

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 52 (1965)  
**Heft:** 1: Reform des deutschen Sprachunterrichts nach Glinz

**Artikel:** Sprachlehre auf der Mittelstufe der Volksschule  
**Autor:** Scholl, Paul  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-526311>

### **Nutzungsbedingungen**

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

### **Conditions d'utilisation**

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

### **Terms of use**

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

**Download PDF:** 21.12.2024

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

Wäre es aber nicht Aufgabe einer Satzlehre, uns beim Durchsichtigmachen eines schwierigen Satzes in einfacher Weise Hand zu bieten, bei sinnwidrigem Lesen die Sinnentnahme zu erleichtern und Wege zu zeigen, Stileigentümlichkeiten bewußt zu machen?

Wenn eine Satzlehre das nicht kann, wenn sie höchstens zu einigen intellektuellen Klassierungen führt, dann sehe ich nicht ein, warum wir uns grammatikalisch abmühen!

Die Glinz'sche Satzlehre möchte gerade hier einsetzen:

– beim schwierigen, unverstandenen Satz (erlesendes Lesen!),

– sie möchte Lesehilfe sein zu sinnvoller Betonung,

– sie möchte nicht grammatikalisches Wissen und Etikettieren als Endzweck, sondern Hilfe anbieten bei der Arbeit am Text – am echten Dichtertext.

Wenn sie das vermag, dann wird sie früher oder später in den Schulen Fuß fassen.

#### *4. Der Grad der allgemeinen Anerkennung der Glinz'schen Grammatik*

Es kann sich bei einem kurzen Darstellungsversuch eines so umfangreichen Werkes zwangsläufig nur um Aspekte handeln, um zum Teil nur einseitige Ausschnitte. So ist hier bewußt nicht geredet worden von der weiteren Ausprägung der Satzglieder, vom Satzgefüge oder von Satzverbindungen, vom Fragesatz, Ausrufesatz usw. So konnte hier auch nicht die Rede sein vom Beitrag der Glinz'schen Grammatik für den Fremdspracheunterricht. Glinz hat diesem Anliegen allein ein ganzes Werk gewidmet (‹Von Sprachlicher Bildung in der höhern Schule›, Skizze einer vergleichenden Satzlehre für Latein, Deutsch, Französisch, Englisch).

Das wissenschaftliche Werk ist getan.

Bei der Überreichung eines Preises, den die Stadt Mannheim für die Erforschung der deutschen Sprache stiftet, sagt die Laudatio: «Herr Prof. Dr. Hans Glinz hat in einmaliger Weise die deutsche Hochsprache zum Mittelpunkt seiner Lebensarbeit gemacht. In unermüdlicher Arbeit hat er in den vergangenen 25 Jahren ein Werk geschaffen, an dem heute niemand mehr vorübergehen kann, der sich wissenschaftlich oder pädagogisch mit unserer Muttersprache beschäftigt... Ihm ist es zum großen Teil zu verdanken,

daß die deutsche Schulgrammatik nach jahrelanger dogmatischer Erstarrung wieder als Ganzes in der Auseinandersetzung unserer Zeit steht.»

Der Duden, Ausgabe 1959, hat fast die gesamten Forschungsergebnisse von Glinz übernommen. Die Duden-Redaktion schreibt dazu: «Seitdem die Wissenschaft erkannt hat... daß jede Muttersprache ihre eigene <innere Form> besitzt, war die Aufgabe gestellt, die gesamte Grammatik unserer Sprache neu zu durchdenken... Die deutsche Sprachgemeinschaft verfügt nun wieder über eine Grammatik, die auf modernster wissenschaftlicher Grundlage über die Leistung unserer Muttersprache unterrichtet...»

Es darf zweifellos nicht so gefolgert werden: weil die Glinz'sche Grammatik jetzt im Duden steht, muß sie sofort überall unterrichtet werden.

Aber etwas dürfte daraus gefolgert werden:

Das Werk von Glinz hat heute einen solchen Grad wissenschaftlicher und pädagogischer Anerkennung gefunden, daß auch die schweizerische Lehrerschaft nicht ohne weiteres an ihm vorbeisehen kann. Wir dürften wenigstens die Pflicht haben, uns damit auseinanderzusetzen.

### **Sprachlehre auf der Mittelstufe der Volksschule**

Paul Scholl, Seminarlehrer, Solothurn

Daß die Spracherziehung eine vielfältige und mit Hilfe der Grammatik alleine nicht zu lösende Aufgabe ist, wird wohl allgemein anerkannt. Uneinig ist man schon seit langem über das notwendige und zuträgliche Maß an Sprachlehre. Gestritten wird jetzt um die Frage, ob die herkömmliche oder die <neue> Grammatik die richtige sei.

Grammatik ist Prüfungsstoff bei Aufnahmeprüfungen. Die prüfenden Schulen haben es in der Hand, durch Umfang, Schwierigkeitsgrad und Art der Durchführung ihrer Prüfung den Unterricht in der Primarschule zu beeinflussen – zum Guten oder zum Üblen. In dieser Übergangszone ist denn auch das Problem immer aktuell, hier werden die Schüler und die Lehrer am stärksten betroffen. Aus der Sicht dieser Betroffenen sei Stellung genommen

1. zur Bedeutung der Grammatik für die Sprach-  
erziehung,
2. zum Pensum für die Mittelstufe,
3. zur <neuen> Grammatik.

