

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 27 (1940)  
**Heft:** 1: Erziehung und Schule in der Kriegszeit II

**Artikel:** Altes und Neues zum Aufsatzunterricht  
**Autor:** Schöbi, Johann  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-525050>

### **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:** 01.04.2025

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

Aeussere Gewalt vermag wohl oft das Lügen mit Erfolg zu erdrücken, aber die Ursache der „Krankheit“ bleibt ungeheilt. Harte Strafen für jede Kleinigkeit machen die Kinder nur unaufrichtig.

Kinder billigen in der Regel verdiente Strafen als natürliche Folgen ihrer Fehler. Aber sie dürfen diese nicht als Schreckmittel fürchten, weil dann ein Bekennen nur unterdrückt wird und sie in die Not gedrängt werden, aus der sie glauben, nur durch die Lüge sich befreien zu können.

Wenn wir selber, auch in den schwierigsten Lagen, absolut zur Wahrheit stehen, wird es auch den Kindern Mut einflössen, gleiches zu tun. Das tägliche Leben stellt die Kinder auf viele Proben, aber gerade sie festigen ihr Wahrheitsempfinden.

Jugend will sich betätigen, sich in der Kraft üben. Zeigen wir ihr unser Interesse an ihren kleinen Siegen. Lehren wir sie scharf

unterscheiden zwischen wahr und unwahr beim Erzählen von Erlebtem, Gehörtem. Achten wir besonders bei phantasiereichen Kindern darauf, dass sie sich bei ihren Erzählungen an die Möglichkeiten halten und sich nicht in verschwommenen Begriffen oder Unmöglichkeiten verstricken.

Wer erziehen will, und wer vor allem zur Wahrheit erziehen will, muss mit den Folgen der Erbsünde rechnen, die auch den jungen Menschen belasten. Wer erziehen will, darf und soll aber auch mit der Taufgnade rechnen, die in den jungen Menschen dort noch wirken kann, wo es dem Erzieher oft versagt bleibt. Und diese, die von dem Fundament der Wahrheit selbst ausgeht, wird den Keim des Guten im Herzen des Kindes wachsen und erstarken lassen, damit es das Böse überwindet und zum reinen, wahren Menschen wird.

Basel.

Margrit Lüdin.

---

## Volksschule

---

### Altes und Neues zum Aufsatzunterricht

Ich erinnere mich noch gut meiner Seminarzeit — — wenn wir wichtige Fragen zu besprechen hatten, wurde zuerst nach dem Ziel der Arbeit geforscht. Hiefür fehlte mir jedes Verständnis. In der Schule wird einfach gerechnet; wen mag auch das Ziel des Rechnens interessieren? Wir treiben Geographie — Geschichte — Sprache, warum? Ja wahrscheinlich, weil es in irgendeinem Plane steht, der Sinn der Arbeit spielte keine Rolle. So schien es mir einmal zu sein. Je mehr meine Haare grauen, um so nachdenklicher werde ich — um so häufiger drängt sich neben der Frage nach dem rechten Weg auch jene nach dem Sinn irgend einer Tätigkeit auf, und immer häufiger kommt es vor, dass das Ziel eines Faches auch den Weg dorthin bestimmend beein-

flusst. Letzten Endes wird es in jeder Disziplin so sein, doch bin ich der Ueberzeugung, dass hauptsächlich der Sprachunterricht und insbesondere der schriftliche Sprachunterricht jenachdem einen ganz andern Weg gehen muss. Wir treiben Aufsatzunterricht — warum? Sicher oft, um bei Prüfungen gut abzuschneiden — und dann weiter — werden wir mit unserer guten Schularbeit im Leben bestehen? Es ist ja Brauch, über alles, was wir leisten, zu schimpfen, und leicht, an schwer errungenen Erfolgen herum zu nörgeln. Darum dürfen wir den vielen Vorwürfen, die uns hauptsächlich wegen einer schwindenden Schreibfertigkeit treffen, nicht immer Glauben schenken — aber wir beginnen doch an uns irre zu werden, wenn ein ehemaliger Schüler eine recht unbehol-

fene Mitteilung schreibt, oder sich gar der Bräutigam einer prächtigen Schülerin beschwert, dass das Mädchen nicht einmal Briefe abzufassen wisse. Hier klafft eine Lücke! Ich bin nun nicht der Ansicht, dass man es früher besser gemacht habe! Stehen wir doch zu unserer Tätigkeit und stellen wir ruhig fest, dass wir das, was sie früher konnten, auch können, nur hat man einst die wenigen Guten zu Vergleichen herangezogen, während jetzt auch der Letzte nachgebracht werden sollte.

Aber jetzt Hand aufs Herz, warum treiben wir Aufsatzunterricht? Warum treiben wir all das, was mit dem Aufsatzunterricht zusammenhängt? Treiben wir diese Uebungen um des Aufsatzes willen, oder gar den Aufsatz, um durch ihn den Wert der Nebenübungen zu belegen? Ist das wundervolle Gebäude verschiedener Aufsatzmethodiken wegen eines bestimmten Zieles da, oder genügt es sich gar selber? Ist mit den Höchstleistungen in unserem Aufsatzunterricht im Leben etwas anzufangen, oder bewähren sie sich nur bei Prüfungen und in der Schule? Hier wird die Oeffentlichkeit rasch eine Antwort zu geben wissen und mehr als einmal, leider auch oft mit Recht, behaupten, dass der rechte Weg noch nicht gefunden wurde. Wir wollen ihn suchen.

