

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 22 (1936)
Heft: 13

Artikel: Neue Wege im Aufsatzunterricht
Autor: Ruckstuhl, Hans
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-536143>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.05.2025

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

zu reden gaben Berufsfragen. Drei Stunden wurde sachlich und intensiv gearbeitet und beraten.

Der Samstagabend sah die Tagenden im Kronensaal bei einer fröhlichen Runde zu Tisch. Den Reigen der Tischreden eröffnete Frau Brüngger, Rorschach, welche die Festgemeinde namens des örtlichen Organisationskomitees begrüßte und ihrer Freude über die grosse Teilnahme Ausdruck verlieh. Alt Seminarleiter Morger sprach hierauf als Vertreter der Schulbehörde von Rorschach, deren Präsident er ist,

und namens des Stadtrates herzliche Worte der Begrüssung.

Lebhaften Beifall fanden im weiteren die gesanglichen Leistungen der Rorschacher Trachtenvereinigung und die musikalischen Vorträge von Herrn Seminarverwalter Josef Schenk.

Sonntags hielt der Pädagogikprofessor des Lehrerseminars einen Vortrag über „Herz, Kopf und Hand“. — Eine schöne Seefahrt beschloss die gutbesuchte Tagung. *

Volksschule

Neue Wege im Aufsatzunterricht

Wenn ich von „neuen Wegen im Aufsatzunterricht“ spreche, so sind damit keineswegs allerneueste, den Kontinent erschütternde Errungenschaften auf diesem Gebiete gemeint; vielmehr möchte ich lediglich dartun, wie nach den Unterrichtsgrundsätzen der Neuzeit erfolgreicher Aufsatzunterricht möglich ist. Ich folge dabei jenen Leitsätzen, die sich im Laufe der letzten Jahre und Jahrzehnte als die besten ausgewiesen haben.

Immer und immer wieder ertönt der Klageruf von der Notlage des muttersprachlichen Unterrichts, immer wieder mühen sich neue Methodiker um den Stein der Weisen und doch tagt es nur langsam. Wo fehlt es denn eigentlich? Warum kommen wir denn trotz allen neuen Erkenntnissen nicht so recht voran auch auf diesem Gebiete? Es fehlt — wie auf allen Lebensebenen der Neuzeit — an der Einheitlichkeit der Zielsetzung! Es geht wie überall: Solange man sich nicht ganz allgemein einmal über Ziel und Methode einigen kann, werden wir vergebens einen fruchtbaren und erfolgreichen Aufsatzunterricht anstreben! Sobald wir uns aber einmal über das Ziel geeinigt haben, werden wir uns leicht auch über den Weg einigen können.

Offenbar kann es sich in der Aufsatz-

stunde niemals darum handeln, das Kind zum Dichter erziehen zu wollen, obwohl Aufsatzpädagogen der letzten Jahrzehnte dergleichen mehr oder weniger schon gefordert haben. Es sind vielmehr für eine richtige Zielsetzung in erster Linie die Forderungen des Lebens ausschlaggebend. Es gilt also nicht, künstlerisches Ausdrucksvermögen zu züchten, sondern zur „Zwecksprache“ zu erziehen, zum „Tatsachenstil“. Diese gilt es zu beherrschen vom Durchschnittsmenschen, mit dem wir in der Schule zu rechnen haben. Dass dabei freilich auf die geistige Natur des Kindes, auf seine Eigenart Rücksicht genommen werden muss, versteht sich von selbst. Der Aufsatzunterricht hat nicht der Einprägung wertvoller Bildungsstoffe zu dienen, wie er das früher tat, sondern lediglich der Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, und die zu pflegende Sprachgattung kann nicht die Dichtersprache sein, sondern die Zwecksprache. Sehr aufschlussreich und einleuchtend sind diesbezüglich die Bemerkungen Wilhelm Schneiders in seinem vorzüglichen und bahnbrechenden Werke „Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht“. Schneider sagt (S. 37 ff.):

„Ein befreundeter Kollege, vom hitzigen Wortstreit zur Uebertreibung gereizt, behauptete ein-

mal: „Ihre Forderungen des Lebens sind mir vollständig gleichgültig. Mir kommt es in erster Linie darauf an, alle geistigen Kräfte des Kindes zu pflegen. So pflege ich seine schöpferische Phantasie, indem ich den Kleinen Gelegenheit gebe, Märchen zu dichten und Geschichten zu dramatisieren, und den Primanern nahe lege (nicht sie zwingen), Novellen zu schreiben.“ Dieser Ausdruck ist bezeichnend für eine Auffassung, die unter den Deutschlehrern an der Volksschule wie an der höheren Schule verbreitet ist. Sie beruht, so scheint mir, auf einer einseitigen Fassung der Begriffe Leben und Phantasie. Man sieht in ihnen unvereinbare Gegensätze. Leben ist Geschäft, Jagen nach Gewinn, Stellung, Amt, Würden, materiellen Genüssen; Phantasie ist die Kraft des Geistes, sich über dieses stoffliche rohe Leben zu erheben in ein erträumtes Reich der Anmut, des Glanzes und der reizvollen Abenteuer. Nur mit dieser Verengung der Begriffe Leben und Phantasie hat der Ausspruch einen Sinn, freilich einen irrümlichen. Denn Leben ist auch Leben des Geistes, der Wissenschaft, der Politik, und in diesem ganzen Bereich des Lebens, nicht nur in der Kunst, schafft die Phantasie, wenn der Historiker eine vergangene Zeit wieder aufleben lässt, wenn der Literaturhistoriker eine Dichterpersönlichkeit zu erfassen sucht, wenn der Paläontologe die Entwicklungskette der Lebewesen schliesst, wenn der Politiker ein Wunschbild der Verfassung zeichnet, wenn der Naturwissenschaftler, der Mediziner und der Techniker Entdeckungen und Erfindungen machen. Warum also, frage ich, soll man die Phantasie des Schülers auf das eine Gebiet locken, wo die geistigen Kräfte, zumal die Sprachkräfte, doch nicht ausreichen, auf das Gebiet des schaffenden Künstlertums?“

