

Zeitschrift: Jahrbuch der Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich
Band: - (1946)

Artikel: Bemerkungen zur Didaktik der Sprache
Kapitel: Wege der Sprachbetrachtung
Autor: Bächtold, J.M.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-819630>

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: 09.11.2024

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

C. Wege der Sprachbetrachtung

In der Sprachlehre gilt mehr denn je der Satz Rudolf Hildebrands: «Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können.» Wie man dieser Forderung nachleben kann, sei an ein paar Beispielen gezeigt.

I. Das Substantiv

Der Lehrplan verlangt, dass Zahl, Geschlecht, Fall des Substantivs, dessen Zusammensetzungen und dessen Stellung im schriftdeutschen Satz behandelt werden. Die Sprachlehre beginnt mit der 4. Klasse, also auf einer Stufe, wo das Schriftdeutsche dem Kinde noch nicht besonders vertraut ist. Für den Viertklässler ist darum die *Sprachübung* noch wichtiger und dringender als die Sprachlehre.

Sinnvolle Sprachübungen können sich aber nur aus einem Sachgebiet ergeben, wo der Schüler auf natürliche Weise an die zu behandelnde Frage herangeführt werden kann, er an genaue Vorstellungen, Anschauungen und Beobachtungen gebunden ist und am ehesten zweckmässige Formulierungen findet, die der gestellten Aufgabe entsprechen.

Wertvolle Anregungen in dieser Richtung geben:

| | |
|-----------------------|--|
| Richard Alschner | Lebensvolle Sprachübungen in Sachgruppen des Alltags |
| Karl Linke | Gesamtunterricht und Deutschunterricht |
| Karl Linke | Kindertümliche Sprachlehren vom 3.—8. Schuljahr |
| Hoppe und Kretschmann | Vom Sprechen zur Sprache |
| Jakob Kübler | Übungen zur Sprachlehre vom 4.—8. Schuljahr |

Diese Bücher behandeln Sprachfragen immer in sinnvollen Zusammenhängen und zeigen, welche Wege man einschlagen kann.

Ihre Sprachübungen lassen sich leicht zu einfachen Stilübungen erweitern, die den Schüler zu selbständiger Arbeit anleiten. Das Wesentliche aber ist, dass sie von der gesprochenen Sprache ausgehen, d. h. mehrheitlich verlangen, dass man, wie Karl Linke sagt, die Sprache nehme, wie sie ist und nicht, wie sie sein sollte. In der gesprochenen Sprache tritt das Wesen der Wortarten und Satzteile viel schärfer und unmittelbarer heraus als in der Schrift, weil in der Rede oder im Gespräch die sprecherische Gliederung und Betonung für das Verständnis sehr wichtig sind.

Jede sprachliche Betrachtung setzt für den Lehrer eine gewisse Kenntnis sprachlicher Tatsachen voraus. Bei der Behandlung des Substantivs wird er sich daran erinnern müssen, dass

1. die aus dem 17. Jahrhundert stammende Grossschreibung des deutschen Substantivs mit dessen substantivischer Bedeutung nichts zu tun hat. Nicht, weil ein Wort gross geschrieben wird, ist es ein Substantiv.

2. In der Rechtschreibung des Substantivs besteht eine gewisse Unsicherheit. Duden erteilt den bezeichnenden Rat: «In Zweifelsfällen schreibe man klein.»

Der Lehrer darf also bei der Behandlung des Substantivs nicht in erster Linie an die Schrift denken, weil er sonst Gefahr läuft, das Ganze als eine Rechtschreibfrage zu behandeln und das Sprachliche ausser Acht zu lassen. Geht er dem Sprachlichen nach, dann weiss er

3. dass der lateinische Name «Substantivum» anzeigt, dass diese Wortart ursprünglich die Substanz, also das Ding, ausdrückte. Heute ist aber das Substantiv ein Sammelname, da es neben dem Ding auch Eigenschaften, Tätigkeiten, Gefühle, Vorgänge, Strecken, Zeitabschnitte, kurzum alles bezeichnet.

4. Der deutsche Name «Dingwort» bezieht sich mehr auf das Wesen des Wortes, auf das, was es ursprünglich ausdrückte, der

Name «Hauptwort» deutet mehr auf dessen Stellung im Satz hin. Weil das Hauptwort meist Satzgegenstand, also Anreger des Satzes ist, hat man es als das Wichtigste im Satz bezeichnet. Nur muss man bedenken, dass man durch solche Erklärungen weder dem Wesen des Subjekts noch des Satzes beikommt.

5. Merkmale des Substantivs sind, dass es Subjekt und Ergänzung sein kann, durch die Deklination in Beziehung zu Wörtern oder Satzteilen tritt, Geschlecht und Zahl ausdrückt.

Entscheidend ist, dass das Kind in seiner Mundart das Substantiv im oben angedeuteten Sinne durchaus richtig braucht und es auch in der Schriftsprache nach einiger Übung zweckmässig verwendet. Die Sprachlehre will also nur auf sprachliche Tatsachen hinweisen und sie dem Kinde bewusst machen, damit es die Ordnung in der Sprache erkennen lerne und begreife, dass sie innegehalten werden muss.

Wir wollen nun versuchen, an Hand eines Sachgebietes sprachliche Übungen zusammenzustellen, in deren Mittelpunkt das Substantiv steht. Das Kind soll dabei auf Grund eigener Beobachtungen möglichst selbständig erzählen.

Auf dem Bahnhof

1. Wo man sich im Bahnhof aufhalten kann

Wir nennen die wesentlichen Teile eines Bahnhofes: der Bahnhof, die Halle, der Steig, das Geleise, der Schalter, der Gepäckraum, der Warteraum oder Wartesaal usw. Hier ergeben sich Übungen mit einfachen und zusammengesetzten Substantiven.

2. Wohin wir gehen können.

Wir betreten den Bahnhof
Wir betreten die Halle
Wir betreten den Bahnsteig

Wir treten in den Bahnhof
Wir treten in die Halle
Wir gehen in den Wartesaal
Wir gehen in die Halle
Wir gehen an den Schalter
Wir gehen zum Bahnsteig
Wir gehen vor den Bahnhof
Wir gehen hinter den Bahnhof
Wir stellen uns vor den Schalter
Wir stellen uns vor die Gepäckabgabe
Wir stellen uns hinter die Reisenden am Schalter usw.

Hier üben wir den Akkusativ, der dem Schweizer besondere Mühe bereitet, weil er ihn in seiner Mundart nicht kennt, erstens: den einfachen Akkusativ, zweitens: den Akkusativ mit Präpositionen.

3. Wo wir stehen können.

Wir stehen vor dem Schalter
Wir stehen auf dem Bahnsteig
Wir stehen unter dem Eingang
Wir stehen vor dem Bahnhof
Wir stehen hinter oder neben dem Bahnhof usw.
Wir befinden uns vor dem Schalter
Wir befinden uns vor dem Bahnhof usw.

Übungen im Wemfall mit Präpositionen.

4. Woher wir kommen können.

Wir kommen vom Schalter
Wir kommen vom Bahnsteig
Wir kommen vom Zug
Wir kommen von der Halle usw.

Übungen im Wemfall.

5. *Wo wir warten können.*

Wir warten auf dem Bahnsteig
Wir warten im Wartesaal
Wir warten vor dem Eingang oder Ausgang
Wir warten neben dem Eingang
Wir warten nahe beim Eingang
Wir warten in der Nähe des Eingangs usw.

Übungen im Wemfall, im Wesfall: nahe beim . . . oder in der Nähe des

6. *Wonach man fragen kann.*

Ich frage nach der Ankunft oder Abfahrt des Zuges
Ich frage nach der Verspätung des Zuges
Ich erkundige mich, ob der Zug angekommen sei
Ich erkundige mich, ob der Zug Verspätung habe
Ich erkundige mich, ob viele Reisende einsteigen
Ich erkundige mich, ob der Zug besetzt sei
Ich frage, ob der Zug pünktlich abfahre
Ich frage, ob man einsteigen dürfe
Ich frage, wann der nächste Zug wegfahre usw.

Bildung von einfachen und erweiterten Hauptsätzen, in denen verschiedene Fälle vorkommen. Bildung von einfachen Nebensätzen.

7. *Was ich einen Bahnbeamten alles fragen kann.*

Wo ist der Schalter?
Wo löst man die Fahrkarte?
Wo muss ich mein Rad aufgeben? usw.
Wann fährt der Zug ab?
Fährt dieser Zug nach X? usw.

Übungen in Fragesätzen.

8. *Worauf wir warten.*

Wir warten auf den Schnellzug
Wir warten auf den Personenzug
Wir warten auf den Eilzug
Wir warten auf den Güterzug usw.

Übungen mit zusammengesetzten Hauptwörtern.

Wir erwarten den Vater
Wir erwarten den Bruder
Wir erwarten die Mutter
Wir erwarten das neue Mädchen usw.
Wir holen den Bruder ab
Wir holen unsern Vater ab
Wir holen unsere Mutter ab
Wir holen unser Dienstmädchen ab

Übungen im Wenfall.

9. *Wo man Platz nehmen kann.*

Wir setzen uns in den Wartesaal
Wir setzen uns auf eine Bank vor dem Bahnhof
Wir setzen uns in das Abteil
Wir setzen uns in den Wagen
Wir setzen uns an das Fenster
Wir setzen uns in die Nähe der Türe usw.

10. *Die Leute auf dem Bahnhof.*

- a) Wir zählen die Bahnbeamten auf:
Der Bahnhofvorstand ist der oberste Beamte.
Der Bahnhofvorstand ist der Mann, der dem Bahnhof vorsteht
Der Weichenwärter stellt die Weiche
Der Weichenwärter ist der Mann, der die Weiche stellt
Der Streckenarbeiter muss die Geleise in Stand halten
In einem grossen Bahnhof gibt es einen Portier
Er ruft die Züge aus, er stellt die Abfahrtszeiten ein, er gibt
Auskunft
Der Zugführer, der Lokomotivführer, der Schalterbeamte usw.

- b) die Reisenden:
Der Geschäftsmann. Die Familie, die in die Ferien reist.
Ein Schulkamerad, Soldaten, Fremde usw.
- c) Der Zeitungsverkäufer, der Dienstmann usw.

11. Wo Bahnbeamte Platz nehmen.

Der Lokomotivführer besteigt, erklettert die Maschine
Der Konduktör (Schaffner) betritt, besteigt den Wagen
Der Zugführer steigt in den Gepäckwagen
Der Bahnhofvorstand steht auf dem Bahnsteig, vor der Türe,
hinter dem Schreibtisch, beim Schalter usw.

12. Was die Beamten tun.

Der Konduktör durchlocht, knipst die Karte
Der Lokomotivführer bremst den Zug
Der Bahnhofvorstand hebt die Kelle usw.

13. Gespräche mit Leuten im Bahnhof.

14. Aufschriften im Bahnhof.

15. Plakate im Bahnhof.

16. Verbote.

17. Bahnhöfe, die zu Zürich gehören:

Zürich-Enge, Zürich-Stadelhofen, Zürich-Letten usw.

