

Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein
Band: 25 (1907)

Artikel: Über die Grammatik in der Volksschule
Autor: Lorez, K.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-145969>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

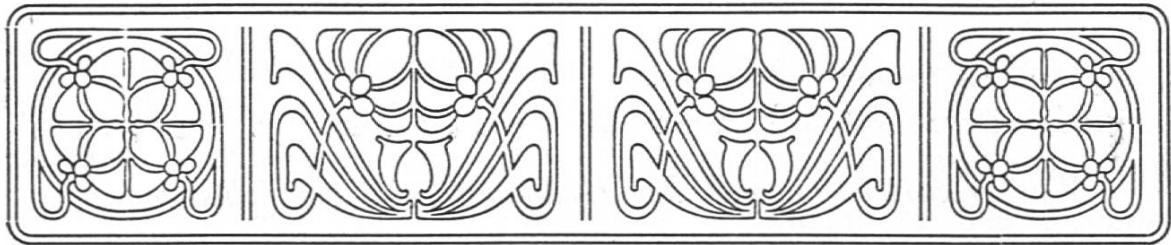
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 20.02.2026

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



Über die Grammatik in der Volksschule.

Von Schulinspektor K. LOREZ.

Schon im Dezember 1906 ersuchte mich das Tit. Präsidium des Bündnerischen Lehrervereins, meine Ansichten über die Sprachlehre in der Volksschule zu einem Referat für den nächsten Jahresbericht zusammenzustellen. Anfänglich wollten sich bei mir allerlei Bedenken gegen die Übernahme der Arbeit erheben. Seit der Zeit, da ich selber noch Schule hielt, haben sich die Anschauungen über Wert und Betrieb der Grammatik wesentlich geändert. Wie sich eins und das andere, was diese neuern Anschauungen verlangen, praktisch am besten durchführen lässt, kann man bei den kurzen Schulvisiten nicht inne werden. Wie sollte es mir da gelingen, das in mich gesetzte Zutrauen zu rechtfertigen?

Schliesslich griff ich dennoch herhaft zur Feder. Der Gedanke, dass neben vielen gereiften, mitten in der Praxis stehenden Schulmännern, denen ich schlechterdings wenig bieten kann, noch Jahr für Jahr einige Dutzend junger, unerfahrener Lehrer im Kanton tätig sind, die in mancher Hinsicht des Rates bedürfen und Rat gerne annehmen, dieser Gedanke hob mich über alle Bedenken hinweg. Ihnen kann es von Nutzen sein, wenn sie meine Ansichten über die Grammatik in der Volksschule hören und dann das, was auch die allgemeine Diskussion davon stehen lässt, im Anfang ihrer Praxis befolgen. Später mögen sie sich ihre eigenen Ansichten bilden und ihre eigenen Wege gehen, um dann nach Jahren die gesammelten Erfahrungen so unaufdringlich, wie ich's nun zu tun gedenke, einem kommenden Geschlecht zu übermitteln.

Damit zur Sache.

I.

Was erwarten wir von der Grammatik in der Volksschule?

Besitzen die Schüler genügendes Verständnis für die Schriftsprache, soweit diese ihre Sachkenntnisse nicht übersteigt, können sie ihre Gedanken in Wort und Schrift annähernd (nicht vollkommen; ich denke dabei an mein eigenes Sprachvermögen) richtig ausdrücken, und sind sie endlich mit Leichtigkeit, mit einem Wink, einem Wort über allfällige Sprachverstösse aufzuklären, so hat die Sprachlehre ihre Aufgabe erfüllt.

Die Ansicht, zur Erreichung dieses Ziels trage es wesentlich bei, wenn die Schüler Belehrung erhalten über alle möglichen Ein teilungen der verschiedenen Wortarten, über deren Verwendung im Satzbau und alle dabei zu Tage tretenden Flexionen, über die fünf Arten des vollständigen und x andere des verkürzten Nebensatzes, über Sätze des wirklichen, des bedingenden und widerstreitenden Grundes etc. etc., diese Ansicht war früher auch in unsren Schulen allgemein verbreitet. Was da an Wörtern und Sätzen herumgeschustert, hier auseinandergerissen und dort wieder über vorgeschrriebene Leisten zusammengeflickt wurde, ist nicht zu sagen. Die meisten Lehrer taten dies wohl, weil das Sprachfach übungsgemäss in Lesen, Aufsatz und Grammatik detailliert war, manche wohl auch in dem guten Glauben, durch diese Formenreiterei ihren Schülern ein besonderes Licht aufzustecken, sie zum Denken über die Sprache anzuleiten.