Schneider schreibt für den Mittelschul- nicht den Volksschullehrer. Dennoch treffen seine Ausführungen auch für uns zu. Man darf sie freilich nicht missverstehen. Wenn es einem besonders phantasiebegabten Schüler einfällt, als Freiaufsatz ein Märchen zu dichten oder eine kleine Erzählung zu erfinden oder sonstwie sich in einem erträumten Reiche zu ergehen, so soll ihm das ohne weiteres gestattet sein. Nur kann sich ein reines Phantasiethema niemals als Klassenthema eignen, denn dadurch würde man eben den Schüler auf ein Gebiet lok-

ken, wo er wieder zur Phrase verleitet wird, wo sein Ausdrucksvermögen versagen muss. Man überdenke einmal gründlich die Ausführungen Schneiders und man wird bald gewahr werden, wie treffend seine Worte sind, wie aufschlussreich die Sicht, die sie öffnen, auch ins gesamt menschliche Schaffen.

Der neue Aufsatzunterricht lässt nun im Gegensatz zum alten vor allem die *Jugendpsychologie* ein kräftiges Wort mitreden. Bevor wir an die Methodik eines Faches herantreten können, müssen wir wissen, mit welchen Kräften und auch Widerständen wir es in der Seele des Kindes zu tun haben, was wir überhaupt auf Grund seiner Veranlagung von ihm fordern dürfen. Gerade darin liegt der Unterschied zwischen dem alten und dem neuen Pädagogen, dass jener die Jugend nur als eine Vorstufe zu sich selber nahm und nicht rasch genug das Kind zu sich selber emporheben konnte, während man heute auch den Selbstwert und Selbstsinn der Jugend berücksichtigt. Tatsächlich kann ja auch nur so ein organisches Wachstum der kindlichen Ausdrucksfähigkeit stattfinden. — Was sagt nun die Psychologie? Vor allem: Das kindliche Seelenleben ist nicht einfach eine Miniaturform des Seelenlebens der Erwachsenen, sondern etwas Eigenständiges und Eigenwertiges. Auch verläuft es nicht stetig, sondern durch sinnvoll in sich geschlossene Entwicklungsphasen hindurch, deren jede durch ihre Eigenart gekennzeichnet ist. In der frühen Kindheit ist eine grosse Bereitschaft vorhanden, die Dinge und Vorgänge der wirklichen Umwelt mit Phantasiegehalt zu erfüllen; Wirklichkeit und Märchenwelt durchdringen einander. Allmählich aber tritt die Phantasie in den Hintergrund. Das Sinnen des Kindes wendet sich kraftvoll nach aussen, es will die Sinnenwelt erobern.

Diesen Entwicklungsphasen entsprechen

nun die verschiedenen Stilgattungen des Erlebnis-, des Phantasie- und des Beobachtungsaufsatzes. Freilich darf man die verschiedenen Darstellungsformen nicht schematisieren und sie ausschliesslich einzelnen Altersstufen zuweisen. Auch in den Oberklassen soll dem Erlebnis-aufsatz noch der gebührende Platz angewiesen sein. Die Grundschule berücksichtige dann vor allem die Altersmundart des Kindes und entwickle den Mitteilungstrieb. In Verbindung mit ihr müssen Mittel- und Oberstufe die dem naiven Erleben des Kindes entsprechende konkrete Sprache klären, bereichern, festigen und langsam in den Bereich der abstrakten Begriffe überführen. Die dreifache Aufgabe der Klärung, Bereicherung und Festigung kommt dem Sprachunterricht vor allem deshalb zu, weil bei jedem Menschen, auch dem Erwachsenen, der stumme Wortschatz, d. h. der Inbegriff der Wörter und Wendungen, die er versteht, viel umfangreicher ist als der sprechende Wortschatz, d. h. der Inbegriff der Ausdrücke, die das Wortgedächtnis dem Sprechenden oder Schreibenden eingibt. Das Kind versteht viel mehr, als seine Ausdrucksfähigkeit verraten lässt. Als Vorbereitung auf den Aufsatzunterricht fällt dem Sprachunterricht die Aufgabe zu, die kindliche Sprache zu klären, Unverstandenes aufzuheben, das Kind anzuleiten, statt des Allgemeinplatzes das treffende Wort zu suchen und schliesslich die Verbindung zwischen Wortklang und Wortbedeutung zu festigen.

Die Methodik des neuen Aufsatzunterrichtes nun weist uns vor allem darauf hin, dass die Unterweisung im gehörigen sprachlichen Ausdruck nicht etwas ist, was neben der allgemeinen Erziehung und unabhängig von ihr herlaufen kann. Da die Sprache die beständige Mitlerin und Begleiterin unseres Denkens und Fühlens ist und ihr Gehalt und ihre Form den jeweiligen Stand unserer Geistesbildung darstellen, bedeutet jede wesentliche Wirkung auf unsern

Geist auch eine Wirkung auf unsern sprachlichen Ausdruck.

