

Grammatikunterricht?

Autor(en): **Bächinger, Konrad / Bächtiger, Paul / Bucher, Dominik**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **38 (1951)**

Heft 13: **Sondernummer Grammatikunterricht?**

PDF erstellt am: **15.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-532283>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

GRAMMATIKUNTERRICHT?

I

NUR SCHEINWISSEN!

Von Konrad Bächinger

Um zu beweisen, daß die Sekundarschule von der Primarschule ein ziemliches Maß an grammatikalischem Wissen verlangt, greife ich ein paar wenige Aufgaben aus Aufnahmeprüfungen der letzten Jahre heraus:

In welcher *Zeitform* stehen folgende Sätze: Er hatte die Schüler auch schon deswegen bestraft. Ein Schüler wird gelacht haben. Wirst du bald verreisen? Setze den Satz: »Warum (mögen) ihr den Robert nicht leiden?« in die unvollendete Vergangenheit!

Bestimme die *Wortarten* im Satz: Sie sollten in Zukunft die einfachen Verkehrsregeln beachten. Bestimme die Wortarten: Wir — das Hämmern — fröhlich — haushoch — haben — immer — sanftmut (an der Prüfung als »Falle« absichtlich klein geschrieben!!) — ewigkeit — tätig usw.

Zerlege in die *Satzglieder*: Im Heuet trug die junge Bäuerin den Knechten das Vesperbrot rasch auf das Feld hinaus.

Vorausgesetzt, daß das von der Primarschule her verlangte grammatikalische Wissen in der Sekundarschule tatsächlich gebraucht wird, muß man fragen: Warum legt die Sekundarschule Wert darauf, ihren Unterricht mit grammatikalisch »geschul-ten« Schülern beginnen zu können?

Es scheint mir klar, daß dieses geforderte Wissen in Grammatik nicht in erster Linie für den weiteren Ausbau des deutschen Sprachunterrichtes gebraucht wird; denn ein aufgeschlossener Sprachlehrer weiß um die Erkenntnisse der Sprachforscher, welche immer wieder betonen, daß man in den sprachlichen Organismus eines Satzes durchaus nicht tiefer eindringt, wenn man ihn in seine Wortformen zerspaltet. Der Sprachforscher Paul sagt: »Jahrtausende erfolgte die Spracherlernung, ehe man grammatische Kategorien aufstellte. Erfunden wurden dieselben zu-

nächst aus rein theoretischem Interesse auf Grund der Muttersprache. Erst später verwertete man sie zur Erlernung fremder Sprachen.« Kern geht noch weiter, indem er schreibt: »Das Wissen um die Grammatik fundiert weder den Gebrauch der Muttersprache, noch berührt es ihn hinsichtlich Inhalt und Form.« Auch experimentell ist erwiesen, daß das Sprachkönnen mehr gefördert wird durch Gewöhnung und Übung als durch Erklären grammatikalischer Regeln.

Im Gespräch mit Sekundarlehrern wird ihrerseits immer wieder betont, daß man von der Primarschule her ein grammatikalisches Wissen wegen der Erlernung der französischen Sprache brauche. Diese wird bekanntlich weitgehend von der Grammatik aus erlernt. Ein Blick in die Französisch-Lehrbücher, die heute in unsern Sekundarschulen verwendet werden, zeigt, daß keine Lektion ohne Erklärung irgendeiner Regel auskommt, die dann in Übersetzungen »angewandt« wird. Bei dieser Art Fremdsprachunterricht ist der Lehrer selbstverständlich froh, wenn die Schüler von der Primarschule her etwas von Grammatik wissen.

Da in der »Schweizer Schule« die Diskussion immer offen geführt wurde, möchte ich hier die delikate Frage stellen: Welches sind die Resultate eines solchen Fremdsprachunterrichtes? Ich ließ mir diese Frage durch den Direktor eines größeren Kaufhauses beantworten, der wörtlich sagte: »Die Verkäuferinnen haben meistens vier Jahre lang französischen Sprachunterricht genossen. Das Resultat ist unbefriedigend; denn nur mit größten Schwierigkeiten können sie einige Sätze des täglichen Gebrauchs sprechen. Eine Verkäuferin, die nicht im Welschland war, ist nicht imstande, sich mit einer französischen Kundschaft zu unterhalten. Wohl hat die Verkäuferin

das Werkzeug der französischen Sprache (Wörter, Verben, Regeln etc.) bekommen, aber der praktische Gebrauch dieses Werkzeuges geht ihr ab. Ich anerkenne, daß die Prüflinge nach vier Jahren ziemlich viel von der Sprache wissen, die Hauptsache aber: das Sprechen, nicht können.«

Tatsächlich gilt landauf und landab der Satz: Französisch kann nur, wer im Welschland war. Ich frage darum: Ist der heutige grammatikalisch aufgebaute Fremdsprachunterricht nicht veraltet? Der oben zitierte Direktor fragt: »Könnten die vier Jahre nicht besser genützt werden mit umgekehrter Methode? Könnte nicht zuerst die Umgangssprache erlernt und dann erst zu theoretischen Sprachkenntnissen übergegangen werden? Die Übersetzungsarbeit müßte dabei soviel wie möglich ausgeschaltet werden, weil dann die Schüler deutsch denken und alles (holperig) übersetzen. Erst wenn sich das Ohr und die Zunge an das Wesen der fremden Sprache gewöhnt haben, soll man beiläufig Grammatik beibringen. Falsch ist aber, in der Grammatik das Wesentliche der Sprache zu erblicken. Übersetzungen und Grammatik verwirren und hemmen den Schüler.«

Dieser Vorschlag scheint mir einer eingehenden Prüfung wert. Seine Annahme verlangt aber, daß die heutigen Methoden und Lehrmittel im Französischunterricht einer Revision zu unterziehen sind. Es sollte doch möglich sein, die Sekundarschüler erfolgreich in den ersten zwei Schuljahren in der Umgangssprache zu schulen und dabei die Grammatik nur in ganz bescheidenen Fällen zu Rate zu ziehen. Die Schüler, welche nach zwei Jahren austreten, erwählen Berufe, wo sie die französische Sprache sprechen und nicht schreiben müssen. Den Kaufleuten und den Kandidaten für die Mittelschule könnte der mehr theoretische Unterbau der Fremdsprache im 3. Schuljahr gegeben werden, damit sie den Anschluß an ihre Weiterbildung haben.

Warum kann in der Sekundarschule nicht auch ein Nebenfach wie z. B. Schreiben in französischer Sprache erteilt werden, damit mehr Übungsmöglichkeiten bestünden? Mit dieser »umgekehrten Methode« ist es wahrscheinlich, daß im Französischunterricht unserer Sekundarschulen bessere Ergebnisse für das praktische Leben erzielt werden, ohne daß man von der Primarschule her einen Kopf voll unverdauten Grammatikwissens verlangen muß. Wir müssen zum diskutierten Thema aber noch eine andere Frage aufwerfen: Ist der 6.-Kläßler imstande, das gelernte grammatikalische Wissen selbständig anzuwenden? (Bekanntlich nützen einem die grammatikalischen Kenntnisse erst dann etwas, wenn man die Regeln in die Praxis umsetzen kann.)

Da das Anwenden einer Regel ein logisches Schließen erfordert, muß man untersuchen, ob der 6.-Kläßler tatsächlich fähig ist, logische Schlüsse zu ziehen. Hier kommen wir meines Erachtens zum Kern unseres ganzen Problems; denn wenn wir das Kind etwas lehren, das es geistig nicht verarbeiten kann, so vermitteln wir eben ein Scheinwissen, das für kurze Zeit (z. B. für eine Prüfung) haftet und nachher unfehlbar verschwindet.

Die neueren entwicklungspsychologischen Arbeiten zu diesem Thema zeigen, daß das Kind erst in der Vorpubertät logisch schließen kann. Der eigentliche Grammatikunterricht ist daher in der Primarschule bis zum 12. Altersjahr ziemlich illusorisch. Die Praxis zeigt ja die Schwierigkeiten in diesem »Fach« täglich neu. Hat man z. B. eine Regel »kindertümlich« (wie wir meinen) erläutert, behalten die Kinder sie wohl noch gedächtnismäßig für die besprochene Übung im Kopf, werfen aber in den selbständigen Arbeiten alle Regeln über den Haufen. Erfahrene Praktiker haben deshalb schon längst aufgehört, den Schülern z. B. von kurzen und langen Selbst-

lauten zu erzählen, um die ck-Regel zu erklären, weil sie wissen, daß Gewöhnung und Übung weit mehr nützen als aller Regelkram. Man hat bisher gemeint, es gehe in der Primarschule auch nicht ohne Regeln. Die Ganzheitsmethode hat aber bewiesen, daß die Primarschüler die Schriftsprache ohne Regeln besser erlernen. Erst in der Oberstufe wird bei spontanen Niederschriften mit der logischen Lösungsmethode gerechnet, nachdem auf der Mittelstufe auf das Wirksamwerden dieser Methode hingezielt wurde.

Soll nun die Primarschule trotz den aufgezeigten Gegebenheiten ein grammatikalisches Scheinwissen auf die Prüfung ein-drillen? Es wird bei den heutigen Verhältnissen nicht viel anderes übrig bleiben, es sei denn, man würde vernünftigerweise die Worte Kerns befolgen, der schrieb: »Es gibt heute schon Schulmänner der Sekundarschulen, die das von der Grundschule in der Grammatik zu Leistende mit zweifelnden Blicken betrachten. Sie fragen sich, ob es nicht zweckmäßiger wäre, die gestellten Forderungen in geeigneter Weise in den Lehrplan der Sekundarschule selbst einzubauen.« Das ist ein Gedanke, der einer sorgfältigen Prüfung wert wäre.

II

DAFÜR SPRACHÜBUNGEN!

Von Paul Bächtiger

Was ist ein Haus ohne Fundament, eine Pflanze ohne Wurzel, ein Faß ohne Boden? Dinge, die zu nichts taugen! So, will mir scheinen, ist auch der Sprachunterricht eine bloße Aschenbrödelarbeit, wenn er nicht auf bewußt betonten Sprachübungen aufgebaut wird.

Aber da kommt mir einer der modernen Pädagogen und hält die Ohren zu: Verschont mich doch um Gottes Willen vor dieser trockenen Schulstubenluft! Es ist für die Schulneulinge später noch lange Zeit

genug, sich damit mühsam und schulverleidend abzuplagen. Und just der meint einzig recht zu haben, mit gemütlichem, fröhlichem Geplauder seine Sprachstunden je nach Lust und Gelegenheit kunterbunt auszufüllen. Wahrhaftig, er sieht dann ja nicht mehr, wenn diese, seine Schüler, bei der späteren Erlernung der Fremdsprachen und möglicherweise schon im Aufsatzunterricht der Mittelklassen in arge Schwierigkeiten geraten und in der Grammatik überhaupt versagen. — Ja — ohne Sprachdrill, d. h. ohne bestimmte Sprachübungen zur Erlernung der Regeln (die wir tunlicherweise in guten Sprüchlein einlernen lassen sollen), geht es heute, bei unserer an Konzentration kränkelnden Schülerschar erst recht nicht mehr.

Köstlich, wie schon Pestalozzi in seiner Burgdorfer Stadtschule bewußt und sehr eifrig Sprachübungen pflegte. In Ermangelung jeglichen Anschauungsmaterials nahm er, wie Johannes Ramsauer in seiner Selbstbiographie 1880 zu berichten weiß, die alten, zerrissenen Tapeten seines Schulzimmers zu Hilfe. Sie waren, wie er erzählt, das Beste im Fach Sprache und huldigten wahrer Anschauung. Pestalozzi befahl seinen Schülern, ihm anhand seiner Erklärung nachzusprechen: »Ich sehe ein Loch in der Tapete. Ich sehe ein langes Loch in der Tapete. Hinter dem Loche sehe ich die Mauer. Hinter dem langen, schmalen Loch sehe ich die Mauer. Ich sehe Figuren an der Tapete. Ich sehe schwarze Figuren an der Tapete. Ich sehe runde, schwarze Figuren an der Tapete usw.« So dauerte die zwar monotone Übung über Stunden hinaus weiter, bis Lehrer und Schüler sich heiser geschrien hatten. Freilich, von lustbetontem Erleben und Sprechen war hier wohl nicht viel die Rede. Jedoch mochte damals mehr als heute der stetigen Wiederholung viel mehr Platz und Zeit eingeräumt worden sein.

Später kam das Bild ins Schulzimmer und half dem freudigen Miterleben der

Schüler kräftig nach. Da und dort werden wohl noch auf alten Schulhausdielen vergilbte Tabellen herumliegen, die eine Zeitlang stark im Schwunge waren, aber in späterer Zeit der Schulmoderne mit dem Ruf: »Hinaus ins Freie«, wieder weichen mußten. Nähme man sie hervor, hätte man einen nützlichen Schatz für den Sprachunterricht ausgegraben. Doch ist's nicht einmal nötig, daß wir unter staubigen Estrichecken nachspüren; denn indessen ist Altes neu erstanden und in ein ausgezeichnetes *Bildwerk* zusammengefaßt worden, welches, wie kein zweites seiner Art, auf lustbetonte Weise den Schülern der Unterstufe bis zur 4. Klasse hinauf einen gründlichen und systematischen Grammatikunterricht aufbauen hilft. Seit Jahren verwende ich diese Tabellen für die 1. bis 3. Klasse wie für den Nachhilfeunterricht bei Zurückgebliebenen, und immer tauchen mir neue Übungsgelegenheiten auf, die anhand der Dingwortbilder geübt werden können. Die Lehrmittelverwaltung des Erziehungsdepartementes Basel-Stadt darf sich den Ruhm zu eigen nennen, dieses Werk geschaffen zu haben. Es ist dort zu haben in Groß- und Kleinformat und betitelt sich: Zehn Bildertafeln für den ersten Sprachunterricht. Vom deutlich gesprochenen Mundartwort des Bildes kann bis zu den vier Fallformen vorgestoßen werden. Dabei können die wichtigsten Wortarten, ihre Biegung in den Hauptzeiten mitberücksichtigt werden. Der Aufbau ist klar abgegrenzt und reicht vom einsilbigen Wort über Trennungs-, Dehnungs- und Schärfungsübungen bis zum heiklen Fremdwort mit seiner Mehrzahlbildung. Und daß die Sache lustbetont bleibt, wird dem Ermessen des Lehrers anheimgestellt. Wenn dieser die einzelnen Aufgaben zeitlich nicht allzulange ausdehnt und sie fröhlich gestaltet, dann ist die Langeweile aus der Schulstube verbannt. Seit ich diese Sprachtabellen fleißig benutze, habe ich nicht mehr im Dunkeln, Zufälli-

gen tappen müssen und bin am Schluß der 3. Klasse versichert gewesen, daß die Schüler im Sprachunterricht einen guten Boden unter den Füßen hatten.

III

WENIGSTENS NICHT ALS UNTERRICHTSFACH

Von Dominik Bucher

Der Grammatikunterricht der Volksschulstufe wäre kaum so problemhaft, wenn er nicht in etlichen Schulstuben oder auf gewisse Anlässe hin (z. B. Inspektorenbesuch, Examen) nach Gebetsmühlenart betrieben würde. Es ist doch ganz klar, daß gewisse Grundbegriffe der Wort- und Satzlehre da sein müssen. Jeder Freiaufsatz, den wir zur Verbesserung an die Schüler zurückgeben, beweist das eindrucklich genug. Darüber hinaus stellen auch die Sekundar- und Mittelschule gewisse Forderungen, die man als durchaus berechtigt anerkennen muß, besonders dann, wenn sie sich in einem Umfang mit *dem* decken, was ein Schüler ohnehin wissen muß, um den Anforderungen einer einfachen Aufsatz- oder Briefübung genügen zu können. Wenn wir unsere schweizerischen Primarschullehrpläne in dieser Hinsicht durchsehen, so werden wir kaum noch abnormal hohen Anforderungen begegnen. Wenn trotzdem der Unterrichtszweig der Grammatik im Verfall steht, so muß es an seiner Organisation und an seiner methodischen Durchführung fehlen. Katechesen folgender Art sind gewiß nicht geeignet, Lust und Liebe zum Grammatikunterricht zu wecken:

Lehrer: Wie viele Wortarten gibt es?

Schüler: Es gibt 10 Wortarten.

Lehrer: Wie heißen sie?

Schüler: Sie heißen: 1. das Geschlechtswort

2. das Dingwort

usw.

Lehrer: Wie viele Arten von Fürwörtern gibt es?

Schüler: Es gibt sechs (?) Arten von Fürwörtern.

Lehrer: Zähle sie auf!

Usw.

Es ist auch undenkbar, daß Schüler an den verschiedenen Zweigen der Muttersprache Freude erleben können, wenn sie auf Schritt und Tritt merken, daß dem Lehrer diese Dinge abseits liegen, wenn nicht gar verhaßt sind.