Durch häufige ähnliche Übungen, in denen das Substantiv in allen möglichen Stellungen des Satzes erscheint, festigen sich die dem Kinde noch ungewohnten schriftdeutschen Formen, besonders der Akkusativ und der Genetiv und erweitert sich sein Wortschatz auf natürliche Weise. Schliesslich ergeben sich auf die

Sache bezogene selbständige schriftliche Arbeiten, in denen sich das Kind gemäss seinen Fähigkeiten ausdrücken kann. So ersetzt man die formelhaften, abstrakten grammatischen Übungen, bei denen das Kind oft nur einen Mustersatz gedankenlos nachplappert oder abschreibt. Die grammatische Übung kann erst dann erfolgreich einsetzen, wenn das Kind einen gewissen Wortschatz besitzt und die Formen einigermaßen beherrscht. Wir müssen z. B. das Kind nicht lehren, den Artikel richtig zu brauchen, weil es das in seiner Mundart schon kann. Nur wo Mundart und Schriftdeutsch nicht übereinstimmen, muss es etwas Neues lernen.

Grammatische Betrachtung sollte eine Entdeckerfahrt, nicht in ein fremdes, sondern in ein bekanntes Land sein, in welchem man bis jetzt vieles übersah.

Untersuchen wir, dem Lehrplan folgend, einmal *Geschlecht und Zahl des Substantivs*.

Das Geschlecht des heutigen Substantivs kann nur mit Hilfe des Artikels bezeichnet werden, im Gegensatz zu früheren Zeiten, wo man Geschlecht und Zahl an den Endungen erkannte und der Artikel fehlte. Da die Mundart den Artikel viel häufiger braucht als das Schriftdeutsche, bereitet seine Verwendung dem Kinde keine Schwierigkeiten. Man vergleiche

| mundartlich: | schriftdeutsch: |
|--------------------------|-----------------------------|
| de Vatter isch deheime | Vater ist zu Hause |
| de Fritz sitzt im Gaarte | Fritz sitzt im Garten |
| s Anneli lismet | Anna strickt |
| Los, wie de Polli bället | Horch, wie Polli bellt usw. |

Eine erste Übung könnte darin bestehen, die in einem Sachgebiet gefundenen Substantive nach ihrem Geschlecht zu ordnen, ohne vorläufig von ihm zu reden. Es genügt zunächst, wenn die Kinder erkennen, dass man sagt:

der Schalter, die Halle, das Gepäck.

Nach diesen sprachlichen Tatsachen lassen sich die Substantive zusammenstellen. So erhält man Tabellen, die nach Sachgebieten geordnet sind und wo jedes Wort sich mit einer Vorstellung verbindet. Weist man bei dieser Gelegenheit auf die mundartlichen Verhältnisse hin, dann stellt das Kind eine Übereinstimmung mit dem Schriftdeutschen fest:

de Schalter, d Halle, s Gepäck.

Die Mundart kennt den männlichen Artikel «der» (gesprochen der oder dr) bei vokalisch beginnenden männlichen Substantiven: der Aafang, der Aabig.

Der Artikel war ursprünglich hinweisendes Pronomen. Braucht man ihn in der Mundart in dieser Funktion, dann ist er betont und nähert sich in der Form dem schriftdeutschen Artikel:

d ä ä Maa, d i e Frau, d a a s Chind.

Da im Schriftdeutschen der Artikel ebenfalls als Demonstrativum verwendet wird: der Mann, die Frau, das Kind, so muss der Schüler im Grunde nichts Neues lernen, sondern findet im Schriftdeutschen nur bekannte Dinge bestätigt. Wichtig ist auch, dass der Schüler begreifen lerne, dass *natürliches und grammatisches Geschlecht* in der Sprache nicht übereinstimmen müssen.

So können wir z. B. die Substantive zusammenstellen lassen, bei denen das natürliche und grammatische Geschlecht übereinstimmen:

| | | |
|------------|---|----------------|
| der Mann | : | die Frau |
| der Vater | : | die Mutter |
| der Onkel | : | die Tante |
| der Vetter | : | die Base |
| der Sohn | : | die Tochter |
| der Stier | : | die Kuh |
| der Hengst | : | die Stute usw. |

Diese Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass für das männliche und weibliche Wesen besondere Wörter verwendet werden.

Eine weitere Gruppe von Substantiven, bei denen das natürliche und grammatische Geschlecht übereinstimmen, bilden die weibliche Form durch Ableitung:

| | | |
|---------------|---|-------------------|
| der Hund | : | die Hündin |
| der Löwe | : | die Löwin |
| der Fuchs | : | die Füchsin |
| der Hahn | : | die Henne |
| der Pate | : | die Patin |
| der Schneider | : | die Schneiderin |
| der Leser | : | die Leserin |
| der König | : | die Königin |
| der Herzog | : | die Herzogin usw. |

Der Sprache steht in der Nachsilbe *-in* ein Mittel zur Bildung weiblicher Substantive zur Verfügung. Noch vor hundert Jahren wurde die Endsilbe *-in* auch bei Familiennamen verwendet: die Lavaterin, die Müllerin usw. An solchen Beispielen lernt das Kind erkennen, mit welchen Mitteln die Sprache arbeitet.

Bekanntlich kennt die deutsche Sprache drei grammatische Geschlechter: das männliche, das weibliche, das sächliche oder geschlechtlose. Als man das lateinische Wort «Neutrum» (keines von beiden) durch das deutsche «sächlich» ersetzte, richtete man erhebliche Verwirrung an, weil der Artikel «das» nicht immer eine Sache bezeichnet und die Sachen nur zum Teil «sächlichen» Geschlechtes sind. Was aber dieses Neutrum seinem Wesen nach war und noch ist, kann man an Beispielen nachweisen, die die Nachkommenschaft bezeichnen.

| | | | | |
|------------|---|------------|---|--------------|
| der Vater | : | die Mutter | : | das Kind |
| der Stier | : | die Kuh | : | das Kalb |
| der Hahn | : | die Henne | : | das Kücken |
| der Hengst | : | die Stute | : | das Füllen |
| der Bock | : | die Ziege | : | das Zicklein |

«das Kind» bezeichnet nur die Nachkommenschaft, ohne Rück-

sicht auf das Geschlecht. Ein Kind kann ein Bube oder Mädchen sein, was auch für die Mundart gilt.

Auf die Frage: «wievil Chind händ Si?» kann die Antwort lauten: «drüü», worauf weiter geforscht wird: «Alles Buebe oder alles Meitli?» Die Feststellung lautet: «en Bueb und zwei Meitli.»

«das Kind» bedeutet also wirklich weder männlich noch weiblich, die Vorstellung des Geschlechtes kann ganz zurücktreten, wichtig ist vor allem diejenige der Nachkommenschaft.

In anderem Zusammenhang kann mundartliches «chind» das Mädchen bezeichnen. Die übrigen angeführten Beispiele bezeichnen in der neutralen Form ebenfalls die Nachkommenschaft ohne Rücksicht auf das Geschlecht. In diesen Fällen würde man die Bezeichnung «sächlich» richtiger durch «geschlechtlos» ersetzen.

Die Sprache weist noch mehr Beispiele dieser Art auf. Man denke etwa an folgende Sätze:

«Bruder und Schwester gerieten in Streit, aber *keines* wusste warum.»

Könnte man wohl sagen?:

«Bruder und Schwester gerieten in Streit, *keine* wusste warum.»

oder:

«Bruder und Schwester gerieten in Streit, *keiner* wusste warum.»

Wie steht es denn in der Mundart?

«de Brüeder und dSchwöschter händ Striit übercho, aber keis hät gwüsst worum.»

Wird nicht das Kind in der Mundart die Form «keis» immer dann brauchen, wenn das Geschlecht nicht ausgedrückt wird? z. B. «keis von eus hät möge gaa.» Es wird Sätze, wie die folgenden sicher auseinander halten und deren Sinn verstehen:

«keis von eus isch veruse

keine von eus isch veruse,
keini von eus isch veruse.»

Aber die Sprache hält sich nicht an die natürliche Ordnung der Dinge. Da die Sachen geschlechtlos sind, müssten sie mit «das» bezeichnet werden, aber die Sprache kümmert sich nicht darum. Sie sagt: der Bahnhof, die Halle, das Gepäck. Folgt sie hier einem bestimmten Gesetz oder geht sie ohne jede Absicht vor? Dass die Gegenstände überhaupt ein Geschlecht bekommen, hängt wohl mit der menschlichen Fantasie zusammen, die die Dinge personifiziert. Warum das eine Ding männlich, das andere weiblich, ein drittes geschlechtlos ist, können wir nicht erklären. Aber wir dürfen wiederum nicht übersehen, dass die Sprache immer wieder die Neigung hat, zu ordnen und zu vereinfachen. So gibt es Vor- und Nachsilben, die das Geschlecht bedingen. Diese Ableitungssilben sind ursprünglich selbständige Wörter, deren eigentliche Bedeutung dem nicht linguistisch Geschulten meist unbekannt ist. Sofern sie Substantive waren, wie etwa «heit, keit, lich, tum» konnten sie u. U. das Geschlecht weitergeben, das dunkel in unserm Sprachgefühl weiterlebt, weil wir selbst diese Silben in Wörtern mit einem bestimmten Geschlecht übernahmen, sodass wir in selbstverständlicher Weise sagen: die Frömmigkeit, die Gerechtigkeit. Ein anderes Geschlecht würde unser Sprachgefühl beleidigen. So entstehen Bildungen wie:

das Gedränge, das Getümmel, das Geschrei, das Gewölk, das Gebälk, das Gebirge, das Gebäude. — Der Missmut, der Missgriff, der Misstand; — der Verstand, der Verzicht, der Verlust; das Kleidchen, das Mädchen, das Püppchen; — der Lehrer, der Schneider, der Schuster, der Schlosser; — der Feigling, der Jüngling, der Zögling, der Zwilling; — die Bürgerschaft, die Gefolgschaft, die Mannschaft, die Sippschaft, die Landschaft usw.

Natürlich hält sich die Sprache nicht unbedingt an diese Ord-

nung. Aus irgend einem Grunde kann ein Wort aus der Reihe treten:

der Verstand aber: das Verbot

die (das) Trübsal: das Labsal

Diesen sprachlichen Tatsachen, für die auch die Mundart manchen Beleg liefert, man vergleiche:

mundartliches: en egge, en schnegg, zu

schriftdeutsch: eine Ecke, eine Schnecke,

könnte man gelegentlich durch sprachkundliche Untersuchungen nachspüren, damit die Kinder begreifen lernen, dass die Sprache nicht durch Normen endgültig festgelegt ist, sondern lebt und sich verändern kann.

An dem Wort «Bank» können recht aufschlussreiche Entdeckungen gemacht werden. In der Mundart hat es zwei Geschlechter und auch zwei Bedeutungen.

«de Grosvatter sitzt uf em Bank vor em Huus»

«I mues uf Bank go Gäld hole».

«de Bank» ist die Sitzgelegenheit, «d Bank» ein Geldgeschäft und ein Haus.