1. Vor allem muß der Sprachunterricht dem Schüler dazu verhelfen, in Worte zu fassen, was ihn, aus Worten zu erfassen, was andere bewegt. Alles Bemühen um korrekte Form erhält seinen Sinn im Hinblick auf den Inhalt. – Wie verhilft der Lehrer dem Schüler dazu? Ein natürlicher Anlaß zum Sprechen löst die Zungen und schafft die Gelegenheiten, den Ausdruck zu präzisieren, die Form zu verbessern. Solche Anlässe sind gegeben im Sachunterricht, im Thema des Erlebnis-aufsatzes und beim Lesen von Texten mit erzieherischer Tendenz. Das Gespräch zwischen Lehrer und Schülern und im Kreise der Schüler ergibt sich beim Arbeitsbericht, beim Beobachtungsbericht, beim Lösen von Arbeitsaufgaben, beim Lesen von Bildern, Bildreihen und Texten, im szenischen Spiel und beim Erfinden und Ausgestalten von Geschichten. Bei solchen Gesprächen gerät der Schüler oft in Verlegenheit: er findet das richtige Wort nicht, er stolpert an einer ihm noch unvertrauten Form, er irrt sich in der Schreibweise. Der sprachgewandte und sprachkundige Lehrer hilft ihm hier im Sinnzusammenhang, im <fruchtbaren Augenblick>. Gleich förderliche Arbeit an der Sprache des Schülers leistet kein Übungsbuch, auch die Unterweisung in Grammatik nicht. – Zu dieser <permanenten Grundschulung> tritt die *gezielte Sprachübung*, die sich mit besonders übungsbedürftigen Formen befaßt: Akkusativ – Nominativ, Genitiv, Dativ Plural; Verbalformen und Zeitbezüge; Höflichkeitsform; Konjunktiv; Bilden von Satzverbindungen, Interpunktion und Rechtschreibung. Der Lehrer wird dafür besondere Übungen vorsehen, in welchen die übungsbedürftigen Formen an einem inhaltlich geschlossenen Thema auftreten. Manches Übungsbuch enthält treffliche Beispiele. – Aus solcher Übung kann und soll auch *Einsicht* erwachsen. Es soll den Schülern bewußt werden, welcher Mittel sich die Sprache zu bestimmten Zwecken bedient. Drei Bedingungen müssen allerdings an diese Sprachlehre gestellt werden:

sie muß sich mit den Gesetzen jener Sprache befassen, auf die sie bezogen ist, also für unsern Fall mit den Gesetzen des Deutschen;

sie muß im Ausmaß und im Grad der Reife des Schülers entsprechen;  
sie muß induktiv aus vielfältiger Spracherfahrung gewonnen werden.

Dann vermag sie als Verständigungshilfe bei der Korrektur von Irrtümern und Fehlern zu dienen (wegen des Regens – «nach wegen kommt der Wesfall»). Dann schafft sie auch Vergleichsmöglichkeiten mit der Grammatik der Fremdsprachen (z.B. wird der Französischlehrer feststellen lassen, daß das Perfekt in beiden Sprachen gleich gebildet wird, das Futur anders, daß <fragen> den Akkusativ verlangt, <demander> den Dativ). Und sie hat dann auch eigenen bildenden Wert, indem sie Gelegenheit zur Abstraktion gibt, die Möglichkeit, Einsichten zu finden und erst einmal selber zu formulieren. – Es bleibt dann noch ein Stücklein *Drill* zur Ausmerzung besonders hartnäckig immer wiederkehrender Fehlformen (z.B. ihr trägt, du stoßest, er rufte; mit den Schüler, des Knabes).

2. Damit wäre einerseits die Grammatik in ihre Schranken gewiesen, indem nicht <das System> als Unterrichtsgegenstand im Vordergrund steht. Andererseits ist ihr eine bestimmte Aufgabe zugewiesen, dem Umfang nach kleiner als früher. Es fragt sich nun, wieviel an Einsichten, an Bezeichnungen und an sicherem Können vom Schüler zu verlangen ist. Die Lehrpläne verschiedener Kantone gehen da weit auseinander, das Maß ist sehr unterschiedlich. 1956 erschien (bei Huber, Frauenfeld) die Arbeit von Dr. Lustenberger <Wochenstundenpläne und Probleme der Stoffverteilung in den ersten sechs Primarschuljahren>. Lesenswert sind vor allem die Folgerungen des Verfassers aus dem Vergleich der Lehrpläne in Sprachlehre:

«Für den Fachmann wird es nicht schwer zu erraten sein, daß auf diesem Gebiet überall dort mit verfrühten Forderungen an die Schüler herantreten wird, wo das Idealbild regiert, der Schüler müsse sich beim Abschluß seiner Primarschulzeit, also mit 12 bis 13 Jahren, einen vollständigen Abriß der Grammatik angeeignet haben. Es ist nicht ohne Interesse, in solchen Fällen die entsprechenden Sekundarlehrpläne nachzulesen, um zu sehen, worin die Aufgabe des Grammatikunterrichts dieser Stufe noch zu bestehen hat. Wir begegneten einem Falle, wo bei sämtlichen drei Sekundarklassen unter Grammatik sinngemäß vermerkt ist: <Wiederholung und Vertiefung des im Vorjahr behandelten Stoffes!> Diese Beobachtung bestärkt uns im Eindruck, daß die geistige Entwicklung des Kindes nicht forciert werden kann und daß sich die Praxis in diesen Belangen entgegen dem Wunsch von Idealbildern schließlich doch der Wirklichkeit anzupassen hat.»