Hat das Kind, als es die ersten Worte zu stammeln lernte, über den Sinn des Redens nachgedacht, oder haben seine Eltern so etwas getan? Hier waren keine Probleme zu lösen, es ahmte nach, und jene, die das Beispiel gaben, machten es ohne Methodikstunden, Instruktionen und Psychologiekennntnisse recht. Es ist etwas Wunderbares, wie hier alle den Weg finden und zum Ziele gelangen. Das Kind kann sich verständig sein. Das wird auch der Zweck der schriftlichen Betätigung sein, wir wollen uns verständigen, und lernen wir das auch durch Buchstaben, dann können wir zufrieden sein. Erstes Ziel unseres schriftlichen Unterrichtes muss sein, das mit Buchstaben zustande zu

bringen, was eigentlich jeder mit Lauten zu tun vermag.

Reden lernt man durch Beispiel und Uebung. Ist es nicht wie ein Wunder, welch hohen Grad von Vollkommenheit man in dieser Beziehung erreicht. Wenn sich alles wortgetreu niederschreiben liesse, müssten wir nicht ob der Fertigkeit, der treffenden Wortwahl und der gediegenen Ausdrucksweise staunen? Und sind wir um dies alles zu lernen in die Schule gegangen, haben wir Stilstunden genossen, mündliche Diktate gemacht, uns mit Sprechübungen den Mund verrenkt — oder ist uns nicht vielmehr alles in den Schoss gefallen? Der Weg, um sich mündlich verständigen zu können, muss ein sehr guter sein, er versagt nur in den seltensten Fällen und führt fast spielend zum Ziele.

Und wie arbeitsreich ist demgegenüber der Weg zur geschriebenen Sprache, jahrelang mühen wir uns ab, feilen und verbessern und es will nicht recht werden. Wir feilen und verbessern — feilen und verbessern wir beim Kleinkind, das Sprechen lernen will, auch? — würde es etwas nützen? — warum bewährt es sich, dass wir dort beinahe ganz darauf verzichten?

In meiner doch schon ziemlich langen Lehrertätigkeit bin ich zur Erkenntnis gekommen, dass man in allem nie gründlich genug sein kann, und dass es in den Hauptfächern immer auf die Letzten warten heisst. Diese zeigen das Tempo an. Man mag mit den guten Rösslein vorwärtsreiten, der Anschluss geht verloren und er wird kaum mehr gefunden werden können, weil man sich vor dem Neuaufbauen fürchtet. Der mündliche Sprachunterricht zeitigt so herrliche Früchte, weil es keinen Massenunterricht, sondern nur Einzelschule gibt. Da geht man genau so weit, wie es dem einen, eben dem Letzten, behagt, und das Tempo ist recht. Sicher wäre schon viel gewonnen, wenn man sich auch in der Schule um diesen einen bekümmerte.

Man kann auf der Unterstufe nie langsam genug sein — hier, wie nirgends, gibt nicht die Menge, sondern die Qualität den Ausschlag. Langsam voran! Wir übersehen eines, wenn das Tempo beschleunigt werden will, geht es niemals ohne Peitsche, und diese Hiebe ertragen die Schüler und hauptsächlich die Schwachen weit weniger, als wir ahnen — Hemmungen treten auf, und Brunnlein, die einmal zu fliessen aufhören, werden kaum mehr zum Quellen gebracht werden können. Doch auch der scheinbar unbegabte Schüler lernt reden, warum sollte ihm der Weg zur schriftlichen Verständigung verschlossen bleiben? Suchen wir darum den ausgezeichneten Weg zum gesprochenen Wort für das geschriebene nachzuahmen. Das Kind beginnt mit Lallen. — Schriftliches Lallen ist abschreiben. — Schreiben wir ab — und schreiben wir ab, bis es hier keine Schwierigkeiten mehr gibt — vorher weiter gehen, heisst den Anschluss verpassen. Und lange noch versteht das Kind nur nachzusprechen, verzichten wir in diesem Zeitalter auf produktives schriftliches Schaffen und halten wir uns an Vorlagen, die nach dem Abschreiben auswendig gelernt werden mögen. Das führte ich einmal mit einer 3. Klasse planmässig drei Jahre lang durch. Erst liess ich nur wenig auswendig schreiben, es brauchte ungeheuer viel, bis es zu 30 richtigen Wörtchen langte, dann wurde gesteigert und am Ende der 5. Klasse konnte ich bis 200 Wörter aufgeben, ohne dass bei der Wiedergabe mehr als einige wenige Flüchtighkeitsfehler entstanden. Damit wurde nicht nur der Rechtschreibung eine zuverlässige Grundlage geschaffen, sondern auch das Gedächtnis in einer Weise durchtrainiert, dass es gesteigerten Anforderungen gewachsen war. Und alles ging so leicht. Bei den Schülern setzte ein wahrer Wettlauf nach besten Resultaten ein. Weil die Aufgaben dem Bildungskreis entsprachen, lehnte man sie nicht ab, und der Lehrer wurde mit den Korrekturen nicht allzu sehr angespannt,

denn die Kinder konnten sich ja selber kontrollieren.

