einzudämmen. Der Lehrer hat wieder einmal Glück gehabt, eine besonders kindertümliche Aufgabe zu entdecken (vgl.: „Wunderbare Heilung", Sittenlehrbuch IV. Kl St 94):

Wenn die Kleinen allein sind. a. Heinr. M.: Ich war etwa 5—6 Jahre alt. Meine Mutter war an Herminelis Examen in der dritten Klasse. Karli und ich waren in der Stube. Auf dem Schreibtisch ist ein Stück Filz eingeleimt, das beim Schreiben als Unterlage dient. Ganz hinten in der Ecke des Schreibtisches stand das Tintengefäss. Wir wollten damit spielen. Wir nahmen das Tintengefäss und leerten es über den Filz. Wir wollten die Tinte mit einem Gummi wegputzen. Es gab nur noch eine grössere Schweinerei. („Sprachnaturalismus"!) Die Mutter kam in die Stube. Sie musste die Tinte mit einer Zitrone wegputzen. Nachher setzte es Prügel ab.

b) Alfr. E.: Ich war drei Jahre alt. Meine Mutter ging in die Stadt und liess mich allein. Ich ging an das Fenster. Ich machte es auf. Es hatte drei Blumenstöcke auf dem Gesimse, einen Fuchsia und zwei Nägelistöcke. Ich stiess den Fuchsia auf die Strasse. Ich schaute ihm nach, wie er hinunterflog. Es „klöpfte" stark. Er zerbrach in viele Stücke. Ich hatte Angst. Nach einer Weile kam die Mutter heim. Sie sah, dass es ihr Fuchsia war. Sie kam herauf und schimpfte mit mir. Sie nahm die Schaufel und die Bürste. Sie ging auf die Strasse und wischte die Scherben und die Erde zusammen. Nachher gab es „ungebrannte Asche". (Lesefucht!)

c) Walter S.: Es war an einem Sonntagnachmittag. Meine Mutter, meine Schwester und ich waren in der Stube. Meine Mutter ging etwa um vier Uhr in die Küche, um die Milch zu sieden. Meine Schwester ging in das Nebenzimmer. Ich war also allein in der Stube. Ich sass auf dem Boden und spielte mit den Holzklötzchen. Ich war vier Jahre alt und spielte auch gerne mit der Nähmaschine. Auf einmal stand ich vom Boden auf und setzte mich vor die Maschine. Ich

drehte das Rad, das unten an der Maschine ist, herum. Ich drehte sehr stark und o weh! Mein Daumen war in dem Rade eingeklemmt, und ich schrie; denn es tat mir sehr weh. Die Mutter und die Schwester kamen in die Stube und sagten zu mir: „Was hast du auch ?“ Ich sagte zu ihnen: „Ich habe den Daumen eingeklemmt“. Die Mutter sagte zu mir: „Mei du, jetzt geht der Nagel ab und dann bekommst du keinen mehr. Ich weinte stark, und die Mutter verband den Daumen und sagte zu mir: „Sei jetzt nur still, es bessert wieder.“ Nach ein paar Wochen bekam ich einen neuen Nagel, und der alte fiel ab.

Jensen und Lamszus verlangen in ihrem Buche: „Der Weg zum eigenen Stil“, dass der Schüler „mit heisser Feder“ schreibe, das heisst möglichst rasch, nachdem er die starken Eindrücke empfangen hat. Damit, hoffen sie, werde verhütet, dass die Bilder verblassen und zur Niederschrift ungeeignet werden Die Verfasser denken dabei namentlich an das, was die beteiligten Personen gesprochen haben und was dem Stil seine Lebhaftigkeit gibt, wenn es naturgetreu festgehalten werden kann. Sie gehen aber in ihrem „Sprachnaturalismus“ etwas zu weit und unterschätzen auch die Dauerhaftigkeit der Eindrücke, die der Mensch im Kindesalter empfängt. Gerade in den frühesten Kinderjahren, da der Mensch noch unberührt ist von der raschen Bilderflucht des Tages, haften die Erlebnisse am stärksten im Gedächtnis, besonders wenn heftige Gemütserregungen damit verbunden sind. Anders lassen sich wohl die frischen Farben nicht erklären, in denen die Jugendgeschichten unserer Dichter leuchten („Frau Sorge“, „Der grüne Heinrich“, „Asmus Sempers Jugendland“ u. a.), Farben, deren Leuchtkraft die spätern Werke nie mehr erreichen.

Der Lehrer wäre auch um Aufsatzstoffe verlegen, müsste er immer auf ein freudiges oder erschütterndes Ereignis der jüngsten Tage abstellen. Die sogenannten „Tagesberichte“ der Schüler befriedigen sogar deswegen selten, weil sie meistens ein weitschweifiges Drum und Dran um einen oft unwichtigen Kern aufweisen, weshalb von persönlichem Stil wenig zu spüren ist (Beispiel: Anhang S. 138, Nr. 6). Die Niederschrift zeitlich entfernter Dinge dagegen, vorausgesetzt, dass sie einen starken Gemütseindruck hinterlassen haben, besitzt vor den allzu naheliegenden Ereignissen den Vorzug, dass alles Unwesentliche der Handlung vergessen ist, so dass sich der Knoten unverweilt schürzen und wieder auflösen kann. Die Höhepunkte des Gemütslebens prägen sich tief ein, sie können nie in Vergessenheit geraten, und von ihnen aus lässt sich die Handlung auf- und abwärts wieder vervollständigen, da die Glieder derselben unlösbar miteinander verkettet sind. Betrachten wir als Beispiel die

Erzählung b Seite 53. Welches ist hier der Höhepunkt? Gewiss der Augenblick, wo der Fuchsiastock auf die Strasse fiel. Den vergass Alfred E. zeitlebens nie. Und nun die Handlung! Warum fiel der Blumenstock? Weshalb machte Alfred das Fenster auf? Wieso konnte er das, ohne dass die Mutter dagegen einschritt? usw. So beginnt denn die Handlung damit, dass die Mutter in „die Stadt" ging (wahrscheinlich nur über die Gasse!). Ganz naturnotwendig steigt die Handlung vom Höhepunkt wieder ab bis zu dem kräftigen Abschluss, wobei das Gefühl dem Schüler von selbst sagt, dass er jetzt nichts mehr beizufügen habe.

Ältere Schüler fühlen etwa das Bedürfnis, ihren kleinen Werken eine Einleitung vorauszuschicken, womit man gleichsam in die persönlichen Verhältnisse eingeführt wird; ebenso fügen sie am Schlusse oft noch kurze Betrachtungen an (Beispiele: Anhang, Seite 95, Nr. 9). Diese hängen aber aufs engste mit den Erlebnissen zusammen und stechen vorteilhaft ab von dem Geschwätz, das etwa den gemachten Aufsätzen vorausgestellt oder angehängt wird:

1. Der Hornbach: Unter den Bächen, die von den Höhen um Zürich dem See oder der Limmat zueilen, ist gegenwärtig der Hornbach der bekannteste.

2. Der Elefantenbach: Für die Arbeit, die der Wehrenbach leisten muss, hat er noch einen Gesellen angestellt (!)

3. Grund und Boden unserer Heimat: Wer seine Heimat recht kennen lernen will, muss sich auch um den Grund und Boden, auf dem er lebt, etwas bekümmern. Auch da gibt's allerlei zu sehen, was sehr lehrreich ist. Werfen wir also einen Blick in das Innere unseres heimatlichen Bodens.

4. Die Beschäftigung.: Wo so viele tausend Menschen beisammen wohnen, da muss notwendig ihre Tätigkeit verschiedenartig sein. Ein Gang durch die Stadt überzeugt uns sofort davon.

Dies sind sprechende Beispiele von „Einleitungen" aus der Heimatkunde von Zürich, die auch als „Muster" unsichtigen Stils hervorragen. Nun noch einen „schönen" Schluss:

5. Die städtische Wasserversorgung: Unsere Wasserversorgung ist gleich der städtischen Gasfabrik bei Schlieren, dem Tram und zahlreichen andern Werken ein deutlicher Beweis dafür, dass vereinter Kraft möglich ist, was der einzelne niemals zustande brächte. (Man beachte die Länge des Satzes und den verschachtelten Bau desselben und bedenke, dass er für Zehnjährige berechnet ist!).

Ähnlich wie Gedichte werden auch die Erzählungen dem Aufsatz dienstbar gemacht. Es scheint mir dabei angebracht, dem Anfänger im Lehrfach noch einige Räte zu erteilen, wie das Verständnis

mit einfachen Mitteln erschlossen werden kann. Vor allem handelt es sich um die Frage, ob erzählen oder vorlesen. Das Erzählen ist eine Gabe, die nicht jedem in die Wiege gelegt worden ist. Es verlangt eine gute Vorbereitung, namentlich für Lesestücke, die an Stilmängeln leiden, damit beim eigentlichen Lesen keine langen Erklärungen mehr nötig sind. Denn oft ergeht sich die Sprache in Formen, die unserem Sprachgebrauch fremd sind, und diese müssen dem kindlichen Denken durch eine gute Übersetzung nahegebracht werden. Oder die Sprache leidet bei sonst gutem Inhalt stellenweise an Unsichtbarkeit; dann hat sie der Lehrer erweiternd mit Vorstellungen zu füllen.

Will man die Wirkung guter Sprachstücke nicht in Frage stellen, so muss man sie vorlesen, auch wenn sie im Buche enthalten sind, und zwar bevor die Klasse liest. Einmal wird das Verständnis durch die gute Betonung und Aussprache des Lehrers wesentlich erleichtert. Dann hat der Schüler den grossen Gewinn, dass er seine Aufmerksamkeit ganz dem Inhalt zuwenden kann, während sich die Schwierigkeiten häufen, wenn der Schüler zuerst liest (Kampf mit den Schriftzeichen, Gliedern der Sätze, Betonung, Sprachinhalt).

Nachdem der Lehrer gut vorgelesen hat, prüft er das Verständnis dadurch, dass er nacherzählen lässt. Zeigen sich dann Lücken, so setzt das Lesen mit der Klasse ein. Anschliessend daran ist es den Kindern gestattet, Unverstandenes fragend zur Sprache zu bringen, damit es durch einfache Wandtafelzeichnungen veranschaulicht und durch Erlebnisse der Schüler belegt werden kann. Beispiel: Die Gründung des Klosters Rheinau (Lesebuch für das IV. Schuljahr). Es erfolgt zunächst eine gründliche Klärung der örtlichen Verhältnisse. An der Wandtafel steht ein farbiger Lageplan des heutigen Rheinau mit Rheininsel und Rheinkrümmung, der das Bildchen im Schulbuch ergänzen soll. Fragen: Wie fliesst der Rhein? Wo liegt der Rheinfall? Schülererlebnisse: Wer ist schon am Rheinfall, in Rheinau gewesen? Die Schüler haben bereits einen schönen Aufsatzstoff gefunden.

Nun setzt der Lehrer mit Erzählen ein. Die Geschichte eignet sich dazu, weil er sie in breitester Ausführlichkeit vorbringen und so die knappe Fassung des Buches wirksam ergänzen kann. Jetzt erfolgt das Lesen durch die Klasse (mehrmals!), dann setzen die Schülerfragen ein: Was ist ein Edelmann? (Die Klasse hat im Realienunterricht die Burg besprochen und einiges über das Leben der Ritter gehört.) Was ist ein Nachen? Wandtafelzeichnung: 1. Der Nachen

in der Bucht. 2. Wie er den Rheinfall hinuntergerissen wird. Schülererlebnisse: 1. In einem Fischerkahn. 2. Ein guter Schlaf. 3. Traum; ein findiger Kopf erklärte nämlich, der Ritter habe in dem Augenblick, da er schlafend den grässlichen Sturz über den Rheinfall tat, von einem schrecklichen Gewitter mit Donner und Regen geträumt. Dabei habe ihn das bäumende Pferd abgeworfen. 6. Glücklich gerettet.

Nun werden die Überschriften der Schülererlebnisse an die Wandtafel geschrieben. Tritt der Fall ein, dass Schüler erklären, über die vorgeschlagenen Titel nichts schreiben zu können, so kann sie der Lehrer beschäftigen, wie ich es auf Seite 72 andeute. Hat der Lehrer aber eine vieljährige Unterrichtstätigkeit hinter sich, so wird er im Erfinden von reizvollen Aufgaben nie verlegen sein. Viel eher erlebt er die Freude, dass die Fleissigen der Klasse in ihrem Eifer zwei, drei und mehr Arbeiten, oft unter derselben Überschrift, aus der Feder fliessen lassen (Anhang Seite 136 und St. 146).

Es muss gewiss jedem klar werden, dass man durch diese Art des Aufsatzes den Schüler vor allem selbständig macht, da es ihm nicht möglich ist, bei seiner Nachbarschaft geistige Anleihen aufzunehmen, wozu die Versuchung bei Klassenaufsätzen doch so nahe liegt. Das setzt allerdings voraus, dass der Lehrer die Arbeiten der Schwachen wohlwollend beurteile und diese nicht bloss nach der Länge als gut oder schlecht bezeichne.

Im folgenden einige Schülerarbeiten, die im Anschluss an das behandelte Lesestück entstanden sind:

Vom Rheinfall. An Pfingsten fuhr ich mit Papa und Mama nach Neuhausen. Von dort gingen wir an den Rheinfall. Zuerst gingen wir oben am Rheinfall über eine Brücke, dann stiegen wir ein schmales Weglein hinunter. Ich weiss nicht mehr recht, wie es dort unten heisst. Wir mieteten einen Mantel. Wir zogen ihn an und dann gingen wir hinaus. Es spritzte sehr stark. Es war lustig. Wir gingen dann wieder hinein. Wir gingen dann wieder zu den kleinen Schiffen hinunter. Papa fragte, ob man mit einem Schiffchen über den Rhein fahren könne. Der Mann sagte ja. Papa, Mama und ich stiegen ein. Und ein Mann stieg auch ein, der nahm die Ruder. Jetzt fuhr das Schiff ab. Wir fuhren ganz nahe am Rheinfall durch. Es spritzte uns an. Wir waren in einem ganzen Wasserstaub. Es war sehr schön zu schauen, wie das Wasser so über die Felsen herabkam. Der Mann musste stark rudern, sonst hätte vielleicht der Strom das Schiff hinuntergenommen. Als wir auf der andern Seite des Rheines waren, gingen wir in einen Gasthof. Auf einmal zogen Wolken am Himmel empor. Es donnerte und blitzte stark. Der Rheinfall brauste stark. Es war ganz dunkel, ich fürchtete mich. Max G., 10 j.

Ein guter Schlaf. Ich war drei Jahre alt. Eines Nachmittags schlief ich wie gewohnt auf dem Sofa ein. Ich schlief so fest, dass ich nicht einmal träumen konnte. Ich mochte etwa zwei, drei Stunden geschlafen haben, da wachte ich auf. Verwundert rieb ich mir die Augen. Ich sass auf einem Stuhl. Vor mir stand eine fast ausgetrunkene Milchtasse. Grossmama sagte: „Hast du nicht gemerkt, wie ich und Mama dich gerüttelt haben?" Ich sagte: „Nein. Wo ist mein Brot?" Grossmama sagte: „Das hast du schon gegessen. Du hast geschlafen." Wie ich erwacht bin, weiss ich heute noch nicht. Alice L., 10 j.

Ein Traum. Einmal ging meine Tante mit ihrem Mann fort. Sie sagte: „Du darfst net nunte geh!" Ich sagte: „Nä, nä". Meine Tante ging fort. Ich zog mich aus und ging zur Türe und sperrte zu. Nachher ging ich ins Bett. Ich schlief bald ein. Es träumte mir, ein Apfelhändler sei draussen und klopfe an die Türe. Ich dachte: Dem mach i net auf. Es klopfte wirklich. Es war meine Tante. Ich liess sie herein. Nachher gab sie mir Prügel, weil sie nicht hereingekonnt hatte. Erich Sch., 10j. (ein Münchner).

In Rheinau. Ich fuhr einmal mit dem Auto nach Rheinau. Der Papa kam auch mit. Als wir drunten waren, gingen wir zuerst in den Weinkeller. Dort hatte es ein Fass, das vier Meter hoch war. Nachher gingen wir über die Brücke und schauten die Kirche an. Sie ist gross und schön. Neben dem Weinkeller ist eine Scheune. Diese war offen. Darin verlasen Geisteskranke Erdäpfel. Einer hielt einen abgerauchten Stumpen her, als wollte er sagen, dass wir ihm einen frischen geben sollen. Der Papa flüsterte dem Chauffeur zu: „Wirf ein paar Stumpen her, das muss lustig sein." Joseph warf ein paar her. Als die Narren (Wenn der Lehrer an einem solchen Ausdruck Anstoss nimmt, wird er den Schüler dazu anhalten, ihn zu ersetzen) das sahen, stürmten etwa fünf darauf los. Einer eroberte zwei, und er streckte sie stolz hin. Dann fuhren wir heim. Vict. M., 10 j.

Errettet. Vor zwei Wochen gingen wir auf den Ütliberg. Wir gingen dann nach Waldegg. Bei der Klubhütte zum Jurablick ging ein steiler Abhang hinunter. Dort hatte es ein Geländer aus Holz. Die Mutter sagte: „Du darfst nicht an das Geländer lehnen." Ich sagte: „Das wäre ja ein windiges Geländer, wenn man nicht daran lehnen dürfte." Ich lehnte gleichwohl daran. Auf einmal krachte das Geländer. Ich konnte mich noch an einem Ast halten. Hermineli zog mich herauf. Die Mutter sagte: „Dir hätte es bös gehen können, wenn du hinuntergefallen wärest. Ich habe ja gesagt, du sollest nicht daran lehnen. Die Grossen wissen's besser als die Kleinen." Heinr. M., 10 j.

