

**Zeitschrift:** Schweizerische Lehrerzeitung  
**Herausgeber:** Schweizerischer Lehrerverein  
**Band:** 69 (1924)  
**Heft:** 41

**Anhang:** Zur Praxis der Volksschule : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, Oktober 1924, Nr. 7

**Autor:** Züst, Albert

#### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### 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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### 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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 13.01.2026

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

# ZUR PRAXIS DER VOLKSSCHULE

Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung

Oktober

Nr. 7

1924

## Aus unserer Aufsatzerkstatt.

Das klingt nach Hammer und Feile. Ich bin nämlich nicht der Ansicht, daß die kindlichen Ausdrücke unantastbar seien. Nein, wir hämmern und feilen an unsren Aufsätzen herum, bis sie uns gefallen. Nicht in der Weise — wie es tatsächlich etwa vorkommen soll —, daß der Lehrer die Entwürfe verbessert, indem er soviel zwischen die Zeilen und an den Rand schreibt, daß das Heft ganz rot aussieht und daß die Zugabe des Lehrers größer ist, als die schöpferische Arbeit des Kindes. Nein, nicht der Lehrer, sondern die Schüler, die Schulkasse als Arbeitsgemeinschaft verbessert die Entwürfe. Sie kommen mir meistens gar nicht zu Gesicht, oder dann erst später während der Reinschrift, wenn der Schüler orthographische Zweifel hegt und bei mir Rat sucht. — Die Aufsätze werden vom kleinen Schreiber der Klasse vorgelesen. Sprache will durch das Ohr gehört werden. Gar oft kommt es vor, daß der Leser während dem Vorlesen von selbst stoppt und einen schlechten Ausdruck, den er bei der Niederschrift und auch bei der Durchsicht nicht *sah*, nun ohne weiteres *hört*. — Zudem hat das Vorlesen den Vorteil, daß der Schüler so nicht in Versuchung kommt, etwas Alltägliches zu schreiben, denn meine Kleinen sind in der Kritik ziemlich scharf. Urteile wie: Du Hans, das war aber ein Mist; das war denn doch zu blöd, du darfst einen andern Aufsatz schreiben usw., sind in meiner Klasse keine allzu große Seltenheit. Ein Beispiel: Letzten Herbst hatte ich das ganz allgemein gehaltene Thema: «Frische Kartoffeln — Kartoffelernte» gegeben. Ein Schüler, der eben erst aus einer andern Schule in unsere Klasse eingetreten war, hatte allgemeine Phrasen zusammengedrechselt. Sein Aufsatz begann: Es ist jetzt wieder die Zeit der Kartoffelernte. Die Leute ziehen mit Hacken und Zainen aufs Feld usw.... Meine Schüler (sie hatten seit fünf Jahren keinen Lehrerwechsel) hatten noch nie einen solchen Aufsatz gehört, und ich war auf das Urteil gespannt. Nach dem Vortrag der Arbeit zuerst ein allgemeines Erstaunen. Dann ging's los: «Das haben wir aber doch schon lange gewußt, daß jetzt die Zeit der Kartoffelernte ist.» — «Er schreibt lauter Alltägliches.» — «Es war so langweilig; ich wäre am liebsten gleich davongelaufen.» Durch diese Radikalkur war der Betreffende dann auch von seiner Phrasendrechserei geheilt, und er brachte schon am folgenden Tag einen annehmbaren Aufsatz.

So und ähnlich werden die Aufsätze kritisiert, wobei mit der Zeit solch vernichtende Urteile immer mehr verschwinden können. Aber nicht nur das Häßliche eines Aufsatzes wird ans Licht gehoben, sondern auch das Schöne. Und das scheint mir das Wichtige: das Gute und Schöne in unsren Mitmenschen sehen und schätzen. Urteile wie: «Das war aber wirklich interessant.» — «Das war fein ausgedrückt.» — «Ich hätte lieber noch viel länger zugehorcht,» zeugen von neidlosem Einschätzen der Arbeit der Mitschüler. Und wenn dann beim Ausfeilen der Arbeit einer den andern zu überbieten sucht, seinem Mitschüler möglichst viel *helfen* will, erscheint mir eine solche gemeinsame Arbeitsstunde auch in erzieherischer Hinsicht wertvoller zu sein, als eine Moralpredigt alten Stils.

\* \* \*

Nun aber einen Blick in unsere Schulstube! — Wir treffen's heute gut. Schüler aus verschiedenen Schulklassen meiner Gesamtschule sind mit ihren Arbeiten zum Vorlesen angemeldet. (Die Themenwahl war freigestellt; die Aufsätze folgen wörtlich, d. h. buchstäblich genau, *ohne jede Korrektur orthographischer Fehler*.)

