

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

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 6 (1933-1934)

Heft: 6

Rubrik: Schulleben und Schulpraxis

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 27.01.2026

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

Dienstmädchen, Verkäuferinnen oder Bauerntöchter. Casoja verlangt von den Seinen überdies zur Aufmerksamkeit noch besondere Aussprache. Ihr gilt meine besonders herzliche Erinnerung. Nie werde ich vergessen, wie in unserer ersten Diskussionsstunde eine blindgeborene Korbblecheterin das Eis des Schweigens wie eine wahre Seherin gebrochen hat ...

Der Redner weiß nie, was er gibt – er weiß nur, was er empfängt. Ich schied mit einem Dank und einem Wunsch: mit dem Dank, mein inneres Pestalozzi-Bildnis näher seiner Vollendung als je erlebt zu haben – mit dem Wunsch, mein eigenes fünfjähriges Töchterchen möchte auf seinem Lebensweg nicht achtlos an Casoja vorübergehen.
Dr. Fritz Ernst.

SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

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

Aus unserm Musizieren mit den selbstgebauten Bambusflöten

Von Sam. Fisch, Stein am Rhein

Kindern kann man eine ganz besondere Freude bereiten, wenn man ihren Gesang mit einem Instrument begleitet. Noch größer ist aber die Freude, wenn die Schüler sich in den Gesangsstunden gegenseitig *selbst* begleiten können. Es bleibt dabei eine Frage des Geschmackes, ob uns die schlichte, einstimmige Weise einer Flöte mehr sagt als das Gesumm und Gezirp eines Mandolinen- oder das Getöse eines Mundharmonika-Orchesters. Das bescheidene Blasinstrument ist so kindgemäß, daß es schon im vorschulpflichtigen Alter verwendet werden kann. Die Flöte dürfte sowohl für den Schulmusikunterricht wie für den privaten Musikunterricht als Grundinstrument gelten, weil dieses so beschaffen ist, daß die Freude am Musizieren nicht zu sehr gehemmt wird durch technische Schwierigkeiten, daß das Schöpferische sich frei entfalten kann, daß sich darauf wertvoll und namentlich auch in größerer Gemeinschaft musizieren läßt, daß darauf das Kind „singen“ kann. Der leichte, schwelende, singende Ton der Flöte mischt sich überdies besonders gut mit dem Gesang, ist sogar vorbildlich für denselben! Ebenso übt auch die ruhige Atemführung auf das Singen einen guten Einfluß aus. So eine kleine Flöte bringt Liebe und Freude zur Musik in die Jugend, Leben und Lust in den Musikunterricht der Schule. Wenn man sich auch noch entschließt, selbst von den Kindern Instrumente bauen zu lassen, statt fabrikmäßig hergestellte Flöten zu beziehen, so ist die Freude am eigenen Instrument noch größer, und für die musikalische Erziehung werden dabei wertvolle Kräfte geweckt.

Unser Musizieren beginnt schon während dem Bau der Flöten. Kaum ist das Mundstück fertig und der mit Spannung erwartete erste Ton da, so beginnt ein unermüdliches Blasen von rhythmischen Motiven. Aus der Klasse heraus werden den Spielern auch Aufgaben gestellt, indem irgend ein Schüler ein Motiv klatscht oder klopft, das jeweils nachgeblasen wird. Zwei Schüler können sich auch gegenseitig zu immer neuen rhythmischen Wendungen herausfordern, indem der eine gleichsam als „Frage“ ein rhythmisches Motiv bläst, der andere darauf eine „Antwort“ gibt und sie so das „Zwiegespräch“ fortsetzen. Größere Schüler können auch versuchen, alles Geblasene schriftlich zu fixieren. Durch harmonische Begleitung der rhythmischen Übungen auf dem Klavier oder der Gitarre, auch durch Umspielen mit einer zweiten Flöte oder mit der Violine wird das Musizieren vielfältiger und dem Schüler die Vieldeutigkeit des musikalischen Tones bewußt.

In Verbindung mit dem zweiten und dritten Ton sind schon erstaunlich viel Möglichkeiten melodischer Improvisation vorhanden. Wir werden etwa eine kleine Geschichte erzählen, in der Töne, Motive und Melodien als Verkörperungen auftreten. Phantasie wecken! Von kleinen Kindern können diese Wendungen melodisch mit Zahlen aufgeschrieben werden; als Vorbereitung für das Verständnis des Notensystems lassen sich diese Zahlen auch auf, über oder unter eine Linie schreiben:

1 1 — 2 — 2 — 2 — 1
oder 3 3 — 2 — 3 3 — 2 — 1 — 2 — 1 — 3 — 2 — 1 — usw.