Kann sich das Verständnis gelesener Erzählungen auf Kindererlebnisse stützen, so ist doch einleuchtend, dass die kleinen Leser auch mit den handelnden Personen fühlen. Und so muss der Mensch eben lesen lernen, wenn er die Werke der grossen Dichter würdigen und geniessen will. Anders erziehen wir nur Oberflächliche, denen es in einer Geschichte auf das rein Äusserliche, eine möglichst auf-

regende Handlung, ankommt (Schundliteratur), die aber Werke mit seelischen Feinheiten nie schätzen lernen (Storm, Raabe, Keller). Eine lebendige Seele müssen die Aufsätze haben, und das werden sie nur, wenn ein ganzer Mensch und nicht eine Klasse von verschieden fühlenden Schreibern hinter ihnen steht. Fort also mit den Klassenaufsätzen, die sich nur in Allgemeinheiten ergehen!

Gesteht sich der Lehrer einmal mutig ein, dass die realistischen Stoffe am wenigsten zu Aufsätzen taugen, so wird er um so eifriger nach neuen Stoffquellen suchen. Und da wird er wohl von selbst auf die ewig unerschöpfliche stossen, die immer frische, nie versiegende: das deutsche Schrifttum. Beinahe in jedem wirklich guten Werke wird er Stellen finden, die sich für ein gewisses Alter zum Vorlesen eignen. So lese denn der Lehrer selber viel, sein Geschmack wird sich klären und ihn von selbst zu den rechten Entdeckungen führen. Sogar die Tagespresse bringt oft Verwendbares, das der Lehrer aufbewahren mag, um es bei passender Gelegenheit vorzulesen. Diese wird sich in allen Schulstunden bieten. Man missverstehe mich nicht: Zur Niederschrift in Aufsätzen soll das Gelesene nicht dienen, sondern es soll nur im Sinne des oben Gesagten den sprachlichen Ausdruck bereichern und zum eigenen Schaffen anregen. Ein Beispiel findet der Leser im Anhang. Ich las den Schülern in der Sittenlehrstunde, als von Selbstbeherrschung und Selbsterziehung die Rede war, die hübschen Plaudereien von Otto Ernst vor: „Haare in der Feder", „Infame Hemdkragenknopflöcher" (Vom geruhigen Leben). Die Früchte findet man im Anhang, S. 128 (Mensch ärgere dich nicht!). Die Arbeit Nr. 2b lässt in ihren Sprachformen, auch in der etwas allgemein gehaltenen Fassung, den Ursprung deutlich erkennen, während allerdings der Inhalt durchaus selbständig ist, namentlich, wo er den Verfasser selbst betrifft.

C. Aufsatz und Realien. Wenn ich bei der Würdigung des beschreibenden Aufsatzes zeigte, wie man den Realienstoff nicht zu Aufsätzen verarbeiten darf, werde ich in diesem Abschnitt ausführen, in welcher Weise auch diese Gebiete dem natürlichen Sprachunterricht dienstbar gemacht werden können. Soll eine Wissenschaft fruchtbar sein, so ist sie auf persönliche Beobachtungen angewiesen. Je genauer und zahlreicher diese sind, um so sicherer kann auf bestehende Gesetze hingedeutet werden. Es ist jedoch nicht Sache der unteren Volksschule, auf dieses Ziel hinzuarbeiten, da ihre Insassen noch zu denkunreif sind. Hingegen können die jungen Menschen auf dieses ferne Ziel dadurch vorbereitet werden, dass man

ihre Lust zum Beobachten weckt. Am einfachsten geht das der Tierwelt gegenüber. Ganz natürlich, sie lebt! Und was lebendig ist, zieht die Jugend von jeher an. Schon für die untersten Klassen sind Tiere der dankbarste Gegenstand persönlicher Beobachtung und ein Gesprächstoff von unerschöpflicher Fülle. Mit welcher Lust trinken die kleinen Augen aus den Bilderbüchern! Und wenn sie erst wirkliche Tiere sehen, welch endloses Fragen! Hinter den kleinen Tierfreunden stecken oft wahre Seelenkenner (Anhang St. 143), die ihre Pfleglinge in mitleidiger Liebe bemuttern. Natürlich sind es in erster Linie die Haustiere, vor allem Hund und Katze, an denen die Kinder Leiden und Freuden beobachten:

Meine Büseli. Einmal, es war gerade letzten Sonntag, da waren die Katzen auf dem Fenstergesims und prügelten einander durch. Aber so schön haben sie es gemacht, ihr könnt es euch nicht denken, wie schön sie es gemacht haben. Mit den Pfötchen haben sie einander ins Gesicht geschlagen, bis sie heruntergefallen sind. Wenn ich meine Katze nicht gleich finde, dann sag ich: „Wo ist mein Herzkäferlein?" Margrit K., 9 j.

Eine Mausjagd beim Lichtscheine. Eines Abends las ich in einem Buch eine Geschichte, während es draussen schneite. Ich sass auf dem Sofa in der warmen Stube, neben unserer Katze. Ich war allein. Auf einmal sprang die Katze wie der Blitz vom Sofa herunter. Ich erschrak heftig. Ich sah in der Tat eine Maus in dem Maule der Katze. Die Katze spielte mit der Maus an einem fort. Endlich war die Maus erschöpft und stellte sich tot. Die Katze sah ihr zu. Ich stand auf, ging leise auf die Maus zu und hob den Fuss über sie. Plötzlich trat ich sie tot. Die Katze frass sie auf, während ich weiterlas. Alb. Rh., 12 j.

Langeweile. Es war an einem Winternachmittag, als es mir sehr langweilig war. Ich wusste nicht, was anfangen. Auf einmal kam ich auf den Einfall, mit der Katze zu tollen. Ich holte Fadenspülchen und rollte sie durch die Stube. Die Katze sprang ihnen wie besessen nach. Aber einmal rollte eins hinter den Blumenständer, und die Katze sprang ihm nach. Aber o weh! Sie rannte mit dem Kopf an den Ständer und dieser fiel um und ging in die Brüche. Da lag lauter Erde und Scherben. Die Katze, die ihre Tat erkannte, sprang mit eingezogenem Schwanze aus der Stube. Ich bekam natürlich die Schläge und gab dann der Katze, die auch schuld war. Alb. Rh., 12 j.

Die erste Arbeit ist noch ganz kindlich und befasst sich nur mit dem, was am Tiere „menschelt", während die folgenden beiden Bildchen schon einzelne Erfahrungstatsachen enthalten, die für das Katzengeschlecht bezeichnend sind: Der Hang zum Spielen, die Mordlust, die Schnelligkeit, das gute Gehör. Aber standen denn solche Dinge nicht auch in den früheren Schüleraufsätzen? O gewiss! Da las man etwa:

Die Katze ist ein grausames Raubtier. Sie ist die grimmigste Feindin der Maus. Sie zeichnet sich aus durch ein feines Gehör und grosse Gewandtheit, was ihr beim Mäusefang sehr zustatten kommt. Als jung spielt sie gern mit allerlei Dingen.....

Da haben wir sie, die vollendete Musterkatze der Ergebnisbücher! Der Lehrer, zu seiner Ehre sei es gesagt, wirft den Schülern solche Weisheiten nicht etwa an den Kopf als vollendete Tatsachen, er entwickelt sie durch ein gar kunstreiches Lehrverfahren, zu dem Sokrates, Herbart und andere grosse Geister schon seit langen Jahren die Bausteine lieferten. Auf dem „Erinnerungstisch" liegen wohl mannigfaltige Gegenstände als Zeugen der Wissenschaft: Etwa ein Schädel oder gar ein Gerippe, vielleicht ein schönes Katzenfell. An der Wand hängt ein hübsches Bild: die Katze, die die Maus verfolgt. Der und jener „Übereifrige" darf sich auch wohl eines kleinen Katzenerlebnisses (aber bitte nur kurz!) entledigen, das ihm schon die ganze Stunde auf der Seele gebrannt hat, — und der Lehrer hat „sei Ruah" wieder. Aber der Schüler kennt seines Geistes Kind nachher nicht mehr: Es ist von der Klassenmusterkatze aufgefressen worden und hat sich zu einem gut verdauten Sprachspeisebrei verwandelt. Die wirkliche Katze hat dabei allerdings zugunsten des papierenen Katzenideals das Leben lassen müssen. (Wer stirbt nicht gern für ein Ideal?) Wenn dieses jetzt noch unversehrt aus der Feder fliesst und den roten Tintenstrom des Lehrers hinter sich hat, so könnte man das die glückliche Geburt eines Aufsatzes nennen. Allein

> Wer will' was Lebendigs erkennen und beschreiben,
> Sucht erst den Geist herauszutreiben,
> Dann hat er die Teile in seiner Hand,
> Fehlt leider nur das geistige Band. (Faust.)

Kann man treffender sagen, wo's fehlt, als der Philosoph mit dem Pferdefuss? Die Wahrheit schmeckt nicht süss, aber sie lässt sich nicht bestreiten: Der Geist ist aus der papierenen Sprache geflohen und mit ihm der Unzertrennliche, der persönliche Stil. Soll denn der Lehrer die wissenschaftlichen Grundwahrheiten nicht durch vergleichende Betrachtung der Naturkörper zu gewinnen suchen? Warum nicht? Aber er soll sich nicht dem Wahne hingeben, als seien solche Begriffsschemen ein geeignetes sprachliches Turngerät für junge Schüler, gar für Unbegabte. Nachdem der Unterrichtende sein Geistesgebäude aufgestellt hat, soll er's nur getrost wieder abtragen und in die feineren Bestandteile auflösen, als da sind: Kinder-

erlebnisse, und diese und nichts anderes sollen die Kinder schriftlich gestalten.

Wie fruchtlos, ja beinahe unmöglich erweist sich das Entwicklungsverfahren erst, wenn es sich um freilebende Tiere handelt! Da hapert es oft bös mit den selbständigen Beobachtungen, man denke nur an die Stadtkinder! Dessenungeachtet gucken sie einträchtig mit den Landkindern in dasselbe Buch hinein, wo Häschen, Eichhörnchen, Reh und Fuchs so unbekümmert herumspazieren. Sie in Freiheit zu sehen ist dem Städter selten oder nie vergönnt, höchstens treten sie ihm als Gefangene vor die Augen. So soll sie ein Kind auch schildern, und auf das gekünstelte Lebensbild, das ein Tierlein so lückenlos „von der Wiege bis zum Grabe" schildert, wollen wir lieber verzichten. Macht das Kind aber einmal eine wirkliche Entdeckung, so sei der Lehrer zufrieden und glücklich, auch wenn der Aufsatz unter dem üblichen Mindestmass einer Heftseite bleiben sollte.

Mit den Jahren wird sich der Blick schärfen, besonders wenn die Lust zu beobachten nicht durch öde Beschreiberei frühzeitig ertötet worden ist:

Eichhörnchengeschichten. Ich ging am Freitag in das D.... Wir gingen durch den Wald. Auf einmal rief eines: „Ein Eichhörnchen!" Es schauten alle an die Bäume hinauf und riefen: „Wo ist es?" Wir sagten es ihnen. Es fürchtete sich allweg, als wir so laut riefen. Es war ein schönes rotbraunes. Sie sind ein wenig scheu. Es ging nicht gerade dem Stamm nach hinauf, sondern es kletterte immer auf eine andere Seite. Es konnte auf den äussersten Ästen stehen, denn es ist ein leichtes Tierchen.

Ich ging auch einmal in das D.... Ich sah auf einem Buchenbaum ein Eichhörnchen, das gerade ein Buchnüsschen verzehrte. Es hielt es gar nicht dumm. Es benutzte die vorderen Pfoten als Hände. Als ich näher kam, sprang es fort. Walter S., 10 j.

Wohl wird man nie alle Kinder dazu bringen, den Tieren wissbegierig nachzuspüren; aber man erlebt doch etwa die Freude, dass Schüler eine vom Lehrer gestellte Beobachtungsaufgabe zu lösen versuchen:

Was ich von der Spinne weiss. Letzten Sonntag ging ich extra (!) in den Keller, um ein Spinnennest aufzusuchen. Ich musste, ohne eins gesehen zu haben, wieder hinauf. Ich ging auf den Estrich. Dort entdeckte ich ein grosses Spinnennest. Die Spinne, ein grosses Tier, sass mitten im Nest. Ich ging wieder hinunter und holte eine Fliege. Diese warf ich in das Netz. Die Spinne rannte auf einem Faden gerade auf die Fliege zu. Mit den Zangen zerdrückte sie ihr den Kopf. Nun

wurde die Fliege mit Faden umwickelt. Die Spinne ging wieder in die Mitte des Netzes und ich hinunter. E. O., 12 j.

Noch magerer fällt der Beobachtungssegen aus, wenn es die Pflanzenwelt angeht. Was ist über die Pflanzen zu sagen? Wenig für 10 bis 12 jährige Kinder. Etwa das „biologische Moment"? Dafür hat der Mensch in diesem Alter nicht viel übrig. Streiten sich doch selbst die Gelehrten, ob es nicht eine Verwechslung von Ursache und Wirkung sei, was man als Anpassung bezeichnet.

Wir wollen über die Pflanzen so wenig wie über die Tiere, „logische" Abhandlungen schreiben. Hat der Schüler nichts Eigenes zu geben, so wäre es verfehlt, ihn dafür Gemachtes hersetzen zu lassen. Es ist gewiss bezeichnend, dass in dem dickleibigen Aufsatzbuch von Hermann, das den heute geltenden Anforderungen zu entsprechen sucht, keine Arbeiten über Pflanzen stehen. Seien wir darüber nur nicht unglücklich, an Aufsatzstoffen wird es uns deswegen doch nie fehlen. Arbeiten wie die folgenden, lassen etwa erkennen, was den Kindern eher zusagt, als langweilige beschreibende Klassenaufsätze:

Mein Erdbeerebeet. In meinem Gärtchen wachsen zwei Erdbeerstöckchen. An einem hingen drei Erdbeeren, am andern wuchsen drei Ausläufer. Ich gab ihnen jeden Abend Wasser. Eines davon wurde rötlich und nach und nach ganz rot. Als ich am Morgen einmal schauen wollte, hingen nur noch zwei am Stielchen. Ich glaube, ein Spatz oder eine Amsel hat das andere geholt. Jos. J., 10 j.

Von den Runkelrüben. In den Ferien war ich in Thalwil. An einem Nachmittag ging ich mit meinem Onkel spazieren. Wir kamen an einem Acker vorbei, in welchem es Runkelrüben hatte. Ein Mann und zwei Frauen rissen Runkelrüben aus. Sie schabten die Erde von den Rüben ab. Nachher schnitten sie das Kraut noch ab. Sie legten die Runkelrüben auf den Boden und das Kraut nebenan. Als ich mit dem Onkel den andern Tag spazieren ging, gingen wir den gleichen Weg. Ich sah den Runkelrübenacker wieder. Die Frauen schmissen die Rüben auf den Wagen. Mein Onkel sagte: Als ich noch klein war, musste ich auch Runkelrüben putzen." Walter S., 10 j.

Das Räbenlichtlein. Vorgestern kaufte ich an der Hofstrasse eine Räbe. Es gab eine ziemlich grosse für fünf Rappen. Ich ging geschwind heim und zeigte sie dem Vater und der Mutter. Der Grossvater höhlte sie mir aus. Es ging ziemlich lange, bis er sie ausgehöhlt hatte. Nachher zeichnete er meinen Namen, einen Mann, eine Kirche und ein Haus darauf. Abends ging ich auf die Strasse, und Max G., Alfr. E. und Ludw. Fl. waren auch auf der Strasse. Ich zündete das Lichtlein an, und ich sah noch andere Knaben und Mädchen. Ich blieb bis sieben Uhr draussen, dann musste ich heim. Margr. L., 10 j.

Es ist freilich keine Naturgeschichte, was die Kinder aufs Papier setzen, aber dafür etwas Wertvolleres: ein Stückchen Menschenleben, ein bisschen Kulturgeschichte, wenn wir so wollen. Vergleicht der Leser die aus naturkundlichen Stoffen gewonnenen Arbeiten mit denen, die dem Gefühlsleben der Kinder entflossen sind, so wird er freilich zugestehen müssen, dass in diesen weit mehr von persönlichem Wesen steckt. Wir können es nicht genug wiederholen, dass das Kind an den Gegenständen seiner sprachlichen Darstellung mit lebhaften Gefühlen beteiligt sein muss, soll einerseits die Schreiblust erwachen, anderseits die Sprache, die wünschbare Lebendigkeit erhalten. Lässt ein Gegenstand kalt, so taugt er nicht für einen Aufsatz. Oder fiele es einem Lehrer ein, von seinen Schülern einen Aufsatz über eine geometrische Figur zu verlangen? Gewiss nicht! Denn solche Dinge wenden sich eben nur an den Verstand — und jener Sekundarlehrer mit dem zierlichen „Dr." vor seinem Namen, hat es wohl gut gemeint, aber nicht glücklich getroffen, als er seinen Schülern auftrug, ihrem „papierenen" Freund H. einen Brief über die Einrichtung der Dezimalwage zu schreiben. Wie müsste sich ein wirklicher Empfänger über die Sendung gefreut haben! So geschehen in einer grossen Schweizerstadt, aber nicht am Bodensee.

