

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift

**Band:** 10 (1900)

**Heft:** 2

**Artikel:** Zum Unterricht in der deutschen Grammatik an schweizerischen Mittelschulen

**Autor:** Stichelberger, H.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-789001>

### **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:** 24.04.2025

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

## Zum Unterricht in der deutschen Grammatik an schweizerischen Mittelschulen.

Von Dr. H. Stickelberger, Gymnasiallehrer in Burgdorf.

Am schweizerischen Lehrertag in Bern hielt Hr. Dr. O. v. Greyerz, Lehrer am städtischen Gymnasium daselbst, einen mit grossem Beifall aufgenommenen Vortrag über „die Mundart als Grundlage des Deutschunterrichts“\*). Die siebente These begann folgendermassen:

„Von einem in obigem Sinne auf die Mundart gegründeten Sprachunterricht darf man sich folgende Vorteile versprechen: a) er erspart Zeit, indem er allen nutzlosen analytischen Grammatikbetrieb aufgibt und alles aus der Mundart Selbstverständliche weglässt.“

Leider war es mir, weil wegen des nachfolgenden Vortrags zur Abstimmung geschritten werden musste, nicht mehr möglich, meine Bedenken über diesen Punkt zu äussern; darum sei es mir vergönnt, „post festum“ in dieser wichtigen Angelegenheit vor der schweizerischen Lehrerschaft das Wort zu ergreifen.

Der Ausdruck „allen nutzlosen analytischen Grammatikbetrieb“ könnte leicht so missverstanden werden, als ob aller analytische Grammatikbetrieb nutzlos wäre. Das würde Wasser auf die Mühle derjenigen Lehrer sein, welche diesen Unterricht überhaupt verpönen, und da gerade jetzt eine solche Strömung vorherrscht, so halte ich es auf grund langjähriger Erfahrung für meine Pflicht, mich zum Verteidiger des vernachlässigten Fachs aufzuwerfen, ohne darin freilich alles Heil zu erblicken.

Zwar hat der Redner den genannten Ausdruck jedenfalls nicht so verstanden, wie man ihn missdeuten könnte; immerhin scheint er mir die Wichtigkeit des Grammatikunterrichts zu unterschätzen und zu vergessen, dass die wenigsten Deutschlehrer in der angenehmen Lage sind, nur Lateinschüler vor sich zu haben, und dass lateinlosen Schülern die Terminologie fortwährende Schwierigkeiten verursacht, die zu beständiger Wiederholung nötigt.

\*) Bern, Schmid & Francke 1900. Sonderabdruck aus dem Festbericht des XIX. Schweiz. Lehrertages. 29 S. 80 Rp.

Was ist nun aber analytischer Grammatikbetrieb? Offenbar Auflösung der Sätze in ihre Bestandteile, in Satzglieder, Wortarten etc. Der Lehrer geht dabei von der systematischen Grammatik aus und wendet ihre Begriffe auf den einzelnen Fall an, um in der Seele des Schülers allmählig den Zusammenhang des ganzen Sprachgebäudes herzustellen oder zu befestigen. Wenn nun das auch nicht als die Hauptaufgabe des Unterrichts in der Muttersprache betrachtet werden darf; wenn die Herrschaft der Beckerschen Theorie endgültig gebrochen ist; wenn man zugeben muss, dass das lebendige Sprechen auf andern als nur logischen Voraussetzungen beruht, so erscheint mir doch eine gewisse Einsicht in die Hauptkategorien des Denkens als sehr erspriesslich. Für manchen Schüler ist das der einzige Weg, sich mit den Fundamentalsätzen der Logik vertraut zu machen, da die wenigsten, auch wenn sie später bis zu akademischen Studien gelangen, später auf der Hochschule dieses Fach belegen. Der Unterricht in den neuern Sprachen, wie er heutzutage betrieben wird, setzt viel eher voraus, dass der Deutschlehrer die notwendigsten grammatischen Kenntnisse vermittele, als dass er diesem in die Hände arbeitet; denn alles wird dort mehr und mehr auf die Empirie abgestellt. Wer also keine alten Sprachen treibt und im Deutschen keinen Grammatikunterricht erhält, hat fast gar keine Gelegenheit, ein Fundament in der Grammatik zu legen.

Der Widerwille vieler Lehrer gegen dieses Fach beruht auf dem Widerwillen, den viele Schüler ihm entgegenbringen. Ich will nicht davon reden, dass die Unlust vielfach auf geistlosen Betrieb desselben zurückzuführen ist; wahr bleibt ja, dass die Notwendigkeit, vom Konkreten zum Abstrakten aufzusteigen, der Jugend Mühe macht. Aber ist das nicht mehr oder minder beim Unterricht überhaupt so? Und ist nicht die Schulung des Willens ein wichtiges ethisches Moment? Liegt für gute Schüler nicht gerade eine Genugtuung in der Überwindung der Denkfaulheit? Also übt auch die Grammatik einen erzieherischen Einfluss aus.