Auch hier können vorgesungene oder vorgespielte kleine Melodien aus dem Gedächtnis nachgeblasen, Melodien vom Blatt abgelesen und kleine Wendungen, die ein Schüler bläst, von der Klasse mit Legenoten oder mit Bleistift nachgeschrieben werden. (Man kann auch erst zum Spiel nach Noten übergehen, wenn eine gewisse Spielfertigkeit und ein grosser Schatz von Liedern vorhanden sind.) Wenn wir in die melodischen Improvisationen alle rhythmischen Veränderungsmöglichkeiten einbeziehen, so wächst die Zahl neuer „Erfindungen“ buchstäblich ins Unendliche. Wir vergessen dabei aber nicht, immer wieder den Tönen nachzuhören, wie sie klingen und den Raum füllen! Ältere Schüler schreiben sich zu Hause alles auf, was sie an neuen Wendungen gefunden haben. Das Flötenspielbüchlein, das wir uns inzwischen angefertigt haben, enthält schon eine Fülle von Aufzeichnungen, rhythmische und melodische Motive, Rufe, Signale, Frage- und Antwortspiele, Melodien zu Ausrufen, zu Abzählreimen, zu kleinen Geschichten usw., neue Lieder, Kanons und Flötenstücklein. Überall sind köstliche, farbige Illustrationen dazu entstanden. Mit fünf und sechs Tönen lassen sich auch schon eine Menge den Kindern bereits bekannte Lieder aus dem Gedächtnis blasen. Es widerspricht nicht im geringsten dem Wesen des Instrumentes, wenn wir beim Musizieren lange Zeit auf die reine Instrumentalmelodie verzichten, das Instrumentalspiel auf kleinen sprachmelodischen Wendungen, auf die Sprachmelodie des Volks-Kinderliedes aufzubauen und *das spielen, was wir singen*. Bei diesem schrittweisen Vorgehen werden die Kinder nicht nur blasstechnisch gefördert, sondern sie haben schon eine wertvolle Gehör- und rhythmische Schulung durchgemacht. Vor allem aber ist das Stufenbewußtsein schon so stark gefördert, daß das rasche Abschätzen der Intervallschritte beim Spiel aus dem Gedächtnis keine große Mühe mehr macht. Bei Kleinen läßt man beim Singen die Intervalle in entsprechender Weise mit der Hand in der Luft abtasten, den Verlauf der Melodie nachzeichnen, und nachher wird dieses Höher und Tiefer auch auf der Reihe der Löcher

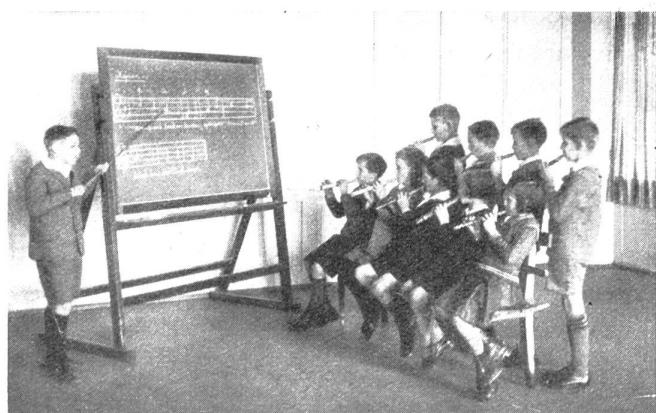


Abb. 1

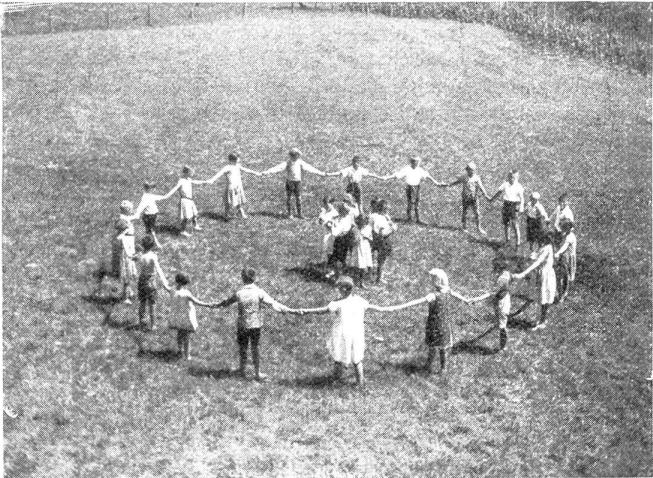
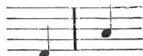


Abb. 2

„abgetastet“. Mit Klatschen, Gehen usw. ist auch der Rhythmus leicht zu erarbeiten. Größere schreiben auch immer wieder Lieder und kleine Instrumentalsätzchen in ihr Flötenspielbüchlein auf.

Auch sonst lassen sich die Flöten zur Bereicherung des Musikunterrichtes vielseitig verwenden und in froher Weise viele wertvolle Erkenntnisse „spielend“ erarbeiten. Aus der Fülle der Möglichkeiten seien nur einige genannt:

Die Schüler blasen Liedanfänge, die andern sollen sie erraten; ein Schüler zeigt mit Handzeichen eine Tonfolge, die Klasse singt sie und die Musikanten spielen sie aus dem Gedächtnis nach; der Lehrer klopft einen Rhythmus, ein Schüler singt oder spielt danach eine Melodie; auf die verschiedenste Weise ist von einem Ort singend und spielend zum andern zu gelangen. Thema z. B.:



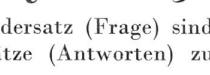
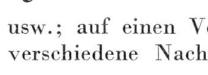
Ausführung etwa:



usw. Auf eine gegebene Frage sind möglichst viel verschiedene Antworten zu singen und zu spielen, z. B. fragt der Lehrer oder ein Schüler auf seiner D-Flöte



die Schüler antworten etwa:



usw.; auf einen Vordersatz (Frage) sind verschiedene Nachsätze (Antworten) zu



Abb. 3

singen und zu spielen:



(Diese Übungen sind ohne Betrachtung des Notenbildes, also rein gehörmäßig, wertvoller. Die Kinder haben es dann nur mit dem Absolut-Musikalischen zu tun!)

