

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.