Ein Fehler ist es wahrscheinlich (ein organisatorischer!), den Grammatikunterricht durchgehend als Fach im Rahmen einer Unterrichtslektion, gar einer Unterrichtsstunde geben zu wollen. Ich finde es ganz in Ordnung, daß ab und zu eine eigentliche Lektion stattfindet, erachte es aber daneben als viel erfrischender, die grammatikalischen »Einzelheiten« im Anschluß an den Lese-, Aufsatz- oder Diktatzweig »an Mann« zu bringen. Wie leichthin und wie »immer wieder« läßt sich da beispielsweise über das Dingwort (warum es eines ist...), über Ein- und Mehrzahl, Grundform und Verkleinerungsform, über die vier Fälle in immer neuen Formen und Varianten nachdenken und sprechen. Wie kurzweilig wird es, wenn so ein passendes Sprachmuster in verschiedene Zeitformen, in Ein- und Mehrzahl, mit verschiedenen Fürwörtern umgeformt wird. Das ist dann lebendige Sprache, nicht »Lippengebet« und Formendrill. Nur darf etwas sehr Bestimmtes dabei nicht fehlen: eben die Vorstellungswelt! Zusammenhängende Vorstellung von Gegenwärtigem, Vergangenen oder Künftigem, von Einzelem oder Mehrzähligem, von drei Geschlechtern, von subjektiven oder objektiven Bezügen, von aktivem oder passivem Verhalten müssen —

in den meisten Fällen mittels der Mundart oder mittels einer Geschichte — verdeutlicht werden.

Seit einer Reihe von Jahren bin ich dazu gekommen, von der 4. Klasse weg fast ausschließlich Satzlehre zu betreiben und die Wortlehre hier organisch einzubauen. Die Pflege und Hege eines *ganzheitlichen* Aufsatzunterrichtes hat mich dazu veranlaßt. Im Mittelpunkt alles sprachlichen Geschehens steht doch der *Gedanke*, dessen sprachliche Ausdrucksform der *Satz* ist. Von diesem zentralen Punkte aus reguliert sich die Satzform, die Satzstellung, die Satzzeichen-setzung, und — kaum zu glauben — von hier aus regeneriert sich allmählich sogar die Rechtschreibung des einzelnen Wortes. Zu all dem brauchen wir nur noch ein *Minimum* von sog. Sprachlehre oder Grammatik. Dieses Minimum aber dürfen uns allzustürmische Schulreformer oder Feinde jeglicher »härterer« Schularbeit nicht rauben.

Ein Kleinstmaß grammatikalischen Wissens dürfte wahrscheinlich auch genügen, die Ansprüche der Kollegen von der Sekundar- und Mittelschule zu befriedigen. Streng genommen hätte die Volksschule keine Rücksicht zu nehmen auf die nachfolgenden Stufen; die Volksschule soll sich nun endlich einmal vom ewigen Schielen »nach oben«, auch von einem gewissen Vollständigkeitswahn emanzipieren und dem Kinde, nicht dem »verkleinerten Erwachsenen« dienen. Aber selbst bei dieser rigorosen Formulierung des Bildungszieles der Volksschule dürfte noch eine Möglichkeit bestehen, den Bedürfnissen des Mittelschultypus sich etwas anzugleichen ohne sich selbst verleugnen zu müssen. Man wolle einmal haargenau miteinander sprechen, was von der einen Seite im geringsten Ausmaß gefordert, was von der andern Seite im besten Ausmaß bereitgestellt werden könnte. Möglicherweise könnte die Aussprache in dieser Sondernummer zu der erstrebten Verständigung Hand bieten.

IV
ANGEPASST AN DIE
ENTWICKLUNG DER SCHÜLER

Von Dominik Bucher

Aus der Berichterstattung über eine von elf Lehrpersonen im Jahre 1938 bearbeitete These¹ »Lebendiger Sprachlehrunterricht«, veröffentlicht im Luzerner Schulblatt Nr. 1 Jahrgang 1939, mögen hier zunächst einige saftige Kostproben zur Ablehnung des systematischen Grammatikunterrichtes, dann einige harmlosere methodische Vorschläge zum Aufbau des Sprachlehrunterrichtes folgen.

Die Grammatik gehört zu den schwierigsten Sachen, mit denen sich Kinder zu befassen haben. Sie ist und bleibt etwas Abstraktes und sagt deshalb dem kindlichen Geist herzlich wenig zu... Wesentlich schärfer drückt sich noch Dr. Otto von Greyerz aus, wenn er sagt: »Die Grammatik ist tödlich für den Unterricht: darum heraus mit ihr aus der Schulstube. Erst etwa in der 5., 6. Klasse soll vergleichende Sprachlehre getrieben werden. Aber fort mit aller systematischen Sprachlehre! Das Schulkind denkt in seinem Alter noch gar nicht grammatikalisch.«

Aus dem »Handbuch der Erziehungswissenschaft« wird folgender Ausschnitt gebracht: »Daß diese Verfrühung einer der Hauptgründe ist für die Unlust und Erfolglosigkeit grammatischer Belehrungen, ist zweifellos; ebenso, daß sie nicht bedingt ist durch die Notwendigkeit sprachlicher Bildung als solcher; unsere Schulgrammatik ist bestimmt zum Teil durch die Rücksichten auf den Rechtschreibunterricht, zum

* Im Kanton Luzern hat jede der 22 Kreiskonferenzen jedes Jahr eine sog. *Erziehungsrätliche Aufgabe* zu lösen. Eine große Zahl dieser Bearbeitungen werden dann dem kantonalen Berichterstatter (der jedes Jahr wechselt) eingesandt. Wichtige Ergebnisse oder Vorschläge sind von diesem an den Kantonalen Lehrerverein, bzw. an das Erziehungsdepartement weiterzuleiten.

Teil durch Zusammenhänge mit dem fremdsprachlichen Unterricht, zum größten Teil durch eine Tradition, deren Grundlagen längst erschüttert sind.«

Es kann nicht die Aufgabe der Volksschule sein, um der Handlangerdienste für die höhern Schulen willen die Regelmühle der Grammatik zu treten: Sie kann nicht Selbstzweck sein, sondern Förderin der sprachlichen Bildung. Zur Widerlegung der gelegentlich von den höhern Schulen an die Adresse der Volksschule gerichteten Anklagen wegen angeblicher Vernachlässigung des Sprachlehrunterrichtes darf einmal frisch und frank mit S. Engelmann darauf hingewiesen werden: »Entweder schiebe man den Beginn der ersten Fremdsprache hinaus, bis die muttersprachliche Grundlage der Sprachlehre vorhanden ist, oder man schaffe sich bei sehr allmählichem Beginn der deutschen Grammatik (auf der Oberstufe) in Arbeitsteilung zwischen dem Deutschen und der Fremdsprache die notwendigen Grundlagen.«

Was man dem Gesagten zufolge unter Sprachlehre im Sinne der Volksschule zu verstehen hat, umschreibt ein Bearbeiter ebenso klar, wie umfassend und witzig:

»Es kommt darauf an, durch das Denken und Sprechen *über* die Sprache das Denken, Sprechen und Schreiben *in* der Sprache zu fördern. Sie will durch *Spracheinsicht* die *Sprachfertigkeit* heben... Daß ein Theoretisieren *über* die Sprache, das nicht dem Denken, Sprechen und Schreiben *in* der Sprache nutzbar gemacht wird, in der Volksschule ein Unding ist, veranschaulicht folgende Geschichte aus »Guggenbühl. Warum nicht Schweizerdeutsch?«

»Im grammatischen Teil unseres Primarschulbuches fand sich der Satz: ‚Wir werfen die Brust dem Feinde keck und kühn entgegen!‘«

Wer wirft entgegen? — Wir

Wen oder was werfen wir entgegen? — die Brust!

Wem werfen wir entgegen? — dem Feinde!

Wie werfen wir entgegen? — keck und kühn!

»Ich machte, wie meine Kameraden, die entsprechenden Bestimmungsübungen, ohne mir überhaupt etwas über den Sinn des Satzes zu denken, bis ich dann einmal in den Ferien an einem Sonntagmorgen sah, wie ein Bauernknecht eine gestärkte Hemdenbrust mit Schnüren auf den bloßen Leib befestigte. Jetzt ging mir plötzlich ein Licht auf. Ich glaubte, den merkwürdigen Satz nun verstanden zu haben. Ich stellte mir vor, die alten Eidgenossen hätten bei ihren Schlachten solche Heldenbrüste getragen, diese dann vor der Schlacht ausgezogen und dem Feinde entgegengeworfen, um ihn zu erschrecken.«

Da sieht man, welch herrliche Blüten so ein kahler Wortunterricht hervorzubringen mag! — Doch genug jetzt des Negativen!

Zum Aufbau eines der Schülerentwicklung angepaßten Grammatikunterrichtes fordern die Bearbeiter eine vorsichtige, behutsame Art der Einführung der Terminologie, ein Herbringen des Sprachstoffes aus dem pulsierenden Leben, Darbietung in Sprachganzen, gute Korrespondenz zwischen Mundart und Schriftsprache, bewußteres Ausgehen vom Tatwort (*le verbe*), Belebung dieses Unterrichtszweiges durch zeichnerische Skizzen, durch Beobachtungsübungen, durch kurzweilige Diktatpflege und durch vermehrte Eigentätigkeit der Schüler (Wörterhefte, gegenseitige Korrekturen, Dramatisieren).

*

Aus einer weitem Berichterstattung über die These »Das Problem des Stoffabbaues, kritisch beleuchtet«, entnehme ich dem Luzerner Schulblatt Nr. 4 des laufenden Jahrganges die Abbau-Vorschläge, welche sich speziell mit der Sprachlehre befassen. Dazu ist aber noch zu bemerken, daß die endgültige Aussprache darüber durch die Gesamtlehrerschaft erst im Verlaufe des kommenden Winterhalbjahres stattfindet.

Die Vorschläge der Bearbeiter lauten:

2. Kl. Steigerung des Eigenschaftswortes soll in die 4. Kl. verschoben werden.
3. Kl. Tatwort in der Grundform. Abwandeln in den beiden Formen der Gegenwart und Vergangenheit.

4. Kl. Drei Zeitformen des Tatwortes: Gegenwart, Vorgegenwart und Vergangenheit. Das Mittelwort der Vergangenheit. Neu: Mehr Übersetzungen und Übertragungen aus der Mundart in die Schriftsprache. Zeichensetzung der direkten Rede in die 5. Kl. verschieben! Einfacher Satz in die 5. Kl.!

5. Kl. Der einfache Satz. Von den Satzweiterungen nur die Ergänzungen. Vom Tatwort vier Zeiten (Vorvergangenheit und Vorzukunft nicht!). Vom Fürwort nur das persönliche und besitzanzeigende!

6. Kl. Alle Arten des Fürwortes. Alle sechs Zeiten des Tatwortes. Alle Bestimmungen des erweiterten Satzes. Die Satzverbindung zur Übung der Bindewörter und der Zeichensetzung.

Die restlichen Abschnitte der Sprachlehre sollen den Abschlußklassen der Werk-schule (7. und 8. Kl.), wie man hier auch sagt, zufallen.

Man sieht: Die Abbau-Vorschläge sind sehr maßvoll. Die erhofften Erleichterungen sind mehr psychologischer Art: Gewisse Stoffe werden zweckmäßig höhern Stufen zugeschoben. Das ist ein sehr glücklicher Gedanke, und sein Gewicht ist um so bedeutender, weil ja die einzelnen Bearbeiter unabhängig voneinander zu ähnlichen oder gar gleichen Ergebnissen kamen.

V

ES KOMMT ABER AUF DAS ZIEL AN

Von Karl Dudli

Bei allem Sprachlehrunterricht muß man sich fragen, ob er die wirkliche Sprachbildung ins Auge faßt, oder ob er sich in erster Linie mit grammatikalischen und syntaktischen Formen beschäftigt. Natürlich wird kaum jemand für die Unterstufe das Letztere in den Vordergrund stellen. Wie sieht es aber in Wirklichkeit aus?

Auch wenn die Abneigung gegen den Grammatikunterricht auf der Unterstufe mit Recht weitgehend verbreitet ist, so glauben sich ihr doch viele Lehrer bis zu einem gewissen Grade verpflichtet zu sein. Die *Lehrplanforderungen* sehen ja auch darnach aus. Und erst gewisse *Sprachbücher*, auch für die Unterstufe? Sind sie nicht oft nur ein verkleinertes Abbild aller üblichen Grammatiken seit Jakob Grimm? – Man weist jeder Klasse einige formale Aufgaben zu, so zum Beispiel dem ersten Schuljahr die Behandlung besonders des Dingwortes als Name und dessen Großschreibung, dem zweiten die Übung, Anwendung und Unterscheidung der drei Haupt-Wortarten (Dingwort, Tunwort, Wiewort) sowie die sprachliche und formale Beherrschung des einfachen Satzes, dem dritten Schuljahr endlich noch dazu die Zeit-, Personen- und Fallformen, das Geschlechtswort, weitere Satzformen usw. Wir haben uns während Jahren ebenfalls immer wieder um all diese Aufgaben bemüht und gesucht, sie möglichst »kindertümlich« zu gestalten. In vielen Fällen waren zweifellos Erfolge festzustellen. Greifen wir aber einmal ein konkretes *Beispiel* aus der Praxis heraus!

In der 2. Klasse wurde mit viel Mühe und Geduld in verschiedenen Themen immer wieder das *Wiewort* geübt. Wir haben gesprochen und aufgeschrieben, wie Personen, Tiere, Blumen, Dinge usw. sind und haben uns auch immer wieder eingepreßt, daß diese Wiewörter klein geschrieben werden. Erfolg: Am Ende des 2. Schuljahres und in der 3. Klasse gibt ein schöner Teil der Klasse auf die Frage nach der Schreibweise eine falsche Antwort. Und man glaubte doch, die Begriffe hinreichend geklärt und die Wörter, auch im Satzverband, genügend geübt zu haben.

Man muß sich also überlegen, ob es überhaupt einen Sinn hat, auch nur bescheidene Regeln überhaupt zu erwähnen. Natürlich kommt man da rasch mit den Forderungen der Rechtschreibung. Und man glaubt hier,

ohne bestimmte Regeln einfach nicht auszukommen. Man müsse doch wissen, was groß und was klein geschrieben werde. Ja gewiß; es kommt aber darauf an, wie diese Erkenntnisse vom Kind aufgenommen werden.

In der Spracherziehung geht es – mündlich und schriftlich – hauptsächlich um zwei Ziele:

1. Das Kind muß einen möglichst hohen Grad von *Sprachverständnis* erreichen. Dieses befähigt den Menschen, die gesprochene und geschriebene Sprache zu verstehen.
2. Es muß zu einer möglichst großen *Sprachfertigkeit* geführt werden. Diese setzt den Menschen in die Lage, sich (mündlich und schriftlich) verständlich genug äußern zu können. Es geht also im Gesamten fast ausschließlich um ein Erkennen und *Können* und nicht um ein *Wissen*. Somit ist schon von der Sprache aus gesehen der Wissensunterricht nicht zu empfehlen.

Stellen wir nun die Frage auf das *Kind* ein! Wie steht es um die Sprechlage des Kindes, wenn es zur Schule kommt? Jedes normale und normal erzogene Kind ist gewohnt, sich frei und zusammenhängend auszudrücken, seine Gedanken, seine Wünsche und Gefühle bereits in einigermaßen beherrschter Form vorzubringen. Es hat sogar einen unbändigen *natürlichen* Drang zur Sprache. Es ist nun für die weitere Sprachentwicklung überaus verhängnisvoll, wenn diese freie Sprachhaltung des Kindes nicht weiter entwickelt, sondern auf irgend eine – wenn auch nicht beabsichtigte – Weise abgebogen oder gar erstickt wird. Tatsächlich wird durch die »Schulsprache« und die »Sprachübungen« manche gute Sprachanlage im Keime zerstört. Wohl kann das Kind im sogenannten Sprachlehrunterricht auf die Fragen noch gut reagieren, wenn man der Sache ein möglichst kindertümliches Mäntelchen umhängt.