Eine gefundene Melodie soll einmal langsam gespielt werden, mit ganzen oder halben Noten, dann schneller mit Achteln, oder in einer hüpfenden, leichten Taktart (6/8), bei den folgenden rhythmischen Variationen ist ebenfalls darauf zu hören, wie sich der Ausdruck der Melodie verändert usw.

Unterdessen ist die Flöte fertig erstellt, von vielen auch lackiert, bunt bemalt und verziert. Wir erweitern den Liederkreis und haben dabei schon viele Lieder auch harmonisch begleitet oder im Kanon gespielt, begabtere Schüler improvisieren auch gelegentlich eine freie 2. Stimme, so dass wir uns auch polyphone zweite und dritte Stimmen (der Lehrer hilft mit einer tieferen Flöte oder mit der zart gestrichenen Geige mit!) und selbständige Instrumentalstimmen zu Liedern erarbeiten. Wir finden Lieder mit solchen Instrumentalstimmen etwa in Jödes „Musikant“ (Kallmeyer Verlag), im „Schweizer Musikant“ (Hug & Co.), in den Finkensteiner Blättern (Bärenreiter Verlag) und in vielen weiteren neuzeitlichen Schulliederbüchern. Die Sammlungen „Meine Blockflötenlieder“ von Schmidt (Trowitzsch und Sohn) oder „Das Spielbuch für Schulflöte“ von Otto Schneider (O. Sch., Magdeburg) enthalten ebenfalls brauchbare Beispiele. Sehr viel durchwegs wertvollen Stoff finden wir in den Blockflötenschulen von R. Schoch (Hug, Zürich), Wochl (Bärenreiter), Gofferje (Kallmeyer), Giesbert (Moeck) und andern, in den Spielbüchlein von R. Heydn (Verlag Ad. Nagel), in Jödes „Spielmann“, in der Blatt-Ausgabe der Schweizer Sing- und Spielmusik (Hug) usw. Die Kanonsammlungen von Jöde u. a. geben uns reichen Stoff für das mehrstimmige Spiel mit den Flöten.

Im Zusammenspiel mit andern Instrumenten wählen wir uns zuerst Lieder und einfache Melodien, die mit einer sogenannten Dudelsack-Quinte auf der Geige, dem Klavier oder noch besser auf einem Cello begleitet werden (Finkensteiner Blätter, Alte Schweizer-Lieder, Heft 2, bei Hug usw.). Auch in den bereits genannten Heftchen finden wir Stoff für das Zusammenspiel mit Geige, Cello, Laute und Klavier. Ganz besonders sei auch auf Otto Blensdorf's eben erschienenes Heft „Mein Flötenbuch I“ hingewiesen (Verlag für rhythmische Erziehung, Bad Godesberg am Rhein), das in sorgfältigem Aufbau reiches und wertvolles Material für das Zusammenspiel mit den genannten Instrumenten und auch mit rhythmischen Instrumenten wie Tamburin, Triangel usw. bietet. Viele Lieder lassen sich zu kleinen „Kantaten“ ausbauen. Schon ganz am Anfang belebt das unsern Gesangunterricht, wenn die „Bläser“ ein Lied abwechselnd mit



Abb. 4.

den Sängern musizieren. Oder als „Vorspiel“ spielen die Flöten allein das Lied; der 1. Vers wird einstimmig gesungen und die 2. Stimme wird dazu geblasen; beim 2. Vers könnten die Singstimmen z. B. die 2. Stimme übernehmen (sofern das Lied eine selbständige 2. Stimme aufweist), während die Spieler die 1. Stimme blasen; der 3. Vers wird zweistimmig a capella gesungen und im 4. Vers mit den Instrumenten zusammen; je nachdem kann ein Zwischenspiel eingeschoben oder ein kurzes Nachspiel hinzugefügt werden. Es gibt Lieder, die sich ganz besonders eignen zu solchen „Ausbau-Versuchen“. Unsere Flö-

tisten spielen auch zu Spielliedern und kleinen Reigen auf, erfreuen uns bei einem Ausflug oder an einem Spielnachmittag mit einer kleinen „Waldmusik“.

Die Flöte bedeutet eine wertvolle Hilfe auf dem Wege zum einfachen, echten Musikerlebnis, sie belebt und bereichert den Schulgesangunterricht, ermöglicht auch den scheinbar Unmusikalischen, den Brummern und „Stimmbrüchigen“ eigene Musikbetätigung und Mitarbeit. Musik wird nicht gelernt, sondern ersungen und erspielt, und viele öffnen ihr erst jetzt so recht ihr Herz und tragen Musik auch ins Haus und in die Familie hinein.