Klagen über geringes Interesse wurden überall laut; aber niemand fiel es ein, zu bedenken, dass ein Kind sein Interesse lieber Sachen als Formen entgegenbringt, diesen am wenigsten dann, wenn sie ihm längst geläufige Dinge recht breit treten und also im besten Fall als ganz überflüssig erscheinen.

Die grosse Mehrzahl bündnerischer Lehrer hatte wohl kaum eine Ahnung von den verschiedenen Werken, die seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts hauptsächlich in Deutschland über Wert oder Überflüssigkeit der Grammatik gedruckt wurden, bis Ziller vor mehr als 25 Jahren die Forderung aufstellte:

Grammatik ist nur so weit zu erörtern, als dadurch ein Bedürfnis befriedigt wird.

Verschiedene seiner Anhänger haben seither beides, die alte Torheit und die Notwendigkeit dieser Einschränkung ganz musterhaft

beleuchtet. Ich erinnere hiebei an Seminarlehrer Hugs Ausführungen über „Die Grammatik in der Volksschule“ (Bündnerische Seminarblätter II. Jahrgang) und dann namentlich an Dr. Wigets Vortrag über „Grammatik in der Volksschule“ (Anhang zu den formalen Stufen des Unterrichts). Bei Wiget finden wir Zillers Forderung also umschrieben:

„Grammatische Belehrung hat überall da nachzuhelfen, wo das Sprachgefühl nicht ausreicht; was aber durch das Sprachgefühl sicher und zuverlässig besorgt wird, das fällt aus Abschied und Traktanden.“

Wem diese und ähnliche Mahnstimmen zur Umkehr den Star nicht gestochen haben, wie sollte ich dem helfen können? „Das Alte stürzt“. Wäre es in dieser Beziehung etliche Jahrzehnte früher geschehen, so hätte mancher von uns seine Sprachlehre schon damals rationeller betrieben.

Wo finden wir aber die Grenze, bis zu welcher in jedem einzelnen Fall die grosse Retirade anzutreten ist? Auch das sagen dir die Neuerer ganz genau: „Achte nur auf die Sprachverstösse, welche bei deinen Schülern im mündlichen Ausdruck und namentlich in den schriftlichen Arbeiten vorkommen. Dann hast du den richtigen Massstab sowohl für das, was diese ohne dein Hinzutun wissen, als für all' die Punkte, welche der Belehrung bedürfen. In diesem Fall hast du auch nicht nötig, dich nach Stoff für die Ableitung der Regeln umzusehen; in den Schülerarbeiten liegt der allerbeste vor dir. Da ist keine vorgängige Sacherklärung nötig; die Materie ist den Schülern bekannt. Noch mehr! Nimmst du die Beispiele zur Bildung von Gruppen und Reihen aus Lesestücken oder aus dem Sachunterricht, so wissen deine Schüler nicht, wozu die betreffenden Erörterungen nützlich und notwendig sind. Sie haben also auch keine Freude daran. Kommst du dem Kinde mit deiner Aufklärung nur da, wo es wirklich gefehlt hat, so erscheinst du ihm als Helfer in der Not. Du lehrst es ja alsdann, wie es selber die Sache in Zukunft besser machen kann, und welches Kind möchte das wohl nicht? Du weckst auf diese Art — und das ist hier wie überall die Hauptsache — lebendiges Interesse. Ist dieses einmal erzeugt, so darfst du selbstverständlich, da zur Ableitung einer Regel mehrere Beispiele erforderlich sind, solche auch anderswo herbeziehen. Nur soll deren Inhalt den Kindern nicht fremd sein, also sachliche Erörterungen nicht nötig machen.“

So sprechen die Vertreter des neuern Standpunktes. Wer ihre Gründe ohne Vorurteil anhört und reiflich überlegt, wird, wenn er

bisher anderer Ansicht war, leicht vom Saulus zum Paulus. — Doch die blosse Meinungsänderung tut's nicht.