Was wäre nun das <notwendige und nützliche> Maß für die Mittelstufe der Volksschule? Worüber müßte sich ein Sechstkläßler, der in die intellektuell anspruchsvolleren Züge der weiterführenden Schulen eintreten will, ausweisen können? Es ist folgendes Können und Wissen:

Beim *Verb*: Daß es ein Mittel zur Aussage, Frage oder Aufforderung ist; daß es verschiedene Zeitbezüge ausdrückt (Gegenwart, Vorgegenwart, Vergangenheit, Vorvergangenheit, Zukunft), daß es auch in Grundform, Befehlsform, in der Form des Mittelwortes auftritt; daß es für wirklich Gemeintes und für indirekt Ausgesagtes verschiedene Formen hat. Von den Verben mit Umlaut und/oder Ablaut sollte der Schüler die häufig vorkommenden in der richtigen Form gebrauchen.

Beim *Nomen*: Daß es verschiedenartige Beziehungen durch verschiedene Formen ausdrückt (Fälle). Der Schüler soll auch über die ungewohnten Deklinationsformen (n-Dekl.) und die Formen der Mehrzahl (aber nicht bei Fremdwörtern) verfügen.

Beim *Adjektiv*: Daß es charakterisiert, daß es Vergleiche u. a. durch Formveränderung vornimmt.

Er soll auch durch Übungen Möglichkeiten der *Wortbildung* (Zusammensetzungen, Vorsilben, Ableitungen) kennen lernen.

Die *Anrede im Brief* und die *Höflichkeitsform* gehören gewiß auch zum Notwendigen.

Von der *Zeichensetzung* darf gewiß das Komma in Aufzählungen und in Satzverbindungen verlangt werden.

Die *Rechtschreibung* hat noch mit der Groß- und Kleinschreibung zu tun (Wortfamilien, substantivierte Verben und Adjektive), mit Dehnungs- und Schärfungszeichen, mit Schwierigkeiten bei den Konsonanten. Jedenfalls darf hier nicht überfordert werden.

Bei dieser Arbeit werden auch die *Bezeichnungen für die drei wichtigsten Wortarten* erworben.

Dieses Programm ist Hilfe beim Gebrauch des Deutschen, bietet die erforderlichen Vergleichsmöglichkeiten für die Fremdsprache, ist erfahrungsgemäß zumutbar und erfordert ausgiebige Übung.

Hätte man sich bisher damit begnügen können, wäre dem Unterricht im Deutschen und in der Fremdsprache wohl gedient gewesen. Es wäre dann auch noch Zeit geblieben für ruhiges und verständiges Lesen, für das szenische Spiel, für die Pflege des Ausdrucks, für den Aufsatz. Die Meinung, mit der <Vollständigkeit> der Wortlehre und der Satzlehre wäre etwas gewonnen, die Tendenz, immer kniffligere Unterscheidungen und selten gebrauchte Formen, sogar von Fremdwörtern, prüfen zu wollen, haben die Lehrer dazu gezwungen, unverhältnismäßig viel Kraft und Zeit ihrer Schüler zu beanspruchen, zum Nachteil echter bildender Arbeit an der

Sprache. Was man unter solchem Regime von den Schülern verlangen mußte – weil der Lehrplan die Unterscheidung aller 10 Wortarten vorschrieb – sei an einem Beispiel gezeigt. Legen Sie sich bitte ein Blatt A4 zurecht, teilen Sie es in drei Kolonnen und setzen Sie oben die Termini Artikel, Numerale, Pronomen. Dann wollen Sie bitte die im folgenden Textauszug kursiv gesetzten Wörter in die richtige Kolonne setzen!

Wie *die* Schildbürger Licht in *ihr* Rathaus bringen wollten Als *der* festgesetzte Ratstag gekommen war, stellten *sich* die Schildbürger zahlreich ein, denn *es* hatte *allen* gegolten, und nahmen *ihre* Plätze ein. *Einer* von *ihnen* hatte *einen* brennenden Lichtspan mitgebracht und *ihn* auf *seinen* Hut gesteckt, damit *sie* *einander* sehen könnten, auch *der* Schultheiß *einem jeden* *seinen* Titel zu geben imstande wäre. --- Da trat *einer* hervor und sprach: «*Wer* weiß ---? *Unser* *keiner* hat es jemals versucht. ---» Deswegen kamen sie nach Mittag, *ein jeder* mit *seinem* Geschirr. *Einige* brachten auch Schaufeln mit und *andere* Geräte. *Viele* hatten lange Säcke, *andere* taten dasselbe ---. *Einer* lud den Tag ---, *der andere* mit der Schaufel. *Einer* wähnte, er könne mit *einem* Schlege, in *einem* Gange ---. *Eines* Schildbürgers soll besonders gedacht sein, *welcher* ---. *Jeder* verhielt sich so, ---. Ab Abend standen sie noch da, ratlos, weil *alle* ihre Mühe umsonst gewesen war.

Haben Sie die Wortarten bestimmt? Dann stellen Sie sich bitte folgende Fragen:

- Wieviel Zeit habe ich dafür gebraucht?
- Wieviel Zeit braucht man in einer Primarschule, um die Schüler soweit zu bringen, daß sie derlei Aufgaben an einer Prüfung lösen könnten?
- Sind Sie ausgekommen, ohne in einem Sprachbuch nachzuschlagen?
- Wenn ja, vergleichen Sie ihr Ergebnis mit dem verschiedener anderer Erwachsener (Kollegen inbegriffen), die auch nicht nachgeschlagen haben!
- Und nun schlagen Sie in Sprachbüchern nach!
- Und nun lesen Sie nach, was in der *Duden-Grammatik* 1959, S. 236, Ziff. 414 steht!