„Guter Stil ist nicht abgelöst vom Gesamtcharakter denkbar“, sagt Friedrich Gundolf, „nur so weit sich sinnliche Bestimmtheit, geistige Helle und seelische Sauberkeit lehren lassen, lässt sich anständige Prosa lehren.“

Wer deshalb den Stil seiner Schüler bilden will, muss ihren Geist bilden. Konkret gesagt: Der Lehrer muss bestrebt sein, die Sinne seiner Schüler zu schärfen, vor allem ihr lässiges und undeutliches Sehen in ein energisches und genaues Beobachten umzuwandeln; er muss ferner ihre Denkkraft und ihr Urteilsvermögen schulen; und schliesslich muss er ihren Charakter bilden und sie zu ehrlichen und echten Menschen erziehen.

Schon Hildebrand hat erkannt, wie wichtig die Bildung der Sinne ist. Er empfiehlt

„Beschreibungen bekannter Dinge, Gegenstände, Erscheinungen aus Haus und Hof, Stadt und Land“

mit der Begründung:

„Da lassen sich die Schüler fassen, dass sie ihre Sinne bilden, und denkend, sinnend zuerst sehen und hören lernen! Und das gerade fehlt unserer Erziehung so schmerzlich und schädlich! und ist doch der einzig richtige Anfang zum Denkenlernen, wovon gar viel zu sagen wäre.“

Und Alfred Döblin sagt über die Bedeutung des Sehenlernens:

„Wer deutschen Prosastil lehren will, hat vor allem darauf zu achten und es keinen Moment ausser Auge zu lassen, dass er keinen Prosastil zu lehren hat. Er hat seine Schüler zur Sache hinzuzwingen, zu scharfer, immer schärferer, immer konkreter Beobachtung. Die Sorgfalt der Beobachtung, die peinliche Sachlichkeit, die Disziplin zu dem Willen aufzumerken, führt zur Strenge in der Begriffsbildung und in der Verwendung der Worte, die die Zeichen für die gewonnenen Unterschiede sind. . . . Gedankendifferenzierung, Differenzierung der Gegenstände und Vorgänge und Wortpräzision geht Hand in Hand.“ (Schneider, Meister des Stils. S. 17.)

Hier erwächst also dem Deutschunterricht

eine der alten Schule unbekannte Aufgabe, eine Aufgabe, in deren Lösung er durch den Naturkund- und Zeichenunterricht nicht unerheblich unterstützt wird und die er sich deshalb zu Nutze machen soll. Wer Naturkunde betreiben, wer etwas zeichnen will, ist gezwungen, genau zu sehen. Wilhelm Schneider, auf dessen grundlegendes Werk sich viele meiner Ausführungen stützen, sagt hiezu:

„Zeichnen zwingt zum bewussten genauen Sehen, genaues Sehen löst und steigert die Sprachkraft, Sprechen verdeutlicht wiederum das Gesehene und prägt es ein: So schliesst sich der Kreis.“

— Dies alles hat freilich weit mehr Bedeutung für die Oberstufe als für die Grundschule.

Es ist aber nicht bloss die Bildung der Sinne und die Schulung des Denkens wichtig, sondern auch die *sittliche Erziehung des Schülers*. Wieso denn? Weil nur der sieht und erkennt, der sehen will. Freilich sind Schärfe des Sehens und Endringlichkeit der Beobachtung zum guten Teil Sache der Begabung; aber der zähe Wille zum Aufmerken, Sammlung und Geduld beim Beobachten und Nichtnachlassen im Suchen nach dem treffenden Ausdruck können den Mangel der angeborenen Gabe einigermaßen wieder ausgleichen.

Ein praktisches Beispiel aus dem Leben!

— Eines Tages stellte sich ein junger Mann im Versuchszimmer des Zoologen Agassiz als neuer Schüler vor. Agassiz nahm einen Fisch aus einem Alkoholbehälter und sagte dem Schüler, er solle sich den Fisch genau ansehen. Er wolle ihn allein lassen, bei der Rückkehr solle er ihm dann sagen, was er an dem Fisch alles gesehen habe. Nach ungefähr zehn Minuten kehrte Agassiz zurück, und der Student wollte ihm das Ergebnis seiner Beobachtungen mitteilen. Der Professor liess ihn aber nicht zu Worte kommen, sondern sagte ihm, wenn er den Fisch ein-

mal mehrere Stunden lang sich angesehen hätte, dann würde er ihn anhören. Als er ihn nach Ablauf dieser Zeit dann wirklich angehört hatte, sagte er nur: „Sie haben ihn noch nicht sehr genau angesehen; beobachten Sie nur weiter.“ Drei Tage lang musste der Student versuchen, immer wieder Neues an dem Fisch zu entdecken, aber nach vielen Jahren noch erklärte er, das sei die bedeutendste Lektion gewesen, welche er je in der Zoologie erhalten habe, denn sie hätte sein ganzes Studium umgestaltet. — Ein treffliches Beispiel, was beobachten heisst und wie sittliches Wollen gepaart mit Sinnesschärfe zum Erfolge führt!