Und wie weiter? Seien wir uns darüber klar, dass das Kind erst über etwas schreiben kann, wenn es darüber etwas zu schreiben weiss, und seien wir uns erst recht klar, dass es hauptsächlich dann viel zu schreiben weiss, wenn es etwas schreiben will. Darum geht es in erster Linie! Wir müssen die Freude, sich schriftlich ausdrücken zu wollen, wecken und alles vermeiden, was das sprossende Leben des Frühlings ertönen könnte. Damit spreche ich bewusst den systematischen Sprachübungen das Todesurteil. Wenn es schon den Lehrer unglaublich langweilen kann, wenn er immer und immer wieder gleichartige Sätze bilden lassen muss, wieviel mehr das Kind, das den Sinn der Übungen noch weniger versteht und sich viel grösseren Schwierigkeiten gegenüber befindet. Noch nie hat jemand dadurch sprechen gelernt, dass die Mutter vom einfach reinen Satz zum primitiv erweiterten vorwärts schritt — und noch nie ein Kind am Aufsatzunterricht Freude erhalten, das durch eine ähnliche, scheinbar dem schriftlichen Ausdruck angepasste Schule ging. Je zwangloser sich die Umgebung zeigt, je liebevoller sie mitmacht, und je williger sie alles annimmt, um so leichter und schneller wird das Kind sprechen lernen — je zwangloser sich das Kind im schriftlichen Ausdruck geben kann und je liebevoller man seine Versuche würdigt, umso mehr steigern wir die Freude an der neuen Beschäftigung und den Mut, noch besseres zu riskieren. Und kein Kind wird reden lernen, dem man Wort für Wort korrigiert, und kein Kind schreiben, dem man nur von Fehlern erzählt. Alles dies ist nur Ausdruck der Form.

Der Periode der ersten Sprechversuche folgt die Weiterentwicklung. Beim einen wird sie länger, beim anderen weniger lang dauern, man kann das Kind hilflos sich weiter entwickeln lassen oder ihm helfen. Im einen wie im anderen Falle wird das Ziel

erreicht werden, wenn auch der Weg der Hilfe der sicherere und raschere ist. Mundsprachliche Schwierigkeiten werden mit einfachsten, oft nichtssagenden, aber immer einem Problem Herr werdenden Reim überwunden. Lirum-larum Löffelstiel, wer da nüd cha, der cha nüd viel — niemand sagt, dass es um den Laut L geht, aber er wird wiederholt und immer besser gebildet. So etwas muss auch für die schriftlichen Uebungen gefunden werden. Ich glaube nicht, dass die deutsche Orthographie schwerer ist, als die anderer Sprachen, sie ist ja nicht besonders vernünftig, aber beim grossen Volk der Denker hoffentlich nicht unlogischer als anderorts. In der Bezeichnung der verschiedenen Laute scheint mir die französische und englische Sprache noch weit „origineller“ zu sein, und doch werden, so wird behauptet, dort weniger Fehler gemacht. Man baut anders auf. Wir suchen zu viel zu erklären — das wird so oder so geschrieben, weil — Musik ist ein Fremdwort, und braucht daher kein ck, spazieren und Schokolade brauchen keine Schärfungen, lackieren aber wohl, hier haben wir es mit einem deutschen, dort mit Fremdwörtern zu tun. Das sind die Gründe, die zur verschiedenen Schreibweise führten. Uns leuchten sie ein. Nützen sie aber dem Kinde etwas, das: spazieren, Schokolade und Musik tagtäglich hört und äusserst selten auf lackieren stösst? Hier hilft keine Logik, hier hilft nur Wissen. Auch der Engländer erklärt nicht, warum man dies oder jenes so oder so schreibt, er könnte es auch nicht, er braucht es nur zu lernen.

Ich entnehme einem pädagogischen Reisebrief aus den Vereinigten Staaten folgende Stelle über das Rechtschreiben in der Volksschule:

Rechtschreiben in einer 2. Klasse.

Die Rechtschreibprobe der letzten Woche liegt vor. Sie ist von der Lehrerin korrigiert und die Fehler nach Prozentsen ausgerechnet. Auf dem Umschlag steht fein säuberlich die Rechnung:

100 % (richtig 24 Schüler)

95 % ( „ 9 Schüler) usw.

Durchschnitt der Klasse und der „Richtigkeit“ 94 Prozent. So muss die Geschichte jede Woche dem Direktor vorgelegt werden! Die Probe bestand aus dem Diktat von zehn Wörtern, die im Lauf der Woche geübt worden waren (*morning, spring, better* usw.) und zwei kleinen Sätzchen: *Give me a chair* usw.

Die Lehrerin hat die neue Aufgabe schon begonnen. Die Arbeit verläuft etwa so:

Lehrerin: Ich denke an das Wort: *mother*. Schreibt es! So, nun schreibe ich es an die Tafel. Vergleicht und schaut scharf, was bei euch falsch ist. Buchstabiert es laut; dreimal! Schreibt es ab. Dreimal! Wer kann es jetzt an die Tafel schreiben? So noch einige Wörter; dann aus ihnen ein Sätzchen an die Tafel geschrieben: *Mother takes care of me*. Es wird wiederholt gelesen. Die Lehrerin macht auf den grossen Anfangsbuchstaben und auf den Schlusspunkt aufmerksam. Dann wird es zweimal geschrieben. — Ein anderes Wort: Ihr habt es am letzten Freitag geschrieben, aber recht oft falsch gemacht; es es ist ein schweres Wort: *would*. Schreibt es fünfmal. — Ein paar andere Wörter. Dann wieder daraus ein Sätzchen, das gelesen und als Fragesätzchen mit Fragezeichen besprochen wird. — Das Ganze wird auf lose Blätter geschrieben (Hefte für Rechtschreiben oder Aufsatz fand ich sehr selten). Die Blätter nehmen die Kinder mit nach Hause; die Wörter sind die Hausaufgabe für morgen. — Man glaubt in dieser Klasse den Einfluss der Layschen Rechtschreibtheorien zu spüren; das Zusammenarbeiten von Sprechen, Sehen, Schreiben, das wiederholte Abschreiben von der Schreibschrift an der Tafel deutet darauf hin. Für die englisch sprechende und schreibende Welt ist natürlich Rechtschreiben in noch ungleich höherem Masse das Schulmeisterkreuz als für uns Deutsche. Wo man als Scherz die Ausspracheregeln geben kann: Wenn du Neapel liest, musst du Konstantinopel aussprechen, da ist mit unserem bekannten orthographischen Grundgesetz nicht viel zu machen, und so spielt „Spelling“ eine Hauptrolle durch alle Schuljahre; Drill, Drill, Drill ist für viele das A und O, und die Aufgaben aus dem „Spellingbuch“ sind drüben für viele offenbar in demselben Sinne die Normalhausaufgaben wie bei