Sie sehen: «es gibt allerdings zahlreiche Übergänge», es sind die Nahtstellen zwischen Artikel und Numerale, zwischen Numerale und Pronomen, sogar gelegentlich zwischen Artikel und Pronomen, die Kopfzerbrechen machen, nicht, weil wir zu dumm sind, sondern weil, sobald man vom Inhalt des Textes her untersucht, die gerühmte <saubere, scharfe Einteilung> uns im Stiche läßt. Abgesehen davon, daß die bisher gezählten <Arten von Fürwörtern> nicht ausreichen (<einander>), welchen Sinn hat die Forderung,

diese Arten von Fürwörtern noch auseinanderzuhalten? Rücksicht auf die Fremdsprache? Sonderbar: gerade im Französischen ist <auf *seinen* Hut> kein Fürwort mehr, sondern ein adjectif possessif. Weshalb wohl auch in deutschen Grammatiken besitzanzeigende Fürwörter von besitzanzeigenden Beiwörtern unterschieden werden! Dasselbe zeigt sich beim <hinweisenden Fürwort>. – Vor ähnliche knifflige Entscheidungen ist der Schüler gestellt, der zwischen Präposition und lokalem Adverb, zwischen temporaler Konjunktion und temporalem Adverb zu wählen hat (*Duden-Grammatik* 1959, Ziff. 568). – Daß nach 9 Schuljahren an einer Aufnahmeprüfung die Hälfte der Kandidaten das modale Adverb <dringend> – wohlverstanden, im Satzzusammenhang dargeboten – als Eigenschaftswort bezeichnen, obwohl man diese knifflige Unterscheidung bereits von Sechstkläßlern verlangt hat, zeigt deutlich genug, wie wenig es hilft, Verfrühtes (und zudem sachlich Angefochtenes) zu verlangen.

Wenn zu solchen objektiven Schwierigkeiten dann noch subjektive Torheiten bei der Aufgabenstellung kommen, indem isolierte Wörter (z. B. <jeder>, <während>, <herrlich>) zum Bestimmen gegeben werden, dann kann es nicht wundern, daß auch Leute außerhalb der Schule den Kopf schütteln über dem, was man von Primarschülern verlangt.

Willy Wagner schreibt in <Unsere Schule, Erziehung und unsere Zeit> (Furttal-Verlag Zürich, 1954):

«Wie wenig die heute und seit langem praktizierte Wortartenübersicht befriedigt, das vermag die allgemeine Ratlosigkeit zu beweisen, die in den Elternhäusern und auch sonst unter Erwachsenen auf entsprechende Kinderfragen hin ausbricht.»

«--- weil die Volkserziehung u. E. niemals unter schul-, ja berufs- bis schicksalsentscheidenden Konsequenzen ein Wissen von 12–13jährigen Kindern fordern sollte, über das die übergroße Mehrheit der Erwachsenen, auch der ehemaligen Sekundarschüler, nicht verfügt.»

Und Prof. Jaccard sagte am Schweizerischen Lehrertag 1963 in Bern:

«Bis in unsern Primarschulunterricht wird der Horizont versperrt durch die ungeheure Bedeutung, die man grammatikalischen Spitzfindigkeiten beimißt.»

Ein Weg aus diesem Gestrüpp scheint sich zu zeigen, indem man von den bisherigen zehn Wortarten einfach etliche wegläßt. Man verlangt dann

außer Substantiv, Verb und Adjektiv etwa noch Geschlechtswort, persönliches und besitzanzeigendes Fürwort, vielleicht noch das Bindewort. Damit sind die Probleme der Abgrenzung aber nicht gelöst. Ein <der>, das auch Relativ- oder Demonstrativpronomen sein kann, wird dann schlicht als Artikel angesehen, ein <während> auch dann als Bindewort betrachtet, wenn es als Präposition steht. Das bloße Herausstreichen aus der Liste der Zehn wäre kein Weg, nicht einmal ein Ausweg.

3. Die *Duden-Grammatik* 1959 bringt Artikel, Numerale und Pronomina unter dem Titel <Begleiter und Stellvertreter des Substantivs> (Ziffer 414), Präpositionen, reine Adverbien und Konjunktionen unter <Partikeln> (Ziffer 544). Damit ist von den gewiß zuständigen Fachleuten der *Duden*-Redaktion festgestellt, daß viele objektive Schwierigkeiten bei der Abgrenzung vorliegen. Sie folgen darin Glinz. Nach dem jahrzehntelangen <Ringem um eine neue deutsche Grammatik> hat sich die Einteilung der Wortarten nach Glinz durchgesetzt, und es ist nicht zu befürchten, daß bald eine andere kommen könnte. Das bisherige Netz von zehn Maschen – die ja auch nicht genügten – hat nun noch sechs (Substantiv, Verb, Adjektiv, Begleiter/Stellvertreter, Partikel, Interjektion). Die Kantone Zug und Solothurn haben ihre Lehrpläne in diesem Sinne revidiert. Eine vom Schweizerischen Lehrerverein bestellte Kommission für Lehrplanfragen hat der Delegiertenversammlung des SLV 1964 in Bern entsprechende Anträge unterbreitet, die einhellig angenommen worden sind (Schw. Lehrerzeitung S. 482: «Im 4.–6. Schuljahr genügt die Erkennung der weiteren Wortartgruppen»). Ebenso empfiehlt die Expertenkonferenz der Germanisten an den Pädagogischen Akademien Deutschlands (<Hamburger Empfehlungen>, siehe S. 15 ff. dieser Nummer) – nach dreijähriger Arbeit – das «Erkennen der Einordnungsmöglichkeit aller Wörter in die drei großen Wortarten und in die Gruppen der <kleinen Wörter>». Wenn die Primarschule diesen gewiß nicht leichtfertig zustande gekommenen Empfehlungen folgt – folgen darf –, so verschwinden die oben erwähnten Nahtstellen. Zwischen <Begleitern/Stellvertretern> und <Partikeln> gibt es keine. Daß dabei nun auch die Klauberei um das modale Adverb (vorläufig, bis zur Fremdsprache, die da auch im Formbestand einen deutlichen