Und sollte nicht auch eine praktische Wirkung von der systematischen Grammatik zu erwarten sein, wenigstens nach der logischen Seite der Sprache hin? Oder ist die Logik so ohne weiteres gegeben, dass man darüber kein Wort verlieren müsste? Wimmeln die Schüleraufsätze nicht von unlogischen Ausdrücken, auch wenn die jungen Schriftsteller mit Mathematik tüchtig gefüttert werden? Sprachlich und mathematisch richtig denken ist eben zweierlei, und darum sage man nicht: der Mathematikunterricht sorgt schon hinreichend für die logische Schulung des jugendlichen Gehirns. Eine solche ist also auch auf dem

Gebiete der Sprache nötig; Klarheit des Ausdrucks ist denn doch der oberste Grundsatz im Sprechen und Schreiben, und ohne sie hat auch der blühendste Stil nur einen zweifelhaften Wert.

Verschafft also die Grammatik einen Einblick in die Gesetze des Denkens, hat die mit ihrer Aneignung verbundene Energie einen erzieherischen Wert und üben die strengen Sprachgesetze einen gewissen Einfluss auf die Klarheit des Denkens, so stelle ich doch diese drei Punkte nicht in die erste Reihe; der Hauptgrund, warum ich für den grammatischen Unterricht in der Muttersprache eintrete, ist die unmittelbare praktische Notwendigkeit für die Erlernung des richtigen Sprechens und namentlich des richtigen Schreibens. Wohl lernt das Kind die Muttersprache ohne Grammatik; welches ist aber seine eigentliche Muttersprache? Gerade nach Greyerz ist es für den deutschen Schweizer die Mundart. Zur Aneignung der Schriftsprache sollen allerdings solche Übungen, wie er sie in seinen Thesen vorschlägt, vorzüglich dienen; aber das genügt doch für eine höhere Stufe, für die Stufe der Mittelschule, in vielen Fällen auch für die obere Klassen der Primarschule, nicht; eine gewisse Theorie ist eben auch hier unerlässlich, wenn wir praktisch gute Ergebnisse zeitigen wollen.

Beginnen wir mit der Orthographie. Wenn es sich hier auch vielfach um willkürliche Bestimmungen handelt, so müssen sie eben doch beobachtet werden; denn wohin es führt, wenn jeder Gelehrte, jede Zeitschrift eine eigene Rechtschreibung beansprucht, haben wir erfahren, und noch jetzt sind wir noch nicht ganz aus der orthographischen Zersplitterung heraus.

In der deutschen Schrift besteht die spitzfindige Regel, dass nach kurzem Vokal *ss*, nach langem *ß* gesetzt wird; man schreibt also „Schlosser“ neben „schließen“; die Regel erhält aber sofort ein Loch, indem man „Schloß“ setzt, weil am Ende einer Silbe nie zwei *s* stehen. Schlaue Schüler versuchen es, um der Verlegenheit zu entgegnen, Antiqua zu schreiben, was aber ein schlauer Lehrer aus demselben Grunde nicht zugesteht. Um die Regel zu befolgen, muss man also den Unterschied zwischen langem und kurzem Vokal kennen und wissen, wo eine Silbe endet, was oft nicht so ganz selbstverständlich ist; sonst würden nicht immer so viele Fehler gerade in diesem Kapitel vorkommen.

Zu den verzwicktesten Regeln gehören die über grosse und kleine Anfangsbuchstaben. Zwar hat der Deutsche sich diese Mühe selbst geschaffen durch die unglückliche Majuskel bei Hauptwörtern; aber das können wir so wenig von heute auf morgen beseitigen, als die Franzosen und Engländer ihre für sie selbst so drückende geschichtliche Ortho-

graphie. Wir schreiben: „Trinken Sie Roten oder Weissen?“ Aber: „Der rote Wein ist teurer als der weisse.“ Warum? Weil „Roten“ und „Weissen“ im ersten Fall für ein Substantiv steht, im zweiten Fall sich auf ein Substantiv bezieht; es genügt also nicht, zu sagen, man schreibe ein Adjektiv gross, wenn es allein stehe, denn trotzdem wird es im zweiten Fall klein geschrieben. — Die unbestimmten Für- und Zahlwörter haben jetzt nach Dudenscher Orthographie die Minuskel; gleichwohl schreibt man „ein gewisses Etwas“, „das Nichts“, weil diese hier substantivisch gebraucht sind. — Warum muss man setzen: „Gib mir zu essen,“ aber: „Das Brot ist zum Essen da?“ Beidemale steht das Zeitwort mit einer Präposition, aber im zweiten Fall mit Artikel.