Für Landschulen mag sich die Sache etwas anders gestalten. Ihre Insassen sind meist Kinder von Bauern, sie begegnen den Pflanzen auf Schritt und Tritt bei ihren Arbeiten in Wiese und Wald, Feld und Garten. Für Beobachtungen ist Gelegenheit in jeder Zeit des Jahres vorhanden, ohne dass die Schüler zu den Gegenständen hingeschleppt werden müssen. Gerade das Zwanglose des Beobachtens ist es, was von selbst zu jenen Entdeckungen führt, die einen persönlichen Wert haben. Ich muss gestehen, dass ich ein Gegner jener Herdenspaziergänge bin, die zu dem Zwecke unternommen werden, einen Gegenstand in der Natur aufzusuchen und an Ort und Stelle einlässlich zu besprechen. Lieber gehe ich so vor, dass ich die Kinder darauf aufmerksam mache, was ich von dieser oder jener Pflanze gern wissen möchte. Die Eifrigen unter ihnen werden sich ungesäumt an die Arbeit heranmachen. Beladen wie die Bienchen kommen sie in die Unterrichtsstunde, und die Lauen müssen das beschämende Gefühl haben, dass der Mensch nichts lernen kann, wenn er sich nicht bemüht; sie werden, ob sie wollen oder nicht, mitgerissen. — Und die Gleichgültigen, es sind glücklicherweise wenige, sollen, „auf ihrem Gänsekiel reiten"; sie sind für die Wissenschaft verloren. (Aber kein Verlust!)

Vor einigen Jahren zeigte ein Landlehrer in der N. Z. Zeitung den Weg, den er beschreitet, um seine Schüler zwangslos zu wertvollen wissenschaftlichen und lebensnützlichen Erkenntnissen zu führen. Freilich verlegt er den Unterricht grösstenteils ins Freie; aber seine Aufgabe (Lebensgemeinschaften: die Wiese, der Wald) erheischen das. Dort wo er amtet, kann er ohne Mühe mit wenigen Schritten an einem ungestörten Platze sein, und er hat kleine Klassen und stille Landkinder, deren Aufmerksamkeit nicht durch Tausenderlei abgezogen wird, was da kreucht und fleucht. Sein Sprachunterricht ist aber nichtsdestoweniger auf rechten Wegen, denn in den Heften seiner Schüler stehen keine Klassenaufsätze alten Stils, sondern Persönliches:

Aufrechte Trespe. Die aufrechte Trespe ist ein mittelmässiges Futtergras. Zum Anschauen ist sie sehr hübsch. Aber auch sehr nützlich ist sie, sie begnügt sich mit ganz steinigem Boden. Im Gegenteil, wo er steinig ist, kommt sie viel vor. Gestern sagte Herr J.: „Sieh dann einmal nach, wo sie wächst, du kannst dann ein Aufsätzchen machen.“ Ich dachte: „Da willst du aber nachsehen.“ Ich sah nach, und weil ich in einem Buche gelesen, sie komme an den steinigsten Plätzen vor, sah ich an einem solchen Platze nach, und siehe da, es hatte kein anderes Gras als aufrechte Trespe. Die aufrechte Trespe hat eine schöne Farbe, sie ist bräunlich rot, und der Halm ist weisslich grün. Die aufrechte Trespe wird bis 1 m hoch (Schülerin der VI. Kl.).

Ein Stock französisches Raygras. Ich habe vor 14 Tagen einen Stock französisches Raygras gefunden. Er stand auf einem Erdhaufen. Ich brachte ihn in die Schule. Wir massen ihn. Er war 1 m 70 cm. Die Halme hatten Knoten, die einen Umfang von 1 cm hatten. In Amerika gibt es ganze Wiesen solcher Halme. Man sieht die Kühe nicht mehr, die darin weiden. Das gibt wohl fette Kühe. Sie werden auch Milch geben wie Bach. Dann kann man keinen Heuwender mehr brauchen. Ich wollte nicht in einer solchen Wiese mähen. Man muss halt das Gras zweimal abmähen. In diesem Gras kann man schön Versteckis machen, man findet einen nicht gerade. (Schüler der VI. Kl.)

Wenn der Löwenzahn seine Früchte trägt. Gegen den Sommer trägt der Löwenzahn seine Früchte. Jetzt will ich einmal erzählen, wie die Früchte aussehen. Der Löwenzahn ist dann weiss. Man kann nur ein wenig blasen, so fliehen die Schirmchen fort. Das sind die Früchte des Löwenzahns. Unten am Schirmchen sitzt ein Sämchen. Die Wiesen sind gegen den Sommer weiss, das macht der Löwenzahn, da sind seine Früchte zu sehen. Die wollen an der Sonne und an der frischen Luft sein. Aufeinmal kommt ein roher Wind und bläst in die Lichter hinein, dann ist alle Herrlichkeit vorbei. (Schülerin der V. Kl.).

Es liegt in der Natur des spröden Stoffes, dass sich die Kinder von dem Beschreiben nicht ganz losmachen können. Immerhin

ist der Sprache kein Zwang angetan, sie steht an Stilwert hoch über dem Ergebnisbrei vieler Aufsatzbücher.

In höherem Masse noch als Tier- und Pflanzenkunde ist jenes Fach auf die persönliche Beobachtung angewiesen, das dem Verständnis für Geschichte und Länderkunde den Boden bereiten soll:

Die engere Heimatkunde. Da können die Gegenstände nicht mehr auf den „Erinnerungstisch" gelegt werden, die Klasse ist vielfach auf die inneren Anschauungen angewiesen, die entweder in gemeinsamen Spaziergängen oder durch Einzelbeobachtungen erworben worden sind. Dass ich diesen, für gut erreichbare Gegenstände wenigstens, der Vorzug geben muss, darüber bin ich durch jahrelange Erfahrungen belehrt worden. Wie spannt das die Lernlust an, wenn der Schüler da Neues entdecken darf, wo er schon manchmal achtlos vorbeigegangen ist! Wie lehrreich für den Unterrichtenden, wenn jener seinen Geistesinhalt vor ihm ausbreitet! Da hat er Gelegenheit, durch Zeichnungen und Bilder nachzuhelfen, wo sich Lücken zeigen, und gerne macht sich der Eifrige nochmals auf den Weg, um sein geistiges Bild durch genauere Betrachtung zu vervollständigen:

Von der Bahnhofstrasse. Ich ging einmal die Bahnhofstrasse hinunter. Da sah ich Fräulein, die die Schaufenster bewunderten. Sie schauten die Preise an oder guckten in den Spiegel, ob sie schön seien. Wir gingen weiter zum „Huguenin". Dort sassen viele Leute, die tranken oder assen. Wir tranken Kaffee und Milch und assen Biskuit. Nachher guckten wir die Schaufenster an und sahen Strümpfe mit Perlen, die fünfzig Franken kosteten. Sela B., 10 j.

Vom Platzspitz. a) An einem Mittwoch gingen wir an den Platzspitz. Ich sah einen Brunnen, worauf ein Hirsch stand. Nachher gingen wir in die Wirtschaft. Ich ging ein schmales Weglein hinunter und sah die Limmat und die Sihl. Dann sah ich, dass die Knaben, wo es nicht so hoch war, badeten. Elsa K., 10 j.

b) Meine Mutter und ich gingen einmal an den Platzspitz. Dort unten hatte es für kleine Kinder Sandhaufen. Wir setzten uns auf ein Bänklein. Mein Schwesterlein machte ein Loch durch den Sand. Als wir uns umschauten, hatte es eine Handvoll Sand und warf ihn in den Teich, wo die Seerosen sind. Frieda Rh., 10 j.

Ein Spaziergang auf den Lindenhof. Am Samstag ging ich in den Unterricht. Der Weg führt unten am Lindenhof vorbei. Als ich zurückkam, dachte ich: Jetzt gehe ich einmal auf den Lindenhof und sehe mir den Brunnen genauer an. Ich sagte zu meinem Bruder, der auch in den „Unti" muss: „Du, jetzt gehen wir auf den Lindenhof, Herr G... hat es gesagt!" Er sagte: „Ja, bigoscht". Wir gingen beim Rennwegbrunnen die steilen Treppen hinauf und kamen auf den Lindenhof. Ich sagte zu Robert: „Du, dort steht die alte Linde. Gelt, die ist

nicht mehr schön. Ihr fehlt ja ein grosser Ast.“ Wir schauten uns den Brunnen genauer an. Es steht eine Frau oben. Sie hat einen Harnisch an und trägt ein Fähnlein in der Hand. Sie trägt ein Schwert auf der linken Seite. Wir gingen an die Mauer und schauten hinunter. Mein Bruder sagte, nach dem alten Turm deutend: „Alice, hat man da drin Gerümpel aus alter Zeit aufbewahrt?“ Ich sagte: „Nein, da werden Besen, Karren, usw. aufbewahrt. Komm, jetzt gehen wir heim.“ Alice L., 10 j.

Was ich von den Tier- und Pflanzenaufsätzen sagte, gilt auch hier: Der Schüler sucht das reine Beschreiben zu umgehen, am liebsten kleidet er seine Erlebnisse in die erzählende Form. Arbeiten über denselben Gegenstand zeigen auch, wie jeder Mensch von ihm ein Bild davonträgt, das von dem des andern Beobachters verschieden ist, dass es darum durchaus verfehlt ist, allesumfassende Beschreibungen herstellen zu wollen. Gerade diese verschiedenen Ergebnisse regen gegenseitig an und ergänzen sich schön. Freilich wird es schwer halten, auf diesem Wege lauter sprachlich Gutes zu bekommen, was eben damit zusammenhängt, dass die Gegenstände der Heimatkunde das Gefühlsleben nicht immer tief erregen, sondern mehr den Verstand beschäftigen. Um so eher wird der Lehrer darauf achten müssen, dass er die Freude am Beobachten durch Aufgaben weckt, die den Reiz des Neuen, Besonderen an sich haben: 1. Ein kleines Schulhaus; 2. In einer Bauernstube; 3. Ein Kachelofen; 4. Wie die Bäuerin kocht; 5. In Stall und Scheune (für Stadtkinder als Sonntags- und Ferienaufgaben. Siehe auch Anhang Seite 140).

Oder: 1. Eine enge Gasse; 2. Eine lebhafte Strasse; 3. Vor einem Schaufenster; 4. Auf der Strassenbahn; 5. Zum erstenmal auf dem Dampfschiff (für Landkinder im selben Sinne).

Ein Kachelofen. Einmal gingen Schwester Hoffmann und ich nach Kemptthal zu einer bekannten Frau. Die hatte einen alten Bauernofen, an welchem eine Kunstbank angebracht war. Ich und Martheli mussten beim Essen auf der Kunst sitzen. Ich merkte, dass es schön warm war. Ich wollte aufstehen, aber ich blieb ein wenig mit den Hosen kleben. Es machte mir nichts aus. Am Abend, als der Grossvater von der Arbeit heimkam, setzte er sich auf die Kunst und rauchte seine Pfeife gemütlich. Die Grossmutter hängte dann hinter dem Vorhang nasse Strümpfe auf. Ich fragte die Grossmutter: „Warum hast du einen Vorhang darüber?“ Sie sagte: „Damit die Fremden die Strümpfe nicht sehen.“ Martheli und ich machten beim Regenwetter in der Stube Versteckis. Ich musste Martheli suchen. Ich sah hinter dem Ofen die Treppe. Ich stieg dort hinauf und sah Martheli auf dem Ofen sitzen. Jetzt musste ich mich verstecken. Ich machte die Ofentüre auf und kroch in das Ofenrohr hinein. Grossmutter wusste nicht, dass ich im

Ofen drin versteckt war. Sie heizte nämlich, weil sie Brot backen wollte. Mir wurde es bange und der Bauch wurde warm. Ich schrie, weil ich nicht mehr hinauskonnte. Die Ofentüre war nämlich zu. Grossmutter machte die Ofentüre auf. Martheli und sie mussten nur lacher, als sie mich im Ofen drin sahen. Grossmutter zog mich an den Beinen heraus, ich war gerettet. Ich schlüpfte dann nicht mehr in den Ofen hinein Walter Sch., 10 j.

Alfred als Bauer. Ich war in Wallikon in den Ferien. Eines Tages sagte Götti zu mir: „Willst du mit mir aufs Feld gehen und pflügen helfen? Du kannst dann mit einer Kuh am Seil hinaus auf den Acker gehen. Ich gehe mit Ross und Wagen einen andern Weg durch, der weiter oben ist; der wo du durchgehst, ist für mich zu schmal.“ Er ging in den Stall und holte eine geschirrte Kuh heraus. Er bezeichnete mir einen Baum, dort solle ich auf ihn warten. Ich fragte ihn: „Darf ich auch eine Peitsche mitnehmen?“ „Ja.“ Also holte ich eine und führte die Kuh über eine Art „Brüggli“. Sie folgte mir willig. Ich hatte eine grosse Freude, mit der Peitsche zu knallen und die Kuh zu führen. Bald war ich auch mit ihr im Acker. Götti kam vom Waldrand her mit Ross und Wagen und spannte beide Tiere an den Pflug, der schon auf dem Feld stand. Götti liess die Peitsche knallen, dass es im Wald widerhallte, und die beiden am Pflug zogen an. Ich lief immer hinter dem Pflug und knallte auch etwa. Aber Götti konnte es viel besser als ich, und das „fuxte“ mich einwenig. Bald war der Acker umgefurcht, und Götti spannte die Kuh und das Ross aus. Ich durfte die Kuh wieder heimführen, und er ging wieder dem Wald nach. Ich kam bald am Graben bei der Strasse an. Ich sah das Brüggli einfach nicht, wo ich vorher hinüber war. Da dachte ich: Dann geh ich halt einfach mit der Kuh über den Graben. Also zog ich am Seil, denn ich dachte: Die kann schon hinüberspringen. Die Kuh aber wollte nicht vom Platze. Ich zwickte ihr eins mit der Peitsche, aber sie wollte einfach nicht. Gottlob kam jetzt Götti dahergefahren.

Als er mich sah, wie ich an der Kuh zerrte, musste er lachen. Ich fragte ihn: „Warum lachst du und warum will die Kuh nicht über den Graben?“ Er sagte, immer noch lachend: „Weisst du nicht, dass eine Kuh nicht über einen Graben springen kann?“ „Nein, aber ich habe das Brüggli gar nicht gefunden, es ist doch weiter unten“. „Nein, da oben ist es ja,“ sagte Götti und zeigte es mir. Ich musste lachen, dass ich so dumm gewesen war. Alfr. E, 11 j.

Je weiter wir uns in der eigentlichen Landeskunde von der engeren Heimat entfernen, desto schwieriger wird es, zu veranschaulichen. Da sind wir beinahe volltändig auf Hilfsmittel: Bilder, Karten und Reliefs angewiesen, und das Brünnlein der persönlichen Erlebnisse fliesst immer spärlicher und damit auch der Quell, der dem Sprachstrom immer neue Wässerlein zuführt. Mit Ausnahme von Reisebeschreibungen und Ferienberichten einiger Glücklicher will nichts einlaufen, was schreibenswert wäre. Soll man zu den alten

Beschreibungen (nach Disposition!) zurückkehren? Nein; lieber lese man den Schülern hübsche Begleitstoffe vor, die sich in den Büchern der Erlebnismenschen, der Dichter und Schriftsteller finden (Sagen, Gedichte, Märchen); diese lasse man nacherzählen oder bilde sie um, wie im Abschnitt Seite 71 angedeutet ist. (Die Schülerzeitung „Jugendpost", sowie der „Jugendborn" bringen oft recht gut Verwertbares).

Hält man sich allerdings ans „Menschliche" in der Landeskunde, so gelingt es etwa, Fäden zu entdecken, die Heimat und Fremde mit einander verbinden. Oder sollte ein Kind, das im vielfach angedeuteten Sinne ein guter Beobachter geworden ist, folgende Aufgaben nicht anregend finden? 1. Eine fremde Sprache; 2. Italiener; 3. Der Kastanienbrater; 4. Glarner Ziger; 5. Woher die Schiefertafel; 6. Ein Bergsteiger; 7. Holzschnitzereien; 8. Alpenrosen und Edelweiss (Siehe Anh., S. 139).

Je mehr wir solche Menschenkunde („Kulturgeographie") treiben, statt bloss Landschaften zu Tinte werden lassen, um so natürlicher gestaltet sich auch der Unterricht, und der Nutzen für die Sprache wird nicht ausbleiben. Ja, es kann uns sogar etwa gelingen, für die Klärung des Verständnisses fremder Verhältnisse Bekanntes zum Vergleiche herbeizuziehen:

Eine kleine Lawine. a) Es war im Vorfrühling. Der Schnee begann zu schmelzen. Ich erwachte durch ein heftiges Krachen, konnte mir aber nicht erklären, woher das rühren mochte, und dachte: Wir haben ja Ende Februar, jetzt kommen doch noch keine Gewitter vor. Woher könnte das auch sein? Meine Schwester war auch an demselben Krachen erwacht. Ich fragte sie, was denn das gewesen wäre, was so einen fürchterlichen Lärm verursacht habe. Sie löste mir das Rätsel, indem sie sagte, der Schnee hätte sich von den Ziegeln losgelöst und wäre abgerutscht und in den Garten gefallen.

b) Eines Tages sollte ich beim Bäcker Brot holen. An der Hausecke hörte ich hinter mir ein Krachen. Ich fuhr erschrocken zusammen und wandte mich um. Eine grosse Masse nassen Schnees lag zerspritzt auf der Steinplatte. Wenn ich nur zwei Schritte versäumt hätte, wäre ich von der Dachlawine überrascht worden. Anna B., 12 j.

c) Ich ging einmal im Frühling, es hatte noch Schnee, um das Haus herum. Die Sonne schien warm. Auf einmal löste sich der Schnee auf dem Dach. Ich hörte wie es krachte und konnte mich rechtzeitig auf die Seite stellen, sonst hätte ich Plattfüsse bekommen (!). Alb. Sch., 12 j.