Unterschied macht) dahinfällt, kann nur recht sein.\*

Manche kritische Stimme läßt vermuten, man bringe mit einer Umstellung auf diese Einteilung der Wortarten *nur* neue Termini, sonst nichts. Das sei eine Erschwerung, eine Verkomplizierung. Für die (nicht durch geheiligte Tradition belasteten) Schüler jedenfalls nicht! Denn eine fühlbare Reduktion des sachlich sehr Schwierigen und, gemessen an der Reife der Schüler, eindeutig Verfrühten ist es eine Erleichterung. Sie ist bloßem Herausstreichen vorzuziehen.

Ist nun wirklich, wie gelegentlich zu hören ist, dadurch, daß man auf diese verfrühten und spitzfindigen, zum Teil sachlich durch die Forschung überholten Unterscheidungen verzichtet, dadurch, daß man nicht mehr Sechstkläßlern und Schülern des 8. oder 9. Schuljahres solche fragwürdige Unterscheidungen zumutet – wer denn sonst auf der lieben Welt muß sich noch damit befassen? Nicht einmal die Mittelschüler –, dadurch, daß nicht mehr Schicksale davon abhängig gemacht werden, dadurch, daß die Primarschule Zeit findet für Sprachbildung, ist nun dadurch die Kultur des Abendlandes gefährdet? Wer lange genug in diesem Zirkus mitgemacht hat, und ihm nicht durch Flucht von der Stufe entronnen ist, kann in der durch bisherige Lehrpläne mit <vollständiger Wortlehre> und mancherorts durch die Auslegung dieser Lehrpläne erzwungenen und jeden Sinnes baren Grammatikfuchseriei keine kulturelle Leistung des Abendlandes sehen.

Mit der Anpassung des Stoffprogramms an die durch *Duden* 1959 gebotenen Möglichkeiten der Reduktion des Abfragbaren soll eine Aufwertung der Grammatikverbunden sein? Quantitativ wird bedeutend *weniger* gefordert, qualitativ endlich das, was verständlich ist – und bleibt, weil es dem Deutschen entspricht. Schließlich kann formal nur das bilden, was material stimmt.

\* <Duden> faßt (mit Glinz) als Adjektive nicht nur der *fleißige* Wilhelm und Wilhelm ist *fleißig*, sondern auch Wilhelm arbeitet *fleißig*. Wie haben wir uns bisher beholfen? Am Beispiel <Der treue Diener diente seinem Herrn ergeben> ließen wir fragen: a) Wie *war* der Diener? (treu – Eigenschaftswort), b) Wie *diente* der Diener? (ergeben – Umstandswort der Art und Weise). Nach diesem Rezept ging's dann weiter in Sätzen wie <Sonnenverbrannt kehrten die Kinder aus den Ferien heim.> Wie *kehrten* die Kinder heim? (sie kehrten sonnenverbrannt heim – Umstandswort der Art und Weise!)

Allerdings mag einem der Schreck in die Glieder fahren, wenn man Abneigung gegen Grammatik überhaupt koppelt mit der Angst vor den <neuen> Bezeichnungen. Zur Stellung der Grammatik habe ich mich geäußert, sie hat ihre – beschränkte – Aufgabe auch für die Volksschule. Gestatten Sie mir noch, von den Termini zu reden:

#### *Substantiv*

Dingwort (was für Dinge sind Kälte, Nässe, Wärme, Liebe, Haß, Eifer?). Das *Namenwort* faßt das alles mit, erleichtert zudem den Zugang zur Fremdsprache (nomen, le nom).

#### *Verb*

Tätigkeitswort (was für Tätigkeiten sind fallen, bleiben? Duden unterscheidet Zustands-, Vorgangs- und Tätigkeitsverben, nur die letztgenannten sind mit <Tätigkeitswort> gefaßt. Beobachten Sie, bei welchen Verben die Schüler nicht auf <Tätigkeitswort> kommen). Im Ausdruck *Zeitwort* ist enthalten, daß all das in der Zeit sich abspielt, daß mit der *Formveränderung* oft ein anderer Zeitbezug ausgedrückt wird.

#### *Eigenschaftswort und mod. Adverb*

sind für die Primarschule nicht mehr zu unterscheiden. Glinz sagt u. a. <Artwort>. Dieser Terminus ist berechtigt, weil der Ausdruck <Eigenschaftswort> bisher nur die eine Leistung meinte.

Für die <Begleiter/Stellvertreter> kehren wir zurück zu unserm Beispiel von den Schildbürgern:

<alle> (Fürwort oder Zahlwort?) kann tatsächlich als Stellvertreter stehen (es kamen alle), aber auch als Begleiter (es kamen alle Männer).

