

Der deutsche Aufsatz in Sexta und Quinta

von

Dr. Th. Valentiner.



Beilage zum Jahresbericht des Alten Gymnasiums in Bremen.

Bremen 1910.

Druck von A. Guthe.

1910. Progr. Nr. 989.

31257 (1910)
1

Die vorliegende Arbeit ist aus dem Vortrage hervorgegangen, den ich am zweiten Elternabend des Alten Gymnasiums in Bremen, am 8. November 1909, gehalten habe¹. Dem Wunsche meines Direktors, des Herrn Prof. Dr. Koch, den Vortrag zu erweitern und zu ergänzen, und in dieser Fassung dem Programm des Alten Gymnasiums Ostern 1910 beizugeben, habe ich gern entsprochen. Ich habe es um so lieber getan, da sich so Gelegenheit bot, einige Fragen, die im Vortrage nur berührt waren, weiter auszuführen und einige Behauptungen näher zu begründen. Ich möchte daher auch an dieser Stelle Herrn Direktor Koch meinen Dank für seine Freundlichkeit und die Mühe, die er in dieser Angelegenheit gehabt hat, aussprechen, insbesondere aber dafür, daß er mir bei den Aufsatzübungen, die der Untersuchung zugrunde liegen, vollkommen freie Hand gelassen und der Arbeit großes Interesse entgegengebracht hat.



¹ Der Vortrag ist abgedruckt im »Pädagogischen Archiv« 1910. H. 4.

Herrn Professor Wilhelm Wundt

in Verehrung und Dankbarkeit

gewidmet.

THE
JOURNAL OF THE
ROYAL ANTHROPOLOGICAL INSTITUTE
OF GREAT BRITAIN AND IRELAND
VOLUME 40, PART 1, 1910

CONTENTS
PAGES

THE ANTHROPOLOGY OF THE
FUTURE
BY H. H. SPOFFORD

THE ANTHROPOLOGY OF THE
PAST
BY H. H. SPOFFORD

THE ANTHROPOLOGY OF THE
PRESENT
BY H. H. SPOFFORD

THE ANTHROPOLOGY OF THE
FUTURE
BY H. H. SPOFFORD

THE ANTHROPOLOGY OF THE
PAST
BY H. H. SPOFFORD

THE ANTHROPOLOGY OF THE
PRESENT
BY H. H. SPOFFORD

THE ANTHROPOLOGY OF THE
FUTURE
BY H. H. SPOFFORD

THE ANTHROPOLOGY OF THE
PAST
BY H. H. SPOFFORD

THE ANTHROPOLOGY OF THE
PRESENT
BY H. H. SPOFFORD

THE ANTHROPOLOGY OF THE
FUTURE
BY H. H. SPOFFORD

THE ANTHROPOLOGY OF THE
PAST
BY H. H. SPOFFORD

THE ANTHROPOLOGY OF THE
PRESENT
BY H. H. SPOFFORD

Kapitel I.

Kinderaufsätze in der höheren Schule.

Bekanntlich ist in den letzten Jahren vielfach der Versuch gemacht worden, acht-, neun- und zehnjährige und selbst jüngere Kinder, die nur eben schreiben gelernt haben, kleine Erlebnisse, Beobachtungen, kurz alles, was ihnen mitteilenswert erscheint, in der Schule niederschreiben zu lassen. Nicht nur in Bremen, von wo freilich die wertvollsten Anregungen ausgegangen sind, sondern auch an anderen Orten hat man besonders in Volksschulen solche Versuche angestellt.

Hat man dabei meist didaktische Ziele im Auge gehabt und geglaubt, daß derartige Übungen im schriftlichen Ausdruck den Aufgaben des deutschen Unterrichts förderlich sind, so ist die Wertschätzung, die die Kinderaufsätze in weitesten Kreisen gefunden haben, einem anderen Umstande zuzuschreiben. Es ist zunächst kein pädagogisches, sondern ein psychologisches Interesse der Kinderfreunde, das sich darin bekundet. Man liest die Aufsätze gern, da sich in ihnen oft unverfälscht und in zahllosen Formen die kindliche Sprech- und Denkweise ausprägt und weil man durch sie rasch einen tiefen Einblick erhält in die Phantasietätigkeit und Anschauungsweise der Kinder auf einer bestimmten Entwicklungsstufe. Es ist ferner ein ästhetisches Interesse, das z. B. aus dem Begleitwort zu einer Aufsatzserie herausklingt, die kürzlich im »Kunstwart« erschienen ist¹, wo es heißt: »Da saßen sie also, die dreißig Schriftstellerchen, aus deren Produkten — einfachen Schulaufsätzen — mir ein Duft in die Seele gestiegen war, nicht nach gewalkten Lumpen und Schultinte, sondern nach der keimenden Erde vorfrühlingsfrischen Kinderlandes. — Ich habe sie als lieblichen Lesestoff für Ferientage benutzt: Schulaufsätze statt der altgewohnten Keller- oder Mörikebände. Das, was nach den bekannten Goetheworten den Dichter ausmacht, offenbarten mir jene wie diese: ‚Das volle, ganz von einer Empfindung volle Herz.‘«

¹ »Kunstwart«, Mai 1909, S. 130 f.

Hatte man bisher selten gehört, daß »Schulaufsätze« als »lieblicher Lesestoff« angesehen wurden, und am wenigsten in den beteiligten Kreisen, so treten neuerdings selbst Didaktiker mit den freien Kinderarbeiten vor das Publikum und können fordern »das was sie von ihren Schülern an Aufsätzen bieten, prüfend zu genießen«¹.

Neben einer solchen Wertschätzung von seiten der Kinderfreunde steht auch schon längst die Erkenntnis von dem hohen wissenschaftlichen Wert kindlicher Aufzeichnungen. So bilden seit einer Reihe von Jahren schriftliche Äußerungen des Kindes das wertvollste Material für die umfassenden Untersuchungen über Kinderpsychologie, die in Nordamerika von Gr. St. Hall und seiner Schule angestellt sind². — In Frankreich ist es besonders Binet, der auf sie einige seiner wichtigsten Untersuchungen über das Schulkind stützt³. Und auch in Deutschland wird neuerdings ihr Wert besonders den kindlichen Aussagen gegenüber betont, der nach E. Meumann darauf beruht, »daß sie an Stelle der Aussagen objektive Leistungen des Kindes setzen, in denen sich die Eigentümlichkeiten des kindlichen Geistes deutlicher verraten als in seiner Aussage«⁴.

Wenn man dies und ähnliches hört, so fragt man sich vielleicht: »Wie kommt es, daß die höhere Schule trotz einer so allgemeinen Wertschätzung der kindlichen Niederschriften und trotz der günstigen Aufnahme, die die ‚freien Aufsätze‘ an Volksschulen gefunden haben, sich anscheinend so ablehnend verhält und in ihren Lehrplänen derartige Aufgaben für die unteren Klassen nirgends vorgesehen hat?«

Warum sollten in unseren Sextanern und Quintanern nicht ebenso gut kleine Dichter und Schriftsteller stecken wie in den gleichaltrigen Volksschülern, deren Arbeiten schon so allgemein bekannt und anerkannt sind? Warum ödet man sie mit Diktaten, wenn es ihnen gewiß zusagendere und natürlichere Übungen im schriftlichen Ausdruck

¹ K. Killer und H. Mülli, Der Aufsatzunterricht auf der Oberstufe der Volksschule, Vorwort.

² Seit dem Jahre 1891, d. i. seit der Gründung des Pedagogical Seminary durch Gr. St. Hall, ist das wissenschaftliche Interesse an den schriftlichen Antworten, die das Kind auf bestimmte ihm vorgelegte Fragen gibt, in steter und rascher Zunahme begriffen. Gr. St. Hall hat das Verdienst, zuerst ihre große Wichtigkeit für die kinderpsychologische Forschung erkannt zu haben.

³ Binet, *L'Etude expérimentale de l'intelligence*, S. 190 f.; weiteres in dem von B. herausgegebenen, seit dem Jahre 1895 erscheinenden Jahrbuch »*L'Année Psychologique*«, das zugleich am besten über alle französischen Arbeiten, die die Psychologie des Schulkindes betreffen, orientiert.

⁴ E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik (1907) I., S. 16.

gibt und warum sollte der Lehrer nicht die psychologisch so hochgewerteten Äußerungen auch für seine Berufstätigkeit werten und nutzbar machen können?

Man übersieht bei solchen Fragen vor allem zweierlei: Einmal ist mit der ästhetischen und psychologischen Wertschätzung kindlicher Äußerungen noch nicht notwendig eine erziehlische verbunden. Wie die Kinderzeichnungen, die das Kind bis zum 9. Jahre unaufgefordert und mit großer Vorliebe anfertigt, für einen methodischen Zeichenunterricht so gut wie keine Bedeutung haben, so könnte ja auch die erziehlische und unterrichtliche Bedeutung der schriftlichen Äußerungen außerordentlich gering oder gleich null sein. Aber selbst wenn diese nachgewiesen würde und sich so die Einführung in der Volksschule begründen ließe, so ist damit noch nicht gesagt, daß sich auch für die höhere Schule mit ihren ganz anderen Zielen, die sie von unten auf unverrückbar im Auge haben muß, eine Einführung empfiehlt. Gerade auf diesen Gegensatz ist wiederholt und mit Recht hingewiesen worden, und nicht grundlos sind die Bedenken, die einige unsrer bekanntesten Didaktiker des deutschen Aufsatzes, wie Bock, Wendt, R. Lehmann, Geyer, Spengler, Lange u. a. haben, aus denen sich ihre ablehnende Haltung erklärt.

Eine Besprechung aller dieser Schwierigkeiten soll die Aufgabe dieses ersten Kapitels sein. Ich werde mich begnügen, auf die Ansichten eines der genannten Didaktiker, nämlich die von R. Lehmann, näher einzugehen, der erst kürzlich wieder seine Ansicht mit großem Nachdruck ausgesprochen und dabei alle gewichtigen Bedenken, die auch schon früher vorgetragen wurden, genannt oder wenigstens kurz berührt hat.

Dieser Gelehrte schreibt in der neuesten Auflage seines Buches über den deutschen Unterricht u. a. folgendes: »Es ist belustigend, zum Teil auch belehrend, zu sehen, wie die Kinder sich ausdrücken, wenn sie wirklich naiv sind. Aber sie sind es zumeist eben in dem Augenblick nicht mehr, wo man ihnen eine Feder in die Hand und einen Schulaufsatz als Aufgabe gibt. Im allgemeinen kommt bei diesen freien Niederschriften nicht viel heraus, trotz der Modestimmung, welche die Genialität der Kinderseele proklamiert«¹. In einer

¹ R. Lehmann, D. d. U., S. 166; ähnl. K. Neff, Das pädagogische Seminar (1908), S. 94. »Man kann oft die Beobachtung machen, daß Schüler, besonders der ersten drei Klassen, irgend welche Erlebnisse mündlich dramatisch erzählen, in dem Moment aber, wo sie die Feder in die Hand nehmen, schwerer die passenden Worte finden. Auf einmal ist die so wohltuende Frische und Ursprünglichkeit weg. Es ist, als ob das Niederschreiben der Wörter ihre Phantasie hemmen würde. Oder sehen sie dabei das strenge Gesicht ihres Lehrers und denken an die Feder mit der roten Tinte?«

Anmerkung erwähnt dann Lehmann die Versuche, die J. Friedrich in Wien angestellt hat¹ und räumt ein, daß unter besonders günstigen Umständen Ausnahmen vorkämen. Doch auch sie könnten kein Vorbild für den Unterricht sein. Und weiter unten heißt es: »Das Originale in dem Schüler zu befreien ist eine Aufgabe, die im besten Falle auf der letzten und höchsten Stufe des Unterrichts gelingt; zur Grundlage der stilistischen Ausbildung kann sie niemals dienen. In den letzten Jahren haben sich freilich die Stimmen beträchtlich vermehrt, die eine möglichst unschulmäßige Behandlung des Schulaufsatzes verlangen und das Bestreben, 'den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken', ist geradezu Mode geworden. Die Ergebnisse aber, soweit man sie nach veröffentlichten Proben, die zum größten Teil allerdings der Unterstufe oder der Volksschule entstammen, beurteilen kann, sind im allgemeinen keineswegs ermutigend oder verlockend«².

Den hier ausgesprochenen Bedenken konnte man einige Jahre früher kaum etwas Stichhaltiges entgegenhalten. Und auch jetzt wird derjenige, der in der Weise vorgeht, wie Lehmann es sich denkt, zu der Überzeugung kommen, daß »bei den Niederschriften nichts herauskommt.« Aber zweierlei ist von Lehmann nicht beachtet: Einmal haben die Untersuchungen, die für psychologische Zwecke besonders in Nordamerika angestellt wurden, gezeigt, daß die geistige Eigenart in der gedachten Weise zu befreien nicht erst bei den achtzehn- oder zwanzigjährigen gelingt. Tausende und Abertausende von schriftlichen Äußerungen des des Schreibens eben mächtigen Schulkindes liefern schon seit Jahren den Beweis, daß sich das Originale des Kindes³ schriftlich natürlicher und deutlicher offenbart, als bei mündlichen Aussagen, wo vor allem suggestive Einflüsse hemmend und störend wirken. Und so viel man auch sonst gegen die Fragebogenmethode von psychologischer Seite eingewandt hat, nie hat man das daran ausgesetzt, daß es nicht möglich wäre, auf diesem Wege 'den Inhalt der Schülerseele herauszulocken'. Ja, der erste Eindruck beim Lesen der Kinderantworten löst wohl das Gefühl des Staunens und der Verwunderung aus über die Offenheit und Naivität, mit der das Kind seine innersten Gefühle und Gedanken ausplaudert.

¹ J. Friedrich. Sonnenstunden. Ein Wiener Probejahr.

² A. a. O., S. 201. Einiges ist oben von mir gesperrt.

³ Es braucht nicht besonders hervorgehoben werden,⁴ daß die Originalität der 8—12jährigen anderer Art ist als die der älteren Schulkinder. Von welcher Art sie ist und wie über den Wert der kindlichen Phantasieleistung — denn um sie handelt es sich in erster Linie — zu urteilen ist, wird Kapitel II und IV zeigen; vgl. vorläufig Meumann a. a. O., I, 246 f. Weitere Literatur unten.

Es ist weiter von Lehmann nicht berücksichtigt, daß auch der Unterricht an der Volksschule nur bestätigt hat, was wir von den psychologischen Untersuchungen her wußten, daß es ohne Schwierigkeit gelingt, die acht- bis zwölfjährigen Kinder zu freien, unbefangenen Niederschriften zu veranlassen. Es liegt aber kein Grund zur Annahme vor, daß das, was bis jetzt allerdings nur vereinzelt im Norden und Süden unseres Vaterlandes, in der Schweiz und in Österreich an Kindern verschiedenen Alters, Geschlechts und von verschiedener Begabung mit Erfolg begonnen wurde¹, nicht auch allgemeinere Verbreitung finden und Erfolge innerhalb der genannten Länder haben sollte. Verlangt man freilich einen Schulaufsatz über einen Ausflug oder ein Schulfest, wie Lehmann vorschlägt, so würde wohl nur unter besonderen Umständen etwas Belustigendes herauskommen und das Belehrende würde darin bestehen, daß man einen solchen Mißgriff nicht wieder machte. Daher ist auch mit Recht von Psychologen und Schulmännern vor derartigen Themen oder solcher Themenstellung gewarnt worden. Es gehört zu den Themen, von denen H. Scharrelmann² sagt: »Je allgemeiner ein Thema ist, desto mehr geht die Produktionslust in die Breite, das Interesse hat kein bestimmtes Ziel, es zittert unentschlossen hin und her: Solche Aufgaben regen nicht an«³. Wenn nun Lehmann seine Ablehnung

¹ Ich verweise in erster Linie auf das Büchlein von H. Scharrelmann, »Im Rahmen des Alltags«, 800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das erste bis fünfte Schuljahr. Für eine eingehende Untersuchung der an der Volksschule gemachten Versuche vergl. man Zeitschriften wie »Roland«, »Der Sämann«, ferner besonders schweizerische, bayrische, österreichische Lehrerzeitungen, die in den letzten Jahren öfters Beiträge und Besprechungen über den sogen. freien Aufsatz gebracht haben. Bemerkungen über ihn findet man zerstreut in Werken von H. Scharrelmann und F. Gansberg, vergl. besonders Gansberg »Schaffensfreude«. Abhandlungen, meist gesondert erschienen, über dasselbe Thema haben verfaßt Killer und Mülli, H. Fuchs, G. Kobmann, V. Wolfinger, Joh. Friedrich, Nieth, Lorenzen, Krause, H. Scharrelmann u. a. Besonders möchte ich hinweisen auf die »132 Originalaufsätze«, die mit dem 6. Jahresbericht des Mädchen-Lyzeums der Frau Dr. Schwarzwald in Wien (1908) erschienen sind. Gerade diese Aufsätze sollten zur Genüge zeigen, daß schon beim Achtjährigen kindliche Originalität, Unbefangenheit und Natürlichkeit auch durch das Niederschreiben nicht gehemmt wird, sondern dabei offen zu Tage kommt. Ist nun auch eine direkte Verwendung des in allen jenen Arbeiten gebotenen Materials auf der höheren Schule [nicht möglich, so geben dieselben doch mannigfache Anregungen und sind wenigstens fürs erste dem Praktiker noch unentbehrlich.

² A. a. O., S. 13.

³ Wenn Scharrelmann, S. 73, die Themen »Sedanfeier in der Turnhalle« und »Klassenausflug« gibt, so ist zu beachten, daß er S. 14 gesagt hat: »Ein Thema kann der Klasse gar nicht genau und ausführlich genug gegeben werden«, und weiter unten dasselbe mit Hinblick auf die in der Sammlung aufgezählten Themen.

der freien Niederschriften mit auf Aufgaben gründet, deren Wert selbst von den Anhängern dieser Niederschriften nicht unbedingt zugegeben wird, und wenn er ferner alle die neuen Bestrebungen und Versuche an der Volksschule mit der Bemerkung ablehnt, »die veröffentlichten Proben sind im allgemeinen keineswegs ermutigend oder verlockend« ohne näher darauf einzugehen, so wird er ihnen offenbar nicht gerecht. Ihre Brauchbarkeit ist damit nicht widerlegt. Ja, von den bisher erwähnten Gegenargumenten Lehmanns werden sie überhaupt nicht betroffen.

Dagegen bleiben noch gewichtige Bedenken, die zum Teil auch von Lehmann angedeutet werden und nicht unberücksichtigt bleiben dürfen. Zugegeben, man kann die Kinder zu unbefangener, natürlicher, naiver Niederschrift ihrer eigenen Gedanken veranlassen, so fragt sich, ob diese Niederschriften auch irgend welchen erzieherischen und didaktischen Wert haben. Von einer Einführung der Kinderaufsätze in die höhere Schule kann natürlich nur die Rede sein, wenn sie dem Lehrziele des Deutschen irgendwie förderlich sind. Ich führe die Einwände, die einer solchen Auffassung entgegenstehen, kurz an. Man muß zugeben, daß es sich bei jenen kindlichen Arbeiten nicht eigentlich um Aufsätze handelt. Sie sind zunächst nichts anderes, als eine ungeordnete, meist sehr fehlerhafte Darstellung von dem, was das Kind gesehen, erlebt, gedacht oder gewünscht hat und ebenso gut mündlich wiedergeben könnte und haben mit dem Aufsatz, wie wir ihn in der höheren Schule haben, wie ihn aber die Volksschule nicht kennt, nur sehr wenig gemein. Nun erscheinen solche Niederschriften zweifellos als eine gute Übung für diejenigen, die lernen sollen, was sie mündlich ausdrücken können, auch aufzuschreiben. Ob sie aber eine gute Vorübung sind für eine richtige Niederschrift, für Erlernung der sachgemäßen, klaren Ordnung und Darstellung der Gedanken und endlich für eine Kunstform, zu der es nach der formalen Seite hin einer besonderen Technik und der Anwendung bestimmter Kunstgesetze bedarf, muß zum mindesten zweifelhaft erscheinen. Es wäre denkbar, daß, wenn man in Quarta und Tertia von den durch Freiheit verwöhnten Schülern Aufsätze verlangte, man die größten Schwierigkeiten hätte. Die orthographischen und stilistischen Fehler, die trotz mannigfacher Korrekturen vor der Drucklegung in den veröffentlichten Kinderarbeiten sehr zahlreich sind, mögen ja ganz amüsant und auch von gewissem psychologischen Interesse sein — als Vorbereitung für die deutschen Aufsätze in den mittleren Klassen des Gymnasiums sind jedenfalls mit Fehlern gespickte schriftliche Übungen auf den untersten Klassen so ungeeignet wie möglich. — Eine große

Frage scheint ferner zu sein, ob auch alle Kinder ohne Ausnahme solche kleine Schriftsteller sind. Wird man nicht da, wo man durch Veröffentlichung der Kinderarbeiten ein weiteres Publikum zu interessieren suchte, nur eine Auslese vom besten gegeben haben? Was werden aber die Kinder von den Übungen haben, die nur unzusammenhängende Worte oder vielleicht gar nichts niederschrieben? Man stelle sich vor, daß bei einer Stilübung einige Schüler eine halbe Stunde in dumpfem Grübeln dasäßen und dann beim Einsammeln leere Blätter abgäben. Ganz abgesehen davon, daß die Aufsatzstunden ihnen nichts bieten, könnten sie ihnen geradezu verhängnisvoll werden. Die von Minute zu Minute sich steigenden Gefühle des Nichtkönnens würden lähmend auf den Willen und die Willensbetätigung wirken und ihren verderblichen Einfluß weit über die deutsche Stunde hinaus geltend machen.

Alle diese Schwierigkeiten, die ich damit kurz zusammengefaßt habe, sind jedoch nicht unüberwindlich. Sie werden vielmehr zu fruchtbaren und lösbaren Aufgaben, sobald man sie im Lichte der Wissenschaft betrachtet, auf die schon hingedeutet wurde, der Psychologie des Schulkindes. Diese Wissenschaft, die noch jung ist, rüttelt schon jetzt an den Fundamenten der gesamten Didaktik und scheint berufen zu sein, den Aufsatzunterricht von unten auf in neue Bahnen zu lenken. Ohne der Didaktik ihre Aufgaben zu nehmen, schafft sie eine neue Grundlage, auf der sich eine neue Didaktik erheben wird. Da sie nun fraglos die wichtigste Stütze für eine dem Unterrichtsziele förderliche, methodische und systematische Behandlung des deutschen Aufsatzes in den Unter-
klassen ist, so muß ich, soweit sie dafür in Betracht kommt, auf sie eingehen.

Eigentlich fruchtbar für die Behandlung didaktischer Probleme, wie sie der Aufsatzunterricht mit sich bringt, ist die Psychologie erst geworden, seit sich von der physiologischen Psychologie die Psychologie des Schulkindes als die Wissenschaft von der geistigen (und körperlichen) Eigenart des Schulkindes in seinen verschiedenen Entwicklungsstufen und zugleich als Grundwissenschaft der Pädagogik abgesondert hat. Diese Wissenschaft hat in Nord-Amerika unter Granville Stanley Hall's Führung schon frühzeitig eine Richtung eingeschlagen, die dem Schulmann unmittelbarste und reichste Förderung gab, wo immer er Berührung mit ihr suchte.

Man hat St. Hall oft zum Vorwurf gemacht, daß er immer und überall auf die Praxis hinarbeitete und erst in zweiter Linie wissenschaftliche Forschung im Auge habe. Mag aber die Wissenschaftlichkeit der Fragebogenstatistik bezweifelt werden, so ist doch gewiß, daß der Lehrer großen Gewinn von den Antworten und Mitteilungen, die Tausende von Kindern über ihr Innenleben gaben, haben konnte. Das mußte um so mehr

der Fall sein, als pädagogisch und psychologisch gleich durchgebildete Männer die Fragen stellten und die kindlichen Antworten bearbeiteten¹. Dazu kam, daß das Hauptaugenmerk der amerikanischen Psychologen sich auf das Verhalten des Kindes zu den so und so beschaffenen Dingen, Vorstellungen, Spielen, Beschäftigungen jeder Art usw., also auf die Inhalte richtete, während in Deutschland die Untersuchung der formalen Geisteskräfte und ihr Verhalten zu möglichst einfachen Inhalten noch bis vor wenigen Jahren im Vordergrund stand. Wohl konnte ein Lehrer aus Untersuchungen über »Ermüdung«, wie sie uns etwa in Kraepelins psychologischen Arbeiten vorliegen, psychologische Belehrung erhalten, für seine Unterrichtspraxis ergaben diese schwierigen Untersuchungen sehr wenig, für den deutschen Aufsatz-Unterricht gar nichts². Dagegen konnte eine Arbeit, in der die schriftlichen Antworten von ein paar hundert Kindern auf die Fragen nach den ihnen zusagendsten Aufsatzstoffen von sachkundiger Seite gestellt und behandelt werden, für den Lehrer des deutschen Unterrichtes von großem Nutzen sein³. Über die zahlreichen

¹ Ein Rezensent bemerkt sehr richtig von Hall's *Adolescence* (Po. Sc. Mo. Vol. 66, S. 458): It is easy enough to discredit the results obtained by a somewhat miscellaneous set of answers to questions many of them rather difficult to answer with conscience and pertinence. But here as everywhere in statistical investigation, all depends upon the temper and discretion that are used in the interpretation of the results.

² Von der Schwierigkeit der Ermüdungsmessungen gibt besonders Kraepelins Arbeit im Arch. f. G. Ps. I. 1903 einen deutlichen Begriff. Die Aufgabe wird undurchführbar, wenn man 1.) den Ermüdungswert der verschiedenen geistigen Arbeiten in einer bestimmten Unterrichtsstunde, 2.) die Ermüdbarkeit eines jeden Schülers für jede dieser geistigen Leistungen feststellen will. Und doch wäre die Lösung dieser Aufgabe nötig, wenn die Ermüdungsmessungen praktischen Wert für den Aufsatzunterricht, bei dem die geistige Ermüdung eine große Rolle spielt, haben könnten. Aber selbst dann, wenn eine Methode gefunden würde, nach der jene Feststellung möglich wäre, würde der Gewinn gering sein. Ich stimme darin Binet zu (Année Psy. [3] 1896, S. 298), der sagt: »Même qu'on aurait mesuré exactement les facultés de travail d'une personne, on ne connaîtrait pas l'ensemble de ses aptitudes mentales: on ne saurait rien, par exemple, sur la sûreté de son jugement, sur son degré de suggestibilité, sur son émotivité ou sur son orientation d'esprit (= la prédominance d'une faculté sur les autres) habituelle Les uns ont le sens de l'observation plus développé; les autres ont plus d'imagination; chez d'autres, la réaction émotionnelle domine« etc.

³ Die Fragen lauteten: 1. What is the best basis of English composition? a) incidents or events of interest in the life or observation of the writer; b) paraphrases of great epics, stories, speeches, essays etc.; c) papers based on special and diverse readings on a topic; d) the results of long efforts to grapple with an author and what is the advantage and disadvantage of each of these? (E. Conradi, Ped. Sem. 1903 [10], S. 359 f.)