Was wir von der engeren Heimatkunde sagten, gilt auch hier: Gelingt es im Unterricht, das hervorzuheben, was von den Verhältnissen des Schülers absticht, so betritt der Lehrer ein fruchtbares

Gebiet für den Aufsatz, vorausgesetzt natürlich, dass der Schüler schon einen Teil des weitern Vaterlandes reisend kennen gelernt hat:

Einige Nächte meines Ferienaufenthaltes. In unserem Ferienörtchen am Rigi mussten wir in einem Nebengebäude schlafen. Dieses bestand ganz aus Holz, bis auf das Dach, welches mit Ziegeln bedeckt war. Die Wände waren nicht tapeziert, wie bei uns zu Hause, sondern getäfert. Leider war dort immer etwas Mangel an Betten. Da blieb uns nichts anderes übrig, als dass meine Schwester und ich im gleichen Bett schlafen mussten. Schlafen konnte ich nicht gerade gut, da meine Schwester eine sehr unruhige Schläferin ist; denn sie wälzt sich beständig im Bett herum und brummt dabei. Dazu hatten wir eine sehr unruhige Zimmernachbarin, die schon morgens früh zehnmal dieselben Lieder sang. Jede Nacht hörten wir vor dem Einschlafen das Läuten der Herdenglocken, da die Kühe des Nachts im Freien blieben. Gewöhnlich am Samstag war ein Jodeln und Jauchzen von den Touristen, die des Nachts auf den Rigi wanderten, um beim Sonnenaufgang droben zu sein. So lag ich oft ein paar Stunden schlaflos im Bett, bis ich mich allmählig an die vielen Störungen gewöhnt hatte. Margr. F., 12 j.

Der Markt in Lugano. Wenn ich bei meinem Grossvater in den Ferien bin, gehe ich manchmal mit meiner Tante auf den Markt, um Sachen einzukaufen. Wenn die Italiener etwas einkaufen wollen, greifen sie immer alles an mit ihren schmutzigen Händen, was sehr unappetitlich ist. Ich habe auch schon gesehen, als eine Frau ein Huhn kaufte. Sie wollte, dass das Huhn tot sei. Der Verkäufer sagte, er könne es schon tot machen. Er nahm das Huhn aus dem Käfig und drehte ihm den Kopf um, und bald war es tot. Ich sagte zu meiner Tante: „Das ist sehr grausam, das sind freche Italiener.“ Meine Tante sagte: „Das ist eben immer so bei den Italienern.“

Der Markt befindet sich auf einem grossen Platz. Es sind auch Stände vorhanden. Die Italiener legen aber meistens die Sachen auf den Boden. Da liegen Kacheli, Kellen und Häfen. Mitten drin liegen Resten von Stoffen und Bändern. Die Frauen bringen ihre Gemüse und Früchte in grossen Rückenkörben, sie nennen sie „gerlo“. Da sehen wir auch einen Stand mit „zoccoli“. In einer Gasse sehen wir viele Körbe mit Fischen. Es gibt Forellen, Aale, Hechte und eine Menge ganz kleiner Fischlein. Es riecht manchmal nicht gut in den Gassen. Wenn wir noch weiter gehen, kommen wir zu einem Käsestand, der uns zum Versuchen einladet. Nachdem wir allerlei eingekauft und alles angesehen hatten, gingen wir zu einem Güggelimann und kauften ein paar kleine Hühnchen und Hähnchen, damit wir wieder den Hühnerhof füllen konnten. Wir trugen sie an den Beinen nach Hause, wo sie wieder freigelassen wurden. Wir waren froh, als wir aus dem furchtbaren Lärm herauswaren. Betty B., 12j. (Eine Unbegabte).

Die Heimatkunde befasst sich auch mit den früheren Verhältnissen der Landesgegend, in der das Kind aufwächst, sie will dem

Geschichtsunterricht vorarbeiten. Sie knüpft an jene Dinge der nächsten Umgebung an, die irgendeine geschichtliche Erinnerung wecken, wie Gebäude, Denkmäler, Stätten wichtiger Geschehnisse, veraltete Gegenstände des täglichen Gebrauchs. Sie ist eine lose Aneinanderreihung von Geschichten, keine eigentliche Geschichte, und legt mehr Wert auf frühere Kulturzustände, als auf eine zusammenhängende Kette des Geschehens. In welchen rechtlichen Zuständen die Menschen früher lebten, wie sie wohnten, sich nährten, sich kleideten, was sie glaubten und lernten, das bietet der Lehrer in abgerundeten Bildern, deren Anschaulichkeit durch Zeichnungen erhöht werden kann.

Ob der Aufsatz auch etwas davon gewinnt? Gewiss! Einmal bietet sich Gelegenheit, allerlei Aufgaben des Beobachtens zu lösen, dann darf der Lehrer die geschichtlichen Erzählungen, die er den Schülern vorgetragen hat, ganz wohl zur schriftlichen Wiedergabe verwenden, sofern sie nicht im Buch enthalten sind. In diesem Falle eignen sie sich vielleicht zu Aufsätzen im Sinne der im folgenden Abschnitt enthaltenen Ausführungen.

D. Der Phantasieaufsatz. Die Fähigkeit des Menschen, sich in eine andere Lebenslage hineinzudenken, ist am auffälligsten im frühen Kindesalter; auf ihr beruht das kindliche Spiel („Gvätterle", „Müetterlis", „Lehreris" machen). Es ist Nachahmung alles dessen, was das Kind an den Erwachsenen seiner Umgebung beobachtet. Umgekehrt befähigt diese Einbildungskraft die Kinder auch, ihre eigenen Erlebnisse gleichsam auf fremde Personen überzutragen und sich in sie einzufühlen. Je feiner diese Fähigkeit ausgebildet ist, desto besser lernt das Kind seine Mitmenschen verstehen, desto tiefer dringt es auch in das Verständnis der Schriftwerke ein, die den Menschen in Freud und Leid, in Arbeit und Kampf darstellen.

Schon früh erlaubt es der gute Lesestoff, die Phantasie zu betätigen. Scheinbar harmlose Veränderungen von Person und Zahl einer Erzählung, erfordern eine rege Teilnahme von Seite des Schülers; sonst wird er nicht imstande sein, ein Geschehnis so zu erzählen, wie wenn er es selbst erlebt hätte (Ich-Form). Umgekehrt liegt wohl auch geistige Arbeit dahinter, wenn der Schüler seine eigenen Erlebnisse so erzählt, als ob sie eine Drittperson angingen. (Anhang, Seite 94 N. 7). Dieses Stilmittel ist besonders den feinfühligen Kindern zu empfehlen, die sich scheuen, ihre Schwächen in der Ich-Form vorzubringen. Nicht umsonst bevorzugen die Dichter diese unabhängige Form für ihre Lebensbeschreibungen, da sie sich eben

darin viel ungehemmter bewegen können (Asmus Semper, Frau Sorge). Zum Phantasieaufsatz rechne ich folgende Stilformen: 1. Erweiterung von Erzählungen und Gedichten; 2. Umwandlung von Erzählungen und Gedichten in Gespräche; 3. Bildbeschreibungen; 4. Eigentliche Phantasieaufsätze; 5. Briefe.

1. Die Erweiterung. Sie ist ein unerschöpfliches Gebiet für die mündliche und schriftliche Sprachtätigkeit. Selten ist der Stil einer Erzählung ganz frei von störenden Unsichtigkeiten, kann es auch nicht sein, weil die Geschichten oft zu weit ausgesponnen werden müssten. Das würde einen Teil ihres Reizes vernichten, der gerade darin besteht, dass dem nachdenkenden Leser auch noch etwas überlassen bleibt. Das setzt allerdings voraus, dass der Stoff sich durchaus in den Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler bewege und dass der sprachliche Ausdruck ungesucht sei. Die Erweiterung kann zwei Hauptfragen beantworten: Was ist dem in der Geschichte Erzählten vorausgegangen? Und: Was geschah dann? Womit das Erzählte fortgesetzt werden soll. Der aufmerksame Leser wird aus den Schülerbeispielen erkennen, dass die Schreiber darin nur ihre eigenen Erfahrungen verwerten und nicht lediglich erfinden können. Je klarer ihre inneren Bilder sind, desto deutlicher schwebt ihnen die Lage der handelnden Personen vor, und desto anschaulicher wird auch die Sprache sein. Der Phantasieaufsatz ist ebensowohl ein Prüfstein für den geistigen Inhalt des Schülers, wie der Erlebnisaufsatz, wenn er ihm auch an Stilwert beträchtlich nachsteht. Nun ein Beispiel:

Um die Weihnachtszeit las ich meinen Schülern aus einem Festbüchlein ein Gedichtchen vor: Es Rösli ist keis Rössli gsi, es Weggli ist keis Wägeli. Es erzählt von einem Knaben, der dem Christkindlein ein Briefchen schrieb, das von Fehlern wimmelte (siehe Überschrift). Die Mutter entdeckte das Schriftstück und liess dem Knaben eine Strafe werden, indem sie wirklich ein Röslein und ein Wegglein auf den Weihnachtstisch legte, statt der erhofften Geschenke. Wie die Mutter das Brieflein entdeckte. ist in dem Gedicht nur angedeutet und wurde von einer Schülerin folgendermassen ausgemalt:

Wie die Mutter das Brieflein entdeckte. Am Abend ging die Mutter schnell in das Schlafzimmer, um die Fenster zu öffnen. Als sie das Zettelchen sah, las sie es und zeigte es dem Vater. Der Vater sagte zu der Mutter: „Sieh einmal, wie der Fehler gemacht hat.“ Hans lag schon lang im Bett. Die Mutter sagte, sie wolle schnell in einen Blumenladen gehen, für Hans eine Rose zu holen. Sie ging schnell

Bald sah sie einen Blumenladen. Die Mutter ging hinein und fragte, was so eine Rose koste. Der Mann sagte: „Eine 50 Rp.“ Die Mutter sagte ihm alles, was ihr Knabe zur Weihnacht wünsche. Der Mann lachte und sagte: „Ja, dann haben Sie schon recht.“ Die Mutter nahm die Rose in die Hand und ging wieder fort. Der Mann sagte adiö. Die Mutter lief schnell heim. Zu Hause legte sie die Rose schnell in den Kasten. Nachher ging sie schnell zum Bäcker und holte ein frisches Wegglein. Der Mann sagte: „Hier haben Sie ein frisch gebackenes Wegglein.“ Die Mutter antwortete: „Ja, das ist gerade recht.“ Der Bäcker fragte: „Für was holen Sie nur eins?“ Die Mutter erzählte dem Bäcker alles. Dieser musste auch lachen. Die Mutter ging dann wieder fort. Rosa W., 10 j.

Die natürliche, wenn auch einfache Sprache lässt deutlich erkennen, dass die Schreiberin sich in die Personen eingefühlt hat. Soweit ich ihre Verhältnisse kenne, hat sie hier niemand anders als ihre Mutter gezeichnet: Neugierde und harmlose Geschwätzigkeit. Im Lesebuch der IV. Klasse ist die folgende Erzählung enthalten, deren Sprache sich nicht gerade durch grosse Sichtbarkeit auszeichnet. Aber der Inhalt ist kindertümlich und lässt sich leicht durch Phantasiearbeit erweitern:

Die Räbenlampe. Heinrich Zschokke hatte frühe seine Eltern verloren. Er wohnte bei einer Schwester und besuchte die Schulen seiner Vaterstadt Magdeburg. In Erdgeschoss eines Hintergebäudes hatte man ihm ein Schlafkämmerlein eingerichtet. Dasselbe war kahl und ärmlich; aber der Knabe schmückte es als sein liebes Studierzimmer schön aus, und namentlich im Sommer war es sein liebster Aufenthalt. Doch im Winter war es anders. Das Zimmer hatte keinen Ofen, und zudem wurde ihm an den langen Winterabenden kein Licht gestattet. Das tat dem fleissigen Knaben leid. Endlich verfiel er auf einen klugen Einfall. Er verwandelte nämlich eine ausgehöhlte Räbe in einen Ölbehälter. Wenn alles schlief, zündete er seine Rübenlampe an. Die Eisblumen an den Fenstern ersetzten die mangelnden Vorhänge. Aber sie waren nicht dicht genug. Die nächtliche Arbeitsamkeit des fleissigen Knaben wurde verraten und die ausgehöhlte Räbe unbarmherzig vernichtet. Das schmerzte Zschokke sehr.

„Ist denn kein Mensch auf Erden,“ fragte er sich, „der sich meiner annimmt?“ Er ging zum Waisenvorsteher und klagte ihm seine Not. Der wackere Mann erbarmte sich seiner und sorgte für ein besseres Unterkommen des lernbegierigen Jünglings, so dass er ungestört seinem Lerneifer sich hingeben konnte.

Wie Heinrich Zschokke verraten wurde. a) An einem Abend fiel einer Frau, die im Hintergebäude wohnte, eine Bürste in den Hof. Sie ging hinunter und holte diese. Sie bemerkte, dass in dem Zimmer, wo Zschokke wohnte, ein Licht brannte. Am Morgen ging sie schnell zu Heinrichs Schwester und sagte es ihr. Die Schwester sagte ihr: „Ich habe ihm keine Lampe gegeben.“ Die Frau sagte: „Ja, es

war keine Lampe, sondern es schien wie eine ausgehöhlte Räbe. Man sah es halt nicht gut, weil es Eisblumen am Fenster hatte.“ Alfr. E., 10j.

b) Die Hausmeisterin ging um 10 Uhr in den Hof. Sie sah noch Licht im Erdgeschoss. Sie hob die Bürste auf, die ihr hinuntergefallen war. Sie schlich näher und sah durch die Eisblumen, wenn auch undeutlich, dass Heinrich über den Tisch lehnte und wahrscheinlich schrieb. Am Morgen ging sie zu seiner Schwester und sagte: „Ihr Bruder hat so ein Ding, es sah aus wie eine ausgehöhlte Räbe, und ich sah darin ein Lichtlein brennen. Woher hat er sie?“ Die Schwester sagte ganz erstaunt: „Ich weiss nichts davon.“ Alice L., 10 j.

Das Unterschiedliche in den Arbeiten lässt wiederum deutlich durchblicken, dass das Wesen des Phantasieaufsatzes darin beruht, eigene Erlebnisse zu verwerten. So schrieb ein Schüler, der Waschlappen sei hinuntergefallen, ein anderer, die Hausmeisterin habe schliessen wollen. Was hier vorliegt, sind keine Klassenaufsätze: sie sind nur angeregt durch einen zweckmässigen Leseunterricht. Andere Schüler, denen die Geschichte des Verrates nicht so nahe lag, schrieben die folgenden Erweiterungen. So wurde jeder Hauptzug der ursprünglichen Schulbucherzählung in der wünschbaren Breite ausgeführt, so dass sich die Arbeiten schliesslich schön ergänzten:

Wie die Schwester die Räbenlampe entdeckte. a) Am Morgen ging die Schwester ins Zimmer und wollte das Bett machen. Nachher suchte sie die Räbenlampe. Endlich fand sie sie in einem Winkel des Kastens. Sie warf sie in den Kotkübel. Als Heinrich heimkam, brummte sie immer so. Marg. E., 10 j. (eine Unbegabte.)

b) ....Als Heinrich heimkam, schnurrte ihn die Schwester an und sagte: „Warum kommst du so spät heim, du hättest ja Holz hauen sollen. So mach's jetzt und deck den Tisch!“ Am Abend wollte Heinrich die Räbenlampe hervornehmen und schreiben. Er dachte: Ja, die hat wieder die Schwester genommen. Waldemar M. 10 j. (ein Unbegabter.)

Wie Heinrich enttäuscht war. Heinrich wollte abends halb 9 Uhr in seinem Kämmerlein noch lernen, da er schon lang im Bett liegen und schlafen sollte. Da es aber dunkel war in seinem Kämmerlein und er so nicht schreiben konnte, wollte er seine Räbe aus dem Kasten holen. Er fand sie gar nicht, im Kasten war keine Spur davon. Er wurde betrübt, und über seine Wangen floss ein kleines Tränenbächlein. Er dachte schon, dass das seine Schwester gewesen sei, die die Räbe vernichtet habe. Hedi F., 10 j.