<seinen Hut> heißt Fürwort (wäre also stellvertretend verwendet) und tritt als <Beiwort> (adjectif) auf.

<eines Schildbürgers> kann als Artikel Begleiter sein, ebenso als Zahlwort, <einer brachte> mag als Zahlwort oder als Pronomen gelten, es vertritt.

Das *Geschlecht* wird nicht nur durch den Artikel bezeichnet, sondern auch durch Wörter, die man gemeinhin als Numerale zu bezeichnen pflegt: In der Mundart: *zwoi* Roß, *zwee* Chüe, *zwoi* Gitzi. *Einer* hatte einen Sack, ein *zweiter* ein Faß, eine rechte am Boden, eine *zweite* ---. Pronomina haben auch nach dem Geschlecht unterschiedliche Formen: der *andere*, ein *anderes*, sein *Pickel*, seine *Schaufel*.

Die *Zahl* drückt sich außer durch Numerale durch den Artikel (*der*, ein *Schultheiß*, *die* Schildbürger, *die* Sonne, *das* Wasser, vor *das* Rathaus, in *die* Häuser, sie standen zusammen wie ein *Mann*). Aber auch Pronomina drücken durch ihre Form die Zahl aus: komm mit *deinem* Geschirr, kommt mit *eurem* Geschirr, mit *euren* Geschirren, *ich* – *wir*. Alle drei zeigen auch den *Fall* durch ihre Form an: (ob *der* Tag sich nicht in *einem* Korb tragen lasse, ob man *den* Tag nicht in *einen* Korb laden könne, die Arbeit *zweier* Männer, *dreier*

Frauen, mit *seinem* Pickel, nahm *seinen* Pickel, es kamen *alle* daher, es hatte *allen* gegolten).

Diese gemeinsame Eigenschaft, Zahl, Geschlecht und Fall durch ihre Form anzuzeigen, führt zur Bezeichnung *Anzeigewörter* (Lehrpläne Zug und Solothurn). Aber auch vom Inhalt her ist dieser Terminus begründet, was später noch gezeigt werden soll.

Und nun legen Sie sich bitte nochmals ein Blatt A4 mit drei Kolonnen zurecht. Durch zwei Waagrechte erhalten Sie 9 Felder.

	Präposition	Adverb	Konjunktion
Ort			
Zeit			
Zusammenhang des Gedachten			

Setzen Sie nun in diese Kolonne die im folgenden Text *kursiv gedruckten* Wörter ins richtige Feld!

Das Bauernhaus *vor* dem Walde brennt. – Es ist *vor* vierzig Jahren erbaut worden. – Der Bauer denkt ans Retten. *Vor* allem das Vieh losbinden! – Er ruft dem Knecht: «Steh nicht so dumm *herum*, komm *herein*, laß die Kühe *hinaus*!» – Stunde um Stunde geht *herum*, der Abend bricht *herein*, die Feuerwehr wacht über Mitternacht *hinaus*. – So schnell bricht ein Unglück über die Menschen *herein*. – Die Gaffer rätseln an der Ursache *herum*, bringen aber nichts *heraus*. – ---, *während* die Feuerwehr sich abmüht. ---, *bis* keine Gefahr mehr besteht. ---, *während* sich die Gaffer verziehen. ---, *statt* zu helfen, ---, *ohne* Hand anzulegen.usw.

Denken und sprechen Sie nur weiter zu diesem Thema, eine Menge von «kleinen Wörtern» fällt Ihnen noch ein. Setzen Sie diese immer ins richtige Feld, Sie werden etliche finden, die zu keiner dieser «Wortarten» gehören. (Man wacht, *denn* ein Windstoß könnte die Glut wieder anfachen. Ist es *denn* so gefährlich?) Sie werden das Wörtchen «bis» als Konjunktion (, *bis*) und als Präposition (bis Mitternacht) einreihen usf. Wohin setzen Sie «das Haus brennt *bereits* lichterloh»? Sie sehen, da zeigen sich ebenso viele Probleme wie bei den Begleitern/Stellvertretern, sofern man sie noch weiter klassieren will. Alle diese Wörter, nicht immer eindeutig in eine der Kolonnen zu plazieren, drücken die *Lage* (im Raum, in der Zeit, im Zusammenhang der Gedanken) aus

(Beispiel «vor», «herum»). Daher der Ausdruck *Lagewörter* bei Glinz, in den Lehrplänen Zug und Solothurn.

So fremd oder abstrakt sind nun eben diese Termini nicht! Aber Sie möchten wissen, wie man sie «den Kindern beibringt». Vor allem nicht auf einen Schlag! Gestatten Sie mir einen Hinweis auf das Buch «Sprachübungen für das 5./6. Schuljahr» (Paul Scholl, Lehrerausgabe, Kantonaler Lehrmittelverlag Solothurn). Was dort an Übungen gezeigt wird (die Anmerkungen zeigen das Verfahren), können Sie an jedem Aufsatz, an jedem Lesestück vornehmen, nur eben: im Laufe der beiden Jahre. Sie betrachten also einmal *Namenwörter*, lassen sie heraussuchen (wie in den Übungen Nr. 57–59), ein andermal *Zeitwörter* (wie in den Nummern 24–26), ein andermal *Artwörter* (90–97). Etliche Texte werden dazu dienen, das Erkennen dieser drei Wortarten zu üben.