Fraglos ist die mundartliche Form «de Bank» die ältere Gebrauchsform, während «dBank» unter dem Einfluss der schriftdeutschen Bedeutung in die Mundart eindrang. Andererseits unterscheidet das Schriftdeutsche zwischen diesen zwei Dingen nicht mehr. «Die Bank» als Sitzgelegenheit ist auch im Schriftdeutschen die ältere Bedeutung. Wahrscheinlich entstammt das Wort einer Mundart, in der es weiblich war. «Die Bank» als Geldgeschäft ist die verdeutschte Form von italienisch «banca», das aus dem Deutschen ins Italienische eindrang, hier zu «banca» wurde, ins Deutsche zurückwanderte, wieder die deutsche Form «Bank» annahm und das Geschlecht vom schon vorhandenen «die Bank» übernahm. Im Schriftdeutschen gibt es heute nur eine Form für zwei Bedeutungen.

Ein andres Beispiel möge zeigen, wie die Mundart unter dem Einfluss des Schriftdeutschen steht.

Wir Zürcher sagen «der Anke», schriftdeutsch: «die Butter». Gelegentlich hört man auch die Form «es Anke», was vielleicht von «es Ankemödeli» herkommt. Unter dem Einfluss des Schriftdeutschen, der während der Rationierung besonders stark wurde, drang das Wort «Butter» in die Mundart ein. Unter dem Einfluss «derAnke» heisst es zunächst «de Butter», aber daneben hört man schon «d Butter». Ob sich das alte Wort «Anke» behaupten kann, oder «de Butter» bzw. «d Butter» sich durchsetzt, kann man nicht voraussagen. Das Beispiel zeigt bloss, was sich in der Sprache fortwährend abspielt.

Einzahl und Mehrzahl. Das Übungsbuch enthält eine einzige mundartliche Übung für die Bildung der Mehrzahl. Es ist selbstverständlich, dass die Mehrzahl nur an entsprechenden Sachgebieten geübt werden soll, z. B.: Leute, Tiere, Dinge auf der Strasse, usw.

Wenn man im Übungsbuch (S. 17, unten) liest: «Setze Einzahl und Mehrzahl nebeneinander und beachte die Umlaute und die Endungen», so scheint mir diese Aufforderung ein Versuch zu sein, die Substantive irgendwie einzuordnen. Ob aber die Bezeichnung «Umlaut» dem Viertklässler etwas sagt, ist eine offene Frage.

Es ist aber sicher nicht abwegig, wenn man den Volksschüler zur Erkenntnis bringt, dass die Sprache die Mehrzahl nach gewissen Gesichtspunkten bildet und einreihet. Man braucht dem Schüler von starker, schwacher, gemischter Deklination und Umlaut nichts zu sagen; es genügt, wenn er die Ordnung erkennt. Solche Betrachtungen können der Reife der Schüler angepasst werden und beginnen erst, wenn er die Formen einigermaßen beherrscht. Seine Mundart wird ihm ebenfalls wichtige Aufschlüsse geben. Er kann entdecken, dass sie die Mehrzahl auf vier Arten bildet.

1. Einzahl und Mehrzahl sind gleich

de Fisch : d Fisch
sJaar : d Jaar
d Zunge : d Zunge

2. Die Mehrzahl erhält den Umlaut, oder - in der Sprache des Kindes ausgedrückt - die Mehrzahl tönt anders. Man hört ein -ü, -ö, -ä:

de Hund : d Hünd
e Chue : Chüe
de Gurt : Gürt
de Dolch : Dölch
de Bsuech : Bsüech
d Wand : d Wänd
d Hand : d Händ

3. Die Mehrzahl erhält die Endung -e:

de Bueb : Buebe
d Sach : d Sache
de Nachber : d Nachbere
de Schnägg : d Schnägge

4. Die Mehrzahl erhält a) die Endung -er b) die Endung -er und den Umlaut

s Bild : Bilder
s Bett : Better
s Heft : Hefter
s Huus : d Hüüser
s Muul : d Müüler

Welches sind die schriftdeutschen Entsprechungen?

1. d Fisch : die Fische
s Jaar : die Jahre
d Schaaf : die Schafe
Teppich : die Teppiche
Zunge : die Zungen

- d Unkle : die Onkeln
- d Fläsche : die Flaschen
- 2. d Hünd : die Hunde
- Dölch : die Dolche
- d Stüel : die Stühle
- Chüe : die Kühe
- Chöpf : die Köpfe
- d Wänd : die Wände
- 3. Buebe : die Buben
- d Soldate : die Soldaten
- d Uufregige : die Aufregungen
- d Sache : die Sachen
- 4. Bilder : die Bilder
- d Hüüser : die Häuser
- Dächer : die Dächer
- d Müüler : die Mäuler

Die Mundart kennt noch besondere Formen, die dem Kinde sehr vertraut sind:

- 1. de Vatter : Vättere : die Väter
- Mueter : Muettere : die Mütter
- d Schwöster : d Schwöstere : die Schwestern
- de Brüeder : d Brüedere : die Brüder
- Tochter : Töchtere : die Töchter
- deSchwaager : Schwöögere : die Schwäger
- de Vetter : Vettere : die Vettern

5. Weibliche Substantive auf *-i* bilden die Mehrzahl auf *-ene*:

- Hööchi : Höchene : Höhen
- Tüüfi : Tüüfene : Tiefen
- Müli : Mülene : Mühlen

Bei näheren Untersuchungen wird der Schüler erkennen, dass nicht alle Substantive in die festgestellte Ordnung hinein passen.

Oft springen sie hinaus oder gehören halb der einen, halb einer andern Gruppe an. Diese sogenannten Unregelmässigkeiten beweisen, dass in der Sprache immer alles im Fluss ist.

Abwechslungsreich und aufschlussreich zugleich ist das Kapitel der *zusammengesetzten Substantive*. In der Volksschule können wir nur auf das Äussere der Zusammensetzung hinweisen. Im Vordergrund stehen auch hier mannigfache Übungen aus Sachgebieten, z. B.: Auf der Strasse.

«Der Tramwagen fährt ab, der Milchwagen hält vor der Haustüre, Frauen stehen vor dem Gemüsewagen. Die Abfälle werden in den Abfuhrwagen geschüttet. — Fussgänger, Radfahrer, Autofahrer beleben die Strasse, usw.» —

«Wir öffnen die Haustüre, treten in das Treppenhaus, steigen die Treppen empor und halten uns am Treppengeländer. Wir stehen vor der Wohntüre, läuten. Die Hausfrau öffnet. Wir hängen den Filzhut an den Hutständer. Dann treten wir in die Wohnstube und setzen uns in einen Ledersessel, usw.» —

Das Kind wird bald entdecken, dass die Zusammensetzungen in der Sprache sehr häufig und offenbar auch sehr wichtig sind. Ich will nicht näher auf das Wesen der Zusammensetzung eingehen, wohl aber auf einige grundlegende Tatsachen hinweisen. Der Sprachbestand unserer Sprache gründet sich auf zwei Vorgänge: die Sprachschöpfung und die Wortbildung, wobei die Sprachschöpfung in erster Linie steht. Wortbildung setzt Vorhandenes voraus. Die spätere Entwicklung der Sprache spielt sich vorwiegend auf dem Gebiete der Wortbildung ab, wobei die Zusammensetzung eine grosse Rolle spielt.

Unter Zusammensetzung verstehen wir ein Wort, das zwei oder mehrere bedeutungstragende Stammsilben enthält. «Eine Zusammensetzung ging ursprünglich immer auf eine Wortgruppe im Satzgebilde zurück, indem zwei oder mehrere Begriffe von engerer Bedeutungsbeziehung nebeneinander traten und sich als Ein-

heit gegen den Satz abkapselten.»⁴ Wer sich über diese Frage näher unterrichten will, sei auf folgende Werke verwiesen:

- K. Bojunga Deutsche Sprachlehre 1925
- H. Hirt Etymologie der neuhochdeutschen Sprache 1921
- F. Kluge Abriss der deutschen Wortbildungslehre 1913
- K. Müller Wortkürzungen 1930
- H. Paul Prinzipien der Sprachgeschichte 1920
- L. Sütterlin Die deutsche Sprache der Gegenwart 1923

Dass Wortgruppe und Zusammensetzung sich schwer gegeneinander abgrenzen lassen, zeigt sich aus folgenden Wendungen, deren Schreibweise umstritten ist.

- | | | |
|--------------------|---|---|
| «zu Grunde gehen» | } | diese Schreibart deutet auf eine Wortgruppe hin. |
| «kalt stellen» | | |
| «zu Hause bleiben» | | |
| «zugrunde gehen» | } | diese Schreibart deutet auf eine Zusammensetzung hin. |
| «zuhause bleiben» | | |
| «kaltstellen» | | |

Die deutsche Sprache bildet Zusammensetzungen besonders leicht und mit fast allen Wortarten. Sie können zwei- oder mehrgliedrig sein, wobei die Glieder schon Zusammensetzungen sein können.

- Fuhrwerk : Milchfuhrwerk aus Milch-fuhrwerk
- Haltestelle : Tramhaltestelle aus Tram-haltestelle

Die Zusammensetzung kann auch beliebig ausgedehnt werden. Z. B. Arbeit : Arbeitnehmer : Arbeitnehmersverband : Arbeitnehmersverbandsversammlung : Arbeitnehmersverbandversammlungslleiter.

⁴ Sachwörterbuch der Deutschkunde, Bd. I., S. 1274.

In der Volksschule kann man auf die Art der Bildung der Zusammensetzung hinweisen. Es muss dem Kinde, bei einiger Führung auffallen, dass die deutsche Sprache

1. sehr gerne die endungslosen Wortstämme aneinander schiebt: Haustüre, Hausglocke, Hausfrau, Lederstuhl, Wohnstube, Esszimmer, Schlafzimmer, Mädchenzimmer, Wohnzimmer. Tramwagen, Abfuhrwagen, Gemüsegewagen, Milchwagen. Radfahrer, Fussgänger usw.

2. Häufig tritt ein «s» auf, das den ersten und zweiten Teil der Zusammensetzung bindet. Dieses «s» kann ein ursprünglicher Genetiv sein:

z. B. «das ist des Landes Grenze» = Wortgruppe
«das ist die Landesgrenze» = Zusammensetzung

Aber dieses «s» tritt immer häufiger in der Zusammensetzung auf, wo es in der Wortgruppe nie vorhanden war, sodass man gelegentlich von einem «s»-Unfug spricht.

3. Neben der -s-Form steht eine -s-lose Form mit anderer Bedeutung.

Rathaus: Ratsherr
Wassernot: Wassersnot
Landmann: Landsmann usw.

4. Zusammensetzungen, deren erster Teil eine Beugungs- oder Mehrzahlform sein kann:

Frauenkleidung, Tatendrang, Männerstolz

Der ausführlichen Behandlung des Hauptwortes lag die Absicht zugrunde, die Möglichkeiten sprachlicher Betrachtung aufzuzeigen. Aber niemand wird daran denken, die angeführten Punkte alle und der Reihe nach durchzunehmen. In der Volksschule kommt es nicht darauf an, ein Stoffgebiet erschöpfend zu

behandeln, auch in der Sprache nicht. Es handelt sich vielmehr darum, das Kind langsam in das Wesen der Sprache einzuführen und es zur Erkenntnis sprachlicher Vorgänge zu bringen, damit ihm die Sprache allmählich bewusst werde. Der Sprachunterricht muss sich ebensowohl um das Wesen wie um das Formale bemühen. Wenn wir uns nicht entschliessen, eine psychologisch zu verantwortende Stellung zu beziehen und zu tun, was dem Kinde eines bestimmten Alters entspricht, dann werden wir immer wieder, um einer zukünftigen Prüfung willen, die innere Spracherziehung vernachlässigen und uns mit mechanisch gehandhabten Sprachformeln begnügen, die wohl über die Klippen einer Prüfung hinweg helfen, aber das Kind sprachlich unberührt lassen.