Gerade das Kind, das allzugerne Jagd macht nach dem Unalltäglichen, Absonderlichen, Fremdartigen, muss lernen, dem gewöhnlichen Alltag durch scharfe Betrachtung neue Seiten abzugewinnen. Wie das zu machen ist, dafür gibt uns der französische Schriftsteller Guy de Maupassant eine vorzügliche Anleitung. (Ich zitiere ihn hier, weil es sich nicht um die künstlerische, sondern um die handwerkliche Seite des Schreibens handelt). Maupassant, der Meister der realistischen Schilderung, bekennt, dass er das Geheimnis, auch dem gewöhnlichsten Vorgange, dem reizlosesten Dinge ein besonderes, individuelles Interesse abzugewinnen, seinem verehrten Meister Flaubert verdanke.

„Alles, was man beschreiben will“, hat er in dessen Schule gelernt, „muss man so lange und genau studieren, bis man ein Neues darin entdeckt, was noch kein Mensch vor einem gesehen und geschildert hat. In all und jedem liegt etwas Unerforschtes, im Kleinsten findet sich etwas Neues. Es handelt sich darum, dieses Etwas zu entdecken. Um ein loderndes Feuer zu beschreiben, einen Baum in einer Ebene, muss man dieses Feuer, diesen Baum so lange beobachten, bis sie keinem anderen Feuer, keinem anderen Baume mehr gleichen. Nur so wird man ein Original. — In dieser ganzen Welt gibt es keine zwei ganz gleichen Sandkörner, zwei gleiche Fliegen, zwei gleiche Hände oder Nasen. Diesen Unterschied

zu entdecken und auszudrücken, so bestimmt, so klar, dass diese Dinge mit keinem der gleichen Art zu verwechseln sind, ist die Hauptaufgabe des realistischen Schriftstellers.

Wenn du an einem Krämer, der vor seinem Laden sitzt, einem Portier, der seine Pfeife raucht, an einer Droschkenhaltestelle vorbei gehst, schildere mir diesen Kaufmann, diesen Portier, ihre Haltung, ihre ganze körperliche Erscheinung, die zugleich in der Eigenart ihrer Ausprägung die Umrisse ihres ganzen moralischen Charakters anzeigt, derart, dass ich sie mit keinem andern Krämer, keinem andern Portier verwechseln kann, und zeige mir durch ein Wort, wodurch sich ein Droschkenpferd von fünfzig andern, die ihm vorgehen oder ihm nachfolgen, unterscheidet . . . Was man auch schildern will, es gibt nur ein Wort, um es zu charakterisieren, ein Verbum, um ihm Leben einzuflößen, ein Adjektiv, um es zu kennzeichnen. Man muss also suchen, bis man sie entdeckt hat, dies Wort, dies Verbum und dies Adjektiv, und sich niemals mit dem Ungefähr begnügen . . ."

Was hier von der realistischen Erzählkunst gesagt ist, gilt auch für die Aufsatzstunde. Nur wenn wir das Wunschbild der neuen Sprache, das sich aus den Sprachgebrechen und Sprachlasten der Gegenwart ergibt, verwirklichen, wird es uns gelingen, die Phrase, dieses Giftkraut, auszumerzen. Die Forderungen lauten: Grammatische Richtigkeit, Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Sachlichkeit, Natürlichkeit, Echtheit. Nur dadurch, dass wir dem Kinde zeigen, wie die sachliche, aber treffende Ausdrucksweise das allein Erstrebenswerte ist, vermeiden wir alle unehrliche Schaumschlägerei, alles Nachplappern und ebenso das fade Allerweltsgeschreibsel. Darüber hinaus wird aber die persönliche Eigenart des Schülers ein Geheimnis bleiben. Wir können nicht dem Kinde einen individuellen Stil anerkennen, denn die persönliche Färbung des Stils ist eine Folge und der Spiegel von ererbten Anlagen und tausend Erlebnissen, von denen der Lehrer beim einzelnen Schüler nur einen Bruchteil in Erfah-

rung bringen kann. So ist eigentlich, wenn man die Sache recht bedenkt, unsere Arbeit im Aufsatzunterricht in gewissen Teilen nur negativ: Auswüchse abschneiden, Fehlerquellen verstopfen, zur Erkenntnis des Fehlerhaften, Verstiegenen, Geschmacklosen führen. Andererseits aber müssen wir jedem ichtümlichen Stil weitherzige Duldung entgegenbringen und niemals das Gute im Wachsen hindern! —

Man sieht, das Wesen des neuen Aufsatzes besteht in einer wesentlichen Änderung der Arbeitsweise des Schülers. Er soll einen Stoff, den er durch eigenes Erleben (Handeln, Schauen, Denken, Fühlen) selbständig gewonnen hat, mit eigenen Sprachmitteln selbständig gestalten. Nicht Reproduktion, sondern Produktion des Inhaltes und der Form! —

Was nun das Thema anbetrifft, herrschen recht verschiedene Ansichten und Meinungen. Wilhelm Schneider schlägt das sogenannte Rahmen-thema vor, ein Mittelweg. Es hat sich beispielsweise in einer Nacht eine Feuersbrunst ereignet oder die Strasse hat sich zum schönsten Schlittweg verwandelt. Also lautet das Rahmenthema: „Ein Unglück“ oder „Im Schnee“. Nun wählt sich jeder Schüler aus seinen Erlebnissen das aus, was er am liebsten erzählen möchte, und setzt selber den Wortlaut der Ueberschrift seines Aufsatzes fest. Andere empfehlen völlige Wahlfreiheit des Themas. — Ich selber halte dafür, dass es am besten sei, sich den Schülerindividualitäten anzupassen. Regelmässig, bevor ich ein Rahmen-thema aufgebe, stelle ich die Frage: Wer hat sich bereits ein Thema gewählt? Denkt einmal darüber nach, ob ihr nicht in den letzten Tagen oder auch Wochen etwas erlebt habt (ich unterrichte auf der Mittelstufe, wo auch der Beobachtungsaufsatz betrieben wird), das euch zur Niederschrift reizt! Und bestimmt fliegen im Laufe von einigen Minuten mindestens ein halbes Dutzend Hände in die Höhe, vielleicht auch ein