uns für manchen „Rechnung Nr. soundsoviel bis Nr. soundsoviel“.

Aus den methodischen Anweisungen eines der neuesten Rechtschreibbücher sei einiges angefügt.

„Die Anleitungen zum Studieren sind mit kleinen Lettern gedruckt. Uebt die Kinder von Anfang an, diese Anleitungen zu lesen und ihnen zu folgen. Ihr Zweck ist, die Selbsttätigkeit der Kinder anzuregen und zu entwickeln und sie stufenweise zu üben, eine Aufgabe ohne Zögern anzupacken und sie in der praktischen Weise zu lernen.“

„Der Wortschatz ist aus den Bedürfnissen des täglichen Lebens ausgewählt . . . Ist das Wort wichtig, dann nagle es fest; ist es nicht wichtig, dann lehre es gar nicht.“

„Gib kurze Lektionen, so dass auf gründlicher Arbeit bestanden werden kann. Zwei oder drei oder fünf Wörter jeden Tag wirklich bemeistern, hat unendlich mehr Wert, als eine grössere Zahl unvollkommen lernen.“

„Lehrt die Kinder, wie sie lernen sollen: Wie sie aus jeder Lektion die Wörter heraussuchen sollen, die sie schon sicher können und wie sie alle Aufmerksamkeit den andern zuwenden sollen; wie sie die leichten von den schweren unterscheiden und jeder Gruppe die gehörige Zeit zuwenden sollen usw. Lehre sie, wie sie die Bedeutung und Anwendung ungewöhnlicher Wörter finden, wie sie schwere Wörter durch Uebung festnageln können.“

„Möglichste Abwechslung in der Vorführung und Uebung! Einmal Anschauen der Wörter und nachfolgendes Augenschliessen, so dass das innere Auge nun das gesehene Wort zu lesen versucht; ein andermal Schreiben auf Papier oder an die Wandtafel, ein andermal lautes Buchstabieren, ein andermal Zusammensetzen der Wörter aus Buchstaben auf Pappdeckel, ein andermal eine Art Spiele, etwa in Form von Wettkämpfen. — Unterstreichung der schwierigeren Lautverbindungen oder schreiben derselben mit Kreide von verschiedener Farbe.“

„Täglich ein paar Minuten von der „recitation period“ wegnehmen und die schweren Wörter aus der Aufgabe für den nächsten Tag laut zu buchstabieren, wird sich hundertfach bezahlt machen.“ (Sehr oft wird also offenbar kurzerhand eine neue Lektion aufgegeben, und der Unter-

richt ist in der Hauptsache Abhören oder Prüfen am nächsten Tag!)

„Jeder Schüler sollte ein Notizbuch haben, in das er von Tag zu Tag die Wörter einträgt, die er falsch geschrieben hat. Auch für den Lehrer wird ein alphabetisch geordnetes Fehlerheft von Nutzen sein. Nach einigen Uebungen werden auch die Kinder fähig sein, die Wörter in dieses Fehlerbuch einzutragen und ihren Stolz darein setzen, die Liste so kurz als möglich zu halten.“  
„Das Gruppenbilden aus Homonymen, also aus ‚gleich- und ähnlich lautenden Wörtern‘ schafft nur eine neue Schwierigkeit, wo in Wirklichkeit keine besteht.“

„Uebt die Kinder, einen freien Platz zu lassen, wenn sie über die Schreibweise eines Wortes irgend einen Zweifel haben; sie sollen das Wort korrekt einschreiben und zu gründlicherem Studium unterstreichen, wenn die Arbeit zurückgegeben wird.“

„Die Gewohnheit, ein Wörterbuch zu Rate zu ziehen, ist von unschätzbarem Wert; ihre Wichtigkeit kann nicht übertrieben werden.“

Uebungen, die den Gebrauch des Wörterbuches fordern, sind diesem Rechtschreibbuche beigefügt worden; solche Uebungen sollen aber auch im Zusammenhang mit jedem Lehrgegenstand vorgenommen werden. Wie das Wörterbuch zu gebrauchen ist, soll im 4. Schuljahr gelehrt werden; von da ab ist seine Benützung ein Teil der regelmässigen Arbeit. (Verschiedene Uebungen im schnellen Finden von Wörtern werden vorgeschlagen.) In der 6. und den folgenden Klassen soll jeder Schüler ein Taschenwörterbuch stets zur Hand haben und ermuntert werden, bei allen seinen schriftlichen Arbeiten darauf Bezug zu nehmen, sobald er nicht absolut sicher ist, wie ein Wort geschrieben wird.