Zur Sprachbildung des Elementarschü-

lers gehören nun nicht in erster Linie die Sprachübungen *im engern Sinne*. Als Sprachübungen *im weitern Sinne* gelten aber alle sprachlichen Betätigungen, wie das Sprechen von Kinderversen und Gedichten, das freie Erzählen und Nacherzählen von Gehörtem, das Sprechen an Gegenständen, Bildern, Bildtabellen, Sandkastendarstellungen usw. – Schließlich kommt auch das Lesen und Vorlesen dazu. Eine gute Sprach-erziehung (etwa im Sinne von Greyerz oder Hildebrand) entwickelt die natürlichen Sprachkräfte des Kindes zuerst von der rhythmisch-musikalischen Seite her. Deshalb ist der *Kindervers* die erste und beste Sprachübung. Das Kind dieser Altersstufe wird ja auch kaum müde, immer wieder die gleichen Lied- und Versstrophen zu singen und zu wiederholen. Da hat der Schöpfer einfach eine Methode in die Menschennatur hineingelegt. Schade, daß so viele Lehrkräfte dies nicht genügend schätzen und auswerten! – Sodann gebührt dem *freien Erzählen* ein Ehrenplatz im Sprachunterricht. Das freie, disziplinierte, zusammenhängende Erzählen kann ja gar nicht genug gepflegt werden. Vor lauter Sprachübungen wird dieses aber vielfach an die Wand gedrückt. Schon wenige Wochen nach Schuleintritt kennt man daher die Kinder oft kaum mehr. Sie dürfen ja – etwas schwarz ausgedrückt – oft nur noch auf bestimmte Fragen antworten. Die Konsequenzen für den *Aufsatzunterricht* sind unschwer zu übersehen. Hiefür gilt doch die Binsenwahrheit, daß dem schriftlichen Erzählen das mündliche vorauszu-gehen habe.

Nun halte ich auch nicht dafür, daß auf *Sprachübungen im engern Sinne* ganz verzichtet werden sollte. Es kommt nur darauf an, wie man sie anpackt und durchführt. Auch Sprachübungen können anregend und wirklich sprachbildend werden. – Denn Übungs-gelegenheit muß eben geschaffen werden. Um zu zeigen, wie dies gemeint ist, kehren wir zum oben erwähnten Beispiel vom Wiewort zurück:

Wir sind beim Thema »Obsternte«. Die Kinder sprechen sich am Wandbild aus. Statt zu fragen, wie die Leute, die Dinge usw. sind, sprechen wir einmal vom Knecht, der eben mit einem Karren voll Obst zur Scheune fährt. Statt der fragwürdigen Hinweise »Sagt, wie der Knecht ist!« oder »Nennt Wiewörter vom Knecht!« sammeln wir das Sprachgut aus natürlichen Gegebenheiten. Wir überlegen: Der Knecht hat den ganzen Tag schwer gearbeitet, vom frühen Morgen bis zum späten Abend. (Die Arbeiten werden genannt und später für die Übung der Tunwörter in diesem Sinne verwendet). Der Bauer rühmt seinen Knecht. »Wer will der Bauer sein? Wer der Knecht?« – »Du bist heute wirklich fleißig gewesen. Du hast deine Sache gut gemacht. Du bist ein guter Knecht, ein treuer Knecht. Du bist aber stark. Es ist auch schön, daß du am Morgen immer so pünktlich bist. Ich bin mit dir zufrieden. Du mußt einen rechten Lohn haben.« – Ungefähr in dieser Weise haben die Kinder die Eigenschaften erarbeitet. Wir schreiben sie als Wiewörter auf. Die Kinder brauchen die Bezeichnung noch gar nicht zu kennen. Wesentlich ist deren richtige Anwendung im Satzverband.

Schließlich muß noch auf eine große Gefahr für die natürliche Sprachentwicklung hingewiesen werden. Es ist ein gewisser *Leseunterricht*. Es ist nicht zu bestreiten, daß der ganzheitliche Leseunterricht, der schon von Anfang an vom Sprachganzen ausgeht, der Spracherziehung förderlicher ist als das Lesen nach dem synthetischen Verfahren. Doch kann in diesem Zusammenhang nicht weiter auf diese aktuelle Frage eingegangen werden.

Zusammenfassend muß betont werden, daß durch den Sprachlehrunterricht manches ans Kind herangebracht wird, für das die *geistige Reife* noch nicht vorhanden ist. Und das ist immer eine Sünde wider die Natur. Gar manches wird auch einfach den Lehrern der mittlern und obern Klassen zu Gefallen zu früh ans Kind herangetragen, ob-

schon einsichtige Kollegen der obern Klassen immer wieder betonen, daß oft »weniger mehr wäre«. Wenn das Kind die geistige Reife erlangt hat, wird es sich das nötige Sprachwissen in verhältnismäßig kurzer Zeit angeeignet haben. Von aller Verfrühung ist daher dringend abzuraten.

VI

HÖREN - LESEN - SPRECHEN!

Von Max Groß

Es ist für den Lehrer der 4. Primarklasse eine nicht geringe Genugtuung, wenn einige seiner Schüler es schließlich fertig bringen, beinahe fehlerfreie Aufsatzentwürfe zu schreiben, einwandfreie Sätze in der richtigen Satzform, mit den notwendigen Satzzeichen zu versehen.

Die kleine Minderheit, die dem Lehrer die Freude fast fehlerfreier Entwürfe bereitet, setzt sich sozusagen immer aus Knaben und vor allem Mädchen zusammen, die ihr Sprachgefühl für das Schriftdeutsche durch vieles Lesen verfeinern, sprachlich begabt sind und beim Schreiben die nötige Sammlung aufbringen. Dazu kommt noch das Wissen um einige Rechtschreib-Regeln: Großschreibung, Wörtertrennung usw.

Die Grammatik aber beherrschen diese Kinder, die immerhin imstande sind, im Alter von 10 Jahren eine Reihe von Sätzen fehlerfrei zu schreiben, durchaus nicht. Sie können weder die einzelnen Wörter, noch die einzelnen Satzteile, noch die einzelnen Sätze in ihre Kategorien einteilen. Sie wissen nichts von Zeit- und Wortbiegung, nichts von der Steigerung, noch etwas aus der Satzlehre.

Das alles ist vollkommen überflüssig, um selber schreiben zu können, noch andere schreiben zu lehren.

Man behauptet wohl, wenn ein Kind die Zeitformen nicht mit dem Namen kenne, verwechsle es ständig Gegenwart und Vergangenheit. Man will damit sagen, der Schü-

ler müsse die Zeitwörter vorerst biegen lernen, zum Beispiel in der unvollendeten Vergangenheit, um dann Sätze in der dieser Zeitform schreiben zu können. Natürlich kann man diese Methode anwenden. Aber es ist eine umständliche Methode. Auch das Imperfekt, das die Mundart ja nicht kennt, erlernt der Schüler viel schneller und sicherer auf dem Weg über das Sprachgefühl, indem der Lehrer schriftdeutsch erzählt und vorliest, und das Kind die Erzählung wiederholt, selber Erzählungen liest, wenn möglich laut, und dann und wann auch von seinen Erlebnissen frei erzählt.

Man behauptet weiter, ohne Kenntnis der Teile eines Satzgefüges sei es nicht möglich, das Komma an die richtige Stelle zu setzen. Aber es ist erfahrungsgemäß sehr gut möglich, wiederum über den Weg der Verfeinerung des Sprachgefühls zu zeigen, wo Beistrich, Punkt, Doppelpunkt und Fragezeichen ihren Platz haben – knifflige Fälle ausgenommen. Der Lehrer braucht nur sinngemäß und ohne Hast zu sprechen, zu erzählen, vorzulesen, und dasselbe auch von den Kindern zu verlangen.

Man behauptet ferner, die Schüler müßten wissen, was ein persönliches oder ein besitzanzeigendes Fürwort ist, um es anwenden zu können. Auch das stimmt keineswegs. Man lernt den richtigen Gebrauch der Fürwörter durch stilistische Übungen. Der Lehrer gibt den Schülern an der Wandtafel oder auf einem vervielfältigten Zettel einen Ausschnitt aus einer Erzählung, auf dem die persönlichen Fürwörter durch die originalen Bezeichnungen ersetzt sind. Der umständliche Stil dieser Sätze wird schon von Schülern der 3. Klasse erkannt und verbessert werden können usw.

Für die Erlernung der richtigen Sprache sind die meisten grammatikalischen Begriffe, die man in manchen Schulen mit so viel Zeitverlust und Plackerei einzutrichtern versucht, vollständig überflüssig, überflüssig auch viele grammatikalische Übungen, die teilweise sogar imstande sind, das

Sprachgefühl zu verwirren, wie etwa Übungen von der Art: der Baum, des Baumes, dem Baume, den Baum usw.

Der Kampf gegen die Grammatik als Fach der Volksschule ist übrigens nicht nur eine methodische Angelegenheit, er ist ein Teil des Kampfes gegen den Rationalismus, gegen diese widerwärtige, geradezu teuflische Geisteshaltung, die unserer heutigen Volksschule von Anfang den falschen Weg gewiesen hat. Vor dem Einbruch des rationalistischen Geistes auf das Gebiet der deutschen Sprache durch Gottsched, wußte man den Weg zur guten Sprache besser:

»Der schafft mit viel Arbeit wenig Nutz, der die Deutschen lehren will, wie sie sagen und reden sollen: der Hans, des Hansen; ich schreibe, ich hab geschrieben. Das lernen die Kinder besser von der Mutter denn aus der Grammatik.«

So zitiert der grimmigste Gegner aller deutschen Sprachschulmeisterei, Eduard Engel, aus einer alten Sprachlehre aus dem Jahre 1522. Was dieser kühne Streiter, der Deutsche Hildebrand und der Schweizer Otto von Greyerz immer wieder als den natürlichen Weg der Sprachbildung bezeichneten, könnten wir Lehrer nun doch ohne Bedenken, wenn auch mit reichlichererspätung, an den Anfang unseres Sprachunterrichtes hinsetzen: *Hören – lesen – sprechen*.

VII

ABER FÜR DIE SEKUNDARSCHULE

Von G. Heuberger

Grammatik überflüssig?

Mein Freund Emil hat gestern die Autofahrprüfung bestanden. Natürlich wird er bestürmt: »Wie war's?« »Ist's gut gegangen?« »Was wurde über Bau und Funktion des Motors gefragt?« möchte jemand wissen. »Nichts, gar nichts!« Man kann also Auto fahren, ja man kann sogar staatlich brevetierter Autolenker sein, ohne etwas

von den Geheimnissen eines Motors zu verstehen. Aber haben Sie schon einmal versucht, einem Menschen den Bau und die Funktion eines Motors zu erklären? Können Sie das, ohne dabei Fachausdrücke wie Kolben, Zylinder, Vergaser u. a. zu gebrauchen?

Genau so scheint es mir mit der Sprache zu sein. Man kann seine Muttersprache sprechen und schreiben, vielleicht sogar einigermaßen gut, ohne besondere Grammatikkenntnisse zu besitzen. Wer aber *über* die Sprache reden will, wer gar tiefen Einblick gewinnen will in ihren Bau und ihre Zweige und Verästelungen, der wird es nicht umgehen können, eine Anzahl sprachlicher Fachausdrücke zu lernen und zu kennen. Natürlich aber — und das sei betont — ist es nicht getan mit der Kenntnis dieser Ausdrücke, sondern dieser sprachliche Fachausdruck muß ein von Inhalt prallgefüllter Begriff sein. Dieses nun, *Einblick in Wesen und Bau der Sprache sowie Kenntnis wichtiger Begriffe*, das möchte ich unter Grammatik verstanden wissen. (Natürlich ist dies wieder nicht die ganze Grammatik, aber jener Teil von ihr, der uns für Sekundarschulen als notwendig erscheint.)

Diese erste Klarstellung über das Wesen der Grammatik hielt ich für notwendig, da offenbar nicht selten etwas ganz anderes darunter verstanden wird. Wenn Kollegen da und dort waffenklirrende Attacken gegen die Grammatik reiten, meinen sie vermutlich viel mehr jene andere Art, die der Franzose so treffend kennzeichnet mit dem Wortspiel: »La grammaire est une vieille grand-mère«; d. h. jene Art von Grammatik, die darin besteht, 250 und mehr Regeln auswendig zu lernen und mit ihrer Hilfe dann Sätze oder gar Auf-Sätze zu konstruieren.

Damit scheint mir aber die Frage, ob Grammatik überflüssig sei, schon entschieden. Sie ist unter keinen Umständen zu ent-

behren für den, der *von* der Sprache und *über* die Sprache reden soll; für den, der Einblick gewinnen soll in den Bau einer Sprache. Und dies ist naturnotwendig immer der Fall, wenn einer eine fremde Sprache schulmäßig erlernt. Dies aber ist nun halt in der Sekundarschule mit dem Französischen der Fall. Einwand: Es gibt doch immer wieder Schüler, die nach der 7. oder 8. Klasse etwa als Ausläufer oder Dienstmädchen ins Welschland kommen und nach einiger Zeit ganz ordentlich französisch können, ohne von Grammatik auch nur eine Ahnung zu haben. Gewiss; aber man darf sich hier nicht blenden lassen. Wer »bonjour, monsieur« und noch ein paar andere Papperlapappsätze zu stottern versteht, kann damit noch lange nicht französisch. Und mit solchen Dingen darf sich die Sekundarschule einfach nicht zufrieden geben. Das wäre ja organisierte Halb- oder Viertelsbildung schlimmster Sorte. Ganz abgesehen davon, daß ein großer Teil der Sekundarschüler für den späteren Weiterbau in kaufmännischen oder akademischen Berufen ein sehr solides sprachliches Fundament nötig hat; um so solider, je sorgloser und unsystematischer oft auf höhern Stufen gearbeitet wird.

Grammatik vor der Sekundarschule?

Wenn für uns somit feststeht, daß in der Sekundarschule die Sprachlehre nicht zu umgehen ist, so wäre doch immerhin noch die Frage zu untersuchen, ob man schon beim eintretenden Schüler mit grammatischen Kenntnissen rechnen müßte.

Wir wollen zwecks Beantwortung dieser Frage einmal unser Französischbuch aufschlagen. In leçon 1 werden ohne besondere Erklärung einfach verwendet, also offenbar vorausgesetzt, die folgenden Begriffe: Bestimmter weiblicher Artikel; Einzahl; unbestimmter Artikel; Apostroph vor Vokalen. Das ist für einen Neuling allerhand, wenn man bedenkt, daß er sich neben diesen grammatikalischen Begriffen noch aus-

einandersetzen muß mit einer völlig neuen Orthographie, mit ganz anderer Aussprache, mit neuen Wörtern, mit Zeichen (êêê îâûô) usw. Das ist so viel, daß es ganz ausgeschlossen ist, alle diese Begriffe in den ersten paar Tagen dem angehenden Sekundarschüler beizubringen. Und das müßte geschehen; denn besonders im Französisch muß vorwärts gepeitscht werden, soll der Anschluß nach oben nicht verpaßt werden. Es bleibt mithin nichts anderes übrig, als einige grammatische Begriffe schon beim eintretenden Sekundarschüler vorauszusetzen. Oh, viel ist es gewiß nicht! Wir sind sehr bescheiden geworden. Ich persönlich wäre schon zufrieden, wenn alle Neulinge *bewußt* ein Substantiv in Einzahl und Mehrzahl oder ein Verb in die Personen setzen könnten. Bewußt: d. h. nicht einfach die Personen herunterleiern, sondern etwa zu wissen, welches die zweite Person ist und welches die dritte. Aber die Erfahrung lehrt, daß dies offenbar noch oft zu hohe Ansprüche sind . . . Dafür finden wir immer wieder Schüler, welche serienweise lateinische Namen herplappern können, worauf wir doch so gern verzichten würden. Und noch ein Stoßseufzer sei mir gestattet: Wenn wir doch endlich einmal so weit kämen, daß nicht beinahe jeder Primarlehrer für diese oder jene sprachliche Erscheinung seine Privatnomenklatur verwenden würde. Es will manchmal fast scheinen, jener alte Witz habe recht, welcher da behauptet, der Herr Lehrer wisse alles besser; in unserm Falle besser als alle Sprachlehrbuchverfasser.

Es bliebe noch zu untersuchen, wie die Sekundarschule ihren *eigenen Sprachlehrenterricht* einzurichten hätte. Es gibt hier sehr viele Meinungen, denen die Daseinsberechtigung nicht abgesprochen werden kann. Persönlich halte ich dafür, daß Sprachlehre dann am meisten Aussicht auf Erfolg hat, wenn sie in steter Wechselbeziehung deutsch-französisch vor sich geht. Bei-

spielsweise soll einem Abschnitt der deutschen Sprachlehre unmittelbar die entsprechende Erscheinung in der französischen Sprache folgen. Oder es kann die gleichzeitige Behandlung in beiden Sprachen zu recht fruchtbaren Vergleichen anregen.

Eine Beispielreihe:

Mon livre est **beau** — mon **beau** livre.

Mes livres sont **beaux** — mes **beaux** livres.

Mein Buch ist **schön** — mein **schönes** Buch.

Meine Bücher sind **schön** — meine **schönen** Bücher.