II. Bemerkungen zum Verb

In der 4.—6. Klasse müssen die Personal-, Zeit-, Aussageformen des Verbs, seine Ableitungen und Zusammensetzungen geübt und behandelt werden.

Merkwürdigerweise geben unsere Sprachlehren dem Verb die verschiedensten Namen. In der Elementarschule spricht man vom Tunwort, auf der Mittelstufe vom Tätigkeitswort, in der Sekundarschule unter Umständen vom Zeitwort und in der Mittelschule vom Verb. Das könnte bedeuten, dass der Schüler während seiner Schulzeit entweder fortwährend um oder dazu lernen muss. Die verschiedenen Bezeichnungen beweisen, dass das Wesen des Verbs nicht leicht in einen Begriff zu fassen ist. Spricht man vom Tun- oder Tätigkeitswort, dann legt man den Akzent auf das Geschehen, die Bezeichnung «Zeitwort» aber deutet auf das zeitliche Geschehen hin, «in dem ein Vorgang zu einem bestimmten Zeitpunkt steht.»⁵

⁵ H. Paul: Prinzipien der Sprachgeschichte. 1909. S. 273.

Bevor man mit Forderungen an das Kind herantritt, wird man sich zuerst über dessen sprachlichen Stand hinsichtlich des Verbs und seiner Verwendung erkundigen müssen.

In seiner Mundart braucht es:

1. Das Verb im Infinitiv: «dee cha guet gumpe.»

2. Es beherrscht die Zeitformen der Mundart:

i schaffe, i ha gschafft, i ha gschafft gha
i chume, i bi cho, i bi cho gsi.

3. Es konjugiert richtig, kennt also die Personen und die entsprechenden Verbalformen.

4. Es beherrscht die Aussagearten:

lauf! hör uuf!

i chëem scho, wän i chönt

Jetzt gömer echli veruse und mached Fangis.

5. Es kennt die aktive und passive Form.

Gerade beim Verb gilt der Satz, dass der Schüler das Schriftdeutsche nur erobern kann, wenn man im Unterricht die mundartlichen Gegebenheiten berücksichtigt und von diesen zum Schriftdeutschen vordringt. Es gibt doch nichts Langweiligeres und Geisttötenderes als Konjugationsübungen, die den Schüler zwingen, gedankenlos die Personalformen herzuplappern. Wie viel sinnvoller ist es, ein Sachgebiet zu wählen, in welchem bestimmte Personalformen in natürlicher Weise sich aufdrängen.

Wenn man z. B. in der Schule die Verkehrsregeln behandelt, ergeben sich mannigfache Gelegenheiten sprachlicher Übungen.

1. Man lasse einen Schüler seinen Kameraden berichten, wie er eine verkehrsreiche Strasse, einen grossen Platz überqueren würde oder muss.

2. Ein Schüler erzählt, wie er mit seinem Bruder die Strasse überschreitet.

3. Ein anderer berichtet, wie es Fritz macht.

4. Ein Schüler gibt einem oder mehreren Neulingen Anweisungen.

Man lasse zunächst alles in Mundart erzählen, damit das Kind frei aus sich heraus rede. Dann kann man es vor die Aufgabe stellen, einem Fremden, der unsere Mundart nicht beherrscht, die Verkehrsregeln zu erklären. Durch solche Hinweise wird dem Kinde der Gebrauch des Schriftdeutschen verständlicher.

Nun kann man daran gehen, die beiden Sprachen in ihrer Ausdrucksform zu vergleichen. Was für Entdeckungen kann man hinsichtlich der Konjugation machen?

1. Mundart und Schriftdeutsch stimmen in der Einzahl der Gegenwart überein.

| | | | |
|-----------------------|---------------|-----------|--------------------|
| ich laufe, | ich luege: | ich gehe, | ich schaue |
| du laufsch <i>t</i> , | du luegischt: | du gehst, | du schau <i>st</i> |
| er lauft, | er lueget: | er geht, | er schau <i>t</i> |

Es gibt also im Schriftdeutschen in diesem Punkte nichts Neues zu lernen. Einzig die mundartliche Aussprache: «du laufsch*t*, du luegischt» unterscheidet sich vom schriftdeutschen «du gehst».

2. In der Mehrzahl gehen Mundart und Schriftdeutsch andere Wege:

| | |
|-------------|---------------------|
| mer lueged: | wir schau <i>en</i> |
| er lueged: | ihr schau <i>et</i> |
| si lueged: | sie schau <i>en</i> |

Wenn der Schüler diese Tatsachen entdeckt, dann bedeutet dies etwas ganz anderes, als wenn man sie ihn lehrt. Was man selber gefunden hat, kann zum Eigentum werden, während eingedrilltes Wissen leicht verloren geht. Auch noch so belanglose

sprachliche Entdeckungen schärfen das Sprachgefühl und können Kinder veranlassen, nach dem Grund sprachlicher Erscheinungen zu fragen.

Für den Gebrauch der Zeitformen leistet die Mundart wertvolle Dienste. Da Mundart und Schriftdeutsch in der Verwendung der Zeitformen weitgehend übereinstimmen — eine Ausnahme macht das mundartliche Perfekt gegenüber dem schriftdeutschen Imperfekt — kann das Kind deren Sinn und Bedeutung an der Mundart erkennen und die hier gewonnenen Erkenntnisse im Schriftdeutschen verwerten. Allerdings kennt die Mundart nur noch eine am Verb erkennbare Zeitform, nämlich die Gegenwart; alle andern Zeitformen werden mit «Hilfsverben» gebildet. Aber trotzdem ist sie imstande, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft auszudrücken.

Für die Vergangenheit hat sie die Perfektform «i bi cho», für das Plusquamperfekt «i bi cho gsi». Die Zukunft drückt sie durch das Präsens aus oder mit Hilfe von Adverbien, die in die Zukunft weisen.

«Wart no echli, i chume *grad.*»

«Ich chume *dän* am vieri.»

Die Vorzukunft wird durch das Perfekt ausgedrückt:

«Wän er chömed, hani (dän) scho gässe.»

Das Schriftdeutsche kennt zwei Zeitformen: die Gegenwart und das Imperfekt:

ich komme: ich kam, ich lache: ich lachte.

Die andern Zeitformen sind zusammengesetzt. Die Zukunft wird mit «werden» gebildet, einem Wort, das das Zukünftige in sich trägt. Das Perfekt und das Plusquamperfekt verwenden «haben» und «sein», die beide auf einen Abschluss hindeuten. Sie drücken einen Besitz oder Zustand aus. «Ich habe gekauft» bedeutet so viel wie: «Ich habe es als das Gekaufte.»

«Ich bin gekommen» lässt auf eine Vorstellung «ich bin im Zustande eines Gekommenen» schliessen.

Der Mundart fehlt vor allem das Imperfekt, das es im Laufe der Zeit verlor. Der Schüler kennt

1. *die Form des Imperfektes* nicht, er weiss also nicht, dass man sagt:

| | | |
|-----------|--------------------|----------------|
| er lachte | oder: ich schrieb, | ich lag |
| er sagte | ich kroch | ich lud |
| er machte | ich traf | ich schlief |
| | | ich hiess usw. |

Wer aber die mundartlichen Verhältnisse kennt, weiss, dass die Perfektform einen Hinweis auf diese zwei verschiedenen Bildungsformen gibt.

Den Formen: i ha glachet stehen gegenüber: i ha gschribe
i ha gmacht er isch über de Bach
gsprunge usw.

Entdeckt der Schüler diese sprachlichen Tatsachen, ist er irgendetwie für das Imperfekt vorbereitet. Natürlich soll der Schüler von starker und schwacher Konjugation nichts erfahren, er soll nur erkennen, dass die Sprache sich verschiedener Mittel bedient. Nebenbei sei — in erster Linie für den Lehrer — darauf hingewiesen, dass unsere Mundarten in ihrem, allerdings im Schwinden begriffenen Konjunktiv des Imperfekts der starken Verben, einen Anknüpfungspunkt für das schriftdeutsche Imperfekt besitzen.

Man vergleiche die folgenden Formen:

| | | | |
|-----------|-----------|------------------|---------------|
| ich kam: | ich käme | zu mundartlichem | i chëëm |
| ich ging: | ich ginge | » | » i gieng |
| ich lief: | ich liefe | » | » i lief |
| ich gab: | ich gäbe: | » | » i gëëb usw. |

Die mundartliche Konjunktivform enthält den Stammvokal des Imperfekts in umgelauteter Form und nähert sich durch den

Schwund der Endung *-e* dem endungslosen Imperfekt. An solchen Beispielen kann das Kind immer wieder erkennen, dass das Schriftdeutsche nicht grundsätzlich Neues aufweist und gewisse Zusammenhänge zwischen den beiden Sprachen bestehen.

Natürlich müssen die Imperfektformen in sinnvollen Zusammenhängen, z. B. in Sachgebieten, an Hand von Lesestücken häufig geübt werden, damit sie sich einprägen. In der 4. Klasse stehen wieder die Übungen im Vordergrund. Erst, wenn der Schüler die Formen einigermaßen beherrscht, kann man daran gehen, sie zu untersuchen. Man kann die aus einem Sachgebiet gewonnenen Verben nach ihrer Bildungsweise notieren und zusammenstellen lassen, nicht um die verschiedenen Konjugationsklassen festzunageln, sondern, um dem Kind die Mannigfaltigkeit sprachlicher Bildung zu zeigen. Zieht man die Mundart zum Vergleiche herbei, dann merkt es, dass auch sie eine ähnliche Ordnung kennt.

Es ist nicht überflüssig, eine kleine Verbensammlung anlegen zu lassen. Man bekommt so

a) eine grosse Abteilung von Verben, die auf *-ete*, oder *-te* ausgehen: *lachte*, *machte*, *hinkte*, *heizte*, *redete* usw.

b) eine reichhaltige Gruppe, die diese Endung nicht kennt, sich aber anders abstuft, z. B.:

| | | |
|--------------|---|-------------|
| ich schreibe | : | ich schrieb |
| ich fliehe | : | ich floh |
| ich springe | : | ich sprang |
| ich spreche | : | ich sprach |
| ich gebe | : | ich gab |
| ich wasche | : | ich wusch |
| ich rufe | : | ich rief |
| ich heisse | : | ich hiess |
| ich schlafe | : | ich schlief |
| ich laufe | : | ich lief |

Diese Sammlung könnte fortwährend erweitert und zu einer Klassenkartothek ausgebaut werden, in der der Schüler in Zweifelsfällen nachschaut. Man würde auch bald entdecken, dass diese Ordnung oft durchbrochen wird und es sich lohnt, solche Verben besonders zu notieren; z. B.: backen, backte, gebacken — spalten, spaltete, gespalten usw.