Freiwillige Hausarbeiten

Bericht über einen Versuch im 3. und 4. Schuljahr Von Robert Zündorf

Schularbeit und Hausaufgaben stehen in einem derart engen Verhältnis zueinander, daß sich eine Neugestaltung der ersten ohne Einfluß auf den Charakter der letzteren gar nicht vollziehen kann. Wenn man hier die Stoffvermittlung ersetzt durch Bildung der geistigen und seelischen Kräfte des Kindes, die Rezeptivität umwandelt in Produktivität, den Zwang abbaut zugunsten einer freien Entwicklung der kindlichen Aktivität, so müssen die Grundzüge dieser Neuorientierung auch dort deutlich in die Erscheinung treten. Eine Schule, die den neuen Menschen bilden will, muß überdies jedes ihrer Mittel in den Dienst dieser Aufgabe stellen, oder ihre Erziehungsarbeit bleibt Stückwerk. Und gerade die wichtigsten Ziele einer neuzeitlich gerichteten Erziehung, die in den Worten *Freiheit, Selbständigkeit und Arbeitsfreude* ange-deutet liegen, lassen sich ohne die häusliche Arbeit der Kinder nur schwerlich erreichen. Darum haben die Pädagogen, die aus erziehlichen Gründen die Hausaufgaben ganz verwerfen, m. E. ebenso unrecht wie die, welche aus Gründen der Stoffbewältigung glauben, an der bisherigen Art der Hausaufgaben unbedingt festhalten zu müssen. Statt irgend etwas Unvollkommenes zu verneinen, erscheint es mir richtiger, daß man ernstlich versuche, es besser zu machen.

Im folgenden soll nun darüber berichtet werden, welche Erfahrungen ich bei dem Versuch, im 3. und 4. Schuljahr die Hausaufgaben von dem herkömmlichen Zwang zu lösen und damit den Prinzipien neuzeitlicher Erziehungsweise anzupassen, gewonnen habe.

Es gibt zwei Möglichkeiten, eine Ordnung, die unter Zwang besteht, in eine solche zu wandeln, die in der Freiheit existiert. Die eine Möglichkeit ist die, das Alte allmählich, Stück für Stück, abzubauen und durch Neues zu ersetzen – die andere radikalere, ist die, das Alte von Grund auf abzubrechen und von klein an mit dem Aufbau des Neuen zu beginnen. Für die Umwandlung zwangsmäßiger Hausaufgaben in freiwillige empfiehlt Prof. Kühnel den ersten Weg. In seinem methodisch-grundlegenden Buche „Neubau des Rechenunterrichts“ sagt er darüber folgendes: „Die Überleitung von der alten Stellungnahme zu den Hausaufgaben in die neue ist gar nicht so schwer. Unsere Kinder sind die Hausaufgaben gewöhnt. Indem wir die Arbeiten durchsehen, darüber berichten lassen, selbst Stichproben machen, erkennen wir ihren Wert an und sanktionieren sie. Indem wir aber dann und wann Gelegenheit geben zu Sondererfolgen, etwa bei Mechanisierungsübungen, regen wir an zu selbständigen Entschließungen in dieser Richtung, machen wir Lust zu freien Arbeiten, die ganz von selbst in den Ideenkreis der Kinder fallen und ihn uns erschließen.“ Obwohl eine solche allmähliche Hinüberführung von einem Zustand in einen anderen gewiß das Gute hat, daß Erschütterungen vermieden werden, habe ich mich doch dazu entschlossen, den anderen Weg zu gehen, weil die Kinder, mit denen ich den Versuch unternommen wollte, wegen ihrer Jugend in dem hergebrachten System der Hausaufgaben noch nicht so fest eingewurzelt sein konnten, und weil mir auch noch aus anderen Gründen, die ich hier aber nicht alle darlegen will, dieser zweite Weg am sichersten zum Ziele zu führen schien.

Ich brach also an einem Tage die Beziehungen zur hervorgebrachten Behandlung der Hausaufgaben glatt ab und stellte es den Kindern völlig frei, ob, was und wie sie zu Hause arbeiten wollten. Es geschah nun das, was unter diesen Umständen zwangsläufig geschehen mußte: die Kinder wählten ihre Arbeiten ganz willkürlich – jedes nach seinem Geschmack. Dies Kind schrieb ein paar Zeilen aus dem gerade zur Behandlung stehenden Prosastück ab – jenes wählte sich ein beliebiges Stück aus dem Sprachheft; dieses schrieb ein Gedicht vom „Mairegen“ und jenes vom „heiligen Weihnachtsabend“. Ab und zu zeigte auch jemand ein kleines Aufsätzchen von der Kuh oder von der Eisenbahn. Im *Rechnen* lagen die Dinge ähnlich. Das eine Kind rechnete zu Hause aus dem neuen, das andere aus dem alten, vorjährigen Rechenbuch; das eine zwei, das andere zwanzig Aufgaben; hin und wieder kam auch ein Kind mit einer Reihe selbstgebildeter Aufgaben. Da meine Kinder gern zeichnen, brachten auch einige oft statt des Rechnens oder Schreibens eine bunte *Zeichnung* mit in die Schule. Diese Zeichnungen waren indes ebenso willkürlich gewählt wie die übrigen Hausarbeiten. Da stand nur zu häufig beispielsweise eine Zeichnung von Schneewittchen neben einem kleinen Aufsatz vom Hengsteysee.