Oft gibt ein Sprachstück Gelegenheit, die Örtlichkeit des Geschehens auszumalen. So beschrieben die Kinder Karens Stube nach dem Gedicht: Die treue Schwester (Sittenlehrbuch IV. Kl. St. 58):

In Karens Stube. a) Einmal gingen wir zu Karen auf Besuch. Sie wohnte in einem kleinen Fischerhäuschen. Es roch von Fischen. Wir gingen in das Stübchen. Es sah ärmlich aus. In der Mitte stand ein Tisch. Dieser war nicht einmal lackiert. In der Ecke stand ein grosser grüner Kachelofen, und darum war ein Seil gespannt und daran hing Wäsche. In einer andern Ecke stand ein alter Sessel. Die Lehne war abgebrochen. Karen kam mit einem Öllämpchen in der Hand. Sie leerte Öl hinein und zündete es an. Nachher stellte sie es aufs Gesimse. Dora Sch., 10 j.

b) Gestern machten wir einen Besuch bei Karen. Das ärmliche Haus stand am Rande des Meeres. Karen führte uns in die Stube, und wir setzten uns auf den Stuhl. An der Wand hingen ein paar Bilder, eins von Vater und das andere von der Mutter . In der Ecke stand ein Kachelofen, an dem hing ein Seil mit Socken. Der Tisch war nicht einmal angestrichen. Die Wände waren nicht tapeziert, sondern getäfelt. Der Boden war wurmstichig. An der Simse stand ein alter Lehnstuhl, das Polster war abgerieben. In einer Ecke stand eine alte Kommode, auf derselben ein kleiner Spiegel und ein paar Fächer (!).

Karen brachte die Lampe und stellte sie auf das Gesimse. Wir fragten, warum sie die Lampe nicht auf den Tisch stelle. Sie antwortete, ihr Bruder sei letzte Woche auf das Meer hinausgefahren. Wenn er wieder zurückkäme, sehe er, dass sie noch lebe. Karen stand auf und ging in die Küche und brachte eine Schüssel voll gebratener Fische herein. Wir assen vergnügt. Walter Sch., 10 j.

Je älter die Schüler sind, desto häufiger lässt sich der erweiternde Aufsatz an Gedichte anschliessen, die in der Form meistens knapp sind. Ich halte das für besser als die üblichen Inhaltsangaben, bei denen der Schüler beständig die Sprache des Dichters gedankenlos in die Prosa übersetzt.

2. Das Gespräch. Es ist die höchste, weil anschaulichste Stilform, setzt aber eine lebhafte Vorstellungsgabe und ein gutes Ohrengedächtnis voraus. Schüler, die in dieser Richtung begabt sind, ragen in ihren sprachlichen Leistungen auffällig über ihre Mitschüler hinaus. Sie bevorzugen in ihren Erlebniserzählungen unbewusst die wörtlich angeführte Rede, weil die handelnden Personen sehr deutlich vor ihnen stehen (Ich beobachte oft, dass sie beim Vorlesen sogar den Ton des Gesprochenen nachzuahmen versuchen):

Nur Brot? „Mama, ich habe Hunger, gib mir 'was zu essen, bitte!" So stürzte (!) ich in die Küche, als ich um 11 Uhr aus der Schule heimkam. Die Mama sagte: „Da, schneid' Brot ab," indem sie es mir herschob. Ich erwiderte: „Jä, nur Brot? ist das alles? Du kannst mir wohl noch ein Zückerli dazu geben oder eine Schoggi." Die Mutter sagte: „Du bist ein verwöhntes Ding, manches Kind wäre froh, es hätte ein Stück Brot. Wenn du kein Brot willst, so hast du auch keinen Hunger!" So sprach sie, und dabei blieb es. Hedy, F., 10 j.

Die mundartlichen Ausdrücke weisen ebenfalls darauf hin, dass die Personen mit höchster Naturtreue gezeichnet sind. Denn die Redeweise verbindet sich so enge mit der Vorstellung der betreffenden Personen, dass es für den Schreibenden schwer hält, überhaupt von der Mundart abzuweichen; der Leser wird im Anhang Beispiele genug antreffen, die das bestätigen. Der Lehrer darf die Schüler sogar dazu ermuntern, Personen beim Zwiegespräch zu belauschen und das Gehörte so treu als möglich wiederzugeben. Gewiss wird es zunächst allzunaturgetreu ausfallen, aber das schadet nichts. Die besten Dichter haben eine Sturm- und Drangzeit durchgemacht, während welcher ihre Sprache gärte. Wir befinden uns hierin in guter Gesellschaft; ich weise nur auf Seminarlehrer Dr. Messmer in Rorschach hin, der seine Schüler zu eigentlichen Sprachbeutezügen veranlasst (Siehe Berner Seminarblätter, Jahrgang 1913). — Als Ergebnis einer solchen Forschertätigkeit erhielt ich von einer Schülerin folgendes ergötzliche Zwiegespräch zweier Frauen (Die Sparsame ist ohne Zweifel die Mutter der Schriftstellerin):

Frau Birch und Frau Bär.

1. Guete Tag, Frau Birch, ist alles gsund?
2. Ja, ja, es mues es tue, es ist sowit alles gsund. Min Ma ist so unzfridä, er seit immer, ich bruchi sovil Geld. Do hani en agfahre: Jä, verbutze tuenis emel nüd.
1. Jä, wievil chömed Sie denn über alli Monet?
2. Ja, so zirka 190 Fr.
1. Jä, bruched Sie denn alles?
2. Jä, was meined Sie denn, Frau Bär, weme-n-eso vier Chind häd, langets au nüd wit.
1. Jä lueged Sie, Frau Birch, wenn ich eso vil überchäm, wärs mer au no glich.
2. Jä, wievil chömed Sie denn über?
1. 's mues es tue, wenn ich nu 100 Fr. überchume und ich ha doch feuf Chind und cha doch immer na öppis uf d' Site legge.
2. Jä, du ebige, wie mached Sie au das? Sie bhalted gwüss jedes Dräckli zäme?
1. Was Dräckli? Jedes Lümpli bhalt i. Wenn denn de Lumpensammler chunt, so gibis halt dem. Denn chumi immer so 40-50 Rp. über. Es git vo dem scho wider es Brot oder suscht öppis. Es ist gar efange alles tüür worde. Jetzt hani efangs dene tunders Chinde abgwöhnt, 's Brot eso z'vergüüde. Immer händs mer 's Brot, wos nüme händ möge, eifach is Brotchörbli inegrüert und händs natürli schön la si. Und 's Weich händs de Vögelene ggä. Wüssed Sie, sie händ dä g'chochet Speck eso gern. Amene Morge hani extra feisse gchauft und hanen uf z' Mittag gsotte. Z' Mittag sind's heicho. 'S Erst ist gsi: Muetter, was gits z' Mittag? Do hane-n-es gseit.

Do händs ta wie lätz vor Freud. Wies zum Tisch chömed, sägeds: Gits kei Brot? do hani gseit: Essed ihr nu das, woner de Vögelene ggä händ. Do händs mers versprochä, 's Brot in Zuekunft alles z'esse.

2. Jä, ich rüere halt jedes Stückli Brot in Chatchübel. Ich wott ekei eso umegleits Brot gseh.

1. Jä, wenn Sie's eso mached, denn glaub is scho. Min Ma wür mer schön wüest säge, wenn is eso mache wür.

2. Jä, ich weiss jetzt halt nüt anders.

1. Jä, lueged Sie, Frau Birch, wenn Sie 's nüd anderst wennd, so chömed S' mer doch nüd cho chlage. Kenned Sie das Sprüchwort denn nüd: Wem nüd z' rate-n-ist, dem ist au nüd z' helfe?

2. Ja, i wills probiere. J danke für de guet Rat. — Jetzt mues i aber ga, sust seid de Ma, mer seigid doch ebigi Schwätzwiber.

Rosa R., 12j.

Nach und nach wird man den Schüler freilich dazu bringen müssen, sich ganz der Schriftsprache zu bedienen. Wie kann diese den leichten, natürlichen Fluss erhalten, der den Schüler befähigt, auch über die alltäglichsten Dinge sprachrichtig zu reden? Da gibt es einen einfachen Weg: Der Lehrer verkehre bei jeder Gelegenheit, nicht bloss im eigentlichen Unterricht, schriftsprachlich mit den Schülern und verlange das auch von ihnen; er wird staunen, wie einfach und mühelos sich der Schüler die Umgangssprache aneignet, die er ja im Verkehr mit den Fremden später notwendig haben muss. Dass dabei eine lautreine Aussprache mitgehen sollte, ist selbstverständlich. Es ist bemühend, dass unsere Lehrer zwar im fremdsprachlichen Unterricht die natürliche Lehrweise: Sprechen lehren durch sprechen längst anwenden, während sie in „patriotische" Krämpfe verfallen, wenn sie nur einen etwas feineren Kehllaut hören? Auch die Lehrer der untern Klassen sind schwer zu überzeugen, wie dringend eine richtige hochdeutsche Aussprache schon für die kleinen Schüler wäre, da die Sprachwerkzeuge sich dann noch leicht daran gewöhnen können.

Dem Schüler ist das Wesen der Wechselrede bald klar, so dass wir dazu übergehen können, Erzählungen und Gedichte in die Gesprächsform umzusetzen. Wir müssen uns aber stets bewusst bleiben, dass es einer bedeutenden geistigen Anstrengung bedarf, sich in die handelnden Personen einzuleben. Nur jene Schüler, die aus dem Eigenen schöpfen können, bringen eine ordentliche Lösung zustande; den Arbeiten der andern wird stets das Künstliche, Gemachte anhaften. Es geht hierin sogar den Dichtern nicht besser, deren Dramengestalten oft nur wandelnde Gedanken (Tendenzen), aber keine Menschen von Fleisch und Blut sind (Sudermann: Graf Trast in

„Ehre"; Schiller: Marquis Posa in „Don Carlos"). Man wird bei der Auswahl der Lesestücke besonders darauf achten müssen, dass der Stoff kindertümlich und lebhaft sei. Nachfolgend einige Beispiele:

Garoffi und seine Mutter. (Nach „Herz": Ein Schneeball.)

M: Du kommst wieder einmal spät nach Hause. Der Kaffee und die Milch sind natürlich kalt geworden.

G: Ich habe mit meinen Kameraden noch einwenig schneeballiert.

M: Du bist heute so wunderbar still. Man ist das an dir nicht gewohnt. Magst nicht essen? Was fehlt dir denn?

G: Ich spüre nichts.

M: Hast du etwa wieder einmal 'was angestellt? Red' jetzt doch endlich heraus!

G: Ich habe einem Greis einen Schneeball ins Auge geworfen und dabei habe ich ihm die Brille zerschlagen.

M: Das ist wieder eine saubere Geschichte! Du weisst doch, dass wir immer kratzen müssen. Ja nun, der Vater wird es dir dann schon sagen, wenn ers vernimmt. Und die teure Arztrechnung werden wir natürlich samt Brillenglas bezahlen müssen. Du kannst froh sein, wenn der Mann das Auge nicht verliert. Martha M., 11 j.

Der Leser wird nicht bestreiten können, dass die Verfasserin einzelne Ausdrücke und Wendungen wirklichen Menschen abgelauscht haben muss, sie machen darum einen durchaus natürlichen Eindruck. Das Beispiel zeigt zugleich, wie das Gedicht die ursprüngliche Erzählung erweitern kann, im Sinne der früheren Ausführungen. Das folgende Gespräch ist nach dem Gedicht von K. F. Meyer: Als ich mit Zwingli jüngst beim Mahle sass, ebenfalls im Sinne der Erweiterung entstanden:

Was Uli der Mutter erzählt.

Die Mutter steht in der Küche und kocht das Abendessen. Sie schaut aus dem Fenster.

Mutter: (für sich) Wenn der Vater und Uli nur bald kommen, es dämmert ja schon. Es wird doch hoffentlich kein Unglück geschehen sein?

Uli (die Türe aufreissend): Guten Abend, Mutter. Rate mal, was habe ich in der Hand?

Mutter (spassend): Aber doch gewiss keine Goldstücke?

Uli (lachend): Nein, nein, du hast falsch geraten. Ich will dirs jetzt zeigen. (Er öffnet die Faust) Da schau!

Mutter: Ah, das hätte ich nicht gedacht. Von wem hast du die Körner?

Uli: Ich will es dir gerade erzählen. Als wir ins Tal hinunterkamen, sah ich auf dem Felde einen Mann. Ich meinte, es sei ein Pfarrer, der den Acker segne. Ich fragte den Vater, was der Mann dort tue. Er lachte über meine Unwissenheit und sagte, es sei ein Säemann, der streue das Brot des lieben Gottes aus. Der Säer fragte mich, ob ich ein paar Körner wolle, ich sagte, ja gern. Er gab mir eine Handvoll. Ich will sie heute noch einsetzen.

Vater (in die Küche tretend; hat das Letzte noch gehört): Nein, jetzt essen wir, und dann musst du ins Bett. Du wirst wohl müde sein von dem langen Marsch. Helene S., 12 j.

Der Lehrer tut gut, den Inhalt des Gedichtes vorher in breiter Ausführung zu erzählen. Vielleicht kommen ihm noch ein paar Schülererlebnisse zu Hilfe, die den Kern des Gedichtes, die unwirtliche Beschaffenheit des obern Toggenburgs, herausheben. — Der Leser bemerkt, dass in dem Gespräch auch eine kleine Inhaltsangabe des Gedichtes steckt. Aber wie natürlich ergibt sie sich! Bezeichnend sind auch die den redenden Personen beigefügten Bemerkungen, sowie die Einleitung; die Schülerin scheint bereits das Wesen des Schauspiels und dessen Schreibweise zu kennen. Um ein solches Gespräch recht anschaulich zu machen, kann man es mit verteilten Rollen „spielen" lassen. Dadurch dass Ton und Gebärde dazukommen, wird der Wert der Sprache sehr erhöht. Theaterspielen möchte ich überhaupt empfehlen; geeignete Tage für so ein kleines Kinderfestchen werden sich im Schulleben immer finden.

3. Bildbeschreibungen. Darüber kann ich mich kurz fassen. Dass wir keine eigentlichen Beschreibungen wollen, dürften die vorausgegangenen Andeutungen genugsam gezeigt haben. Es kann sich also nur um Bilder handeln, auf denen etwas geschieht, also keine blossen landschaftlichen Stimmungsbilder oder geogr. Ansichten. Ich denke etwa an schöne Steinzeichnungen, wie z. B. die Märchenbilder Rotkäppchen, Schneewittchen, Aschenbrödel, Rumpelstilzchen, die in den Schulen als Wandschmuck aufgehängt sind; Bilder aus hervorragenden Zeitschriften, (wie der Kunstwart) die der Lehrer sammeln und etwa an sprachbegabte Schüler abgeben mag; für ältere Schüler Bilder aus Sage und Geschichte (z. B. Jauslin: Tell wird auf das Schiff geführt, Johann Chaldar). In dieser Weise ist das folgende Aufsätzchen entstanden:

Liselis Freude. Liseli steht in der Stube bei seinem Tischchen. Die Mutter hat ihm den kleinen Kochherd zum Spielen vom Kasten heruntergegeben. Sie gab ihm noch Milch und Brot, in der Meinung, es dürfe damit kochen. Liseli rührt mit seinen dicken Rugelärmchen eifrig in der Pfanne herum. Es will ein Muesli machen. Es dachte: O, das ist schön, wenn draussen der Schnee liegt, ich bin ja in der warmen Stube. Hedi F., 10 j.

Bei dieser Gelegenheit auch einige Worte über die Zeitform des Tätigkeitswortes. Es fällt vielleicht auf, dass wir bis jetzt fast ausschliesslich die Vergangenheitsformen pflegten, wie sie sich eben

aus den erzählenden Stoffen natürlich ergeben. Wir können die Vergangenheit nicht zu viel üben; tritt sie doch schon im Lesebuch der 2. Klasse auf. Wir halten sie geradezu für die Hauptzeitform, man denke nur an die Presse und die Erzeugnisse der Schriftsteller und Dichter. Um so willkommener ist uns daher die Gelegenheit, in den Gesprächen und Bildbeschreibungen die Gegenwartsformen zu setzen, weil sie sich so ebenfalls ganz natürlich ergeben. Das folgende Beispeil ist nach einem Bildchen verfasst, das wenig Handlung aufweist. Es soll die Tatsache bestätigen, dass nur ein begabter Schüler imstande ist, über ein blosses Aufzählen von Gegenständen hinauszukommen; ein schwacher hätte es mit ein paar trockenen „Es hat"-Sätzen abgetan:

Der Turmwächter. Es ist eine klare Winternacht. Die Sterne flimmern am Himmel. Der Schnee liegt auf den Dächern, und die Kamine haben weisse Kappen an. Die Uhr am Turm zeigt auf zehn. Gerade steht der Nachtwächter da und macht: Tü, tü, d' Glogge häd Zehni g'schlage. Hoffetli schlafed alli guet! Dann geht er wieder weiter, und immer weiter entfernt ertönt sein Tütü. Ruth. B., 10 j.

Für ganz verfehlt halte ich es, wenn Schüler „eingebildete" Bilder nach Erzählungen oder Gedichten beschreiben müssen. Da kann es ohne Schwulst und Phrasen nicht abgehen; das beweist die folgende Arbeit eines „sprachbegabten" Zwölfjährigen:

Vor der Hütte des Normanns (nach dem Gedicht: die Skiläufer.) Dieses Gedicht versetzt uns in die gebirgige Grenzscheide zwischen Schweden und Norwegen. Eine dichte Schneedecke fesselt die Erde in ihren starren Panzer. Die Nacht breitet ihre schwarzen Schwingen über die Gegend aus. An einem kahlen Felsen schmiegt sich (Seite ...!) das einsame Hüttchen des Normanns. Sein morsches Gebälk wird durch ein niederes Schindeldach beschützt. Im Hintergrunde erheben die Schneeberge ihre nebelumwallten Häupter. Neben dem Hüttchen stürzt sich ein schäumender Giessbach in eine gähnende Runse (!). Eine rauhe Bise (!) verwischt die Spuren der Tiere und Menschen. Wir treten zur einsamen Hütte. Im traulichen Stübchen arbeitet (?) der Normann beim matten Schein des Kieferspans, während Frau und Kinder des Schlummers pflegen (!). Jetzt tritt er aus der Hütte, die Leuchte in der erhobenen Rechten. Auf beiden Seiten ergreifen ihn die Arme der Schweden. F. G., 12 j.