Walter, III. Kl., liest:

Ein Franken verdient.

Rrrr — krrr — knax — puff — rrrrrr —. Ein Auto kommt dahergesurrt. Ein Führer stieg aus; er schaute vorn den Motor an. Ich sprang schnell hinzu. Er sprach: Habt ihr einen Kessel? — Ja, freilich. Ich holte schnell einen Kes-

sel und schöpfte Wasser. Immer wenn ich den Kessel voll geschöpft hatte, brachte ich es dem Führer. Der Führer dreht die Kurbel. Rattattat, machte das Auto. Der Führer zog den Geldbeutel hervor und sagte: Jetzt muß du noch etwas haben. Er grübelte einen Franken heraus und gab ihn mir — Danka. — Dann fuhr es ab. Voller Freuden ging ich heim. Die Mutter sprach: Warum lachst du? Ich habe einen Franken bekommen. Lächelnd warf ich ihn in die Sparbüchse. —

\* \* \*

Der Aufsatz wird zuerst als ganzes vorgelesen und beurteilt. Dann wird er nochmals Satz für Satz gelesen, und die Mitschüler unterbrechen. Auf dieser Stufe ist die kritische Ader noch nicht stark entwickelt, und die Klasse wendet nur wenig ein:

... Ein Franken verdient ...

«Einen Franken verdient», wird verbessert.

... Ein Auto kommt dahergesurrt.

«Ja, das schreibt er sehr gut; aber das Auto muß zuerst halten, und dann kann der Führer erst aussteigen.»

... Ich holte schnell einen Kessel und schöpfte Wasser.

«Der Brunnen war nicht gerade da. Du mußt schreiben, daß du zum Brunnen gelaufen bist.»

... Der Führer dreht die Kurbel.

«Er drehte die Kurbel, mußt du schreiben; „dreht“ ist die Gegenwartsform.»

... Danka.

«Da schreibst du besser „danke“; das ist schriftdeutsch.»

... Die Mutter sprach:

«Da kann er ja schreiben „Die Mutter fragte“; das ist genauer.»

\* \* \*

Nun kommen zwei Fünftklässler an die Reihe. Die beiden haben das gleiche Thema gewählt. Eine gegenseitige Beeinflussung ist wohl möglich. Ich verbiete nämlich meinen Schülern die Anteilnahme an der Arbeit ihrer Kameraden nicht. Ein Abschreiben ist bei dem Geist meiner jetzigen Schulklassen ausgeschlossen, denn Urteilen wie «Das hast du aber Hans abgeguckt, abgestohlen», will keiner ausgesetzt sein. Die folgenden zwei Proben mögen zeigen, wie grundverschieden die beiden ihre Aufgabe lösten. Ich lasse die Aufsätze wieder mit allen darin enthaltenen Fehlern folgen. — Die verhältnismäßige Sicherheit in Rechtschreibung und Zeichensetzung sind die Ergebnisse häufiger Sprachübungen; die gewandten Ausdrücke die Früchte unserer Beobachtungs- und Stilstudien.

Pfeilschießen (B. Sch., 5. Kl.)

Es war Sonntag. Ich und Richard waren in der Tenne. Richard spazierte nachdenklich hin und her. Er dachte wohl auch, wie wir den Sonntag verbringen könnten. Endlich rief er: «Ich hab's. Wir schießen mit dem Bogen!» Schnell gingen wir hinab. Richard holte eine alte Vorhangstange. Dann nahm er einen Karton. Schell bemalte er ihn mit vier Kreisen. Bald war er fertig. Wir stiegen wieder hinunter. Er befestigte die Scheibe auf zwei Latten. Darauf nagelte er sie fest. — «Ich schieße zuerst!» rief Richard. Er packte den Bogen und spannte ihn. Ich ging zur Scheibe, denn ich sollte den Zeiger sein. Ich schaute zu ihm hin. «Du mußt tiefer zielen!» meinte ich, als ich sah, daß der Pfeil zu weit gegen die Decke gerichtet war.

Sirr. Der Pfeil schwirrte ab. Pumm, saß er in der Scheibe. Ich nahm ihn heraus.

«Ein Dreier!» Ich reichte ihm den Pfeil. Er spannte wieder.

Sirr. — — Pumm! — —

«Wieder ein Dreier.» — — Bald hatte er wieder geladen. Pumm! Ich nahm ihn heraus.

«Ein Vierer! Gut getroffen.» — «Zehn Punkte!» röhnte er sich. — — Er reichte den Bogen mir. Ruhig ziehlte ich. Sirr.