Diese erste Phase des Versuchs dauerte ungefähr drei bis vier Wochen, eine Zeit, für mich eben ausreichend, um einwandfreie Beobachtungen zu machen, für die Kinder aber scheinbar etwas zu lang; denn mehr als einmal klang mir während dieser Zeit die Bitte ans Ohr: „Geben Sie uns doch bitte mal wieder etwas auf!“ eine Bitte, die zu erfüllen ich mich indessen aus versuchstechnischen Gründen nicht in der Lage sah. Während dieser Zeit – wie auch während des ganzen, sich auf etwa ein halbes Jahr erstreckenden Versuches – habe ich mir Tag für Tag (ausgenommen nach amtlich arbeitsfreien Tagen natürlich) von den Hausarbeiten jedes einzelnen Kindes genaue *Aufzeichnungen* gemacht, eine Arbeit, die mich unter Zuhilfenahme eines Systems von Abkürzungen, unter Verwendung vorher vorbereiteter Bogen, doch nur etwa eine Stunde täglich in Anspruch nahm, die ich in kleinen Abschnitten auf den ganzen Morgen verteilte, so daß ich diese Arbeit also immer dann vornahm bzw. fortsetzte, wenn ich glaubte, daß die Kinder mich bei ihrer Arbeit für einige Augenblicke entbehren konnten. Im einzelnen erstreckten sich diese Aufzeichnungen auf folgende Feststellungen:

- I. a) Art der schriftlichen Arbeit (Abschrift, sprachliche Umformung eines gegebenen Inhalts, Aufsatz);
 - b) Thema und Umfang der schriftlichen Arbeit (Gedicht, Prosastück, Sprachstück, Aufsatz);
 - c) Form der schriftlichen Arbeit (grobe Verstöße gegen Satzbau und Rechtschreibung, schlechte Schrift – fehlerfreie, saubere Arbeit);
 - d) Art des Aufsatzes (Allgemeine Darstellung, Schilderung von Ereignissen oder Beschreibung von Einzeldingen, Erlebnisaufsaatz).
- II. a) Stoff der Rechenarbeiten (angedeutet durch eine oder mehrere Aufgaben);

- b) Zahl der Rechenaufgaben;
 - c) Grad ihrer Richtigkeit (allgemeines Urteil);
 - d) Verhältnis der Hausarbeiten zum aktuellen Rechenstoff;
 - e) Ursprung der Aufgaben (Eigene Aufgabebildung oder mit Zuhilfenahme des Rechenbuches);
- III. Thema und Kritik der zeichnerischen Darstellung;
- IV. a) Gründe für die etwaige Unterlassung der häuslichen Arbeiten (Vergessen, keine Zeit, keine Lust, krank u. a.);
 b) Bemerkungen über die Notwendigkeit schärferer Beobachtung wegen Gefahr des Verbummelns;
 c) Eintragungen über besondere Erziehungsmaßnahmen (Rücksprache mit den Eltern, Darreichung von Hilfsmitteln u. a.);
- V. Notizen über Zeitpunkt und Inhalt arbeitstechnischer Belehrungen (s. u.).

Welche Erfahrungen habe ich nun in dieser ersten Versuchszeit gewonnen? Neben solchen von geringerer Bedeutung zunächst die eine, daß Kinder gern Hausarbeiten machen; denn es kam höchst selten einmal ein Kind ohne Hausarbeiten zur Schule. Dabei stand niemand hinter ihnen, der sie zur Arbeit antrieb, ich enthielt mich selbst absichtlich jeder kritischen, lobenden oder tadelnden Bemerkung, habe auch eine ganze Reihe von Eltern zu ähnlichem Verhalten veranlaßt, und wenn ein Kind dazu geneigt hätte, zu verbummeln, so hätte es niemand daran gehindert. Dazu gesellte sich aber dann die andere Erfahrung, daß Kinder, wenigstens in diesem Alter (3. und 4. Schuljahr) ohne Anleitung nicht fähig sind, ihre Hausarbeiten so zu gestalten, daß daraus für ihre geistige Bildung ein Gewinn ersteht. Nun hätte es für mich nahe gelegen, daraus die Folgerung abzuleiten: Also ist es nichts mit der Freiwilligkeit der Hausarbeiten – zurück zur hergebrachten Gebundenheit. Es war mir aber klar, daß ich die Flinten doch nicht so schnell ins Korn werfen durfte; ich überlegte dagegen, ob es nicht möglich sei, die Kinder zu einer gewissen *arbeitstechnischen* Einsicht zu erziehen, sie also zu lehren, wie sie es anzufangen hätten, ihre Arbeit wertvoller zu gestalten, ihnen also die Gesetze produktiver Arbeit (produktiv hier im Hinblick auf ihr geistiges Wachstum) klarzumachen. Diese Erkenntnisse, zu denen ich die Kinder führen wollte, mußten in Anbetracht ihrer mangelnden Reife natürlich so einfach wie möglich sein. Und so versuchte ich nun in der Folgezeit nachstehende Einsichten in den Kindern zu wecken:

1. Eine Arbeit ist um so wertvoller, je freier und selbständiger sie getan wird. An Hand der Hausarbeiten wies ich die Kinder immer wieder darauf hin, daß das Abschreiben eines Prosastückes oder eines Gedichtes wohl an sich auch schon eine Arbeit sei, aber eine solche, die in ihrem Alter jeder leisten könne, bei der man wenig zu überlegen habe; daß es dagegen weit schwieriger sei und darum auch wertvoller für ihr Weiterkommen in der Schule, wenn man versuche, ein Gedicht *auswendig* aufzuschreiben oder die Satzweise eines Prosastückes umzubilden oder eine im Lesebuch stehende Geschichte *frei aus dem Gedächtnis* niederzuschreiben. Dabei müsse man seine Gedanken schon ganz anders zusammennehmen und lerne dadurch auch viel, selbst dann, wenn gleich nicht alles so genau und richtig würde wie beim Abschreiben; daß es aber die wertvollste Leistung sei, etwas frei aus sich heraus, ohne Anlehnung an ein Buch, nach *eigenen* Beobachtungen und mit *eigenen* Ansichten niederzuschreiben. Ähnliche Gedanken entwickelte ich vor ihnen auch unter Anlehnung an ihre *rechnerischen* Hausarbeiten und wies sie beispielsweise immer darauf hin, daß es zwar bequem sei, sich die Aufgaben aus dem *Rechenbuch* herauszuschreiben, daß jenes Kind aber viel *schneller* weiterkomme und *sicherer* rechnen lerne, das seinen Kopf etwas anstrengt und sich die Aufgaben *selbst* bilde.

Es war für mich eine große Freude, nach einer gewissen Zeit erkennen zu können, daß die Kinder an Einsicht gewonnen hatten, was sich deutlich darin zeigte, daß Abschreibübungen, die vordem, in der ersten Zeit des Versuches, gegenüber anderen Arbeiten das große Übergewicht gehabt hatten, mehr und mehr zurücktraten, fast auf das Maß, das auch ich solchen Arbeiten

zugewiesen hätte, daß ferner nach und nach immer mehr Kinder versuchten, ihre Rechenaufgaben ohne Zuhilfenahme des Rechenbuches selbst zu bilden, und so konnte ich schon bald daran denken, den Kreis der erziehlichen Einwirkungen durch folgende Einsicht zu erweitern:

2. Eine Arbeit ist um so wertvoller, je mehr sie zeitlich Naheliegendes behandelt und je mehr sie aus dem Stoff herauswächst, der in der Schule gerade zur Behandlung steht. An Beispielen machte ich ihnen klar, daß es nicht nur *unsinnig* sei, mitten im Frühling noch ein Gedicht vom Schlittenfahren aufzuschreiben oder schon eine Geschichte vom Windvogel, sondern auch höchst unpraktisch; denn es sei doch ganz klar, daß man über eine Sache viel richtiger und besser schreiben könne, die man täglich vor sich sehe. Da sei es doch weit klüger, im *Winter* vom Schnee und im *Herbst* vom Drachensteigen, aber im *Frühling* ein Gedicht oder eine Geschichte von der Sonne und den Blumen, vom Wald und vom Garten zu schreiben. Und so stehe es auch mit den anderen Aufgaben. Ich zeigte ihnen an zwei Arbeiten von gleichwertigen Schülern, von denen der eine das „Pferd“ zum Gegenstand hatte und von dem betr. Kind willkürlich gewählt worden war und die andere die „Katze“, über die wir in der Schule gerade gesprochen, wieviel besser, eingehender, lebendiger und klarer die Darstellung hier sei als dort. Im Hinblick auf ihre *rechnerischen* Hausarbeiten zeigte ich ihnen weiter, welch verhältnismäßig geringen Wert das Rechnen von Aufgaben für sie habe, über die sie längst hinausgewachsen seien; daß es wohl gut wäre, ab und zu solche Aufgaben zur Wiederholung zu rechnen, daß man sich aber die Arbeit nicht so leicht machen dürfe, wenn man Gewinn davon haben wolle; daß man besser gerade *das* immer wieder üben müsse, was man *noch nicht* gut könne, *davon* lerne man etwas; daß es aber das Höchste und Wertvollste sei, *neue Wege* zu suchen und auf dem Gelernten selbständig *weiterzubauen*.

Nach einer gewissen Zeit konnte ich die erfreuliche Feststellung machen, daß die Kinder auch in diesem Punkte arbeitsreifer geworden waren. Wenn ein Kind nun als Hausarbeit das Gedichtchen „Großes Scheuerfest“ vorzeigte, so hatte es auch sicher am Vortage vom Himmel hoch geregnet, und gar ähnliche Entgleisungen, wie ein „Brief ans Christkindchen“, um die Osterzeit geschrieben, oder das Hineinplatzen der winterlichen Schauerballade vom „Büblein auf dem Eis“ in eine Reihe schwüler Sommertage kamen zwar noch vor, aber höchst selten, und lösten stets ein vielstimmiges Lachen aus.