Arbeiten, die in dieser Art in Amerika gemacht sind, orientiert am besten die eingangs erwähnte Zeitschrift »The Pedagogical Seminary«, die seit dem Jahre 1891 von Gr. St. Hall & W. H. Burnham herausgegeben wird. Wer die Arbeiten, die diese Zeitschrift brachte, und die weiteren Untersuchungen, auf die sie hinwies, las, konnte wertvolle Aufschlüsse erhalten über die Phantasie, die Vorstellungen, Beschäftigungen des Schulkindes, über seine Interessen, Neigungen, Ideale usw. in den verschiedenen Lebensaltern und hatte damit wichtige Voraussetzungen für einen förderlichen Aufsatzunterricht gewonnen. Denn trotz vielfacher Unterschiede des amerikanischen und deutschen Knaben boten doch alle diese Arbeiten mancherlei Aufklärung und neue Gesichtspunkte, unter denen der Lehrer die ihm anvertrauten Kinder beobachten konnte.

In Deutschland neigt man erst in den letzten Jahren mehr und mehr dahin, das kindliche Geistesleben auch nach seiner inhaltlichen Seite zu erforschen. Es bedarf aber keiner weiteren Erklärung, daß Untersuchungen über Vorstellungs- und Interessenkreise, über Phantasieinhalte, Sprache des Schulkindes in den verschiedenen Lebensaltern dem Aufsatzlehrer ein wertvolleres Material liefern als solche über Aufmerksamkeit, Gewöhnung, Gedächtnis usw. Ich begnüge mich hier, auf die wichtigsten Zeitschriften hinzuweisen, die uns über den Stand aller dieser Fragen in In- und Ausland aufs genaueste unterrichten und selbst wertvolle Beiträge zur Lösung bringen. Es sind das 1. die 1899 von F. Kemsies begründete Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, seit 1910 herausgegeben von Brahn, Deuchler und Scheibner; 2. Archiv für die gesamte Psychologie, herausgegeben von E. Meumann und Wirth (seit 1898); 3. Die ebenfalls von E. Meumann redigierte Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik (seit 1905); 4. Die Zeitschrift für angewandte Psychologie, herausgegeben von Stern und Lipmann (seit 1907). An größeren Werken nenne ich in erster Linie E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, zu welcher in nächster Zeit von demselben Verfasser »Die geistige Entwicklung des Schulkindes« treten wird. Auch möchte ich schon jetzt auf die demnächst erscheinende Schrift von L. Nagy¹, Psychologie des Interesses des Kindes (Pädagogische Monographien, herausgegeben von Meumann) hinweisen, die sicher von Wert für die Gestaltung des Aufsatzunterrichts in Sexta und Quinta sein wird².

¹ Vergl. die Vorarbeit zu dem angekündigten Werke in der Ztsch. f. Exp. Päd. V, S. 198 f. L. Nagy, Die Entwicklung des Interesses des Kindes.

² Was die von Franzosen angestellten Untersuchungen über die Psychologie des Schulkindes betrifft, so wurde schon oben auf das von Binet herausgegebene Jahrbuch aufmerksam gemacht. Ich weise hier noch besonders auf Binets Arbeiten über die Entwicklung der Intelligenz des Schulkindes hin, die manche auch für den Aufsatzunterricht wichtige Fragen berühren.

Fragen wir nach diesen einer ersten Orientierung dienenden Literaturangaben, welche Dienste die Psychologie des 9—13jährigen Schulkindes unserem Aufsatzunterrichte leistet, so läßt sich darüber allgemein sagen, daß der Nutzen ein dreifacher sein kann: Sie ermöglicht es uns einmal, die für die Arbeit günstigsten Bedingungen zu schaffen, sie gibt uns Mittel und Gewähr, daß wir die Kinder in einer ihnen angemessenen und zugleich dem Unterrichtsziele förderlichen Weise leiten und sie lehrt uns, die kindlichen Äußerungen richtig zu verstehen und zu beurteilen. Wenn die Psychologie des Schulkindes dieses leistet oder über kurz oder lang leisten wird, so erhält damit der Aufsatzunterricht einen sicheren Rückhalt, wodurch ein methodisches Vorgehen möglich wird. Es genügt ja nicht, die Kinder zu freien Niederschriften zu veranlassen: ein erzieherischer und unterrichtlicher Wert kann erst dann in Frage kommen, wenn wir einen Maßstab für die Beurteilung der Leistungen, für die Anforderungen, die wir an sie stellen können, und für das, was die Kinder dabei lernen, gewonnen haben. Diesen Maßstab gibt uns die Psychologie oder, so lange sie es noch nicht vermag, eine durch psychologische Studien gewonnene Beobachtungs- und Betrachtungsweise, wie sie die Bedürfnisse unserer Zeit vom Schulmanne fordern.

Betrachten wir unter diesem Gesichtspunkt die Bedenken, die ich oben äußerte: Einmal sahen wir hier, daß der Wert der Übungen in Frage gestellt würde, wenn sich nicht alle Schüler daran beteiligten. Dieses Bedenken legte die psychologische Forschung selbst nahe. Denn bei den Fragebogenstatistiken ist stets vermerkt, daß einige Kinder keine Antworten gaben, und zugleich läßt sich nachweisen, daß der Prozentsatz der verweigten oder mißglückten Antworten um so größer ist, je jünger die befragten Kinder sind. Dieser Tatsache gegenüber muß man sich nun andererseits daran erinnern, daß Untersuchungen über Anschauungsarten, Phantasie-Vorstellungstypen u. a. gezeigt haben, daß selbst bei gleichaltrigen Kindern größte individuelle Verschiedenheit gerade in den beim Aufsatzschreiben tätigen Geisteskräften klar zu Tage trat. Sucht man aber nach einer Erklärung für das Versagen einiger Kinder, so liegt danach die Vermutung nahe, daß ein Hauptgrund die nicht allen Kindern angemessene Fragestellung war. In der Tat ist ja auch von Psychologen wiederholt betont worden, daß bei den Fragen oft zu wenig Rücksicht auf Begabungs- und Altersdifferenzen genommen ist¹. Die praktischen Versuche, die man an der Volksschule gemacht hat, haben denn auch gezeigt, daß bei Vermeidung solcher Fehler die

¹ Neuerdings von Bobertag, Ztsch. f. ang. Psych. III ³/₄, S. 236.

ganze Klasse eifrig mitarbeitet. Folgt man den Anweisungen, wie sie z. B. der feine Kenner der Kinderseele, W. Scharrelmann, in seinem Büchlein gibt, so wird man vermutlich auch andernorts bestätigt finden, was er a. a. O. S. 15 sagt: »Hat nun die Aufgabe die Schaffensfreudigkeit geweckt, dann herrscht ununterbrochen regstes Leben. Die Begeisterung wirkt überraschend durch ihre Allgemeinheit: Die Klasse arbeitet. Man sieht sich eher veranlaßt, die Arbeitslust einzelner zu zügeln und den Eifer einzudämmen, als daß man zum Anspornen gezwungen ist«¹. Jedenfalls steht der Annahme, daß bei geeigneter Themengebung und Vorbereitung die ganze Klasse eifrig mitarbeitet, nichts im Wege. Aber hier liegt allerdings auch die größte Schwierigkeit, und es bedarf noch der Sammlung und Bearbeitung von sehr vielen Erfahrungen, bis ein sicheres Vorgehen und Fortschreiten möglich wird. Denn so wertvoll die praktischen Winke sind, die wir von Scharrelmann u. a. erhalten, sie reichen doch lange nicht aus und tragen noch durchweg ein zu individuelles Gepräge. So sollen die von Scharrelmann vorgeschlagenen Themen für Knaben und Mädchen des 1. bis 5. Schuljahres geeignet sein. Nun mag es gewiß Themen geben, die von Kindern verschiedensten Alters mit Nutzen bearbeitet werden; aber das ist immer nur ein verschwindend kleiner Teil. Erst bei einer genauen Kenntnis der Eigenart des Kindes und der Umgebungseinflüsse wird es uns möglich werden, die richtige Auswahl zu treffen. Denn da es sich um freie, nicht den Schulstoffen entnommene Themen handelt, so kann nur bei Berücksichtigung der mannigfachen Umgebungseinflüsse durch Gesellschaft, Schule, Ort u. a. und bei Berücksichtigung der Individualität, des Alters und Geschlechtes, intensive und erfolgreiche Arbeit aller Kinder erwartet werden.

Das alles ist nun bei den veröffentlichten Arbeiten nicht berücksichtigt worden und es war oft gewiß nur der fein- und einführenden

¹ Binet ließ im Jahre 1893 mit M. V. Henri zusammen in einer »école primaire« eine Photographie von einem Gemälde zwei Minuten den Schülern einer Klasse zeigen und es dann von ihnen aus dem Gedächtnis beschreiben. Er bemerkt dazu *L'Année psych.* 1896 [3], S. 299: »Cette épreuve surprie et intéresse vivement les élèves, qui dans notre système actuel d'instruction, sont si rarement appelés à se rendre compte de ce qu'ils voient«. Vgl. S. 302: Nous devons noter que les enfants (8—14 Jahre alt, S. 300) ont été vivement intéressés par cette expérience, qui était nouvelle pour eux. Es war dies eben eine Aufgabe, die die Schaffenslust anregte. Vergl. ebenda über die pädagogische Bedeutung derartiger Aufgaben: Les professeurs d'école primaire devant lesquels j'ai répété l'expérience ont été souvent frappés des renseignements qu'elle donne sur le caractère et sur la forme d'intelligence des enfants; et ils ont regretté que cette épreuve ne figurât pas sur les programmes de l'enseignement.

Art des Lehrers und seiner Vorbesprechung zu verdanken, wenn tatsächlich der Eifer ein so allgemeiner war, wie es Scharrelmann schildert. Wie wichtig es ist, daß man alle diese Umstände in Rechnung zieht, schon bei Stellung des Themas, mag folgendes Beispiel¹ zeigen.

Ein achtjähriger Knabe schreibt über das Thema:

Was alles elektrisch ist.

Vor allem ist die Elektrische elektrisch. Dann die Glocke, Lampe usw. Auch der Blitz; denn wenn die Wolken aneinander stoßen, so entsteht Licht, was man Blitz nennt.

Auch weiß ich, daß ein Naturforscher und zwar ein Italiener die Elektrizität erfand

Ein Mädchen von demselben Alter und derselben Schule schreibt darüber:

Ach wie war das schrecklich, wie man noch keine Elektrische gehabt hat! Wie man da die armen Pferde gepeitscht und gequält hat. Jetzt geht das wie von selbst. Und wenn man jemandem etwas Wichtiges sagen hat müssen, mußte man erst einen Brief schreiben und das dauerte oft sehr lang

Die schon bei dieser kindlichen Niederschrift so stark hervortretenden Unterschiede des Geschlechtes machen eine verschiedene Behandlung im Aufsatzunterricht notwendig. Das Thema war offenbar nur für den Knaben geeignet, und es ist nur dem Umstand zu verdanken, daß das Mädchen die Überschrift nicht verstanden hat, daß es überhaupt etwas geschrieben hat.

Auch das zweite Bedenken wird im Lichte der psychologischen Forschung zu einem, wie ich glaube, lösbaren Problem. Lehmann weist auf diese Schwierigkeit hin (a. a. O., S. 166), wenn er sagt: »Und was die Schüler selbst dabei lernen sollen, ist erst gar nicht abzusehen. Läßt man sie gewähren, so nützt ihnen die Übung nichts, korrigiert man sie schärfer, so nimmt man ihnen die Unbefangenheit.«

Man muß zugeben, daß die Aufsätze unbeholfen und ungewandt geschrieben sind und naturgemäß auch zahlreichere grammatische, logische, stilistische Fehler aufweisen als die Arbeiten eines erwachseneren Schülers. Ist aber damit gesagt, daß der Schüler nichts lernt, wenn

¹ Ich entnehme die Arbeiten dem Büchlein: »Der Schulaufsatz unserer Achtjährigen«, Wien 1908, S. 30.

man die Fehler nicht korrigiert, die er bei einer gesunden Entwicklung von selbst abstößt? Man nehme folgende VI^{er}-Arbeit, die ich mit allen Fehlern wiedergebe:

Im Regen.

Es regnete. Im Garten hatten mein Bruder und ich, ein großes Loch gegraben. Nun regnete es in großen Tropfen in das Loch. Als das Loch voll war, nahm ich schnell einen Schirm und lief in den Garten. Ich nahm eine Schippe und fing an, mehrere Gräben und Kanäle zu graben. Da hinein floß nun das Wasser. Danach kam mein Bruder mit seinen Schiffen und setzte sie in den Hauptfluß. Und dann spielten wir.

So ists im regen. Ja der Regen kann recht schön sein.

Sicherlich müßte man an der Arbeit vieles ändern, hinzufügen und verbessern, wenn ein kleiner Aufsatz daraus werden sollte. Wenn ich nun trotz der augenfälligen Mängel nur zwei Kommafehler und einen orthographischen moniert habe, und die Arbeit für eine gute Stilübung halte, so habe ich dafür folgende Gründe: Einmal erreicht sie, abgesehen von den angestrichenen Fehlern, formal und inhaltlich das, was der Neunjährige im Aufsatz leisten kann, und ferner bildet sie eben damit eine vorzügliche Vorübung für die nächste Stufe. Einen Beweis für die Richtigkeit dieser Annahme und einen sicheren Maßstab für die Anforderungen, die bei einer solchen Aufgabe an einen neunjährigen Knaben von der Begabung des Verfassers gestellt werden können, wird freilich die experimentelle Psychologie erst erbringen müssen. Diese wird uns darüber belehren, wie die Entwicklung der Sprache des Schulkindes mit der der Anschauung fortschreitet, welche gegenseitige Wirkung dabei ausgeübt wird, wo mit Nutzen Änderungen vorgenommen werden können, die die Sprachentwicklung fördern usw. Schon jetzt dürfte aber nach den psychologischen Untersuchungen der letzten Jahre von niemand mehr bezweifelt werden, daß die Kinder auch dann etwas lernen, wenn man sie nicht vorzeitig zur Annahme der Denk-, Anschauungs- und Sprachformen der Erwachsenen zwingt, sondern wenn man sie sich nach den ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe gemäßen Formen in geeigneter Weise betätigen läßt. Ja, es wird immer deutlicher, daß dieser Weg der einzig richtige ist und daß ein Abgehen davon eine gesunde Entwicklung hemmt. Entweder, so scheint es, fällt das Kind gelegentlich doch wieder in die ihm gemäße Sprech- und Denkweise zurück oder es nimmt die ihm äußerlich auf-

genötigte Form überhaupt nicht an.¹ Endlich spricht auch die von W. Stern gewonnene Erkenntnis eine deutliche Sprache. Er fand nämlich, daß sich im allgemeinen die geringere Intelligenz eines Kindes in dem rascheren Durchlaufen einer Denkform und der rascheren Annäherung an den Typus des Erwachsenen dokumentiert, die höhere Intelligenz dagegen in einer ausgiebigeren Verwendung der dem Kinde jeweils gemäßen Denkform. Das legt den Gedanken nahe, daß wir das Kind am meisten fördern, wenn wir gewisse Eigenarten seines Wesens sich stark und frei entwickeln und möglichst viel zur Geltung bringen lassen. Auch hier wird durch psychologische Forschung die genaue Grenze gefunden werden zwischen dem, was der Neun- bis Zwölfjährige lernen und anwenden kann und dem, was man von ihm nicht verlangen darf. Leider sind hier noch große Lücken in der wissenschaftlichen Arbeit. So lange die Sprachgeschichte des Schulkindes fehlt, haben wir auch keinen sicheren Maßstab für das Fortschreiten im Gebrauch der Konjunktionen, der Pronomina, der Entwicklung des Satzes, der Nebensätze usw.

Schon die angeführten Tatsachen zeigen, daß ohne ein gründliches Verstehen und Kennen der geistigen Eigenart des Schulkindes die Aufsätze in den unteren Klassen der höheren Schulen ein kümmerliches Dasein fristen würden, daß es bei einem unsicheren Tasten bliebe und daß man ohne diese Voraussetzung besser täte, dem Rate der Didaktiker zu folgen, die eine Einführung des Aufsatzes nicht wünschen. Wird dagegen das Lehrziel unter steter Beobachtung und Berücksichtigung der kindlichen Entwicklung verfolgt, so geht die Arbeit ihren sicheren Gang, methodisches Fortschreiten tritt an die Stelle zweckloser Spielerei. Dabei ist selbstverständlich, daß dieser Fortschritt an verschiedenen Orten und bei verschiedenen Schüler-Jahrgängen an ein und demselben Ort und derselben Schule in verschiedenem Tempo vor sich gehen wird, und daß für den Beginn der Übungen, die Häufigkeit und die Art, wie sie abzuhalten sind, eben den verschiedenen Verhältnissen entsprechend, weiter Spielraum gelassen werden müßte. Denn hier, wo es

¹ Lehrreich ist ein Fall, den Binet erzählt (*L'Année Psychologique* [14] 1908, S. 84. Binet & Simon, *Le développement de l'intelligence*): »Nous avons appris que dans une école maternelle, un exercice de langage qui se fait au début de la classe, chaque jour, porte sur l'enseignement de la date du jour. On apprend aux enfants et on leur fait répéter le jour, le mois, le quantième et l'année. Cependant **aucun** enfant de cette école n'a pu nous donner le renseignement complet, ni seulement le nom de l'année; pour le mois nous avons eu quelques réponses: janvier, bien qu'on fût le 8 février et c'est tout cette notion complète appartient seulement à l'âge de neuf ans.« (Die betr. Kinder waren aber jünger.)

sich um freie Wiedergabe vorwiegend subjektiver Bewußtseinsinhalte und subjektiver Verarbeitungen derselben handelt, spielen individuelle Verschiedenheiten der geistigen Anlagen und Fähigkeiten naturgemäß eine viel größere Rolle als da, wo beispw. objektive Inhalte durch Einübung vermittelt werden. Dies muß man im Auge behalten, wenn man vereinzelter Erfahrungen, wie ich sie machen durfte und über die in der Arbeit berichtet werden soll, eine allgemeinere Bedeutung zuschreiben will.

Ist aber nur bei fortwährender Anknüpfung an die kindliche Natur zu erwarten, daß die Kinder bei den Übungen etwas lernen, so ist das noch keineswegs die einzige notwendige Voraussetzung für einen Erfolg. Vielmehr tritt noch eine andere Forderung hinzu, ohne die die Arbeit unmöglich wäre. Und gerade sie ist es, an der eine Reihe von Didaktikern Anstoß nehmen und die für sie den Hauptgrund ihrer Ablehnung bildet. Denn es wird niemand einfallen, einem Manne wie R. Lehmann Abweisung der psychologischen Forschung vorzuwerfen. Der tiefere Grund für seine Stellung zu der Frage liegt offenbar wo anders und kommt auch deutlich genug in folgenden Worten zum Ausdruck: »Man kann es wirklich dem Haus und dem Leben überlassen, die Kinder daran zu gewöhnen, daß sie einfache Eindrücke einfach und selbstverständlich wiedergeben, wenigstens bei den Kindern der gebildeten Klassen in den höheren Lehranstalten, mag es auch für die Volksschule anders stehen.«¹ Will man, wie Lehmann, dem Kinde die Freiheit nicht zugestehen, über all die Eindrücke, die es auch außerhalb der Schule hat, in seinen Niederschriften zu berichten, so ist dem Aufsatz in den unteren Klassen der Lebensnerv durchschnitten. Soll das Kind sein Ausdrucksvermögen nur an den Stoffen üben, die ihm die Schule überliefert, dann braucht man sich auch nicht zu wundern, wenn die Originalität erst auf der Oberstufe oder überhaupt nicht zum Vorschein kommt. Wie sollte bei der Niederschrift einer mündlich wiederholt vorerzählten kleinen Geschichte ein selbständiges Schaffen, bei dem der ganze kleine Mensch mitarbeitet, aufkommen? Das geschieht natürlich erst, wenn das Kind eigene Gedanken, Erlebnisse, Beobachtungen in eigene Formen prägen kann. Nun ließe sich dagegen sagen: Was soll das alles in der Schule, die doch mit ihren eigenen Aufgaben genug zu tun hat. Kurz, es stehen sich hier zwei Grundanschauungen schroff gegenüber, die für die vorliegende Frage folgende Bedeutung haben: Nach der einen Auffassung ist gerade der deutsche Aufsatzunterricht geeignet, die Brücke zu schlagen vom persönlichen Leben und Erleben der Kinder außerhalb der Schule

¹ A. a. O., S. 166.

in das Schulleben hinein; nach der anderen ist die Grenze scharf zu ziehen zwischen dem, was ins Leben und ins Haus gehört und dem, was Sache der Schule ist.

Hier liegt nun der Fall so, daß man nicht allein eine Überzeugung einer anderen gegenüberstellen, sondern mit Gründen zeigen kann, daß dem Unterrichtsziel mit jener Isolierung der Schule weniger gedient ist, als wenn wir den mannigfaltigen Eindrücken, die die Kinder neben und außer der Schule haben, Einlaß gewähren. Die Erfahrungen, die ich machen konnte, stimmen zu dem, was Fr. Schmidt als Ergebnis seiner experimentellen Untersuchungen über den Aufsatz hinstellt, daß »nicht die sog. literarisch-realistischen Aufsatzstoffe, sondern nur die originell-kindertümlichen es sein können, mittelst deren das Ziel des Aufsatz-Unterrichtes erreicht wird«¹. Vergleiche ich das, was ich in den Jahren vorher im Sexta- und Quinta-Unterricht im Deutschen nach den bisher üblichen Methoden erreichte, mit dem was sich durch den freien Aufsatz didaktisch und erzieherisch erreichen ließ, so wird es mir klar, daß es sich hier nicht um einen bloßen Versuch handelt, der vielleicht zufällig glückte, sondern um eine durch das tiefere Eindringen in die geistige Eigenart des Kindes notwendig gewordene Neuerung, die den Zielen des deutschen Unterrichtes in hohem Maße förderlich ist. Die nächsten Kapitel werden den Beweis bringen, daß diese Überzeugung eine begründete ist. Zum Schlusse dieses ersten Kapitels mag nur noch gezeigt werden, daß die Anschauung, die Lehmann vertritt, keineswegs die herrschende ist, auch nicht einmal in den Kreisen, in denen ja sein Urteil sehr großes Gewicht hat, in den Kreisen der Didaktiker.

Wer die Reform-Literatur in den letzten Jahren verfolgt hat, wird Dr. Cordsen Recht geben, wenn er sagt²: »Alle Reformgedanken, die in den letzten Jahrzehnten in Rede und Schrift bekannt geworden sind, scheinen mir enthalten zu sein in der einen Forderung einer größeren Lebenswahrheit, einer größeren Lebensnähe unseres ganzen Schulwesens, in der Forderung nach mehr Wirklichkeitsgeist.« Im Sinne dieser Forderungen aber wäre es, wenn man sich in der Wahl der Stoffe nicht auf eine Reproduktion des Wissens beschränkte, das der Schüler im Deutschen oder im anderen Unterricht gewonnen hat, sondern das Kind auch von seinem eigenen Erleben, von der Wirklichkeit, die es für sich in Anspruch nimmt, erzählen ließe. Auch Cordsen tritt entschieden dieser Ansicht bei, wenn er weiter ausführt: »An wirklichem Leben fehlt es so

¹ Zs. f. Exp. Päd. V, 1 (1907), S. 49.

² Zs. f. Exp. Päd. X, 1 (1909), S. 61.

oft in unseren Schulen, in den höheren wie in den niederen. Hat doch schon mancher beim bloßen Hören des Wortes Schule unwillkürlich die Vorstellung des Dürren, Trockenen, Fadenscheinigen, des Mechanischen, Schematischen, der Uniformierung, ja wohl gar der Unwahrheit und Unwahrhaftigkeit, was Ziel und Leistungen, sowie den ganzen Schulten angeht. Wo aber wirkliches Leben ist, da sind gerade die entgegengesetzten Eigenschaften zu finden: größere Fülle und Vielgestaltigkeit, Kraft und Wärme, Drängen auf Selbstentfaltung, Eigenart und Selbständigkeit, mit einem Wort die volle äußere und innere Wirklichkeit.«

Für kein Unterrichtsfach könnte ich diese Worte bis aufs einzelne bestätigen, wie für den deutschen Aufsatzunterricht. Und gerade hier ist der Schlüssel, man möchte sagen, das Zauberwort für alle die Mißstände, das Thema aus dem Interessenkreis der Kinder, der freie Kinder-aufsatz in der Schule.