Dutzend. Warum soll ich nun den Schreiblustigen nicht völlige Wahlfreiheit lassen? Wozu sie noch zu einem andern Thema zwingen, da sie doch selbst von einem Erlebnis voll sind, das zu erzählen sie drängt? Freilich werden es ja immer nur die bessern, das heisst die Schreibgewandten und Schreibsichern sein, die von sich aus zur Eigengestaltung der Arbeit drängen. Die übrigen, und das ist zweifellos der Grossteil, bedürfen einer Anregung, der eine und andere vielleicht sogar eines gelinden Zwanges.

Vergessen wir im Aufsatzunterrichte nie, dass jeder Aufsatz eine Mitteilung sein soll. Wie der Erwachsene im Leben meist nur für die andern etwas niederschreibt, hätte auch gerne jedes Schulkind bei seinen Aufsätzen die Kameraden im Auge, denen seine Mitteilungen wertvoll sind. Und erfahrungsgemäss sind auch die eigenständigen Arbeiten, die sich fern von aller Gemeinschaftslösung halten, die besten, weil nur hinter der absoluten Eigenleistung der Werkzauber des echten Könnens liegt! Mit dieser Forderung aber sind alle vorbereiteten Kollektiv-Erlebnisaufsätze ausgeschlossen. Nie eine Schulreise unternehmen mit der Absicht, den Schülern hernach das schöne Erlebnis als Gemeinschaftsthema aufzugeben! Was alle erlebt haben, kann keine besondere Mitteilung nötig machen. Wählt einer von sich aus das Thema der Schulreise, ist es etwas ganz anderes; denn dann hat er offenbar etwas Besonderes erlebt, das zur Mitteilung drängt. Der Zusammenhang mit dem Leben, der bei allen Schülerarbeiten vorhanden sein muss, ist da und damit die Freude an der Gestaltung eines Erlebnisses. Etwas anderes wiederum ist es um einen Beobachtungsgang, der zu einem Beobachtungsaufsatz Stoff liefern muss.

Wie alle Kollegen aus eigener Erfahrung wissen, stellt sich dann und wann eine Art unglücklicher Massenstimmung ein. Man

kann einmal eine Stunde erwischen, die sich für einen Aufsatz überhaupt nicht eignet, weil alle Stimmung fehlt. Deshalb ist sicher jener der idealste Lehrer, der es versteht, eine Stimmung wahrzunehmen und auszunützen, ein Thema lebendig aus dem Unterricht herauswachsen zu lassen. Gerade hier bedarf es eines gewissen psychologischen Feingefühls, das man sich aber nur im Laufe von Jahren schafft. Im übrigen wird es immer und bei jedem Lehrer Schüler geben, die schreibunlustig bleiben, besonders wenn jener es nicht versteht, wenigstens das Wenige herauszuholen, was erreichbar wäre, und mehr noch, wenn er pedantisch die ungelungenen Arbeiten wertet. Ich habe im eigenen Unterricht die fast befremdende Erfahrung gemacht, dass es Kinder gibt, die sozusagen in keinem Fach etwas Besonderes leisten und doch fähig sind, recht hübsche Aufsätzchen zu schreiben, die manchem sogenannten Musterschüler alle Ehre machen würden. Denn gerade die letzteren sind oft dort, wo es gilt, Eigenständiges zu gestalten, erstaunliche Versager. —

Gelten lassen! ist ein wichtiger Leitsatz für den Aufsatzlehrer. Leider sind deren immer noch viel zu viele, die einen Aufsatz nicht nach seiner inhaltlichen Leistung beurteilen, sondern rein nach der Fehlerzahl. Es ist ihnen eine wahre Lust, mit dem Rotstift eine Treibjagd zu veranstalten, um hernach dem armen Schreiber des Aufsatzes ein ausgiebiges rotes Sündenregister vorzuhalten. Es gibt auch nichts Leichteres, als gerade das. Viel schwerer ist es, psychologisch vorzugehen, mit Feingefühl den Niederschlag innerer Regungen auch im orthographisch und grammatisch schwachen Aufsatz zu verfolgen und zu werten, die Eigenart des kleinen Schreibers zu ergründen. Andererseits belohnt aber dieses Vorgehen auch mit ganz andern Lehrfreuden als die „rote Treibjagd“. Allen „Orthographomanen“ ruft Otto von Greyerz in sei-

ner „Spracherziehung“ (S. 38) die mahnenden Worte zu:

„Lasst eure Forderung der Fehlerlosigkeit fahren und gebt endlich zu, dass das, was ihr Fehler nennt, zum grösstenteil notwendige Erscheinungen des kindlichen Ausdrucks sind, unschuldige Verstösse gegen ein unbekanntes Gesetz. Alles Anfängertum, in welcher Kunstübung es sei, geht notwendig durch Fehler hindurch. Neue Fertigkeiten, sei's in irgend einer handwerklichen oder sportlichen Tätigkeit, sei's im Erlernen eines Kunstinstrumentes oder einer fremden Sprache, werden nur durch wiederholte fehlerhafte Versuche erlangt. Fehler müssen sein, wenn ein Kind, das ganz in seiner mundartlichen Redeweise befangen ist, sich in einer ihm ganz oder halb fremden Schriftsprache äussern soll. Durch zu frühes Dreinfahren mit Tadeln und Fehleranstreichen verschuecht ihr die köstliche Unbefangenheit des Kindes, die wir verloren haben, das naive Selbstvertrauen, mit dem seine ersten Schreibversuche es erfüllen, die Lust, sich zu geben, wie es ist, wie es denkt und fühlt!