Die große Zahl von kleinen Aufsätzen, die ich als Hausarbeiten täglich vor mir sah, veranlaßte mich, eine weitere Erkenntnis in den Kindern anzubahnen:

3. Ein Aufsatz ist um so wertvoller, je mehr er sich vom Allgemeinen zum Besonderen hinwendet und am wertvollsten, wenn er Selbsterlebtes schildert.

Dieser Satz mag im allgemeinen anfechtbar sein, im Hinblick auf die sprachliche und stilistische Reife des Volkschulkindes kann seine Geltung aber wohl kaum bestritten werden. Bei Besprechungen der selbstgewählten Hausaufsätze habe ich dann immer wieder Aufsätze wie „Der Sommer“ oder „Der Garten“ weniger hoch gewertet als Arbeiten etwa über „Die Wiese im Sommer“ oder „Die ersten Gartenarbeiten“, weil das Kind sich dort meist in allgemeinen Redensarten ergeht, während es hier seine Gedanken auf etwas Begrenztes konzentrieren muß. Noch höher über diese habe ich dann jene Erlebnisaufsätze gewertet wie „Wir spielen auf der Wiese“ oder „Wir pflanzen Kartoffeln“, und gerade solche Arbeiten oft vorlesen lassen, damit alle von ihnen lernten. Heute bringen mir nahezu 60% meiner Kinder häufig einen kleinen Aufsatz über ein eigenes Erlebnis – und Kinder erleben jeden Tag etwas Neues – als freiwillige Hausarbeit in die Schule. In „normalen“ Zeiten zeigen diese Aufsätze inhaltlich starke Abweichungen – aber nach besonderen Ereignissen, wie Feuer in der Stadt, Schützenfest, Einweihung des Schwimmbades, Ausflug, Ballonlandung, starkes Gewitter u. a. haben sie dagegen trotz wechselnder Fassung des Themas inhaltlich viel Gemeinsames. Und gerade diese Arbeiten bieten

mir dann besonders Gelegenheit, durch Vergleichen das Stilgefühl der Kinder zu entwickeln, so daß ich völlig darauf verzichten kann, zu diesem unterrichtlichen Zwecke ein Thema zur gemeinsamen Bearbeitung zu stellen.

In anderem Zusammenhange habe ich schon darauf hingewiesen, daß die Kinder häufig auch Zeichnungen zu Hause anfertigten. Um auch hierbei von dem Zustand der Willkür zu einer gewissen, dem geistigen Wachstum des Kindes dienlichen Ordnung zu kommen, brachte ich sie allmählich dahin, daß sie ihre Zeichnungen nicht beliebig wählten, sondern *in möglichst nahe Verbindung mit ihren schriftlichen Arbeiten* brachten. So gewöhnten sie sich daran, mit dem Buntstift immer das darzustellen, wofür ihnen die Worte noch fehlten. Selbstverständlich habe ich auch nicht versäumt – ich erwähne das hier lediglich der Vollständigkeit wegen – die Kinder immer wieder darauf hinzuweisen, wie viel wertvoller weniger, aber sauber und sorgfältig gearbeitete Hausaufgaben sind als umfangreiche, aber unsauber und liederlich gearbeitete.

Während die erste Versuchsphase sich auf einige Wochen erstreckte, nahm diese zweite, die *Periode der erziehlichen Einwirkung*, mehrere Monate in Anspruch. Genau genommen schließt diese Periode ja nie ab, da der Kreis der erziehlichen Einwirkungen sich mit zunehmender Reife der Kinder immer mehr erweitern muß. Als eigentliche *Versuchsphase* hat diese Zeit nur insofern ihren Abschluß gefunden, als ich heute nicht mehr genötigt bin, die sog. „Kontrolle“ der *Hausarbeiten* in der eingehenden Weise wie zu jener Zeit zu handhaben. Während ich in jener zweiten Versuchsperiode mir jeden Morgen von jedem einzelnen Kind eingehend berichten ließ, warum es diese oder jene Arbeit gewählt habe, und zur kritischen Schulung der Kinder, d. h. ihre zur Vermehrung ihrer arbeitstechnischen Einsicht, auch Arbeiten anderer Kinder überprüfen und mir gegenüber beurteilen ließ, genügt es heute, wenn ich im großen Ganzen von ihren Hausarbeiten Kenntnis nehme, die Korrektur wechselseitig vornehmen lasse und nur hier und da, wo es nötig erscheint, eingehender prüfe. Diese *letzte Phase des Versuchs*, die als die *Periode der Bewährung* bezeichnet werden könnte, erstreckt sich nun bereits auf eine hinreichend lange Zeit, so daß ich mich berechtigt glaube, das Ergebnis des hier dargelegten Versuches als ein durchaus positives anzusprechen.

Bevor ich mich nun mit einigen Einwänden auseinandersetze, die gegen den Versuch erhoben werden könnten, will ich hier die Ergebnisse des Versuchs mittels einiger *statistischer Übersichten* noch einmal veranschaulichen.