Nun würde man irren, wenn man glaubte, daß nur in den Kreisen der Reformen Ansichten herrschten, wie sie Cordsen charakterisiert und daß es besonderer Maßnahmen bedürfte, um ihnen Eingang an der Schule zu gestatten. Vielmehr geben auch die amtlichen Lehrpläne meist die Möglichkeit, in ihrem Sinne zu wirken, und es liegt nur in der Hand der Lehrer, von der Freiheit, die sie gewähren, zum Besten der Schüler Gebrauch zu machen. Es genügt wohl, wenn ich als Beispiel Preußen nehme, wo, wie man vielfach hört, der Regelzwang dem Lehrer nicht genügende Bewegungsfreiheit gebe. In einem Artikel über den deutschen Aufsatz in den höheren Schulen äußert sich Prof. Metger¹ über die Verhältnisse in Preußen folgendermaßen: »Die große Frage ist die, wie die Themata gestellt werden müssen, ob man sich auf die Stoffkreise beschränken muß, die in der Schule behandelt werden, oder ob man auch Anregungen, die das Leben außerhalb der Schule bietet, heranziehen kann. . . . Die preußische Unterrichtsverwaltung hat sich von Anfang an auf den Standpunkt gestellt, daß der deutsche Aufsatz nicht bloß die stilistische Reife bekunden, sondern daß er auch von der Gesamtbildung des Examinanden Zeugnis ablegen soll. Allerdings wird vor Überspannung der Forderungen gewarnt und verlangt, daß die Schüler die Stoffe, die sie bearbeiten sollen, bereits kennen und einigermaßen beherrschen.« Man könnte vielleicht beim Durchlesen der preußischen Lehrpläne von 1901 meinen, daß sie eine derartige Auffassung gerade nicht nahelegen. Es heißt da auf S. 20: »Für die schriftlichen Übungen (sc. im Deutschen) werden

¹ »Der Tag«, 28. Oktober 1909 (Beiblatt).

geeignete Aufgaben in erster Linie aus dem deutschen Unterricht selbst erwachsen.« Doch ist dabei zu beachten, daß die Stoffe, die im Deutschen behandelt werden, ja in mannigfachster Berührung zu dem Leben des Schülers auch außerhalb der Schule stehen, und daß man nur hier anzuknüpfen braucht, um dem freien Aufsatz seine Stelle im Unterricht zu gewähren. Daß dies auch tatsächlich vielfach geschieht, vermutet Prof. Metger, wenn er zu obigem die Bemerkung hinzufügt: »Diese mittlere Linie wird in der Praxis der Schulen wohl auch meistens innegehalten.«

Man sieht, wie der Kreis derer, die R. Lehmann folgen, klein wird, wie man schließlich die Anhänger unter den Didaktikern suchen muß. Aber auch hier herrscht keineswegs Einstimmigkeit. Ohne auf die verschiedenen Meinungen weiter eingehen zu können, möchte ich zum Schlusse dieser Ausführungen einem Didaktiker, dem Lehmann nicht beipflichtet, das Wort geben, dem bekannten Meister des deutschen Unterrichts, Rudolf Hildebrand. Von den Anschauungen, die er vertritt, kann ich in keinem Punkte abweichen, mit den Erfahrungen, von denen er berichtet, decken sich die vollkommen, die ich im deutschen Aufsatzunterricht bisher machen konnte. So könnte man gleichsam als Leitmotiv für die ganze vorliegende Untersuchung ansehen, wenn Hildebrand ausführt¹: »Aufgaben mit solchem realen Inhalt, den der Schüler eben erst gelehrt bekommen hat oder noch bekommt, dienen dem eigentlichen Ziele nicht, wenn sie auch sonst nicht ohne Nutzen sind; da wird die wichtige deutsche Arbeit zu leicht erniedrigt zu einer Gedächtnisprobe, der Schüler hat Dinge hinzustellen, die noch nicht Wurzeln gefaßt haben in seinem Ich, die Gefahr des Abschreibens tritt ein, das alle Selbsttätigkeit zu nichte macht und dem Schüler die Selbstachtung knickt und das Selbstvertrauen, die beiden geistigen Mächte, auf die dabei alles ankommt. Ja, wenn man an dem realen Stoffe irgend eine Seite, einen Punkt finden kann, von dem anzunehmen ist, daß er den Schüler zum Selbstdenken angeregt hat, so daß seine eigenen Gedanken zu Tage kommen. Die Schüler denken und fühlen aber bei allem, das sie gelehrt bekommen, etwas Eigenes in sich, und in diesen stillen Gefühlen und Gedanken, die neben denen des Lehrers heimlich nebenher laufen, sitzt das Ich des Schülers, das zu bilden ist, darin sitzt die Zukunft des Schülers **und da hinein zu greifen mit ordnender Hand, das ist die höchste Aufgabe des Lehrers. Das und das allein ist**

¹ R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule, 10. Aufl. (1906), S. 54 f.

auch die wahre Aufgabe der Stilübung: erst den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken und daran die Form zu bilden; jeder andere Weg hat etwas von dem Sprachunterricht, den man Papageien gibt¹. Am besten gelingen denn auch solche Arbeiten, nach meiner Erfahrung wenigstens um 30 Prozent besser als andere, in denen man die Schüler etwas erzählen und frei gestalten läßt, was sie selbst erlebt und erfahren haben. Da kommt zuerst rein Äußerliches heraus, manchmal recht Unbedeutendes Und macht man ihnen nur Mut dazu, so kommen bald auch schüchtern innere Erlebnisse zwischendurch und heraus, was sie bei dem und jenem gedacht und empfunden haben, wie ihnen dabei zumute war, und damit hat man den rechten Stoff in der Hand, aus dem allein der eigene Stil erwachsen kann, und — der eigene Mensch«.

Damit glaube ich die Schwierigkeiten, die einer Einführung der Kinderaufsätze in der höheren Schule im Wege stehen, dargelegt und auf die wichtigsten prinzipiellen Fragen, die sich daran knüpfen, hingewiesen zu haben. Es wird nun ein Bericht über die Erfahrungen folgen, die ich am Alten Gymnasium in Bremen im Aufsatzunterricht in Sexta und Quinta gemacht habe. Und zwar wird sich an den Bericht über die Arbeiten der Kinder (Kap. II) ein solcher über die Methode des Aufsatzunterrichtes (Kap. III) anschließen. Ist so ein Einblick in die praktische Arbeit gewonnen, so können die theoretischen Ausführungen dieses ersten Kapitels in einem Schlußwort über den Wert der Aufsätze zu Ende geführt werden.

¹ Man nehme dazu die Äußerung eines amerikanischen Kindes, die auch unseren Schülern aus der Seele gesprochen ist: »It makes one feel awkward to write about a thing about which one knows that the teacher already knows more than one does himself« (Ped. Sem. 1903 [10], S. 402).

Kapitel II.

Stoffe und Form der Aufsätze.

Ist man sich über den Weg klar, den man bei Einführung der Kinderaufsätze in die höhere Schule einzuschlagen hat, so können die praktischen Versuche zeigen, ob der Weg zum Ziele führt. Dabei werden viele neue Einzelbeobachtungen gemacht und Erfahrungen gesammelt werden, die die Erwägungen theoretischer Art rektifizieren, verändern, umstoßen, in jedem Falle aber unser Wissen auf diesem Gebiete außerordentlich bereichern.

Eine äußerst mühsame und umfassende Arbeit ist hier noch zu tun, ehe man zu einem abschließenden Urteil über die ganze Frage kommen wird. Erst durch viele Versuche, die an verschiedensten Orten, Anstalten, Schülerjahrgängen durch Jahre hindurch ausgeführt werden müßten, würden sich Normen gewinnen lassen, die eine allgemeine Geltung für Ziele und Aufgaben des Aufsatzunterrichtes in den untersten Klassen der höheren Schule beanspruchen könnten.

Dieser ganzen Schwierigkeit bin ich mir wohl bewußt, wenn ich von den Aufsätzen berichte, die von September 1908 bis Februar 1910 in Sexta und Quinta des Alten Gymnasiums in Bremen unter meiner Leitung geschrieben wurden. Ich weiß, daß es sich dabei um nichts weiter als einen vereinzelt Versuch handelt, dem weitere folgen müssen, ehe man ihm eine weitere Bedeutung zusprechen wird.

Immerhin soll sogleich dem Mißverständnis vorgebeugt werden, als ob dieser Versuch eine Art Experiment wäre, das ich etwa für wissenschaftliche Zwecke anstellte. Derartige Experimente haben ihre großen Bedenken, da sie der kindlichen Entwicklung schaden können.

Der einzige Zweck, den ich bei der Arbeit verfolgte, konnte vielmehr nur ein erzieherlicher und unterrichtlicher sein. Da ich nun beim Aufsatzunterrichte in VI und V mich einmal auf reiche Erfahrungen stützte, die andernorts gemacht waren, und ferner die fundamentale Forderung der psychologischen Pädagogik, wonach Lehrer und Erzieher alle Probleme

der Pädagogik vom Kinde aus zu entscheiden bemüht sein müssen,¹ stets im Auge behielt, so war es ganz ausgeschlossen, daß der Versuch den Kindern irgendwie nachteilig werden konnte. Ja, selbst wenn er nicht so ausfiel, wie ich wünschte, so mußten bei einem solchen Vorgehen die Kinder mehr gewinnen, als bei den üblichen Methoden, die jene beiden Voraussetzungen im Aufsatzunterrichte der untersten Klassen vermissen lassen.

Überblicken wir die ganze Arbeit der kleinen Schüler: die Stoffe, die sie bearbeitet, und die Form, in der sie ihre Gedanken mitgeteilt haben, so bietet sich uns ein Bild von größter Mannigfaltigkeit dar.

Da jeder von den dreißig Schülern fast wöchentlich eine kleine Arbeit verfaßt hat, so ist die Zahl der Arbeiten auf über tausend angewachsen. Da ferner in der Wahl der Themen große Freiheit gelassen wurde, so ist auch hier eine stattliche Zahl erreicht: es sind rund vierhundert verschiedene Themen bearbeitet worden. Natürlich brauche ich nicht dieses ganze Material vorzulegen, um einen Einblick in die ganze Arbeit zu gewähren. Denn ihre große Zahl und die Mannigfaltigkeit der Themen besagt ja nicht, daß die Freiheit, die den Schülern eingeräumt wurde, eine ungezügelte und regellose war. Nur der äußere Zwang, der etwa darin bestände, daß man sagt: »Schreibt die Geschichte, die eben erzählt worden ist, nieder!« wurde vermieden. Um so größer war der innere Zwang, unter dem der Schreiber stand. Dieser bestand darin, daß Vorstellungen aus dem innersten Interessenkreis des Kindes, Erlebnisse, die momentan sein Bewußtsein beherrschten, dasselbe mit unwiderstehlicher Macht zu schriftlicher Darstellung drängten. Da ich vor allem diese persönlichen, von innen wirkenden Impulse des Kindes bei der Arbeit wirken ließ, so konnte das Gebiet, über das gearbeitet wurde, nur sehr begrenzt sein und muß sich leicht überschauen lassen. Es konnte eben nicht weiter reichen, als der geistige Horizont des neun- bis zwölfjährigen Knaben. Und die Form, in der die Stoffe gegeben wurden, war naturgemäß nichts anderes als der sprachliche Ausdruck, den der Knabe in jenem Alter für die ihn am meisten beschäftigenden Gedanken hat.

So kommt in der Mannigfaltigkeit der Themen nur zum Ausdruck, daß die Themen verhältnismäßig selten in ihrem Wortlaut diktiert, meist von den Schülern selbst gefunden wurden. Kleine Abweichungen in der Überschrift deuten also noch lange nicht auf eine große Verschiedenheit der Inhalte. Und die große Zahl der Arbeiten besagt nichts anderes,

¹ E. Meumann, Vorles. zur Einführung in die experim. Pädagogik I, S. 31.

als daß auch dem Mitteilungsbedürfnis der Knaben und der Lust, etwas ganz Selbständiges zu verfassen, soweit Raum gegeben wurde, als es aus erziehlichen und didaktischen Gründen zweckmäßig erschien.

War die Schaffensfreude einmal geweckt, so gelang es dem kleinen Schüler sehr bald, einen zusammenfassenden Ausdruck als Überschrift für das zu geben, was er sagen wollte.

Danach genügt es zur Orientierung über das Ganze, wenn ich die wichtigsten Stoffgebiete nenne und an Beispielen zeige, wie die Knaben sich an ihnen versucht haben.

Die meisten der geschriebenen Aufsätze lassen sich nach der inhaltlichen Seite in 7 Gruppen ordnen, wobei jede Gruppe ganz allgemein das Motiv und die Grundlage für eine größere Anzahl von Arbeiten bezeichnet. Danach regten zu Aufsätzen an und lieferten Aufsatzstoffe:

1. Tiere und Pflanzen;
2. Spielsachen, Spiele und Beschäftigungen zu Hause und im Freien;
3. Erlebnisse auf Spaziergängen, Ausflügen und Reisen;
4. Begebenheiten und Merkwürdigkeiten in Haus und Stadt;
5. Bilder;
6. Die Märchenwelt bzw. Gestalten aus ihr, wie Hexen, Teufel, Gespenster usw. und die Träume;
7. Gegenstände und Erkenntnisse aus den verschiedenen Gebieten des Wissens.

Wir werden sehen, wie eine jede der genannten Gruppen ihre eigenen Vorzüge für die Entfaltung des kindlichen Stiles und Darstellungsvermögens hat.

Die erste Gruppe »Tiere und Pflanzen« bietet viele Arten der Behandlung dar. Insbesondere sind es die Tiere, denen der Knabe¹ in mannigfaltigster Weise gegenübertritt. Er beobachtet die Tiere, fühlt sich in ihr Leben ein, liest mit Vorliebe Tierfabeln, abenteuerliche Tiergeschichten, oder läßt sich Tiergeschichten erzählen. Er beschäftigt sich mit Fischen, Hunden, Katzen u. a. mit großem Interesse und sammelt kleinere Tiere, und überall nimmt er lebendige Bilder und Eindrücke mit, von denen er berichten möchte. Daher kommt es denn, daß gelehrte Abhandlungen etwa im Anschluß an das zoologische Lehrbuch sehr selten sind. Interessanter und eindrucksvoller sind für den Knaben die Tiergeschichten, die er ohne Methode und Lernzwang zu fühlen in sich

¹ Über die Verschiedenheit des Interesses bei Knabe und Mädchen gegenüber den Tieren, z. B. den Hunden und Katzen, vgl. St. Hall Adolescence II, S. 223.

aufnimmt. Und es ist gut, wenn man ihm beim Aufsätze hierin Freiheit läßt. Denn wenn man gelehrte Arbeiten über Pferd, Hund oder Katze verlangt, so ist die Gefahr, daß das Kind sich gewöhnt und gekünstelt auszudrücken gewöhnt.

An einigen Proben mag gezeigt werden, wie die Schüler auf diesem Gebiete arbeiten. Ich gebe sie, wie überhaupt alle Schulaufsätze, die als Beispiele angeführt werden sollen, entweder in der ursprünglichen Form wieder oder merke etwaige Änderungen, die ich vornehme, unten an. Auch dann, wenn das Thema ausdrücklich gegeben oder sonstige nachweisbare Hülfe geleistet wurde, soll es besonders erwähnt werden. Letzteres läßt sich meist mit ziemlicher Sicherheit feststellen, da die Arbeiten in der deutschen Stunde unter meinen Augen niedergeschrieben wurden und die Anregung zum Thema und die Niederschrift der Arbeiten, die ich als Beispiele nehmen werde, fast alle in ein und derselben Unterrichtsstunde erfolgte.

Ein Sextaner¹ erzählt folgendes:

Die Rattenjagd.

- 1 Als einmal meine Mutter abends zu Bett ging, hörte sie
- 2 etwas piepen und als sie nachsah, sah sie eine Ratte herum-
- 3 huschen. Sie rief meinen Vater, und er kam und sprach:
- 4 »Was ist da los?« »Ach, hier ist eine Ratte.« »So,« sagte
- 5 mein Vater, »die wollen wir schon totmachen.« Aber so
- 6 leicht geht das nicht. So auch hier. Die Ratte wußte sich
- 7 zu helfen, sie sprang über die Betten. — Inzwischen war
- 8 unser Fräulein gekommen, die den Lärm gehört hatte. Nun
- 9 ging es erst recht los. Die Ratte wollte sich nicht fangen
- 10 lassen. Da nahm mein Vater seinen Säbel und unser Fräulein
- 11 das Gewehr. — Nach langem Herumspringen tötete mein
- 12 Vater die Ratte. Sie gab noch einen Schrei von sich, dann
- 13 starb sie. Meine Mutter mochte nicht zu Bett gehen. Am
- 14 Morgen fanden wir bei der toten Ratte ein Rattenkind. —
- 15 Die wurde auch getötet. — Meine Geschichte ist aus, und
- 16 die Rattenjagd ist auch aus.²

¹ 9³/₄ Jahre alt.

² Bei Z. 2, 3 u. 15 fehlen im Orig. (Originalaufsatz) die Kommata. Z. 2 das erste ‚p‘ von »piepen« ist im Orig. lateinisch statt deutsch geschrieben. Z. 4 und 5 sind nur einmal Anführungsstriche gesetzt. Z. 6 im Orig. nach »hier« Komma statt Punkt. Z. 9 Orig. »erstrecht«. Z. 11 Orig. »langen«. Z. 11 »herum stringen«. Z. 12 nach »Ratte« Komma statt Punkt. Z. 16 »Rattenjagt«.

Dieses Beispiel zeigt, wie es dem Knaben gänzlich fernliegt, etwas Gelehrtes zu schreiben, wenn von Ratten und Mäusen gesprochen wird und seine Erzählerlust geweckt ist. Er hält sich dann an eigene Erlebnisse oder Erzählungen, die so tief und nachhaltig gewirkt haben, wie wenn er selbst dabei gewesen wäre. Und nur wenn er das tut, gelingt es ihm, fließend und zusammenhängend zu erzählen. Nicht immer sind die Geschichten so blutig, wie die hier von der unglücklichen Rattenmutter. Aber fraglos bilden Tierjagden, einerlei ob es sich dabei um Ratten, Mäuse, Hasen, Füchse oder auch Löwen handelt, ein beliebtes Thema für den neun- und zehnjährigen Knaben. Selbst der Spatz, der sich in Todesgefahr befand, regte zu einem schönen Aufsätze an. Doch beschränkt sich das Interesse keineswegs auf solche mehr oder weniger abenteuerliche Tiergeschichten.

Fruchtbare Stoffe bieten vor allem die Tiere, die sich der eine oder andere zu Hause hält, oder die Haustiere. Oft greift der kleine Schüler schon ganz geschickt aus dem, was er täglich an seinen Tieren beobachtet, heraus, erzählt etwas von ihnen, gibt eine eigene Erklärung dazu oder stellt gar eine Betrachtung über sie an. Hierfür zwei Beispiele.

Ein Sextaner¹ schreibt:

Unsere Eidechse und der Laubfrosch.

- 1 Im Hause haben wir ein Terrarium. In dem sitzt ein
- 2 Laubfrosch und eine Eidechse. Die Eidechse kommt nur bei
- 3 Sonne heraus, sonst bleibt sie in ihrer Höhle, die die Eidechse
- 4 sich gegraben hatte. Die Eidechse bekommt zum Fressen
- 5 Mehlwürmer und der Frosch Mücken oder Fliegen. Der
- 6 Frosch bleibt meistens unter dem Gras.
- 7 Wenn die Eidechse draußen ist und der Frosch in seinem
- 8 Loch, dann läuft die Eidechse dem Frosch überm Kopf. Der
- 9 Frosch aber rührt sich nicht.
- 10 So leben die Tiere zusammen.²

Und ein Quintaner³ schreibt über seine Tauben:

- 1 Als ich das erste Zeugnis nach Hause trug, sah mein
- 2 Vater, daß es ein gutes war. Aber er hatte auch eine Freude
- 3 für mich. Nämlich er hatte sechs Tauben, die ich haben

¹ 9¹/₄ Jahre alt.

² Z. 3 fehlt im Orig. das Komma nach »Höhle«. Z. 4 Orig. »fressen«. Z. 8 fehlt das Komma. Z. 10 fehlt der Schlußpunkt.

³ Alter 11 Jahre und ¹/₂ Monat.

- 4 sollte. Alle habe ich sie lange gehabt, und sie haben meine
 5 Zucht reichlich vermehrt. Doch die Zeit macht alt. Wie die
 6 Menschen alt werden, so werden auch alle anderen lebenden
 7 Wesen alt. Auch starben die Tauben mir nach und nach.
 8 — Doch die junge Brut habe ich jetzt noch. Sie brütet
 9 fleißig und ist zahm.¹ —

Man kann es ruhig dem Fachunterricht überlassen, die Zusammenhänge anzugeben, in die sich Beobachtungen, wie die erzählten, einfügen und ihre sachgemäße Erklärung erhalten. Als Stilübung sind selbst Niederschriften, die eine solche Sachkenntnis sehr vermissen lassen, darum wertvoll, weil sie den Knaben frühzeitig anleiten, Beobachtungen und Gedanken, die er sich über sie macht, sprachlich korrekt und in geordneter Form wiederzugeben.

Einige Schüler versuchen sich auch mit Vorliebe an Problemen, deren Lösung neben der Bekanntschaft mit der Tierfabel eine gewisse schöpferische Phantasie voraussetzt. Lege ich den Kindern beispielsweise die Frage vor, ob der Fuchs den Löwen im Zweikampf besiegen könne, so muß ihnen Phantasie und Nachdenken über zweierlei Auskunft geben, falls sie darüber eine Geschichte schreiben wollen: 1. Wie kam der Löwe dazu, den Fuchs zum Zweikampf zu fordern, bzw. umgekehrt der Fuchs den Löwen? 2. Wie vermag der schlaue Fuchs mit dem starken Löwen fertig zu werden? Von meinen Schülern sind es 4, die solche Probleme gern und mit kindlichem Humore behandeln. So schreibt ein Quintaner²:

Der Zweikampf des Löwen mit dem Fuchs.

- 1 Der Löwe und der Fuchs wollten einen Zweikampf
 2 machen; denn der Fuchs hatte den Boten des Löwen, Herrn
 3 J. L. Lampe, totgebissen. Darüber war der Löwe so ergrimmt,
 4 daß er den Fuchs zum Zweikampf aufforderte. Alle Tiere
 5 wurden eingeladen. Zuerst trat Herr Fuchs ein. Ihm folgte
 6 ein Kamel, welches mit Fleisch beladen war. Herr Löwe,
 7 welcher schon alt und pensioniert war, kam von der anderen
 8 Seite. Ihm folgte ein Panther mit dem toten Herrn Lampe.
 9 Er sagte zu den anwesenden Tieren: »So wahr ich hier stehe,
 10 soll der Fuchs aufgefressen werden, wenn ich siege.« — Der

¹ Z. 3 Orig. »Nähmlich«. Z. 4 fehlt im Orig. das Komma. Z. 5 Orig. nach »alt« Komma statt Punkt. Z. 6 »lebende«. Z. 7 »staben«.

² 11 Jahre und 1 Monat alt.

- 11 Fuchs sagte: »Lieber Herr Löwe, nur nicht so hitzig, erst
 12 wollen wir uns noch einmal ordentlich satt essen.« — Der
 13 Löwe willigte ein. Er fraß von dem Fleisch sehr viel. Herr
 14 Fuchs mit Vorbedacht nur wenig. Als sie fertig waren, sagte
 15 der Fuchs: »Jetzt wollen wir kämpfen.« Dem Löwen paßte
 16 es nicht recht, doch er mußte. Der Fuchs sprang ihm behend
 17 auf den Nacken und kratzte ihm die Augen aus. Nun war
 18 der Löwe blind. Der Fuchs wurde leicht mit ihm fertig.
 19 Frau Fuchs freute sich, daß sie den lieben Mann wieder
 20 hatte¹.

Wenn auch nur wenig Schüler ähnliche Lösungen für das gestellte Problem finden, so gelingt es doch leicht, schon bei allen das Gefühl für richtige oder falsche Motivierung einer Handlung zu wecken und so einen ersten, vorbereitenden Schritt zum Verständnis einer dramatischen Handlung zu tun. Selbstverständlich wird die Erklärung über eine erste grobe und sinnfällige Form auf dieser Stufe nicht hinausgehen. Der Hauptwert einer solchen Arbeit liegt natürlich in dem folgerichtigen Aufbau und in der klaren anschaulichen Darstellung der fingierten Handlung. Als geeignete Themen erschienen dabei: Eine Fuchsschule; Löwenschule; Wie der Fuchs Zimmermädchen beim Löwen wurde; Wie die Ameise den Fuchs im Wettspringen besiegte; Das Wettschwimmen zwischen Frosch und Ratte; Ein Weihnachten bei Igels; Die Taufe von Heini Igel u. ähnl.

Die Pflanzen regen naturgemäß die kindliche Phantasie nicht in der Weise an, wie die Tiere. So erhielt ich hier meist nüchterne Berichte von der Petersilie, den Erdbeeren, Hyazinthen, Tulpen und anderen Pflanzen, die sich einer zu Hause zog. Doch waren solche Aufsätze nicht häufig. Bekanntlich wendet sich das Interesse der Knaben mehr den Tieren² zu. So wurde recht selten eine Geschichte erzählt,

¹ Den Relativsatz Z. 7 hat der kleine Verfasser erst nach der Rückgabe dazugesetzt. Er hatte selbst das Gefühl, daß der später erzählte Sieg des Fuchses über den Löwen noch nicht genügend motiviert war und bat mich, ehe er die Arbeit der Klasse vorlese, die betr. Worte einfügen zu dürfen. — Z. 9 Orig. »war«.

² Leider sind die psychologischen Untersuchungen hierüber in Deutschland noch in den ersten Anfängen. M. Lobsien (»Zeitschrift für Päd. Psych.« V, 1903, S. 323 f. und S. 457 f.) ließ an 500 Kieler Volksschüler im Alter von neun bis vierzehn Jahren die Frage stellen: »Welches Tier ist dir das liebste?« Vgl. hinsichtlich des Resultates S. 471. Für unsere Fragen ist damit noch nicht viel gewonnen. Dagegen ist zu hoffen, daß die experimentelle Psychologie uns bald Aufschluß gibt über Ursachen und Inhalte des Interesses von Kindern verschiedenen Alters an den Tieren, die in seinen Gesichtskreis treten.

die kindliche Einfühlung erkennen ließ, wie etwa die folgende, die ein Sextaner¹ verfaßt hat:

- 1 Die dankbare Myrte.
 2 Als ich einst aus der Schule kam, sah ich auf der Straße
 3 einen kleinen Ableger einer Myrte liegen. Um ihn nicht zer-
 4 treten zu lassen, hob ich ihn auf und nahm ihn mit nach
 5 Hause. Zu Hause tat ich ihn in ein Glas, und er wuchs.
 6 Jetzt steht er im Wintergarten am Fenster und jedes-
 7 mal wenn ich ihn angucke, sieht es aus, als ob er mir
 8 zunicke.²

Die angeführten Proben aus der ersten Stoffgruppe zeigen, daß man hier nicht bestimmte Themen geben, sondern nur dazu anregen kann. Ich weiß ja nicht, daß der eine Salamander, ein anderer Fische hat, daß dieser etwas vom Elefanten erzählen kann und ein anderer vom Papagei seines Freundes, wie es gelegentlich vorkam. Um so förderlicher sind diese Arbeiten, da sie die Kinder anhalten, Beobachtetes und Erlebtes oder auch Gehörtes und Gelesenes selbständig herauszugreifen oder umzugestalten und in einem klaren, sachgemäßen Zusammenhang schriftlich darzustellen. Die bloßen Nacherzählungen etwa von einer Löwenjagd, einem Stiergefecht in Madrid und ähnliches, oder die Wiedergabe von Tierfabeln treten an Wert zurück. Vor allem wird zweierlei dabei nicht geübt: erstens das eigene Beobachten und das Festhalten von Erlebnissen, und das scheint mir eine sehr wichtige Voraussetzung für die Erwerbung einer selbständigen und natürlichen Schreibweise zu sein; zweitens wird auch nicht entwickelt das Gefühl für einen guten Aufbau. Dieser ist durch die Erzählung schon gegeben, während der selbständige Erzähler ihn erst schaffen muß. Andererseits sind die Vorzüge der Nacherzählung, vor allem die reichere, flüssigere Sprache, auch nicht zu unterschätzen, und ich möchte daher auch auf sie nicht ganz verzichten.

Das hier Gesagte gilt mehr oder weniger auch von der folgenden Themengruppe, den Spielzeugen und den Beschäftigungen, der ich mich jetzt zuwende. Eine Reihe fruchtbarer Themen bildeten die Spielsachen, die ein Knabe zu Hause besaß. Die Themen lauteten: Meine Eisenbahn, Mein Personenzug, Güterzug, Unser Holländer, Meine Soldaten,

¹ 9³/₄ Jahre alt.

² Z. 1 und Z. 3. Orig. »Mirte«. Z. 4 fehlt das Komma. Z. 4 nach »auf« ist ein Komma gesetzt. Z. 5 fehlt das Komma. Z. 6 Orig. »Jetzt«. Z. 7 »ankucke«. Z. 7 fehlt vor »sieht« das Komma.