«Ein Zweier!» Er reichte den Pfeil mir. Ich spannte ihn wieder.

Pumm. «Einen Einer! —

«Ja wenn da ein Visier wäre, würde ich noch anders treffen,» entschuldigte ich mich. Ich spannte ihn wieder.

Pumm. — «Einen Zweier!» rief er. «Fünf Punkte! Nicht so bös! Ich legte den Bogen hin. Schnell ging ich zur Scheibe. Richard rief: «Wir haben so große Löcher geschossen wie mit Flobertkugeln.» — Richtig. Da waren zwei mm große Löchlein. Ich antwortete nicht. Lange bewunderte ich die Scheibe.

\* \* \*

Zuerst wird der Aufsatz wieder als gesamtes vorgelesen und beurteilt.

«Er hat oft die nämlichen Ausdrücke wiederholt,» wird gerügt. «Das geht bei diesem Aufsatz nicht anders,» verteidigt ihn sein Nachbar, der über das gleiche Thema geschrieben hat. «Mir gefällt er sehr gut; namentlich der Anfang,» lobt Lina. . . Ich und Richard . . .

«Da schreibst du doch besser „Richard und ich“.» «Der Esel kommt immer hintennach!» lacht Johanna, doch ohne Böswilligkeit.

. . . Richard ging hinauf . . .

«Wo hinauf? Das ist zu unklar.»

. . . Er bemalte ihn mit vier Kreisen . . .

«Unter „bemalen“ denke ich mir ein vollständiges Überstreichen.» «Du schreibst besser: Er malte vier Kreise darauf.»

. . . Ich sollte den Zeiger sein . . .

Der Schreiber merkt während des Lesens den Fehler im Ausdruck selbst.

. . . Pumm, saß er in der Scheibe . . .

«Ein Hut sitzt auf dem Kopfe. Schneehäufchen sitzen im Winter auf den Pfählen; aber der Pfeil saß nicht in der Scheibe. Er steckte in der Scheibe.»

. . . Ich nahm ihn heraus . . .

«Ich zog ihn heraus.» «Ich riß ihn heraus.»

. . . Einen Dreier . . .

Es taucht nun die Frage auf, ob in diesem Fall das unbestimmte Geschlechtswort im Wenfall stehen muß oder nicht.

«Wenn gefragt wird: „Was habe ich getroffen?“ muß die Antwort im Wenfall stehen.» — «Wenn die Frage aber fehlt, muß darauf keine Rücksicht genommen werden.» So wird hin und her gestritten.

«Er hat zweimal geschrieben: Er reichte den Pfeil (Bogen) mir.»

Anderer Ausdrücke werden nun gesucht. «Er gab mir den Pfeil.» — «Er warf mir den Pfeil zu.» — «Er brachte mir den Bogen.»

Ein Mädchen weiß nicht, was ein «Visier» ist. Die Buben erklären.

. . . zwei mm große Löchlein . . .

«Das ist zu wenig.» — «Viel zu wenig!» «Du mußt eben richtig nachmessen, wenn du nicht besser schätzen kannst.»

\* \* \*

#### Pfeilschießen (E. N., 5. Kl.).

«Werner, hole die Armbrüst,» befahl Jakob. Schnell sprang Werner auf den Estrich und holte sie. Dann gingen wir in die Werkstatt. Jakob nahm ein Brettlein und machte mit dem Zirkel 4 Kreise. Beim ersten Kreis zeichnete er ein 1, beim zweiten ein 2, beim dritten ein 3 und beim vierten ein 4 ein. «So das wäre die Scheibe.»

Dann traten wir auf die Wiese. Jakob stellte die Scheibe an einen Baum. Wir entfernten uns etwa 7 Meter von der Scheibe. «Wer unter 5 Schützen 20 Punkte macht der bekommt etwas,» brummte er.

«Werner, du kannst zuerst schießen.»

«Nein, ich will nicht.»

«Also, dann will ich.»

Ich nahm die Armbrüst, spannte sie und zielte. — —

«Pumm!»

Der Pfeil schoß mitten in das Brett.

«4 Punkte!» rief Werner. Wieder zielte ich. — —

«Pumm!»

«Gut gemacht,» riefen sie. Denn ich traf wieder mitten in das Brett.

Werner brachte mihr den Pfeil. Ich spannte sie, dann zielte ich wieder.. Langsam ergriff ich den Abzug. — —

«Pumm!»

Und der Pfeil schoß mitten ins Brett.

«Oh, ist das fein, wieder mitten ins Brett getroffen,» jammerten sie. Noch einmal mußt du schießen dann bekommst du etwas. Ich zielte wieder.

«Pumm!»