Einmal werden Sie dann im Sinne der Übung 123 arbeiten. Dabei kommt es nun *nicht* darauf an, daß die Schüler Geschlechtswörter, Zahlwörter, Fürwörter (und dabei noch verschiedene Arten) unterscheiden müssen, sondern darauf, daß die Schüler das Gefühl dafür bekommen, «was da stehen muß, stehen könnte, nicht stehen darf». Die Übungen mit den Pronomina finden sich im Kapitel Anzeigewörter (Anrede, Höflichkeitsform). Zwanglos ergeben sich die Fragen: «Wozu gehört's, wen meint's, was zeigt es an?» Dann fällt der Terminus «Anzeigewort». Und nun beziehen Sie bei einer Betrachtung des Textes auch die mit ein.

Auch bei den Lagewörtern geht es nicht in erster Linie um die Analyse! Wichtiger ist, daß die Schüler die «richtige» Präposition setzen lernen (wie in Nr. 134 und 135) (siehe «Anhang» A1), die lokalen und temporalen Adverbien richtig gebrauchen und schreiben lernen (Nr. 136–141) (siehe «Anhang» A2), daß sie die Konjunktionen verwenden lernen (Nr. 238ff.) (siehe «Anhang» A3). Hier, in der Bildung von Satzverbindungen liegt die «logische Grundschulung» für das Kind bereit, nicht im Klassifizieren und im verfehlten Anspruch, mit Hilfe der Lehre von den 5 Satzgliedern «Logik» zu betreiben. Das formgerechte Einordnen eines Gedankens in einen andern, *das* muß und kann in diesem Alter geübt werden!

Wenn Sie nun nach diesen Übungen mit Lagewörtern wieder einmal einen Text auf die Wortarten hin betrachten, dann bleiben nach Bestim-

mung der Hauptwortarten und der Anzeigewörter eben noch etliche <kleine, aber für den Sinn des Satzes wichtige> Wörter. Es sind jene, die wie Übung Nr. 123, 3. Abschnitt, zeigen, wo die Sachen im Raum, in der Zeit und im Zusammenhang des Gedachten liegen, die als *Lagewörter* bezeichnet sind. Falls Ihnen diese Möglichkeit nicht genügt, dann arbeiten Sie wie oben gezeigt beim Thema <Brand>. Die Schüler wissen doch, was Lage (vor dem Wald, hinter, neben, über dem Wald) bedeutet. Sie verstehen auch, daß etwas zeitlich nahe oder entfernter liegt (in achtzig Jahren, seit vier Wochen), und sie verstehen auch, daß dem Bauern der Gedanke an das Vieh im Stall <zuoberst>, <zuvorderst> liegt. Aber es geht, wie gesagt, nicht darum, die Kinder nun mit Definitionen zu bedienen! Sie sollen erfühlen, was das kleine Wort leistet, und die Einreihung in eine der beiden Gruppen von kleinen Wörtern genügt durchaus.

Ja, die Sache *ist* erprobt.

Auch in der *Satzlehre* ist *Duden* Glinz in der Hauptsache gefolgt: Das Attribut ist kein selbständiges Satzglied mehr, es ist ein Gliedteil. Das zusammengesetzte Prädikat (bisher Kopula und Prädikativ) entspricht den <verbalen Teilen> bei Glinz.

Beim Entscheid, ob Satzlehre nach Glinz oder nach *Duden* betrieben werden soll, werden die obern Stufen wegen der Fremdsprache mitzureden haben. Die Primarschule wird danach trachten, vom Verständnis des Inhalts her die Gliederung erfühlen zu lassen (wie in Nr. 26 durch die Umstellprobe) und vorläufig auf die Bezeichnung der Arten der Satzglieder verzichten. Sie wird vor allem die Fälle nicht nur als ein Problem der Form (der Deklinationsendung) sehen lassen, sondern als <Ausdruck von Haltung und Bewegung>. Siehe hiez zu Nr. 189-191 und 218. Gestatten Sie noch ein Beispiel:

Allzeit bereit

Da haben sie sich etwas Feines ausgedacht, unsere Mädchen und Buben. Sie suchen Gelegenheit, andern Menschen einen Dienst zu erweisen. Was ihnen da alles in den Sinn kommt:

ein kranker Kamerad	Buch zum Lesen bringen
ein Fremder	richtigen Weg zeigen
usw.	usw.

(Die Schüler steuern ihre Beiträge zur Verlängerung der beiden Kolonnen gerne bei.)

a) Sprecht in ganzen Sätzen:

Sie bringen einem kranken Kameraden ein Buch.  
 Sie zeigen einem Fremden den richtigen Weg.  
 Usw.

b) Nun suchen wir das *Zeitwort* und die *Fälle* (die einzeln in vielen Übungen behandelt worden sind) und schreiben an:

Werfall	Zeitwort	Wemfall	Wenfall
Sie	bringen	einem kranken Kameraden	ein Buch.
Sie	zeigen	einem Fremden	den richtigen Weg.

c) Wir stellen auch um:

Wemfall	Zeitwort	Werfall	Wenfall
Dem kranken Kameraden	bringen	sie	ein Buch.
Usw.			
Dem Fremden	zeigen	sie	den richtigen Weg.
Usw.			

Damit sind die Voraussetzungen geschaffen, um in die Satzlehre einzusteigen, mögen die Glieder nun Subjekt, Prädikat, Objekt oder Grundgröße, Zuwendgröße, Zielgröße und verbale Teile heißen!