Die Orthographie setzt also Kenntnis der Wortarten voraus, die Unterscheidung zwischen Substantiv und Adjektiv oder Verbum schon auf der Unterstufe; die feineren Nuancen können auf die mittlere verspart werden. Ich schweige von der bei norddeutschen Schriftstellern häufigen Verwechslung von *das* und *dass*, die sich auf die im vorliegenden Fall geschichtlich berechnete Aussprache stützt. Immerhin dient es zur Befestigung der richtigen Schreibung, wenn man das Verhältnis beider Wörter historisch-grammatisch beleuchtet. Der Satz: „Ich weiss, dass mein Erlöser lebt“ bedeutet eigentlich: „Ich weiss das: mein Erlöser lebt.“ Aus dem hinweisenden Fürwort ist ein Bindewort geworden, wie im Französischen *que* auch als Relativpronomen dient. Ohne Kenntnis der Wortarten können aber diese Verhältnisse nicht erläutert werden, und es bleibt dann eben nichts übrig, als die Sache einzubläuen, was doch nicht der höchste Zweck des Unterrichts ist.

Schwieriger als die Orthographie ist die Interpunktion, und Verstösse dagegen können nicht minder bedenkliche Folgen haben. Die Aneignung der richtigen Satzzeichnung verlangt mehr Abstraktionsvermögen, weil man nicht bloss in einem Wörterverzeichnis nachschlagen kann. Während orthographische Fehler wenigstens durch den Setzer und Korrektor beseitigt werden, ist dies bei Zeichenfehlern viel weniger der Fall; oft kann nur der Autor bestimmen, wie die Sache gemeint ist. Wiederholt wurden mir Fälle bekannt, in denen Erwachsene von sonst guter Schulbildung sich ratlos an einen Lehrer wandten, wenn sie ein wichtiges Schriftstück abzufassen hatten, und warum? Hauptsächlich wegen der Interpunktion. Die Unsicherheit in diesem Gebiete, die um so störender ist, als sie sich bei jedem Satze von neuem einstellt, ist eine direkte Folge der Vernachlässigung des grammatischen Unterrichts. In der Tat habe ich die Erfahrung gemacht, dass solche Schüler, denen es auf der Mittelstufe daran fehlte, auf der obern Stufe fast nicht zu

richtiger Zeichensetzung zu bringen waren; sie hatten einfach keinen Sinn dafür, und ihr Sprachgefühl liess sie gänzlich im Stich.

Zwar wird ja schon der Schüler der untern Klassen einigermassen zum Setzen von Zeichen angehalten; aber noch unbestimmt genug; man sagt ihm etwa: „Vor dass musst du ein Komma setzen.“ Diese Regel ist aber weder immer richtig, noch erschöpfend; denn wenn dass am Anfang eines Satzgefüges steht, wird davor ein Semikolon oder ein Punkt gesetzt, andererseits sind alle Nebensätze im gleichen Falle wie dass. Späterhin muss also eine allgemeinere, abstraktere Belehrung an Stelle der bloss empirischen treten, und diese ermöglicht nur die Grammatik.

Die deutsche Satzzeichnung beruht nicht wie die französische auf der natürlichen Grundlage der Atempausen; darum trennt jene den Nebensatz, diese die adverbiale Bestimmung. Aber warum machen wir's den Franzosen nicht nach? Das ist wieder ein Kapitel für sich; der einzelne ist machtlos gegen das Herkommen, und in einem Zeitalter, wo alles schreibt, ist es schwieriger, Reformen durchzusetzen, als in einer weniger literarischen Epoche, wo das Schrifttum der Besitz weniger einsichtiger Männer ist (vgl. die italienische Orthographie!). Müssen wir uns in manche Laune der Rechtschreibung fügen, so können wir noch eher die Regeln der Interpunktion befolgen, die doch Sinn und Verstand haben; denn die deutsche Satzzeichnung ist auf die Logik aufgebaut.