Zum kindlichen Ausdruck gehören also die Fehler; nicht jede Art von Fehlern, nicht Fehler, die aus Zerstreutheit, Trägheit, Gedankenlosigkeit entstehen, aber solche, die aus seiner Unkenntnis des Schriftdeutschen oder aus der kindlichen Eigenart seines Vorstellungs- und Denkvermögens stammen. Diese Fehler sind lehrreich.“

Macht ein Kind viele Fehler, so ist das nur ein Zeichen, dass eben viele und regelmässige Rechtschreibeübungen nötig sind. Das ist aber nicht Sache der Aufsatzstunde, sondern des Diktat- und Rechtschreibeunterrichtes.

Das Wert einer schriftlichen Arbeit ist weit wichtiger als wir meistens glauben. Geben wir einem irgendwie guten Ansatz ein aufmunterndes Wort, und wir werden sehen, was für Wunder das wirkt! Gewöhnen wir uns, am Schlusse dem Schüler nicht eine Note oder ein Urteil über die negativen Seiten seiner Leistung zu geben, sondern zu loben, was immer zu loben ist. Kritisieren wir wohlwollend, positiv! Alle negative Kritik steigert nur die kindliche Unsicherheit,

vergällt dem Kinde das Aufsatzs Schreiben!

Nach diesen Bemerkungen möchte ich kurz auf einen berechtigten Vorwurf eingehen, den man gegen den Erlebnisaufsatz erhebt. Er stellt naturgemäss die eigene Persönlichkeit in den Mittelpunkt. Das wirkt beim Durchlesen solcher Arbeiten mit der Zeit peinlich. Dieses Wichtigtun, dieser Grünschnabelton, dieses eitle Sichselbstbespiegeln kann direkt zum schriftstellerischen Dilettantismus führen, zur Dünkelhaftigkeit. Frühe soll deshalb das Kind lernen, eine Sache um ihrer selbst willen, aber nach dem Zeugnis der eigenen Augen wiederzugeben. Dabei soll man ihm aber Gelegenheit geben, an Ort und Stelle Beobachtungen anzustellen und sich die Einzelheiten genau zu merken. Sonst erzieht man es in den Beobachtungs- oder Sachaufsätzen genau so zum Worthülsengaukler, wie das bei der alten Methode der Fall war. Man begreift deshalb die praktischen Vorschläge, die P. G. Münch in seinen Büchern gemacht hat, das Kind während der Schulzeit direkt hinauszuschicken auf die Strasse, ins Postbureau, zum Handwerker, in den Laden usw., damit es sich dort den „erlebten“ Stoff zu seinem Aufsatz hole. Man kann bei sonst leistungsschwachen Schülern mit dieser Methode prächtige Resultate erzielen. Nur heisst es dann, da streng an den Grundsätzen der Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Sachlichkeit, Natürlichkeit und Echtheit festzuhalten! Kein Gewäsch, kein Ungefähr, keine Phrasen, die aus alten Reminiszenzen zusammengelogen sind!

Was den Brief anbelangt, ist an dieser Stelle früher schon wiederholt so Gutes gesagt worden, dass sich weitere Worte erübrigen. Nur das eine: Keine Briefe, wenn sie nicht auf Grund gegebener Tatsachen geschaffen werden können, wenn sie der Lebensnähe ermangeln. Nicht die Stilgattungen vermischen: Ein Tatsachenbericht,

eine Schilderung ist kein Brief! So weit sollte unsere Lehrergeneration vom Unterrichtsgrundsatz des Erlebnisses durchdrungen sein, dass sie nicht mehr aus allen möglichen und unmöglichen Stoffen Briefe formen lässt. Das führt zu abscheulichen Stilbrüchen, die wir dem Kinde doch vorenthalten wollen.

Obwohl vom Lehrer, der auf den „neuen Wegen im Aufsatzunterricht“ wandeln will, schon reichlich gesprochen wurde, erübrigt sich doch noch ein Wort von ihm. Nicht jeder von uns ist zum Deutschlehrer geboren. Manche sind deshalb auch keine Aufsatzfreunde. Dementsprechend fällt der Erfolg bei den Schülern aus. Da aber in der gesprochenen wie in der geschriebenen Sprache wichtige Kulturwerte stecken, wie wir oben schon gesehen haben, gebührt dem Aufsatz in der Schulstube ein wichtiger, ja einer der ersten Plätze. Dementsprechend muss auch das Bemühen des Lehrers sein um die eigene Sprachgestaltung. Wer einen fruchtbaren und erfolgreichen Aufsatzunterricht erteilen will, sollte auch unablässig um die eigene Fortbildung nach dieser Seite besorgt sein. Gerade weil wir noch nach der alten Methode gebildet wurden, ist es bitter vonnöten, sich im neuen Schrifttum etwas umzusehen und den eigenen Stil zu pflegen. Ganz vorzügliche Dienste leisten jedem „Die kleine Prosaschule“ von Broder Christiansen (Felsen-Verlag, München) und Wilhelm Schneiders feinsinnige Büchlein in der „Deutschkundlichen Bücherei“ (Quelle und Meyer, Leipzig). Auch die Bücher von Otto von Greyerz wirken ausserordentlich stilbildend und lassen uns erkennen, wo der Kern der Stilbildungsfragen liegt und wie wir die Probleme auf der eigenen geistigen Ebene und der des Schülers bewältigen können. Denken wir nur daran, wie die Presse täglich unser stilistisches Empfinden vergrößert! Da tut eigene Schulung und Fortbildung not. Was wir in der Musik, im Zeichnen und andern

Fächern als selbstverständlich erachten, die Uebung, sollte es noch viel mehr sein auf dem wichtigsten Gebiete, dem der Sprache.