Damit lernen die Amerikanerlein leichter als wir. Sie ersetzen das lückenhafte Gebäude logischer Konstruktionen durch den Drill den zuverlässigen Rhythmus und den Reim. Sprachliche Schwierigkeiten werden in Verse eingebaut und damit für immer überwunden. Es ist mir ein Rätsel, weshalb man das noch nie für die deutsche Orthographie versuchte.

Es gibt einige Dingwörter, deren Geschlecht in der Schriftsprache von jenem des

Dialektes abweicht. Ich merke mir, Ball, Stift, Koffer, Sand, Kies und Ort. Wenn ich an die Tatsache des verschobenen Geschlechtes denke, kann ich's bestimmt! Aber kommt nicht mit der Zeit der Augenblick, wo man an sich selber irre wird und nicht einmal mehr weiss ob: der, für die Mundart oder Schriftsprache gilt, wenigstens muss ich zu meiner eigenen Schande gestehen, dass ich mir, um Sicherheit zu schaffen, stets den Duden zu Rate zog, bis es mir einfiel, ein kleines Knittelverschen zu „dichten“.

Der Ball, der Stift, der Koffer, Sand,  
der Tunnel, Kies, Ort und Verstand!

Die Fahne, Bank, die Ecke, Butter,  
die Ferse, Eins, Null und die Mutter.

Das Pult, Lineal und das Spital,  
sie bleiben sächlich überall.

Lasse man den Reim etwas auf sich wirken, und man wird kaum mehr studieren müssen. So werden wir auch der anderen orthographischen Eigenarten Herr — nicht mehr denken; lernen und sich dabei der allmächtigen Hilfe des Versmasses und Reimes bedienen!

Schere, holen, wir und schon,  
laufen ungedehnt davon.

Stühle, Höhle, Mehl und Uhr,  
schreib mit einem Dehn-h nurl!

Bei Vater, Vogel, ver, voll und viel,  
da kommst mit einem v zum Ziel.  
Bei: fertig, Sofa, Elfenbein,  
da lasse stets ein lang f sein!

Löffel, Teller, Zimmer, Kammer,  
Lippe, Fässer, Sommer, Jammer,  
Pfarrer, Appetit und Mutter,  
haben verdoppelndes Buchstabenfutter.

Ohne tz schreib: spazieren,  
reizen, Schweiz und fabrizieren.  
Ohne ck: erschrak, Fabrik,  
Lokomotive, Schokolade, Musik!

Krebs und Erbse, Herbst, Obst und Abt,  
haben stets ein b gehabt.

Bei Kaiser, Mais, Mai, Waise, Rain,  
da lasse nur ein ai sein.

Für die Wörter: Stadt, städtisch, wandte,  
man ein d und t versandte.

Mit weichem d geht auf die Jagd,  
eilends das Geld, todmüde die Magd.

Maschine, Tiger, Lineal und Ring,  
Lawine, Augenlid und fing,  
mit und gibt, mir, dir, Kamin,  
schreibt man ohne ie hin.

Nach gestern schreibe abend klein,  
und klein wird heute morgen sein.

Vorwärts, rückwärts, aufwärts, stets,  
es mit einem ts geht's.

Ein starkes t, wie bei Student,  
das schreibe bei der Vorsilb' ent,  
dazu in Totschlag, Welt und Brot,  
seit gestern, unentgeltlich, tot.

Schreib gross das Tunwort, scheint's auch dumm,  
nach vom und mit, beim, dem und zum.

Was schliesst mit ung, tät, heit und keit,  
das schreibt man gross in Ewigkeit.

Die Tätigkeitswörter ieren,  
heisst's mit ie schmieren.

Es fällt mir nun selbstverständlich nicht ein zu verlangen, dass alle diese mehr oder weniger guten Verse in einem Zug gelernt werden müssen, von Zeit zu Zeit ein Tee-löffel voll ist genug, aber sie sollen sich einleben, in Fleisch und Blut übergehen und so lieb gewonnen werden, dass sie unter Umständen sogar als Abzählreime wiederkehren. Dazu wäre ihre Zahl zu erweitern, um alle häufiger vorkommenden Unregelmässigkeiten zu erfassen.

Eine wichtige Hilfe in der Erreichung eines guten Stiles bildet das Lesen. Es wird in den meisten Fällen sogar so sein, dass man aus der Lesefertigkeit einer Klasse auf die Schreibfähigkeit schliessen darf, und hier gehöre ich zu den ganz Konservativen: Es darf so oft gelesen werden, bis das Kind das Lesestück auswendig beherrscht. So prägt sich der Schüler bestimmte Formen und Wendungen ein und lernt von seinem Meister. Wert gelesen zu werden ist aber nur das, was wert ist, behalten zu bleiben. An diesem Maßstabe gemessen, wird noch manches aus unsern Büchern verschwinden dürfen. Hier kritisiert sich übrigens der Stoff selber, einiges bleibt sehr rasch sitzen, das wird gut und kindesgemäss sein, anderes widerstrebt den Lesern. Ich bin erstaunt, wie das, was der unübertreffliche Arme Mann vom Toggenburg schrieb, beispielgebend haften bleibt, wie nachhaltig Federer, J. Bosshart und Jeremias Gotthelf wirken, während andere weit weniger Anklang finden. Jenen sprudelt's aus der Seele, bei diesen stösst die wohl reife, aber zu mühsam erarbeitete Form ab.