2. Schwieriger aber ist, dem Kinde *den Sinn des schriftdeutschen Imperfekts und Perfekts* beizubringen. Ausgangspunkt für diese Betrachtung kann nur die Mundart sein.

Was drückt das mundartliche Perfekt aus?

a) Es wird in der Erzählung gebraucht, um eine Handlung wieder zu geben, die «schlechthin als der Vergangenheit angehörig bezeichnet wird»,⁶ also keinerlei Beziehung zur Gegenwart hat, z. B.

«Mängisch isch bi üs deheim vo der Schuel brichtet worde, wenn mer öppe z'Obe, Vatter, Mueter, Chind und Chnächt, hinderem Tisch ghocket si und Bohne ghültschet oder gschnitzet hei.»⁷

b) Das mundartliche Perfekt drückt auch eine in der Gegenwart vollendete Handlung aus, z. B.:

Was machscht im Garte?

I stiche-n ume. I dem Bettli setz i Salat und do han i Rettig gsäet.»

c) Das Perfekt drückt eine historische Tatsache aus:

«Die Tütsche händ de Chrieg verloore.»

«I de Schwyz händ früener Helvetier gwont.»

d) Es steht an Stelle der Vorzukunft.

⁶ W. Wilmanns: Deutsche Grammatik Bd. III 1, S. 187.

⁷ J. Reinhart: Waldvogelzyte, S. 21.

Das schriftdeutsche Imperfekt muss dem Kinde in erster Linie durch das Gehör nahe gebracht werden, was voraussetzt, dass der Lehrer diese Zeitform wirklich beherrsche. Da wir Schweizer leicht dem Fehler verfallen, an Stelle des Imperfekts das Perfekt zu brauchen, müssen wir Lehrer das Imperfekt uns durch dauernde Schulung und strenge Selbstbeobachtung aneignen. Hört das Kind von Anfang an das Richtige, festigt sich sein Sprachgefühl. Die scharfsinnigsten grammatischen Erklärungen verpuffen, wenn der Lehrer nur in der Grammatikstunde das Imperfekt einigermaßen richtig braucht, sonst aber sich gehen lässt.

Ähnlich ist es mit dem Schüler. Wir können ihm Regeln über den Gebrauch des Imperfekts geben, ihn zwingen, sie auswendig zu lernen. Er wird das Gelernte ohne weiteres hersagen, aber sobald er schriftdeutsch spricht, versagen die Regeln, einmal, weil er beim Sprechen keine Zeit hat, an sie zu denken, zum andern, weil sein Sprachgefühl zu wenig lebendig ist und sich gegen einen falschen Gebrauch nicht auflehnt. Die Kinder verwenden in ihrer Mundart die Zeitformen richtig, weil sie ihr Sprachgefühl leitet.

Wir haben also viel gewonnen, wenn das Kind sich ganz unbewusst das Imperfekt als Erzählform aneignet. Zur Erkenntnis dieser sprachlichen Tatsache sollte eigentlich das Kind unter Leitung des Lehrers von sich aus kommen. Dies ist viel leichter, als man gemeinhin glaubt, sobald man eine Situation schafft, in welcher sich der natürliche Gebrauch einer Zeit von selbst aufdrängt. Grammatische Belehrungen an Hand beziehungsloser, d. h. abstrakter Mustersätze sind für den sprachlich sachgebundenen Volksschüler unverständlich.

Wenn man die Schüler veranlasst, zu erzählen, was sie z. B. vom Fenster aus sehen, was sie am Bach, am Fischteich, an einem Ameisenhaufen usw. entdecken, was sie jetzt tun, dann können sie nur die Gegenwart verwenden, weil sie bei allen diesen Geschehnissen gegenwärtig sind. Z. B.:

«I rüere es Hölzli in Bach. Es triibt gäge dMitti zue, es trëet si e paar Maal. Uf eimal schüüssts devoo. Jetzt stoossts amene Stei aa und blybt bhange, I gib em en Schupf. Es schwümmt wyter und gly gseen is nüme.»

Schriftdeutsch würde der Schüler dieses Geschehnis ebenfalls in der Gegenwart erzählen:

«Ich werfe ein Stücklein Holz ins Wasser. Es treibt der Mitte zu. Es dreht sich einige Male. Plötzlich schiesst es davon. Es stösst an einen Stein und bleibt hängen. Ich versetze ihm einen Stoss. Darauf schwimmt es weiter, und nach kurzer Zeit entschwindet es meinen Blicken.

Nun kann ein hinzutretender Mitschüler den Anwesenden fragen: «Was treibst du hier?» Da inzwischen das Hölzchen davon geschwommen ist, kann er ihm nur sagen, was er soeben getan hat. Noch ist er am Ort seines Tuns, noch hat er eine gegenwärtige Beziehung zum Geschehen, aber das Geschehen selbst ist vollendet. Darum erzählt er:

«I han es Hölzli in Bach ine grüert. Es häts gäge dMitti ine tribe. Es hät si e paar Maal trëet. Dän isch es uf eimal devo gschosse, bis es amene Stei bhanget isch. I han em en Schtupf gëe. Druuf isch es wyter gschwume und gly han is nüme gsee.»

Ähnlich verhält sich der Erzähler im Schriftdeutschen, wo er das Perfekt braucht, das die Beziehung zur Gegenwart ausdrückt.

Wenn der Hinzutretende fragt: «Was machst du?» kann der Anwesende auch antworten: «Schau, jenes Stücklein Holz. Das habe ich gerade ins Wasser geworfen. Hast du gesehen, wie es sich gedreht hat. Jetzt ist es an einen Stein gestossen . . . usw.»

Nur durch häufige Übungen, in denen die Situation eindeutig ist, erwirbt sich der Schüler im Gebrauch des schriftdeutschen Perfekts eine gewisse Sicherheit. Nun gibt es noch eine Erzähl-

form, die zur Gegenwart keinerlei Beziehungen mehr hat. Man kann z. B. nach ein paar Tagen den Schüler veranlassen, das Geschehen, an dem er beteiligt war, zu erzählen. Er muss sich jetzt an das Ereignis erinnern und es zurückrufen. Die gegenwärtige Beziehung zum Geschehen ist aufgehoben, die Schwingungen, die sich aus dem Dabeisein ergaben, sind verebbt. So greift der Erzähler zu einer Zeitform, die das Vergangene ausdrückt. Nur wenn die Erinnerung so stark wird, dass sie den Erzähler für einen Augenblick in die ursprüngliche Erregung zurück versetzt, greift er zur Gegenwartsform, die ihm das Geschehen als ein gegenwärtiges vortäuscht.

In der Mundart braucht der Erzähler das Perfekt, das aber jetzt einen andern Charakter hat, als jenes, das er unmittelbar nach dem Geschehen verwendete. Das Kind empfindet diesen Unterschied in seiner Muttersprache ganz gefühlsmässig.

Hier zieht nun das Schriftdeutsche eine schärfere Grenze durch das Imperfekt. Wenn das Kind das kleine Geschehen als eine Erinnerung erzählen soll, so würde es wohl sagen:

«Geschter han i es Hölzli in Bach ine grüert. Es häts gäge
dMitti ine tribe, usw.»

Wenn ihm bewusst geworden ist, dass es sich hier um ein Vergangenes handelt, dann begreift es auch allmählich, dass im Schriftdeutschen jene Form gebraucht werden muss, die wirklich ein Vergangenes ausdrückt. Und dies ist das Imperfekt. Diese Erkenntnis reift aber beim Kinde nur langsam heran und kann nur durch unablässige Übungen vorbereitet werden. Man darf aber nicht vergessen, dass der Schweizer jahrelang mit dem Imperfekt ringt. Was Mittelschüler und sogar Studenten noch nicht vollkommen beherrschen, kann man von einem Volksschüler nicht ohne weiteres verlangen. Da das Schriftdeutsche für den Schweizer eine Sprache ist, die er nur für die Schrift braucht, aber nur gelegentlich und dazu noch ungern spricht, gewinnt das mund-

artliche Denken immer wieder die Oberhand. Vom Volksschüler, der sehr stark mit seiner Mundart verbunden ist, können wir nichts Ungewöhnliches verlangen, wir können uns nur bemühen, ihn langsam in schriftdeutsches Denken und Empfinden einzuführen.

Wie soll das *Plusquamperfekt* oder die *Vorvergangenheit* erklärt werden? Was drückt diese Zeitform eigentlich aus? Die Sprachwissenschaft bezeichnet die Vorvergangenheit als eine Zeitform, welche eine Handlung ausdrückt, die einer andern Vergangenheit vorausgegangen ist, oder als eine Zeitform, die eine vollendete Handlung in der Vergangenheit ausdrückt.⁸

Sie scheint also sowohl eine vorangegangene als eine vollendete Handlung wiederzugeben. Wir können sagen:

1. Noch ehe er eintrat, erkannte ich ihn an der Stimme.
2. Noch ehe er eintrat, hatte ich ihn an der Stimme erkannt.
3. Noch ehe er eingetreten war, erkannte ich ihn an der Stimme.
4. Noch ehe er eingetreten war, hatte ich ihn an der Stimme
erkannt.

Im ersten Satz sind weder eine relative Zeit, also eine vorausgegangene Handlung, noch ein Abschluss der Handlung bezeichnet.

Im zweiten Satz geht eine Handlung voraus.

Im dritten Satz wird der Abschluss einer Handlung ausgedrückt.

Im vierten Satz werden Abschluss und Zeitverhältnis bezeichnet.

Nun kann man eine vorangegangene Handlung lediglich durch die Reihenfolge der Sätze, also ohne Plusquamperfekt, ausdrücken, z. B.:

1. «Fritz trat in die Stube. Er griff zu einer Zeitung und setzte sich in die Nähe des Fensters. Eine Weile las er, dann erhob er sich wieder.» Oder:

⁸ W. Wilmanns Deutsche Grammatik. - H. Paul. Prinzipien der Sprachgeschichte.
W. Sütterlin: Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen.
O. v. Greyerz: Sprachlehre für schweizerische Mittelschulen.

2. «Gegen Abend hörte es auf zu regnen, wir machten einen Spaziergang und kehrten erst mit der Dunkelheit zurück.»

Verändert man die Reihenfolge, dann drängt sich unter Umständen das Plusquamperfekt auf:

«Gegen Abend machten wir einen Spaziergang; es hatte aufgehört zu regnen.» Zuerst hörte es auf zu regnen, dann ging man spazieren. Hier wird also das Zeitverhältnis ausgedrückt. Sagt man aber: «Es hörte auf zu regnen», dann fällt diese Handlung zeitlich mit dem Spazierengehen zusammen.

Beim ersten Beispiel folgen sich die Handlungen so, dass eine Handlung die vorangegangene der andern ist. Ändert man die Reihenfolge der Sätze, dann erkennt man, dass das Imperfekt nicht mehr am Platze ist:

«Fritz griff zu einer Zeitung. Er war in die Stube getreten» muss es heißen und nicht: «Er trat in die Stube.»