Man beachte die Einleitung, die als ständige Phrase jedes derartige Gemälde eröffnet, die gewagte, unkindliche Bilderei und das Häufen von zuschreibenden („schmückenden") Eigenschaftswörtern, die wir schon von weitem erkennen als ständige Begleiter gewisser

Hauptwörter, und man wird den Stilwert dieses anspruchsvollen Erzeugnisses der Ohrenkunst richtig einschätzen. Es ist beklagenswert und gibt zu denken, dass Aufsatzbücher und infolgedessen auch Schulhefte noch von solchem Zeug wimmeln. So machte ich jüngst in einer Mädchenschule eine kleine Stichprobe und die förderte folgende Perle aus einer „Abendstimmung" ans Licht:

Auf den dunkelgrünen Matten weiden die muhenden Kühe und Kälblein die saftigen Gräser ab... (Fressen und muhen! Übrigens muhen richtige Kälber nicht!)

Eine „Frühlingsstimmung" enthielt die nachstehenden botanischen Merkwürdigkeiten, welche der kühnen Vorstellungskraft der 12jährigen Schreiberin ein glänzendes Zeugnis ausstellen:

.... Auch die gelben Butterblumen und tiefblauen Enzianen öffnen die Läden ihres Häuschens (?) und gucken vorsichtig (?) zum Fensterchen hinaus, was denn da für ein Prangen und Duften sei...

Stimmungsbilder können vom Lehrer nicht nach Belieben herbefohlen werden, sie müssen aus dem innigen Erleben fliessen, wie das die folgende schlichte Arbeit zeigt:

Die Abenddämmerung. An einem Abend ging ich ganz allein im Garten spazieren. Ich schaute den Himmel an. Ich sah, wie die Wolken gingen, und wenn ich stillstand, standen sie auch still. Ich betrachtete den Mond, der so silberhell vom Himmel herableuchtete. Es wurde in mir so lebendig, dass mir Tränen in die Augen kamen, und ich wusste selber nicht, warum ich weinte. (Wie schlicht und natürlich die Schülerin das Unfassbare der Stimmung ausdrückt)! Ich muss jeden Tag daran denken, wie das ein schöner Abend war. Fanni H., 10 j. (Eine Unbegabte, St. ....)

Wäre die Pflege der Muttersprache nicht eine so tiefernste Sache, man müsste eigentlich lachen über die Sprünge der „Aufsatzmuse". Aber weil sie auf eine tiefgehende Sprachkrankheit schliessen lassen, die Pestalozzi einst mit dem kräftigen Ausdruck „Maulbrauchen" gekennzeichnet hat, muss der Kampf mit aller Schärfe aufgenommen werden; sonst erhalten wir Menschen, die schwebend auf Flügeln der Phantasie, mit den Beinen in der Luft und mit dem Kopf im Nebel stecken.

4. Eigentliche Phantasieaufsätze. Im vorausgegangenen Abschnitt fühlten wir uns gedrängt, auf eine gewisse stilverderbende Gefährlichkeit der Phantasieaufsätze aufmerksam zu machen. Diese Eigenschaft verringert sich natürlich nicht, wenn wir dem Schüler gänzlich freies Spiel gestatten.

Der Glaube, dass der „freie“ Aufsatz überhaupt bloss ein Gebilde der ausschweifenden Phantasie und keine ernste Arbeit sei, ist unter dem „vorsichtigen“ Teil der Lehrerschaft noch stark verbreitet. Die am sichern Alten Hängenden haben keine Ahnung, dass der freie Aufsatz so wenig frei ist, wie der entwickelte, sondern aus einem sorgfältig erteilten Sprachunterricht natürlich hervorwächst; dass er aufs engste mit dem wirklichen Leben zusammenhängt, glauben wir durch die zahlreichen Beispiele überzeugend nachgewiesen zu haben.

So ist denn erklärt, wenn Lehrer, die vom Werden der persönlichen Sprache nichts verspüren wollen, nur Misserfolge haben können da sie selten den Schüler seine eigene Sprachkraft üben lassen, und dann an solchen Aufgaben, die sie ihm plötzlich, unvermittelt vorlegen. Aus irgendeinem modernen Aufsatzbuch greifen sie einen schönen Titel heraus und werfen ihn als Strohhalm in das wildwogende Phantasiemeer ihrer Klasse, mit der Aufforderung: Da schwimmt! Was wunders, wenn die meisten ertrinken, bevor sie Land gefunden. Denn schwimmen kann eben nur, wer's gelernt hat.

Aufsatzbücher sind immer ein wenig gefährlich; sie enthalten entweder Gemachtes oder nur Arbeiten „hervorragender“ Schüler und verleiten dadurch den Unerfahrenen, einem Vorbild nachzustreben, das der Durchschnittschüler nie erreichen kann. Das Vorlesen solcher Musterarbeiten macht den Schüler erst recht unsicher und zeitigt nachempfundenes Zeug. Können 10 bis 12jährige Kinder z. B. Tiermärchen, Schildbürgerstreiche und Münchhausiaden erfinden? (Aufsatzbuch von Hermann, Seite 320 usw.). Oder was sagen Leser, die gewohnt sind, sich alles Gelesene vorzustellen, zu folgender Stilblüte:

Wie der Goldfisch seinen Goldpanzer bekam. ..... und der Königssohn samt dem vielen Golde versank in den Fluten des Sees. Lange warteten seine Bedienten auf die Rückkehr des Prinzen, aber er kam nicht wieder. Nach einigen Wochen war eine grosse Hitze. Der See trocknete fast ganz aus (!) und das viele Gold, das auf dem Grund lag, zerschmolz (!) Da ward das Wasser Goldwasser (!) und die Fische wurden auch golden gefärbt.....

Ähnliche Kinderkühnheiten enthalten die „Märchen“: Warum die Nachtigall ein graues Gefieder hat; warum die Katze jetzt Mäuse frisst (Was frass sie denn früher?); Warum der Esel lange Ohren hat (!). Nicht besser sind die selbsterfundenen Schildbürgerstreiche und Münchhausengeschichten. Im Munde der Kinder nimmt sich

dieses anspruchsvolle Zeug geradezu aus, wie eine Missachtung des Dichterischen Gehaltes und der poetischen Wahrheit, die in den echten Märchen und alten Volksbüchern steckt. Sprachlichen Wert kann ich ihnen nicht beimessen; denn die Einzelvorstellungen sind entweder so matt oder so unwahrscheinlich, dass man ihnen von weitem anfühlt, sie sind entliehen und stammen nicht aus dem selbsterworbenen Vorstellungsschatze. Zum mindesten gehören solche Aufgaben auf eine höhere Stufe. (Dr. Messmer in Rorschach lässt seine Seminaristen Fabeln erfinden, die er aber einer strengen Kritik des Inhaltes und der Form unterwirft. Berner Seminarblätter 1913).

Eine Aufgabe, die sich ebenfalls in Aufsatzbüchern breit macht ist die Lebensgeschichte irgendeines Gegenstandes, „von ihm selbst erzählt". Sie geht an, wenn die sachlichen Kenntnisse möglichst vollständig vorhanden sind, setzt aber sprachbegabte Schüler voraus; schwache verschone man mit solchen Aufgaben, und über den Stilwert des Geschriebenen bilde man sich kein allzugünstiges Urteil:

Aus meinem Leben. (Von der Dattel selbst erzählt.) Früher war ich noch ganz klein und grün. Wir wurden immer grösser und süsser, und in mir wuchs schon ein kleines Steinchen. Als wir reif waren, kletterte ein brauner Mensch den Baum herauf und pflückte mich und meine Kameraden ab. Wir wurden in Kisten verpackt und aufs Schiff geladen. Wir mussten von Alexandrien lange, lange fahren, bis wir in Zürich waren. Ich war sehr froh, als wir ausgepackt wurden. Die Ladenfrau stellte uns in das Schaufenster. Ich sah so weisse Menschen. Dann kam eine Frau mit ihrem Knaben. Sie sagte, sie möchte gern Datteln. Ich wurde auch gerade mitgenommen. Draussen bat der Knabe die Mutter um eine Dattel. Sie gab ihm gerade mich. Ich schwitzte ganz vor Angst und wurde klebrig. Der Knabe rief: „Äh pfui!" und warf mich fort. Die Mutter schimpfte mit ihm. Ich wusste gar nicht. was anfangen. Ich dachte: Wie glücklich war ich doch noch, als ich so sorgenlos an dem Baum hing! Hedi Fr., 10 j.

Der Leser wird rasch erkennen, dass da, wo die Schreiberin, aus der eigenen Erfahrung schöpfen kann, die Sprache vorstellungsreicher, der Stil lebhafter wird. Umgekehrt ist der Anfang, der sich nur auf das wenige Anschauungszeug stützt, dürftiger. (An der Wandtafel: Palme mit Datteltraube, Eingebornenhüttchen, ein Mann klettert eben am Stamm hinauf. Hinten die Türme einer fernen Stadt, Meerstrand mit Schiff. — Auf dem Tisch Datteltraube mit unreifen Datteln, der eigentliche Anlass zu dem Aufsätzchen.) Ähnlich lassen sich etwa behandeln: Lebensgeschichte eines Salzkörnleins; Abenteuer einer Schneeflocke, einer Fliege, einer Spinne, was immer noch erheblich stilbildender ist, als naturkundliche Beschreibungen.

5. Briefe. Sie enthalten nichts wesentlich Neues. Sie sollen ebenfalls der natürliche Ausdruck dessen sein, was den Menschen innerlich bewegt; Selbsterlebtes soll ihnen zugrunde liegen. Sie sind eigentlich nichts anderes, als der eine Teil eines Zwiegesprächs mit einer abwesenden Person (Man erinnere den Schüler an den Fernsprecher). Formfragen, wie Tagesangabe, Anrede, Schluss sind dem Schüler bald geläufig; es handelt sich mehr darum, für den Brief einen natürlichen Anlass zu finden, und gerade das ist schwierig. Irgendeinen Stoff in Briefform zu kleiden, bloss um dieser willen, halte ich für einen Unsinn (Siehe Seite 64). Es muss dem gesunden Fühlen und Denken des Schülers widerstreben, wenn er Empfindungen zur Schau tragen oder Belehrungen erteilen soll, wozu kein wirklicher Grund vorhanden ist. Das heisst doch, ihn zur Lüge, zur Heuchelei erziehen!

Schaffen wir also diese Gelegenheit! Ich helfe mir etwa so: Ich bewege die Schüler dazu, mir aus ihrem Ferienaufenthalt Briefe und Karten zuzusenden, welchen Gedanken sie immer mit Freuden aufgreifen. Es gilt dabei allerdings, ihren Eifer wach zu erhalten, und da darf ich nicht bequem sein: ich muss die kleinen Schreiber mit einer Antwort beehren. Das ist für mich eine gute Stilschule; denn ich muss ihnen doch etwas Lesenswertes in einer ihnen verständlichen Sprache zukommen lassen. Zugleich erwerbe ich mir etwas Unschätzbares: Ein persönliches Verhältnis zu meinen Schülern, das auf gegenseitiges Zutrauen gegründet ist. Man lächle nicht darüber, sondern mache selbst einen Versuch. Wir können die Schüler auch veranlassen, untereinander Briefe zu wechseln, da sie gegenseitig noch unbefangener verkehren, als mit dem Lehrer. Wie froh ist etwa ein kranker Mitschüler, wenn ihm so ein Zettelchen ins Haus fliegt!

Endlich kann der Brief auch als Erweiterung von Lesestücken entstehen, wobei allerdings nur sprachbegabte Schüler Befriedigendes zustande bringen:

1. Beispiel: Franti wird aus der Schule gejagt (nach „Herz"). Die Schülerin schrieb den Brief des Lehrers Perboni an Frau Franti regelrecht auf Postpapier und legte ihn in einen Briefumschlag, den sie mit einer Aufschrift versah:

Turin, den 10. Febr. 15.

Geehrte Frau Franti!

Ich muss Ihnen wieder einen Klagebrief schreiben, so leid es mir tut, Ihnen Kummer zu bereiten. In der Rechenstunde warf Carlo nämlich eine Knallerbse auf den Boden, so dass es laut krachte, wie von einem

Flintenschuss. Ich erriet sofort, dass es Carlo war; denn er hatte schon ähnliche Streiche verübt. Ich hiess ihn das Zimmer verlassen. Er erklärte aber, nicht der Täter gewesen zu sein. Dies machte mich sehr böse, und ich schleppte ihn am Arm hinaus. Ich muss Ihnen nun mitteilen, dass er nicht mehr in die Schule darf, wenigstens für ein paar Tage. Kommen Sie, bitte, morgen bei mir vorbei, ich muss Ihnen dann noch Einiges mündlich berichten. Hochachtungsvoll: Perboni E., Lehrer.

2. Beispiel: Lesestück „Grünhose" (Sittenlehre 5. Klasse) Der Hafenkapitän, der Vater des von Grünhose geretteten Mädchens schreibt an die Mutter des Retters.

Zürich, 4. März 15.

Geehrte Frau Müller!

Ihr Sohn ist ein mutiger Junge. Es freut mich sehr, ihm ein so schönes Geschenk geben zu dürfen. Die Hosen und die Uhr wird er wohl brauchen können. Die Uhr wird ihn später als Andenken an die mutige Tat erinnern. Unsere Elise ist wieder gesund, und da Peter noch im Bett liegt, werden sie und ich ihm einen Besuch machen. Grüssen Sie den Jungen noch tausendmal von mir und Elise. Achtungsvoll:

J. Farrer, Hafenkapitän.

3. Beispiel: Der Soldat und die Sternschnuppe, von Hebel. Der Soldat schreibt nach Hause:

Zürich, den 30. Jan. 13.

Liebe Eltern!

Wie geht es Euch? Ich habe seit einer Woche Nachtwache vor der Kaserne. Es ist langweilig, und die Nacht kommt einem viel länger vor als sie ist. Aber etwas muss ich Euch schreiben. Als es mir wieder so langweilig war, schaute ich die Häuser und Türme an. Es steht auch ein grosser Turm in der Nähe der Kaserne. Ich weiss nicht, was er nützen soll. Auf einmal wurde ein grosses Blasrohr aus einem Fenster des Turmes gestreckt. Es war allweg ein Mann im Turm, der damit auf einen Stern zielte. Lange bewegte sich nichts. Richtig, ich hatte recht. Der Stern war getroffen und fiel auf dem Boden. Was er geschadet hat, weiss ich nicht, denn er verschwand hinter dem Häusermeer. Ich musste staunen über des Mannes Geschicklichkeit.

Was macht das alte Schwein? Ist es nicht mehr krank? Jetzt habe ich nur noch zwei Monate Dienst. Dann komme ich heim. Die Stadtrekruten sind so stolz und hochmütig, die laufen jede freie Stunde ins Wirtshaus, und da mache ich nicht mit.

Gestern ging ich einmal spazieren. Ich ging an die Bahnhofstrasse. Dort sieht man Menschen! Die hatten Kleider an, wie ich in meinem Leben noch nie gesehen habe. Manche Fräulein hatten so grosse Hüte wie Kuchenbretter. Ich schreibe vielleicht nicht mehr. Also auf Wiedersehen! Viele Grüsse, Euer Sohn: S. J.

E. Aus der Aufsatzstunde. Unsere Ausführungen enthalten da und dort Winke für die Schularbeit. Wenn wir im Folgenden

schon Gesagtes wiederholen müssen, so geschieht es mit dem Bewusstsein, dass man wichtige Dinge nicht zu oft sagen kann. Wie verwende ich die für den Aufsatzunterricht anberaumte Zeit? Es sind zwei Wochenstunden, von denen die eine für Mädchen und Knaben getrennt erteilt wird. Viele Lehrer trennen die Schüler auch nach Fähigkeiten, was ich aber im Hinblick auf die von den guten Schülern ausgehende Anregung nicht für empfehlenswert halte. Wie wir uns die Arbeit denken, ist es auch gar nicht nötig; denn in den getrennten Stunden soll nur verbessert und in ein Reinheft eingetragen werden.

Die ungetrennte Stunde verwende ich für den eigentlichen Aufsatzunterricht, der die Sprachzeugung anregen soll. Habe ich in der Lesestunde ein Sprachstück vorgelesen und durch die Schüler lesen lassen, so soll es in der nächstfolgenden Aufsatzstunde nacherzählt werden. Damit möglichst viele Schüler an die Reihe kommen, rufe man nach jedem Satz einen andern auf. Es leuchtet ein, dass dadurch die ganze Klasse in Atem gehalten wird; denn so erzählen gleichsam alle, einer laut, die andern innerlich, da sie stets auf dem Laufenden sein müssen. Kleinere Erzählungen kann man mehreremale durch die Klasse laufen lassen.

Nach der mündlichen Wiedergabe setzen die Schülerfragen ein, die sich um inhaltliche und sprachliche Unklarheiten, z. B. fremdartige Wendungen oder erstmals gehörte Ausdrücke drehen. Gute Sprachstücke, deren Stil und Inhalt kindertümlich sind, werden wenig zu erläutern geben. Selbstverständlich lässt der Lehrer diese Fragen, so oft es geht, durch die Mitschüler beantworten, wie denn im Aufsatz sein Einfluss zurücktreten muss. Selbständigkeit der Schüler sei hier wie nirgends oberster Grundsatz.