Burg, Festung, Mein Kasperle-Theater, Gewehr, Meine Influenzmaschine usf. Die Bearbeitungen waren von verschiedenem Werte. Manchmal begnügte sich der Verfasser mit einer Aufzählung dessen, was zu seinem Spiel gehörte, die dann auch nicht an Wert gewann, wenn er, wie es einer tat, am Schlusse stolz ausruft: »So, meine Herrn, ist meine Eisenbahn!« Bisweilen erhielt ich eine bis ins kleinste gehende Beschreibung eines Spielzeuges. Dabei mußte ich oft die Gründlichkeit bewundern, mit der einer seine Sachen oder überhaupt Dinge, die ihn interessierten, betrachtet und nicht geruht hatte, bis er womöglich auch die technischen Ausdrücke einzelner Teile kannte¹. So schrieb ein Sextaner² in einem Aufsatz mit der Überschrift »Unser Holländer« in der deutschen Stunde folgendes:

»Zu Weihnachten habe ich einen Holländer oder Auto, wie wir es nennen, bekommen. Dieses Auto ist ein Wagen, auf welchem sich einer allein fortbringen kann. Mit den Füßen muß man steuern und zwar auf den Vorderrädern. Vorn ist ein Hebel, an dessen oberem Ende ein Handgriff sitzt. Am unteren Ende sitzt die Pleuelstange. Diese ist wieder mit der ausgebuchteten Achse der Hinterräder verbunden³.

Hört man hier deutlich die Erklärungen heraus, die der Vater zu Hause gegeben hat, so geht derselbe Schüler manchmal auch ganz selbständig zu Werke, wie bei folgender Arbeit, die er 10 Monate später verfaßt hat:

Meine Laterna Magica.

Zu Weihnachten habe ich eine Laterna Magica bekommen, mit fünfzehn Bildern, zwölf einfachen und drei kinemographischen. Diese drei will ich beschreiben. Das eine Bild stellt eine Stadt dar, durch welche ein Wagen fährt. Die Stadt ist auf eine Glasscheibe gemacht, und diese ist in Holz eingeschlossen. In diesem Holz sind an beiden Seiten Rillen, in welchen wieder eine Glasscheibe ist, und hierauf ist der Wagen mit Kutscher und Pferd angebracht. Wenn man die Glasscheibe mit dem Wagen hinter der Stadt hervorzieht, fährt der Wagen durch die Stadt³.

¹ Nebenbei beweisen diese Aufsätze, wie sehr die Vorstellungswelt des Kindes durch manuelle Beschäftigung mit den Dingen bereichert wird. Vgl. darüber L. Pfeiffer »Über Vorstellungstypen« S. 121/2, ferner Dresdner Kunsterziehungstag (Sept. 1901), besonders S. 141 f und S. 176 f.

² 10 Jahre 1 Monat alt.

³ Orig. ist bei den beiden Aufsätzen nirgends verändert.

Nicht immer glückt es dem Knaben, eine solche Darstellung seines Spielzeuges zu geben. Bisweilen kommt es vor, daß einer wohl die richtige Vorstellung von dem hat, was er beschreiben will, aber nicht immer die richtigen Ausdrücke dafür findet. Das zeigt z. B. folgender Sextaneraufsatz¹:

Wie mein Vater und ich einen Luftballon machten.

- 1 Gestern gleich nach dem Essen hatte mein Vater mir
- 2 gesagt, ich sollte Seidenpapier und Dextrin holen. Ich holte
- 3 es, und mein Vater zeichnete mir Bögen, und ich schnitt sie
- 4 dann aus. Dann klebten mein Vater und ich die Bögen zu-
- 5 sammen. Da hatten wir einen Luftballon. Dann sagte mein
- 6 Vater, ich sollte Draht und ein altes Heft holen. Wir schnitten
- 7 das Heft in Streifen und klebten sie zu einem Kreis zusammen.
- 8 Den Kreis klebten wir unten an ein Loch, welches wir unten
- 9 freigelassen hatten und zogen einen Draht hindurch. An den
- 10 Draht befestigten wir ein Stück Watte und tränkten sie mit
- 11 Spiritus. Dann hielt ich den Luftballon, und mein Vater
- 12 zündete die Watte an. Die Watte brannte, und die Flamme
- 13 schlug durch das Papier. Der Luftballon brannte ab. — So
- 14 hat der Luftballon ein Ende genommen wie Zeppelin. Die
- 15 Überreste liegen noch da².

Abgesehen von der kühnen Schlußbehauptung ist die dunkelste Stelle der Satz: »Den Kreis klebten wir unten an ein Loch«. Der Betreffende wollte sagen: »Den aus Papierstreifen zusammengeklebten Ring klebten wir an den unteren Teil des Luftballons, wo wir eine Öffnung gelassen hatten«. Denn das Kind denkt in diesem Alter vorwiegend in konkreten Einzelvorstellungen, auch wenn es Begriffe gebraucht, die hierfür nicht anwendbar sind, wie z. B. hier Kreis und Loch³. Derartige Fehler sind aber für die Sextaner in hohem Grade lehrreich; natürlich dienen sie nicht etwa dazu, daß man sie mit der begrifflichen

¹ Der Verfasser war 9¼ Jahre alt.

² Z. 2 fehlt im Orig. das Komma, ebenso Z. 3 nach »Bögen«. Z. 6 fehlt nach »Vater« das Komma. Z. 6 nach »holen« ist der erste Teil der Arbeit zu Ende. Es folgt eine Woche später Fortsetzung und Schluß. Z. 7 »einen«, Z. 8 »wir« fehlt im Orig. Z. 11 und 12 fehlt das Komma. Z. 13 Orig. »das Papier und der«. Z. 15 »Überreste«.

³ Man wird aus solchen Fehlern noch keinen Schluß ziehen dürfen auf den Vorstellungstypus eines Schülers (vgl. L. Pfeiffer a. a. O., S. 121). Das Verfehlen des Ausdruckes hat meist seinen Grund darin, daß dem 9—10jährigen Kinde noch für eine Reihe visueller Eindrücke die sprachlichen Ausdrucksmittel fehlen.

Bedeutung der von ihnen gebrauchten Worte bekannt macht, sondern vielmehr dazu, daß man sie die ihre Einzelvorstellungen bezeichnenden Ausdrücke finden und richtig verwenden lehrt.

Einer besonderen Beliebtheit erfreuen sich unter den Themen der zweiten Gruppe die über Spiele und Beschäftigungen im Freien¹. Man darf dabei nicht an Spiele denken, wie wir sie im Turnen und an Spielnachmittagen üben. Ich habe nie einen Aufsatz über »Den Dritten Abschlagen«, »Schwarzer Mann«, »Barlauf«, »Fußball« und ähnliches bekommen. Höchstens wurden außergewöhnliche Vorkommnisse bisweilen Gegenstand von Aufsätzen. Das Thema muß dann schon eine entsprechende Fassung haben, z. B. »Was ich beim letzten Barlaufspiel beobachtet habe«, um zur Behandlung anzuregen. Hauptsächlich waren es aber Spiele, die die Jungen selbst angegeben und unter sich oder mit anderen bei bestimmten Gelegenheiten gespielt haben, die ihnen einer ausführlicheren Behandlung wert schienen. So erhielt ich Berichte über einen »Kampf auf Leben und Tod«, ein Versteckspiel in den Freimarktwagen, das Balkenlaufen über den Fluß, ein Preisschießen, über eine Telephonanlage vom Balkon in den Garten, ein Flaschenbombardement im Hofe und ähnliches, ferner über allerlei Sport im Winter und Sommer.

Als Beispiele für solche Arbeiten möge 1. die des schwächsten und 2. die eines der besseren Schüler dienen:

1. Im Schnee.

1 . Gestern und vorgestern hat es sehr stark geschneit, und
2 der Schnee liegt etwa 6 cm hoch in X. Das Eis ist an
3 manchen Stellen schon sehr dick, und wir haben schon Schlitt-
4 schuh gelaufen. Gestern hat es ziemlich stark geschneit, und
5 wir haben um 7 Uhr noch Schlitten gefahren und Schneeball
6 geworfen. Und ich mit meinen Freunden fielen im Schnee hin
7 und her, aber wir warfen immer mehr; denn es half nichts².

2. Unser Indianerspiel in Stuttgart.

1 Als wir noch in Stuttgart wohnten, da hab' ich viel
2 erlebt. Wir wohnten in der Hölderlinstraße. Neben uns war

¹ Das bekannte Werk von K. Groos, »Die Spiele der Menschen«, 1899, behandelt die Spiele des Schulkindes nicht nach den verschiedenen Altersstufen, sondern legt ein rein psychologisches Einteilungsprinzip zugrunde. Vgl. dagegen Pedagogical Sem. 1899, S. 314 f, St. Hall Adolescence I, S. 210 und die ebenda erwähnte Literatur.

² Der Verfasser war 10³/₄ Jahre alt. — Z. 2 steht im Orig. der Name des Heimatortes des Verfassers. — Z. 4 fehlt das Komma.

- 3 ein großer Garten, in dem zwei Freunde von uns wohnten. —
 4 Eines Tages kam ich in den Garten und sah sechs Jungens,
 5 darunter meine Freunde, wie sie Zelte bauten. Ich trat mit
 6 den Worten: »Habter scho gfesbert?« ein. Sie sagten auf
 7 Schwäbisch: »Wir wolle a bisel Krieg spiele!« Ich sagte:
 8 »Ja.« Am Abend war alles fertig, und der Feind kam. Wir
 9 hieben alles in Stücke.
 10 So endet meine Indianergeschichte.¹

Macht es, wie man hier sieht, dem Kleinen oft Spaß, recht dick aufzutragen und von großen Heldentaten, die er ausgeführt habe, zu berichten², so kommen bei dieser Gelegenheit auch recht abenteuerliche Streiche zutage, über deren Tragweite die Kleinen keinen Begriff haben. So erzählte beispielsweise ein Quintaner, wie er mit seinen Kumpanen eine im Wald gelegene Schilffläche in der trockenen Jahreszeit in Brand steckte, der dann nur mit Mühe von dem Förster und Holzarbeitern gelöscht wurde. »Und als wir nach Hause kamen,« heißt es zum Schluß, »wußte niemand, daß wir das Feuer im Walde gemacht hatten.« Hier durchkreuzen sich die didaktischen Aufgaben mit erziehlchen. Ein Lob der flottgeschriebenen Arbeit könnte die gefährliche Tatenlust stärken, und eine Verurteilung der Handlung könnte dem Knaben seine kindliche Offenheit und Natürlichkeit nehmen.³ Bei individueller Behandlung gelingt es jedoch, dieser Schwierigkeit Herr zu werden, ohne die unterrichtlichen Werte preiszugeben.

Bei allen bisher behandelten Themen kommt durch die räumliche Zusammengehörigkeit der Teile eines Dinges oder durch den innerlich zusammenhängenden, meist rasch hintereinander sich abwickelnden Vorgang in den meisten Fällen ein abgeschlossenes anschauliches Bild zustande, dem der Sextaner und Quintaner in seinem Aufsatz Ausdruck

¹ Alter des Verfassers 9½ Jahre. — Z. 1 fehlt im Orig. das Komma. Z. 1 Orig. »hab«. Z. 7 steht im Orig. statt Doppelpunkt und Anführungszeichen nach »Schwäbisch« Komma. Z. 7 nach »spiele« fehlt das Schlußzeichen. Z. 8 fehlt das Komma.

² Daß häufig gerade die Knaben, die sich bei Kampf und Kriegsspielen am wenigsten hervortun, in solchen Übertreibungen das größte leisten, ist eine schon mehrfach von Psychologen beobachtete Erscheinung, die auch zu meinen Erfahrungen stimmt.

³ Nicht wegen der letztgenannten Schwierigkeit, sondern aus anderen Gründen halte ich Themen, wie sie Killer und Mülli u. a. empfiehlt: »Als ich log,« »Als ich der Mutter etwas verstohlen nahm« für verfehlt. Wir wollen im deutschen Unterricht keine Beichten entgegennehmen, sondern fröhliche Bekenntnisse hören, die das Tageslicht nicht zu scheuen brauchen.

gibt. Dabei handelte es sich meist um Gegenstände, die »im Dienste seiner persönlichen, gesellschaftlichen, praktischen Tätigkeit stehen« und so den Mittelpunkt seines Interesses¹ bilden und schon aus diesem Grunde starke Reproduktionstendenzen haben. Anders ist es bei der nun folgenden Themengruppe: den Ausflügen und Reisen. Diese bieten Schwierigkeiten, denen der kleine Schüler oft noch nicht gewachsen ist. Ist nicht etwas ganz Besonderes unterwegs passiert, das den Stoff zum Aufsatz liefert, so kann man fast mit Sicherheit sagen, daß der Aufsatz über eine Tour meist sehr kümmerlich ausfallen wird. Die Ursache ist ersichtlich. Der VI^{ner} und V^{ner} ist noch nicht imstande, aus der Fülle wechselnder Eindrücke, die meist nur flüchtig waren und innerlich nicht zusammenhängen, eine Gruppe herauszugreifen und daraus ein lebendiges Ganze zu gestalten. Am festesten haften in seinem Gedächtnis und drängen daher zur Wiedergabe die Zeiten der Abfahrt und Ankunft, die Art der Beförderung, die Namen der besuchten Orte und die Mahlzeiten. So erschöpft sich bisweilen der verbale Bestand der Arbeiten in »gehen, fahren, ankommen, einkehren, essen, trinken und abfahren«. Als Verbindung der Sätze dienen in ewigem Wechsel »und« und »dann«. Zur Förderung des Darstellungsvermögens dienen solche Arbeiten natürlich nicht, sie tun es auch dann nicht, wenn statt »gehen« einmal »marschieren« oder »zu Fuß zurücklegen« gebraucht wird. — Ganz anders wird der Aufsatz, wenn auf der Tour etwas Außergewöhnliches vorgefallen ist, das sich dem Gedächtnis tiefer eingegraben hat als jene dünnen Angaben. Es braucht noch nicht einmal ein Eisenbahnunglück zu sein, über das beispielsweise ein V^{ner}, der selbst dabei war, einen recht guten Aufsatz geschrieben hat. Ein Gewitter macht schon tiefen Eindruck und kann den Jungen zu lebendig bewegter Schilderung veranlassen. Einige Sätze aus einem Sextaner-Aufsatz² mögen dies zeigen:

- 1 »Am Abend gingen wir in den Saal von Glockemann
- 2 und spielten dort. Der Donner grollte schon, und manchmal
- 3 zuckten auch schon tüchtige Blitze aus den Wolken hervor.
- 4 Das Gewitter kam immer näher, bis es zuletzt gerade über
- 5 unserem Saale stand. Es war ein richtiger Wolkenbruch.
- 6 Auf einmal hatte ein furchtbarer Blitz im Saale eingeschlagen.
- 7 Alle schrieen und weinten. Nun lief alles, was Beine hatte,
- 8 aus dem Saal, um nachzusehen, was denn nun eigentlich
- 9 passiert war«³ usw.

¹ Nagy, Die Entwicklung des Interesses des Kindes, Exp. Päd. V, S. 208.

² Alter des Verfassers 9³/₄ Jahre.

³ Z. 1 im Orig. nach »Glockemann« Komma. Z. 3 »cuckten«. Z. 6 »war« statt »hatte«. Z. 7 Komma nach »alles« fehlt. Z. 9 »passirt«.

Die Erinnerung an das schwere Gewitter ist dem Kleinen beim Schreiben wieder lebendig geworden und hat sogar einen gewissen sprachlichen Rhythmus erzeugt. Die Sätze werden stockend und abgerissen, als der furchtbare Blitz einschlägt und die Feuerkugel erscheint. Mehr Fluß kommt wieder in die Sprache, als das Laufen aus dem Saale, das Suchen der Menge nach der Ursache erzählt wird.

Eine derartige Arbeit genügt schon, um uns von dem Werte der Aufsätze über Touren selbst für kleine Schüler zu überzeugen. Es kommt hier, wie besonders von Psychologen mit Recht betont worden ist, vor allem darauf an, das Thema nicht zu weit zu stellen, und nicht etwa über den ganzen Ausflug oder über eine ganze Reise schreiben zu lassen. Kleine eindrucksvolle Erlebnisse, wie die Begegnung mit einem Franzosen, das Platzen eines Reifens auf einer Radtour und sonstige kleine Unfälle und Überraschungen haben bei einigen meiner Schüler recht hübsche Arbeiten hervorgerufen.

Die Schwierigkeiten sind ganz ähnlicher Art, wie bei den Aufsätzen über Ausflüge und Reisen, wenn man sich Begebenheiten von Haus und Stadt berichten läßt. Auch hier kann der kleine Schüler leicht fehlerhaft gehen, wenn das Thema nicht eng begrenzt ist und so ein dürftiges Wissen an die Stelle lebendiger Anschauung tritt.

Bei den Begebenheiten zu Hause denke ich vor allem an Ereignisse, die das Familienleben betreffen. Hier bieten sich täglich heitere und traurige Bilder dar, die nicht spurlos an dem kleinen Beobachter vorbeiziehen. Besonders wenn jüngere Geschwister zu Hause sind, so fehlt es nicht an kleinen Erlebnissen, die gern erzählt werden. Um nur ein Beispiel zu geben, so schrieb ein Quintaner¹ folgendes:

Wie meine kleine Schwester sich ein Butterbrot
schmierte.

- 1 Meine kleine Schwester ist jetzt 3 Jahre alt und sehr
- 2 drollig. Eines Abends bekam sie ein Stück Wurst auf ihr Brot.
- 3 Meine sechsjährige Schwester mußte natürlich etwas haben.
- 4 Sie frug: »Mutter, muß da auch Butter unter?« »Ja,« sagte
- 5 meine Mutter. »M-u-t-t-e-r — muß da auch Butter unter?«
- 6 fragte die Dreijährige. »Ja.« Nun holte sie sich ein Messer,
- 7 schmierte Butter auf das Brot und wollte abbeißen. »Willst

¹ Alter 11 Jahre und $\frac{1}{2}$ Monat.

- 8 du nicht die Wurst essen?« »Doch.« Dann kam die Wurst
 9 darauf. Jetzt war sie so müde, daß sie zu Bett wollte.
 10 Das Brot hat sie nicht gegessen.¹

Erscheinen solche kleine Episoden als geeignete Themen, so bilden Überschriften wie »Das Weihnachtsfest«, »Krankheit in der Familie« und ähnliches keine geeignete Reproduktionsgrundlage, da sie zu allgemein gehalten sind und höchstens einige blasse Bilder dem Kinde zum Bewußtsein bringen. Entsprechend ist es bei den Begebenheiten in der Stadt. Auch hier eignet sich zum Aufsätze nur ein abgeschlossenes Ereignis, das sich vor den Augen des Knaben abgespielt hat: der Sturz eines Pferdes, eine Verkehrsstockung, durch irgend welche Ursachen veranlaßt, das Vorbeifahren und Üben der Feuerwehr, ein Brand, die Füllung eines Ballon, ein Ballonaufstieg, eine Ruderregatta oder was sonst außer dem Hause die Aufmerksamkeit des Jungen in außergewöhnlichem Maße auf sich gelenkt hat. Eine Arbeit in dieser Art ist z. B. folgende:

Eine drollige Kollision.

- 1 Als ich eines Mittags von der Schule nach Hause kam,
 2 traf ich in der Nähe unseres Hauses am Deich zwei Damen,
 3 welche sich gerade herzlich begrüßten. Natürlich hatten sie
 4 wie alle Damen einen riesengroßen Kochtopf als Hut auf
 5 dem Kopf. Sie stießen zusammen. Der eine Hut war stark
 6 genug, um den Stoß auszuhalten. Aber der andere! Wie
 7 sah der aus. Die Rosen und Mohnblumen waren sehr schön
 8 durcheinander gewühlt. —
 9 Die Damen hatten sehr viel mit Entschuldigungen zu tun,
 10 daß sie sich um die Außenwelt nicht kümmerten.²

Man bemerkt dabei manchmal das Bemühen, aus einem an sich nicht aufregenden Ereignis eine spannende Geschichte zu machen. So bei der folgenden Quintaner-Arbeit:

¹ Z. 4 fehlt das Komma nach »Mutter«. Z. 5 Die Worte »Mutter . . unter« sind breit und mit großen kindlichen Buchstaben geschrieben. Der Verfasser wollte dadurch, wie er mir erklärte, das langsame, oft unterbrochene Sprechen seiner kleinen Schwester darstellen. — Z. 7 »darauf« statt »auf das Brot«. Z. 8 »essen«. Z. 10 »hatt«. Z. 10 fehlt der Schlußpunkt.

² Alter des Verfassers 11 Jahre und 1 Monat. — Z. 2 fehlt das Komma, ebenso Z. 6. Z. 10 »außenwelt«.

Die Füllung eines Freiballons auf dem Bremer Gaswerk.

1 Es war 7 Uhr morgens, da kam ein Wagen angerollt.
2 Aus diesem stieg ein Herr, es war der Führer des Ballons,
3 der heute aufsteigen sollte. Auch die Soldaten waren schon
4 da. Nun kam auch mein Vater, und die Sache konnte ihren
5 Anfang nehmen. Zuerst mußte der Ballon aus dem Lager-
6 schuppen zu dem Platze hingefahren werden, wo er aufsteigen
7 sollte. Dann wurde das Ventil befestigt, und der Führer mußte
8 in den Ballon kriechen und die Reiß- und Ventilleine befestigen,
9 und nun konnte die eigentliche Füllung beginnen.

10 Nachdem der Füllansatz an dem Ballon angebracht war,
11 wurde der Hahn aufgedreht, und das Gas strömte hinein. —
12 Der Ballon wäre am liebsten gleich in die Höhe gegangen,
13 wenn die Soldaten ihn nicht gehalten hätten. Als der Ballon
14 nun aufgeblasen war, wurde der Korb am Netzwerk befestigt.
15 Dann stiegen die Insassen ein, und der Ballon stieg in die
16 Höhe. Nun mußte der Führer Sand auswerfen. Da eine Dame
17 sich zu weit vorgedrängt hatte, kriegte sie all den Sand auf
18 den Kopf. Der Ballon aber stieg mit seinen glücklichen Insassen
19 in die Höhe, und er sah bald wie eine kleine Sonne aus.¹

Haben die bisher besprochenen Stoffgebiete oder wenigstens Themen, die man zu ihnen rechnen könnte, auch schon anderwärts zu Aufsätzen angeregt, so hat man merkwürdigerweise über Bilder oder in Anknüpfung an Bilder noch keine derartige Arbeiten von kleinen Schülern anfertigen lassen. Und doch ist von Psychologen nachgewiesen, daß die Kinder schon vom neunten Lebensjahr an auf Bildern nicht nur Einzelheiten für sich betrachten, sondern den inneren Zusammenhang des Dargestellten zu ergründen und sich irgendwie verständlich zu machen suchen. Es kommt also auch nur auf den Versuch an, den Neunjährigen über ein Bild mit einem ihn interessierenden Inhalt² auch etwas Zusammen-

¹ Alter des Verfassers 10³/₄ Jahre. — Z. 1 »angerolt.« Z. 7 und Z. 8 fehlt das Komma. Z. 9 nach »beginnen« im Orig. »Fortsetzung folgt«. Das Folgende ist eine Woche später geschrieben. Z. 10 fehlt »dem«. Z. 16 »auswerfen, da . . .«

² Geeignet waren Bilder von L. Richter, Ad. Menzel, auch Dürer, Rembrandt in Auswahl; aber auch andere Bilder von Wert mit Stimmungsgehalt und dramatischer Szene. Zu beachten ist, daß lange nicht alle Bilder, die das Kind gern ansieht und versteht, auch für Aufsätze brauchbar sind. So erwies sich als wenig geeignet die bekannte Darstellung der Hasenfamilie von K. Wagner (farbige Lithographie »Kinderfries«), deren Anblick großen Jubel hervorrief. Das Bild bietet selbst einen zu reichen Inhalt und gibt der kindlichen Phantasie zu wenig Aufgaben. Man mußte hier schon etwas aus dem Ganzen herausnehmen, z. B.: »Was Herr Lampe in der Zeitung las,« um den schöpferischen Trieb zu wecken und gute Leistungen zu erzielen.

hängendes schreiben zu lassen. Aber vielleicht befürchten auch viele, daß man den Kindern die große Freude, die sie am Betrachten von Bildern haben, raubt, wenn man sie veranlaßt, etwas Zusammenhängendes über das Dargestellte zu schreiben. Bezeichnend dafür ist folgendes: Als auf dem Dresdner Kunsterziehungstag von 1901 in der Debatte über Behandlung von Kunstwerken in der Schule von einer Seite bemerkt wurde, daß man den Inhalt von Bildern auch zum Gegenstand von deutschen Schulaufsätzen machen könne, da hörte man, wie es in dem Berichte heißt, in der Versammlung »Widerspruch und Schlußrufe«.¹ Man braucht solche Gefühlsäußerungen nicht schwer zu nehmen. Die Erfahrung zeigt nämlich, daß die Schüler nicht nur gern über Bilder schreiben,² sondern dabei besondere, der Übung im schriftlichen Ausdruck in hohem Maße förderliche Typen verwenden. Über den Wert der Arbeit entscheidet dabei nicht die Richtigkeit und Gründlichkeit der Erklärung des Dargestellten,³ — denn das Üben im Betrachten von Bildern ist eine Aufgabe für sich, der eventuell beim Durchsprechen der Arbeiten oder noch besser im Anschluß an den Zeichenunterricht entsprochen werden kann, die aber mit dem Aufsatz als solchem nichts zu tun hat. Entscheidend sind vielmehr auch hier die Forderungen, die wir an den Aufsatz als einer sprachlichen Schöpfung nach inhaltlicher und formaler Seite stellen. So könnte man sich nach den meisten Arbeiten keine richtige Vorstellung von dem Bilde machen, das zum Aufsatz anregte, wenn man die betreffenden Bilder nicht kannte, und doch können sie unter Umständen besser sein als Arbeiten, in denen rein sachlich erklärt wurde. Ich gebe zunächst eine kleine *VI^{ter}*-Arbeit wieder über den bekannten farbigen Steindruck »Die Kapelle«.

1 Ein Gemälde.

2 Es war einmal ein Hirtenknabe. Der saß im Tale.
3 Er sah einen Leichenzug zur Kapelle ziehen, die auf dem
4 Berge stand. Er dachte wieder an ein kleines Mädchen,
5 dem er vor ein paar Tagen die Hand zum Gruße gegeben
6 hatte. Gestern war sie gestorben. Er dachte, daß er auch
7 sterben müßte. Dann schlief er ein.⁴ —

¹ Kunsterziehung, 2. Aufl. 1902, S. 128.

² Ich erinnere an die Beobachtung, die Binet bei dem Versuche machte, bei dem er Schüler aus dem Gedächtnis über ein Bild schreiben ließ: »Cette épreuve surprie et intéresse vivement les élèves.« (Binet, *L'Etude expérimentale de l'intelligence* [1903], S. 191.)

³ A. Binet (*l'Année psych.* 3 [1896], S. 307): »Chaque élève simplifie le tableau qu'on lui donne à écrire.« Von 22 Gegenständen wurden durchschnittlich 8 bezeichnet. S. 306/7.

⁴ Alter des Verfassers 9 Jahre und 11 Monate. — Z. 3 im Orig. »Leichenzug«.

Der Knabe hat hier aus dem, was er sieht, eine kleine Erzählung gemacht, zu der das Bild nur einen ersten Anstoß gab, während die weitere Ausgestaltung der Phantasie überlassen wurde.¹ Diese Art Bilder anzuschauen und zu erklären ist bei neun- und zehnjährigen sehr beliebt und bringt ihre sprachlichen Ausdrucksmittel recht gut zur Geltung, wie man das auch an folgender weiter ausgeführten Quintanerarbeit über ein Bild von Rethel bemerken kann.