Was für grammatikalische Begriffe muss der Schüler zum Verständnis jener mitbringen? Am meisten Fehler werden wohl gegen die Regel von der Trennung der Nebensätze begangen; um aber zu wissen, was ein Nebensatz ist, muss der Schüler den Begriff des Fügeworts kennen. Woraus kann ein Fügewort bestehen? Aus einem Bindewort, einem Adverb, einem bezüglichlichen oder einem Fragepronomen. Letzteres kann aber gleich lauten wie das Relativpronomen; wie unterscheidet man sie? Der Nebensatz hat ferner das flektirte Verbum am Ende. Was ist das flektirte Verb z. B. in dem Satze: „Als Cäsar den Rubikon überschritten hatte“? Es ist hundert gegen eins zu wetten, dass der Schüler antwortet: „überschritten“. Man muss ihn also darauf aufmerksam machen, dass bei einer zusammengesetzten Verbalform das Hilfsverb flektirt sei, das eigentliche Zeitwort aber im Partizip oder Infinitiv stehe. Hat aber der Schüler diese Namen (meinetwegen dürfen auch die entsprechenden deutschen dafür stehen) noch nie gehört, so ist diese Definition des Nebensatzes ein viel zu umständlicher Umweg. Einfach zu sagen: „ein Nebensatz ist ein abhängiger Satz“ geht nicht an, da dem Schüler so die Kennzeichen fehlen.

Noch mehr logisches Denken als das Vorige erheischt die richtige Trennung beigeordneter Sätze. Man vergleiche folgende Abstufung: „Napoleon hielt sich für unüberwindlich; dennoch wurde er zuletzt besiegt.“ — „Napoleon hielt sich für unüberwindlich, wurde aber zuletzt besiegt.“ — „Napoleon hielt sich für unüberwindlich, und dennoch wurde er zuletzt besiegt.“ — „Napoleon hielt sich für unüberwindlich und wurde zuletzt dennoch besiegt.“ Im ersten Fall steht ein Semikolon, im zweiten und dritten ein Komma, im vierten kein Zeichen; die Zusammenziehung einerseits, die Verbindung mit der kopulativen Konjunktion und andererseits bringt die Hauptsätze einander näher; beides zusammen verdoppelt diese Annäherungskraft.

Welche Kapitel der Grammatik umfasst also die Interpunktionslehre? Während die Orthographie hauptsächlich Kenntnis der Wortarten verlangt, hat es die Satzzeichnung mehr mit der Lehre von den Satzgliedern und Sätzen zu tun. Hr. Dr. v. Greyerz wird einwenden: „Alles das bezieht sich nur auf die geschriebene Sprache; die gesprochene geht voran.“ Ganz recht, auch ich bin damit einverstanden, dass man das Kind vor allem sprechen lehre und dass der Laut über den Buchstaben herrsche. Aber wir dürfen nicht vergessen, dass wir Schweizer eben zum Sprechen im gewöhnlichen Leben die Mundart haben, aber zum Schreiben die Schriftsprache. Diese dient uns allerdings auch zum Verkehr mit Deutschen und zu künstlerischen Zwecken bei Rede, Deklamation und Schauspiel; aber weitaus wichtiger ist sie doch als Gedankenausdruck in der Schrift, auch zwischen Schweizern. Was würde das Publikum sagen, wenn einer beim Austritt aus der Mittelschule einen Aufsatz in blühendem Stil schriebe, aber voll orthographischer und Zeichenfehler? Wir erfreuen uns zwar an den Briefen von Goethes Mutter, an ihrem jugendfrischen, sinnlichen Ausdruck, und es wäre sehr zu wünschen, dass unsere höhern Töchter dem Sinn und Geist nach so schreiben lernten. Aber dürften wir sie darum mit solchen Fehlern aus der Schule lassen? Was für die Frau Rat nicht der geringste Vorwurf ist, wäre ein schwerer für die jungen Damen von 1900.

Übrigens dünkt mich, auch für die gesprochene Sprache ist ein bisschen Grammatik nicht überflüssig. Natürlich bin ich weit entfernt, ein Kompendium wie die früher an schweizerischen Gymnasien gebrauchte „Deutsche Sprachlehre für Schulen“ von Max Wilhelm Göttinger (gegen 500 Seiten!) zu empfehlen! Alles, was der Schüler braucht, bietet reichlich z. B. die in der Sammlung Göschen erschienene deutsche Grammatik von Otto Lyon, die auf der neuesten Forschung fusst und auch auf die Geschichte der Sprache Rücksicht nimmt.

Die Begriffe „starke und schwache Deklination und Konjugation“ erleichtern doch mindestens die mündliche Handhabung der Schriftsprache in bezug auf die Wortbeugung. Wie oft schwankt der Schüler und später der Erwachsene, ob er in der Mehrzahl e oder en setzen soll! Sagt man „Stiefel“ oder „Stiefeln“? „Reste“ oder „Resten“? Der Genitiv Singularis heisst „Stiefels“ und „Rests“, also ist e richtiger. „Unser lieber Vater“ oder „unser liebe Vater“? Man sagt „mein lieber Vater“, also auch „unser lieber Vater“; denn nach einem endungslosen Fürwort steht das folgende Adjektiv in der starken Form, ebenso nach dem unbestimmten Artikel; daher: „ein braver Mann“, „eines braven Mannes“. Wie schwer es hält, einem grammatisch nicht Gebildeten so etwas begreiflich zu machen, habe ich erfahren, indem ich einem wissbegierigen Beamten unzählige Male die gleichen Fragen schriftlich beantworten musste; der kaufmännisch gebildete Mann konnte nicht von der Regel abstrahiren, sondern geriet von Fall zu Fall wieder in die gleiche Verlegenheit.