Die Untersuchung einer solchen Beispielgruppe und das Auffinden der darin liegenden Gesetze (»Das deutsche Eigenschaftswort ist nur in der attributiven, das französische dagegen sowohl in der attributiven wie in der prädikativen Stellung veränderlich«) bereitet einem Sekundarschüler im allgemeinen Vergnügen, weil dadurch sein Entdeckergeist wachgerufen wird. Er wird angeregt, mit Hilfe von Kameraden die Untersuchung auf andere in seinem Bereich liegende Sprachen (Englisch, Italienisch, Latein) auszudehnen. Und dies, die wachgerufene Freude am Forschen, Untersuchen und Vergleichen ist ja wohl mindestens ebenso wichtig und wertvoll, wie das gefundene Resultat, die Regel, die — wenigstens im Wortlaut — nach kürzerer oder längerer Zeit doch wieder vergessen geht.

Oder ein anderes Beispiel: Die Höflichkeitsform: Welche Person verwenden wir dabei, welche der Franzose? (Sie — vous); veraltete Formen (Ihr); Anwendungsbereich (im Französischen viel häufiger, sogar im Gebet: »Notre Père, qui êtes aux cieux.«); Unterschiede zwischen Stadt und Land (Ihr); die frühere preußische Unhöflichkeitsform »Er« usw. Solche Dinge führen wohl schon recht tief in sprachgeschichtliche und sprachpsychologische Zusammenhänge hinein und dadurch etwas vom eigentlichen Sprachlehrunterricht weg.

Aber sie wecken das Interesse des reifenden Schülers und machen ihn geneigt, die *vielen Übungen*, in welchen die Anwendung dieser Formen ausgiebig geschult wird, mit größerer Anteilnahme und daher wohl auch mit besserem Erfolg zu erledigen. Ich messe daher solch vergleichender Sprachlehre auf der Sekundarschulstufe große Bedeutung bei. Immerhin nicht so große, daß ich irgend glauben möchte, sie sei allein-seligmachend; sondern daß ich doch die Auffassung hege, es gebe daneben noch allerlei mindestens ebenso frische Zweige am Baum der Sprache.

VIII

DENN SCHULE UND LEBEN VERLANGEN GRAMMATIK

Von Paul Rohner

Der Lehrplan verlangt auf der Oberstufe (4.–6. Klasse) Grammatikunterricht. Er schreibt für die 4. Klasse vor: Planmäßige Steigerung der Rechtschreibung; insbesondere der Schärfung und Dehnung, Groß- und Kleinschreibung, Unterscheidung von Ding-, Zeit- und Eigenschaftswort. Gründliches Einüben der Fallformen, Unterscheiden der Gegenwart, Vergangenheit und der vollendeten Gegenwart. Satzzeichen zu Nebensatz und direkter Rede.

So geht es dann weiter in der 5. und 6. Klasse, bis der Schüler die Wort- und Satzlehre beherrscht. —

Wir Lehrer wissen also, was wir zu tun haben! Drei Jahre lang mühen wir uns ab, dieses Ziel zu erreichen — oder auch nicht! Lohnt sich diese Arbeit? Ist sie überhaupt der Mühe wert?

Nach der 6. Primarklasse treten meistens unsere Schüler in die Realschule oder das Gymnasium über. — Französisch oder Latein! — Ein Schüler mit lückenhaften Grammatikkenntnissen steht auf verlorenem Posten. Er wird nur Erfolg haben im Sprachstudium, wenn ihm der Aufbau der Mutter-

sprache kein Buch mit sieben Siegeln ist. So lassen sich zwischen Muttersprache und Fremdsprache Parallelen ziehen oder ihre Eigenheiten einander gegenüberstellen. Der Aufbau der neuen Sprache wird dem Schüler klar und so das Studium gewaltig erleichtert. Aber ohne Grammatik ist und bleibt ihm eine Fremdsprache ein Labyrinth, in dem der arme Tropf nie zu Hause sein wird!

Das will aber nicht heißen, daß man deswegen die Forderungen im Grammatikunterricht überspitzen soll. Nicht selten werden in Aufnahmeprüfungen, wenn der Schüler sonst schon aufgeregt ist und nicht mehr ruhig und klar denkt, mit Spitzfindigkeiten wirklich überflüssige, nichtssagende Fallen gelegt.

Ein Beispiel! Eine Prüfung verlangte: »Dekliniere: der Bauer« (Wesfallendung *n* oder *s*?) – Ich mußte selber zuerst den Duden fragen; aber wahrscheinlich denken du und ich das gleiche von solchen Prüfungen!

Die Schule verlangt Grammatik – aber auch das Leben!

Darüber magst du lächeln; ich tat es auch schon. – »Unsere Schularbeit ist Steinbrucharbeit!« sagte uns früher ein erfahrener, erfolgreicher Seminar-Übungslehrer. Je länger du in der Schule schon schaffst, desto klarer erkennst du den Sinn dieser Worte. – Wieviel Mühe braucht es doch, bis auch nur eine Kleinigkeit in »Fleisch und Blut« übergegangen ist. Nach kurzen Wochen werden wir oft schon um unsere schönsten Hoffnungen betrogen.

Wo fehlt's denn eigentlich? An mir oder den Schülern? – Das Hauptübel, ein Krebsübel ist es, an dem unsere Schüler krankend, ist die Konzentrationslosigkeit, die Oberflächlichkeit. – Wie werden wir Lehrer nur zu oft durch lebhaftere Worte unserer Schüler geblendet. Flott arbeiten und leben sie in den Realfächern und ethischen Stoffgebieten mit – du freust dich selber dabei – aber schau morgen oder übermorgen ja nicht

nach, wieviel noch »sitzt«, es ist vielleicht so besser! Sonst wirst du wieder einmal mehr erleben, daß zwar die Phantasie der Schüler mächtig aufloderte – an der Oberfläche, nach allen Seiten hin – der Verstand aber nicht in die Tiefe drang und den Kern der Sache berührte. Da gibt es aber zwei Fächer, die unsere Schüler in die Schranken weisen: Rechnen und Sprachlehre.

Da kann nicht mehr um den Brei herum geredet werden, da führt nur ein klares Überlegen, ein ruhiges Nachdenken zum einzig richtigen Ziel! Da gibt's kein Auskneifen und Ausweichen mehr, und das größte Plappermaul verstummt; jetzt heißt's sich konzentrieren! Das ist vortreffliche Schulung fürs Leben!

Zusammenfassung:

Schule und Leben verlangen Sprachlehre. Doch diese gib in kleinen Dosen – steter Tropfen höhlt den Stein! – und die Schüler arbeiten mit Freude mit.

Die Sprache aber hat noch anderes, viel Kostbares zu vermitteln, vergiß dies neben der Grammatik nicht!

IX

JEDOCH

FRÖHLICHE GRAMMATIKSTUNDEN

Von Hans Ruckstuhl

Die Grammatik ist wahrscheinlich das verhaßteste Schulfach. Die Gründe hiefür sind begreiflich: Zuerst ist die organisch gewachsene Umgangssprache da, aus der unser persönlicher Schreibstil hervorgeht. Nun kommt die Schule und zerpflückt (aus gewissen Notwendigkeiten) dieses Naturgewächs in seine einzelnen Bestandteile, die uns anmuten wie sinnlos abgerissene Feldblumen, welche man auf die Straße wirft und zerstampft. Der gesund empfindende Mensch empört sich gegen solches Tun, spürt einen gewissen Widerwillen und zieht mit Recht den Schluß, jene Schule sei die glücklichste und beste, die dergleichen nicht

benötigt. Damit ist der Grammatik das Todesurteil gesprochen.

Ganz so extrem dürfen wir den Sachverhalt aber doch nicht formulieren. Zunächst ist die *Mundart* unsere Muttersprache, und die *Schriftsprache* müssen wir sozusagen wie eine Fremdsprache erlernen. Zwischen Mundart und Schriftsprache bestehen wesentliche Unterschiede, die wir aus den bekannten Fehlern kennen. Heißt es der Butter oder die Butter? Am Frühling oder im Frühling? Ich bin gegangen, oder ich ging? In der Mundart ist die erste, in der Schriftsprache die zweite Form richtig. Um das begreiflich zu machen, komme ich ohne die grammatischen Begriffe Geschlechtswort, Vorwort, dauernde Vergangenheit und vollendete Gegenwart kaum aus.

Noch schlimmer steht es beim Erlernen von wirklichen *Fremdsprachen*. Unter einigen ähnlichen Fällen möchte ich nur einen nennen. Vor zwei Jahren kam eine ehemalige Schülerin mit dem sonderbaren Begehren zu mir, ich möchte ihr im Laufe von einigen Wochen das unumgänglich notwendige Französisch beibringen, das sie als Zimmermädchen in einem Hotel der Westschweiz benötige. Irgendwelche Grundlagen waren keine da außer der Tatsache, daß die junge Dame (ohne je ein Lehrbuch gesehen zu haben) das Italienische aus der Praxis ein Stückweit kannte. Es blieb mir deshalb nichts anderes übrig, als den Versuch zu wagen, indem ich notgedrungen an die grammatischen Begriffe anknüpfte, welche die Schülerin einstmals in der sechsten Klasse gelernt hatte. Während der Lektionen äußerte die Schülerin mehrmals spontan: »Erst jetzt begreife ich, wie angebracht und berechtigt es war, daß wir damals einige grammatische Grundbegriffe kennenlernten!« Und selbst der heute in der Schweiz immer mehr aufkommende, ausgezeichnete Lehrgang »English by the nature method« des dänischen Anglisten Arthur M. Jensen kommt ohne Grammatik nicht aus!

Man könnte diesen zwei Punkten noch einen dritten beifügen: Wer die deutsche Sprache gründlich beherrschen will, kann das nur tun, wenn er Einblick in den *Bau seiner Muttersprache* gewinnt. Allein auch dies geht ohne Grammatik nicht ab. Wir werden aber doch in der 5. und 6. Klasse schon versuchen, dem Kinde gelegentlich solche Einblicke zu gewähren, mag dies auch mehr eine schöne Zugabe (die aber Sprachfreude wecken kann) als bittere Notwendigkeit sein, zu der wir durch beständige Fehler gezwungen werden.

Aus dem Gesagten erhellt, daß wir ohne Grammatik nicht auskommen. Sie ist ein notwendiges Übel, aus dem sich bei gutem Lehrgeschick eine Tugend machen läßt. Auf dieser Stufe ist Grammatik nur soweit angebracht, als sie den *Schwierigkeiten*, dem *Fehlerhaften* gilt, das ohne sie nicht behoben werden kann. Grammatik betreiben über sprachliche Erscheinungen, die keinerlei Schwierigkeiten bereiten und ohne unser Zutun erfaßt und richtig gehandhabt werden, heißt leeres Stroh dreschen.

Die *Sekundarschulen* und *Gymnasien* sollten nun allerdings ihre Forderungen nicht überspitzen. Man kann zu weit gehen, wie sich aus Beispielen beweisen ließe. (So pflegt die Kantonsschule St. Gallen zu hohe Anforderungen zu stellen.) Man kann aus der Grammatik einen Götzen machen, der einem alle Sprachfreude verdirbt. So erinnere ich mich aus der eigenen Gymnasialzeit eines (im übrigen ausgezeichneten) Griechischlehrers, der uns die Klassiker durch ewige Grammatikdrescherei verkelte. Ich bedachte deshalb mein Exemplar von Euripides' »Iphigenie auf Tauris« mit dem boshaften Distichon:

»Schlechtes Verstehen, o Griechen, wird
deinem göttlichen Werke,

Das im grammatischen Sand eines Pedanten zerrinnt.«

(Dieses studentische »Verbrechen« wurde übrigens nicht in St. Gallen begangen.)

Man kann schon in der Primärschule den Kindern alle Sprachfreude rauben, wenn man sie unnötig mit Grammatik belastet. Es hängt sehr viel von der *Haltung des Lehrers* ab. Wer sich während der Schulzeit einer untadeligen Schriftsprache bedient und das gleiche von den Schülern fordert, wird bestimmt mit wenig Grammatik, das heißt eben mit dem dringend Notwendigen, auskommen. Obwohl die Fehlerbesprechung im Aufsatzunterricht die beste Gelegenheit zu »spontanen« Grammatikstunden bildet, ist einige Vorsicht geboten, damit nicht die Freude an der eigenen Arbeit verdorben wird.

Darum ein Gebot: *Fröhliche, humorvolle Grammatikstunden!* Man soll alles Erdenkliche in ihren Dienst stellen: Farbe, Zeichnung und Bewegungsprinzip (etwa beim Erklären der Steigerung: klein – kleiner – am kleinsten, indem man drei verhältnismäßig kleine Schüler nebeneinander vor die Klasse treten läßt.) Glückliche Wege hat uns Jakob Kübler in seiner Sprachlehre gewiesen. (Auch mein Schülerheft »*Sprachübungen*« für die Mittel- und Oberstufe im Verlag W. Egle, Goßau SG, versucht den trockenen Stoff aufzulockern und mundgerecht zu machen.)

Diese paar skizzierten Gedankengänge möchten mithelfen, der Grammatik in der Primärschule ihre Götzenstellung zu nehmen und sie dorthin zu weisen, wo sie hingehört: in die Reihe des im gegebenen Augenblick Notwendigen. Dabei darf nicht übersehen werden, daß beim Abschluß der sechsten Klasse ein einigermaßen systematisch geordneter Grundstock grammatischer Kenntnisse notwendig ist.

X

WIE MAN SPRACHSTUNDEN AUFBAUT

Von F. X. Schaller

Die Aufgabe des Sprachlehrers auf der Volksschulstufe gemahnt mich an die des

Kinderarztes. Dieser muß unbedingt die im Kinde schlummernden Anlagen und Entwicklungsmöglichkeiten kennen und sie in seinen Maßnahmen streng berücksichtigen. Er wird nie das Zusammenspiel des ganzen Organismus aus dem Auge verlieren und nie ein Organ für sich allein behandeln.

Auch die Sprache ist ein einheitlich gegliedertes Ganzes, auch die Sprache ist Leben. Sie entwickelt sich nach bestimmten Gesetzen und muß darum planvoll aufgebaut werden.

Beim Volksschüler lebt die Sprache zur Hauptsache im Sprechen, und darum gebührt dem gesprochenen und gehörten Worte auf dieser Stufe der Vorrang. Das Sprechvermögen des Volksschülers ist durch die Mundart gehemmt und steht beim Schuleintritt auf sehr tiefer Stufe. Bloß äußerer Drill fördert diese Fähigkeit wenig. Erste Aufgabe des Sprachunterrichtes ist es, im Schüler eine innere Kraft zu wecken, die ihn zum Sprechen drängt, eine sprachschaffende Kraft. Erst dann, wenn diese lebendig geworden ist, gilt es, die Gesetzmäßigkeiten, die sprachlichen Gesetze und Regeln, sprechend zu erfahren, denkend zu erarbeiten und bewußt im Sprechen und Schreiben anzuwenden. Also: Zuerst die Sprechkraft wecken, hernach sie stärken und so das Sprachgefühl pflegen! Weg und Ziel einer jeden Spracharbeit ist die Weckung und Formung des Sprachgefühls.

Dieses Ziel wird nicht erreicht durch einen »Grammatikunterricht«, nach System x oder Sprach- und Übungsbuch y, das von gegebenen »Musterbeispielen« ausgeht, um Regeln, Formeln und blutleere Begriffsbestimmungen zu gewinnen, die ohne Zusammenhang mit einem Lebens- oder Sinnganzen stehen. Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung gehen immer von einem Stück lebendiger Wirklichkeit aus.