Nun können die beiden Handlungen durch Haupt- und Nebensätze in nähere Beziehung gebracht werden:

«Nachdem Fritz in die Stube getreten war, griff er zu einer Zeitung und setzte sich in die Nähe des Fensters. Nachdem er eine Weile gelesen hatte, erhob er sich wieder.»

Hier wird nicht nur das Zeitverhältnis ausgedrückt, sondern ebenso sehr der Abschluss einer Handlung. Bezeichnet man das Plusquamperfekt als eine Zeitform, die das Vorangegangene ausdrückt, so muss man sich nur hüten, dieses Vorangegangene als unbedingt viel weiter zurück liegend anzunehmen. Über den zeitlichen Abstand sagt es nichts aus. Die deutsche Übersetzung «Vorvergangenheit» verleitet gerne zu gefährlichen Erklärungen, die für das Kind völlig unbegreiflich sind. Es kann sich nicht vor-

stellen, was vor der Vergangenheit liegen könnte. Diese Frage ist eher ein philosophisches als ein grammatisches Problem. Entscheidend für das Plusquamperfekt ist 1. sein Vergangenheitscharakter, 2. dass es nur denkbar ist, wenn es in Beziehung zu einer Handlung in der Vergangenheit steht, 3. dass es ein zeitliches Nacheinander, 4. eine in der Vergangenheit abgeschlossene Handlung ausdrückt.

Die Frage ist nur, wie man dem Kinde diese Zeitform so beibringen kann, dass es sie wirklich versteht und nicht nur mechanisch handhabt. Es ist nicht unwesentlich, dass wir auch hier bei der Mundart anknüpfen können, die eine Art Plusquamperfekt kennt, z. B.:

«Wo-n ich scho gässe gha ha, isch er cho.»

«Er hätt welle mit mer zMittag ässe, aber ich ha scho gässe gha.

«Er hätt wele de Hans abhole, aber er isch scho furtgange gsi», oder:

«Wo de Puur an Himel ufe *glueged gha hät*, hät er zu syne Lüüte gseit: Me chönd glaubi hüt scho heue. Si sind uf dWise gange und händ aagfange dSchöchli vertue. Si *händ* aber chuum zwo Stund *zettlet gha*, wo si gmerkt händ, dass s'Wätter doch nüd ganz sicher sej. Si händs aber druf aachoo laa. Und dëmaal händs Glück gha. Wos zMittag *gässe gha händ*, sinds wider gly a dArbet gange und händ nomaal keert. Nach em zAbig hät de Puur de Chnächt heigschickt go de Wage hole. Er isch aazfaare cho, si *händ nonig ganz gmädlet gha*. Me hät gleitig aafange lade. Zwee händ ufe botte und dFraue händ grächet. Wos Fueder *glade gsi isch*, hät me de Wisbaum ufegëe und en aazoge. Und dänn isch me heizue. Mer isch chuum rächt is Tänn ine *gfaare gsi*, häds aagfange tröpfle.»

Man könnte diese kleine Darstellung etwas genauer untersuchen und sich fragen, was geschähe, wenn man den Text ausschliesslich im Perfekt erzählen würde.

Welcher Unterschied besteht zwischen der Formulierung:

- I. 1. «Wo de Puur am Morge an Himel ufe glueged gha häd»
und
2. Wo de Puur am Morge an Himel ufe glueget hät
- II. 1. De Chnächt isch aazfaare choo, si händ nonig ganz gmädlet gha.
2. De Chnächt isch aazfaare choo, si händ nonig gmädlet.
- III. 1. Wos Fueeder glade gsi isch, hät me de Wisbaum ufe-gëe . . .
2. Wos Fueeder glade isch, hät me . . .

Was sagt das Sprachgefühl des Kindes zu den verschiedenen Formulierungen? Was scheint ihm richtiger zu sein? Welcher Unterschied besteht zwischen den zwei Ausdrucksformen? Was will der Erzähler wohl sagen? Die herausgegriffenen Beispiele zeigen, dass einmal eine zeitlich vorangegangene, das andere Mal eine vollendete Handlung ausgedrückt wird. Man entdeckt weiter, dass in den Beispielen II und III das Perfekt gar nicht verwendet werden kann. Wenn man den Schüler häufig das mundartliche Plusquamperfekt in entsprechenden Situationen verwenden lässt, schärft man sein mundartliches Sprachgefühl und findet den Übergang zum schriftdeutschen Plusquamperfekt leichter. Er kann diese Zeitform, die sich nur durch den Gebrauch der Imperfektform von «haben» oder «sein» vom mundartlichen unterscheidet, leichter und schneller verstehen, weil ihm sein Sprachgefühl zu Hilfe kommt. Allerdings braucht die Mundart diese Zeitform weniger häufig als das Schriftdeutsche, aber entscheidend ist, dass sie im Sprachbewusstsein des Kindes lebt. Wer ein-

mal begriffen hat, wie wertvoll die Mundart für das Verstehen schriftdeutscher Zeitformen ist, wird ohne Mühe den durch die Sache bedingten methodischen Weg für eine dem Kinde verständliche Sprachlehre finden, durch die es zu Erkenntnissen kommt, die ihm den Anschluss an höhere Schulen ohne Examenbüffelei ermöglichen.

III. Satzgegenstand und Satzaussage

Die Schulgrammatik zerlegt den Satz nach logisch-grammatischen Gesichtspunkten. Die Sätze «Der Hund bellt», «Die Katze ist schwarz» gliedern sich in «der Hund» = Subjekt oder Satzgegenstand, «bellt» = Prädikat oder Satzaussage. «Die Katze» ist Subjekt, «schwarz» Prädikat, «ist» Kopula. Nach dem Subjekt fragt man mit «wer?» bei Mensch und Tier, mit «was?» bei den Sachen, nach dem Prädikat «was wird aussagt?» Das ist im streng grammatischen Sinne durchaus richtig und unanfechtbar und gilt vor allem für den schriftlichen grammatischen Satz, der Subjekt und Prädikat enthalten sollte. Wie sieht aber diese Gliederung in Subjekt und Prädikat im Leben aus, d. h. dann, wenn die Sprache nicht mehr grammatisches Musterbeispiel ist, sondern zur Mitteilung eines Sprechenden an einen Hörenden wird? Stimmen die grammatischen Kategorien mit den sprecherischen Gegebenheiten überein? Kommt es in Wirklichkeit einmal vor, dass Sätze «die Katze ist schwarz», «der Hund bellt» ganz allein stehen, ohne eine Beziehung nach rückwärts oder vorwärts? Was würde wohl eine Gruppe von Menschen sagen, wenn irgend einer in ihren Kreis träte und sie mit den Worten begrüßte: «Die Katze ist schwarz»? Damit dieser Satz für den Hörer einen Sinn bekomme, muss er in irgend einem Zusammenhang, in einer sogenannten Sprechsituation stehen. Wenn z. B. ein Hörer sich nach

der Farbe der Katze erkundigt, die er in einer dunkeln Ecke liegen sieht, so kann er zur Antwort bekommen: «Die Katze ist schwarz.» Der Sprecher legt den Nachdruck auf «*schwarz*» und betont dieses Wort. Fragt der Hörer, welche von mehreren Katzen, die er im Dunkeln nicht recht von einander unterscheiden kann, schwarz sei, so erhält er die Auskunft: «*Die* Katze ist schwarz», wobei das «*die*» den Akzent erhält. Drückt er einen Zweifel über die Farbe aus, so kann der andere bekräftigen: «Die Katze *ist* schwarz» und das «*ist*» herausheben. An diesen Beispielen wird sofort ersichtlich, dass sich in den verschiedenen Sprechsituationen ganz bestimmte Beziehungen zwischen Sprecher und Hörer ergeben und der Satz bei gleich bleibender äußerer Form tonlich verschieden ist. Wenn der Sprecher betont: «Die Katze ist *schwarz*», dann legt er den Nachdruck auf «*schwarz*», das für den Hörer das Neue, Entscheidende ist, das, was seine Aufmerksamkeit fesselt. Das Betonungsfeld befindet sich am Ende des Satzes und die andern Teile treten zurück. Hebt der Sprecher aus mehreren Tieren eines heraus und spricht er: «*Die* Katze ist schwarz», dann verschiebt sich der Akzent des Satzes an den Anfang und damit auch die Aufmerksamkeit des Hörers. Nicht die Farbe tritt ihm als Wesentliches zuerst ins Bewusstsein, sondern der Hinweis auf das Tier. Die Farbe geht als ein Bekanntes in der Sprechsituation voraus.

Diese sprachlichen Tatsachen, die sich aus einer Sprechsituation ergeben, haben in den letzten dreissig Jahren die Sprachpsychologie beschäftigt, die versuchte, dafür brauchbare Erklärungen zu geben.

(Man vergleiche: W. Wundt: Völkerpsychologie

H. Paul: Prinzipien der Sprachgeschichte

E. Drach: Sprecherziehung)

Sie schuf den Begriff der psychologischen Kategorien und zeigte, wie die grammatischen Kategorien vielfach als Erstarrun-

gen der psychologischen zu gelten haben. Sie spricht auch vom psychologischen und grammatischen Subjekt und Prädikat. H. Paul erklärt: «Das psychologische Subjekt ist die zuerst in dem Bewusstsein des Sprechenden, Denkenden vorhandene Vorstellungsmasse, an die sich eine zweite, das psychologische Prädikat anschliesst.»⁹ Wichtig ist für H. Paul, dass eine Vorstellung im Bewusstsein an die andere anknüpft. Ein anderer Forscher, v. d. Gabelentz bezeichnet als das psychologische Subjekt das, «worüber der Sprechende den Hörer denken lassen, worauf er seine Aufmerksamkeit hinleiten will, als das psychologische Prädikat dasjenige, was er darüber denken soll.»¹⁰

Das psychologische Prädikat ist nach der Sprachpsychologie das Neue, Wesentliche. So wird in einem Satz das zum psychologischen Prädikat, was für den Sprecher wirklich neu ist. Wenn also in einer gegebenen Sprechsituation der Satz: «Die Katze ist *schwarz*», mit Betonung von «schwarz», sich aufdrängt, dann ist «schwarz» als das Neue zu bezeichnen und ist psychologisches Prädikat, das in diesem Falle mit dem grammatischen zusammenfällt.

Im Satz: «*Die* Katze ist schwarz» wird «die» zum psychologischen Prädikat und stimmt mit dem grammatischen nicht mehr überein.

So gehen psychologisches Subjekt und Prädikat oft andere Wege als das grammatische Subjekt und Prädikat. Sie können sich decken, müssen es aber nicht. Wichtig ist, dass die grammatische Erklärung von Subjekt und Prädikat nur einen bestimmten Fall betrifft und oft im Widerspruch zu den psychologischen Gegebenheiten steht. Die grammatische Kategorie ist eine Erstarung und damit eine Abstraktion, die psychologische dagegen entspricht der Sprechsituation, aus der heraus der Satz erst ver-

⁹ H. Paul: Prinzipien der Sprachgeschichte, S. 124.

