

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).