«Bravo!» riefen sie und klatschten in die Hände, denn ich hatte wieder mitten ins Brett getroffen. «Du hast ein ziel grad wie der Tell,» lobte mich Werner. «So, jetzt will ich» befahl Werner, denn er dachte ich treffe auch gut. Er nahm die Armbrüst in die Hand und zielte.

«Pumm!»

Auch mitten in das Brett, lobte ihn Jakob; aber ich glaube du machst nicht jeden schuß so.»

«Glaubst du.»

«Pumm!»

«O, nur 3 Punkte.»

Werner weinte fast. Aber schon zielte er wieder.

«Pumm!»

«4 Punkte!» — — «Gut hast du es gemacht.»

«Pumm!»

«Juhe, wieder in die Mitte getroffen,» lobte ich ihn.

«So, jetzt muß Jakob noch.»

Er zielt lange, denn er dachte er wolle auch 20 Punkte. Aber er machte nur 19 wie Werner.

«Holla, ich habe am besten getroffen!» jauchzte ich. Schnell suchten Werner und Jakob eine Ausrede. Werner reklamierte: «Ich bin 8 Meter von der Scheibe weg gewesen.»

«Nein, nein,» wehrte ich ab. Zulezt gab mihr Jakob 20 Rp. Schmunzelnd nahm ich sie in die Tasche.

\* \* \*

Da viel Leben im Aufsatz enthalten ist, wird er von der Klasse gut aufgenommen.

. . . und machte mit dem Zirkel 4 Kreise . . .

«Das ist undeutlich.» — «Er zeichnete oder er zog 4 Kreise ist besser.»

. . . beim zweiten . . . beim dritten . . .

«Ist nicht wahr, nicht beim, sondern im Kreis.»

. . . unter 5 Schützen . . .

«Mit fünf Schüssen.»

. . . Abzug . . .

Es regen sich Zweifel, ob das Wort schriftdeutsch sei. Aber der Schreiber verteidigt sich und läßt das Wort stehen.

. . . «Mitten ins Brett getroffen,» jammerten sie . . .

«Warum die andern jammerten, als er mitten ins Brett getroffen hatte?» — «Sie waren neidisch.» — «Also schreib das.»

. . . «So, jetzt will ich,» befahl Werner . . .

«Das ist kein Befehl.» — «Eine Bitte.» — «Nein, dann müßte es heißen: So, jetzt möchte ich.» — «Ein Verlangen ist's; du kannst also schreiben . . . verlangte Werner.»

. . . denn er dachte, ich treffe auch gut.

«. . . er treffe auch gut,» soll er schreiben. Der Verfasser verteidigt sich zwar, er habe es eben wörtlich genau schreiben wollen. Die Klasse ist aber der Meinung, daß es auf dem andern Weg besser, deutlicher sei.

. . . Er zielt lange.

«Gegenwart statt Vergangenheit!» «Er hat zu viel Wiederholungen im Aufsatz. Das «Pumm» kehrt immer wieder. Er soll das durch einen andern Ausdruck ersetzen.»

Wie er das nun macht, wird ihm selbst überlassen. Bei der Reinschrift wird er nun alle diese Fehler und vielleicht auch weitere, die er noch sieht, verbessern. Ein Abdruck der Reinschrift findet sich auf Seite 24 unseres Aufsatzbüchleins.\*). Die Fehler der Rechtschreibung und Zeichensetzung werden — sofern sie bei der Reinschrift nicht noch entdeckt werden — durch mich angezeichnet, meistens allerdings nur durch einen flüchtigen Strich unter der falschen Stelle, so daß der Schüler den Fehler unter Zuhilfenahme eines Wörterbüchleins selbst suchen muß. Daß die Ziffern im Aufsatz besser ausgeschrieben werden, lehre ich ihn auch bei diesem Anlaß.

\* \* \*

\*) A. Züst: «Was Kinder erzählen». Fehr'sche Buchhdlg., St. Gallen, 1924.

Und nun liest Lina aus der siebten Klasse ihren Aufsatz. Sie ist diesmal die letzte ihrer Klasse. Sonderbar; nun wollen wir aber hören, was sie schreibt. —