Der Tod als Freund.

- 1 In dem Kirchturme eines Dorfes wohnte ein alter Küster.
- 2 Er war schon sehr schwach, und es kostete ihm oft viele
- 3 Mühe, die Glocke zu läuten, um die Leute zum Gottesdienste
- 4 herbeizurufen. Es war an einem schönen Sonntagmorgen.
- 5 Die Sonne schien hell über das Dorf und in die weitgeöffneten
- 6 Fenster des Küsters. Er nimmt, wie jeden Sonntag, die ge-
- 7 öffnete Bibel von dem Tisch. Sonderbar. Da liegt auf-
- 8 geschlagen: Himmelfahrt Jesu. Den Küster überkommt eine
- 9 Ahnung. Sollte er vielleicht hingehen in das ewige Leben?²

Neben den Anschauungstypen, die diese beiden Aufsätze veranschaulichen,³ sind vor allem auch beschreibende und reflektierende Typen in einer Reihe von Aufsätzen vertreten; die letzteren naturgemäß selten. Sie stehen an Wert für die Bildung eines natürlichen und lebendigen Stiles zurück. Denn wenn ein Junge eine Situation beschreibt

¹ Vgl. zu diesem und dem folgenden Meumann, Vorl. I, 429 f.

² Verfasser war 11 Jahre und 1 Monat alt. Z. 5 fehlt »die« im Orig.

³ Man könnte sie zu Binet's »type imagitatif et poétique« rechnen, den er folgendermaßen erläutert: »Il représente une négligence de l'observation et la prédominance de l'imagination, des souvenirs personnels, de l'émotivité«. A. Binet, *L'Etude expérimentale de l'intelligence* (1903), S. 196. Die Untersuchung und Entscheidung der Frage, ob man Binet folgen soll oder mit Leclère (*Année psychologique* III 379 f) sieben Typen oder mit Wolodkewitsch (*Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 8 [1906], S. 351 und dann 9 [1907], S. 46) überhaupt ein anderes Einteilungsprinzip zugrunde legen wird, liegt außer dem Rahmen der Arbeit. Wertvoll ist die letztgenannte Arbeit für uns besonders insofern, als Wolodkewitsch (a. a. O. 351) Kategorien für die in den Arbeiten enthaltenen Gedanken gibt, die zur Beurteilung der Fortschritte der Schüler und Bewertung der Leistung dienen können. Es sind das folgende Kategorien: 1. Gegenstände, 2. Bestimmungen, 3. Lage des Gegenstandes, 4. Handlung des Gegenstandes, 5. Art und Weise der Aussage über den Gegenstand, 6. Urteil und Schlußfolgerung, 7. Emotion, 8. schöpferische Einbildungskraft, 9. Kenntnisse, 10. ästhetisches Gefühl, 11. bildliche Redewendung — Redefiguren. Dabei wird freilich der Inhalt der Darstellung immer in erster Linie berücksichtigt werden müssen.

oder über ihren tieferen Sinn grübelt, also sich über den Gegenstand stellt, so strömen ihm die Worte nicht so zu, und er findet nicht die warmen Töne, wie wenn er sich ganz in die Situation hineinfühlt. Auch Zusammenhang und Aufbau der Arbeit leidet darunter. Daher suche ich die Produktion immer mehr in die Richtung des Type imaginatif bzw. des emotionellen¹ Typus zu leiten, wobei freilich Begabungsunterschiede der Schüler eine gewisse Einschränkung auferlegen.

Ich komme jetzt zu der sechsten Gruppe von Themen, den Märchen, Träumen und wunderbaren Geschichten aller Art. Hier bilden nicht wie bei den besprochenen Themen die räumlichzeitliche Wirklichkeit oder das bildlich Dargestellte, sondern die oft nur durch Worte angeregte Phantasie den Ausgangspunkt für kleine Aufsätze. Trotz dieses Mangels an einer realen Grundlage und trotz des Mangels an schöpferischer Phantasietätigkeit und Originalität auf diesem Gebiet bei den meisten Kindern² liegt doch kein Grund vor, Schaffenstrieb und Schaffensfreude zu zerstören, wenn etwas Gutes dabei herauskommt. Denn hier entfaltet sich wie nirgends sonst die dem neun- bis zwölfjährigen Schulkind eigene Erzählerkunst in der echten kindertümlichen Sprache³. Freilich nicht immer. Es kommt vor, daß einer glaubt, ein schönes Märchen machen zu können und bringt es doch nicht fertig. So schrieb ein Sextaner⁴ folgendes mit der Überschrift:

Ein Märchen.

- 1 Es war einmal eine alte Frau, deren Mann gestorben war
- 2 und auch keine Kinder hatte. Aber ihr Mann hatte ihr Geld

¹ Vgl. Binet a. a. O. S. 206.

² Aus der umfangreichen Literatur über die Phantasie des Kindes möchte ich vor allem nennen W. Wundt, *Völkerpsychologie*, II 1. S. 64 f, S. 66: »Das Kind besitzt eine sehr große und allezeit bereite reproduktive, aber es besitzt so gut wie gar keine kombinierende Phantasie«. Dagegen glaubt Meumann »erste Anfänge einer produktiven Phantasie« beim Kinde zu erkennen. (E. Meumann, »Neuere Ansichten über das Wesen der Phantasie«, *Exp. Päd.* 6. S. 109 f, ders. *Vorl. z. exp. Päd.* I 238 f, vgl. auch Sully, »Unters. über die Kindheit«, übs. v. Stimpfl, S. 24 f.) Für die wichtige Frage der Bewertung der Phantasieleistung und der Bedeutung der Phantasietätigkeit gegenüber der Erinnerung und dem Denken, vgl. E. Meumann, »Intelligenz und Wille«, S. 121—150.

³ Nach seinen Erhebungen über die Ideale von 500 neun- bis vierzehnjährigen Volksschülern kommt M. Lobsien, *Zs. f. Päd. Psy.* V, 1903, S. 323 u. S. 457 f. zu dem Resultate, daß die eigentlichen Märchenjahre die Zeit vom neunten bis zwölften Jahre sind. Dann erwacht deutlich das Bedürfnis der Kritik. Die eingehendere Beschäftigung mit der objektiven Welt diszipliniert die kindliche schweifende Phantasietätigkeit und macht dem naiven Märchenglauben ein Ende. Das ist in erster Linie bei den Knaben der Fall.

⁴ 10 Jahre und 2 Monate alt.

- 3 zurückgelassen, so daß sie davon leben konnte. Eines Tages
 4 ging sie in einen Wald. Da waren viele Pilze. Sie nahm sie
 5 mit nach Haus, und mein Märchen ist damit aus.¹

Hatte diese Arbeit ein Gutes, indem man dem Betreffenden klar machen konnte, was eigentlich zu einem Märchen gehört und was noch kein Märchen ist, so konnte ich ihn doch vorerst nicht zu weiteren Versuchen auf diesem Gebiete animieren. Als er dann $\frac{5}{4}$ Jahre später sich einmal wieder an einer Phantasiegeschichte versuchte, merkte man doch, daß er inzwischen allerlei gelernt hatte. Er schrieb folgenden Aufsatz:

Mein Traum.

- 1 Mir träumte letzte Nacht, ich wär' ein König und geb'
 2 ein großes Gastmahl. Die Gäste waren sehr lustig und ließen's
 3 sich gut schmecken. Sie saßen schon eine Zeit lang, da
 4 ging die Tür auf, und der Teufel kam hereinspaziert. Er kam
 5 an den Thron und sagte: »Herr König, gehen Sie heute abend
 6 in den Keller, werden Sie was Schönes erleben, gehen Sie
 7 aber in ihre Schlafkammer, werden Sie was Unangenehmes
 8 erleben«. Und damit verschwand der Teufel. Ich war sehr
 9 neugierig, was das wohl wäre. Als das Gastmahl beendet
 10 war, ging ich sofort in den Keller. Als ich hereintrat, standen
 11 da große Weinfässer, gefüllt mit dem schönsten Wein. Ich
 12 freute mich sehr und ging sofort in die Schlafkammer, um zu
 13 sehen, was da wohl passiert wäre. Ich trat hinein, und ein
 14 Qualm umgab mich. An einem Feuer saß der Teufel, welcher
 15 bei mir gewesen war. Er sprach: »Ich fresse dich,« nahm
 16 mich und fraß mich.²

Daneben werden auch Arbeiten geliefert, in denen sich eine gewisse Schöpferkraft mit Erzählerkunst verbinden. Ich nehme als Beispiel die Arbeit eines Quintaners, der sich noch ganz zu Hause fühlt in der Märchenwelt, der lieber Märchen selbst macht und erzählt, als sie nur

¹ Z. 5 i. Orig. »zurück gelassen«. Z. 3 »Leben«. Z. 4 nach »Wald« Komma, nach »Pilze« kein Satzzeichen. Im Orig. 5 deutsche Buchstaben. Die Arbeit sollte in lateinischer Schrift geschrieben werden.

² Z. 1 Orig. »Nacht: »Ich . . .«. Z. 2 nach »lustig« Komma. Z. 5 »Tron«, und »sie«; letzteres ebenfalls in Z. 6. Z. 7 fehlt das Komma. Z. 12 »sehr, und« Z. 13 »wol«. Z. 14 »mich, an«.

liest und noch nicht begreifen kann, wenn seine Kameraden Märchen für »dumm, unwahr« oder gar »Quatsch« erklären. Er schrieb:

Etwas vom Monde.

- 1 Im Himmel ist ein großer Engel mit gewaltigen Flügeln.
- 2 Der hat vom lieben Gott den Auftrag bekommen, jeden Tag
- 3 den Mond zu putzen. Der Engel hat aber leider nicht immer
- 4 Zeit, den Mond ganz zu putzen. Darum ist er auch nicht
- 5 immer ganz blank. Wenn das geschehen ist, so setzt der
- 6 Engel den Mond auf einen Stuhl und den Stuhl auf eine
- 7 Wolke. So sitzt der Mond da und fährt mit der Wolke an
- 8 den lieben Sternen vorbei. Alle Sterne beugen sich vor ihm.
- 9 Und wenn der Mond wieder nach Hause kommt, so erzählt
- 10 er es dem Petrus. Der erzählt es wieder den kleinen Englein.
- 11 Diese freuen sich sehr.
- 12 So ist die Geschichte vom Mond.¹

Neben einem solchen Kindergemüt, für das die Märchenwelt noch mehr Wirklichkeit hat als die wirkliche, finden sich auch schon aufgeklärtere Geister. Besonders einer sieht in den phantastischen Gestalten der Märchen, insbesondere in den Gespenstern, Hexen und Teufeln komische Figuren und nimmt sie oft in seinen Aufsätzen sehr mit. Er schrieb bisweilen Geschichten in der Art wie die folgende:

Eine Spukgeschichte.

- 1 Ein Mann und eine Frau saßen am warmen Ofen. Da,
- 2 was war denn das? Ein Gespenst kroch auf der Erde. Es
- 3 hatte zehn Köpfe und war ganz dünn. »Hu,« schrie die Frau,
- 4 »hole schnell die Polizei.« Da holte der Mann alle Polizisten.
- 5 Diese riefen: »Die Polizei hier, die Feuerwehr muß auch noch
- 6 kommen.« Da kamen alle Feuerwehren. Die spritzten, was
- 7 sie konnten. Da lief es weg und niemand wußte, wo es ge-
- 8 blieben war.²

Die mit einer solchen Geschichte bezweckte Wirkung — und hier könnte man tatsächlich schon von einer künstlerischen Absicht sprechen — hat der kleine Sextaner bei den meisten seiner Kameraden erreicht. Die Urteile, die ich nach Vorlesen der Arbeit von den Mitschülern in der

¹ Alter des Verfassers 10 Jahre und 11 Mon. — Z. 11 »freuen«. Z. 12 »so«.

² Der Verfasser war 10½ Jahr alt. Z. 4 fehlen i. Orig. die Schlußzeichen nach »Polizei«.

Klasse aufschreiben ließ, lauteten: »es war sehr lustig; sehr drollig; zwar Blödsinn aber lustig« und ähnlich; nur bei ganz wenigen etwas abfällig: »lustig, aber sehr minder; ganz nett, ganz klein wenig albern; nicht schlecht, aber auch nicht schön.« Daß hier der Grund des Wohlgefallens oder Mißfallens ein anderer ist als bei Erwachsenen, sei nebenbei bemerkt. Man mag daraus schließen, wie wichtige Dienste die Psychologie uns zu leisten hat, damit wir den Sinn der Kinder für das »Lustige« sich in richtiger Weise entwickeln lassen¹. Bei mangelndem Verständnis für kindlichen Witz würde man eine Reihe von Arbeiten gerade aus dieser Stoffgruppe einfach von der Hand weisen; so etwa die folgende, zu der ich das Thema gegeben hatte. Sie lautet:

Wenn der Komet auf Bremen fiele?

1 Der Komet dürfte, wenn Petrus es ihm erlaubte, nur
2 sehr langsam fallen; denn sonst würde Bremen ein Trümmer-
3 haufen. Fällt er sehr langsam, dann liegt er auf den Häusern.
4 Dann wäre ich schnell nach oben aufs Dach gegangen mit
5 einem Beile, und dann würde ich mir ein Stück vom Kometen
6 abhacken; denn der Komet besteht aus lauter Silber. Mit
7 dem Silber würde ich nach Hamburg reisen und mir lauter
8 Kometsilberdreimarkstücke machen lassen. Mit den Dreimark-
9 stücken würde ich wieder nach Bremen reisen und noch
10 mehr holen.

11 Wenn was Neues los ist, dann laufen alle Menschen
12 weg. Zuletzt aber faßten sie in Bremen Mut und hackten
13 sich auch lauter Kometsilber ab, und nach einem viertel Jahr
14 war fast der ganze Komet abgehackt. Da erbarmte sich
15 Petrus seiner, und in der nächsten Nacht war der Komet
16 verschwunden. Nur hin und wieder sieht man ihn«².

¹ Auf die Wichtigkeit der Erziehung des »sense of humor« hingewiesen zu haben, ist das Verdienst von St. S. Colvin, Ped. Sem. 14 (1907) »Humor is a pleasurable affective state and . . . it should be cultivated« (S. 518). Der Aufsatz enthält beachtenswerte Bemerkungen über Humor des Schulkindes in seinen niederen und höheren Formen (The crudest of all elements entering into humor is without doubt the teasing and bullying instinct. — The higher elements show themselves in unexpected turns of thought, such as stories with a point repartee, quaint sayings and epigrammatic statements); ferner über Humor in der Schule, dessen Mangel der Verfasser beklagt (The average boy and girl have, I believe, a fund of crude humor. Yet the school goes on ignoring this truth until most pupils imagine that all thoughts of fun should be abandoned on entering the schoolhouse) u. a. m.

² Der Verfasser war 10³/₄ Jahre alt. Z. 2 im Orig. Komma statt Semikolon. Z. 11 im Orig. »neues« klein geschrieben. Z. 12 »Zuletzt«. Z. 13 »nach einen«.

Trotz der großen Mängel, die die Arbeit aufweist, kann ich sie nicht als eine Verirrung bezeichnen, sondern bin der Überzeugung, daß nicht nur der Verfasser, sondern die ganze Klasse gut davon hatte.

Endlich gehören in dieses Gebiet noch die Traumerzählungen. Der Traum bildet hier oft nur die Einkleidung für eine freie Phantasieschöpfung (vgl. das Beispiel oben, S. 41). Bisweilen wird auch ein wirklicher Traum erzählt, der einen tiefen Eindruck hinterlassen hat. Als Beispiel hierfür gebe ich einen Sextaner-Aufsatz wieder.

Ein phantastischer Traum.

- 1 Eines Tages ging ich in den Garten, entledigte mich
- 2 von den Waffen und ging in mein Zelt, lehnte mich an meinen
- 3 Schild und schlief. Mir träumte wunderbar. Es kam ein
- 4 Engel, der sagte: »Du starker Held geh hin zu deinen Recken,
- 5 mich hat der Gott geschickt, dich schnell zu wecken!« Da
- 6 wachte ich auf und sah, daß das gar nicht wahr war. Ich
- 7 dachte: Träume sind Schäume¹.

Man wird vielleicht mit einigem Mißtrauen an das zuletzt genannte Stoffgebiet gehen. Welche Kenntnisse aus verschiedenen Wissensgebieten kann der zehnjährige Knabe wohl mit solchem Interesse aufgenommen oder gar schon innerlich so verarbeitet haben, daß er eine schlichte Darstellung darüber geben kann!

Die gelieferten Arbeiten zeigten mir, daß einige Kinder den ihrem Alter angemessenen Forderungen auch hier nachkommen, ja unter Umständen sich dabei gewandter ausdrücken, als wenn sie ihre Beobachtungen erzählen. Das ist auch nicht zu verwundern. Ist es doch eine durch die Kinderforschung bekannt gewordene Erscheinung, daß das Kind viel häufiger vom Begriff zur Anschauung und Beobachtung kommt, als etwa umgekehrt von der sinnlichen Wahrnehmung ausgehend sich Kenntnisse verschafft. Daher wird es ihm denn oft auch leichter werden, über ein gewonnenes Wissen zu berichten, als beispielsweise etwas, das es gesehen hat, zu beschreiben. Es zeigt sich da bei sprachlichen Leistungen etwas ähnliches, wie es bei Kinderzeichnungen zu bemerken ist. Denn auch bei den ersteren geben einzelne Kinder einmal mit Vorliebe einfach das wieder, was sie gelesen und gehört haben, stellen also aus bloßer Erinnerung dar, und zweitens beschränken sie sich auf bestimmte Gegenstände, die in

¹ Der Verfasser war 9³/₄ Jahre alt. Überschrift im Orig. »Ein Pfantasieischer Traum« (zwei i-Punkte fehlen). Z. 2 »an mein«. Z. 5 fehlt das Komma nach »geschickt«.

ihren Interessenkreis fallen.¹ In der Wahl der Gegenstände herrscht große individuelle Verschiedenheit. Nicht bloß Alter und Geistesrichtung des einzelnen, sondern vor allem Umgebungseinflüsse scheinen hier bestimmend zu sein. Doch ist das mir vorliegende Material noch zu gering, um daraus allgemeine Schlüsse zu ziehen.

In der Tendenz, Wissen zu reproduzieren, liegen nun eigentümliche Vorzüge und Nachteile begründet. Als einen Vorzug kann man es bezeichnen, daß der Knabe bei einem selbstgewählten Thema seinen Stolz darin sucht, exakte Kenntnisse über die verschiedensten Wissensgebiete, über die er aus eigener Anschauung und Beobachtung noch so gut wie nichts weiß, in gutem Deutsch schriftlich wiederzugeben. So erhielt ich sachlich richtige Aufzeichnungen über den Bestand der deutschen Flotte, über die Insel Helgoland, über Steinkohle, über eine Feldspatgrube, über die Belagerung von Kolberg usw. Als Stilübungen können solche Arbeiten darum dienen, da sie den Knaben veranlassen, das hier und da, sei es aus Lektüre² oder beim Gespräch von Erwachsenen, Aufgenommene sich zu vergegenwärtigen und in die ihm gemäße Sprache umzuprägen. Er kommt dazu, manches Wissenswerte intensiver zu überdenken, festzuhalten und mit seinen Gedanken zu verweben, was sonst der Strom seines Bewußtseins mit fortgerissen und sein Wissen nicht bereichert hätte. Aber den Vorzügen stehen Mängel gegenüber, bei denen eine Einwirkung und oft auch Einschränkung von seiten des Lehrers unerläßlich erscheint. Einen Mangel hat man von psychologischer Seite³ darin finden wollen, daß die Reproduktion von bloßem Wissen die kindertümliche Sprache hemmt, ihr zu wenig Spielraum läßt. Würde man sich nur auf solche Themen beschränken oder sie überhaupt bevorzugen, so müßte man dieser Ansicht beipflichten. Bei angemessenem Wechsel in der Art der Themen ist das nicht zu befürchten. Und unter

¹ Vgl. W. Wundt, *Völkerpsychologie* II. 1., S. 80.

² Hierher gehören auch Episoden aus Kriegen und Schlachten aller Zeiten, über die die Kinder gelesen haben. Auch sie bilden eine geeignete Reproduktionsgrundlage für Knaben-Aufsätze; vgl. M. Lobsien, »Kinderideale« (*Ztsch. für Päd. Psych.* V, 1903): »Für die Helden- und Kriegsdarstellungen hat das Mädchen keinen Sinn, wohl aber der Knabe . . .« S. 342. »Die großen kriegerischen Ereignisse sind es, die von dem Knaben immer vorgezogen werden Bei den Knaben ist es der eingeborene Kampftrieb, bei den Mädchen nicht zum wenigsten Sensationsbedürfnis, das zur Auswahl historischer Idealpersönlichkeiten treibt.«

³ »Der literarisch-realistische Aufsatztypus bringt Einförmigkeit in den Stil, klebt sehr an der Form, unterdrückt die freie, sprudelnde Kindersprache in ihrem eigentümlichen Zauber und verhindert so eine Entfaltung eines schönen Stückes kindertümlichen Seelenlebens.« (F. Schmidt, *Exp. Päd.* V [1907], S. 49.)

dieser Voraussetzung halte ich selbst die recht dürre, kleine Literaturgeschichte, die ein Sextaner verfaßte, nicht für eine verfehlte Arbeit.

Er schrieb:

Deutsche Dichter.

- 1 Die ersten deutschen Dichter waren Ritter. Sie dichteten
- 2 Abenteuer und Sagen. Im 18. und 19. Jahrhundert war ein
- 3 gewaltiger Umschwung. Unsere besten Dichter stammen aus
- 4 dem 18. und 19. Jahrhundert. Da sind vor allen Dingen
- 5 Goethe und Schiller zu nennen. Weitere Klassiker waren
- 6 Eichendorff, Chamisso, Körner. Körner ist auch Befreiungs-
- 7 dichter. Kirchendichter im 18. und 19. Jahrhundert waren
- 8 Klopstock, Gerok und Sturm. Die neuesten Dichter sind
- 9 Keller, Storm und Meyer.¹

Selten lag wie hier der Stoff, für den sich der Knabe interessierte, außerhalb des Bereichs seines Verständnisses. So tat ein anderer Sextaner, der eine große Vorliebe für das Konversationslexikon hatte und glücklich war, wenn es ihm zu Hause einmal für ein Stündchen überlassen wurde, bisweilen einen recht guten Griff. Aus genannter Quelle erhielt er wohl das Material zu folgendem Aufsatz:

Der Brief im Altertum.

- 1 Unser deutsches Wort Brief stammt von dem lateinischen
- 2 Worte brevis, kurz.
- 3 Ein Brief ist jede an eine bestimmte Person gerichtete
- 4 Mitteilung. Der Brief wurde offen oder unter Verschuß ge-
- 5 sandt. Im Altertum schrieb man auf Wachstafeln, die so
- 6 zusammengefaltet wurden, daß die nicht beschriebenen Seiten
- 7 nach außen kamen. Man band einen Faden darum, knotete
- 8 ihn zusammen und drückte das Siegel darauf. Beim Öffnen
- 9 wurde das Siegel sorgfältig geprüft. Später schrieb man auf
- 10 Papyrusrollen, die durchnäht und gesiegelt wurden.
- 11 Das Briefgeheimnis war den Alten heilig, und einen
- 12 Brief begann und schloß der Grieche und Römer mit einem
- 13 Glückwunsch.²

¹ Der Verfasser war 10 Jahre 1/2 Monat alt. — Z. 5 Orig. »waren waren«. Z. 6 »Eichendorf«. Z. 8 »Gerock«.

² Alter des Verfassers 10 Jahre und 2 Monate. — Z. 5 »gesand«. Z. 5 »Wachstafel«. Z. 6 »zusammen gefalltet« und »seiten«. Z. 7 fehlt das Komma. Z. 9 »sorgfältig«.

Es bedarf keiner weiteren Erklärung, daß eine solche Arbeit wertvolle Anregungen für die ganze Klasse enthält. Sie bildet gewissermaßen ein typisches Gegenbild zu einer Arbeit, die ganz auf Anschauung und Sachdenken beruht. Und als solche ist sie eine gute Ergänzung für die Arbeiten aus den ersten Stoffgebieten.

Das höchste, was wir bei einzelnen auf dieser Stufe erreichen können, ist wohl eine Arbeit, in der sich die Formen des kindlichen Geistes, die sich in allen bisher erwähnten Arbeiten mehr oder wenig einseitig ausprägten, gegenseitig durchdringen und ineinandergreifen: Wenn Beobachtung und Wissen, Phantasie und Urteilskraft zu einem Ganzen zusammenwirken und ein Gedanke klar und folgerichtig entwickelt und sprachlich korrekt zum Ausdruck gebracht wird, so dürfte damit wohl die Maximalgrenze bezeichnet sein, die wir für einen Quintaneraufsatz setzen dürfen. Ich gebe dafür als Beispiel die Arbeit eines Quintaners und zwar des Primus der Klasse. Das Thema war freige wählt und wie alle hier angeführten Aufsätze ohne nachweisbare Hilfe in der deutschen Stunde niedergeschrieben. Der Verfasser hat freilich, wie er mir mitteilte, am Tag zuvor über eine Stunde angestrengt über das Thema nachgedacht:

Die Neugierde.

1 Die Neugierde ist eine häßliche Eigenschaft. Meine
2 Eltern sagen, ich sei sehr neugierig. Das glaube ich auch
3 selbst. Am liebsten möchte ich alles immer wissen, was in
4 der Welt vorgeht. Höre ich ein Fremdwort, frage ich sofort,
5 was es zu bedeuten hat. Kommt ein Paket an, möchte ich
6 gleich wissen, was darin ist. Kommt ein mir unbekanntes
7 Gericht auf den Tisch, will mir die Frage auch schon sofort
8 über die Zunge. Ich gebe mir alle Mühe, den häßlichen Fehler
9 abzulegen. Wohl zehnmal bekomme ich am Tage zu hören:
10 »Junge, sei nicht so neugierig!«

11 Es mag auch Kinder geben, die garnicht fragen. Ob
12 das an der guten Erziehung liegt? Oder sollten sie nicht
13 etwas dumm sein? Ein Kind, das Ohren und Augen auf-
14 macht, alles hört und sieht, muß fragen. Manche stellen nur
15 aus alberner Angewohnheit Fragen. Man kann froh sein,
16 wenn man Lehrer und Eltern hat, die einem auf eine ordent-
17 liche Frage die richtige Antwort geben.

18 Wenn man sich um jede Kleinigkeit kümmert, die einem
19 nicht angeht, so ist es Neugierde; will man aber sein Wissen
20 bereichern, so kann man es Wißbegierde nennen.¹

¹ Der Verf. war 11 Jahre und 1 Mon. alt. — Z. 15 Orig. »fragen« statt »Fragen«.

Damit beschließe ich den Überblick über die Themen und Stoffe, die meine Schüler bearbeitet haben. Ich glaube, daß schon die wenigen Proben, bei denen immerhin über die Hälfte meiner Schüler zu Wort gekommen ist, einen ungefähren Begriff von der Art gegeben haben, wie die kleinen Schüler zu Werke gehen.