Um sprachschaffende Kräfte zu wecken, muß zu allererst der sprachliche Boden aufgelockert werden. Ein Erlebnis oder eine bewußt herbeigeführte Erlebnislage ver-

setzt den Schüler in die notwendige innere Bereitschaft und Einstellung zum Sprechen. Diese Bereitschaft ist für das Gelingen der Spracharbeit entscheidend. Ein Beispiel: Der Schüler wird aufgefordert, sich den Marktbetrieb genau anzusehen. Dort holt er sich die Bereitschaft zum Sprechen, kommt mit Bildern und Eindrücken »geladen« zum Unterricht; die sprachschaffende Kraft ist geweckt. Der Schüler bringt die zum Stoffe gewünschten Beispiele herbei. Er zählt Personen und Sachen auf, die er entdeckt hat (Dingwort). Diese werden genauer bestimmt (zusammengesetztes Dingwort). Er bezeichnet ihr Aussehen genauer (Eigenschaftswort). Er erzählt vom Tun der Personen (Tatwort). Er berichtet über die Gespräche (anbieten, anpreisen, rufen, fragen, antworten, danken, aussetzen, reklamieren, kritisieren, befehlen, schimpfen, klagen, jammern, wettern, schreien usw.). Der reiche Inhalt des Wortes »sagen« wird ihm dabei offenbar. Der Wortinhalt tritt hervor. Der Schüler erfährt das Wortinnere, erarbeitet es denkend, wendet es an. Es soll die Ergänzung erarbeitet werden. An einfachen Sätzen kennt der Schüler: Die Gemüsefrau bietet an. Die Dame kauft. Die Eierfrau rühmt. Die Magd trägt. Das Kind wünscht. Der Blumenhändler stellt aus. Der Dienstmann bringt. Der Polizist fordert. Der Herr schenkt. Die Freundin winkt. – Der Schüler fühlt, daß diese Sätze nach einer Ergänzung rufen. Durch eigene Überlegung soll er finden, welches Wort näher zu bestimmen ist. Es geht zuerst nur um das Ergänzen, erst später um die Ergänzung. Ähnlich sprechen wir zuerst nicht vom erweiterten Satz; Schüler und Lehrer erweitern ihn und stellen erst nachher fest, daß ein erweiterter Satz entstanden ist. Bevor wir vom zusammengesetzten Worte reden, setzen wir Wörter zusammen. Der Begriff Satzverbindung wird erst dann gebildet, nachdem wir in Wirklichkeit Sätze verbunden haben. In jedem einzelnen Falle werden die gesammelten Beispiele beobach-

tet und verglichen, und die Schüler entdecken dabei Ordnung und Gesetzmäßigkeit, entdecken die gewünschte Regel und merken sich die erarbeitete Erkenntnis. Das bekannte Gesetz durch Übung zu vertiefen, ist die nächste Aufgabe. Der Schüler beobachtet, vergleicht, entscheidet, wertet aus freudiger Eigentätigkeit in angedeuteter Weise. So wird der kindliche Sprachschatz geklärt und ausgebaut. Die Bildung von Wortfamilien, Wortreih- und Wortfeldübungen, Wortbildungsübungen mit Hilfe von Vor- und Nachsilben, Überführung eines Wortes von einer Wortart in eine andere stehen im Dienste der Sprachgestaltung.

Eine Sprachstunde im angedeuteten Sinne hat folgenden Aufbau:

1. Ein Erlebnis lockert den sprachlichen Boden auf und schafft die Bereitschaft zum Sprechen, zum Unterrichtsgespräch (Gesamtarbeit).
2. Es werden Beispiele zum gewählten Stoffe gesammelt, ausgewählt und ausgewertet. Das Wesentliche wird auf der Tafel oder im Heft festgehalten (Gruppenarbeit, Stillarbeit).
3. Die gesammelten Beispiele werden geordnet, durchdacht und verglichen. Dabei wird die Regel entdeckt (Gesamtarbeit, Unterrichtsgespräch).
4. Das Erkannte wird als Sprachgestaltung mündlich und schriftlich angewandt und geübt (Stillarbeit, Hausarbeit).

Es ist klar, daß dieses Schema nicht starr eingehalten, sondern der jeweiligen besonderen Lage angepaßt wird.

(Einen unerschöpflichen Reichtum von Anregungen zu der angedeuteten Sprachgestaltung bietet Richard Alschner in »Lebensvolle Sprachübungen in Sachgruppen des Alltags«, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung in Leipzig. Er nennt sein Werk einen Versuch, den Deutschunterricht im Sinne der Arbeitsschule umzugestalten.)

XI

AN DER SEKUNDARSCHULE HALTE ICH DIE GRAMMATIK FÜR UNERLÄSSLICH

Von Josef Schätti

»Das Geschenk der Sprache ist groß«, sagt Pestalozzi. Diese Gabe Gottes richtig zu gebrauchen, ist die Frucht langer und zielbewußter Übung. Die Grammatik bildet die Grundlage für den Unterricht in der Mutter- und den Fremdsprachen. Erst die Sprachlehre verleiht dem Wort die Möglichkeit, im Satze selbständig als Folge eines gedanklichen Vorganges zu wirken. Sprachlehre setzt Denken voraus wie das Rechnen. Sie ist das solide Skelett der Sprache. Gründliche Beherrschung und geschickte Verarbeitung des Stoffes machen den Sprachunterricht sogar zu einem kurzweiligen Fach.

Für den Unterricht in der französischen (englischen oder italienischen) Sprache ist vor allem eine sichere Kenntnis der zehn Wortarten und ihre mannigfache Anwendung von großem Werte. Das vielgestaltige Verb erheischt sehr ausgiebige Behandlung in Wort und Schrift. Die Zeit reicht nicht aus, es erschöpfend zu üben. Der richtige Gebrauch der Fürwörter, besonders der persönlichen im Wem- und Wenfall und ihre Verwendung als Ergänzungen, stößt immer auf Schwierigkeiten. Noch mehr Verwirrung herrscht in der Anwendung der besitzanzeigenden Fürwörter: sein, seine, ihr, ihre. – So gliedern sich auch die übrigen Wortarten und später die Satzlehre an. Üben und noch einmal üben! Frohe Miene, vergnügter Ton! Wird dazu noch eine erarbeitete Regel in eine selbsterfundene Melodie oder gar einen Kanon gekleidet, dann geht die Sprachstunde schnell und heiter vorbei.

Gewissenhafte Sprachschulung in der Primarschule ist unschätzbare Dienst an der Muttersprache und beste Vorbereitung für das Studium der Fremdsprachen.

XII

GEGEN DIE FEHLER NICHT GRAMMATIK, SONDERN ÜBUNGEN

Von Willi Stutz

Es war Zwetschgenzeit. Ein Fraueeli wollte einen Korb der blaubereiften Früchte an der Station aufgeben. Das Ausfüllen des Frachtbriefes bereitete ihm allerhand Mühe. Endlich übergab es das Papier dem Stationsbeamten. Zu seinem Erstaunen las er unter der Rubrik Warengattung: »Birren«.

»Warum schriebet Ihr ‚Birre‘, wenn doch jede gseht, daß 's Zwetschge sind?«

»Probiered Ihr emol Zwetschge z'schriebe!« antwortete das Fraueeli.

Das mag manchem eine gut erfundene Anekdote scheinen. Darum ein Müsterchen aus meiner ersten Lehrtätigkeit:

Ich hatte Kirchenaufsicht und sonderte nach längerem Beobachten einen Störenfried von seinen Mitschülern ab; ich hieß ihn an einem Seitenaltar niederknien. Dies Vorgehen trug mir einen sackgroben Brief seiner Mutter ein. Ich, im ersten Saft meiner Tätigkeit, korrigierte den Brief und sandte ihn zurück mit der Bemerkung: »24 Fehler, korrigiert W. Stutz«.

Später sammelte ich jahrelang alle Entschuldigungsschreiben. Außer von einer Pfarrersfrau und einer Apothekerin erhielt ich nie völlig fehlerfreie Briefe.

Aus diesen drei Beispielen, die sich beliebig vermehren ließen, glaube ich ableiten zu dürfen: Grammatik, also Lehre der Wortarten, Satzteile und Satzarten tut not. Wie wollten unsere Kinder sonst die Vergangenheitsformen der Tunwörter lernen, die im Dialekt so wenig vorkommen als der Wesfall? Die Fragen der Groß- oder Kleinschreibung, das schwierige Kapitel der Dehnung, sie müssen einfach besprochen und immer wieder geübt werden.

Vergessen wir aber nicht, daß unsere Sprache mehr ist als nur Verständigungsmittel, sonst wäre in erster Linie Fehlerlosigkeit anzustreben; sie ist mehr als Tum-

melplatz der Logik, sonst wäre Sprachlehrbüffelei gegeben; sie ist nicht nur ästhetisches Ausdrucksmittel, sonst müßten wir vorab »in Stilbildung machen«.

Sprache ist all dies und mehr. Machen wir darum die Grammatik nicht zum Schulgötzen, den Fehler nicht zum Schwerverbrechen! Fassen wir Fehler lieber als Kinder- oder Entwicklungskrankheiten auf! (Ich denke hier nicht an Flüchtigkeits-, Konzentrations- und Ausspracheschreibfehler.) Sie sind lästig, sind bekämpfungswert, aber sie sind nicht das Wesentliche. Oder gibt es heute noch eine Lehrkraft, die als *Hauptfordern*is an einen Aufsatz die Fehlerlosigkeit stellt? Ist die Reihenfolge der Anforderungen (mit absteigender Wichtigkeit) nicht viel mehr diese:

Ein einfacher Sachverhalt (Erlebnis, Beobachtung usw.) soll in logischer Reihenfolge, gut in Abschnitte gegliedert, in schlichter Form und leserlicher Schrift, fehlerfrei geboten werden?

Bestimmen wir noch rasch die Schwere der Fehler:

1. Fehler gegen die Logik (z. B. Der Vater schickte die Mutter in die Ferien, um sich zu erholen).
 2. Fallfehler
 3. Zeichenfehler
 4. Wortfehler.
- } hör- und sehbar

Wer denkt aber, wenn er für die Notwendigkeit der Grammatik wirbt, nicht oft an den Kampf gegen diese letzte Kategorie. Ihnen allen halte ich Professor Korogs Behauptung entgegen: Kein Mensch kann fehlerlos deutsch schreiben! Reiben wir uns doch nicht auf im aussichtslosen Kampf gegen die Fehler der amtlichen Rechtschreibung (Duden), wo's »mal so – mal so« richtig ist! Erheben wir doch immer wieder unsere Stimme, daß unsere Resolutionen und Pläne für die Reform der Rechtschreibung nicht einfach »schubladiert« werden! Andererseits ist zuzugeben, daß die Ergebnisse unseren Aufwendungen in Sprachlehre nicht entsprechen. In sechs Jahren Primarschule

sollte doch das nachstehende Minimalinventar zum geistigen Eigentum eines Normal-schülers werden:

1. Lautlehre,
2. Silbentrennung,
3. Dingwort in vier Fällen,
4. Tunwort in den sechs Zeitformen,
5. Steigerung des Eigenschaftswortes,
6. Groß oder klein?
7. Dehnung und Schärfung?
8. Persönliche und besitzanzeigende Fürwörter,
9. Höflichkeitsform,
10. Wörtliche Rede,
11. Satzlehre, soweit nötig für das Verständnis der Interpunktionslehre.

Ich gestehe frank und frei: Die »Eigentumsbegriffe« sind in dieser Hinsicht bei meinen Schülern oft recht »locker«.

Woran liegt's?

War der Unterricht nicht kindlich?

War er zu wenig stufengemäß?

War er zu wenig psychologisiert, wie es Prof. Kern aus Heidelberg mit seiner Ganzheitsmethode lehrt?

Waren unsere Grammatikstunden trocken, humorlos?

War uns hier und da die Kleinarbeit am Mosaik der Sprache zu dornig oder zu unscheinbar?

Wer gleich mir schon erlebt hat, wie unsere Schüler Regeln wissen – und sie doch nicht anwenden, wird Dr. Kern recht geben müssen: Unsere landläufige Rechtschreibmethode ist nicht kindsgemäß. Sie appelliert viel zu oft ans Gehör – auf das kein Verlaß ist. Sie vergißt, daß $\frac{4}{5}$ aller Menschen visuelle und nicht akustische Typen sind.

Für uns alle, die wir Kerns Methode nicht oder noch zu wenig kennen oder nicht mehr gewillt sind, umzusatteln, stellt sich die Frage: »Haben wir das Bestmögliche erreicht? Benütze ich in jeder Sprachlehrstunde die Wandtafel (für die Mehrheit der visuellen Schüler)? Kommen die Schüler auch an die Wandtafel? Sorge ich dafür, daß in jeder

Stunde einmal gelacht werden darf?« – Genau der Selbsterforschung! Zum Abschluß ein paar Hinweise, wie wir lautbetont arbeiten.

Silbentrennung: Erzählreime und lustige Verse in Sprechsilben: Auf dem Ber-ge Si-na-i wohnt der Schnei-der Ki-kri-ki. Sei-ne Frau, die al-te Gre-te, saß auf dem Bal-kon und näh-te, fiel her-ab und das lin-ke Bein brach ab.

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben.
Eine al-te Frau schält Rü-ben,
eine al-te Frau schneid't Speck,
schnei-det sich den Fin-ger weg.
Stage oder Tage? Diens-tag, Sams-tag.
Hin oder her? Hin-aus, her-ein.

Biegung der Dingwörter: Ich erzähle eine Geschichte: Der Kirschbaum blüht. Die Krone des Kirschbaum leuchtet weit hin. Wir bringen an der Kirschbaum einen Kleb-ring an. Wir schützen der Kirschbaum vor den Insekten.

So hab ich die Lacher und die Aufmerksamkeit auf meiner Seite. Die Notwendigkeit der Biegung wird eingesehen; denn ungebogen passen die Dingwörter ja nicht in die Sätze. Auch die Schüler beantworten die vier Fallfragen nur mit *ganzen Sätzen*. Alles andere ist Wordrescherei.* – Durch Zusammenarbeit der Klasse ist folgende Tabelle der *persönlichen Fürwörter* an der Wandtafel entstanden:

| | Einzahl | | | | | Mehrzahl | | |
|------------|---------|--------|--------|-------|--------|----------|------|-------|
| | 1. | 2. | 3. m. | 3. w. | 3. s. | | | |
| 1. Werfall | ich | du | er | sie | es | wir | ihr | sie |
| 2. Wesfall | meiner | deiner | seiner | ihrer | seiner | unser | euer | ihrer |
| 3. Wemfall | mir | dir | ihm | ihr | ihm | uns | euch | ihnen |
| 4. Wenfall | mich | dich | ihn | sie | es | uns | euch | sie |

Wir lesen satzweise eine Übung aus dem Sprachlehrbuch. Die erste Gruppe liest; aus

* *Hausaufgabe:* Sucht Insetate, unter Rubrik Kauf und Verkauf, mit Fallfehlern! Es werden stets eine ganze Anzahl falsche – und richtige gebracht.

der zweiten Gruppe hat abwechslungsweise einer das gehörte Fürwort in der Tabelle zu zeigen; die dritte Gruppe schiedsrichtert.

Text z. B.: Eine Katze saß auf der Gartenmauer. Fritz bemerkte die Katze und trat zu der Katze hin. Fritz wollte die Katze streicheln. Da zerkratzte die Katze Fritz die rechte Hand.

Der Schüler an der Wandtafel hat vier Möglichkeiten, auf sie zu zeigen, zwei auf ihr und zwei auf ihm. Für welche soll er sich entscheiden? Solche Übungen bereiten den Kindern viel Spaß. So finden sie Sprachlehre »glatt«. Und die Hauptsache: sie tun mit!

Ein letztes Beispiel zur *Satzzeichenlehre*. Eingangs schreibe ich jeweilen einen Satz an die Wandtafel, der durch das Fehlen des Kommas in sein Gegenteil verkehrt wird.

»Soo wichtig ist das Komma!« hake ich dann ein. Die Beispiele werden zu Hause auch »serviert«, und oft werden neue »Kreationen« von dort zur Schule gebracht.

Der Kaiser schrieb: Begnadige nicht nach Sibirien! (Das Komma fehlte, wo setzte es sein Minister?) – Zehn Finger hab ich an jeder Hand, fünf und zwanzig an Händen und Füßen. (Kann das stimmen? Setze das Zeichen richtig!) – Walter sagt der Lehrer sei ein dummer Kerl. (Wo willst du Zeichen setzen?) – Der Schulinspektor trat ein mit Schuhen, voll Staub auf der Stirne, dro-

hende Wolken auf dem Frack, große Bierflecken an der Leine, einen Hund mit sich führend. (Der Herr Inspektor möge den despektierlichen Satz entschuldigen und der Schüler die Zeichen richtig setzen.) – Telegramm der meteorologischen Zentralanstalt: Reiset nicht ungünstig!

Was gilt?

Der brave Mann denkt an sich, selbst zuletzt.

War das Tells Grundsatz?

NB. Die Mehrzahl dieser Beispiele stammt »Aus der Werkstatt der Sprache« von Hans Siegrist.

Zusammenfassung: Ohne Grammatik geht es nicht. Aber laßt uns nicht die Mehrzahl aller Deutschstunden dem Moloch Grammatik opfern!

XIII

WIE SIEHT ES DER MITTELSCHULLEHRER DER UNTERSTUFE

Von aw.

Um jedes Mißverständnis gleich zu Anfang zu vermeiden, sei betont, daß dieser Beitrag nur den Standpunkt des humanistischen Mittelschultyps im Auge hat. – »Im ergebnislosen Kampfe für und wider die Grammatik holt kaum mehr jemand Erfolge...«, mahnte 1943 Hans Siegrist in seiner originellen »Werkstatt der Sprache«¹ die Streitenden auf diesem Gebiete. – »Bedeutende Bildungswerte werden nicht wahrgenommen, wenn der Sprachunterricht den Anteil der Grammatik zu schmälern oder zu verhüllen trachtet«, folgerte letztes Jahr wieder eine deutsche Lehrertagung². – Es scheint demnach immerhin die »alte Richtung« noch am Leben zu sein. Sieht man muttersprachliche Lehrmittelfürschweizerische Mittelschulen an, liest man deren Einleitungen, so wird man bald feststellen, daß trotz einiger Neuerungen und Zusätze das alte Grammatikschema durchaus übernommen wurde – keineswegs etwa die »Loslösung

¹ Hans Siegrist, Aus der Werkstatt der Sprache. Verlag Huber, Frauenfeld, 1943.