Beim Erzählenlassen achte der Lehrer namentlich auf jene Schüler, die wörtlich und fliessend wiederholen. Meistens sind es Kinder mit einem guten Ohrengedächtnis, die aber dafür in Gefahr stehen, die Sprache mehr äusserlich, nach Klang und Bewegung aufzunehmen. Durch einige Kreuz- und Querfragen können sie leicht auf das Verständnis des Inhaltes geprüft werden. Lässt der Lehrer aber die richtige Veranschaulichung des Sprachinhaltes nie aus dem Auge, so erzieht er in diesen Ohrenmenschen die besten Stilisten der Klasse, denen sich die schönsten Lesefrüchte einprägen. Sie verstehen dieselben mit Bewusstsein und am richtigen Ort anzubringen.

Dann und wann mache der Lehrer auch etwa eine kleine Stundenprobe über die Fähigkeit der Schüler, Gehörtes rasch und sicher aufzufassen und wiederzugeben. Dabei kommen die verschiedenen

Grade der Sprachbegabung oft deutlich zum Vorschein. Zu diesem Zwecke braucht der Lehrer nur eine gute, nicht zu lange Erzählung vorzulesen; hierauf verlange er von den Schülern, dass sie dieselbe aus dem Gedächtnis niederschreiben. Der Schwache wird inhaltlich unklar und sprachlich matt und fehlerhaft schreiben, während der Begabte sich nicht damit begnügt, bloss das Gehörte wiederzugeben, sondern hübsche Erweiterungen anbringt, die beweisen, dass er sich alles mit der wünschbaren Deutlichkeit vorstellt.

Die Wiedergabe von gehörten und selbstgelesenen Erzählungen, die schon in den untern Klassen gepflegt werden soll, betrachte ich mehr als Vorübung für eine höhere Aufgabe (sie kann auch nebenhergehen): die sprachliche Fassung des persönlich Erlebten, wie es durch den Unterricht ins Gedächtnis zurückgerufen wird. Es mag vielleicht befremden, dass ich das persönliche Erlebnis dem fremden nachstelle; es geschieht aber, namentlich in den untern Klassen deswegen, weil man dem Schüler durch das Mittel guter Erzählungen erst einen Vorrat von richtigen Sprachformen beibringen muss, die er dann auf seine eigenen Erlebnisse anwenden kann. Es ist aber durchaus nicht verboten, schon ganz frühe (Siehe Seite 9) die Sprachzeugung eintreten zu lassen, und sollte es auch bloss in der Mundart oder in einer nicht ganz richtigen Schriftsprache geschehen. Schon im Anfang ein fehlerloses Deutsch zu verlangen, wird wohl keinem Lehrer einfallen.

Nun zum eigentlichen Aufsatz. Auf der Wandtafel stehen die Überschriften für die Erlebnisberichte, wie ich sie auf Vorschlag der Schüler hingeschrieben habe. Es wird notwendig sein, dass man zunächst einige mutige Schüler vortreten lässt, um den Zaghaften die Scheu zu nehmen. Denn es ist nicht jedermanns Sache, seine innersten Gedanken und Gefühle herauszukehren, und die Stillen sind nicht immer die Unbegabten. Nachdem erzählt worden ist, beurteilen die Mitschüler das Gehörte und werfen Fragen auf, die erkennen lassen, dass der Erzähler vieles im Zuhörer voraussetzt, was dieser nicht wissen kann. Der Befragte muss sich also herbeilassen, solche Löcher zu stopfen und gewöhnt sich so einen sichtbaren Stil an. Diese Rechenschaft, die sich der Erzählende fortwährend über seinen Geistesinhalt geben muss, wirkt ungemein erzieherisch auf die Gewissenhaftigkeit und überzeugt den jungen Menschen auch, wie notwendig gute Beobachtungen sind.

Nun ist die Klasse in der richtigen Stimmung, zu schreiben; denn dem und jenem ist unterdessen auch etwas eingefallen. Der

Lehrer lässt also der Schreiblust vollen Lauf, die Stille nur unterbrechend, wenn die Schüler ihn um Rat fragen, wie sie diese oder jene Tatsache in Worte kleiden sollen. Oft müssen die kleinen Verfasser die Mundart zu Hilfe nehmen, um sich dem Lehrer deutlich genug erklären zu können. Dieses Ringen nach Ausdruck ist den kindlichen Stilergüssen oft deutlich anzumerken, verschwindet aber, bei den besseren Schülern wenigstens, bald.

Fleissige bearbeiten meistens nicht bloss eine Überschrift, sie bringen in derselben Zeit drei, vier Arbeiten zustande, während die Schwachen sich um eine Heftseite abmühen. Damit wird die Schule jedem gerecht, und der Begabte muss sich nicht langweilen.

Und den Lehrer wird erst recht kein Gähnkrampf erfassen, wenn er an die Durchsicht der mannigfaltigen Arbeiten geht. Ja, es ist für ihn eine Lust, den verschieden murmelnden Sprachbächlein zu lauschen, und es ist nicht mehr bloss Fehlerfängerei ödester Art, sondern eine ernsthafte Vertiefung in die Rätsel der Kindesseele. Was dem Lehrer entgegentritt, sind nicht mehr bloss steife, langweilige Schulsätze, von denen einer gekämmt ist wie der andere, sondern junge Menschen von Fleisch und Blut, mit all ihren Leiden und Freuden. Seit ich mich von den gemachten Klassenarbeiten losgesagt habe, ist mir die Durchsicht der Hefte ein Genuss geworden, und die Augen sind mir aufgegangen darüber, was für ein wunderbares Werkzeug doch unsere Muttersprache schon im Munde der Kinder ist. Nun ist die Aufsatzstunde für sie keine geistige Folter mehr, die aus ihnen herauspressen will, was sie doch nicht wissen können. Mit freudiger Spannung erwarten sie immer die Stunde, in der sie Selbsterlebtes erzählen und anhören dürfen, und fröhliche Schreiblust ist an Stelle mühevoller Sprachdrechslerei getreten.

Sobald der einzelne seine Arbeit beendigt hat, begibt er sich zum Lehrer, und dieser durchgeht sie mit ihm. Er stellt Fragen an den Schüler, die den Inhalt klären und Ergänzungen bewirken sollen, wo Gedankensprünge vorhanden sind. Sprachliche Unrichtigkeiten, wie mundartliche Wendungen, falsche Zeitformen, unzutreffende Ausdrücke werden verbessert.

Ist für die persönliche Behandlung keine Zeit mehr übrig, so nimmt der Lehrer die Heftchen (kleine Oktavheftchen sind für diesen Zweck am bequemsten) mit nach Hause, liest und denkt sie durch, und macht die Fehler mit bestimmten Zeichen sichtbar. Gute Arbeiten schreibe er sich in ein eigenes Heft ab, sie werden ihm später manchen Fingerzeig geben und ein liebes Andenken sein. Er kann sich

die Sache dadurch erleichtern, dass er jeden Tag nur wenige Heftchen durcharbeitet. So wird es ihm auch möglich sein, am nächsten Tag jeden Schüler einzeln herzunehmen und zum Verbessern oder Neuschaffen anzuhalten, was um so leichter verlangt werden darf, da die Aufsätzchen nur einen kleinen Umfang haben.

Die besten Arbeiten werden als anregendes Mittel in einer der folgenden Stunden vorgelesen. Das Lesen selbstverfasster Geschichten stelle ich an Wert dem Lesen fremden Stoffes voran, denn er bewirkt, wie kein anders Mittel, dass der Schüler gefühlsmässig und richtig betont lesen lernt, weil er eben in dem Selbsterlebten völlig aufgeht. Ich merke mir unter den Schülerarbeiten auch etwa solche, die an hervorstechenden Stilmängeln leiden, und lese sie vor, um das Stilgefühl zu erproben. So können Einzel- und Klassenverbesserung miteinander abwechseln. Häufige Verstösse gegen die Gesetze der Sprachlehre, wie sie aus Anklängen an die Mundart hervorgehen, werden der Sprachlehrstunde überwiesen, ebenso die Rechtschreibung.

Neben dem Entwurfsheftchen führen meine Schüler noch ein Reinheft, in das die verbesserten Arbeiten eingetragen werden. Es ist schon viel gegen die Reinhefte gedonnert worden; ja einige mit dem Brustton der Überzeugung Begabte wollen ihnen sogar vorwerfen, dass daran etwas ausstellungsmässig Unehrliches hafte. Warum? Weil sie sauber aussehen, schön geschrieben sind und verdächtig wenig Rechtschreibefehler aufweisen! Sie sind eben noch nicht alle geworden, die die Güte eines Aufsatzes nach den Verstössen gegen Duden und andere Zwänger im Reiche der Sprachrichtigkeit bemessen. Tun denn diese Sprachklempner etwas Besseres als wir, wenn sie jeder endgültigen Aufsatzniederschrift eine Wandtafel voll „Merkwörter" vorausschicken und den Stoff unzählige Mal wiederkauen lassen, bevor er ins Heft wandern darf? (Siehe z. B. H. Schälchlin, Aufsatzstoffe, Vorwort!). Sie werden zwar behaupten, sie arbeiten „vorbeugend", während wir die Krankheit erst beseitigen, wenn sie den Sprachkörper schon verseucht habe. Das ist nun nicht richtig. Wir sorgen auch für eine ordentliche Rechtschreibung; aber wir wollen nicht drei Fliegen auf einen Streich erhaschen: Guten Inhalt, schöne Schrift und richtige Schreibweise. Beim Schreiben, das schon an und für sich den raschen Flug der Gedanken hemmt, sollen die Gedanken nicht noch auf allerlei Nebenziele abgelenkt werden. Die Aufmerksamkeit richte sich in erster Linie auf den Inhalt und die darausfliessenden Sprachformen; daher ist eine nochmalige Abschrift berechtigt, und dabei können dann

die Nebenziele ins Auge gefasst werden, ohne dass die Sprachzeugung darunter leidet. Wie ungerecht die Erwachsenen doch gegen die Jugend sind! Keiner von Ihnen schriebe ein wichtiges Schriftstück, oft nicht einmal einen Brief, gleich in der endgültigen Fassung nieder. Nur die Jungen sollen es können! Man bedenke doch, wie gerade die grössten Sprachmeister mit unendlicher Sorgfalt an ihren Werken feilen. „Allein man hat ja immer die Werke des Genies fälschlich für mühelos ausgegeben" (Keller).

Es ist nicht Sache der vorliegenden Arbeit, zu zeigen, wie das Wortbildgedächtnis durch Übungen gepflegt und das Ohr geschult werden kann. Wir haben schon früher angedeutet, wie dieses Gebiet richtig bebaut nichts anderes als Sachunterricht sein kann (Gansberg, Wie wir die Welt begreifen). Man kann übrigens beobachten, dass aus den Erlebnisniederschriften nach und nach von selbst eine ordentliche Rechtschreibung hervorgeht, offenbar, weil der Schüler beständig mit einem gewissen Wortschatz arbeitet.

Das Einschreiben ins Reinheft betrachte ich übrigens als angewendeten Schönschreib- und Sprachlehrunterricht; es bereitet den Schülern Freude und ist eine willkommene Gelegenheit, das anstrengende Sprachdenken auszuschalten, das die erste Niederschrift mit sich bringt. Hat der Schüler eine gewisse Ausdrucksfähigkeit erworben, so kann der Lehrer an eine neue Aufgabe herantreten. Es gilt, den jungen Verfasser über die klangliche Schönheit der Sprache zu belehren, die von dem Anfänger oft verletzt wird. So wiederholt er dasselbe Wort oft mehreremal; er muss es zu ersetzen suchen oder den Gedanken anders drehen, was dem ungeübten Sprachschöpfer erhebliche Schwierigkeiten in den Weg legt. Als unschön soll er auch die nahe Aufeinanderfolge gleich und ähnlich klingender Wörter und mehrerer Wörter mit demselben Hellaut empfinden lernen.

Beispiele aus dem Anhang:

1. Von Spiel und Freundschaft. Nr. 4: miteinander beieinander, zueinander.

2. Reiselust, Nr. 6: Wir kehrten uns um und... Nr. 7 holten wir Speise für die Reise.

3. Unzuverlässig, Nr. 10: Auf den Auftrag.

4. O, diese Kinder, Nr. 5: Es sagte, als ich fragte.... Nr. 5: ...stellte das Heft an der Nähmaschine auf und schlug eine Seite auf. Nr. 8: ....und sah ihm immer noch nach. Nr. 8: Endlich wollte es wieder weiter.

5. Schmerzen und Kranksein. Nr. 4: Er nahm eine Zange und packte den Zahn und zog und rüttelte immer daran. (Reim und Bewegung unbeabsichtigt!). Nr. 9: Titel!

Die Klangfehler der Sprache zu erkennen, ist nur einem geübten Ohr möglich; darum soll eben in der Aufsatzstunde viel durch die Schüler vorgelesen werden.

Verunstaltend wirkt auch das sogenannte Nachklappen, dem die Sprachgewandten gern verfallen, wenn sie längere Satzgebäude aufrichten wollen:

1. Gut Freund mit den Tieren. Nr. 7: Plötzlich kam ein Kopf aus der Öffnung, die in den Keller führte, hervor.

2. Kleine Dummerchen, Nr. 10: Als er den Sack voll Süssigkeiten, welches aus Schokolade, Äpfeln, Orangschen, Nüssen und Tirgeln bestanden, ausleerte, sagte er.... (drei Zeitwörter nebeneinander!)

3. O, diese Kinder, Nr. 5: Ich mache, wenn ich die Übung oder was es sei, einmal gespielt habe, auf dem Papier einen Strich, zum Zeichen, dass ich die Übung einmal gespielt habe. (Ganz missratener Bau! Unnötige Wiederholung!)

Zum Schlusse sei noch einiges zu den Überschriften der Schülerarbeiten gesagt. Jeder Leser hat wohl schon die Meister bewundert, die es verstehen, den Hauptabschnitten ihrer Geschichten kurze treffende Inhaltsangaben voranzustellen (Keller, Gotthelf, Otto Ernst). Das Geheimnisvolle darin ist wie kein Mittel geeignet, zum Lesen anzureizen, und dieses Reizmittel müssen auch die Schüler anwenden lernen.

Zunächst machen wir sie darauf aufmerksam, wie der Verfasser ein grösseres Sprachstück in Abschnitte zerlegt. An diesen soll der Schüler seine Kunst zuerst erproben, indem er ihren Inhalt kurz wiedergibt. Seine eigenen Arbeiten betitelt er in der Regel erst, wenn sie niedergeschrieben sind; findet er keine passende Überschrift, so sind ihm Lehrer und Mitschüler behülflich. Dieses Suchen ist nicht nur kurzweilig, es ist auch sehr sprachbildend, weil es die Schüler nötigt, das Vorlesen aufmerksam zu verfolgen, damit ihnen nichts vom Inhalt entgeht. Die allgemeingehaltenen Überschriften, wie sie aus dem Unterricht hervorgegangen und vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben worden sind, dienen nur als Wegleitung und sollen nachher eben durch engergefasste ersetzt werden.

Später überlässt man diese Arbeit vollständig dem Schüler, der mit der Zeit vom Lehrer immer unabhängiger wird. Es kommt

einmal die Stunde, zum einen früher, zum andern später, (zu vielen auch nie!), da der Trieb zum Sprachschaffen aus dem tiefsten Innern aufkeimt. Dann haben wir unser Ziel erreicht: den freien Aufsatz, dem wir die schönsten Früchte verdanken.

***

ANHANG.

Unser Anhang enthält eine Auswahl aus den Jahresarbeiten zweier Klassen, die ich selber führte. Ich schrieb sie meistens aus den Entwurfsheften ab, bevor sie der Schüler verbessert hatte; sie stellen also stilistische Roherzeugnisse dar. Einzig die Rechtschreibefehler wurden aus äusserlichen Gründen der Schönheit verbessert, weil das verwöhnte Auge des erwachsenen Lesers sich daran stossen müsste. Das könnte leicht dazu führen, dass seine Aufmerksamkeit von der Hauptsache: vom Inhalt abgelenkt würde. Durch die Arbeiten sind alle Stufen der Sprachbegabung vertreten. Es lag mir weniger daran, eine Sammlung von Musterarbeiten vorzuweisen, als vielmehr, dem Leser zu zeigen, dass auch mittlere und unbegabte Schüler noch etwas Ordentliches zustande bringen, wenn die Aufgabe ihren Erlebniskreis berührt. Anderseits hoffe ich damit den Wahn zu zerstören, als ob nur die Allerbegabtesten im Gebiet des freien Aufsatzes etwas für ihre Sprachbildung gewännen. Die schönsten Erzählungen freilich sind der Schaffenslust entsprossen, wie die Meisterwerke der grossen Dichter, deren Merkmal sie auch tragen: Vollkommenen Einklang von Gedanke und Wort, mit andern Worten: Persönlichen Stil.

*

I. Kleine Dummerchen. 1. HAT DER PFARRER GEPFIFFEN?

Eines Tages, es war an einem Sonntagabend, ging ich mit meiner Grossmutter in die Bibelstunde. Nach dem Gesang gab es einen lauten Pfiff. Zu Hause fragte ich die Grossmutter: „Grossmutter, hat der Pfarrer gepfiffen, dass man nach dem Gesang ruhig sein soll?“ Grossmutter lachte mich aus und sagte: „Ach Kind, was schwatzest du auch für Sachen, das Harmonium tönt nicht mehr gut, denn es steht schon viele Jahre in diesem Bethaus. Der letzte Ton hat so getönt!“ Ich musste selbst noch lachen über meine Dummheit. Rosa R., 12 jährig.