Was durch das Sprachgefühl zuverlässig und sicher besorgt wird, das fällt aus Abschied und Traktanden. Lenkt uns die Anerkennung dieses Grundsatzes nicht in allererster Linie und mit zwingender Notwendigkeit darauf hin, der *Ausbildung dieses Sprachgefühls durch sorgfältigste Pflege des mündlichen Ausdrucks* weit grössere Aufmerksamkeit zu schenken, als dies gemeinhin noch geschieht?

Ich selber betrachte den richtigen mündlichen Verkehr zwischen Lehrern und Schülern, die richtige Konversation als allervornehmstes Mittel, nicht nur zur Erteilung eines gedeihlichen Sach-, sondern auch eines guten Sprachunterrichtes, ohne welches zu annähernd korrektem Sprechen und Schreiben nicht zu gelangen ist. Weil mir mein Amt in dieser Hinsicht mehr als in jeder andern Gelegenheit bot, Abstufungen vom Mustergültigen bis zum kaum Erträglichen durchzukosten, führe ich ein Beispiel jeder Art vor und knüpfe meine Betrachtungen daran.

Als Exempel jener Sorte diene uns ein Absatz aus P. Conrads Präparation über die Nagetiere. Da heisst es beim Eichhörnchen unter Analyse b:

„Lehrer: Das Eichhörnchen klettert und springt aber nicht nur zum Vergnügen auf den Bäumen umher. Schüler: Es sucht sich da seine Nahrung, Samen von Tannen und Kiefern, Hasel- und Buchnüsse und Eicheln, ferner junge Zweige, Knospen und Gipfelpriebe. Dadurch fügt es uns nicht unbedeutenden Schaden zu. Aus manchen Samen, die es frisst, würden ja Sträucher und Bäume wachsen; wenn es Zweige und Knospen verzehrt, so können die Bäume nicht mehr so gut gedeihen; frisst es ihnen die Gipfel weg, so sterben junge Bäumchen sogar ab oder bekommen doch keinen schönen Stamm.“

Wenn nicht ganz gleiche, so doch ähnliche Unterredungen kann man in den besten Volksschulen auch etwa hören. Was setzen diese aber voraus?

Das allererste ist doch ganz gewiss, dass dieser Schüler die nötige *Sachkenntnis* haben musste. Wie sollte er also sprechen, wenn ihm die Gedanken fehlten! (Redner, die auch über Unverstandenes ihre Pauken halten, wollen wir uns wohl nicht zum Muster nehmen). Ich sehe mich also gerade in die umgekehrte Lage gewöhnlicher Referenten versetzt. Während diese rufen: mehr Naturkunde! mehr

Singen! mehr Turnen! muss ich das Sprachfach in eine bescheidenere zweite Stellung zurückweisen und sagen: *erst Gedanken, klare, sichere, allseitige Auffassung der Sache.* Unser Schüler musste sich also allererst durch eigene zahlreiche Beobachtungen die nötige Sachkenntnis verschaffen.

Trotzdem ist anzunehmen, dass er sich nicht gerade so fliessend und zusammenhängend äussert, wie es nach der Darstellung des Vorganges auf dem Papier den Anschein hat. Er macht etwa Pausen; er muss sich besinnen. Sehen wir da den Lehrer ungeduldig werden? etwa die einzelnen Sätze anfangen? dem Schüler durch Zwischenfragen zu Hülfe eilen? ihn stören durch Zurufe wie: ist richtig, meinetwegen etc. oder gar poltern: etwas rasch! vorwärts! nur weiter! Nichts von alledem. Er lässt dem Schüler zum ungestörten Nachdenken einfach die nötige Zeit. Dass dadurch nur Zeit gewonnen wird, sieht jeder ein, der die verschiedenen Verfahren vergleicht.