Ich wies oben auf den Genitiv als Ausgangspunkt für die Mehrzahl hin. Die Namen der Fälle sind unerlässlich, wenn man dem Schüler Wegleitung über die Rektion der Präpositionen gibt. Es kommt wohl überall vor, dass wegen und während mit dem Dativ verbunden werden; im Kanton Bern ist das Fehlen des n nach r gebräuchlich, z. B. „Der Stier mit Hörner bewaffnet“.

Sagt man „fragte“ oder „frug“? „Er fragt“ oder „er frägt“? Um zu wissen, welches die ursprüngliche Form ist, muss man das zweite Partizip angeben. Dieses lautet „gefragt“ und nicht „gefragen“. „Frug“ ist also die spätere Form; die starke Konjugation ist hier etwa nach dem Muster von trug eingedrungen. Darnach entscheidet sich auch die Frage nach der 2. und 3. Person Sing. Ind. Präs. Es heisst zwar: „ich trage, du trägst, er trägt“, aber nicht: „ich sage, du sägst, er sägt“; denn nur die starken Zeitwörter ändern hier den Stammvokal. Diese nehmen also in den genannten Formen den Umlaut an, und ähnlich ist es mit der sogenannten Brechung. Sagt man in der Befehlsform „tritt“ oder „trete“, wie Goethe etwa schreibt? Ersteres ist die richtige Form, letzteres eine Analogiebildung nach dem schwachen Verbum; denn es heisst: „ich trete, du trittst, er tritt“, und alle die Zeitwörter, die in der 2. und 3. Person e in i wandeln, bilden den Imperativ ein-silbig mit i.

„Columbus lauscht, ihm schwillt die Brust . . . .

Die Segel schwellt ein frischer Wind.“

Warum schreibt C. F. Meyer in seinem „Heimchen“ hier zuerst sch willt,



nachher *schwellt*? Der Infinitiv beider Zeitwörter heisst *schwellen*; aber je nachdem es stark und intransitiv oder schwach und transitiv ist, werden sie konjugirt: Ich *schwelle*, du *schwillst*, er *schwillt*; *schwoll*, *geschwollen*. Ich *schwelle*, du *schwellst*, er *schwellt*; *schwellte*, *geschwellt*.<sup>1)</sup> Hieraus erkennt man die Unrichtigkeit der selbst bei guten Schriftstellern vorkommenden Wendung: „er schreckte vor nichts zurück“. Der Schüler, hierüber belehrt, gewinnt einen festen Standpunkt, um später von sich aus solche Fragen entscheiden zu können. Das Kapitel der faktitiven und kausativen Verben ist übrigens so fruchtbar, führt so unmittelbar ins Sprachleben hinein, dass mir die Behandlung desselben eine wahre Freude macht; denken wir nur an trinken und tränken, essen und ätzen, beissen und beizen (vgl. Reiherbeize u. dgl.).

Gewisse Zeitbegriffe können nur durch die Grammatik recht klar gemacht werden, von Redeweisen (Modi) ganz zu schweigen. Zwar wird Hr. v. Greyerz gewiss diesem Punkte in seinem demnächst erscheinenden Übungsbuch Rechnung tragen, da hierin Mundart und Schriftsprache sich scharf von einander abheben; da es aber nur praktisch geschehen soll, so muss ich auch hier die Notwendigkeit der Theorie betonen. Man braucht nur auf die vielen Verwechslungen der allerdings ähnlich klingenden Namen Perfekt und Imperfekt hinzuweisen, um sich zu überzeugen, dass der Schüler auch über die Begriffe sich nicht klar ist. Was heisst Perfekt? Vollendete Handlung; darum sagt man: „Mein Vater ist gestorben“, d. h. er ist tot; dagegen: „Mein Vater starb an dem und dem Tage“, wenn man sich in die Vergangenheit versetzt und die Gegenwart ganz ausser acht lässt. Wie das Perfekt eine Beziehung zur Gegenwart ausdrückt, weshalb das Hilfsverb dabei im Präsens steht, so drückt das Plusquamperfekt eine Beziehung zur Vergangenheit aus (weshalb das Hilfsverb dabei im Imperfekt steht), ist also nur statthaft, wenn von zwei Handlungen die Rede ist, deren eine früher als die andere stattgefunden hat; falsch ist demnach: „Gestern war ich im Theater gewesen.“