Es ist ganz still und dunkel. Nur der erhelle Raum wirft einen Dämmerschein auf mein Bett. Unruhig wälze ich mich umher. Diese Woche soll ich noch einen Aufsatz machen, und ich habe gar nichts besonderes erlebt. — Ich denke nach. Héuen! Das wäre einer. Ich sinne und denke, aber nichts auffälliges ist zu finden. — Ein anderer wird gesucht. Vom Tannenfällen sollte ich auch einmal einen machen. Schade, daß ich nicht dabei war. — Wenn ich doch einen wüßte! Ich kehre mich auf die andere Seite. Mein Schwesternlein spielt Mütterlis? Nein, der würde zu blöd. — Wieder drehe ich mich. Ich höre die Mutter, wie sie Butter macht. Die Großmutter hustet. Sonst ist alles still. Bald werden auch die Eltern ins Bett — zur Ruhe gehen. Schon bin ich wieder in andere Gedanken vertieft. — Ich bin beinahe eingeschlafen. Auf einmal rüttelt es in mir. Heute soll ich doch ganz sicher einen Aufsatz ausstudieren. Länger darf ich nicht mehr warten. Ich studiere und studiere . . . die Augen fallen mir zu. Ich werde morgen wohl noch Zeit haben. — Ich lege mich auf die andere Seite und schlafe ein. Aber nicht lange hält der Schlaf aus. In mir regt es sich immer. Das Gewissen hält mich wach. Immer ruft es: «Einen Aufsatz, einen Aufsatz, he, rege dich. Morgen gibt es keine Zeit zum studieren.» Ich recke mich und reibe den Schlaf aus den Augen. Hm, ein Aufsatz! Ich könnte diese Woche auch keinen machen!

Ich studiere wieder. Was habe ich am Sonntag getan? Am Vormittag habe ich der Mutter geholfen kochen. Das gibt keinen guten Aufsatz. Vom Nachmittag? Auch nichts. Aber am Abend? — Ich habe geschlittelt. Wie wir verabredeten und nach dem Essen wieder zusammenkamen, gäbe ungefähr fast eine halbe Seite. Vom Schlitteln auch zwei. — Ja, nein! Der würde auch blöd und überhaupt habe ich schon einen solchen gemacht. — Ein anderer wird gesucht. — Die langweilige Strickarbeit. Der wird zu kurz. Eine Schulstunde! — Der gefällt mir auch nicht.

Ich krieche unter die Decke und suche dort den Schlaf, aber in mir ist es viel zu unruhig. «Morgen erlebe ich vielleicht noch etwas besonderes,» tröste ich mich, aber das Gewissen ist noch nicht beruhigt. Morgen muß der Aufsatz gemacht werden.

«Ha,» lache ich, «jetzt weiß ich einen. Gerade vom Nachdenken mache ich einen.» — Ich bereite ihn vor, um ihn morgen nur niederschreiben zu können. — Also, morgen frisch an die Arbeit!

\* \* \*

Zuerst wieder die Beurteilung des ganzen Aufsatzes.

«Ich hätte sofort gemerkt, daß Lina diesen Aufsatz verfaßt hat; sie schreibt oft etwas aus ihrer Gedankenwelt!» Und richtig, unser kleiner Psychologe hat die Verfasserin, ein introvertiertes Mädchen, richtig beurteilt.

Dann wird eine Überschrift gesucht. Zu lange hat man die einfach in Kauf genommen. Von einem berühmten Dichter las ich letzthin, er habe wieder ein Werk vollendet; der Titel stehe noch nicht fest. — Auch meine Schüler sind in der Auslese der Überschriften recht wählerisch geworden, da sie merken, daß eine packende Überschrift etwas wert ist.

. . . «Abends im Bett.» — «Nein, das ist zu blöd.» — «Was soll ich schreiben?» — «Studieren geht über probieren.» — «Oh, Johanna hat das Sprichwort umgekehrt.» — «Probieren geht über studieren.» — «Aber sie hat doch mehr studiert als probiert; also paßt es nicht.» — «Aufsatz!» — «Jagd nach einem Aufsatz!» — Die Verfasserin entscheidet sich für die letzte Überschrift.

. . . Nur der erhelle Baum wirft einen Dämmerschein auf mein Bett.

«Wovon war der Baum erhellt?» — Die Aufsatzschreiberin meldet sich: «Das Stubenlicht wurde vom Baum zurückgeworfen, ich wußte aber nicht recht, wie ich das niederschreiben sollte.» «Der vom Stubenlicht erhelle Baumstamm . . .» . . . aber nichts auffälliges ist zu finden . . .

«Warum?» «Es liegt zu weit zurück; ich hab' viel vergessen.»

. . . Ich höre die Mutter, wie sie Butter macht . . .

«Dieser Satz ist nicht gut deutsch.» «Ich höre das Knattern des Butterfasses.» «Ich will aber schreiben, daß ich die Mutter hörte.» «Ich höre, wie die Mutter Butter macht.» . . . Die Großmutter hustet. Sonst ist alles still.

«Eine sehr gute Stelle!» lobt ein Mitschüler.

. . . Schon bin ich wieder in andere Gedanken vertieft . . .