Ich schließe daran noch eine Bemerkung über die Form einiger Arbeiten. Von den 30 Schülern waren es zwei, die mit großer Vorliebe Plattdeutsch schrieben und auch einige sehr hübsche Arbeiten in Platt verfaßt haben. Sie erzählten: »Wiet ob dem Buernhoff utt sitt«, »Von de Buern«, »Wie ich de Buer dat Bild von Ritter Dot un Düwel wies« u. a. Leider waren es gerade die, welche das Hochdeutsche am wenigsten beherrschten und von allen am meisten orthographische Fehler machten. So sehr ich nun dafür bin, daß wir das Verständnis der Mundart nach Kräften fördern, so läßt sich das mit unseren Lehrzielen doch nur vereinigen, wenn die Erlernung des Hochdeutschen dadurch nicht gehemmt wird. Ich habe daher diesen beiden nur ab und zu erlaubt, in der ihnen geläufigen Sprache zu schreiben. Anders verhält es sich, wenn in einem Aufsatz kurze Gespräche in Mundart eingeschoben werden oder wenn einer einmal Kinderverse und -lieder, die er in den Ferien irgendwo auf dem Lande gehört und gelernt hat, möglichst klanggetreu wiedergibt, und endlich, wenn einer gelegentlich einige lateinische Brocken in seine Erzählung einfügt¹. Alle diese Erscheinungen traten bei meinen Schülern nur vereinzelt auf.

Beliebt ist bei einigen auch die Gedichtform. Mancher meint hier Gedichte schreiben zu können, der es doch nicht über elende Reime bringt. Da ich nun den deutschen Unterricht auch nicht für den richtigen Ort halte, um Worte mit gleichem Auslaut herauszufinden und sie in mehr oder weniger gekünstelter Reihenfolge in Sätzen zusammenzufügen, so habe ich auch diese Form der Darstellung bisher noch nicht besonders begünstigen können.

Überhaupt trat bei meinen Schülern kindliche Dichterkraft so gut wie nie in Verbindung mit Reimen, dagegen nicht selten in alliterierender,

¹ Wie z. B. bei folgender Sextanerarbeit: »Der Mann ohne Kopf. Es war einmal ein Mann, der konnte zaubern. Er ging ohne Kopf auf der Straße. Die Leute sagten zu ihm: ‚Bonus dies, dominus sine capite.‘ Dann ärgerte er sich sehr. Eines Tages ging er wieder ohne Kopf. Da sagte eine Frau: ‚Bonus dies, dominus sine capite.‘ Da sagte er: ‚Uze, puze, öte, werde zur Kröte.‘ Da ward die Frau zu einer Kröte. Ein Mann sagte dasselbe. Da sagte er: ‚Uze, puze, ahn, werde zum Hahn.‘ Da wurde der Mann zum Hahn, und damit ist die Geschichte aus.«

Manchmal ist das Latein allerdings derart, daß man eine deutsche Übersetzung braucht, um es zu verstehen.

rhythmisierender Prosa zu Tage. Man nehme nur folgende Sätze aus einem Märchen, »Der Meermann und seine Frau«, das von einem Quintaner stammt:

»Wie er nun zu ihr trat,
da fing sie wieder an zu blasen, ganz leise.
Da gingen die Fenster wieder auf,
und ganz leise und langsam
kamen die Fische paarweise herein
und tanzten langsam, ganz langsam.«

Nicht das Suchen nach Gleichklängen, sondern die Vorstellung der ruhigen, sanften Bewegung, des Wiegens im Tanze und die zauberhafte, schwärmerische Stimmung, die die Vorstellung der Flötentöne in dem Knaben hervorrief, erzeugte hier eine poetische Sprache.

Wer ein Ohr für Kinderpoesie hat, wird sie auch in folgendem Quintaner-Aufsatz erkennen, den ich, wie jene Sätze, unverändert wiedergebe:

Ein Sommerabend.
(Ein Gemälde von Franz Hecker.)

Es ist Abend. Die Sonne geht unter. Still ist es am Moor. Die Leute gehen zu Bett. Die Mühle, deren Geklapper man noch vor einigen Minuten hörte, steht still. Am Ende des Steges, welcher vom Wohnhaus nach der Mühle geht, steht ein Baum. Leise rauschen seine Blätter. Weit auf dem Moore sieht man noch seine Zweige. Einsam ist das Moor und seine Umgebung. Wie eine Mauer ziehen sich die Berge um die Mühle herum. Ein schöner Sommerabend.

Hier haben wir nicht beabsichtigte, sondern ungewollt aus der Betrachtung des Bildes und aus dessen Stimmungsgehalte hervorquellende Kunst. Und nur als solche dürfen wir sie beim Schüler zulassen, während die Fabrikation von Reimen keine wertvollen Entwicklungskeime enthält.

Ich möchte dabei an ein Wort Cauers erinnern und es an den Schluß dieses Kapitels setzen, indem es schon Hinweise enthält auf die Aufgaben, die uns im nächsten Kapitel beschäftigen werden. Es bezeichnet in aller Kürze Maß und Ziel, das mich nicht nur bei Beurteilung poetischer Produkte, sondern überhaupt der Form der Aufsätze leitete. Cauer sagt in seinem Buche von deutscher Spracherziehung¹:

¹ P. Cauer. Von deutscher Spracherziehung. S. 161.

»Wer nun die Menschen recht lebendig und vielgestaltig wünscht, wünscht auch eine Mannigfaltigkeit des Stiles. Und etwas von solcher Freiheit wollen wir schon unseren Schülern gönnen. Nur, daß darin nie das Ziel ihres Strebens bestehe! — Das, worum sie mit Bewußtsein sich bemühen, muß immer der Stoff sein: ihn zu durchdringen, klar zu erfassen und nach seiner Natur gegliedert, einleuchtend darzustellen. Wo in der Seele des Schreibenden individuelle Züge lebendig sind, werden sie von selbst hervortreten und ungewollt sich wirksam erweisen. Ungewollte Wirkungen sind überall die echten.«

Kapitel III.

Vorbereitung, Niederschrift, Korrektur und Besprechung der Arbeiten.

An den Bericht über die Niederschriften der Kinder schließt sich naturgemäß die Behandlung einer Reihe didaktischer Fragen. Es soll ja nicht nur ein Bild gewonnen werden von dem, was die Kinder im Aufsätze leisten, sondern es soll vor allem auch gezeigt werden, wie die Leistungen zustande kamen, wie sie beurteilt und wie sie den Zielen des deutschen Unterrichtes dienstbar gemacht wurden.

Da nun der Lehrer nach Abschluß eines Pensums in jedem Fache ein klareres Bild über Wert und Mängel der Methode erhält, die er anwandte, als er während der Arbeit haben konnte, so wäre es unzweckmäßig, wollte er einfach berichten, wie er es gemacht hat. Der Sache wird offenbar mehr gedient, wenn er angibt, wie er es jetzt auf Grund mannigfacher Erfahrungen machen würde. Über diejenigen Mängel des Verfahrens, die erst im Laufe der Arbeit zu Tage treten — und die sind unausbleiblich und unvermeidlich — zu berichten, hätte nur Sinn, wenn sie nicht durch Änderung des Verfahrens zu beseitigen wären und so die Unerreichbarkeit der Lehraufgabe erwiesen. Legen dagegen bestimmte Beobachtungen und Erfahrungen gewisse Änderungen nahe, die aus inneren Gründen als Verbesserungen erscheinen müssen, so ließe sich durch nichts rechtfertigen, daß man jener Mängel gedenkt. Sie haben ihre guten Dienste geleistet, können aber kein weiteres Interesse beanspruchen. Es sei mir daher gestattet, in diesem Kapitel zunächst darüber zu berichten, wie ich nunmehr die Aufsätze vorbereiten würde, wenn ich eine Sexta im Deutschen zu unterrichten hätte. Dann werde ich mitteilen, wie ich es mit der Angabe von Themen, Niederschrift, Korrektur und Besprechung der Arbeiten gehalten habe. Gewiß ist auch das Verfahren, das ich in letzterer Hinsicht einschlug, noch sehr ver-

besserungsfähig. Wenn ich aber dabei lediglich referiere, so tue ich es deshalb, weil ich bisher keine Erfahrungen machen konnte, die mich zu einer Änderung veranlassen würden.

Da ich mich bei Behandlung der didaktischen Fragen auf das beschränken werde, was sich direkt auf den Kinderaufsatz bezieht, so kann ich mich sehr kurz fassen. Anweisungen zu geben über Dinge, die eingehend von Didaktikern des Aufsatzes behandelt sind und Anwendung finden auch auf den Kinderaufsatz, oder über formale Vorübungen zum Aufsatzunterricht, wie sie bisher immer schon in VI bis IV gemacht werden, liegt mir fern. Ich könnte da nur wiederholen, was anderwärts schon ausgeführt wurde.

Bei den Vorbereitungen für den Aufsatzunterricht unterscheide ich die formalen oder mittelbaren Vorübungen von der unmittelbaren Vorbereitung für die jeweilige Niederschrift der Arbeit. Das gemeinsame Ziel beider Arten von Vorbereitung ist, die Kinder dahin zu bringen, daß sie bei der Niederschrift möglichst wenig Fehler machen und möglichst wenig dürftige Arbeiten liefern.

Das Ziel in dieser negativen Form zu bestimmen, erscheint besonders zweckmäßig für die Übungen, die sich nicht unmittelbar auf die Niederschrift beziehen. Mit ihnen würde ich in der ersten deutschen Stunde in Sexta beginnen und würde sie je nach den Erfahrungen, die ich später bei den Niederschriften machte, ändern und erweitern. Nach den Fehlerlisten, die ich mir nach den Kinderaufsätzen gemacht habe, würden diese Übungen in erster Linie sich auf folgende Gruppen erstrecken:

1. Die Rechtschreibung der dem Vorstellungskreis und Wortschatz des neun- bis zwölfjährigen Knaben entnommenen Worte mit schwieriger Schreibweise.
2. Das Setzen von Punkt und Komma, soweit es für zusammenhängende Berichte in kindertümlicher Sprache notwendig ist. Für das Komma käme hauptsächlich dasjenige zwischen koordinierten Hauptsätzen, zwischen Haupt- und Nebensatz und vor Aussagesätzen in der indirekten Rede in Betracht.
3. Die Zeichen für die direkte Rede.
4. Die sog. Flüchtighkeitsfehler, wie das Weglassen von Buchstaben und Worten.
5. Die Provinzialismen.

Neben diesen Gruppen, die in ihrer Gesamtheit den größten Prozentsatz der Fehler, die gemacht wurden, darstellen, traten andere Fehler zurück. Einen großen Teil von ihnen würde ich erst bei den Nieder-

schriften bekämpfen; es sind zum Teil dieselben, die man in den Aufsätzen der mittleren Klassen findet.

Ordne ich die Fehler nach der Häufigkeit ihres Vorkommens,¹ so erhalte ich folgende Gruppen: 1. Kasusfehler; 2. überflüssige Buchstaben und Wörter; 3. Fehlen von Wörtern und Buchstaben; 4. falsche Zeichensetzung (besonders vom Komma). Dann Fehler: 5. in Verwendung der Pronomina, 6. in der Klein- und Großschreibung, 7. in der Anwendung von Präpositionen und Konjunktionen, 8. im Tempus. 9. Konstruktionsfehler; 10. Ausdrucksfehler; 11. Verschreibungen, Überschreibungen, Weglassen von u-Haken und i-Punkten; 12. Verwendung lateinischer Buchstaben in deutscher Schrift bzw. umgekehrt; 13. falsches Trennen oder Aneinanderschreiben von Wörtern.

Geht man von der Voraussetzung aus, daß man am ökonomischsten mit den Kräften verfährt, wenn man nur die Arbeit leisten läßt, die zur Einübung dessen, was gelernt werden soll, nötig ist, so ist klar, daß das Diktatschreiben nicht die geeignete Vorarbeit zur Verhütung jener Fehler ist. Denn ein großer Teil der geleisteten Arbeit dient hier nicht zur Einübung, sondern nur zur Darstellung des schon Eingebühten. Daher würde es mir zweckmäßig erscheinen, die Übungen in ähnlicher Weise zu gestalten, wie es neuerdings üblich geworden ist.² Das Verfahren besteht darin, daß man den Kindern einen Text in die Hand gibt, in dem Kommata, Wortausgänge usw. weggelassen sind; die Kinder haben nun die Aufgabe, das Fehlende zu ergänzen. Man glaubt dadurch bestimmte grammatische Erscheinungen oder die Interpunktionslehre rascher einüben zu können, weil sich die ganze Aufmerksamkeit des Kindes den Lücken im Texte zuwendet, also auf die Beseitigung der Fehler gelenkt werden kann.

Diese Art Übungen ließen sich nun leicht kindertümlicher und zweckmäßiger gestalten, und zwar dächte ich es in folgender Weise zu machen: Vorausgesetzt, daß die Schwierigkeiten der Herstellung nicht zu groß, würde ich Hefte verfertigen lassen und den Kindern in die Hand geben, in denen in gedruckter Schreibschrift einige Hundert Kinder-Aufsätze

¹ Vergl. dazu die übersichtliche Zusammenstellung von F. Schmidt, Exp. Pädag. IV, S. 190/1. Schmidt hat die Prozente aller Fehler, die in einem Haus- und Prüfungsaufsatz einer VII. Volksschulklasse in Würzburg gemacht wurden, bis auf zwei Dezimalen ausgerechnet. Man bekommt dadurch ein klares Bild von der relativen Häufigkeit bestimmter Fehler in der betr. Klasse.

² Vergl. z. B. P. Treutlein, Übungshefte für den deutschen Unterricht in den unteren Klassen der höheren Schule; O. Mensing, Übungsbuch zur Deutschen Grammatik (1910).

und Stücke in kindertümlicher Sprache ständen. In diesen Aufsätzen müßten Interpunktionszeichen, Buchstaben, Endsilben, ganze Wörter weggelassen sein, die die Kinder einzutragen hätten. Und zwar würden die Hefte so eingerichtet sein, daß einmal nur da Weglassungen wären, wo erfahrungsgemäß in den Kinderarbeiten Verfehlungen vorkämen, und ferner, daß dem Übungserfolge durch progressiv steigende Anforderungen Rechnung getragen würde.

So würde ich z. B. für Bremer Kinder statt »Eine Stadtmaus ging spazieren und kam zu ein— Feldmaus« (wie es Mensing, Übungsbuch z. d. Gr., S. 47, tut) schreiben: »Eine Stadtmaus ging spazieren und kam — einer Feldmaus«, da in diesem Falle von einem VI^{ter} nicht die Kasusendung, sondern die Präposition verfehlt würde.

Man dürfte wohl erwarten, daß die Schüler nach Durcharbeitung dēartiger Hefte bei ihren Niederschriften weniger Fehler machten, als dies bei den meinigen der Fall war. Wie groß der Gewinn ist, könnte freilich erst der praktische Versuch zeigen.

Selbstverständlich ist, daß durch Übungen, bei denen nur Fehlendes ergänzt, aber nicht die Schreibung von Wörtern eingeübt wird, einer Reihe formaler Fehler, wie besonders der orthographischen nicht vorgebeugt wird. Daher würde ich die Rechtschreibung gesondert lernen lassen. Da nun das Diktat, wie ja schon W. A. Lay gezeigt hat, nicht das geeignete Mittel dazu ist, so würde ich den Weg einschlagen, der durch die neuesten Ergebnisse der experimentellen Forschung vorgezeigt ist. Nach E. Meumann, der alle in Betracht kommenden Untersuchungen aufs sorgfältigste geprüft hat, ist die beste orthographische Methode: »Sehen des Wortes mit analysierendem Abschreiben, sekundär unterstützt durch analysierenden Sprechen«¹. Danach erscheint es mir angezeigt, eine Zusammenstellung der Wörter, deren Schreibung einzuüben ist, dem Kinde vorzulegen, zur Erlernung der Schreibweise in der angegebenen Weise zu verfahren und das Diktat nur als Kontrollarbeit für das Gelernte zu verwenden. Zur Entlastung der deutschen Stunden würde ich mich für die Einübung der Rechtschreibung mit dem Schreiblehrer in Verbindung setzen. Es ist ja oft darauf hingewiesen worden, daß Schönschreibe- und Rechtschreibeübungen sich leicht miteinander vereinigen lassen.

Von dem Stande der Klasse in jenen formalen Vorübungen würde ich abhängen lassen, wann ich mit den Niederschriften begänne. Es ist ja mit Recht betont worden, daß es sich aus erziehlichen und

¹ Vorl. z. Exp. P. II, 324.

didaktischen Gründen empfiehlt,¹ durch geeignete Vorübungen tunlichst zu verhüten, daß Falsches oder gar ganz Verfehltes niedergeschrieben wird. Andererseits würde ich nicht zu ängstlich sein, weil die belebende Wirkung für den Unterricht eine ungeahnt große und günstige ist und weil die formalen Übungen ja noch viel intensiver und gründlicher werden können, wenn man erst weiß, welche Fehler von der betreffenden Klasse mit Vorliebe gemacht werden. Letzteres erfährt man aber am besten durch die Aufsätze.

In meiner Klasse begann ich mit den Niederschriften im 2. Tertial des ersten Schuljahres. Ich ließ dann sehr bald im Wechsel mit Rechtsschreibeübungen an einem bestimmten Tage der Woche Aufsätze schreiben, und zwar so, daß jeweils nach zwei Aufsätzen in der dritten Woche ein Diktat folgte. So blieb es bis zum Schlusse des zweiten Schuljahres (Quinta).

Die unmittelbare Vorbereitung bestand in dem Hinweise auf geeignete Stoffgebiete, in der Anregung zu einem Thema oder der Stellung eines Themas. Sie bezog sich also nur auf die inhaltliche Seite der Arbeiten. Nur bisweilen setzte ich für sie den Anfang der deutschen Stunde an, in der die Aufsätze geschrieben werden sollten. In diesem Falle folgte die Niederschrift der Besprechung unmittelbar und nahm die ganze übrige Stunde in Anspruch. Dabei war ich oft genötigt, einigen Schülern einen Anfangssatz zu sagen, da sich die Produktionslust und -Kraft nicht immer sofort bei allen Schülern einstellte. Auch mußte ich öfters gestatten, daß ein »Fortsetzung folgt« unter die Arbeit geschrieben wurde, da mancher den Aufsatz zu groß anlegte und nicht fertig wurde. Um die angedeuteten Schwierigkeiten zu vermeiden, die dem Aufsatzunterricht nicht förderlich sind, und um der Eigenart der Kinder mehr gerecht zu werden, habe ich daher meist schon einen Tag vorher die Vorbesprechung erledigt. So hatte jeder Gelegenheit, über einen Stoff oder ein Thema, worüber er sich eine Notiz gemacht hatte, nachzudenken, sich über Einzelheiten nach Wunsch zu informieren, eventuell auch die geeignete Stimmung abzuwarten, in der seine Gedanken in Fluß kamen. Mag man auch die Angaben der kleinen Schüler, daß ihnen »beim zu Bette gehen« oder kurz »vor dem Einschlafen« der ganze Aufsatz eingefallen wäre, an sich mit allem Vorbehalt aufnehmen, so muß doch zugegeben werden, daß sie im Einklang stehen mit den Beobachtungen, die in dieser Hinsicht Psychologen an älteren

¹ Z. B. von G. Wendt in seinem bekannten Werke »Der deutsche Unterricht und die philos. Propädeutik«.

Schulkindern gemacht haben: Die guten Gedanken für den Aufsatz kamen diesen oft in ganz merkwürdigen Situationen¹. Kurz, die Vorteile dieses Verfahrens vor dem oben erwähnten zeigte der Erfolg deutlich genug. Am Aufsatztag war jeder in der Lage, flott niederzuschreiben, was er sich ausgedacht hatte. Die Niederschrift dauerte 25 bis 35 Minuten, und an Qualität und Länge standen die Arbeiten (in Sexta durchschnittlich etwas mehr als eine Seite, in Quinta zwei Seiten) trotz der Kürze der Zeit den Arbeiten nicht nach, die am Anfang der Stunde vorbereitet waren. Der Hauptvorteil aber bestand darin, daß auch die schwächeren Schüler gute Arbeiten liefern konnten. So betrachtete ich denn auch diese Arbeiten als die eigentlichen Stilübungen, während mir die reinen Klassenaufsätze in erster Linie zur Beurteilung darüber dienten, wie weit die Selbständigkeit der einzelnen ging, wie rasch jeder arbeitete und welche individuellen Verschiedenheiten sonst noch vorhanden waren.

In der Themenwahl ließ ich meist größte Freiheit. So erlaubte ich meinen Schülern fast immer, sich selbst ein Thema auszudenken und darüber zu schreiben. Während in Sexta nur wenige auf ein Thema kamen, das sich zur Bearbeitung eignete, hatten in Quinta häufig schon über die Hälfte der Schüler ein Thema in Bereitschaft. Aber auch diese wurden nicht gezwungen, an ihrem Thema festzuhalten, wenn ihnen eins der Themen, die ich den übrigen vorschlug, mehr zusagte. Mit Rücksicht auf die Verschiedenheit der Schüler nannte ich so lange Themen, bis jeder vollkommen befriedigt war und etwas gefunden hatte, worüber er etwas sagen wollte und zu sagen hatte.² Es kam dabei vor, daß ich acht bis zehn Themen zu nennen hatte, bis alle versehen waren. Zu den Themen habe ich meist nur wenig bemerkt. Die Arbeit fiel oft so ganz anders aus, als ich erwartet hatte — besonders als ich die Kinder noch nicht kannte — daß ich mir sagte, eine genauere Begrenzung des Themas würde als störender Zwang empfunden worden sein.

Da in dem vorigen Kapitel die Themen und Themengruppen, die sich als geeignet erwiesen, schon angegeben und besprochen sind,³ so brauche ich hier nicht nochmals darauf zu sprechen kommen. Ich möchte aber hervorheben, daß für den Ausfall der Arbeit nichts in so hohem Maße bestimmend war, wie eben das Thema. Das wissen auch die Schüler sehr gut, die schon unzähligemale für freiwillige Arbeiten sich von mir eine »Überschrift« erbaten. War sie richtig gefaßt, so bedurfte

¹ Vgl. u. die Literatur über Schul- und Hausaufsatz.

² Vgl. oben Seite 12 und 13.

³ Siehe auch die Seite 7 Anm. 1 angeführte Literatur.

es keines weiteren Kommentars, um bei mehr als der Hälfte meiner Schüler einen Gedankengang auszulösen, den sie sofort zu Papier zu bringen wünschten.

Warum man die Schüler der untersten Klassen nötigen sollte, ein bestimmtes Thema zu bearbeiten, vermag ich nicht einzusehen. Das erschiene mir bei diesen nur dann geboten, wenn man die Niederschrift von einem in der Klasse durchgenommenen Stoffe haben wollte oder wenn es sich herausstellte, daß einzelne in der Themenwahl so ungeschickt sind, daß ihre Arbeiten als Stilübungen nicht zu brauchen sind. Da ich nun die Erfahrung machte, daß die Leistungen besser wurden, wenn ich das Kind nicht nachsprechen und nachschreiben, sondern selbst ausdenken und Eigenes wiedergeben ließ, und weiterhin, daß die Themen in den allermeisten Fällen¹ durchaus zweckmäßig gewählt wurden, so erwies sich mir das obige Verfahren als das geeignetste.

Daß bei einer so individuellen Leistung, wie wir sie hier wünschen, wo der kleine Schüler sich frei und unbefangen geben soll, das Gefühl: Ich muß jetzt einen Schulaufsatz schreiben! Was werde ich alles angestrichen bekommen? Was soll ich schreiben? usw. außerordentlich hemmend wirken würde, darf man wohl annehmen. Es ist aber auch nichts leichter, als ein solches Gefühl nicht aufkommen zu lassen. Denn für die kleinen Schüler ist es ja geradezu ein Ereignis, auf das sie stolz sind, wenn sie wie die Großen Aufsätze verfassen dürfen. Die Aufgabe nimmt hier ganz von selbst eine Form an, die vom Kinde nicht als äußerer Zwang gefühlt wird, sondern die einen inneren Drang in ihm hervorruft, sie zu lösen. Etwa so, wie es Oskar Jäger einmal von einer viel schwierigeren Aufgabe berichtet, wo vom Lehrer eine suggestive Wirkung auf die Kinder ausgeübt wurde. »Einmal, nur einmal,« erzählt er in »Lehrkunst und Lehrhandwerk« S. 20, »habe ich einen Lehrer, der Fr. A. Krummachers Winterlied ‚Wie ruhest du so stille‘ mit der Klasse gelesen hatte, ausrufen hören: ‚Kinder, das ist schön, das wollen wir lernen.‘ Das war, es ist lange her, die Form, in der es aufgegeben wurde.« Mag es in der Tat — zur Erklärung von Jäger's pathetischem Ausruf sei das hinzugefügt — beim Aufgeben

¹ Eine gewisse Schwierigkeit bestand darin, daß einige dazu neigten, den von ihnen bevorzugten Typus immer und immer wieder zu wählen. So konnte einer nicht genug kriegen, komische Geschichten, besonders über Teufel »Itzepucken« (dicke Kröten), Hexen, Frösche usw. zu verfassen. Es zeigte sich aber, daß er ebensogut über ein anderes Thema schreiben konnte, wie über ein Erlebnis in den Pfingstferien, über sein Gewehr u. a. Ein Hinweis bei der Rückgabe der Arbeiten genügte stets, die Kinder in dieser Hinsicht nicht zu einseitig werden zu lassen.

von Gedichten, die vielleicht weder Lehrer noch Schüler zusagen, manchmal schwer sein, die Lernlust so zu steigern, daß es eines äußeren Nachdruckes für die Aufgabe nicht bedarf, so wurzelt die Schaffenslust, die für den Aufsatz nötig ist, schon so tief in der kindlichen Natur, daß es nur eines leisen Anstoßes bedarf, um sie zur Tätigkeit werden zu lassen. Daß aber dieser Anstoß nicht fehlen darf, ist von denen, die freie Aufsätze anfertigen ließen, wohl erkannt worden. »Man gewähre den Kindern das Schreiben als eine Gunst,« sagt beispw. R. Scheu a. a. O., S. 5, »und lasse gar nicht den Gedanken in ihnen aufkommen, daß jetzt ein feierlicher Staatsakt beginnt . . . Man stürze sie kopfüber ins Bad, man wähle ein Thema, welches für sie wirklich eins ist, welches sie sich selbst stellen, man bemesse ihre Zeit so knapp, daß sie nur das ihnen selbst Wertvolle sagen können, lasse sie von ihren inneren Kräften treiben, setze sie mit einem Wort in Schwung und es wird hervorbrechen, wie aus einem frischen Quell, ursprünglich, echt, erfreulich. . . . Die Kinder werden in eine Plauderei verwickelt: Was möchtest du am liebsten können? Wohin reisen? Was würdest du machen, wenn du der Lehrer wärst? Unversehens wird die Plauderei abgebrochen und das Kind angewiesen, die Antwort niederzuschreiben, kurz und bündig, ohne Rücksicht auf Orthographie, Grammatik und Stil. Und siehe da! Sie schreiben mit Lust, mit wahrer Wut Wir erhalten geradezu Urbilder der kindlichen Psyche.« Wenn Scheu hier-nach auch in der Rücksicht auf die Form (,Orthographie, Grammatik, Stil') eine Hemmung für die Kinder sieht, die wir beseitigen müssen, so kann ich ihm darin freilich nicht zustimmen. Die Gefahr des Sichgehenlassens, der Verwahrlosung und Verwilderung der Schrift und Form wäre zu groß, wollte man hier die Zügel schießen lassen. Auch konnte ich, bei meinen Schülern wenigstens, nicht die Erfahrung machen, daß die Arbeit inhaltlich gewann, wenn ich einmal eine solche Freiheit gestattete.