Bekanntlich kennt das Schweizerdeutsche nur zwei Zeiten, Präsens und Perfekt. Jenes muss zugleich das Futurum vertreten, dieses zugleich das Imperfekt; das Plusquamperfekt wird mit zwei Hilfsverben umschrieben, z. B. „I bi scho furtgange gsi, wo-n-er isch cho“ (ich war schon fortgegangen, als er kam). Der Schweizer hat daher begreiflicher-

<sup>1)</sup> Fälschlich sagt Herder im 6. Gesang des Cid: „Thränen schwollen ihre Augen.“

weise eine Scheu vor dem Imperfekt, besonders vor dem starken, sogenannten unregelmässigen, weil er sich dabei blamiren kann. Zuweilen kommt es aber auch vor, dass er von der Scylla in die Charybdis fällt, d. h. um seinen Fehler zu bekämpfen, das Imperfekt auch für das Perfekt braucht. Dass die Schüler auch der obern Klassen Mühe haben, das Verhältnis der Zeitformen zu erkennen, ersieht man aus unsinnigen Tempusmischungen in den Aufsätzen, wo z. B. vom Imperfekt ohne ersichtlichen Grund zum Präsens übergegangen oder wo bei Inhaltsangaben von Dramen das Imperfekt angewandt wird. Man muss sich manchmal wirklich wundern, wie die gleichen Leute im stande sein sollen, im Französischen den Unterschied zwischen *Imparfait* und *Passé défini* zu erfassen; das Verständnis wird auch darnach sein!

Was muss also der Schüler kennen, um für jetzt und später zu wissen, wie er zu reden und zu schreiben hat? Er muss die Namen der Fälle, der Zeiten, der Redeweisen und etwas aus der Lautlehre inne haben, wenn er richtig dekliniren und konjugiren will. Oder ist es Hr. Dr. v. Greyerz noch nie begegnet, dass Indikativ, Imperativ und Infinitiv, Umlaut und Ablaut verwechselt wurden? So lange das aber vorkommt, muss man immer und immer wieder repetiren, so mühsam und entmutigend es auch für den Lehrer ist.

Auch einige Kenntnisse in der Lehre vom zusammengesetzten Satz sind zum Zwecke der Sprachfertigkeit nicht zu verachten. Eine vortreffliche Übung ist z. B. die Umwandlung von Hauptsätzen in Nebensätze und umgekehrt; denn wie oft kommt es vor, dass der Schüler in kindischer Weise Hauptsatz an Hauptsatz reiht oder in einem Gewirr von Nebensätzen den Faden verliert! Ein wie ganz anderes Aussehen erhält die Rede, ob er sagt: „Ich konnte nicht in die Schule kommen; denn ich war krank“ oder: „weil ich krank war“! Man kann auch den Grund in eine Folgerung verwandeln und die Sätze umkehren: „Ich war krank; darum konnte ich nicht in die Schule kommen.“

Oft hat der Nebensatz die Form eines Hauptsatzes, z. B. in der indirekten Rede; in der Sprachpraxis ist das von Wert, indem man dadurch die Aufeinanderfolge zweier mit *dass* eingeleiteter Nebensätze, die zu einander im Verhältnis der Über- und Unterordnung stehen, vermeidet. — „Rufst du, mein Vaterland“ ist ursprünglich ein direkter Fragesatz, wird aber zum Bedingungssatz in der Weise, wie es Rud. Hildebrand (Vom deutschen Sprachunterricht, 2. Aufl., S. 79) an einem Beispiel aus Goethe zeigt.

Das gleiche Bindewort leitet oft ganz verschiedene Nebensätze ein, z. B. in den Satzgefügen: „Im Sommer schwitzt man, weil es heiss