² Vgl. den Bericht über den 34. Pädagog. Lehrgang der Akademie Coburg »Umgang mit der Sprache« in Heft 4, 1950, S. 86–90, der für Mittelschullehrer sehr anregenden Zeitschrift »Der Deutschunterricht«. Verlag Klett, Stuttgart.

der deutschen Sprachlehre von den Fesseln der alten Sprachen« Wirklichkeit geworden ist, daß hingegen dem Benützer die »kluge Auswahl« des Gebotenen und die Warnung vor systematischer »Paukerei« nahegelegt wird. Das hindert aber die Verfasser nicht, in der Lehre über die Satzteile nebenbei dringlich die »fleißige Übung« der Satzanalysen zu fordern. Auch Siegrist bringt in seinen Aufgaben-Kärtchen etliche Beispiele von Satzanalysen und Bestimmungen von Nebensätzen, deren Bewältigung m. E. eine sehr solide Lehre über diese schwierigen Kapitel der Grammatik voraussetzen. Wann erfolgt diese wohl? – Er verrät uns allerdings in der Wegleitung, daß dem Schüler hierbei eine Schulgrammatik (zum Nachschlagen) zur Verfügung stehen müsse...

Diese Andeutungen kennzeichnen in etwa die *Situation* des Grammatikunterrichtes an unsern Mittelschulen: Das Für und Wider grammatischer Bildung ist immer noch umstritten, und vor allem ist ihr Weg noch nicht unbestritten neu gebahnt. Man darf also heute noch, ohne sich gerade unsterblich lächerlich zu machen, für einen vorwiegend systematischen Grammatikunterricht, besonders von der Unterstufe bis zur Mittelstufe des Gymnasiums, eintreten. In diesem Sinne seien im folgenden einige Überlegungen skizziert. Daran schließe sich ein Ausblick auf den Beitrag der Volksschule an.

Mir scheint, man erweise den zum logischen Denken langsam erwachenden Schülern einen zweifelhaften Dienst, wenn man ihnen in der Sprachlehre die stramme Schule ernsthaften Sprachdenkens erspart. Daß der Deutschlehrer, der seine Sprachlehre auf einige Einsatzübungen beschränkt, zudem gegenüber den Lehrern anderer, besonders klassischer Sprachen unkollegial handelt, damit das Gesamtbildungsziel der humanistischen Schule vernachlässigt, sei nur wie am Rande bemerkt. Die bestmögliche Koordinierung der grammatischen Belehrung in allen Sprachen ist eine der dringlichsten

Voraussetzungen zu ihrem Erfolg. – Wir Deutschlehrer sind heute wohl alle so weit, einzusehen, daß zwar gute grammatikalische Kenntnisse nicht ohne weiteres eine gute Sprachbeherrschung zu bewirken vermögen. Wenn wir uns aber immer wieder bemühen, die enge Bindung grammatikalischer Gegebenheiten an die Ausdruckswirkung der Sprache aufzuzeigen, so leisten wir dieser Sprachbeherrschung doch einen erheblichen Dienst. Das bedeutet: Wir ordnen das Formalbildungs-Ziel des Grammatikunterrichtes dem Gesamtziel der muttersprachlichen Bildung *unter*. Was also der Einsicht in die Ausdruckswirkung der Sprachformen nicht dienstbar gemacht werden kann, muß seine Daseinsberechtigung mindestens in der oben erwähnten Wegbereitung für die Fremdsprachen haben. Sonst soll es die knappe Zeit für die Pflege spezifisch muttersprachlicher Werte nicht beanspruchen dürfen.

Gegen eines müssen wir Deutschlehrer – bei aller Kollegialität übrigens – uns indes wehren: daß der Sprachunterricht der Unterstufe mit allzu viel schwierigen, das heißt dem geistigen Entwicklungsstande der 12- bis 15-Jährigen unangepaßten, grammatikalischen Unterscheidungen angefüllt werde. Ein *altersgemäßer Weg* – darunter verstehe ich nicht Spielerei! – muß uns sowohl in der Stoffauswahl wie in der Stoffdarbietung zugestanden werden. Sonst pflanzt unser Unterricht selbst den Todeskeim für die bitter notwendige muttersprachliche Bildung. Dieser altersgemäße Weg ist in bezug auf die Darbietung, *grosso modo* gesagt, für mich persönlich der Weg der Induktion und des Lehrgesprächs: Ich setze ausgewählte Beispiele an die Tafel und fordere dann die Schüler zu grammatikalischen *und* stilistischen Vergleichen heraus, erarbeite so mit ihnen die entsprechende Regel. Zu Regelformulierungen wie zu tieferm Eindringen in sprachliche Erscheinungen überhaupt sind aber auch in unserm Fache nur begabte Schüler fähig, was gern übersehen

wird. Soll schon die Mehrzahl der Schüler etwas von Sprachlehre verstehen, so sehe ich nur diesen, allerdings ziemlich zeitraubenden Weg. –

Leichter wäre der Grammatikunterricht an der Mittelschule, wenn unsere Kollegen von der *Volksschule* der systematischen Sprachlehre nicht gar so sehr entfremdet wären. – Leider kann ich den Beweis für diese behauptete Entfremdung noch nicht mit genügendem Tatsachenmaterial antreten. Einer meiner Kollegen, der schon über zehn Jahre die in unser Progymnasium Neueintretenden in Deutsch und Latein betreut und den ich um ergänzendes Material gebeten hatte, schrieb mir bezeichnenderweise, er habe sich in diesen Jahren angewöhnt, gar nichts vorauszusetzen... Neueintretende Schüler mit genügenden Kenntnissen nur in Wort- und Satzteilbestimmungen sind auch nach meiner eigenen Erfahrung weiße Raben.³ – Leider kenne ich die Volksschulprogramme der einzelnen Kantone, mit Ausnahme des schwyzerischen, nicht. Wenn allerdings überall wie im Kanton Schwyz so hohe Anforderungen in der Sprachlehre gestellt und auch erfüllt werden, dann sind wir Grammatiklehrer am Untergymnasium buchstäblich arbeitslos! Bedenken wir aber: Nur wer sich selbst als Lehrer mit einer ähnlichen Schulstufe abmüht, kann ermessen, was der Volksschullehrer alles zu leisten hat. Ein aufrichtiges Wort des *Dankes* für alle Mühe und Vorarbeit wäre daher besser am Platze als ein Vorwurf. Es sei hier einmal ausdrücklich ausgesprochen! – Dieser Vorwurf fiele ja doch auch wieder auf uns zurück, da die Mittel- und Oberstufe der Mittelschule nicht müde werden, die mangelhaften grammatikalischen Kenntnisse der Schüler zu beklagen...

³ Ist es z. B. zuviel verlangt von einem Volksschüler, dessen Zeugnis in Deutsch eine gute Note aufweist, daß er die verschiedenen Kasus (abgesehen vom Genitiv), die die Verben »regieren«, kenne und unterscheiden könne?

Ihre Ursache liegt gewiß zu einem Teil an der Vorbildung der Schüler, vielleicht nur an der wirklich schwierigen Methode, zum andern Teil aber sicher daran, daß der Sprachlehre an der Volksschule und der Unterstufe der Mittelschule zu viel an abstraktem Denken abgefordert wird. Ihr Ergebnis kann nur ein unlustiges Anlernen halbverstandener Begriffe sein. Rechnet man dann die allzu geringe Koordination und Repe-tition dieser angelernten Unterstufen-»Kenntnisse« auf den folgenden Stufen noch zur allgemeinmenschlichen Vergeßlichkeit und Geistesträgheit der Schüler hinzu, so wundert sich kein Einsichtiger mehr über die geringen Erfolge des Grammatikunterrichtes. Dagegen gibt es kein Allheilmittel – nur unausgesetztes Bemühen.

XIV

UMBAU DER SATZLEHRE

Zu den Vorschlägen von Fritz Rahn

Von Dr. Heinrich Meng, Wettingen

Mit Recht gilt die Satzlehre als vorzügliches Mittel zur Entwicklung der logischen Fähigkeiten. Der vollen Auswirkung ihres Bildungswertes steht aber die leidige Tatsache im Wege, daß die Kategorien der deutschen Schulgrammatik vor zweitausend Jahren an einer fremden Sprache entwickelt worden sind und darum dem lebendigen Organismus des heutigen Deutsch nur sehr mangelhaft gerecht werden. Diese Kluft zwischen der sprachlichen Wirklichkeit und dem grammatischen System erschwert die Aufgabe ungemein, das Gefüge der Muttersprache im Unterricht wirklich sinngetreu logisch zu erhellen. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen. Die drei Sätze »Mein Vater ist Förster«, »Mein Vater hat Ferien« und »Mein Vater ist in Lugano« sind in ihrer Struktur eng verwandt; sie bestehen aus zwei substantivischen Satzgliedern, zwischen die sich ein Hilfsverb einschleibt. In keinem der Sätze könnte man ein Glied

weglassen, ohne das Sinnganze zu zerstören; die Beispiele stellen also Elementarformen des Satzes dar. Analysieren wir nun aber die drei Gebilde nach den Regeln der klassischen Syntax, so ergibt sich, daß das erste aus Subjekt und (zusammengesetztem) Prädikat besteht, also im Grunde nur zwei Glieder aufweist, während die andern dreigliedrig erscheinen, da zu Subjekt und Prädikat das eine Mal ein Akkusativobjekt, das andere Mal ein Adverbiale hinzutritt. Das Objekt (deutsch »Ergänzung«) gilt seiner Natur nach als notwendiges Satzglied, das Adverbiale hingegen als fakultative Zutat. Für die genannten Beispiele ist diese Unterscheidung zweifellos hinfällig, denn der dritte Satzteil ist in beiden Fällen unentbehrlich. Müssen wir uns da verwundern, wenn unsere Art der Satzanalyse in den Köpfen der Schüler einige Verwirrung zurückläßt?

Die Kritik ließe sich leicht weiterführen. Damit, daß man den ganzen Reichtum der sprachlichen Ausdrucksmittel auf fünf Satzgliedbegriffe reduziert, ist wahrlich wenig getan. In einem gewissen Maße können wir allerdings damit das logische Unterscheidungsvermögen schärfen; die immerhin wesentliche Frage aber, was der Satz eigentlich sei, warum er gerade aus diesen Teilen bestehe, tritt gar nicht ins Blickfeld. Zudem wird bei solch blinder Übernahme der klassischen Satzgliedbegriffe auch die Aufmerksamkeit nicht geschärft für andere Ausdrucksträger, die für die Fixierung des Sinnes einer Aussage in der lebendigen Sprache unentbehrlich sind: Wortstellung (Satzplan) und Satzakzent. Die klassische Satzlehre muß also nicht nur *berichtigt*, sondern zugleich *vertieft* und *verfeinert* werden.

Diese Forderungen liegen so sehr auf der Hand, daß sie sich einsichtigen und verantwortungsbewußten Lehrern der Muttersprache, die unter der Trockenheit und Unfruchtbarkeit des herkömmlichen Gramma-

tikunterrichts litten, schon lange aufge-
drängt haben müssen. Aber von der Er-
kenntnis der Unzulänglichkeit des Bestehenden bis zum brauchbaren Reformvor-
schlag ist ein großer Schritt. Ihn mutig ge-
tan zu haben, ist das Verdienst von *Fritz Rahn* und *Wolfgang Pfeleiderer*. In ihrem
Unterrichtswerk »Deutsche Spracherzie-
hung«¹ stellen sie die Satzlehre auf eine
neue Grundlage, und Fritz Rahn hat in
einem Vortrag, gehalten an der letztjähri-
gen Tagung des Vereins schweiz. Gymna-
siallehrer in Neuenburg, sein Vorgehen
theoretisch zu unterbauen versucht². Er
scheint uns zwar die grundsätzliche Neu-
heit seiner Gedankengänge etwas zu über-
schätzen. Dies sei aber gerne übersehen, da
seine konkreten Anregungen wirklich wohl-
fundiert und in der Praxis des Unterrichts
anwendbar sind. — Zunächst ein Wort über
das theoretische Fundament.

1. Das Wesen des Satzes.

Über die grundsätzliche Frage, was der
Satz eigentlich sei, schweigen sich die mei-
sten Verfasser von Schulgrammatiken völ-
lig aus. Wohl zu Unrecht, denn wenn wir
auch keine letztgültige Antwort geben
könnten, so wäre es doch für die Schüler
anregend, dieses Problem auch nur als sol-
ches zu erkennen; gewisse grundlegende
Einsichten, die sich nachher in der Einzel-
besprechung der Satzglieder fruchtbar aus-
wirken, lassen sich indessen nach meiner
Erfahrung auch auf der Unterstufe der Mit-
telschule durchaus erarbeiten. Eine deut-
sche Grammatik für die Mittelschule soll-
te jedenfalls mehr als nur eine Sammlung
nützlicher Rezepte sein, wie es leider das

¹ In neun für die Hand des Schülers bestimm-
ten Heften, erschienen im Verlag Ernst Klett, Stutt-
gart. Der Volksschule dient die vorbereitende Aus-
gabe »Unser Sprachbuch«.

² Der Vortrag ist unter dem Titel »Vorschläge
für eine Reform der deutschen Satzlehre« ebenfalls
im Verlag Klett erschienen.

neue Buch von Paul Lang weithin ist. Hat
denn die Sprache als das edelste Instru-
ment des menschlichen Geistes, das unmit-
telbare Abbild der leibseelischen Men-
schennatur nicht ein erstes Anrecht darauf,
wenigstens in der Mittelschule Gegenstand
grundsätzlicher Besinnung zu werden?

Rahn bestimmt den Satz als »die sprach-
liche Form, in der sich das denkende Sub-
jekt die zeitliche Seinsweise eines Gegen-
standes (so, wie er im Substanzbegriff ge-
meint ist), zum Bewußtsein bringt³.« Diese
Umschreibung läßt sich vertreten, wenn
sie auch vielleicht nicht besonders glück-
lich und für das Verständnis des Schülers
nicht besonders fruchtbar ist. Statt nun
aber seine Definition in einer Sprache aus-
zulegen, die dem »denkenden Subjekt« ge-
mäß und verständlich ist, beginnt Rahn
gleich vom »Geburtsakt des Satzes« und
seiner »mythischen Bedeutsamkeit« zu re-
den und diese in einem »kosmogonischen
Bilde« zu veranschaulichen. Wir lassen ihm
nochmals das Wort: »Wie kommt der Satz
zustande: »Mutter singt«? Diese Frage be-
antworte ich so: Ist einmal das Erlebnis
des Mütterlichen zur verlässlichen Erfah-
rung geworden, zur Erfahrung »Mutter«,
als welche sich im Substanzbegriff »Mut-
ter« — einem Nomen und Hauptwort! —
festsetzt, so muß doch auch zugleich die
Seinsweise von Mutter, ihr Kommen, Ge-
hen, Singen in einem Begriff sich nieder-
schlagen. Aber es scheint, daß beides nicht
in *einem* Bewußtseinsakt geleistet werden
kann. Es ist, als ob jene Substanz der »sin-
genden Mutter«, noch unklar umgrenzt
zwar wie ein Spiralnebel, aber in sich eben-
so lebendig bewegt wie ein solcher, sich
kristallisierte, vom sphäroiden Gebilde
zum festen, begrenzten Stern werden müß-
te. Dies geht so vor sich, daß sich der Be-
griff energiegeladener Substanz »Mutter«
aufspaltet und dadurch allererst sprachlich
verwirklicht: das verschwommene Bild der

³ »Vorschläge«, S. 11.

etwa singenden Mutter zerfällt in den Substanzbegriff »Mutter« und den Akzidenzbegriff »singen«, und diese beiden Vorstellungen werden aufeinander bezogen und polar gespannt. Aus dem Spiralnebel von Singen und Mütterlichem werden so zwei verschiedenartige Sterne, von denen der eine bewegliche den andern ruhenden umkreist. Denkerisch bewältigt und somit sprachlich verwirklicht werden diese beiden zusammenwirkenden Vorstellungen als Subjekt und Prädikat.« (S. 11 f.)