Die Verfasserin meldet sich selbst: «Der Ausdruck gefällt mir nicht.» «Die Gedanken huschen durcheinander.» «Oder sie wirbeln durcheinander.» «Die Gedanken zerstreuen sich.» «Die Gedanken huschen durcheinander und wollen nichts wissen vom Studieren.» «Es ist wie ein Irrlicht; sie tauchen auf und sind gleich wieder fort.» «Sie irrlichtern durcheinander.» (Erklärt sich als Lesefrucht.)

. . . Nicht lange hält der Schlaf aus.

«Es muß heißen: anhalten.»

. . . Was habe ich am letzten Sonntag getan . . .

Die Verfasserin meldet sich selbst: «Getan gefällt mir nicht.» «Sechs Tage sollst du arbeiten; aber am siebenten ist der Sabbath des Herrn,» foppt die Nachbarin. «Erlebt — kannst du ja schreiben.»

. . . Ich sinne und denke . . .

«Du hast diese Ausdrücke zu oft wiederholt.» «Ich sinne und studiere.» «Studiere hat sie auch oft geschrieben.» «Ich sinne und grüble.» «Grübeln kann man in einer Tasche, aber nicht im Gehirn.» «Doch, man kann den Ausdruck auch in geistiger Beziehung gebrauchen, man kann auch im Geist etwas suchen.»

. . . morgen frisch an die Arbeit.

«Dieser Schluß ist gut.» «Und jetzt eingeschlafen!» kannst du noch befügen.

\* \* \*

Diese Andeutungen mögen zeigen, wie das Ausfeilen der Roharbeiten bei uns vor sich geht. Das tote Wort vermag zwar das Leben der Rede und Gegenrede nicht einmal annähernd festzuhalten; es zeigt den regen, humorvollen oder dann wieder den mehr besinnlichen Geist der Klasse nicht. — Es wäre aber nicht ratsam, alle Aufsätze nach der oben skizzierten Art zu behandeln.

*Albert Züst.*

## Der Klassenzusammenzug im Gesangunterricht. (Auf Grundlage der zürcherischen Gesanglehrmittel.) Von Edwin Kunz.

**Vorbemerkungen:** 1. Die Erteilung eines gründlichen, lückenlosen Gesangunterrichtes begegnet in Zwei- und Mehrklassenschulen ganz besonderen Schwierigkeiten. Dem Wunsche, diesen Schulen Anweisung für eine Stoffverteilung auf zwei bzw. drei Jahre zu geben, soll darum hier Rechnung getragen werden, nachdem bereits in 2 Nummern der «Praxis» eine nach Klassen geordnete Zusammenstellung von Übungen erschienen ist.

2. In allen Singabteilungen sollen vorbereitende rhythmische und melodische Übungen für die Gesangübungen und Lieder ausgeführt werden, einfache rhythmische Tonleiterübungen erst von der 3. Klasse an.

3. In der Regel werden die Lieder von den zu einer Singabteilung zusammengezogenen Klassen gemeinsam gesungen.

### 1. und 2. Klasse.

Die 1. Klasse kann die meisten Übungen der 2. Klasse mitmachen, vor allem die, die rein gefühlsmäßig ausgeführt werden können. Schwierigere Übungen werden zuerst von der 2. Klasse ausgeführt.

Die Lieder werden, da es ja ausschließlich Gehörlieder sind, gemeinsam gesungen. Nur sollten sie, besonders im ersten Halbjahr, von der 2. Klasse oft vorgesungen werden. Auch soll eine Aufstellung der Schüler gewählt werden, die eine gleichmäßige Verteilung der Kräfte ermöglicht.

**Stoffverteilung.** 1. Jahr: Vorwiegend rhythmische Übungen im Zwei- und Viertakt. Rhythmen aus Übungen und Liedern. — Gesangübungen mit dem I und V und mit Akkordverbindungen von I mit V (siehe «Praxis» No. 3, 1924, und Anleitung S. 51—52 A und B).

2. Jahr: Besondere Berücksichtigung des Dreitaktes bei

den rhythmischen Übungen. Rhythmen aus Übungen und Liedern. — Gesangübungen mit dem IV-Akkord und mit den Akkordverbindungen I IV, I IV I V, I V I IV (siehe «Praxis» No. 3, 1924, und Anleitung S. 52—53 C und D).