ist“ und „Man muss das Eisen schmieden, weil es heiss ist“. Dort haben wir einen Kausal-, hier einen Temporalsatz. — „Wie ich mich nur auf dich werfe, gleich, o Kobold, liegst du nieder“, sagt der Zauberlehrling; „Wie sich die Schafe bang zusammendrängen . . . .“, so sucht der Franke nur die Sicherheit der Burgen“, spricht Bertrand in der „Jungfrau von Orleans“. Diese beiden Beispiele sind geeignet, den Unterschied zwischen Temporalsatz und Vergleichungssatz klar zu machen.<sup>1)</sup> Dabei kann man zeigen, welche Bedeutung die ursprüngliche ist; namentlich sieht man bei weil sehr schön die Entstehung aus dem Substantiv die Weile, weshalb man auch diweil sagen kann. So wird man auch der Forderung eines der Häupter unseres Faches, O. Lyon, gerecht, der in seinem Aufsatz „Die Einheit des deutschen Unterrichts an der Universität und in der Schule“ (Festschrift zum siebenzigsten Geburtstag Rud. Hildebrands, Leipzig 1894) die These aufstellt: „Der deutsche Unterricht soll sich auf geschichtliche Betrachtung der Sprache gründen.“ Dergleichen ist gewiss mehr wert als Spitzfindigkeiten, wie sie H. Lüning in seiner Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache für deutsche Mittelschulen vorbringt, indem er beim grundbestimmenden Adverbialsatz den realen Grund, den Beweggrund und den Erkenntnisgrund unterscheidet. Dagegen ist Vertrautheit mit der grammatischen Terminologie nötig, damit der Schüler nicht bei allen derartigen Operationen langer Erklärungen bedarf. Da übrigens die Nebensätze meistens durch ihren deutschen Namen hinreichend definiert sind, so fällt für die Lehre vom zusammengesetzten Satz eine Hauptschwierigkeit weg.

Endlich ist einige Kenntnis der Grammatik unerlässlich für gewisse stilistische Regeln. Zwar ist dieses Wort verpönt, weil es sofort die Erinnerung an Genusregeln und dergleichen wachruft, mit denen wir in der Jugend gequält worden sind, wohl auch, weil es an die Sprachauffassung von Gottsched und Adelung gemahnt. Aber auch der, wie wir sahen, durchaus auf die Geschichte der Sprache fussende O. Lyon sagt a. a. O. S. 359: „Allerdings geht es auch heute noch beim Erlernen der Schriftsprache, die ja von der Mundart so vielfach abweicht, nicht ohne Regeln und ohne eine gewisse Festsetzung des Sprachgebrauchs ab“. Eine unerschöpfliche Fehlerquelle ist die Verkürzung des Nebensatzes. Lese ich z. B.: „In dem Dorfe angekommen, wurde Rast gemacht“, so muss ich dem Schüler zu Gemüte führen, dass sich das Partizip auf das Subjekt des Hauptsatzes, also auf Rast, bezieht, während ein nicht vorhandenes wir zu ergänzen ist, man also den Nebensatz auflösen muss. Ähnlich mit dem Partizip der Gegenwart: „Aus

dem Hause tretend, war die Strasse durch Fuhrwerke belebt“. „Die Eltern schicken ihre Kinder in die Schule, um etwas zu lernen“ ist eine Zweideutigkeit, weil, wie dort das Partizip, hier der Infinitiv falsch bezogen wird. Warum ist der Ausdruck „Das am Sonntag stattgefundene Konzert“ unrichtig? Weil das intransitive Verbum stattfinden mit dem Hülfszeitwort haben verbunden wird, man aber von Rechts wegen bei dem Partizip das Hülfsverb sein ergänzen müsste. Noch schlimmer ist die Beziehung eines Akkusativs auf ein Partizip der Vergangenheit wie: „das den Familienvater betroffene Unglück“.

Berichtigen kann man solche Schnitzer zur Not auch ohne Grammatik; aber es ist sehr die Frage, ob der Schüler den Sitz des Fehlers dann auch gründlich erkennt und eine allgemeine Lehre daraus zieht. Nicht dass bei einem grammatisch Gebildeten die Wiederholung von Sprachwidrigkeiten ausgeschlossen wäre; aber indem man an Hand des konkreten Beispiels ihn öfter die Regel selbst finden lässt, nimmt er vielleicht doch allmähig den richtigen Gebrauch in sein Sprachgefühl auf und weiss sich später Rechenschaft über das Geschriebene zu geben, weiss zum mindesten gute Bücher, die ihm als Wegweiser dienen können, zu handhaben.

Endlich sei auch auf die Hülfe hingewiesen, welche die Grammatik zum Verständnis verwickelter Satzgebäude, besonders in Abhandlungen, gewährt. Zwar sind mit Recht die langen Perioden eines Kant und Johannes von Müller ausser Übung gekommen; aber sollen unsere Schüler nicht befähigt werden, einen ältern deutschen Schriftsteller, der vor etwa hundert Jahren lebte, zu verstehen? Das ist aber wirklich manchmal nur möglich, wenn man den Hauptsatz sauber herauschält. Selbst ein noch jetzt gern gelesener Dichter, Heinrich von Kleist, dessen Meisternovelle „Michael Kohlhaas“ in den Zürcher Heften zur Verbreitung guter Schriften erschienen ist, kann leicht durch seine Schachtelperioden abstossen, wenn wir nicht einigermassen zu konstruieren gewohnt sind. Gehörte das sogar im Zeitalter Jeremias Gott-helfs zu den Leiden und Freuden eines Schulmeisters, so darf man es heutzutage wenigstens einem Sekundar- und Gymnasiallehrer zumuten. Wer aber grammatisch denken gelernt hat, wird nicht nur den Aufbau eines Satzes, sondern auch einer Rede viel besser verstehen, wird verwickelten Gedankengängen und Schlussfolgerungen viel eher zu folgen vermögen.