Neben all den Uebungen darf aber die Verstandesbildung nicht vernachlässigt werden. Wir müssen dem Kinde die Augen öffnen, wir müssen zeichnen, dramatisieren und die Kleinen in erster Linie aus sich herausgehen lehren. Dann ergibt sich manches sicher wie von selbst.

Ich habe im letzten Mai einen Schüler erhalten, der die Stadtschulen von Genf besuchte, ohne ein Wort deutsch sprechen zu können, nach Gossau kam und meiner Klasse zugeteilt wurde. Ich war erstaunt, wie leicht der Knabe mit unserer Orthographie fertig wurde, leichter als ebenfalls gutbegabte Mitschüler, die sich schon seit sechs Jahren damit abmühten. Warum dies? Ihn hatte man nicht schon in einem Alter mit unserer Rechtschreibung abgeplagt, das die nötigen Voraussetzungen, dem Stoff gewachsen zu sein, noch gar nicht bieten konnte. Er war nicht

voller Hemmungen, deren der Schüler, der die Sache wegen seiner Jugendlichkeit einfach nicht verstehen kann, nie mehr Herr zu werden vermag. Vor Jahren hat man den Erstklässler vor ein fertiges Alphabet gestellt und ihn so lesen gelehrt, das war der denkbar kürzeste Weg, der aber restlos versagte. Der Umweg über grosse Vorbereitungsarbeiten war näher — sicher wird es auch beim schriftlichen Sprachunterricht so sein.

Leider sieht unser erster Sprachunterricht zu sehr vom Sprachgefühl ab und baut fast ausschliesslich auf den Verstand auf. Und weil hier ausserordentlich grosse Unterschiede vorhanden sind, erleben wir es, dass es schon in der dritten Klasse Schüler gibt, die ganz gewandt schriftdeutsche Sätzchen schreiben und in der vierten Klasse über ein bemerkenswertes sprachliches Ausdrucksvermögen verfügen, derweil andere nicht nachkommen konnten und, wenn die andern davonreiten, in der Zukunft erst recht nicht nachkommen mögen. Selbstverständlich sind auch in der mündlichen Ausdrucksweise der Kinder Unterschiede vorhanden, doch sind diese nicht so gross, dass sich absolute Hilflosigkeit mit flottem Können paaren.

Mein Genfer hatte Pech, er brach nach den Weihnachtsferien ein Bein und musste ins Kantonsspital gebracht werden, wo er nun in Gesellschaft mehrerer Kameraden seiner Heilung entgegenieht. Ich habe ihn nach einem Monat besucht und mit Erstaunen festgestellt, dass er in dieser Zeit unerwartet viel an deutschen Sprachkenntnissen dazu lernte, weit mehr, als es der kurzen Zeit entsprach oder ihm in der Schule hätte geboten werden können. Es kommt nicht nur auf die Uebungszeit, sondern weit mehr auf die Uebungsmöglichkeiten an. Wie steht es in dieser Beziehung mit den schriftlichen Arbeiten? Hier sind der Schule enge Grenzen gezogen — wie knapp ist die Zeit, die uns zur Verfügung steht, wie gering die Schreibfertig-



keit der Schüler, um genügend Stoff zu bewältigen, und wie ungeheuer drückend die Korrektur, die des Lehrers wartet.

So wenig ein Schüler sprechen lernt, wenn ihm die Uebungsmöglichkeit fehlt, so wenig ein Schüler schreiben, wenn er ganz selten dazu kommt. Um irgendeinen Erfolg zu haben, müssen wir weit mehr tun. Doch sind dem Eifer Schranken gesetzt. Unsere grossen Schülerzahlen in den verschiedenen Klassen machen es unmöglich, jeden Tag neue schriftliche Arbeiten zu korrigieren, und undurchgesehene Entwürfe tragen nicht nur nichts ab, sondern verleiten den Schüler zum Hudeln und Flüchtigkeit. Lange schien es mir, dass sich beides niemals vereinbaren lasse, bis ich auf die Idee eines Gruppenaufsatzes kam. Wenn es mir auch unmöglich ist, in kurzen Fristen 40—60 Aufsätze durchzusehen, so werde ich jederzeit leicht mit 10—15 fertig. Es war also Anpassung an meine zur Verfügung stehende Zeit, wenn ich den Versuch wagte, und bestimmte schriftliche Aufgaben nicht mehr durch einen einzelnen, sondern durch eine Bank Schüler bearbeiten liess. Es gibt auch Themen, die ein gemeinsames Entwerfen durchaus möglich machen, ja sie sind weit zahlreicher, als wir annehmen. Darum entstanden Gruppenaufsätze.