Beinahe die Hälfte meiner Schüler vermochten schon am Ende des ersten Schuljahres eine saubere und ihrem formalen Wissen entsprechende Niederschrift sofort zu geben. Die anderen, die das nicht konnten, schrieben erst ein Konzept, in dem sie nach Belieben Korrekturen vornehmen durften; sie mußten aber in derselben Stunde noch eine ordentliche Reinschrift liefern.

Wenn ich nun auch, nach einigen wenigen Versuchen, von Hausaufsätzen ganz abgesehen habe, so bedarf das einer kurzen Begründung. Man könnte an eine Art Arbeitsteilung zwischen Haus und Schule denken. Warum soll denn der größte Teil der Arbeit, der soviel Zeit in Anspruch nimmt, in der Schule geleistet werden?

Die Ergebnisse der umfassenden Untersuchungen, die von Psychologen über diese Fragen, d. h. über die Schul- und Hausaufsätze bei Kindern verschiedenen Alters angestellt worden sind¹, sowie eigene Beobachtungen und Erfahrungen haben mich zu der Überzeugung geführt, daß die VI^{ner} und V^{ner} fast alle für die Aufsätze notwendige Arbeit, jedenfalls aber die Niederschrift der Aufsätze, in der Schule zu machen haben. Verschiedene Gründe sprechen hierfür, von denen ich die wichtigsten im folgenden anführe:

Einmal läßt es sich gar nicht vermeiden, daß zu Hause dem einen oder anderen in einer dem Kinde nicht förderlichen Weise geholfen wird. Einen VI^{ner}-Aufsatz glaubt jeder machen zu können, der nur ein wenig älter ist, und so kommt es vor, daß man gelegentlich den Aufsatz der älteren Schwester oder einen vom Dienstmädchen, oder, wie es einmal bei einem meiner Sextaner vorkam, von einem befreundeten Kutscher verfaßten Aufsatz bekommt. Die sich bisweilen unaufgefordert bietende Hilfe wird von den meisten, ohne Rücksicht von welcher Seite sie kommt, gern angenommen. Es sind nicht alle so selbständig, wie der Verfasser der Spuk- und Hexengeschichten, von denen ich berichtet habe, der mir sagte: »Ich lasse niemand zwischen — die machen mir doch nur Kohl!«

Ist aber die Hülfe, die zu Hause gegeben wird, dem Aufsatzunterricht nur selten dienlich, so ist doch der Schaden dieses Einflusses gering gegenüber den Schäden, die hervorgerufen werden durch die sog. inneren Störungen, denen das Kind zu Hause ausgesetzt ist. Man wird sich vielleicht wundern, wenn ich sage, daß die meisten Kinder darüber klagen, daß sie zu Hause gestört würden und deshalb die Aufsätze lieber in der Schule schreiben. Aber man darf dabei auch nicht an Störungen denken wie Unruhe im Hause, Anwesenheit anderer Personen im Zimmer, Straßenlärm, Klavierspiel und ähnliches, für deren Fernhaltung von den Kleinen oft in zu großer Ängstlichkeit Sorge getragen wird. Es ist nach den durch Friedrich Schmidt² angestellten gründlichen Untersuchungen anzunehmen, daß die Mehrzahl der Kinder sich rasch an derartige Störungen gewöhnt. Ist das Kind bei seinem Aufsatz, so wird das Klappern mit Tellern, das Gehen der Tür, das Fahren der Wagen auf der Straße usw. die Arbeit nicht verschlechtern.

Die Störungen, die für die Arbeit hemmend sind, sind anderer Art. Dahin gehören beispielsweise das Dreinreden von irgend einer Seite her,

¹ Vgl. vor allem Meumann, Haus- und Schularbeit (1904), Vorles. zur Einführung in die Exp. Päd. II, 67 f. und die S. 69¹ ebd. angeführte Literatur.

² Ztschr. f. Exp. Päd. IV (1907), S. 189 f., bes. S. 193. Arch. f. d. Ges. Psych. III (1904), S. 33 f.

die Aufforderung eines Bruders oder Freundes zum Spiel oder auch nur der Gedanke und die Aussicht, daß man nach Fertigstellung des Aufsatzes in den Garten darf oder eine angefangene Geschichte weiterlesen kann. Dahin gehört auch ein Besuch im Hause, der irgendwelche Anregungen verspricht; kurz, alles, was das Bestreben hervorruft, bald fertig zu werden. Diese inneren Störungen nehmen dem Kinde seine Frische, hindern es an der Konzentration auf die Arbeit und führen wohl bisweilen auch zu einem stumpfen, untätigen Brüten über der Arbeit. Die Folge ist, daß der Aufsatz langweilig, unzusammenhängend und breit wird. Oft ist dann nur die äußere Form besser als bei den Schulaufsätzen.

Den inneren Störungen stehen in der Schule Förderungen verschiedener Art gegenüber. Hier ist das Kind gewohnt zu arbeiten und weiß, daß, wenn es mit der einen Arbeit fertig ist, eine andere drankommt. Die bestimmte Zeitgrenze, die für den Aufsatz gesetzt ist, veranlaßt ferner das Kind, nicht mit Grübeln die Zeit zu vertrödeln, sondern flink an die Arbeit zu gehen und sich so einzurichten, daß es damit fertig wird. Auch ist der rege Eifer, den einige sofort bei der Arbeit zeigen, nicht ohne fördernden Einfluß auf die meisten Kinder.¹ Dann spricht noch für den Schulaufsatz die durch experimentelle Untersuchungen festgestellte Tatsache, daß bei Klassenarbeiten die schwächeren Schüler dieses Alters relativ am meisten gewinnen, ohne doch überanstrengt zu werden. Und endlich kann ja in der Schule, wenn es nottut, der Lehrer stets geeignete Hülfe geben.

Aus den angeführten Gründen erscheint es mir wünschenswert, von Hausaufsätzen ganz abzusehen und die häusliche Vorarbeit darauf zu beschränken, daß die Kinder Augen und Ohren aufmachen für das, was um sie vorgeht, und gelegentlich über ein Thema nachdenken,

¹ Von welcher Bedeutung für den Ausfall der Arbeiten die Haltung der Klasse während der Niederschrift ist, hat A. Binet erkannt. Bis in Einzelheiten hinein konnte ich bestätigt finden, wenn er ausführt: »(nous verrons ici ce que nous avons constaté autrefois, à propos des expériences sur la mémoire des mots;) la différence des résultats, dans les minutes où nous opérons, tient moins à l'âge des enfants qu'à la forme même de l'expérience, à la manière dont elle est présentée dans la classe et accueillie par les élèves; une discipline un peu relâchée, un incident comique imprévu, ou un petit fait d'apparence insignifiante ont souvent eu pour effet de baisser dans des proportions considérables les résultats d'une classe qui deviennent alors sensiblement inférieurs à ceux d'une classe d'enfants plus jeunes. Il faut toujours se rappeler que les enfants réunis dans une classe forment une masse extrêmement suggestible, dont les dispositions se modifient dans des proportions considérables sous l'influence de causes très minimes.« (L'Année Psych. [3] 1896, S. 305.)

das ihnen zusagt. Geschieht das, so werden sie bald lernen, in der Schule brauchbare Aufsätze niederzuschreiben und so ihr Darstellungs- und Ausdrucksvermögen in geeigneter Weise zu üben. Macht es diesem oder jenem Spaß, zu Hause Aufsätze zu schreiben, so braucht man ihn daran natürlich nicht zu hindern, wenn seine Gesundheit und die andere Arbeit nicht darunter leidet. Aus den letzteren Gründen habe ich bei zwei meiner Schüler Einhalt geboten. Der eine bat mich um ein Thema, über das er »ein dickes Buch schreiben könne«, und ein anderer teilte mir mit, daß er momentan vierzehn Aufsätze zu Hause habe, die er in seinen Freistunden verfaßt habe. Ich mußte aber beiden den Rat geben, die freie Zeit etwas mehr dem Lateinischen zugute kommen zu lassen.

Eine weitere Frage von didaktischer Bedeutung ist folgende: Wie sollen die Arbeiten korrigiert werden? Nach welchen Gesichtspunkten wird man dabei verfahren? Da sich im ersten Kapitel schon Gelegenheit bot, den prinzipiellen Standpunkt, den ich in dieser Frage einnehme, zu bezeichnen, so möchte ich hier zur Ergänzung jener Bemerkungen nur an einem Beispiel aus der Praxis zeigen, wie ich nicht verfahren würde, und dafür kurz die Gründe angeben. Der Fall, den ich im Auge habe, wurde den Lesern der »Zeitschrift für Pädagogische Psychologie«¹ mit entsprechenden Randglossen berichtet; er verdient als abschreckendes Beispiel eine weitere Beachtung.

Ein Kind der 7. Klasse einer Privatschule eines Vororts von Berlin, so teilt der Einsender mit, schrieb über das Thema:

Die Waldbäume.

»In einem Laubwalde ist es gemütlich und traulich, die Bäume stehen weiter auseinander als der Nadelwald. In den Laubwald strömt mehr Licht hinein als im Nadelwald«.

Die Lehrerin korrigiert:

»In einem Laubwalde ist der Eindruck auf uns mehr (sic!) wohlthuender und traulicher, die Bäume stehen wegen der breiten Kronen vereinzelter, als im Nadelwalde, so daß mehr Licht und Luft in den Laubwald hineinströmen kann, als in den Nadelwald.«

Ich gebe dem Einsender recht, der bemerkt, daß in diesem Falle nur die wirklichen Sprachfehler zu verbessern waren und hätte nur Zeile 2 »der« und Zeile 3 »im« angestrichen. Die Korrekturen durch

¹ Herausgegeben von Kemsies & Hirschlaff III (1901), S. 325.

die Lehrerin sind (abgesehen von der falschen Komparativbildung) aus folgenden Gründen zurückzuweisen:

1. Der Zusatz »der Eindruck auf uns« statt »es« ist überflüssig und für das Kind unverständlich. Der Satz ist nur um eine nichtssagende Phrase reicher geworden.
2. »wohlthuend« ist kein kindertümlicher Ausdruck.
3. Die Hinzufügung der Begründung »wegen . . .« wäre nicht gerade schädlich, wenn das Kind schon in das sogenannte Relationsstadium eingetreten ist und sinnliche Eindrücke auch schon nach kausalen Beziehungen bearbeitet. Ist demnach diese Korrektur im günstigsten Fall ungefährlich, so ist sie doch in jedem Falle zwecklos.
4. Die Veränderung des koordinierten Verhältnisses »Die Bäume Nadelwald« in ein subordiniertes (wobei der zweite Hauptsatz zum abhängigen Folgesatz wird) ist eine verfrühte Übertragung einer Denkkategorie des Erwachsenen auf den kindlichen Denk- und Sprechtypus. Für die Erziehung zu einer klaren, einfachen Schreibweise ist es von größter Wichtigkeit, daß wir die Koordination der Sätze möglichst lange erhalten und erst ganz allmählich Nebensätze in größerer Zahl zulassen.

Daß bei Korrekturen, wie sie hier gemacht wurden, die Aufsätze nicht gedeihen können, ist selbstverständlich. Ganz im Gegensatz zu einem solchen Verfahren habe ich es mir angelegen sein lassen — und darin befinde ich mich in Übereinstimmung mit unseren ersten Didaktikern — nur da zu korrigieren, wo eine erzieherische Wirkung der Korrektur mit Bestimmtheit anzunehmen war. Während orthographische und Flüchtigkeitsfehler unnachsichtlich geahndet wurden, war ich zurückhaltend bei stilistischen und sachlichen Mängeln, eingedenk der Mahnung: »Was die Pflege des Stils und der Stilübungen betrifft, so wird man hier nicht allzusehr zwingen dürfen, sondern werden lassen.« (Ad. Matthias, *Gesch. d. d. Unterr.* 1907, S. 384.)

Von nicht geringerer Bedeutung für eine günstige Entwicklung der Stilübungen wie die Korrektur ist die Zensur und die Besprechung der Arbeiten bei der Rückgabe.

Es sind mir gegenüber Zweifel geäußert worden darüber, ob man eine Arbeit, die der unmittelbare reine Ausdruck kindlichen Fühlens und Erlebens ist, überhaupt zensieren soll. Ich kann diese Zweifel nicht teilen. Die Zensur ist ein einfaches, aber unter Umständen sehr wirksames Mittel, dessen Bedeutung sehr oft unterschätzt oder falsch ein-

geschätzt wird. Sie bedeutet keineswegs nur eine »Willenshemmung«, wie sie Dr. F. Lipsius¹ nennt. Gerade bei den Aufsatzübungen können die Zensuren große Dienste leisten. Gebe ich einem Schüler auf eine Arbeit eine 1, so ist das der kürzeste und jedem Sextaner verständliche Ausdruck dafür, daß sie brauchbar ist und sogar Anerkennung verdient und daß der Betreffende in dieser Weise weiterarbeiten kann. Die Zensur kann hier in hohem Grade fördernd und anspornend auf den Willen des Schülers wirken. Gebe ich einem anderen für ein inhaltsleeres Gefasel, selbst wenn es mit großem Eifer niedergeschrieben wurde, eine ungenügende Zensur, so besagt ihm die eine Ziffer, daß er sich auf Abwegen befindet, daß er sich etwas zutraut, was er nicht kann und sich an einem andern Thema versuchen muß, über das er auch wirklich etwas zu sagen hat. Die Erfahrung lehrt, daß eine Zensur wirksamer ist, als eine ausführliche Kritik, die unter dem Aufsatz steht.

Dazu kommt noch ein anderes Moment: Durch Kritiken, die ich bisweilen von den kleinen Schülern über einige ungleichwertige Arbeiten anfertigen ließ, konnte ich mich überzeugen, daß schon die Sextaner über Wert und Unwert von Kinderarbeiten oft ein zutreffendes Urteil haben. So ließ ich einmal zehn Märchenaufsätze, die $\frac{1}{2}$ Jahr vorher in der Klasse geschrieben waren, von jedem zensieren und erhielt als Gesamturteil der Klasse ein Urteil, das nur bei einem Märchen sehr wesentlich, bei einem anderen unwesentlich von dem meinigen abwich. Ich habe dann wiederholt einzelnen Schülern irgendwelche Aufsätze vorgelegt und sie von ihnen beurteilen lassen, und war oft überrascht über die Richtigkeit der Urteile. Fehlte auch die Begründung, so wußten doch die meisten sofort zu sagen, ob eine Arbeit etwas taugte, mittelmäßig oder sehr gut war. Es liegt aber kein Grund vor, daß der Lehrer einem Werturteil für eine Leistung, das schon vom Schüler einigermaßen richtig gebildet wird, nicht den angemessenen Ausdruck gibt. Man kann ja gar nicht unmittelbarer und sicherer auf das Geschmacksurteil der Schüler einwirken und so die Grundlage zu einem sicheren ästhetischen Urteil schaffen. Ich konnte auch nie bemerken, daß durch eine 4 (ungenügend) für den Inhalt² eines langweiligen Berichtes oder mißglückten Märchens

¹ F. Lipsius, »Unsere Forderungen an die höhere Schule« (1909), S. 23: »Endlich aber . . . verlangen wir die Beseitigung aller von der Schule künstlich geschaffenen Willenshemmungen durch den Fortfall allen und jeden Zensurenwesens! Mag das letztere auch manchem Schulmanne als eine Ungeheuerlichkeit erscheinen, so müssen wir doch mit allem Nachdruck darauf bestehen.«

² Nebenbei sei bemerkt, daß ich für einen Aufsatz immer dann zwei Zensuren gab, wenn sich die Ziffer, die ich für den Inhalt festsetzte, nicht mit der für die Ausführung deckte.

die Lust, Aufsätze zu schreiben, bei dem Betreffenden vermindert wurde. Entweder versuchte er sich das nächste Mal an einem ihm besser liegenden Thema oder er bemühte sich, es einem Kameraden nachzutun, der es besser gemacht hatte als er. Nur eins glaubte ich bei der Zensurierung der Aufsätze nicht außer Acht lassen zu dürfen: Einem kleinen Schriftsteller ist eine schlechte Zensur für einen von ihm verfaßten Aufsatz immer ein empfindlicherer Tadel, als eine 4 für eine Arbeit, bei der mehr die Verstandeskräfte und das Gedächtnis in Anspruch genommen werden. Aus diesem Grunde war ich in der Beurteilung des Inhaltes immer sehr milde und habe mit der Nummer 1 weniger gespart als mit der 4.¹

Die Zensuren allein genügen natürlich nicht, um einen sicheren Fortschritt in den Leistungen zu erzielen. Die mündliche Besprechung bei der Rückgabe tat hier das meiste. Sie erforderte aber eine nicht leichte Vorbereitung. Damit die Aufsatzarbeit einen kontinuierlichen Fortgang nahm, notierte ich mir meist schon beim Durchlesen der Arbeiten die neuen Themen für die nächste Arbeit. Hier war ich in engster Fühlung mit der Anschauungs- und Denkweise und mit der Vorstellungswelt des Kindes, ich konnte unmittelbar an sie anknüpfen und fand hier die fruchtbaren Keime für die nächste Arbeit. Dabei erschienen mir die 20—24 kleinen Aufsätze immer wie eine einzige Arbeit, mit diesen und jenen Lücken, die bei der folgenden tunlichst ausgefüllt werden mußten. War die Phantasie zu stark in den Vordergrund getreten, so schlug ich für das nächste Mal eine Reihe von Themen vor, die mehr Beobachtung verlangten usw. Aufgabe der Besprechung war es, die Lücken und auch das Gute, was geleistet war, den Kindern so zum Bewußtsein zu bringen, daß sie für die nächste Arbeit die Lehre daraus zogen. Da die qualitativen Unterschiede der einzelnen Arbeiten meist sehr groß sind, so gaben die besten Arbeiten oft den Maßstab für die Beurteilung und Behandlung

¹ Beachtenswert für die Frage der Willenshemmung und -Förderung sind vor allem die Ausführungen von E. Meumann, Vorträge z. Exp. Päd., bes. I, S. 300 f.: »Die Grunderscheinung . . . ist immer dieselbe: das geordnete, zielbewußte Wollen gerät in eine Art Auflösungszustand, weil das Vertrauen des Kindes in die eigene Kraft vorübergehend oder dauernd erschüttert wird. Die gegenteilige Willensverfassung ist zugleich die, mit der beim Kinde alles erreicht werden kann, wozu es überhaupt befähigt ist.« Berücksichtigt man ferner die verschiedene Empfänglichkeit der Kinder für Willenshemmung (a. a. O., S. 301) und die Suggestibilität des kindlichen Willens (S. 303 f.), so kann man ermessen, wie schwer es unter Umständen ist, eine richtige Zensur zu geben und wieviel davon abhängt. Das gilt aber für den Aufsatz in viel höherem Maße, als von irgend einer anderen Arbeit, deren Ausfall auch bei ungünstiger Willensverfassung günstig sein kann, vorausgesetzt, daß die Vor- und Einübung dazu ausreichte, was beim Aufsatz nicht der Fall-

der schlechteren. Hier sah man am deutlichsten, was der Neun- bis Zwölfjährige bei besonderer Begabung aus eigener Kraft leisten kann, und seine Leistung konnte dann anderen, schwächeren Schülern zum Vorbild dienen, dem sie sich annähern mußten. Freilich ist ein solches Verfahren, bei dem die besseren den schwächeren Schülern Führerdienste leisten, doch ein sehr unsicheres. Und so ist hier der Mangel psychologischer Erfahrungen, die erst über Wert und Unwert dieser und jener kindlichen Äußerung entscheiden werden, besonders fühlbar. In Fragen über Erziehung des dramatischen Sinnes, des Humors, der Beobachtung, überhaupt der Vorstellungs- und Verstandestätigkeit, vor allem der Sprachentwicklung, ist man vorerst mehr auf Gefühl als exaktes Wissen angewiesen. So ist uns das Ziel, dem wir zustreben, wohl bekannt, den nächsten und besten Weg dahin müssen wir selbst suchen. Das Ziel, das mich bei jeder Besprechung leitete, war nun nicht bloß die Förderung der sprachlichen Ausdrucksmittel und des Darstellungsvermögens, sowie der geistigen Fähigkeiten, auf denen sie beruhen, — diese Aufgabe schien mir nur in Verbindung mit einer anderen lösbar, die ich ihr darum stets zur Seite stellte: der Aufgabe, echtes Kinderleben mit all seiner Fröhlichkeit und Frische, seinem Sinnen, Dichten und Schaffen, sich in der deutschen Stunde, in den deutschen Aufsätzen betätigen zu lassen.

Ob nun dabei diese Arbeiten für Unterricht und Erziehung das leisten werden, was sie berechtigen würde, Lehraufgabe eines so wichtigen Faches wie des Deutschen zu werden, das kann erst eine lange Erfahrung lehren.

Doch mag in einem Schlußwort wenigstens auf die Werte hingewiesen werden, die, soweit sich bis jetzt sagen und erwarten läßt, durch die Aufsätze vom Kinde und für das Kind geschaffen werden.

Kapitel IV.

Der Wert der Kinderaufsätze.

Würde man den Wert einer Arbeit nach dem Eifer, der Hingabe und der Lust, mit der sie gemacht wird, bemessen, so würde niemand auch nur einen Augenblick über den Wert der Kinderaufsätze zweifelhaft sein. Soweit unsere Erfahrungen auf diesem Gebiete reichen, haben die Kinder, denen man erlaubte, sich in der Schule schriftstellerisch zu versuchen, dies mit einer Freude getan, wie man sie in der Regel nur beim Spiele bemerkt. So wurde für meine Schüler, wie ich aus schriftlichen und mündlichen Antworten auf Fragen, die ich an die Klasse und an einzelne richtete, ersehen konnte, durch die Aufsätze das Deutsche zum Lieblingsfach und rückte fast in eine Linie mit dem Turnen¹. Vergleicht man damit die Resultate der Untersuchungen über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer, wie sie besonders von M. Lobsien und W. Stern² angestellt worden sind, so wird man hierüber überrascht sein. Ein Fach, das sonst zu den indifferenten oder unbeliebteren zu

¹ Daß die Antworten aufrichtig waren und auch mehr durch den Gegenstand als durch den Lehrer bestimmt wurden, kann man schon aus folgendem schließen: 1. Der Geschichtsunterricht, der von einem anderen Lehrer erteilt wurde, wurde dem von mir erteilten Lateinunterricht vorgezogen. 2. Naturgeschichte und Zoologie, die von demselben Lehrer gegeben wurden, standen an ganz verschiedener Stelle: erstere war das unbeliebteste Fach, während Zoologie zu den beliebten Fächern gehörte. Es ergab sich folgende Reihenfolge in der Beliebtheit: 1. Turnen (1); 2. Deutsch ($\frac{1}{2}$); 3. Geschichte ($\frac{1}{2}$); 4. Latein (2); 5. Zoologie (2); 6. Singen (2); 7. Religion (2); 8. Zeichnen (2); 9. Rechnen ($\frac{2}{3}$); 10. Geographie (3); 11. Schreiben (3); 12. Botanik ($\frac{3}{4}$). Hierbei bezeichnen die Zahlen in Klammer das durchschnittliche Werturteil, das die Quintaner einem jeden Fache gaben (1 = sehr beliebt 4 = unbeliebt; entsprechend den üblichen und jedem Schüler verständlichen Zensuren).

² Veröffentlicht in Band 5 (1903) und 7 (1905) der Zs. f. päd. Psy.; s. die näheren Angaben und den Sammelbericht über die bisher erschienenen Arbeiten über diese Frage in der Zs. f. angew. Psych. Bd. 3 (1909) S. 97f. (Referat von H. Keller mit Nachtrag v. O. Lipmann).

gehören scheint, wird allein durch den Aufsatz zu einem der beliebtesten. Überraschen muß das um so mehr, da bekanntlich »den meisten unserer Schüler«, um mit den Worten eines erfahrenen Didaktikers zu reden, »auch den gewissenhafteren, die Anfertigung eines Aufsatzes in der Muttersprache als eine der unangenehmsten Aufgaben erscheint, daß sie die Bearbeitung . . . verschieben . . . Eltern, Verwandte, Hofmeister quälen oder stundenlang in Aufsatzbüchern nach einer ähnlichen Ausarbeitung suchen oder sie von einer der bereits organisierten Aufsatzfabriken gegen Geld sich anfertigen lassen«.¹ Bei den kleinen Schülern konnte ich nie bemerken, daß der Aufsatz als Last oder gar als eine Plage empfunden wurde; nur einer, ein zurückgebliebener Quintaner, der nicht von Anfang an mitgemacht hatte, schrieb nicht gern Aufsätze.² Von den anderen waren einige schon tagelang vor der Aufsatzstunde mit dem nächsten Aufsatz beschäftigt, richteten bei jeder sich bietenden Gelegenheit Fragen an mich, teilten mir ihr neues Thema mit oder baten um eine Überschrift zu freiwilligen Arbeiten. Fast alle waren enttäuscht, wenn einmal aus irgend welchen Gründen am Aufsatztag nicht geschrieben wurde. Kurz, ich konnte in dieser Hinsicht nur dieselben Erfahrungen machen, die man, wie aus den verschiedenen Berichten hervorgeht, überall da gemacht hat, wo der freie Aufsatz in der Schule geübt wird.

Aber das alles würde noch nicht den Wert dieser ganzen Arbeit verbürgen. Denn auch von ihr gilt, daß nicht die Gefühle, die eine Arbeit begleiten, sondern die Willenskraft, die man für sie einsetzt und das Resultat, das man dabei erzielt, ihren Wert bestimmt. Gerade das muß zu einer Zeit betont werden, in der man bemüht ist, mehr Freude in die Schule zu bringen, das aber vielfach durch Fernhalten von Anstrengungen, durch Nachgiebigkeit und Erleichtern der Arbeit³

¹ Neff, Das päd. Sem., S. 105. Die o. S. 66 Anm. 2 erwähnten Untersuchungen ergaben als Resultat, daß das »Diktat von beiden Geschlechtern ziemlich stark abgelehnt wurde und der Aufsatz für die Knaben zwischen negativen und indifferenten, für die Mädchen zwischen indifferenten und schwach positiven Werten schwankt« (Keller a. a. O. S. 100).

² Daß es immer einige geben wird, die sich von der allgemeinen Begeisterung nicht fortreißen lassen, ist selbstverständlich. Bei den in Amerika gemachten Erhebungen, die allerdings nicht umfassend genug sind, um zu weiteren Schlüssen zu berechtigen (Vgl. Ped. Sem. [10] 1903 S. 397) fand sich, daß »3% simply stated that they never liked composition work of any kind«.