Und soll denn der Schüler nicht auch lernen, dass die Sprache, dieses biegsamste, vollkommenste Werkzeug des menschlichen Geistes, das fast alle Kulturfortschritte mittelbar zu stande gebracht hat, auf Gesetzmässigkeit beruht? Die Naturgesetze werden der Jugend eingeprägt; aber dass die Sprache ihre innern Gesetze hat, wissen vielleicht die wenigsten; denn im fremdsprachlichen Unterricht gibt man nur Regeln, und diese beruhen vielfach nur auf Willkür. Es soll dem Schüler zum Bewusstsein kommen, dass die Sprache ein organisches

1) Natürlich meine ich nicht im Anschluss an die Lektüre dieser Werke.

Kunstwerk ist, an dem man nicht nach Belieben ändern kann. Das muss man doch den Schriftstellern aus dem Anfang und der Mitte unseres Jahrhunderts nachrühmen, dass sie eine grosse Achtung vor der Sprache hatten, und diese teilte sich dem ganzen gebildeten Publikum mit. Man braucht sich darüber nicht zu wundern, wenn sogar ein Germanist wie Wilhelm Wackernagel am Pädagogium zu Basel zahlreiche analytische Grammatik-Übungen anstellte. Nicht umsonst verlangt auch das Polytechnikum von den Abiturienten der Realgymnasien<sup>1)</sup> Kenntnis der deutschen Grammatik — also eine direkte praktische Nötigung zu diesem Unterrichtszweige.

Ferne sei es von mir, Hrn. Dr. v. Greyerz Mangel an Achtung vor der Sprache vorzuwerfen; aber ob er mit seiner Einschränkung des analytischen Grammatikbetriebs diese Achtung bei den Schülern fördert, ist eine andere Frage.

So sympathisch ich also auch den Bestrebungen meines Freundes gegenüberstehe, so drängt es mich doch, meine Bedenken, die vielleicht von diesem oder jenem Kollegen im stillen geteilt werden, öffentlich auszusprechen. Man glaubte im Kanton Bern eine Zeit lang auch im Lateinunterricht ohne Grammatik auszukommen, kehrte aber nach mehrjähriger Erfahrung darauf zurück, weil man sich überzeugte, dass nichts Positives haften geblieben sei. Übrigens will ja der Referent nicht alle Grammatik aus dem Wege räumen, nur „allen nutzlosen analytischen Grammatikbetrieb“; über die Grenzen der Nutzlosigkeit werden wir freilich nicht ganz gleicher Meinung sein.

Im Kanton Bern ist dem deutschen Unterricht an den Mittelschulen so viel Platz eingeräumt, dass wohl die grammatisch-analytische Methode wie die vergleichende, die Hr. v. Greyerz vorschlägt, ihre Rechnung finden können. Mögen die beiden sich häuslich nebeneinander niederlassen und sich als gute Schwestern ergänzen!

Unter Grammatikunterricht verstehe ich allerdings nicht ein geistloses Einpauken von Namen, Definitionen, Formen und Regeln, sondern ein Aufmerksammachen auf die sprachlichen Erscheinungen, ein Entwickeln, indem man vom konkreten Beispiel zum abstrakten Gesetze aufsteigt und nicht die Sprache schulmeistert, sondern beleuchtet, wie es die wahrhaft wissenschaftliche Grammatik tut. In diesem Sinn der geschichtlichen Auffassung unserer Muttersprache als eines heiligen Erbteils sind wir einig, daher wir auch Schriftsprache und Mundart, jede in ihrer Weise, gleich hochachten und rein erhalten wollen. Darum darf auch die Sprachbildung nicht bloss dem Zufall überlassen bleiben und etwa nur an die Lektüre angeknüpft werden, wenn sie auch nicht gänzlich zu trennen sind, da auch in der Literatur manches nur mit Hülfe der Grammatik richtig verstanden werden kann. Beide Methoden haben einen im höhern Sinne praktischen Zweck, indem sie nicht in erster Linie das Wissen, sondern das Können, die Sprachbeherrschung in Rede und Schrift, fördern wollen.

<sup>1)</sup> Z. B. in Schaffhausen nach Aussage von Prof. Haug.