Über das unselige Hasten äussert sich Rudolf Hildebrand in seinem Werk „Vom deutschen Sprachunterricht“ wie folgt:

„Das ist einer der grössten Schäden des alten Gedächtnisverfahrens, dass infolge davon die Schüler von der Sucht wie von einer Pflicht beherrscht sind, auf eine Frage mit der Antwort sofort zu kommen und sie so rasch als möglich herzusagen. Jeder Erwachsene besinnt sich ruhig, wenn er im Leben etwas aus seinem Gedächtnisse braucht, und die armen Kinder scheinen vor dem Lehrer oft wie ausgeschlossen von dieser Einrichtung der Natur, dass man im Geiste etwas Erfahrenes wieder ruhig aufleben lasse, bis es Gestalt gewinnt. . . . Was ein Schüler nur auswendig weiss, das liegt freilich gleich auf der Oberfläche (d. h. eine kurze Zeit lang), ist ganz äusserlicher Besitz, d. h. eigentlich keiner. Was er aber inwendig weiss, muss sich freilich erst empor- und durcharbeiten aus seinem lebendigen Zusammenhang heraus und durch das, was eben die Seele näher beschäftigte oder nach der Stunde des Auswendiglernens beschäftigt und erfüllt hat.“

Der Lehrer, der die Schüler dahin bringt, dass sie vor ihm sich ruhig besinnen lernen, d. h. dazu den Mut gewinnen, hat sofort eine um 50 Prozent gescheitere Klasse.“

Bemerkenswert an unserm Beispiele ist noch die geschickte Art und Weise, womit der Lehrer den Schüler zur Vernehmlassung hineitet. Dass mit Fragen, welche die halbe Antwort schon in sich

schliessen, weder Sachverständnis noch Sprachfertigkeit merklich gefördert werden, wie oft wurde es gesagt, und wie oft verfehlt man sich dagegen!

Endlich muss ich wohl auch daran erinnern, dass unser Schüler nicht erst im siebenten Schuljahr begonnen hat, seine Gedanken in die richtigen Worte zu kleiden. Wenn wir auch über seinen Vorunterricht nichts wissen, können wir doch mit ziemlicher Sicherheit sagen: er wurde schon im ersten Schuljahre angehalten, mit seiner Sprache, so einfach und unbeholfen sie damals war, herauszurücken, um dann — in immer grössern Anläufen — diese Fertigkeit zu erlangen. Er hat in allen Fächern Deutsch gelernt, „vielleicht auch in einer Geometriestunde Aufforderungen von seiten des Lehrers gehört wie „Wemfall“ — „erste Vergangenheit“ — „leidende Form“ u. dgl.“ (Hug).

Wahrscheinlich dürfte er auch ab und zu gute Prosastücke wörtlich vortragen, ohne jeden Augenblick daran erinnert zu werden, dass man dieses und jenes auch anders — schlechter — sagen kann. Merke: vortragen, nicht herleiern. Beim Vortragen nimmt man es an Blick und Stimme des Schülers mit Freuden wahr, dass er die Sache auch innerlich erfasst, dass diese ihn geistig reicher gemacht hat.

Sicher hat aber unser Schüler den Lehrer stets in mustergültiger Weise reden hören, selber aber nie lange den stummen Hörer machen müssen. „Die Schüler die Gegenstände selbst vortragen lassen, ist tausendmal besser als das ewige Sprechen des Lehrers. Die Lehrer, die an Sprechsucht leiden, sind die allerschlechtesten, die es gibt. Unselige Manier, die Schüler tot zu sprechen!“ (Diesterweg).

Wie sauer und undankbar macht sich der Lehrer seinen Beruf, wenn er es unterlässt, die Kleinen von vornherein dahin zu bringen, ihr reserviertes Wesen abzulegen und sich ohne beständiges Mahnen in vernehmlicher ganzer Rede zu äussern.

Vor Jahren war ich — mein Beispiel zweiter Art — Zuhörer bei einer Unterredung, in welcher die Schüler des dritten Schuljahres zeigen sollten, wieviel sie noch über das, freilich einige Monate früher im Unterricht behandelte Schwein zu berichten wissen. Dabei nahm die Frage über die Ernährung des Schweines folgenden Verlauf:

Lehrer: „Also, was frisst das Schwein? . . . Schnell en bitz, noch hüt! . . . Das wisst ihr ja ganz sicher! . . . Anton, du weisst was, vorwärts!“ . . . Anton: „Blachtä“.