Der weiterführenden Schule ist also nichts vorweggenommen, nichts in den Weg gelegt, sie ist frei im Entscheid, aber der Schüler erfährt die <Rollen der beteiligten Wesen>. Wenn der Lehrer sich aber in die Glinz'sche Auffassung vom Satz vertieft, wird er, auch wenn er auf seine Bezeichnungen für die Satzglieder verzichtet, für das Lesen und für das Gestalten, besonders bei der Korrektur von Aufsätzen, eine wertvolle Hilfe erhalten, die von der herkömmlichen Grammatik nicht erbracht wurde. Es sei hiefür verwiesen auf den Beitrag von Fritz Streit in dieser Nummer\* und auf die Arbeit von Hans Köchli in Nr. 10/1964 von <Handarbeit und Schulreform>.

Besser zu dienen ist die Absicht der Lehrplanreformen in den Kantonen Zug und Solothurn, zu erlösen vom unnötigen und zum Teil falschen Kram, auf daß Zeit und Kraft bleibe für die Pflege der Sprache.

\* In der nächsten Nummer werden noch 2 Lektionsbeispiele von Hans Muggli folgen, die in diesem Heft leider keinen Platz mehr gefunden haben.



A 1 *Hilfe*

Herr Meier meldet der Polizei einen Unfall. Sie soll ihm -- Hilfe kommen. Er bittet sie -- Hilfe. Er ist froh -- ihre Hilfe. Er dankt -- ihre Hilfe. Möchtest du auch ein hilfsbereiter Polizist werden? Dann erlerne einen Beruf und halte dich gut. Dann kannst du dich -- Polizeirekrutenschule melden; nach der Ausbildung kannst du dann -- der Polizei dienen, -- die Polizeimannschaft eintreten.

## Klagen

Du hast immer -- etwas oder -- jemand zu klagen. Wenn du deinen Nachbarn -- Lärm belästigst, kann er -- Richter -- dich klagen; dann erhältst du -- Richter eine Vorladung und mußt -- Gericht erscheinen. Er muß dann -- oder -- dich entscheiden.

A 2 *Bahnhof*

Am frühen -orgen, während des -ormittags, über den -ittag, während des -achmittags, am späten -abend, ja selbst des -achts fahren Züge ein und aus. Viele Menschen fahren -äglich -orgens in der -rühe in die Stadt zur Arbeit und kehren -ittags, -bends oder erst -achts heim. Manche fahren so -ahrelang, -ahrzehntelang, -äglich hin und her, -ahrein, -ahraus.

A 3 *Verirrt und zurechtgefunden*

Wir verirrtens uns, -- wir nicht auf den Weg achteten.

Wir verirrtens uns, -- wir den Weg nicht zum erstenmal gingen.

Wir verirrtens uns, -- wir lange nicht wußten, wo wir steckten.

Wir schauten aufmerksam umher, -- ein Wegzeichen zu finden.

Wir fanden uns dann wieder zurecht, -- wir auf einen Grenzstein gestoßen waren.

Wir fanden uns dann wieder zurecht, -- wir die nahe vorbeiführende Straße suchten.

Setzt am richtigen Ort: so daß, um, indem, nachdem, weil, obwohl.

*Empfehlungen für die Ziele, Begriffe und Benennungen im Grammatikunterricht der Volksschule, erarbeitet durch ein Expertenseminar von Deutschdozenten und Schulpraktikern aus der Bundesrepublik und der Schweiz, unter Leitung von Dr. Anne Banaschewski (Direktorin des Instituts für Lehrerfortbildung, Hamburg), Dr. Erika Essen (Direktorin des Studienseminars Marburg), Prof. Dr. Hans Glinz (P. H. Kettwig und Universität Bonn) und Prof. Dr. Hans Schorer (P. H. Bonn).*

## A: 1.-4. Schuljahr

Am Ende des 4. Schuljahres soll das Kind folgende sprachliche Erfahrungen gewonnen haben:

1. Ein im Umgang mit der Muttersprache entwickeltes Gefühl für den Satz

als inhaltliche und klangliche Einheit (Satz = was in einem Zuge gesprochen wird und durch Stimmführung und Sinnträger als Einheit erkennbar ist),

als Aussage oder Ausruf, als Frage, als Aufforderung.

2. Ein Gefühl für das Wort als Inhaltsträger, mit dem man Erlebtes und Beobachtetes festhält und mitteilt und das dadurch selbst Mittel zu genauerem Beobachten und tieferem Erleben wird.

3. Ein Gefühl für den Aufbau von Wortkörpern (z. B. Wortzusammensetzungen) und damit eine Hilfe für das erratend-entwerfende Verstehen unbekannter Wörter.

4. Die Einsicht, daß die meisten wichtigen Wörter zu einer der drei großen Wortklassen gehören. Das Kind gewinnt sie nicht durch Definitionen, sondern durch Unterscheidungen und Benennen im Umgang mit

Nomen (Namenwort, Dingwort, Hauptwort)

Verb (Tuwort, Zeitwort)

Adjektiv (Wiewort, Artwort, Eigenschaftswort).

5. Die Aufgaben der weiteren Wortarten (der <kleinen Wörter>) erfahren die Kinder nur im Umgang mit ihnen. Diese Wortarten sind als solche aber nicht systematisch zu unterscheiden und zu behandeln.

6. Erfahrungen im Formenbereich des Nomens, Pronomens, Adjektivs. Unterscheidung von vier Kasus (Werfall, Wenfall, Wemfall, Wesfall) Singular - Plural (Einzahl - Mehrzahl)