### 2. und 3. Klasse.

**Stoffverteilung.** **1. Jahr:** Vorwiegend rhythmische Übungen im Zweit- und Viertakt. Taktieren im Zwei- und Viertakt. Achtelnote. Achtel- und halbe Pause. Rhythmen aus Übungen und Liedern. — Gesangübungen mit dem I und dem V und mit Akkordverbindungen von I und V (siehe «Praxis» No. 3, 1924, und Anleitung S. 51—52 A und B). — Dreiklang- und Kanonübungen I und V. — Tonleiterübungen im Zweit- und Viertakt. — Auswahl von Übungen aus dem Gesangbuch der 3. Klasse. — Vorbereitende Übungen für die Gesangübungen und Lieder.

**2. Jahr:** Besondere Berücksichtigung des Dreitaktes bei den rhythmischen Übungen. Dreitakt taktieren. Die punktierte Viertelnote. Rhythmen aus Übungen und Liedern. — Gesangübungen mit dem IV-Akkord und mit den Akkordverbindungen I IV, I IV I V, I V I IV (siehe «Praxis» No. 3, 1924, und Anleitung S. 52—53 C und D). — Dreiklang- und Kanonübungen im IV. — Tonleiterübungen im Dreitakt. — Auswahl von Übungen aus dem Gesangbüchlein der 3. Klasse. — Vorbereitende Übungen für die Gesangübungen und Lieder.

### 1.—3. Klasse.

Die 2. und 3. Klasse werden zusammengezogen (siehe oben). Wo es irgendwie angeht, kann auch die 1. Klasse beigezogen werden, auch beim Liedersingen, wenn die Lieder durch wiederholtes Hören den Kleinen in den Ohren liegen. Bei Gesangübungen, die dem Stoffe der 3. Klasse entnommen sind, z. B. Dreiklang-, Kanon- und Tonleiterübungen, kann die 1. Klasse nicht mitwirken.

### 3. und 4. Klasse.

**1. Jahr:** Die rhythmische Verarbeitung der Achtelnote. Achtel- und halbe Pausen. Die punktierte Viertelnote. Taktieren im Zwei- und Viertakt. Vorbereitende rhythmische Übungen für die Gesangübungen und Lieder. — Dreiklang- und Kanonübungen mit dem I und dem V. — Tonleiterübungen. — Auswahl von Übungen aus dem Gesangbuch der 3. Klasse. — Erweiterung des Tonumfanges (Gesangbuch 4. bis 6. Klasse, S. 153 und 154, Nrn. 12—15 und 17—18). — Einige Übungen, in erster Linie mit Melodien im I und V und wenn möglich im Zwei- oder Viertakt, aus dem Gesangbuch der Realschule (S. 156—161). — Ganz- und Halbtönschritte. (Diese Übungen sind in diesem Klassenzusammenhang jedes Jahr zu behandeln; die 3. Klasse hat jeweilen am Anfang nur die Hör- und Erkennungsübungen mitzumachen.) — G-Dur mit Übungen (S. 165—170). — Vorbereitende melodische Übungen für die Gesangübungen und Lieder. — Lieder aus beiden Gesangbüchern und der Anleitung.

**2. Jahr:** Der Drei- und der Sechstakt. Taktieren im Drei- und Sechstakt. Die punktierte Achtelnote. Der Auftakt. Vorbereitende rhythmische Übungen für die Gesangübungen und Lieder. — Dreiklang- und Kanonübungen mit dem IV. — Tonleiterübungen. — Auswahl von Übungen aus dem Gesangbuch der 3. Klasse. — Einige Übungen, vor allem mit Melodien im IV und wenn möglich im Drei- und Sechstakt, aus dem Gesangbuch der Realschule (S. 156—161). — Ganz- und Halbtönschritte. — D-Dur mit Übungen. (Vorgängig muß der 3. Klasse der Übergang von C- nach G-Dur kurz klargemacht werden.) — Vorbereitende melodische Übungen für die Gesangübungen und Lieder. — Lieder wie im 1. Jahr.

### 1.—4. Klasse.

Es werden zusammengezogen: die 1. mit der 2., die 3. mit der 4. Klasse. (Siehe oben die diesbezüglichen Ausführungen.)

### 5. und 6. Klasse.

**1. Jahr:** A- und E-Dur mit Übungen (S. 173 und 183). Übungen mit chromatischen Zwischentönen (S. 222: die Übungen in A- und E-Dur). Einführung in den zweistimmigen Tonsatz (S. 231—239; zur Auswahl). (Die 2. Stimme soll in der Regel von Schülern beider Klassen gesungen werden. Wechsel der Stimmen!) Melodien im Kanon (Übungen in den Kreuztonarten, S. 240—247). Die Modulation (einige

Übungen S. 224—230). Rhythmische und melodische Vorbüungen für Übungen und Lieder.