2. KINDLICHE UNVERNUNFT.

Ich ging schon als kleines, vierjähriges Mädchen zu meinen Grosseltern in die Ferien. Eines Tages durfte ich mit meiner Gotte in die

Stadt. Wir kamen auch an dem Laden vorbei, in welchem früher meine Mutter gearbeitet hatte. Die Gotte zeigte ihn mir, indem sie sagte: „Sieh, in diesem Laden arbeitete früher deine Mutter. Damals war sie nämlich noch in Veltheim und ging jeden Tag nach Winterthur. Sie hatte auch eine Mutter, wie du sie hast, deine Grossmutter war die ihrige.“ Ich aber schüttelte ungläubig mein Köpfchen und erwiderte: „Das kann ich aber nicht glauben, denn das ist doch nicht möglich. Meine Mutter war doch immer gross und hatte darum keine nötig.“ „Du musst aber denken, dass auch deine Mutter einmal ein Kind war“, sagte sie weiter. Ich war immer noch nicht bekehrt und fuhr fort: „Und so viel ich gehört habe, war sie immer in Zürich, noch nie hier!“ „Ach du kleines Dummerchen,“ meinte lächelnd die Gotte, „das war so zugegangen: Vor vielen Jahren fragte einmal dein Vater, damals ein junger Lehrer, deine Mutter, ob sie mit ihm nach Zürich gehen wolle, damit er jemand habe, der ihm kochen würde. Deine Mutter war einverstanden damit, und sie zügelten miteinander nach Zürich. Verstehst du jetzt?“ Ich hatte damals wahrscheinlich ein ziemlich hartes Köpfchen, denn ich blieb immer noch fest bei meinen „Grundsätzen“. Wir waren zu Hause angelangt, und die Gotte erzählte den Vorgang. Grossvater sass gerade auf der Ofenbank. Er nahm mich auf seine Knie und erklärte mir die Sache ruhig. Wie er das tat, ist mir verflogen. Ich weiss nur noch, wie die Grossmutter mir das Bett zeigte, das der Mutter gehört hatte, und ich dann endlich dachte: Meine Mutter ist doch einmal ein Kind gewesen und hat auch eine Mutter gehabt. Anna Bae., 12 j.

3. WOHER KOMMT DIE MILCH?

Ich war auch noch klein. Wir gingen einmal in ein Dorf. Wir wollten zu jemand auf Besuch. Als wir dort anlangten, kam gerade der Mann mit einem Kessel aus dem Hause. Er schritt in den Stall. Ich stellte mich unter die Stalltüre und wollte sehen, was der Mann mit dem Kessel anfangen wollte. Er setzte sich zu einer Kuh und fing an zu melken. Das war mir sonderbar, dass da Milch herauskam. Ich sagte nun ganz erstaunt: „Jä, chunnt d' Milch daher?“ denn ich hatte das noch nie gesehn. Helene Sp., 12 j.

4. ALS ICH KLEIN WAR.

Ich, der Vater und mein Bruder gingen an einem Sonntag die W.....-strasse hinauf. Wir sahen ein kleines Gartenhäuschen. Daran hing eine Tafel, auf der stand: Acht Zimmer zu vermieten. Man sagte mir: „Das Gartenhäuschen hat acht Zimmer.“ Ich sagte: „Das sind aber kleine Zimmer, in diesen kann man sich kaum drehen.“ Der Vater sagte zu mir: „Gelt, du hast es geglaubt.“ Ludw. Fl., 10 j.

5. WIE WIR DEN KLEINEN ETWAS AUFBANDEN.

Hedy, Ilse, Sella und ich kamen einmal etwas später aus der Schule. Wir trafen zwei Kleine an. Ich rupfte eben ein Blättchen ab. Der Kleine sagte: „Das darfst du nicht.“ Ich sagte, warum. „Weil sonst die Polizei kommt und dir den Kopf abschneidet,“ sagte er. Das fanden wir nun

lustig und sagten: „Geh und hol uns für zehn Rappen Ibidumm." Der Kleine aber sagte, er müsse zur Tante. Bei dem Laden an der H....-strasse sagten wir: „Du musst da hinein." Ich musste dann heim. Ruth B., 10 j.

6. WIE ICH ALS KLEIN ALLES GLAUBTE.

Mein Brüderlein sagte zu mir: „Bleibe du bei mir, damit es mir nicht langweilig wird." Ich war bei ihm und erzählte ihm Geschichten und sang ihm Lieder vor. Er sagte dann zu mir, er kaufe mir eine Puppe, die reden und laufen könne. Ich glaubte das sehr gern. Der Bruder wurde immer kränker und starb zuletzt. Dora Sch., 10 j.

7. DAS GOLDIGE NÜTELI.

Lina zählte fünf Jahre. Vor kurzer Zeit war ihr Onkel aus der Fremde heimgekommen. Er war 4½ Jahre in fremden Ländern herumgereist. Linas Mama und ihre Schwestern, die Tanten von Lina, erhielten von ihm schöne Broschen, zum Andenken. Es war Linas höchster Wunsch, auch einmal eine solche Brosche zu besitzen. Wie sie nun sah, dass der Onkel Broschen verteilte, dachte sie: „Ach, wenn er mir doch auch eine gäbe!" Sie wartete immer darauf. Doch die Tage verstrichen, und Lina konnte bis jetzt noch keine Brosche als Eigentum rechnen. Endlich fasste sie sich einmal ein Herz und fragte den Onkel: „Sag, warum hast Du mir keine Brosche mitgebracht, ich hätte doch so gern eine solche," und dabei machte sie ein so unglückliches Gesicht, dass der Onkel hell auflachte. Er sagte: „Ich habe nicht gewusst, dass du so gerne eine Brosche hättest, übrigens brauchen so kleine Mädchen keine." Lina sah das nun ein, doch sagte sie: „Aber sonst etwas anderes Schönes?" Der Onkel erwiderte nach kurzem Besinnen: „Ja, ich kauf dir 'was Feines, aber du darfst es niemand sagen." „Nein, gewiss nicht," versicherte Lina, obschon es ihr sehr schwer wurde, vor ihrer Mama ein Geheimnis zu haben. Was das schöne Geschenk war, wusste sie nicht. Doch vorläufig war es ihr auch gleichgültig. So oft sie mit dem Onkel zusammentraf, fragte sie ihn, ob er das schöne Geschenk schon gekauft habe. Um endlich einmal etwas Ruhe vor dem kleinen Plagegeist zu bekommen, sagte er: „Ich will dir sagen, was ich dir schenke: ein goldiges, feines Nüteli!" „Was ist das, sag?" rief Lina freudig. „Ja, das brauchst du jetzt noch nicht zu wissen, du kleiner Naseweis," erwiderte der Onkel.

Kaum hatte er geendigt, als Lina eilends fortrannte. „Wo will sie nur hin?" dachte der Zurückgebliebene. Lina rannte zu ihrer Gespielin, die zwei Jahre älter war. „Emmi, denk dir, ich bekomme ein feines, goldenes Nüteli, mein Onkel hat es gesagt. Ich dürfte es dir zwar nicht sagen; doch weil du meine Freundin bist, darfst du es wissen," rief Lina. „Sag's noch einmal, ich habe dich nicht verstanden," sprach Emmi, die die hervorgesprudelten Worte Linas nicht recht gehört hatte. Lina wiederholte langsam: „Ich bekomme von meinem Onkel ein goldiges, feines Nüteli," und vor Freude hüpfte sie auf. „Aber Lineli, du bist noch schrecklich unwissend, Nüteli heisst soviel wie nichts," antwortete

Emmi. „Du lügst, das ist nicht wahr, ich bekomme eines!“ rief Lineli aufgebracht und rannte gekränkt davon.

Zu Hause stiess sie gerade noch mit ihrem Onkel zusammen. Sie sagte schnell: „Gelt, Nüteli ist etwas Schönes? Emmi hat gesagt, es heisse nichts.“ Statt eine Antwort zu geben, lachte der Onkel. Lina dachte: „Sollte am Ende Emmi doch recht haben?“, denn sobald sie nur ein Wort von dem goldigen Nüteli verlauten liess, lachten alle Familienglieder. Das nächste Mal schwieg sie. Der Onkel war sehr verwundert über ihr Benehmen, und er fragte sie: „Sag, wünschest du dir kein goldiges Nüteli mehr?“ „Nein, es ist ja doch nicht wahr,“ sagte Lina. Dafür erhielt sie von diesem Onkel zu Weihnachten 1913 eine Brosche, welche sie sehr freute. Martha M., 12 j.

8. HAARABSCHNEIDEN.

Als ich kleiner war, hatte ich ein Brüderlein. Einmal waren wir in der Stube. Die Mama kochte das Mittagessen. Wir waren ganz ruhig. Auf einmal nahm Heini die Schere und sagte: „Dorli, weisst Du was, ich schneide Dir alle Haare ab.“ Ich antwortete: „Ja, gewiss!“ Also er fing an zu schneiden. Es sah natürlich sehr lustig aus. Wir gingen zur Mama in die Küche. Sie erschrak und schimpfte mit uns. Als sie in die Stube kam, lagen viele Haare am Boden, und wir mussten lachen. Dora Sch., 10 j.

9. KINDERMÄRCHEN.

Viele Leute meinen, die kleinen Kinder gehorchen eher, wenn man sie mit gewissen Personen „z'fürche“ mache. Auch bei mir wurde dieses Mittelchen öfters angewendet. In dem Hause, das wir früher bewohnten, hatte auch eine ältere Dame ihr Zimmer. Sie war, wie man etwa sagt, hässlich im Gesicht. Diese Frau wurde von vielen kleinen Kindern gefürchtet, da sie meist auch noch an einem Stocke ging. Auch mir sagte man oft, wenn ich unartig war und nicht folgen wollte: „Soll ich Frau Bolliger holen, sag?“ Dann gehorchte ich sofort. Aber es ging nicht lange, so merkte ich auch schon, dass Frau Bolliger gar nicht so böse war, wie man immer von ihr sagte. Einmal sagte ich ihr dies, und sie gab mir dafür ein Stück Torte. Von da an waren wir ein Herz und eine Seele. Ich leistete ihr öfters Gesellschaft und verrichtete ihr kleine Hausdienste. Ihr Gesicht fiel mir gar nicht mehr auf, ja es dünkte mich manchmal schön, wenn sie mir zusah, wie ich zu ihr heraufkrabbelte. Man konnte mich mit ihr auch nicht mehr „z'fürche“ machen, und ich folgte auch ohne „Frau Bolliger“. Emika B., 12 j.

10. VOM ST. NIKOLAUS.

In Japan kam jedes Jahr am sechsten Dezember ein „Samichlaus“ zu uns. Einmal, am 6. Dez. 1909, kam auch wieder einer. Als er den Sack voll Süssigkeiten, welche aus Schokolade, Äpfeln, Oranschen, Nüssen und Dirkeln bestanden, ausleerte, sagte er mit brummender Stimme: „Seid ihr aber auch brav gewesen?“ An der Stimme erkannten wir, dass ein gut bekannter Herr sich als „Samichlaus“ verkleidet hatte

Meine Schwester und ich stiessen laut aus: „Das ist ja der Herr.....!“ Mama hielt uns den Mund zu, indem sie leise zu uns sagte: „Seid doch still und lasst Hedi den Glauben an den Samichlaus!“ Anna Pf., 12 j.

*

II. O, diese Kinder! 1. DIE VERHASSTE RUTE.

In der Stube hatte Papa hinter dem Spiegel die Rute, die immer hervorgenommen wurde, wenn ich böse war. Eines Tages war niemand in der Stube. Ich dachte bei mir: „Wenn ich nur die Rute einmal los wäre!“ Ich nahm ein kleines Schemelchen und versuchte, ob ich sie nicht erlangen könne, aber o weh! Ich war immer noch zu klein, trotz des Schemels. Ich stieg hinunter und machte ein betrübtes Gesicht. Nun nahm ich einen grossen Stuhl, stellte mich wieder hinauf, und es gelang mir, und ich war bald unten mit der Rute. Und als ich das Ofentürchen öffnete, brannte das Feuer schön und ich steckte sie gerade hinein und sah noch zu, wie sie verbrannte. Nun war ich froh, dass ich von der Rute frei war. Emma M., 12 j.

2. WIE ICH IN DER STUBE SCHLITTEN FUHR UND DIE BLUMEN BEGOSS.

Ich war etwa 3½ Jahre alt, da kam ein Mädchen in meinem Alter zu mir. Auf der Strasse lag Schnee. Wir wollten hinaus, um zu schlitteln, aber Mama erlaubte das nicht und sagte: „Ihr seid noch zu klein!“ Wir standen immer am Fenster und schauten auf die „Hollestrasse“, wie wir sie nannten, hinunter. Auf einmal kam uns etwas in den Sinn. Im Hof holten wir einen Korb voll Schnee, den leerten wir auf den Stubenboden und wollten schlitteln. Aber bald war der Schnee geschmolzen, und das Wasser lief in der Stube herum. Als die Mama hineinkam, waren wir nass in den Augen! —

Ich hatte von Mamas Freundin ein Giesskännchen bekommen. Am Mittag wollte ich in den Garten und die Blumen spritzen. Aber da es regnete, konnte ich nicht gehen. Wir hatten einen geblümten Stubenteppich. Ich nahm das Giesskännchen und füllte es mit Wasser. Dann ging ich in die Stube und goss ein paar Kännchen auf den Teppich. Ich rannte schnell zu Mama und sagte: „Komm, Mama, der Stubenteppich ist ganz frisch und die Röschen auch!“ Mama kam, und als sie sah, dass ich den Stubenteppich begossen hatte, schlug sie die Hände zusammen. Am andern Tag musste man den Teppich ins Freie hängen, und es ging lange, bis er wieder von der Sonne getrocknet war. Emma M., 12 j.

3. EIN GUTER SCHMAUS.

Meine Schwester mochte etwa drei Jahre alt sein, als wir einen schwarzen Dackel besassen. Es waren drei Tage nach dem schönen Weihnachtsfest verflossen. Der reich geschmückte Christbaum stand in der Stube. Da die Eltern nicht gerade in der Stube waren, schlichen sich meine Schwester und der Hund zum Christbaum. Beide setzten sich unter den Baum und fingen eifrig an, die guten „Guzeli“, welche sie erlangen konnten, zu verspeisen. Sie hatten etwa schon den unteren Teil des

Neu! Neu!

Grundzüge des Unterrichtsverfahrens

und die Lehre vom pädagogischen Interesse

Beitrag zur Selbständigkeit der Pädagogik und Handreichung zur Einführung in die Unterrichtspraxis von Schulrat **Dr. M. Schilling**

Preis: geh. M. 3.40, in Leinw. geb. M. 4.20

Man verlange ausführliche Prospekte umsonst und portofrei vom

Verlag v. Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach) Dresden-Blasewitz

Im Verlage: **Art. Institut Orell Füssli in Zürich** ist erschienen und bei jeder Buchhandlung zu beziehen:

Das Ziel der Erziehung

vom Standpunkt der Sozialpädagogik

Von ROBERT SEIDEL

Privatdozent a. d. eidg. techn. Hochschule und a. d. Universität Zürich

Preis: 80 Rp.

„Schaffhauser Intelligenzblatt“: Eine prächtige Schrift; ein Garten voll feiner Blumen und goldener Früchte.

Literaturblatt der Comenius-Gesellschaft Jena: Die positiven Darlegungen enthalten treffliche Gedanken und bedeutende Anregungen.

„Neues Politisches Volksblatt“, Budapest: Es ist zum ersten Male, dass ein pädagogischer Denker das Erziehungsziel aus der Natur des Menschen und aus der menschlichen Gesellschaft entwickelt.

„Porpyläen“, München: Der temperamentvolle Verfasser reizt zum Widerspruch, aber das regt zu einem Durchdringen der Frage an, und grösseren Erfolg kann ein Mann nicht erwarten, der für neue Ideen ficht.

„Neue Freie Zeitung“, Olten: Wer Neuland auf schöner Fahrt sucht, der findet es hier.

Briefe an einen jungen Mann

Eine Wegleitung für junge Leute in der kritischen Zeit ihrer Entwicklung

von Dr. H. Zbinden

Privatdozent an der Universität Genf.

Übersetzt von Professor F. Maibach.

128 Seiten. Broschiert Fr. 2.—, gebunden Fr. 2.60.

Urteile der Presse:

Schweizerische Lehrerzeitung:

Diese Wegeitung verdient von Jung und Alt gelesen und beherzigt zu werden. Jede Seite legt neuen Beweis ab von der geistigen Frische, von der Freiheit vor jeglicher Pedanterie, der großen Menschenliebe und reichen Menschenkenntnis des Verfassers, eines Psychiaters.

Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege:

Ein Nervenarzt behandelt hier in dreißig an seinen Sohn gerichteten Briefen in recht anregender, von psychologischem Verständnis und warmer Menschenliebe zeugender Weise eine Reihe von Lebensfragen, die an jeden denkenden Menschen einmal herantreten. Mit feinem Takt spricht der Verfasser über Liebe, Geschlechtsleben, Heirat, Religion, Zweck des Lebens, Ideale der Jugend, Determinismus u. a. Ein prächtiges Buch, das jedem jungen Manne in die Hand gegeben werden sollte.

Zu beziehen in jeder Buchhandlung oder direkt durch den Verlag Orell Füßli in Zürich