Der Berichterstatter muß gestehen, daß ihm in diesen Nebelwogen nicht ganz wohl zumute ist. Eben noch glaubten wir es als großen Gewinn buchen zu dürfen, daß die Sprachwissenschaft sich aus der Dienstbarkeit naturwissenschaftlicher Vorstellungen befreit und zu ihrer eigenen, geisteswissenschaftlichen Bestimmung zurückgefunden habe. Nun wollen wir doch nicht von neuem sprachliche Wesenszusammenhänge mit Hilfe unverbindlicher Analogien aus dem Bereich des physischen Geschehens zu deuten suchen, sondern uns schlicht und ehrlich um ein sinngerechtes Verständnis dieser Erscheinungen mühen. Sachlich wäre zu den Rahnschen Ausführungen zu bemerken, daß darin das Eigentliche des Satzes als eines geschlossenen sprachlichen *Ganzen* gegen bloße Wortgruppen wie »singende Mutter« kaum klar genug abgegrenzt ist.

Der Satz als »Setzung«, als sprachlicher *Akt* scheint uns durch *Walter Porzigs* Definition besser erfaßt zu werden, die ihn als »Stellungnahme zu einer besonderen Wirklichkeit«⁴ umschreibt. Nicht zufällig exemplifiziert Rahn mit einem elementaren Sätzchen, dessen Geschehen ganz im Bereich des Subjektes verharret. Daß der Satz eine sinnvolle Verknüpfung von Vorstellungen zu einem Ganzen ist, ein Fortschreiten, ein Brückenschlagen von einem gegebenen zu einem neuen, bestimmteren Begriff, das kommt bei ihm zu wenig zur Geltung, ob-

wohl er die Brücke als zeichnerisches Sinnbild des Satzes benützt. Und doch gelangen wir von dieser synthetischen Auffassung her besser zur Einsicht in die notwendige Zweigliedrigkeit des Satzes. Damit ein Satz ganzes zustande kommt, benötigen wir in jedem Fall eine »besondere Wirklichkeit« (den Satzgegenstand) als Ansatzpunkt, und wir müssen zu dieser Wirklichkeit irgendwie »Stellung nehmen« (Satzaussage). Das leuchtet nach meiner Erfahrung auch den Schülern ein. Und es ist nun im weitern ein leichtes, sie zur Einsicht zu führen, daß alle natürliche Rede sich aus *Sätzen* aufbaut, die diese Urspannung zwischen »Subjekt« und »Prädikat« in sich enthalten, mögen sie im übrigen scheinbar eingliedrig (z. B. »Hilfe!« »Feuer!«) oder vielgliedrig sein. In der Regel sind im konkreten Satz beide Pole durch ganze Wortgruppen repräsentiert. Der *ganze* Wortbestand eines Satzes läßt sich stets in Subjektgruppe und Prädikatgruppe aufspalten⁵. Erst wenn wir die Schüler dazu bringen, in jedem Satz die Spannung der beiden Pole herauszuspüren, wird ihnen der Satz als lebendiges Sinngefüge erschlossen, in dem jedes Einzelglied seinen notwendigen Platz hat. Der reicher gegliederte unter

⁴ In seinem überaus anregenden Buch »Das Wunder der Sprache«, Francke-Verlag, Bern 1950, S. 79.

⁵ Subjekt und Prädikat in diesem *logischen* Sinne fallen allerdings nicht immer mit grammatischem Subjekt und Prädikat zusammen. Z. B. in dem Meyer'schen Vers »Horch, mein Kilchberg läutet jetzt!« ist »Kilchberg«, das grammatische Subjekt, im logischen Sinne Prädikat; denn dieses Wort enthält ja das neue, bestimmende Sinnelement des Satzes. Wollen wir die logische Struktur des Verses syntaktisch genau wiedergeben, so kommen wir etwa zur Wendung: »Das Läuten beginnt jetzt auch in Kilchberg.« Die Umwertung des Subjektwortes Kilchberg zum Bestandteil des Prädikats wird lautlich durch die Betonung angedeutet. Bei natürlichem Satzakzent — mit Hauptton auf dem Sinn Gipfel der Aussagegruppe — decken sich logisches und grammatisches Subjekt bzw. Prädikat.

den beiden Grundbestandteilen ist naturgemäß die Prädikatsgruppe; denn sie enthält ja das Neue, um dessentwillen der Satz überhaupt ausgesprochen wird. Ihren Aufbau versucht nun Rahn in einer einfacheren, sinnvolleren, der Struktur des *deutschen* Satzes angemessenen Weise zu begreifen.

2. Die neue Gliederung.

Das Verwirrendste an der gegenwärtigen Terminologie der Satzlehre ist für den Schüler die unbestimmte Geltung des Begriffes *Prädikat*. Bald tritt ihm als solches eine einfache Verbalform entgegen, bald eine Wortgruppe, bestehend aus Hilfsverb und Adjektiv oder Substantiv, und im logischen Sinne hat er darunter den einen Pol des Satzes als Ganzes, d. h. das durch Objekte und Adverbialien erweiterte Verb zu verstehen.

Gegenüber diesem Zustand bedeutet es eine erwünschte Neuerung, wenn Rahn den Begriff Prädikat (verdeutsch *Zeitglied*) grundsätzlich auf das *Verb* oder *Hilfsverb* einschränkt. In den meisten Fällen bilden Subjekt (Hauptglied) und Zeitglied zusammen noch keinen vollständigen Satz. (Die Ausnahmen betreffen zumeist unwillkürliche Handlungen: Er schläft; er erschrickt; er hustet; die Sonne scheint. Die Schüler sind durchaus in der Lage, diesen Zusammenhang zwischen Satzform und -inhalt selber herauszufinden.) Folgerichtig bezeichnet darum Rahn *alle weitem notwendigen Satzteile* als *Sinnergänzungen*, da sie ja erst den Satz zum sinnvollen Ganzen machen. Er unterscheidet drei Arten von Ergänzungen: die *Nennergänzung* oder das Prädikativ (z. B. Meine Schwester blieb gesund; Vater ist Landwirt), das *Akkusativobjekt*, das im Passiv zum Subjekt wird (z. B. Die Polizei sucht *den Schuldigen* — Der Schuldige wird von der Polizei gesucht), und die *Umstandsbestimmung*. Unter diesem Begriff faßt er in den »Vor-

schlägen« die Adverbialien im herkömmlichen Sinn mit den übrigen Objekten zusammen. Diese Neugruppierung läßt sich theoretisch gewiß rechtfertigen, für die Schule aber bedeutet sie m. E. eher eine Belastung; denn es ist dann nicht leicht, für die Umstandsbestimmungen ein einheitliches Gliederungsprinzip aufzustellen. Bisher pflegten wir ja die Objekte nach der Fallform, die Adverbialien aber nach dem Sinngehalt (Ort, Zeit, Grund etc.) zu sondern. In den Übungsheften der »Deutschen Spracherziehung« hält sich denn auch Rahn, soweit ich sehe, doch wieder an die klassische Unterscheidung zwischen Fall-Ergänzungen und Umstandsbestimmungen (Heft 1, S. 28 ff.).

Die Umstandsbestimmungen können nun aber auch als nicht mehr notwendige Satzglieder zu bereits vollständigen Sätzen hinzutreten. In diesem Fall sind sie als *Erweiterung* des Satzes zu bezeichnen, z. B. »Fritz hat *gestern* den ersten Preis gewonnen«. Ob ein Adverbiale zur einen oder zur andern Klasse gehört, läßt sich nur von Fall zu Fall entscheiden.

Soweit der *notwendige* Satzinhalt in Frage steht, gelangt Rahn auf Grund seiner neuen Grenzziehung zu *drei* leicht voneinander unterscheidbaren *Satztypen*: Objektsatz, Umstandssatz und Nennsatz. Er umschreibt sie folgendermaßen (Vorschläge« S. 15):

Objektsätze sind Sätze, die ein Akkusativobjekt als sinnotwendige Ergänzung haben, die ein transitives Verbum enthalten und ins Passiv gewendet werden können. Z. B. Die Polizei bestrafte den Dieb.

Umstandssätze sind Sätze, die eine Umstandsbestimmung in Form eines Adverbiale oder eines sog. Genitiv- oder Dativ-Objektes als Ergänzung haben, die ein intransitives Verbum enthalten und also nicht ins Passiv gewendet werden können. Z. B. Der Mann kam vom Rhein. Die Kinder gehorchen den Eltern.

Nennsätze sind solche, die ein Prädikativ, oder, wie wir sagen, eine Nennergänzung als sinnnotwendige Ergänzung haben und ein copulatives Verbum enthalten. Z. B. Meine Schwester blieb gesund. Mein Bruder heißt Karl.

An zwei etwas längeren Beispielen ausgeführt, würde sich nach Rahn die Analyse einfacher Sätze inskünftig etwa so gestalten (die notwendigen Satzglieder sind unterstrichen):

| Subjektgruppe | | Prädikatgruppe | | |
|---------------|---------------|----------------|------------------|-------------------|
| Mein | <i>Bruder</i> | <i>wohnt</i> | seit drei Jahren | <i>in Luzern.</i> |
| Attribut | Subjekt | Prädikat | Zeitbestimmung | Ortsbestimmung |
| Beifügung | Hauptglied | Zeitglied | (Erweiterung) | (Ergänzung) |

| Subjekt | Prädikatgruppe | | | |
|------------|----------------|---------------------------------|---|----------------------|
| <i>Er</i> | <i>ist</i> | heute | wegen eines Familienfestes | <i>unabkömmlich.</i> |
| Hauptglied | Zeitglied | Zeitbestimmung (Erweiterung) | Bestimmung des Grundes (Erweiterung) | Nennergänzung |

Wir glauben, daß diese Neufassung des Prädikats- und des Ergänzungsbegriffes den Schülern das Verständnis der Struktur einfacher Sätze tatsächlich zu erleichtern vermag.

Was Rahn weiterhin über *Satzbaupläne* und *Betonung* der Satzglieder ausführt — was er also zur *Verfeinerung* der Syntax beiträgt —, darauf sei hier nicht mehr eingegangen. Gewiß müssen auch diese Fragestellungen vermehrt berücksichtigt werden, wenn wir unsere Schulgrammatik zum brauchbaren Instrument für die Erfassung der lebendigen Sprache ausgestalten wollen. Aber Rahn liefert hier, wie mir scheint, noch nicht völlig ausgereifte Denkansätze. Jedenfalls ist es irrig, zu behaupten, daß die Ergänzung als Bauglied des Satzes notwendigerweise mit dem Subjekt wechsle, mit diesem »um das Zeitglied sich drehe« (»Vorschläge«, S. 17). Es kann durchaus auch ein nicht notwendiges, also erweiterndes Satzglied anstelle des Subjekts dem

Verb vorangehen: z. B. »*Kürzlich* ist er zur Erholung verreist«. Nicht einmal das Subjekt ist im Satzbauplan unbedingt an das Verb gefesselt. Wir können doch z. B. sagen: »Seither *haben* von ihm auch *andere* diese Bezeichnung der Satzglieder übernommen.« Vor Rahn haben führende Grammatiker *diese* Frage mit größter Umsicht erörtert. Es sei nur an die bahnbrechende, für die Hand des Schülers bestimmte »Deutsche Sprachlehre« von Klau-

dius *Bojunga* erinnert (1925 bei Diesterweg in Frankfurt erschienen).

Unbeschadet solcher Vorbehalte darf aber das Unterrichtswerk »Deutsche Spracherziehung« mit allem Nachdruck empfohlen werden. Es enthält weit über den Rahmen des vorliegenden Hinweises hinaus eine Fülle wertvoller methodischer Anregungen für alle Zweige des muttersprachlichen Unterrichts. Es wird sich lohnen, hier bei späterer Gelegenheit ein anderes Teilgebiet eingehender zu würdigen.

SCHLUSSWORT

Von *Johann Schöbi*

Wiederum lassen sich die verschiedenen Antworten nicht mehr auf den gleichen Nenner bringen. Es gibt Lehrer, die ohne Grammatikunterricht auskommen zu können glauben, während andere dieses Fach als das wichtigste des gesamten Deutsch-

unterrichtes betrachten. Vertreter des ersten Extremis kommen bei unserer Umfrage zum Worte, die andern schweigen sich aus, trotzdem man sie durch Einladung zur Mitarbeit zu erreichen suchte. Scheint's fühlen sich die einen doch sicherer!

Ich selber habe, wie wohl noch viele, eine interessante Entwicklung durchgemacht. Erzählen wir einmal ehrlich und offen aus den eigenen Erfahrungen! Die Erinnerung an die eigene Schulzeit verblaßt – doch weiß ich noch genau, daß wir uns häufig mit Grammatik abquälten. In erster Linie spielten Deklination und Konjugation eine große Rolle. Zusammenhänge mit dem Aufsatzunterricht fanden wir nicht; es ist mir nur die Tatsache bewußt geworden, daß es ohne Grammatik nicht gehe und sich die Intelligenz des Schülers an diesem Fache messen lasse! Wir wurden im Rechtschreiben keine Helden, und wollte heute einer meiner Schüler mit gleich vielen Fehlern, wie ich sie damals als recht phantasiebegabt zustande brachte, in die Sekundarschule übertreten, er wäre ohne weitere Prüfungen erledigt. In dieser Beziehung hat mich der Grammatikunterricht bestimmt in keiner Weise gefördert.

In der Sekundarschule und im Seminar genoß ich nebenbei noch Latein. Das brachte es mit sich, daß ich mich in der Grammatik ziemlich sattelfest zu fühlen anfing, und in meiner Lehrtätigkeit frisch und froh auch meine Schüler in diesem Fache zu drangsalieren begann. Die Arbeit war nicht umsonst, denn mit Grammatik konnte man am Examen alles befruchten! Wollte es irgendwo nicht weiter gehen, dann haperte es auch in der Sprache, und es ließen sich in der Geschichte, Geographie und Naturkunde, sogar im Rechnen allerlei grammatikalische Auswertungen anbringen! Die Zeit verging rasch, und die Situation blieb gerettet. Ich kam sogar in Schulen, in denen die ganze Prüfung in der deutschen Sprache aus Grammatik bestand. Es wurde gelesen. Man wagte nicht zu erzählen, son-

dern zergliederte Wort für Wort, und Erstaunen ergriff die Zuhörer, wegen der überragenden Wissenschaftlichkeit der über alle Köpfe hinaus strebenden Darbietung. In der Regel waren die akademisch gebildeten Examinatoren besonders dankbar für diese Gaben. In jener Zeit habe ich mir meinen Ruf als Lehrer untermauert!

Je freudiger und tiefer ich aber in die Sache einzudringen begann, umso mehr wurde ich mir zu meinem Schrecken bewußt, daß wir gar nicht deutsche, sondern lateinische Grammatik treiben. Immer und immer wieder stößt man auf Wörter und Formen, die sich gegen die Zwangsjacke der Lehrbücher aufbäumen und nicht mehr naturgemäß eingliedern lassen. Was wird da alles versucht, um die Tatsache zu erklären, daß sich z. B. im Satze: Das Haus ist schön, das lateinische Eigenschaftswort dem Dingwort anpaßt, während das deutsche einfach nicht folgen will. Nur so ist es zu verstehen, daß man das deutsche Eigenschaftswort hemmungslos falsch steigert. In ganz gelehrten Büchern heißt es: schön – schöner – am schönsten, derweil es sich bei schön – schöner – am schönsten um das Umstandswort handelt. Ich schreibe *schön* – *schöner* – *am schönsten*, aber das *schöne* Haus, das *schönere* Haus, das *schönste* Haus! Hier spüren wir so recht den Unterschied zwischen der germanischen und der romanischen Sprache und dem Charakter der beiden Völker. Der Widerspruch ist doch nur möglich, weil man im lateinischen und deutschen Satze »Das Haus ist schön«, das Wörtchen »schön« grammatikalisch gleich bewertet, trotzdem die Form der gleichen Bewertung widerspricht. Im Lateinischen paßt sich das Wörtchen »schön« dem Dingwort an, und behält typisch die Formen des Eigenschaftswortes bei, derweil es sich in der deutschen Sprache starr jeder Deklination widersetzt. Hängt dies nicht mit der ganz eigenartigen Funktion des Hilfszeitwortes »sein« zusammen? Dem leichtlebigen Südländer bedeutet »sein« einen Zu-

stand, während wir es mehr als Tätigkeit betrachten – darum ist der Unterschied ein interessanter Ausdruck der verschiedenen Mentalität, die auch anderswo recht bezeichnend zum Ausdruck kommt. Romanische Sprachen folgen weit strengeren Gesetzen, und dies hauptsächlich in den Formen des Satzbaues. Wie gebärden wir uns im Deutschen frei und eigenwillig, der eine so, der andere anders, immer eigenen Werten entsprechend. Geben wir nicht ein Stück Freiheit und Eigenart preis, wenn wir uns durch eine falsch aufgezoogene lateinische Grammatik um das kulturbedingte Eigenleben bringen lassen! Leider sind wir uns, kraft des tötenden Grammatikunterrichts, nicht mehr bewußt, was an Eigenwerten in unserer Sprache steckt. Wir beginnen lateinische Perioden aufzubauen, auch lateinische Sätze zu formen und lateinische Endpunkte zu setzen, während der Gedankengang der logischen Verbindung höchstens nach einem Komma, niemals nach einem abschließenden Punkte ruft.