Bauen wir weiter auf: Nach den ersten Schreibversuchen, die über das Abschreiben zum Auswendigschreiben führten, lassen wir Geschichten, die wir vorerzählten und von den Schülern zuerst mündlich repetieren liessen, schriftlich niederlegen. So leicht uns diese Arbeit scheinen mag, so schwer ist sie in Wirklichkeit für die meisten Schüler, dagegen wird die Schwierigkeit sofort bedeutend kleiner, wenn mehrere zusammen arbeiten. Ich setzte daher Gruppen zusammen, die das Thema gemeinsam zu bearbeiten hatten. Wichtig ist hiefür die Auswahl der Schüler, die zusammengehören. Ohne weitere Prüfung will es scheinen, dass am besten ein Intelligenter mit einem Mittelbegab-

ten und einem Schwachen zusammengebracht werde. Ich probierte dies, doch führte der Versuch zu einem vollen Misserfolg. Der gute Schüler führte das Kommando, der schwächere machte notgedrungen als Schreiber mit, während es dem Schwachen in der Rolle eines Statisten sehr wohl gefiel. Dieser blieb sicher ohne Gewinn. Ganz interessant aber war das Ergebnis, als ich gleichartige zusammenpaarte. Was sich ergab, liess mich diese Aufsatzart lieb gewinnen und meine Versuche fortsetzen. Ich kann nun auf eine sechsjährige Probezeit zurückblicken, die mich befriedigt. Die besten Erfolge hatte ich bei den schwachen Schülern. Diese tauchten regelrecht auf. Es musste auch so sein — viele Kinder sind sicher gar nicht dumm, es fehlt ihnen nur der Mut zur eigenen Arbeit. Sie wurden schon frühzeitig abgeschreckt und begannen an ihren eigenen Fähigkeiten zu zweifeln.

Eine eindringlich erzählte Geschichte, die vorher noch wiederholt wurde, bietet keine allzu grossen Schwierigkeiten. Schwerer ist die Aufgabe, wenn etwas Vorgelesenes reproduziert werden soll. Doch wird man auch hier interessante Erfahrungen sammeln können. Ich lese in der Regel jede Woche einige Zeit vor und liess einmal, ohne dass ich die Klasse darauf vorbereitete, einen ziemlich langen und gar nicht leichten Abschnitt niederschreiben. Das Resultat war verblüffend gut, ja, es wurden ganze Partien fast wörtlich geboten. Hier wirkte sich die gegenseitige Hilfe in besonderer Weise aus.

Das kleine Marieli soll sprechen lernen, Kritik setzt allerorten ein, es spitzt das Mäulchen nicht recht, die S sind nicht vollkommen genug und die Vokale lassen zu wünschen übrig. Die Vettern, die Tanten, der Götti, die Verwandten, alle finden Fehler — und das Marieli, es wird sich in sich verkriechen, nie mehr reden und zuletzt zum armen, belasteten Stotterer werden. Darum versagt unser Aufsatzunterricht, wir kommen aus der Kritik nicht mehr heraus: Das ist nicht gut

genug, jenes nicht, wie sollte der Schüler noch Freude bewahren! Und wenn es recht sein könnte, suchen wir noch Fehler. Ich habe schon Hefte gesehen, die rote Striche aufwiesen, die ich, als Lehrer, nicht zu deuten vermochte, und in einem Falle wurde alles derart zusammengestrichen, dass auch gar nichts mehr von der Arbeit des Schülers vorhanden war. Jener Herr hat nach der Ansicht der Kontrolle ganz ausgezeichnet, wenigstens sehr fleissig korrigiert, nach meinem Empfinden in gewissenloser Weise eine junge Seele zusammengeschlagen. Auf das, was besser gemacht werden könnte, muss ja hingewiesen werden, es darf aber nie so geschehen, dass sich das Kind nicht mehr zurecht findet. Darum frage ich mich auch, ob es überhaupt bei zu vielen Fehlern einen Sinn hat, alle anzustreichen? Werde ich dem jungen Sprechschüler auf einmal alle Laute richtig beibringen, werde ich nicht von einem zum andern schreiten? Wird eine Aufgabe nicht rot genug, wenn ich mich auf eine bestimmte Fehlergruppe versteife, vielleicht auch dann noch so rot, dass ob der Menge des Falschen nur noch wenig behalten werden kann? Gruppenaufsätze ertragen eine Kritik weit besser. Einmal enthalten sie ganz naturgemäss weniger Fehler, dann aber wird die Kritik auch ohne weiteres unpersönlich. — Wohl haften alle, aber wird bemängelt, so fühlt sich dennoch jeder Einzelne unschuldig, der andere hat es ja verbrochen! Gruppenaufsätze werden den Schülern eher gerecht. In der grossen Klasse kommen mit der Zeit nur noch die guten Schüler zum Wort. Man will doch beim Vorlesen von Aufsätzen Beispiele bieten, selbstverständlich nur gute, was ist auch beim Dummen zu holen? Auch das verschupft. Wer nie mehr zum Worte kommt, braucht sich auch nicht mehr besonders zusammen zu nehmen!

Ich bleibe bei unserm Beispiel: Eine Geschichte wurde vorgelesen, mündlich repetiert und soll nun schriftlich wiedergegeben

werden. Jede Bank bildet eine Gruppe und macht sich gemeinsam an die Arbeit. Sie besitzt zwei Hefte und zwei Schüler schreiben ein. Die Sätze werden gemeinsam geformt und die Orthographie gemeinsam besprochen. Hier sitzt nicht einer, eine Stunde lang an seinem Federhalter kauend, vor den leeren Seiten. Was der eine nicht weiss, trägt der andere bei, und eine lebhaftige Diskussion setzt ein, welche Lücken füllt, Stillfehler ausmerzt und manches falsch geschriebene Wort zum Verschwinden bringt. Jede Abteilung möchte etwas Gutes leisten, denn jetzt kann auch der Beitrag des Schwachen gewürdigt werden. Zur gemeinsamen Besprechung lasse ich mir den einen Entwurf geben, während der andere vorgelesen wird. Die Klasse hört zu, bemängelt, was sie nicht recht findet und nimmt zu den Anregungen des Lehrers Stellung. Was geändert werden soll, verbessert der Lehrer sofort in seinem Hefte, um den Fluss des Vorlesens nicht allzusehr zu stören.