Man denke sich, welche Ewigkeit die ganze „Wiederholung“ in Anspruch nahm, und wie wenig Schülerarbeit trotzdem bei ihr zu Tage trat.

Fehlte es da an der nötigen Sachkenntnis? Würde nicht jeder ungeschulte normale neunjährige Knabe diesen Anton in Schatten stellen? Hätte auch der daheim nicht viel grösseres Wissen über die gleiche Materie bekundet? Unbedingt. Nur hätte er sich da frisch und frank im Dialekt ausgedrückt.

In der Schule versiegelte kindliche Schamhaftigkeit seine Lippen. Da kalkulierte er: lieber gar nichts, als etwas Falsches sagen. Die Büchersprache hatte er schon im dritten Jahre gelesen und geschrieben. Wie hätte er sie auch sprechen sollen, da ihm jede Übung mangelte, und selbst der Lehrer bald so, bald anders sprach!

Es ist hier wohl am Platz, über die Verwendung des Dialektes in der Schule ein paar Worte einzuflechten. Der schon zitierte Dr. Rudolf Hildebrand, ordentlicher Professor für neuere deutsche Literatur und Sprache, stellt den Leitsatz auf:

Das Hochdeutsche, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, sondern im engsten Anschluss an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache.

Beim Durchgehen seiner Ausführungen gewinnt man wirklich den Eindruck, dass gar manches Wort und manche Wendung der Schriftsprache die Kinderseele um einen weit grössern und unvergesslichen Inhalt bereichern würde, wenn es der Lehrer verstünde, dessen Beziehung zur Mundart ins richtige Licht zu stellen.

„Ja, wenn der Lehrer gleich das Interesse fesseln könnte, das eben (auf dem Spielplatz) in ihnen (den Kindern) waltete, den Gegenstand aufnehmen, den sie eben untereinander verhandelten, fortfahren, wo sie aufgehört, die logische oder sittliche oder Rechtsfrage, wie sie in jedem Streite liegen, vornahmen und abfragend und bessernd und berichtigend unter ihrer Mithülfe allmählich klar aussprechen, was sie dunkel gefühlt und gesucht, noch besser sagen, was sie eben haben sagen wollen, so dass sie das Gefühl hätten, wie sie es mit haben finden und in reinliche Form haben fassen helfen, und dabei den Dialekt leise leise in Hochdeutsch hinüberführen, dass es ihnen selbst nun erst gefällt, „ja, so meinte ich's, so ist's recht!“ Nicht wahr, das wäre auch deutscher Unterricht? und wie wirksam wäre der, und wo bliebe da die Langeweile?“

Gewiss wäre das deutscher Unterricht und wohl der beste, den man sich denken kann. — Aber, abgesehen von manchem andern, kennen viele unserer Lehrer die von ihren Schülern gesprochene Mundart mit ihrer „rechten“ Betonung in der unfassbarsten Mannigfaltigkeit und Wirksamkeit viel zu wenig (einer Unmasse von Schulen mit deutschem Unterricht fehlt diese ganz), als dass von dieser Seite eine durchgreifende Besserung zu erwarten wäre. Immerhin mag das Gesagte dazu dienen, da und dort einem Lehrer nahe zu legen, bei ganz passender Gelegenheit eine Probe in oberwähntem Sinne zu machen. Richtig angestellt, muss sie gelingen und zur Fortsetzung reizen.

Nicht entbehren können wir den Dialekt:

- a) im ersten Umgang mit den Kleinen, um von ihnen verstanden zu werden und um ihnen von vornherein alle Scheu zu bemeinem und sie aus sich selbst herauszulocken. Im Gesinnungsunterricht ist ihnen der Gebrauch des Dialektes wohl am längsten zu gestatten. Aber es ist auch hiebei nicht nötig, alle groben Verstöße gegen den Sprachgebrauch, die unschönsten Gassenausdrücke vielleicht noch unter Gelächter passieren zu lassen;
- b) um sich zu vergewissern, ob Gelesenes richtig aufgefasst wurde, wie zu rascher Erläuterung einzelner Ausdrücke und
- c) zur Beleuchtung von Unterschieden in formeller Beziehung, z. B. bei der Anwendung von Perfekt und Imperfekt.