A. Die durchschnittliche Arbeitstätigkeit der Kinder während der drei Versuchszeiten.

Von 44 Kindern brachten während der:	Freiwillige Arbeiten	Keine Arbeiten	Zwangsaufgaben
1. Versuchsperiode	94.5%	5%	0.5%
2. Versuchsperiode	88.0%	1%	11%
3. Versuchsperiode	89.0%	1%	10%

B. Die Entwicklung der Selbständigkeit bei der Gestaltung der schriftlichen Hausarbeiten in den drei Versuchszeiten.

Unter den schriftlichen Hausaufgaben waren während der:	Abschriften	Sprachliche Umformung gegebener Inhalte	Aufsätze
1. Versuchsperiode	57%	19%	14%
2. Versuchsperiode	35%	18%	47%
3. Versuchsperiode	8%	14%	78%

C. Die prozentuale Verteilung der selbstgewählten Hausaufsätze in den drei Versuchsperioden.

Unter den Aufsätzen waren in der:	Aufsätze mit willkürlich gewähltem Inhalt	Aufsätze die mit Zeit und Stoff in Zusammenhang standen	Erlebnisaufsätze
1. Versuchsperiode	48%	56%	6%
2. Versuchsperiode	13%	59%	28%
3. Versuchsperiode	3%	39%	58%

Nun noch ein kurzes Wort zu einigen *Einwänden*, die gegen die freiwilligen Hausarbeiten im allgemeinen und gegen die Durchführung dieses Versuches im besonderen erhoben werden könnten. Man wird zunächst sagen, der Versuch sei *zu früh* vorgenommen, den Kindern mangelt in diesem Alter noch die Reife und das nötige Verständnis. Ich bin in dieser Hinsicht noch nicht so weit gegangen, wie Prof. Kühnel, der fordert, man müsse mit den freiwilligen Hausaufgaben schon im ersten Schuljahr beginnen (eine Forderung, die – wie alle pädagogischen Forderungen Kühnels – durchaus ernst zu nehmen ist), aber ich würde es für gänzlich verfehlt halten, damit bis zur Oberstufe zu warten; dann ist es meistens schon zu spät zur Anerziehung der rechten Arbeitseinstellung. Man sollte die Kinder von früh auf daran gewöhnen, sich in der Freiheit bewegen zu lernen. Ich habe die Zeit des 3. bzw. 4. Schuljahres zur Umstellung vom Zwang zur Freiwilligkeit auch schon aus dem Grunde gewählt, weil die Arbeitsstruktur zu diesem Zeitpunkt noch nicht so kompliziert ist wie später, wenn die einzelnen Fächer mit ihren besonderen Forderungen an das Kind herantreten. Wenn sich dann in späteren Jahren die Arbeitsstruktur auch wesentlich ändern sollte, dessen bin ich sicher, daß die Kinder ohne weiteres in der Lage sein werden, ihre freiwilligen Hausarbeiten dieser Änderung der Arbeitsstruktur anzupassen – zumal dann, wenn der Lehrer es sich angelegen sein läßt, den Kreis ihrer Einsichten in bezug auf die rechte Gestaltung der Hausarbeit dauernd zu erweitern.

Weiter wird man leicht den Einwand erheben, daß die *Freiheit* ein Gut sei, das *nicht alle* Menschen zu nutzen verstünden; daß also auch nicht jedes Kind diese Freiheit vertrage, sondern dabei Gefahr laufe, zu verbummeln. Dieser Einwand ist nur zu berechtigt. Darum will ich zum Schluß noch erwähnen, was schon dem aufmerksamen Leser der obigen Statistik A nicht entgangen sein kann, daß ich auch dieses Moment bei meinem Versuch mit aller Gebühr berücksichtigt habe. Den Kindern, die die Freiheit nicht vertragen konnten, die also in dieser Freiheit augenscheinlich auf den Weg des Bummelns gerieten, sowie auch solchen Kindern, deren Arbeitseifer zwar groß, deren arbeitstechnische Einsicht aber nicht Entwicklungsfähig schien, habe ich täglich die Arbeiten zugewiesen, die sie zu Hause zu erledigen hatten. Der Prozentsatz der Kinder, die ich von der Freiwilligkeit der Hausaufgaben habe ausschließen müssen, ist aber, wie Statistik A zeigt, verhältnismäßig gering. Aber auch diese Kinder sind nicht für immer zu diesem Zwang verurteilt, da ich ihnen in jeder Woche einen Tag frei gebe, an dem sie das inzwischen gewonnene Maß von Arbeitseifer und Arbeitsreife erweisen können – und so hoffe ich, im Laufe der Zeit auch von diesen Kindern noch das eine oder das andere in Freiheit setzen zu können. 90% der Kinder der Klasse erledigen ihre Hausarbeiten aber in völliger Freiwilligkeit. Sie bestimmen nicht nur die Art und das Maß ihrer Hausaufgaben sondern unterlassen diese auch, falls sie es verantworten können nach eigenem Ermessen. Ihre in der Freiheit neu gewonnene *Arbeitsfreude* scheint mir die Gewähr dafür zu bieten, daß ich nie mehr vor die Notwendigkeit gestellt werde, dieses Verhältnis einmal ändern zu müssen.