¹⁰ v. d. Gabelentz: Zeitschrift für Völkerpsychologie 6, S. 378.

standen werden kann. Diese Andeutungen sollen zeigen, wie die Schulgrammatik noch heute in der aristotelischen Logik gefangen ist und sich nur widerwillig zu neuen Erkenntnissen durchringt. Sie meidet denn auch oft die gesprochene Sprache, weil sie spürt, dass hier die Dinge nicht ganz so einfach liegen. Sie untersucht in erster Linie Sätze, die ihrer Logik standhalten. Aber die gesprochene Sprache, die ihren Niederschlag auch in der Literatur gefunden hat — man denke nur an die dramatische Dichtung — kümmert sich wenig um die sogenannten «einwandfreien grammatischen Sätze».

Ein Gespräch kann sich z. B. folgendermassen gestalten:

Hans: «Fritz!»

Fritz: «Ja.»

Hans: «Komm!»

Fritz: «Wohin?»

Hans: «In den Wald.»

Fritz: «Fein. — Wann?»

Hans: «Gleich.»

Fritz: «Also los.»

Wir haben es hier mit sogenannten Ein-Wort-Äusserungen zu tun. Sind es Sätze oder nicht? Streng grammatisch genommen, können sie nicht als solche anerkannt werden, psychologisch gesehen aber bergen diese Worte Satzinhalte in sich, und vor allem werden sie vom Sprecher und Hörer ohne weiteres verstanden. Einzelne dieser Sätze kann man als Ausrufe bezeichnen: «Fritz — komm», andere scheinen Satzteile zu sein, die so gewählt sind, dass sie das Entscheidende ausdrücken. Sie sind alle psychologische Prädikate. Ob man das Recht hat, sie als verkürzte Sätze zu bezeichnen, ist zweifelhaft, weil die Sprecher keinen Augenblick daran dachten, nur einen Teil des Satzes auszudrücken.

Vielmehr drängten sich ihnen aus der Sprechsituation die psychologischen Prädikate auf, die allein zum Ausdruck kamen. Unausgesprochen bleiben die Subjekte. Das psychologische Prädikat «In den Wald» schliesst in sich das Subjekt «wir» und einen Teil des grammatischen Prädikats «gehen».

Ähnliche Satzformen kann man in Lesestücken feststellen, z. B. im Lesebuch der 6. Klasse S. 9. «Die Wolken drohen»:

«Den Wagen aus dem Schopf, die Pferde aus dem Stall, angespannt, aufgesessen, ihr Burschen und Mädchen mit Gabeln und Rechen, drauflosgefahren »

Untersucht man die Situation genau, dann erkennt man, dass der Verfasser keine andere Formulierung wollte. Jeder Versuch, diese Sätze in grammatisch-logische zu verwandeln, würde die ursprüngliche Situation aufheben und eine neue bedingen.

Natürlich gelten diese theoretischen Ausführungen nicht dem Schüler, sondern dem Lehrer, der sich mit diesen Fragen auseinandersetzen muss, wenn er mit den sprachlichen Gegebenheiten ins Reine kommen will, die ihm sonst manches Rätsel aufgeben.

Für den Schüler der Volksschule ist jede rein theoretische Einführung in das Wesen des Satzes, des Satzgegenstandes und der Satzaussage bedeutungslos, weil er sie nicht begreift. Er kann nur auf dem Wege der Erfahrung zur Erkenntnis kommen, dass ein Subjekt ein Prädikat bedingt und umgekehrt, auch wenn das eine oder andere nicht ausgedrückt wird.

Man stelle sich z. B. vor die Kinder hin mit der Bemerkung, man wolle einmal einen Satz sagen, schweige aber oder spiele den Verlegenen, dann wird der Schüler schliesslich fragen, warum man nicht rede. Warum schweigt man wohl? Weil man nicht weiss, wovon man reden soll. Fordert man die Kinder auf zu helfen, so greifen sie bestimmt nach irgend einem Gegenstand oder

deuten auf eine Person oder ein Tier. Nun kann der Lehrer das Wort «der Bleistift» sprechen und hierauf wieder schweigen. Mit diesem Wort allein kann der Hörer nichts anfangen. Wohl ist seine Fantasie angeregt, sie bleibt aber solange unbefriedigt, als der Sprecher nicht weiter fährt. Kinder könnten ihn daher auffordern, das Begonnene zu beenden. Was könnte er wohl sagen?

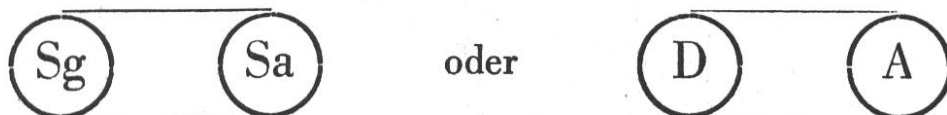
| | |
|--------------------|-----------|
| | spitzig |
| der Bleistift ist: | gespitzt |
| | gelb |
| | kurz usw. |
| | schreibt |
| Fritz: | lacht |
| | geht |
| | arbeitet |

«Bleistift», «Fritz» regen also den Sprecher zu irgend einer Aussage an. Erst wenn etwas vom Ding ausgesagt wird, ist der Hörer befriedigt. Wenn man spricht, braucht es also mindestens zwei Dinge:

1. das Satzding (D) oder den Satzgegenstand (Sg),
2. die Aussage (A) oder (Sa), was man etwa so darstellen könnte:

| | | | | |
|---------------|----------|------|---------------|----------|
| Sg | Sa | | D | A |
| der Bleistift | ist gelb | oder | der Bleistift | ist gelb |
| Fritz | arbeitet | » | Fritz | arbeitet |

Da das Kind erfahren hat, dass das Ding eine Aussage erzwingt, könnte man das Satzbild so darstellen:



Diese Darstellung zeigt, dass Satzgegenstand und Satzaussage zusammengehören.¹¹

¹¹ Vgl. R. Fritzsche: Kindertümliche Sprachlehre 1916.

Man könnte dem Kinde auch körperlich vorzeigen, dass sie sich bedingen, wie es Hoppe und Kretschmann in ihrem lesenswerten Buch «Vom Sprechen zur Sprache» (1927) sehr anschaulich darstellen.

Ein Schüler setzt sich an den Tisch vor der Klasse.

Wer befindet sich davorne? — Fritz.

Fritz ist ein Ding. Hier sitzt also ein Ding. (Fritz bekommt den Auftrag ununterbrochen zu schreiben.)

Man sieht, dass Fritz schreibt. Er tut etwas, es geschieht etwas. Es ist von zwei Dingen die Rede: a) von Fritz, b) vom Geschehen: er schreibt.

Nun verlangt man, dass das Ding, also Fritz, bleibe, das Geschehen aber muss weg (man nimmt Fritz die Feder weg). Nun versuche man, das Geschehen zum Bleiben zu zwingen und das Ding wegzunehmen (man kann Fritz vom Stuhl wegreißen). Das Geschehen kann gar nicht bleiben, da es sozusagen an Fritz hängt, der allein das Schreiben veranlasst. Er trägt die Handlung. Man erkennt, dass Fritz auf dem Stuhle sitzen bleiben kann ohne etwas zu tun, aber das Schreiben ohne Fritz unmöglich ist. Das Ding und das Geschehen gehören zusammen. «Fritz» ist der Träger, das Ding, der Satzgegenstand (Sg), «schreibt» ist das Geschehen, die Satzaussage (Sa).

| | |
|-------|----------|
| Sg | Sa |
| Fritz | schreibt |

Das sind einige Wege, dem Kinde die zwei Elemente des Satzes nahe zu bringen und in ihm den Sinn für die Funktionen von Satzgegenstand und Satzaussage zu wecken. Selbstverständlich kommt das Kind nicht nach einer einmaligen Übung zu solchen Erkenntnissen. Vielmehr reift das Verständnis für diese Funk-

tionen nur langsam und nach vielen Übungen heran. Das Kind sollte selber Namen für diese Elemente finden, was bei geschickter Leitung leicht möglich ist. Man braucht ihm nur die verschiedensten Dinge zu zeigen, ohne etwas zu sagen, dann wird es bald merken, dass man vom Ding erzählen könnte, ja sogar muss.

Nennt man umgekehrt Prädikate, dann wundert man sich, worauf sie sich eigentlich beziehen sollen; denn, wenn sie allein gesprochen werden, steht der Hörer vor einem Rätsel, das sich erst löst, wenn das Ding genannt wird.

- — — liest
- — — ist grün, spitzig
- — — arbeitet
- — — lacht.

Nachdrücklich sei darauf hingewiesen, dass Übungen mit Satzgegenstand und Satzaussage sinnvoll nur in Sachgebieten durchgeführt werden können, in denen sich entsprechende Sätze in natürlicher Weise ergeben. Erst in eindeutigen Sprechsituationen lernt das Kind begreifen, was sich in der Sprache eigentlich vollzieht.

Bis jetzt war nur von der Ein-Wort-Äusserung und dem einfachen Satze die Rede, die man schematisch etwa so darstellen könnte:

| | | | | | | | |
|---------------------|---|----------------|-------------|------|------|--|---------------------|
| Ein-Wort-Äusserung. | Der zweigliedrige oder einfache Satz | | | | | | |
| | <table style="border: none; margin: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">Satzgegenstand</td> <td style="text-align: center;">Satzaussage</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">wer?</td> <td style="text-align: center;">was?</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">was wird ausgesagt?</td> </tr> </table> | Satzgegenstand | Satzaussage | wer? | was? | | was wird ausgesagt? |
| Satzgegenstand | Satzaussage | | | | | | |
| wer? | was? | | | | | | |
| | was wird ausgesagt? | | | | | | |

1. «Fritz schläft. Die Mutter ruft: Fritz, steh' auf! Es ist Zeit. Fritz erwacht. Er gähnt. Er steht auf und kleidet sich an. Er frühstückt. Dann geht er.»
2. «a) Ich gehe durch frischgefallenen Schnee. b) Schwer beladen sind die Äste der Tannen. c) Der weiche Schnee

drückt die Äste der Bäume nieder. d) Langsam fliegen die Vögel über den Wald . . . »

Was fällt an den beiden Beispielen auf? Das Beispiel 1 enthält nur einfache Sätze, bestehend aus einem Subjekt und einem Prädikatwort. Im zweiten Beispiel sind die Sätze etwas länger. Der Satzgegenstand heisst im Satz a) «ich», von dem man aus sagt, «gehe durch frischgefallenen Schnee». Im Satz b) ist der Satzgegenstand «Die Äste der Tannen», die Satzaussage: «sind schwer beladen».

Der wesentliche Unterschied zwischen den Beispielen 1 und 2 ist, dass bei 2 der Satzgegenstand nicht mehr aus einem Wort, sondern aus einer Gruppe von Wörtern besteht. Ich frage «wer» oder «was» und antworte «die Äste der Tannen». Ich ziele also auf eine Wortgruppe. Ähnlich ist es bei Satz c): «der weiche Schnee». Auch die Satzaussage besteht aus einer Wortgruppe: «gehe durch frischgefallenen Schnee». Der Subjektgruppe «die Äste der Tannen» steht eine Prädikatgruppe «sind schwer beladen» gegenüber, deren Hauptglieder das Subjektwort: «die Äste» und das Prädikatwort «sind beladen» sind.