Nie aber darf der Lehrer den Dialekt gebrauchen, ohne eine bestimmte Absicht damit zu verfolgen. Wie derjenige in unserm zweiten Beispiel, der während des Unterrichtes „ohne Wahl“ bald Hochdeutsch und bald wieder mundartlich redet, werden allerdings wenige vorgehen. Aber so nebenbei, beim Klassenwechsel, beim Einsammeln der Hefte, bei Erteilung der Hausaufgaben — „Ist die säxt Klass' nonnit fertig?“

Ich bin mit diesen Erörterungen bald zu Ende und kann nur sagen, dass sich Schulen hie und da nach Lehrerwechseln oder auch beim gleichen Lehrer, der anfänglich lau und nachsichtig, später aber streng gegen sich und gegen die Schüler unerbittlich ist, verhältnismässig rasch verändern. Wieviel mehr muss das Sprachgefühl in acht vollen Jahren, während welcher aller Unterricht auch Sprachunterricht ist, bei genauem Hören und fleissigem, wohl vernehmlichem, gut artikuliertem Sprechen an Sicherheit und Zuverlässigkeit gewinnen!

Am spätesten erstarkt es immer da, wo die Mundart falsch ist. Daraus folgt, dass der vorsorgliche Lehrer gerade hier auf beständiger Hut sein wird, kein Nachlassen der Stimme beim Aussprechen kritischer Laute und Endungen duldet, Falsches durch vielfache Übung zurechtsetzt und beispielsweise den Satz „Den Hunger stillte er mit Maiskörnern“ schon mündlich viel gründlicher einprägt als manche vorhergehende und nachfolgende. Der vorsorgliche Lehrer tut's. Aber . . . Wie oft habe ich im Lauf der Jahre einzig beim Durchgehen der Zahlenreihe „von den Tausender“ bis „zu den Tausendstel“ auch gegenteilige Wahrnehmungen gemacht!

Viel mehr Beachtung endlich sollte an manchen Orten der Betonung zugewendet werden. Es ist allerdings gar nicht leicht, schlimme Angewöhnungen auszurotten. Aber der Mühe wert ist die Sache. — Während die eine Vortragsweise den Zuhörer schnell ermüdet und im besten Falle gleichgültig lässt, wird er der andern nimmer satt. Der Ton der Schule langweilt oder packt ihn, je nachdem. Dem Schüler selbst geht's gewiss nicht anders. Wer alles nur gedächtnismässig herunterhaspelt, wird auch bei der Zeichensetzung trotz allfälliger Kenntnis des Satzbaues seine liebe Not haben, während ein Sprechen mit den richtigen Pausen jene zwar nicht überflüssig macht, aber doch vor groben Interpunktionsfehlern viel eher schützt.

„Der Lehrer, der die Schüler dahin bringt, dass sie vor ihm sich ruhig besinnen lernen, hat sofort eine um 50 Prozent gescheitere Klasse.“ Wenn dafür gesorgt ist, dass die Schüler die nötige Sachkenntnis besitzen (was sollte die glücklicherweise bald veraltete Mahnung „Denket doch!“ nur helfen!), und wenn sie gewöhnt sind, ihren Gedanken in wohlautender Rede Ausdruck zu verleihen, ganz gewiss.

II.

Das sich ruhig Besinnen allein tut's freilich nicht. *Gründliche Sachkenntnis* muss allem vorangehen. Das zeigt sich ganz auffallend dann, wenn die Schüler ihre Gedanken schriftlich zum Ausdruck bringen sollen. Wohl zeigt sich nun bei der **schriftlichen Darstellung** im allgemeinen des ausgiebigen Sachunterrichtes halber ein grösserer Reichtum an Gedanken; die Abnahme der orthographischen und grammatischen Fehler dagegen ist lange nicht so auffällig. Ich bin nun gerne geneigt, gar manche hievon den äusserst ungünstigen Sprachverhältnissen zuzuschreiben, unter denen viele unserer Lehrer

arbeiten. Wie sollen Kinder, die zu Hause fast ausschliesslich Romanisch oder dann nur ganz verhunzte deutsche Dialekte hören, wie dies in vielen neulich germanisierten Gemeinden tatsächlich der Fall ist, die deutsche Sprache einwandfrei beherrschen!