So entsteht eine ziemlich reife Arbeit, die gegenseitig bereinigt werden muss und nachher ins „Reinheft“ eingeschrieben werden mag. Mag — nicht soll. Genügt es nicht, wenn der Entwurf in einem Hefte bleibt? Nimmt es nicht ungemein viel Zeit in Anspruch, wenn alles zu übertragen ist und werden sich die Schlaunen nicht mit der Zeit zu mässigen wissen, weil ein langer Aufsatz wiederum eine lange Einschreibzeit fordert? Es ist auch nicht jedes Resultat derart, dass man es verewigen möchte; dann lasse man es ruhig im Entwurfe im Gruppenaufsatzheft verschwinden. Ich wage den Satz: Unsere sauberen Reinhefte schaden dem Aufsatzunterricht. Schon die Aufsatzwahl wird durch das Reinheft ungünstig beeinflusst, man wagt manches Thema nicht einmal anzugreifen, weil der Aufsatz verunglücken könnte und damit für das Reinheft verloren ginge. Nun kann man nicht mehr mit 30, sondern bloss noch mit 29 Aufsätzen prun-

ken! Leider geht es sehr oft nur um diesen äusseren Erfolg. Entthronen wir in erster Linie diesen Götzen! Und muss eingeschrieben und ein Reinheft geführt werden, dann

nenne man es ruhig: Schönschreibheft und vollende es in der Kalligraphiestunde.

(Schluss folgt.)

Gossau.

Johann Schöbi.

## Der Doppelpunkt und die Anführungszeichen

Das Kapitel der direkten Rede und ihrer Interpunktion ist sonder Zweifel eines der krausesten aus der Satzzeichenlehre. Grundlegend für das Verständnis ist die Unterscheidung zwischen direkter und indirekter Rede. Zuerst aber suchen wir Gelegenheiten ausfindig zu machen, wo die Kinder in ihrer eigenen Umwelt Rede und Gegenrede be-  
tauscht oder selbst geführt haben. So betten wir die Unterrichtseinheit in die kindliche Anschauungs- und Interessenssphäre ein. In diesem Gedankengang zählen die Kinder etwa auf: Ich kaufe ein. Mein Bruder und ich spielen Knicker. Mein Vater unterhandelt mit dem Pferdehändler. Die Bäuerin verkauft auf dem Markt. Mein Schwesterchen und ihre kleine Freundin spielen im Sande. Wie Schneeflocken an einem hellen Wintertage wirbeln die Lebensfälle dem aufmerksamen Kinde zu. — „Direkte Rede sind die Worte selbst, die jemand spricht.“ Diese Sache scheint einfach zu sein. Aber irren wir uns nicht! Es bedarf schon einer gewissen Uebung, bis auch die schwächsten Schüler endlich direkte und indirekte Rede erkannt haben. Klassenerste sind von der Antwort entbunden. Die schwächern Schüler aber werden wohl aus einem Lesebuchtext, der Rede und Gegenrede anführt, direkte Reden herauschälen müssen. Am besten hält man es wohl, wenn man den Kindern sagt, dass oftmals ein anderer Mensch gezwungen ist, die Rede eines Mitmenschen wiederzugeben. Er muss sich dabei ganz und gar in dessen Rolle bringen. Haargenau gibt er den fremden Wortlaut wieder. Nicht selten sogar — und das hat auch jedes Kind bereits erfahren — versucht man es sogar, neben dem genauen Wortlaut auch den be-

sondern Einfall der Stimme weiterzugeben. Der Hörer spürt nun sofort heraus, dass es die angeführte Rede einer dritten, eigentlich abwesenden Person ist, die aus fremdem Munde erklingt. Was man nun im mündlichen Gespräch tun kann, nämlich neben dem Wortlaut auch den Tonfall weiterzugeben, das lässt sich im schriftlichen Ausdruck nicht tun. Die Schrift gibt wohl den Wortlaut, nicht aber den Tonfall wieder. Sie hat nun ein bestimmtes Zeichen, um dem Leser zu sagen: Aufgepasst! Nun spricht ein anderer! Dieses Zeichen, das man einen stilistischen Wegweiser nennen kann, ist der Doppelpunkt. Einfach ist das nun schon für den Anfang der Rede. Wo endigt sie jedoch? Neue Schwierigkeit! Der Hörer merkt es am Aufhören des eigenen Tonfalles. Der Schreiber jedoch hat ein neues Schriftzeichen unbedingt notwendig. Er bringt zwei Strichlein — der Lehrer meiner Kindheit nannte sie noch Gänsefüsschen — hinter die direkte Rede. Um nun dem Schriftbilde mehr Gleichmässigkeit zu geben, setzt man dieses Strichpaar ebenfalls zu Beginn der Rede. Hier setzt man es unten hin, weil der Sprecher anfängt, seine Stimme zu erheben.

Sobald sich die Unterscheidung zwischen den beiden Rede- und Ausdrucksformen in allen Köpfen geklärt hat, gehen wir über zu den drei besondern Fällen, in denen sie sich bieten.

### 1. Die indirekte Rede steht vor:

Agatha sagt zu Theresli: „Hast du dein neues Eimerchen?“ Der Pferdehändler fragt den Vater: „Wie alt ist die Stute?“

Die Beispiele schreibt ein Schüler an die Tafel, wobei natürlich der Lehrer die Inter-