Die beste Vorschule des Aufsatzunterrichtes ist das Erzählen, das besonders in den ersten zwei Klassen gepflegt werden soll. Diese mündlichen Aufsätze gehen dann im 3. Schuljahr in schriftliche über. Immerhin kann man, sobald sich die Schreibfähigkeit etwas gefestigt hat, schon am Ende der zweiten vorsichtig mit kleinen Niederschriften beginnen. Einzelne Sätze mit Bleistift geschrieben, damit die kleine Hand dem schnellen Ablauf der Produktion folgen kann. In der 4. und 5. Klasse wird dann der Erlebnisaufsatz weiter ausgebildet, daneben aber auch der Phantasie- und Beobachtungsaufsatz angebahnt. Stoff bieten in Fülle die Realien. Auch der Brief auf wirklichen Grundlagen, das Tagebuch, Zwiegespräche, dann und wann eine Nachbildung (aber nicht von Gedichten!) füllen den Stoffbereich, der in den Oberklassen immer mehr gegen den Beobachtungsaufsatz hin ausgebaut wird.

Der neue Aufsatz verlangt aber nicht bloss vom Lehrer eine Umstellung und vom Schüler eine andere Arbeitsweise, sondern auch eine zielstrebige Sprachbildung in Form von Stilübungen. Das A und O der Stilbildung nun ist ein reicher, klar geordneter und allzeit bereiter Wortschatz. Nicht bloss der Schriftsteller bedarf seiner, sondern jeder, der klar denken und treffend sich ausdrücken will. Leider gelingt uns selbst das lange nicht immer, geschweige dem kleinen Aufsatzkünstler. Prüfen wir uns nur einmal! Versuchen wir, etwas so Einfaches wie ein Beil oder eine Vase zu beschreiben, und wir werden auf mannigfache Schwierigkeiten stossen.

Will man sich eindeutig, klar und treffend ausdrücken, gibt es vielfach keinen andern Weg, als über den Fachausdruck. Ohne ihn bedarf es manchmal einer langen Umschreibung, wo ein einziges Wort genügt.

Besonders die *Zwecksprache*, die es zu meistern gilt, fordert zur Benennung irgend eines Gegenstandes oder Vorganges den einzig richtigen Ausdruck, das *Fachwort*. Scheuen wir uns deshalb nie, wo immer es erforderlich ist, nach dem Fachworte zu forschen, und Schrift und Rede werden der Bestimmtheit nicht ermangeln.

An erster Stelle stehen in der Schule die *Wortschatzübungen auf Grund eigener Beobachtungen*, die besonders in den Unter- und Mittelklassen gepflegt werden müssen. Man lässt beispielsweise Bewegungen und Tätigkeiten, die an einem Mitschüler oder dem Lehrer beobachtet werden, genau benennen. Grundlegende Uebungen bietet dann auch das Beobachten von Gegenständen, Pflanzen, Tieren und Witterungsvorgängen. Allem voran ist nötig, die *Sinneswerkzeuge* zu schärfen. Daraus entspringt eine bedeutende Erweiterung und Bereicherung der Begriffswelt.

Ein weiterer Schritt führt zu den *Wortschatzübungen im Anschluss an das Lesebuch*. Man lässt den Schüler ein trefflich geschriebenes Lesestück nach verschiedenen Gesichtspunkten (Tätigkeiten, Eigenschaften, Dingwörtern usw.) durchforschen und Wörterreihen zusammenstellen. So kann man bei einer Tierbeschreibung, wie sie Hermann Löns in unvergleichlicher Lebendigkeit geschaffen hat, die Zeitwörter der Bewegung und Geräusche oder die beschreibenden Ding- und Eigenschaftswörter herausuchen. Dabei darf man nicht unterlassen, die gewonnenen Wörter hernach in anderer Beziehung aufmarschieren zu lassen (Sätze bilden! aber sinnvolle), damit sie die Einseitigkeit, die ihnen in der Beziehung im Lesestück anhaftet, abstreifen und für neue Zusammenhänge dienstbar werden. Gelegentliche Wiederholung des so Gewonnenen trägt viel zur Stärkung des Wortgedächtnisses bei.