Statt mich über verzeihliche Kasus- und Rektionsfehler bei diesen zu verwundern, frage ich mich gar oft: warum ist der Unterschied zwischen den ur- und den romanisch-deutschen Schulen nicht grösser? warum sind bei jenen orthographische Fehler kaum seltener als bei diesen und grammatischen nicht ganz ausgeschlossen, da doch die Abweichungen der Schriftsprache vom Dialekt sich auf weniges beschränken, und die Schriftsprache eben noch lange keine Fremdsprache ist!

In das ganze Schulwesen hat die neuere Schule einen erfreulichen frischen Zug gebracht. Die Schüler besitzen im allgemeinen faktisch über ungesuchte Dinge mehr und klarere Vorstellungen und Begriffe; sie sprechen besser, zusammenhangender, länger: aber sie schreiben, trotzdem man seit Jahren nur mit Fehlerhaftem auf dem Kriegsfusse steht, in mancher deutschen Gemeinde immer noch fehlerhaft.

An der vollen Berechtigung des schon am Anfang der Arbeit aufgestellten Grundsatzes: Grammatik ist nur so weit zu erörtern, als dadurch ein Bedürfnis befriedigt wird, zweifeln wir dennoch keinen Augenblick. Sehen wir es doch als das einzige Vernünftige für sämtliche Berufsarten an, dass nur Unrichtiges bekämpft wird. Kein Chirurg kommt dem von Zahnschmerz Gequälten mit Hühneraugen-Pflastern. Jeder Rutner weiss, dass die Strasse jeweilen an verwehten Stellen zu öffnen ist, dass er dagegen auf tadellosen Bahnstrecken die Schaufel ruhig auf der Schulter tragen darf. Dass da der Lehrer mit seiner Sprachlehre keine Ausnahme zu machen hat, ist doch selbstverständlich.

Ist die Theorie über den Betrieb der Grammatik etwa falsch?

Die unterrichtliche Behandlung auf höhern Stufen denken sich die Verfasser unserer Lesebücher (Vorwort zum Lesebuch des VII. Schuljahres Seite X) so, dass im Anschluss an die Fehler die neue sprachliche Erscheinung zuerst in einer Reihe von Beispielen zur klaren Anschauung gebracht wird. Daraus kann man meistens die grammatische Regel ableiten; manchmal dagegen, wo dem Schüler die Verallgemeinerung zu schwer fallen würde, weil ihm die zu einer kurzen und genauen Fassung der Regel nötigen Begriffe fehlen, begnügt man sich besser damit, das Gelernte in Beispielen zu merken und dabei zur Unterstützung der Reproduktion den Gegensatz zu

benützen. Die hier gebotenen Übungen (Aufgaben zur stillen Beschäftigung) sollen dann zur Befestigung und Einprägung der so gewonnenen Erkenntnis, also auf der V. Stufe, Verwendung finden.

Den Gang einer grammatischen Lektion hat der Herr Seminar-direktor durch einige Präparationen (Seminar-Blätter N. F. VII. Jahrgang) noch deutlicher vorgezeichnet. Diese Präparationen zeigen, wie der im Vorwort zum VII. Lesebuch angedeutete Weg in der Praxis zu beschreiten ist; sie zeigen überdies, dass zur sichern Einprägung erklärter neuer Spracherscheinungen die im Lesebuch enthaltenen Aufgaben als unzulänglich angesehen werden, indem sie verlangen, dass das Neue geübt werde *a)* mündlich und schriftlich in Sätzen, die der Schüler selbst über einen vorgeschriebenen, im Unterricht behandelten Stoff zu bilden hat; *b)* in den Aufgaben des Lesebuches und endlich *c)* durch Diktate.

Also Anschauung — Begriff — Übung — oder Beispiel — Regel — Anwendung: der gleiche Gang, der in den übrigen Fächern befolgt wird und zu erfreulichen Ergebnissen führt, muss ganz sicher auch für die Sprachlehre der richtige sein.