³ Für den deutschen Unterricht hält K. Neff dieses Mittel für erlaubt: »Wenn es gilt, den Unterricht in der Muttersprache und die Beschäftigung mit ihr zu einem Lieblingsfach der Schüler zu machen, dann sollte man zu jedem Mittel greifen, selbst auf die Gefahr, zu weit zu gehen. Hab' ich die Freude und das Interesse

erreichen möchte, ohne viel danach zu fragen, welche Werte dabei unseren Schülern verloren gehen.¹ Glücklicherweise sind Schulmänner und Schulreformer über derartige Bestrebungen, die Paulsen zu der Äußerung veranlaßten, unser gesamtes Erziehungswesen stehe im Zeichen der Verweichlichung, zu einer tieferen Auffassung fast überall fortgeschritten. Man wird danach heute nur die Freude an der Schularbeit eine berechnete nennen, die die natürliche Entwicklung des Willens nicht ungünstig beeinflußt. Für zwecklose Spielerei, und mögen sie den Kindern noch so viel Freude machen, haben wir in der Schule keine Zeit.

Nun glaube ich, daß schon die Proben, die ich vorgelegt habe, zeigen, daß es sich hierbei nicht um nutzloses Spiel, sondern um wertvolle Übungen handelt. All die Kinderaufsätze sprechen ja schon für sich selbst, und es erscheint kaum nötig, ihre Daseinsberechtigung auch in der Schule, noch zu beweisen. Wenn ich daher noch einige Bemerkungen darüber machen möchte, welchen Wert die Arbeiten für die Ziele des deutschen Unterrichts haben und was die Kinder für ihre eigene Entwicklung dabei gewinnen, so kann ich mich kurz fassen und muß es auch schon aus dem Grunde tun, weil ich mich dabei fast nur auf Erfahrungen stützen kann, die ein erstmaliger Versuch ergab.

So möchte ich nur auf folgende Punkte hinweisen und sie kurz begründen.

Es wird einmal nach den bisherigen Ausführungen ohne weiteres zugegeben werden können, daß unsere Übungen dem allgemeinen Lehrziele des deutschen Unterrichtes dienen, das, wie es z. B. die preußischen Lehrpläne ausdrücken,² die Fertigkeit im richtigen schriftlichen Gebrauch der Muttersprache fordert. Man kann wohl darüber verschiedener Meinung sein, welche Wege im einzelnen zur Erreichung dieses Zieles am geeignetsten sind und erst die experimentelle Forschung wird darüber das entscheidende Wort sprechen. Wenn aber z. B. Neff in dem »mustergültigen Vorlesen prosaischer Stücke durch den Lehrer

an dem Fach, dann hab' ich alles. Demnach bin ich der Ansicht, daß wir jener Abneigung (sc. der Schüler im Verfassen von Aufsätzen) dadurch abhelfen können, daß wir der Anfertigung der Aufsätze die weitgehendsten Erleichterungen gewähren, daß wir die einzelnen Themen viel genauer besprechen«. (Das päd. Sem. S. 105.) Gerade beim Aufsatzschreiben scheint es mir äußerst zweifelhaft, ob wir durch Hebung der Schwierigkeit Unlust beseitigen und Lust und Interesse dafür gewinnen; zu schweigen davon, daß eine solche Arbeit den höheren Zielen: der Erziehung zu Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Wahrhaftigkeit, überhaupt der Willensbildung nicht förderlich sein kann.

¹ Vgl. G. Wendt in Rein's Encycl. d. Erz. u. »Gymnasium«.

² Lehrpl. und Lehraufg. f. d. Schulen in Preußen von 1901. S. 17.

und möglichst gutem Nachlesen durch die Schüler« die beste Vorschule für die Abfassung deutscher Aufsätze sieht¹, so erheben sich gegen diese Methode doch ernste Bedenken. Man würde bekannte Erfahrungen ignorieren, wollte man bestreiten, daß zur Erlangung einer Fertigkeit vor allem Übung und Einübung der Tätigkeiten notwendig ist, als deren Resultat jene Fertigkeit erscheint. So unterliegt kein Zweifel, daß zur Erlangung des schriftlichen Gebrauchs der Muttersprache ein geeigneteres Mittel als die Stilübung nicht existiert. Das Anhören und Nachlesen von Prosastücken und die Forderung, Stil und Sprache guter Schriftsteller nachzuahmen, kann erst in zweiter Linie in Betracht kommen. Ja, wenn man darin, besonders in den unteren Klassen, zu viel tut, so unterdrückt und erstickt man die kindertümliche Sprache und beschleunigt die Sprachentwicklung zum Schaden des kindlichen Ausdrucksvermögens. Denn von ihr gilt so gut wie von der Entwicklung des Interesses des Kindes, daß »je größer die Fortschritte auf der einen Stufe waren, je leichter und schneller durchheilt es die nächste².« Werden aber die Stilübungen schon von Sexta an intensiv betrieben, so ist zu erwarten, daß die Schüler schon in Quarta eine gewisse Leichtigkeit und Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck erlangt haben und so mit einem viel geringeren Aufwand an Kraft und Zeit, als es bisher der Fall war, in den mittleren Klassen Aufsätze schreiben. Es wird möglich sein, diese Klassen etwas zu entlasten, ohne daß man den untersten Klassen damit mehr Arbeit aufbürdet, da ja, wie ich ausführte, der Aufsatz in der Schule und nicht im Hause gemacht werden soll.

Verfahren wir danach ökonomischer mit den Kräften der Schüler, die gerade in den mittleren Klassen der höheren Schule bekanntlich sehr angespannt werden, so ist ferner zu erwarten, daß auch in qualitativer Hinsicht diese Einführung dem Aufsatzunterricht dient. Es ist gerade in den letzten Jahren vielfach darüber geklagt worden, daß die Leistungen im deutschen Aufsatz zurückgegangen sind. Professor Metger berührt in seinem Artikel über den Aufsatz in den höheren Schulen³ das Wichtigste, wenn er ausführt: »Trotz aller Mühe und Sorgfalt, die man in Theorie und Praxis von seiten der Schule gerade dem deutschen Aufsatz widmet,

¹ D. Päd. Sem. S. 96.

² Vgl. L. Nagy, »Die Entwicklung des Interesses des Kindes«. Ztsch. f. Exp. Päd. V (1907), S. 198 f. und dazu das Referat von H. Plack im Archiv f. d. Ges. Psych. XI (1908), Lit. ber. S. 99 f. Ferner Meumann, Vortr. z. Exp. Päd. I, 118; auch Didaktiker haben sich in diesem Sinne ausgesprochen, vgl. besonders W. Ulrich, »Der römische Pfahlgraben«. Lehrpl. u. Lehrg. 67, S. 53/54.

³ Der Tag (1909), Beil. z. 28. Okt.

sind die Ergebnisse nicht zufriedenstellend, ja es ist die Beobachtung gemacht worden, daß die gegenwärtigen Leistungen hinter denen früherer Zeiten zurückstehen. So sagt Geheimrat Vogel aus Dresden in Lyons Zeitschrift V 298: Gestützt auf vieljährige, eine ausgiebige Vergleichung des Sonst und Jetzt gestattende Erfahrungen, könne er behaupten, daß man Selbständigkeit der Gedanken, Eigenartigkeit, Einheitlichkeit und Fluß des Stils früher viel häufiger angetroffen habe als heutzutage. Ungleich schlagender ist aber noch das Ergebnis der Untersuchung, die vor einigen Jahren auf Grund des Materials an Abiturientenaufsätzen angestellt wurde, die im geheimen Staatsarchiv aufbewahrt werden. Es wurde festgestellt, daß die vor hundert Jahren gelieferten Arbeiten stilistisch wie inhaltlich ungleich höher zu achten seien wie die der heutigen Generation.«¹

Man könnte kaum kürzer und treffender das bezeichnen, was wir bei den Stilübungen vor allem erstreben, als mit den Worten Vogels, in denen er die Vorzüge früherer Aufsätze gegen die jetzigen hervorhebt: »Selbständigkeit, Eigenart und Einheitlichkeit« sind ja die hervorstechendsten Eigenschaften der freien Aufsätze, die schon dem Quintaner zu einer selbstverständlichen Forderung werden. Gelingt es uns aber, ihnen diese Vorzüge in mehrjähriger Übung zu erhalten, so wird auch die unbeholfene Schreibweise des kleinen Sextaners allmählich »Fluß« und Leichtigkeit erhalten.

Und noch einer anderen Gefahr begegnen wir, wenn wir schon in Sexta mit Stilübungen anfangen, bei denen sich die Sprache frisch und natürlich und der kindlichen Eigenart gemäß entwickelt: Wir werden dann bei den größeren Schülern nicht mehr mit dem sog. papierenen Stil und den papierenen Aufsätzen zu tun haben.² Der Lehrer wird

¹ Vgl. dazu auch P. Cauer, Von deutscher Spracherziehung, S. 252. Hier berichtet Cauer von dem Referat, das er bei den Verhandlungen der VII. Direktoren-Versammlung in der Provinz Schleswig-Holstein, auf Grund der von den Direktoren eingesandten Berichte über Abiturienten-Aufsätze, 1899 gegeben hatte: »Ich mußte einen gemeinsamen Eindruck schmerzlicher Art konstatieren, den man beim Lesen der Berichte erhielt. Durchweg war zu recht milder Beurteilung gemahnt Offenbar war es die allgemeine Ansicht, was einzelne geradezu ausgesprochen hatten: Die Leistungen seien in diesem wichtigen Punkte in den letzten Jahrzehnten geringer geworden. Und dieser Rückgang hat stattgefunden zu einer Zeit, in der der Betrieb des deutschen Unterrichtes äußerlich verstärkt worden ist.«

² Eine Gegenüberstellung von einem papierenen Aufsatz mit seinen Unwahrheiten und Gemeinplätzen und einer echt kindertümlichen Arbeit über dasselbe Thema (»Die Leiden und Freuden des Winters«) bringt der »Sämann« 5 (1909), H. 3, S. 91.

nicht mehr die Arbeit des Kindes dadurch erleichtern, aber sie ihm damit auch verleiden, daß er bei der Vorbesprechung möglichst viel vorher sagt und möglichst viel von dem, was er gesagt hat, in den Arbeiten wiederfinden möchte. Vielmehr wird die mit den Fortschritten der Psychologie fortschreitende Kenntnis der Eigenart des Schulkindes es uns ermöglichen, die Kräfte des Kindes zu selbständigem, sein eigenstes Wesen entfaltendem Schaffen wachzurufen. Die Folge wird sein, daß die Phrase, die Künstelei und das Papierdeutsch mehr und mehr aus den Aufsätzen verschwindet und eine klare, unbefangene, natürliche Sprache an ihre Stelle tritt.

Wie tiefgehend die Wirkungen eines Aufsatzunterrichtes in Sexta sein können und welche Früchte er tragen kann, dafür nur ein Beispiel. Carl Schurz schreibt in seinen Lebenserinnerungen¹: Der Ordinarius der Sexta war zu meiner Zeit ein junger Westfale, H. Bone, dessen ich mit besonderer Dankbarkeit gedenken muß . . . Er gab uns neben dem lateinischen auch den deutschen Unterricht, und wenn ich in meinem späteren Leben den Grundsatz festgehalten habe, daß Klarheit, Anschaulichkeit und Direktheit des Ausdrucks die Hauptforderndis eines guten Stiles sind, so habe ich das in großem Maße den Lehren zu verdanken, die ich von Bone empfang. Statt uns fortwährend mit trockenen, grammatischen Regeln zu quälen, ließ er uns sogleich kleine deutsche Aufsätze anfertigen, nicht etwa über solche Gegenstände, wie die »Schönheit der Freundschaft« oder den »Nutzen des Eisens«, sondern zuerst kurze Beschreibungen gesehener Dinge, eines Hauses, einer Baumgruppe, eines Stadttors, eines Bildes und dergleichen mehr. Diese Beschreibungen hatten wir anfänglich in den allereinfachsten Satzformen zu halten, ohne irgendwelche Verwicklung oder Verzierung. Der wichtigste Grundsatz aber, den er uns mit besonderem Nachdruck einschärfte, war dieser: Jedes Hauptwort, jedes Eigenschaftswort, jedes Zeitwort mußte eine mit den Sinnen wahrgenommene Sache, Eigenschaft oder Handlung ausdrücken. Alles Verschwommene, Abstrakte, nicht sinnlich Wahrgenommene war fürs erste streng ausgeschlossen. So wurden wir denn gewöhnt,

¹ C. Schurz, Lebenserinnerungen I (1906), S. 54 (vgl. auch Bäumer & Driescher, Von der Kinderseele, S. 395). Die Ausführungen, die C. Schurz über den Aufsatzunterricht von Sexta bis Quarta gibt, verdienen größte Beachtung. Ich kann nur einen kleinen Teil davon oben wiedergeben. Sie gipfeln in dem Satze (S. 55): »Der dieser Methode zugrunde liegende Gedanke, daß es der Hauptzweck des Unterrichts ist, den Geist des Schülers zu selbständiger Tätigkeit anzuregen und darin leitend zu fördern, enthält das Geheimnis der erfolgreichen Schülererziehung.«

zuerst uns unserer sinnlichen Wahrnehmungen und Eindrücke klar zu versichern und dann dieselben in klarster, bestimmtester und einfachster Weise zum Ausdruck zu bringen in Worten, die eben das Wahrgenommene darstellten und nichts anderes.«

Diese Worte klingen aus einer Zeit zu uns herüber, die für unseren Aufsatzunterricht so lehrreich ist¹, daß wir an sie unmittelbar anknüpfen und uns einige ihrer Forderungen zu eigen machen können. Wir werden freilich — den Bedürfnissen unserer Zeit entsprechend — bei unseren Übungen individueller verfahren, als man damals tat, damit die Arbeit Leben und fröhliches Gedeihen und kindertümliche Form erhält. Auch wird der Themenkreis weiter sein und neben den Berichten über sinnlich wahrgenommene Gegenstände werden auch solche über das kindliche Tun, Denken, Fühlen, über die eigene innere Welt des Kindes willkommen sein, dagegen werden wir in formaler Hinsicht von den Übungen unserer Sextaner dasselbe fordern, was Böhne vor 70 Jahren von Sextaneraufsätzen verlangte: Alles Verschwommene und Abstrakte muß vermieden werden, und was der kleine Schüler zu sagen hat, muß er klar, bestimmt und einfach zum Ausdruck bringen. Dann dürfen wir aber auch die gleichen dauernden und wertvollen Wirkungen erwarten, von denen Schurz aus eigener Erfahrung zu berichten weiß. Die Aufsätze werden besser werden, und die Klagen über den Rückgang aufhören, wenn man das Gute aus der alten Zeit, das man achtlos weggeworfen hat, in neuer Form in der Schule wieder aufnimmt².

Dienen so die Aufsatzübungen dem Lehrziele und bilden die Grundlage für eine gesunde und organische Entwicklung des Aufsatzes an der höheren Schule, so greift ihre Bedeutung noch weit darüber hinaus. Für bestimmte geistige Fähigkeiten, wie Beobachtung und Phantasie und für die Willensbildung wird man ihren Wert nicht leicht zu hoch anschlagen.

Wenn das Kind über eigene Beobachtungen und Erlebnisse, über die es gesprochen und nachgedacht hat, zusammenhängend in einem kleinen Aufsatz berichtet, so wird es sich selbst manches dabei klarer machen,

¹ Ich verweise auf Ad. Matthias, »Geschichte des deutschen Unterrichts«, S. 322—358.

² Ad. Matthias sagt in der Einleitung zu seiner Geschichte des deutschen Unterrichts (S. 5 und 6): »Es ist erstaunlich, wie das längst Gefundene wieder verscharrt ist! Wollte man sich nur immer die Mühe geben, dieses verscharrte Gold wieder aufzusuchen und alles zu sammeln, was das Siegel unvergänglichen Wertes an sich trägt! Dann würde man einen sicheren Ausgangspunkt und zugleich einen bestimmten Weg zu allgemein anerkannten Prinzipien haben.«

Einzelheiten wird es schärfer erfassen und sich mit den Bezeichnungen auch die sinnlichen Formen des bezeichneten Gegenstandes fester einprägen. Kurz, es wird bei bestimmten Stilübungen mit der Ausdrucksfähigkeit zugleich das Beobachtungsvermögen schulen.

Auch auf die Entwicklung der Phantasie kann der Aufsatzunterricht günstigen Einfluß haben. Hier bietet sich die geeignete Gelegenheit, dem neuerdings vielfach geäußerten Wunsche einer »besseren Pflege« der Phantasie in der Schule¹ zu entsprechen. Dabei darf aber zweierlei nicht außer Acht gelassen werden: Es kommt nicht nur darauf an, die Phantasie der Kinder in Tätigkeit zu versetzen und zu selbständigem Schaffen zu veranlassen, was wohl bei einigen Kindern leicht gelingt; vielmehr wird man bemüht sein, die Phantasietätigkeit in die richtige Bahn zu lenken. Und das ist sehr viel schwerer. Alle jene drolligen Einfälle, phantastischen Erzählungen, Berichte von Träumen usw. bedürfen sehr wohl der erzieherischen Einwirkung, damit sie nicht in Albernheiten, Phantastereien und nichtssagendes Geschwätz ausarten.

Ferner muß man darauf achten, daß nicht zu viel produziert wird. Läßt man hier vollkommene Freiheit, so wird der Eifer, Märchen und lustige Geschichten zu schreiben, leicht bei dem einen oder anderen so groß, daß wenig Sinn für andere Dinge bleibt. Bei meinen Schülern war das Verhalten in den Lateinstunden immer mit ein Maßstab für das in dieser Hinsicht Zulässige. Wird die Phantasie zu sehr in Anspruch genommen, so wird man am ersten eine nachteilige Wirkung bei Verstandesleistungen beobachten.

Gehen wir aber bei Erziehung der Phantasie mit all der Vorsicht zu Werke, die hier geboten ist, so bilden wir nicht nur das kindliche Geschmacksurteil, sondern wecken und erhalten all die Kräfte des Kindergemütes, die für das Gedeihen des deutschen Unterrichtes so wertvoll sind. Nach den Erfahrungen, die ich bisher machen konnte, darf ich vermuten, daß die freie, aber maßvolle Betätigung der Phantasie das Verständnis für Poesie und bildliche Darstellungen fördert, zugleich aber auch hebend und belebend auf die anderen Unterrichtsstunden wirkt.²

Das führt uns zu einem weiteren Punkte, dem Einfluß auf den Willen des Kindes. Es leuchtet ein, daß der Sextaner und Quintaner

¹ H. Gaudig, »Die geistige Verfassung der Schüler höherer Schulen«. Zs. für Päd. Psych. (1910), S. 67. G. fordert auch eine »höhere Bewertung« der Phantasie des Schulkindes.

² Die sechs Schüler, die alle übrigen an Phantasieleistungen weit überragten, haben zurzeit folgende Klassenplätze: 1., 2., 5., 6., 12., 20. unter 26 Schülern. Von einer nachteiligen Wirkung der Betätigung der Phantasie auf die Gesamtleistungen kann also schon danach nicht die Rede sein.

nur unter Aufwand aller ihm zu Gebote stehenden Kräfte einen nach Form und Inhalt guten Aufsatz schreiben kann. Das Niederschreiben eigener Gedanken verlangt eine größere geistige Energie als das Schreiben nach Diktat oder das mündliche Nacherzählen; denn durch das Denken an die Ausführung einzelner Buchstaben, Schreibung der Wörter, Interpunktion, kurz, von all dem, das bei längerer Übung mechanisch ausgeführt wird, wird das Kind von dem Geistesprodukt, das sich während der Niederschrift gestaltet, immer wieder abgelenkt. Damit nun das Kind nicht den Faden verliert, oder bei der starken geistigen Anspannung seine Produktivität und Frische einbüßt, muß es längere Zeit mit voller Hingabe an einer Aufgabe arbeiten, die es sich selbst stellt. Kann eine Überanstrengung dabei schon deshalb nicht eintreten, weil das Kind es in der Hand hat, kleine Erholungspausen eintreten zu lassen, so wird eine solche Arbeit für die Stählung des Willens und die Schulung des Intellekts von großem Werte sein. Sie wird es in um so höherem Maße sein, als die Arbeit den Knaben mit dem Gefühle des Könnens, des Selbstvertrauens auf eigene Kraft und eigenes Schaffen erfüllt, und aus dem weiteren Grunde, weil sie nicht gelegentlich zur Belustigung von Lehrer und Schüler, sondern alle 8 bis 14 Tage von Sexta bis Quarta ununterbrochen ausgeführt wird.¹

Fehlte es nun bisher den kleinen Schülern in den fremdsprachlichen, mathematischen, naturwissenschaftlichen Fächern nicht an Aufgaben, die erziehlich von ähnlichem Werte sein konnten, so hatten wir ihnen im Deutschen selten etwas vorzulegen, woran sie ihre geistigen Kräfte in entsprechender Weise übten.² Das würde mit einem Male anders, wenn wir dem deutschen Aufsatz schon auf der Unterstufe die Stellung im deutschen Unterrichte geben, die ihm seiner Bedeutung nach zukommt.

¹ Wird auch bei der einzelnen Niederschrift schon der kleine Schüler ein Vorgefühl davon haben, daß »tout bonheur profond provient de notre activité bien réglée« (J. Payot, *L'Éducation de la volonté*, 29. Aufl., 1908, S. 28), so ist doch weiter zu bedenken, daß »la volonté se conquiert lentement« (ebd.), und hinsichtlich der Willensbildung: »la suprême énergie, c'est l'énergie continue, prolongée durant des mois des années, et la pierre de touche du vouloir c'est la durée« (S. 183).

² Auf verschiedene Weise hat man dem abzuhelpen gesucht, daß »der deutsche Unterricht nicht eine Art Erholungsstunde« werde und damit an erziehlichem Werte einbüße. So schlägt R. Lehmann (*D. d. Unt.*, S. 158 f.) vor, dem Knaben bisweilen in der deutschen Lektüre etwas vorzulegen, »das er wirklich nur mit Anspannung seiner geistigen Kräfte verstehen kann«. Ich fürchte nur, daß wir nur wenig deutsche Lesestücke oder Gedichte haben, die den drei Bedingungen zugleich genügen, daß sie an sich wertvoll, dem Verständnis des Knaben angepaßt, und dabei dem Knaben doch nur mit Anspannung seiner Kräfte verständlich sind.

Noch eins mag zum Schlusse erwähnt werden. Der Laie denkt wohl selten darüber nach, wie ganz anders die Aufgaben des Lehrers heute sind als in alten Zeiten und wie willkommen ihm jede Hilfe ist, die zu ihrer Lösung beiträgt. Ein Wort von Ernst von Sallwürk¹ beleuchtet die neue Stellung und die neuen Aufgaben, die man vom modernen Lehrer verlangt: »Er muß,« so führt er aus, »im Geiste der Jugend zu wohnen wissen, ihrer Empfindungen und Gefühle sich bemächtigen, ihre inneren Kräfte aufwecken und sie mit weisem Maße in Tätigkeit setzen, ihre Gedanken lenken und befruchten, um durch eine Reihe gut erwogener und sorgfältig berechneter Maßnahmen jenes Menschenbild in ihnen zur Gestaltung zu bringen, das Natur und Menschengeschichte dem Erzieher vorgezeichnet haben.« Wie viel leichter ist es aber, einer so hohen Aufgabe gerecht zu werden, wenn nicht bloß vorgespochene Worte und Sätze aufgeschrieben, schriftliche Nacherzählungen in der Sprache des Lehrers gegeben werden, sondern wenn das Kind sich frei in seiner eigenen Sprache über alles äußert, was es bewegt und interessiert. Dabei wird man ja erst gewahr, wie außerordentlich verschieden die Anschauungsweise, die Phantasie, das Vorstellungs- und Gefühlsleben und die sprachlichen Ausdrucksmittel bei den Schülern einer Klasse sind. So viele Kinder, so viele Typen könnte ich bei meinen Schülern unterscheiden: Der eine neigt zu nüchterner Beobachtung und bleibt immer sachlich bei allem, was er erklärt, bei einem anderen überwiegt durchaus die Phantasietätigkeit; er erzählt ein neues Märchen, wenn er zwei alte gelesen hat, ein dritter arbeitet viel mit Erinnerungsvorstellungen; er ist sehr belesen, schreibt über deutsche Kriegsschiffe oder über die Steinkohle, erzählt von Zeppelin, von der Feuerwehr, von der Insel Helgoland und vielem anderen. Wieder andere haben eine Vorliebe für lustige Geschichten und sind unerschöpflich im Erfinden komischer Namen und Situationen. Und damit sind nur einige besonders hervortretende Typen bezeichnet. Die Zahl der Mischtypen ist auch hier wie bei den Vorstellungs- und Anschauungstypen am größten. Welcher Reichtum von Formen, von individuellen Verschiedenheiten bietet sich dem Lehrer dar, wenn er die kleinen Aufsätze liest und wie oft bestätigt sich dabei, was Binet von den Kindern sagt: *les instruire c'est les connaître*.² Die Kenntnis der verschiedenen Typen hilft uns dazu, die

¹ E. von Sallwürk, *Die didakt. Normalformen*, 1904², S. 6.

² Vgl. auch Ad. Matthias, »Aus Schule und Erziehung«, 1901, S. 438: »Erziehung und Begabung in ein richtiges Verhältnis zu setzen — das wird immer die schwierigste Aufgabe aller Erziehungskunst sein und bleiben. Um sie zu lösen, wird es vor allem darauf ankommen, Anlagen und Begabungen zu erkennen. Wie der Bildschnitzer zusehen muß, aus welchem Material er formen kann, so muß der Erzieher auf die Verschiedenheit der Individuen achten«.

Einseitigkeit und Unvollkommenheit des kindlichen Geistes, der sich in ihnen ausdrückt, zu überwinden, das kindliche Darstellungsvermögen aus seinen engen Schranken herauszuführen und es schließlich zu selbstständiger Behandlung eines Themas zu befähigen, das nicht bloß ihm allein, sondern seiner geistigen Entwicklungsstufe angemessen ist.

So möchte ich diese Ausführungen mit dem Wunsche schließen, daß dem Strome frischen und fröhlichen Kinderlebens, der mit dem freien deutschen Aufsatz in unsere Schule kommt, auch anderwärts die Bahn freigemacht wird. Mögen neue Erfahrungen gesammelt, geprüft, beurteilt und danach endgültig entschieden werden, ob die Einführung des Kinderaufsatzes in Sexta und Quinta dem Lehrziele des deutschen Unterrichtes, den höheren Erziehungsaufgaben unserer Schulen, und der geistigen Entwicklung des Kindes dienlich ist.



Inhalt.

	Seite
I. Kapitel: Kinderaufsätze in der höheren Schule	3
II. Kapitel: Stoffe und Form der Aufsätze	22
III. Kapitel: Vorbereitung, Niederschrift, Korrektur und Besprechung der Arbeiten	48
IV. Kapitel: Wert der Kinderaufsätze	60



I. Kapitel:	K
II. Kapitel:	S
III. Kapitel:	V
IV. Kapitel:	V

Seite	
3	
22	
und Besprechung	
48	
60	