Als drittes dienen der Mehrung des Wortschatzes die *Einsetzübungen*, die verschieden betrieben werden können, die aber nie den Schreibwillen hemmen dürfen. Der Lehrer stellt z. B. alle sinnverwandten Wörter über „Gehen“ zusammen und bildet nun Sätze, in denen das Tätigkeitswort fehlt. Der Schüler trägt dann das zutreffende ein. „Der Spaziergänger . . . durch Felder und Wälder“ (bummelt). „Der Passagier . . . aufs Schiff“ (hastet). „Der Nahrung suchende Hund . . . im ganzen Quartier . . .“ (strolcht umher) usw. Aehnliche Uebungen lassen sich anstellen mit den sinnverwandten Wörtern zu „fliessen“, „leuchten“, „klingen“ usw. Man lässt „Lichtwörter“, „Klangwörter“ suchen, den Geruch der Dinge mit bezeichnenden Wiewörtern feststellen. Auch das Aufsuchen des Gegensatzes auf der Mittel- und Oberstufe bringt Gewinn. — Natürlich ist jedes Lesen schon eine Wortschatzübung. Die Erfahrung zeigt im allgemeinen, dass Schüler, die gerne lesen, viel weniger um den passenden Ausdruck verlegen sind als die Lesefaulen. Daraus erhellt die Wichtigkeit einer gut gewählten Klassen- oder Schulbücherei.

Damit sich bei all diesen Uebungen ein wirklicher und dauernder Nutzen ergibt, ist vonnöten, dass sie regelmässig betrieben werden, und dass alle gewonnenen Begriffe klar und unzweideutig in die Denkwelt des Schülers eingehen. — Besonderen Spass bereitet es den geübten Schülern, eine lebendige Ueberschrift zu suchen beim Zusammenstellen der Begriffsreihen.

Eine Warnung: Stilübungen fruchten nur im Anschluss an den gesamten Unterricht; man betreibe sie deshalb nie ausschliesslich um ihrer selbst willen und vor allem nie losgelöst vom übrigen Deutschunterricht. Auch sie müssen wachsen und einem Bedürfnis entspringen, das man im Kinde weckt. Andererseits dürfen Wortschatzübungen nie gepflegt werden als direkte Vorbereitung auf ein bestimmtes Auf-

satzthema. Sonst lauert die grosse Gefahr des Verbalismus. Wenn man auch übt auf Grund eigener Beobachtungen, so doch nicht im Hinblick auf eine unmittelbar nachfolgende eigenschöpferische Arbeit. Ziel und Zweck der Stilübungen soll vielmehr sein: Lockerung des passiven Wortschatzes, dessen Bereicherung und Klärung, damit das Kind dann zu gegebener Stunde, die vielleicht erst nach Monaten oder Jahren kommt, im schriftlichen sowie im mündlichen Ausdruck Bescheid weiss, und gerade als Folge dieses reichen und klaren Wissens den Aufsatz als schöne und willkommene, vielleicht gar ersehnte Aufgabe empfindet.

Nachfolgend noch zwei Arbeiten meiner eigenen Schüler. Sie stammen von nicht besonders begabten Kindern. Zuerst eine Stegreifarbeit.

An einem Abend.

Gestern nach der Schule las ich von Robinson. Als ich etwa eine oder zwei Seiten gelesen hatte, sang gerade eine Amsel ihr Abendlied. Es war halt so schön, dass ich aufhören musste zu lesen. Mein Bruder sagte, dass diese Amsel fast jeden Tag da sei. Da — auf einmal hörte sie auf, und ich ging hinaus und schaute ihr zu. Sobald ich draussen war, kehrte sie sich und sang wieder. Bald wurde es Abend und wir gingen ins Bett.

Am Morgen, als ich in die Stube trat, sang wirklich die Amsel wieder. Ich sagte zu Agnes: Du, die Amsel ist heute schon früh da! Sie antwortete: Nein, sie hätte schon um 4 Uhr da sein können! Aber ich erwiderte: Steh' du um 4 Uhr auf! Es wurde Zeit in die Kirche.

Und jetzt singt die Amsel alle Abende.

J. Z., 5. Kl.

* * *

Man beachte das starke Mitschwingen der Gefühlskomponente: „Es war halt so schön!“

Die gleiche Wahrnehmung machen wir bei

der folgenden Arbeit, die von einem sehr schlechten Denker stammt, der fast überall versagt.

Die Vögel im Winter.

Die letzte Woche an einem schönen, aber kalten Morgen fütterte ich die hungrigen Vögel. Als ich herumschaute, sah ich ein halbverfrorenes Vögelein am Boden liegen. Ich lief hinaus, um nachzusehen, was ihm fehlen könnte. Dann nahm ich es auf. Es blieb ruhig sitzen. Ich trug es in die Küche, nahm ein Geschirrlein und leerte Hanfsamen hinein; es frass aber nichts. Nun lief ich in die Scheune hinaus, nahm ein Bogenzainlein und legte noch „Strau“ hinein und dann hockte ich das Vögelein sorgfältig hinein. Es blieb aber ruhig sitzen. Jetzt eilte ich in die Hütte vom Herrn Käser Hug, und dann ging's eiligen Schritten wieder heim zum Vogel. Als ich ihn anrührte, war er kalt und starr; er war tot. Nun nahm ich ihn in meine Hand und begrub ihn in kalter Erde.

Allemaal wenn ich so einen toten Vogel sehe, meine ich, es sei schade um ihn. — Es war ein Kohlmeischen.

J. M. 5. Kl.

* * *

Obwohl wahrscheinlich rein gefühlsmässig hingeschrieben, wirkt das Schluss-Sätzchen wie eine geistreiche schriftstellerische Pointe.

* * *

Begabte Schüler liefern bei Freigabe des Themas oft überraschend gelungene Arbeiten, während das schwache, phantasiearme und deshalb schreibunlustige Kind fast immer auf den Denkanstoss des Lehrers angewiesen ist. Deshalb gib ihm ein „Rahmen-thema“! Natürlich soll auch der von sich aus Schreibfrohe ab und zu ein solches ausarbeiten.

Andwil.

Hans Ruckstuhl.