Die neuere Sprachwissenschaft hat nachdrücklich auf diese Gruppen hingewiesen. Natürlich kann die Grammatik von hier aus weiter untersuchen, in welcher Beziehung die Teile einer Subjekt- oder Prädikatgruppe zu einander stehen. Aber dass man es hier mit innerlich zusammengehörigen Dingen zu tun hat, erkennt man daran, dass man kein Wort der Gruppe streichen kann, ohne die ganze Situation von Grund auf zu ändern.

Man vergleiche die Sätze: «Die Äste der Tannen sind schwer beladen» mit

«Die Äste sind beladen».

Nun kann man die innere Gliederung des Satzes in Subjekt und Prädikat oder Subjekt- und Prädikatgruppe auch beim Sprechen heraushören. Sätze wie: «Fritz schläft. Die Mutter ruft. Fritz erwacht» sind dadurch charakterisiert, dass der Akzent auf dem Prädikat ruht: «Fritz *schläft*, die Mutter *ruft*. Fritz *erwacht*. Aber man hört auch eine Gliederung heraus. Nach «Fritz», «Mutter» entsteht eine kurze, kaum hörbare Stockung, ein kleiner Einschnitt, der Subjekt und Prädikat gegeneinander abhebt. Man könnte aber auch an dieser Stelle bewusst anhalten, ohne den Sinn des Satzes zu zerstören, z. B.

«Der weiche Schnee — drückt die Äste der Bäume nieder.»
Man versuche aber, die Pause zu verlegen, z. B.

«Der weiche Schnee drückt — die Äste der Bäume nieder»,
und man wird das Unmögliche einer solchen Sprechweise sofort erkennen. Dass man nicht so trennen kann, hängt damit zusammen, dass man eine psychologische Einheit nicht aufheben kann, und solche Einheiten sind: «der weiche Schnee» — drückt die Äste der Bäume nieder.»

Es ist bei der Behandlung von Satzgegenstand und Satzaussage wichtig, vom gesprochenen Satz auszugehen. Beim Erzählen oder im Gespräch legt man grossen Wert darauf, vom Hörer verstanden zu werden; darum gliedert man sorgfältig, d. h. man hebt das Entscheidende, das, was den Fortgang einer Erzählung bedingt, heraus und kommt so zu einer natürlichen Gliederung des Satzes.¹² Wenn man den Schüler auf diese Tatsache aufmerksam macht, versteht er auch eher, was man mit Subjekt und Prädikat eigentlich will. Dann ist ihm dies kein grammatisches Rätsel mehr, sondern wird zu einer Erkenntnis sprachlicher Gegebenheiten.

¹² Vgl. den Abschnitt über Satzanalyse.

IV. Bemerkungen zur Satzanalyse

Die Satzanalyse setzt die Kenntnis der Wortarten und die Einsicht in das Wesen des Satzes voraus. In der 6. Klasse zergliedert man den Satz fast ausschliesslich in Rücksicht auf bevorstehende Aufnahmeprüfungen und fragt sich selten, ob der Schüler verstehe, was sich bei einer Satzanalyse abspielt. Nach längerer Übung kann auch ein mittelmässig begabter Schüler an Hand eines gegebenen Schemas einen Satz zergliedern. Aber diese Fertigkeit beweist nicht, dass er zu sprachlichen Erkenntnissen gekommen oder gar in seiner Ausdrucksfähigkeit gefördert worden ist. Kein erfahrener Deutschlehrer wird aus der Behendigkeit, mit der ein Prüfling einen Satz analysiert, einen Schluss auf dessen Intelligenz oder dessen Verhältnis zur Sprache ziehen. Denn es ist leicht möglich, dass der Schüler alle Teile eines Satzes richtig benennt, ihre Funktionen aber nicht begreift.

Immer mehr drängt sich die Frage auf, ob die heutige Satzlehre das Wesen des Satzes zu erfassen vermag oder ob sie nicht im rein Formalen stecken bleibt.

Den Satz «Die Mutter hängt die Wäsche auf» gliedern wir so, dass wir «die Mutter» als Satzgegenstand, «hängt» als Satzaussage, «die Wäsche auf» als Objekt im Akkusativ bezeichnen. Es ist doch klar, dass die Satzaussage nicht allein durch «hängt» ausgedrückt wird, sonst wäre ja «die Wäsche auf» von untergeordneter Bedeutung und könnte entbehrt werden. Solange man von Satzgegenstand und Satzaussage spricht, den Satz also als zweigliedriges Gebilde betrachtet, gehört «die Wäsche auf» zu «hängt»; denn der Teil «hängt die Wäsche auf» bildet die Aussage. Man könnte sich sogar fragen, ob wir ein Recht haben, «hängt die Wäsche auf» als Satzaussage zu bezeichnen. Gehört nicht auch «die Mutter» zu ihr. Der Satz als Ganzes ist doch eine

Aussage. Sind nicht unsere grammatischen Bezeichnungen anfechtbar, weil sie die inneren Beziehungen der Satzteile gar nicht benennen? Diese Fragen drängen sich jedem auf, der sich eingehender mit dem Satz beschäftigt. Hier sei nur auf die Problematik hingewiesen, die durch die Sprachwissenschaft geklärt werden muss. Es fehlt auch nicht an praktischen Hinweisen für eine Neugestaltung der Satzlehre (vgl. F. Rahn, Neue Satzlehre). Vorläufig halten wir uns an das übliche Schema, versuchen aber, es, soweit dies überhaupt möglich ist, sinnvoll zu deuten.

In erster Linie muss man darauf hinweisen, dass sinnvolle Satzanalyse nur an sinnvollen Texten vorgenommen werden kann und man das Kind zur Erkenntnis bringen sollte, dass der Satz nicht ein aus Teilen zusammengefügtes Ganzes ist, dem man nach Belieben etwas beifügen oder von dem man etwas streichen kann. Der Satz ist kein Mosaik, das sich aus Teilen zu einem Ganzen zusammenfügt. «Die Gestalt des Satzes wird bedingt vom Gehalt: dem eindeutigen Bedeutungserlebnis, das einen Sprecher oder Schreiber veranlasst, jetzt gerade diese Äusserung zu tun.»¹³

Bei der bisherigen Satzanalyse hat man ganz einseitig nur den geschriebenen Satz untersucht und den gesprochenen Satz vernachlässigt, der durch seine Schallform einen Einblick in die Gliederung gewährt. Die Schul-Grammatiker haben auch vielfach die zu analysierenden Sätze für ihre Zwecke zurechtgestutzt, damit sie die Glieder enthalten, auf die es ankommen muss. Der Satz kann aber nur an der lebendigen Sprache geprüft werden. Darum soll die Analyse nicht an Musterbeispielen, sondern an guten Texten vorgenommen werden. Spricht der Schüler einen solchen Text sinnvoll, dann hört er schon eine durch die Sprechlage bedingte Gliederung heraus, in der, für den Satz unbedingt Notwendiges und weniger Notwendiges, hörbar wird.

¹³ E. Drach: Grundgedanken der deutschen Satzlehre. S. 7.

Die Geschichte «Brot» von Josef Reinhart (6. Kl. Lesebuch, S. 14) beginnt so:

«An einem Spätsommerabend stieg ich bei sinkender Sonne vom Reusstal einen Alpenpass hinan.»

Die übliche Satzanalyse sucht das Subjekt, das Prädikat, die Objekte, Adverbiale nur nach der formalen Seite heraus. Nach den innern Beziehungen der Satzglieder wird selten gefragt. Man kann aber den Schüler veranlassen, zu untersuchen, was der Satz alles erzählt.

1. Er nennt die Person, die die Handlung ausführt. : ich
2. Er sagt, was die Person tut. : stieg
3. Woher kommt die Person? : vom Reusstal
4. Wohin geht sie? : einen Alpenpass hinan
5. Wann steigt sie bergwärts? : an einem Spätsommerabend
6. Zu welcher Tageszeit? : bei sinkender Sonne

Man spricht also 1. von einer Person, 2. sie tut oder tat etwas, 3. ihr Tun wird genau erzählt. Der Satz enthält somit drei wesentliche Dinge. Kann man einen dieser Teile weglassen? Kann man z. B. die Person streichen? Das geht nicht, weil sie die Handlung anregt, also Handlungsträgerin ist. Sie ist offenbar für den Satz die Hauptsache. Fällt sie weg, dann hat das Folgende keinen Sinn mehr. Diese Person ist es, die die Handlung anregt. Dass «ich» das wichtigste Glied ist, heisst nicht, dass dieses Wort den Hauptakzent trage. Diese Person führt nun eine Handlung aus: «ich — stieg», die aber gleichzeitig zeitlich umschrieben ist: «stieg». Das Tun und die Zeit vereinigen sich, wobei wahrscheinlich die Zeit wesentlicher ist. Nun muss aber die Handlung irgend ein Ziel haben. In unserm Fall ist es der «Alpenpass», der unter gewissen Voraussetzungen: «an einem Spätsommerabend» — «bei sinken-

der Sonne» — «vom Reusstal» erstiegen wird. Auf diese Weise erarbeiten wir die üblichen grammatischen Bezeichnungen. Man könnte weiter fragen, ob der Satz in Rücksicht auf die Erzählung alles, zu viel oder zu wenig ausdrücke, ob man z. B. etwas weglassen könnte und was sich dann ergäbe. Solche Andeutungen zeigen dem Schüler, dass der Satz kein willkürliches Gebilde, sondern durch die Sprechlage bedingt ist und Orts-Zeit-, Richtungsbestimmungen u.s.w. keine Zutaten, sondern Notwendigkeiten sind, ohne die der Gedanke des Verfassers unvollkommen ausgedrückt würde. Die verschiedenen Bestimmungen, Ergänzungen sind also nicht seelenlose grammatische Begriffe, sondern syntaktische Notwendigkeiten. Dem Satzgegenstand steht die Satzaussage gegenüber mit ihrem Tun, ihrer Zeitangabe und dem Ziel der Handlung. Es besteht keine Gefahr, dass wir auf diesem Wege nicht zu dem Ziele kommen, das durch den Lehrplan gesteckt und von obern Stufen gefordert wird. Aber vielleicht gewinnt der Schüler eher einen Einblick in das Wesen des Satzes und der Beziehung seiner Glieder. Bei der Behandlung von Lesestücken ergibt sich Gelegenheit, den Satz zu untersuchen und dem Schüler zu zeigen, wie mannigfach die Ausdrucksform sein kann und wie schliesslich die Vielfalt des menschlichen Ausdruckswillens sprachlich in wenige Formen gepresst wird; denn im Objekt, Subjekt, Prädikat, Attribut und den adverbialen Bestimmungen lässt sich alles einfangen, was zum Wesen des Satzes gehört. Das ist der Satzplan, an den wir uns halten müssen, was nicht heisst, dass immer alle Glieder vorhanden sein müssen. Wenn das Kind einmal begriffen hat, dass der Satzbau nicht durch die Grammatik, sondern durch die Sprache bedingt ist, dann gewinnt es ein anderes Verhältnis zu diesen Problemen, weil es dann den Sinn sprachlicher Untersuchungen erkennt.