**2. Jahr:** Die ersten vier B-Tonarten mit Übungen (S. 190 bis 215). Übungen mit chromatischen Zwischentönen (S. 222: die Übungen mit den B-Tonarten). Einführung in den zweistimmigen Tonsatz (zur Auswahl S. 231—239). (Es ist selbstredend unumgänglich notwendig, daß wegen der neuen 5. Klasse wieder Übungen zur Einführung in die Zweistimmigkeit ausgeführt werden müssen. Die leichteren Übungen und die Formen, die im volkstümlichen Tonsatz vorkommen [Anleitung S. 36] sollen jedes Jahr gesungen werden.) Melodien im Kanon (S. 240—247, Übungen in den B-Tonarten). Wenn möglich Übungen zur Wiederholung, besonders der Kreuztonarten (S. 156—215 oder S. 216—221).

### 4.—6. Klasse.

Die verschiedenen Aufgaben, die in dieser Klassenzusammensetzung jedes Jahr erledigt werden müssen, erfordern nicht viel Zeit; es sind: die Erweiterung des Tonumfanges, der Sechstakt, die punktierte Achtelnote, der Auftakt (jedes Jahr mit einer andern Taktart erläutern), Ganz- und Halbtönschritte und die Einführung in die Zweistimmigkeit. (Siehe diesbezügliche Anmerkungen unter 5. und 6. Klasse. Die 4. Klasse singt in der Regel nur 1. Stimme.) Die Tonarten mit den dazugehörigen Übungen werden folgendermaßen auf die 3 Jahre verteilt: **1. Jahr:** C, G- und D-Dur. **2. Jahr:** A-, E- und F-Dur. **3. Jahr:** B-, Es- und As-Dur.

Im zweiten Jahr ist — wegen der neuen 4. Klasse — nötig, in Kürze die Überleitung von C- über G- nach D-Dur zu zeigen, im dritten Jahr von C- nach F-Dur. Einige Übungen mit chromatischen Zwischentönen, Melodien im Kanon und Modulation werden jedes Jahr gesungen (Rücksichtnahme auf Tonart; siehe oben: 5. und 6. Klasse).

### 1.—6. Klasse.

Zusammenzug der 1.—3. und der 4.—6. Klasse. (Siehe oben die diesbezüglichen Ausführungen.)

### 7. und 8. Klasse.

**1. und 2. Jahr:** Übungen zur Wiederholung. Gesangbuch der Sekundarschule (S. 305—322). Je nach Möglichkeit Auswahl aus den übrigen Abschnitten des Gesangbuchs, z. B.: Gemischte Übungen (S. 331) und Melodien aus Volksliedern (S. 338). Jedes zweite Jahr Einführung in das Mollgeschlecht (a-Moll. Hauptsache: Weckung des Gefühls für das Mollgeschlecht. Einige Lieder in Moll).

### 5.—8. Klasse.

Da die meisten Schüler der abtretenden 6. Klasse die Sekundarschule besuchen, gilt für diese Klassenzusammensetzung dieselbe Stoffeinteilung wie für die 5. und 6. Klasse (siehe oben). Es ist nur beizufügen, daß jedes Jahr etwa zwei einstimmige Lieder in Moll gelernt werden sollten. (Anschreiben der Melodie an die Wandtafel und Text diktieren aus dem Gesangbuch der Sekundarschule. Wenn möglich Begleitung mit Instrument oder 2. Singstimme.)

### 1.—8. Klasse.

Erste Gruppe: **1.—3. Klasse** (siehe oben die diesbezüglichen Ausführungen). Zweite Gruppe: **4.—8. Klasse**. Da diese Singabteilung meistens nur wenig Schüler der 7. und 8. Klasse zählt, empfiehlt es sich, die Stoffverteilung für die 4. bis 6. Klasse zu wählen. Hier und da ein Lied in Moll (siehe oben: 5.—8. Klasse).

### Sekundarschule.

**1. Jahr:** H-Dur und a-Moll mit Übungen.

**2. Jahr:** Fis-Dur und eine zweite Molltonart (d-Moll) mit Übungen.

**3. Jahr:** Des- und Ges-Dur mit Übungen und Wiederholung der behandelten Molltonarten.

Wenn nicht alles behandelt werden kann, soll zuerst bei den neuen Dur-Tonarten gekürzt werden. Aus den übrigen Übungsgruppen im Gesangbuch — Gehörübungen zur Wiederholung, gemischte Übungen, Melodien aus Volksliedern, zwei- und dreistimmige Übungen, Melodien im Kanon, Vokalisen — werden nach Gutfinden des Lehrers jedes Jahr eine Anzahl Nummern ausgewählt (Rücksichtnahme auf den Stand der Singabteilung und die Tonart der Übungen).