Wir lehren lateinische Grammatik, darum verlangen alle, die nachher auf dieser Grundlage romanische Sprachen aufzubauen haben, darnach. Hier gilt es einmal klar und energisch Stellung zu beziehen. Ich bin der festen Überzeugung, daß es in unserem Deutschunterricht ohne Grammatik geht. Im Gegenteil, unsere lateinische Grammatik wird letztenendes unsere deutsche Sprache zu Tode reiten. Wie verschoben schreiben wir jetzt schon, ohne es zu merken, und sogar im mündlichen Ausdruck fühlen wir uns oft durch die Rücksicht auf die Grammatik gehemmt. Was wir zur Hebung unserer Sprechfertigkeit im Deutschen brauchen, bedeutet nicht Grammatik, sondern reden, reden und nochmals reden. Wir müssen uns in der Schule von diesem übersteigerten Frag- und Antwortspiel befreien. Schon gibt es Lehrer, die nichts getan zu haben meinen, wenn sie nicht mehr fragen können. An den mangelnden Leistungen ist nicht mangelnde

Grammatik, sondern das fehlende Sprachgefühl schuld. Dieses wird aber durch die Grammatik in keiner Weise gefördert, sondern nur zu gerne irre geleitet. Man weiß von größten Künstlern unserer deutschen Sprache, daß sie die deutsche, respektive lateinische Grammatik gar nicht kannten und dennoch Bestes zustande brachten. Erster Kronzeuge hiefür ist Goethe, der sich nie von grammatikalischen Überlegungen beeinflussen ließ. Hiefür sind übrigens wir alle selber Zeugen, denn wir alle, die wir oft zu schreiben haben, suchen uns von der lästigen Zwangsjacke zu befreien und leisten bestimmt dann am meisten, wenn uns der Inhalt ganz unbeschwert von Rücksichten auf die Grammatik aus der Feder fließt.

Aber in der Schule kann es ohne Grammatik nicht gehen, denn man muß doch wissen, welche Wörter groß geschrieben und wo Zeichen gesetzt werden sollen! Es gibt wirklich Fälle der Großschreibung, die ohne Grammatik nicht ohne weiteres zu lösen sind, aber in diesen Grenzfällen wird sich das *Primarschulkind* auch mit Grammatik nicht zurecht finden. Zudem darf in allen Zweifelsfällen klein geschrieben werden. Warum machen wir von diesem vernünftigen Rechte so wenig Gebrauch? Etwas verzwickter sind die Satzzeichenregeln. Sie sind derart wichtig, daß ihre Anwendung hie und da zum Wertmesser der Bildung wird! – Es ist nicht unmöglich, das Kind aus dem Sprachgefühl heraus zum Setzen aller Satzzeichen zu bringen, die notwendig sind; um der anderen wenigen Fälle willen brauchen wir uns jedoch nicht Jahr für Jahr mit der langweiligen Grammatik der Haupt- und Nebensätze abzuplagen!

Hält man schon vierzig Jahre lang Schule, so darf man etwas riskieren, denn man kommt nicht mehr in Verdacht, dies aus Bequemlichkeit zu tun. Darum habe ich meinen gesamten Sprachunterricht bewußt von jeder Grammatik losgelöst und versuche dafür das Sprachgefühl zu stärken. Wir haben die faden Stunden des Deklinierens

und Konjugierens mit Erzählen ausgefüllt, und ich glaube nicht, daß dies zum Schaden der Aufsätze, auch nicht der Rechtschreibung geschieht. Dafür sind mir neue Freuden geworden. Die Kinder fühlen sich freier, verlassen das Konstruieren und beginnen nach neuen, guten Formen zu ringen, ohne daß ich von Stilübungen spreche. Ja, ich wundere mich oft, wie sich die kleinen Sechstkläßler gelegentlich derart ausgezeichnet auszudrücken wissen, daß ich es mir nicht versagen kann, einige Kostproben beizufügen. Dabei ist jeder meiner 40 Schüler mit je einem Beispiel aus seinen Aufsätzen vertreten, das er selber als das beste auswählte.

1. Der Regen strömte zur Erde, und ein großer Bach schäumte neben dem Hause vorbei und schwemmte Kies an oder riß es wieder mit.
2. Während des Schuhe Anziehens sprach Josef: »Jetzt geht es an die Arbeit: für euch nur ein Weilchen, für mich einen ganzen Tag.«
3. Schnell legte ich mich wieder zurück, zog das Leintuch über die Ohren, stierte und horchte.
4. Dann hörte ich Ästlein knacken; auf einmal piff es, und ich merkte, daß es der Vater war.
5. Der mit dem Koffer sprach: »Also gut, dann müssen acht Flaschen Bier her, aber heute noch!«
6. Unbeweglich saß die Spinne im Mittelpunkte ihres Netzes, ihre acht Beine weit ausgestreckt, sie lauerte auf Beute.
7. Ich bemerkte eine alte Amsel, die aus dem Dachkännel herausguckte; auch sah ich fünf kleine Spitzchen, die immer auf und zu gingen.
8. Wir schauten, wie alle Leute ins Schloß verstoßen.
9. Immer schlug er die Hacke in den weichen, durchnäßten Boden hinein und krampfte sich so bis zu uns her.
10. Andere Schüler drängten zu, um die ersten zu sein.
11. Wirklich, er kam vom Abort her, es war lustig, wie er daherhüselte.
12. Unsere Blicke gingen über Felder und Wiesen und betrachteten die schöne Natur, auf einmal sahen wir, wie im Heugras ein großes Schwein herumschmurzelte.
13. Ich riß und rupfte, bis es draußen war.
14. Doch plötzlich sah ich ein kleines Schwänzlein unter der alten Katze hervorgucken.
15. Er gab mir nun den Säbel und ich konnte auf der andern Seite wieder ein Männchen freilegen, auch Geschriebenes und allerlei Verzierungen, die sehr fein geritzt waren.
16. Bei Herrn Wälti erblickten wir ein Gerät, aus dem ein runder Strahl Wasser sprudelnd herausfloß.
17. Das zweite Guggeli trug den Kopf auch nicht mehr länger.
18. »So, das Holz hätte ich«, entgegnete ich zu Benno, der ums Wespennest herum tanzte.
19. Die Spinne aber klebte einen ganzen Strang Fäden bei der harten Hornissenbrust an und wickelte das Opfer ein, bis es aussah wie eine Mumie.
20. Benno warf das feurige Ding in das Flugloch der Hornissen, traf aber daneben, und die Putzfäden brannten am Boden ab.
21. Die Höhlendecke ist ganz schwarz, und ich vernahm, daß hier schon manchmal gefünkelt worden war.
22. Paul riß mich an den Beinen, während mich Peter an den Haaren zupfte.
23. Sie rannten zu unserem Erstaunen sofort ins Wasser und erreichten mit nassen Schuhen das Ufer, auf dem wir weilten.
24. Schon meinte ich, einen langweiligen Nachmittag zu haben, denn niemand hörte auf meine Bitten, um spazieren zu gehen.
25. Ich trottete zurück, kleidete mich an und polterte die Stiegen hinunter.
26. Das Roß streikte und der Mann wurde ausgeschieden (Springkonkurrenz).
27. Nun machte ich, was ich dachte, nicht was Theres befohlen hatte.
28. Ich reiße einen Stecken ab; wenn er kommt, kann ich dreinschlagen.
29. Dort tranken Vater, Mutter und die Tante einige Flaschen Bier und wir drei einen Liter Süßmost.
30. Der Vater nahm den Hans bei der Hand, die Tante Marie sorgte für die Margrit und ich lief mit der Mutter.
31. Als wir schon fast fertig waren, sah ich ein Lastauto daherfahren, ahnte weiter aber nichts.
32. Alle Schüler hatten weiße Hemden und Turnhosen an, nur der Pius Allenspach nicht, das stach heraus, denn er stund in der ersten Reihe.
33. »Und keine Finken, nur die Schuhe, die du an hast«, rief ich, indem ich mich suchend umsah.
34. Plötzlich hörte ich, daß die Türe knarrte und jemand ganz sachte hereinrief: »Myrta, bist du da?«
35. Plötzlich fing es heftig an zu regnen; ich aber trug den Regenmantel bei mir und Hedwig den Schirm.

36. Ich zog Alex an, und wir eilten mit dem Bruder die Stiege hinunter, hinter das Haus, wo Werner schon lange auf uns wartete.
37. Ganz vergnügt träumte ich von der Schule.
38. Das Feuer loderte und tat wie wild.
39. »Ich, einen Stein ans Fenster geworfen, nein, das habe ich nicht gemacht!«
40. Wie Bleisoldaten mit ausgestreckten Armen und erhobenem Kopfe standen sie unter den Holmen.

Wenn nun unser Sprachunterricht bestimmt ohne Grammatik auskommt, dann ist es unbegreiflich, daß man auf der Volksschulstufe noch derart energisch auf diesen Unterricht dringt. Es ist interessant, daß dies die Lehrpläne weniger tun, als die Lehrer der Sekundarschule, die unsere Schüler zu übernehmen haben. So wird zum Beispiel im neuen Lehrplanentwurf für den Kanton St.Gallen vom Sechstkläßler verlangt, daß er in der Sprachlehre abgeleitete und zusammengesetzte Eigenschafts- und Zeitwörter kenne, die verschiedenen Arten des Fürwortes in der praktischen Anwendung beherrsche und etwas(!) vom Zeitwort in den verschiedenen Zeitformen wisse. Weitere Forderungen fehlen. Sowenig wollen wir der fordernden Sekundarschule gerne zuliebe tun! – Was darüber hinaus vom Übertretenden verlangt wird, geht über den Lehrplan hinaus und darf, ja muß zurückgewiesen werden. Wir begeben uns sonst auf ein gefährliches Geleise. Schon jetzt suchen sich Lehrer, selbstverständlich zum Schaden anderer Fächer, in dieser Disziplin zu überbieten. Sie begnügen sich nicht mehr damit, über den Lehrplan hinaus alle Wortarten durchzunehmen, sondern pauken sogar nach allen Regeln der Kunst die verschiedenen Satzerweiterungen samt Haupt- und Nebensätzen ein. Was bleibt da noch für die Oberstufe zu tun, da man von ihr, selbst nach dem dritten Schuljahr weit weniger fordert. Laut Lehrplanentwurf für die Sekundarschulen des Kantons St.Gallen: Die *wichtigsten* (von uns gesperrt!) Wortarten, mit besonderer Berücksichtigung des Verbs; die Satzglieder; Satz-

reihe und Satzgefüge; Rechtschreibung und Zeichensetzung; Diktate. – Das sind vernünftige Ansprüche!

Vor wenigen Tagen stellte Dr. Rot, Professor der Pädagogik am Lehrerseminar Rorschach, an einer Konferenz fest: Wir abstrahieren auf der Primarschulstufe zu früh. Er trifft mit dieser Behauptung den Nagel bestimmt auf den Kopf. Manches läßt sich auf dieser Stufe wohl sehr leicht durchführen, aber anderes will einfach nicht in die Köpfe hinein. Zu diesem anderen gehört zweifellos in erster Linie die Grammatik. Man täusche sich nicht: Heruntergeleierte Deklinationen und Konjugationen bilden keine Gegenbeweise. Wertvoll sind diese Übungen erst, wenn sie sich im Unterrichte auswirken. Wie wenig sie dies tun, weiß jeder Lehrer. Das interessanteste Beispiel zeigt uns ja im gegenwärtigen Augenblick das Leben selber: Jeder irgendwie Gebildete wandelt das Dingwort »Herr« richtig ab, und doch sind nicht mehr allzu viele imstande, in mündlicher Rede den Nominativ korrekt zu bilden. »Herrn Müller hat sich gestern entschuldigt!!!!« Wie reißen Beispiele hin! Noch weit mehr gilt dieses vom zu frühen Abstrahieren in der Satzlehre. Es ist für den kleinen Schüler absolut unmöglich, die Bedeutung der Satzfunktionen zu erfassen – man kann's ihm wohl einreden, er wird es aus dem Gedächtnis zu repetieren lernen, aber inneres Eigentum wird das Angelernte sehr, sehr selten. – Wiederum ein Beispiel: Redesätze müssen durch Gänsefüßchen eingerahmt werden. Ich habe diese Übungen einst mit Drittkläßlern begonnen, bin aber nie auf richtiges Verständnis gestoßen, und nur ganz wenige vermochten die Zeichen nachher korrekt anzubringen. Jetzt bin ich froh, wenn die Fünftkläßler, die ich anzunehmen habe, nichts von diesen Zeichen wissen; denn sie lassen sich auf dieser Stufe leicht erklären und werden dann bei allen verblüffend rasch sicherer Besitz. Wenn die Sekundarschule darum von uns Sachen for-

dert, die dem Intelligenzalter vorgreifen, dann handelt sie unklug – wir bieten Brosamen des Wortes und schaffen Quellen bitterer Enttäuschung. Verbalismus rächt sich immer, und oft bitter! An den Aufnahmeprüfungen geht's noch ganz famos – solange hält das Flittergebilde, und nachher zeigen sich Verstandeslücken in Menge. Baue man an den Wünschen radikal ab, um den Samen in Anlehnung an den neuen Fremdsprachunterricht in aufnahmefähiges, braches Erdreich zu legen. Damit wird aber auch Ärger erspart, weil hierauf jeder Lehrer der Oberstufe an Formen und Namen genau das bieten kann, was er für die weitere Entwicklung notwendig braucht.

Eines ist sicher, die Volksschule darf sich in ihrer Zielsetzung nicht von den Bedürfnissen höherer Schulen beeinflussen lassen. Sie hat auch an jene Schüler zu denken, die nicht nach »oben« kommen können, noch wollen. Wenn es daher möglich ist, den Primarschüler ohne Grammatik in der deutschen Sprache besser zu fördern, als dies mit Grammatik geschieht, dann dürfen wir unseren Kindern dieses für sie nicht unbedingt notwendige Fach niemals zumuten. Wir dürfen dies insbesondere dann nicht tun, wenn festgestellt werden muß,

daß mit einem fruchtbaren Grammatikunterricht, frei von Verbalismus und aufbauend auf ein richtiges Verständnis, naturgemäß erst später begonnen werden sollte. Unbestreitbare Tatsache bleibt sodann, daß es Kinder gibt, die sich schon sehr frühzeitig ohne jede Grammatik verblüffend gut und verblüffend fehlerfrei mündlich und schriftlich auszudrücken wissen.

Meistens sind dies die intelligenteren Schüler. Diese werden also unabhängig von jeder Rücksicht auf Grammatik ihr Ziel erreichen. Wenn nun dies die Gescheiten ohne Grammatik zu tun vermögen, wer wird dann noch behaupten wollen, daß die anderen, als zusätzliches Mittel der Hilfe der für sie erst recht schweren Grammatik bedürfen! Im Gegenteil! Keiner von uns kennt die Grammatik der Mundart, und selbst der Dumme weiß sich im Dialekt ausgezeichnet auszudrücken. Müßte er beim Sprechen an Mundartgesetze denken, er würde sich stets gehemmt fühlen. Nur weil wir unseren deutschen Sprachunterricht nach fremdsprachigen Regeln auf der Grammatik aufbauen, will es nicht vom Fleck gehen. Die Grammatik wird zum Selbstzweck und ertötet das Leben.

U M S C H A U

EIN NEUER MARKSTEIN IN DER GESCHICHTE DES KATHOLISCHEN LEHRERVEREINS DER SCHWEIZ

Zur Delegierten- und Jahresversammlung in St. Gallen

Alles Lebendige steht im Spannungsverhältnis zwischen äußerem Wachstum und innerer Kräftigung, zwischen Entwicklungsstößen und ruhigem Ausreifen. Im Katholischen Lehrerverein der Schweiz, der in den letzten Jahrzehnten lebendiges Wachstum immer wieder bewiesen hat, und immer wieder neue Innenkräftigung erfahren hat, vollzieht sich augenblicklich angesichts der gewaltigen Aufgaben der Zeit ein neuer Entwicklungsstoß nach seinem eigentlichen Ziele hin, *katholischer* Lehrerverein der Schweiz zu sein, das heißt

aus seiner Glaubenssendung heraus in die Zeit hinein zu wirken. So hat es auch der *Zentralpräsident des KLVS, Herr Lehrer Müller in Flüelen*, in seiner Eröffnungsansprache bei der

Delegiertenversammlung vom 14. Oktober 1951, in St. Gallen, ausgeführt:

»Tradition ist wertvoll, aber sie genügt nicht. Die Tradition muß durchglüht sein vom lebendigen Willen, das Alte lebensnah in die Gegenwart einzubauen und das Neue auf den festen Felsengrund