Gegen die Theorie ist absolut nichts einzuwenden. Ebensowenig kann einem Lehrer heutzutage der Weg unbekannt sein, wie diese in der Praxis angewendet sein will. Vor Jahren war der Schulmeister in der Hauptsache auf sein Lehrgeschick angewiesen; heute ist ihm alles durch Fachblätter und Lesebücher erstaunlich bequem gemacht; einst entfiel ein grosser Teil der Sprachlehrstunde auf ganz überflüssige Belehrungen, und jetzt soll nur Fehlerhaftes bekämpft werden und dennoch noch immer nicht durchgehends befriedigende Sicherheit in der schriftlichen Darstellung. Woher kommt das?

Antwort: Hier wird zu wenig Sprachlehre getrieben, da das wirkliche Bedürfnis noch immer zu wenig berücksichtigt und an einem dritten Ort zu wenig auf Papier geschrieben und nicht peinlichste Sorgfalt auf Korrektur und Fehlerverbesserung verwendet. Kann sein, dass all' diese Übelstände auch in ein und derselben Schule getroffen werden.

Der Umstand, dass das Sprachfach von dem einst inne gehabten, alles dominierenden Throne verstossen, die Grammatik vom Stundenplan verschwunden und der Lehrplan mit verschiedenen, der einstigen Schule weniger bekannten Fächern bereichert worden ist, die Mahnung ferner, in Grammatik ja nichts Überflüssiges zu lehren, vielleicht auch die Wahrnehmung, dass in manchem andern Fach viel rascher sicht-

bare Erfolge zu erzielen sind: das alles hatte die Folge, dass nunmehr in manchen deutschen Schulen zu wenig Zeit auf die eigentliche Sprachlehre verlegt wird.

Mit sehr vielen Schülern kann sich „sogar“ der Inspektor rasch und ohne alle Schwierigkeiten über allfällige Sprachverstösse verständigen. Bei andern ist ihm dies schlechterdings unmöglich, aber nicht, weil er fremd (?) ist und den kindlichen Ton nicht zu treffen wüsste, sondern weil die Schüler weder die allgewöhnlichsten grammatischen Bezeichnungen, noch irgend ein Sammel- oder Beispiel- oder System- oder Grammatik- oder Regel- oder Sprachheft kennen. Und des Gedankens, wie selten muss da „Grammatik im Anschluss an die Korrekturen“ getrieben worden sein, kann man sich mit dem besten Willen nicht entschlagen.

Gut Ding will Weile haben.

Aus Mangel an Zeit oder aus Misskennung des Wertes grammatischer Belehrungen wird in den ersten Schuljahren, besonders im 4. und 5., der diesen durch den Lehrplan zugeschiedene Stoff, das A B C der Grammatik, nicht überall gründlich durchgearbeitet und geübt. Das hat zur Folge, dass in den letzten auch der Grundsatz „das Bedürfnis entscheidet“ nicht mehr zur Anwendung gelangt. Da entscheiden nicht selten die Aufgaben des Lesebuches und der Lehrplan, nicht das Bedürfnis. — Allem nach wird bei Schulbeginn nicht immer — auch bei Übernahme neuer Stellungen nicht — zur Inventarisierung des grammatischen Wissens der Schüler geschritten und ebensowenig das Fehlerhafte der schriftlichen Arbeiten zu Rate gezogen. Sonst müsste man hie und da finden, dass schwierigere Fälle aus Formen-, Wortbildungs- und Satzlehre verfrüht, dafür aber wichtige Regeln über Rechtschreibung zu wiederholen, die Unsicherheit in Kenntnis der Wortarten und das Erraten im Unterscheiden der Hauptsatzglieder des erweiterten einfachen Satzes durch bessere Belehrung und vielfache Übung zu bekämpfen wären.

Jeder Lehrer weiss, dass die Schüler Verständnis für Dezimalzahlen nur dann haben können, nachdem sie an ganzen Zahlen die Bedeutung des Stellenwertes erkennen lernten, und keiner denkt daran, vom Zusammenbruch der alten Eidgenossenschaft zu reden, bevor er den Schülern die unhaltbaren Znstände in ihr vor Augen geführt hat. Und, in der Grammatik sollten Sprünge erlaubt sein! Ich denke, auch hier hat der Schürf- dem Glatthobel vorzuarbeiten.

Was der grammatischen Belehrung am ersten bedürftig ist, sollte sich jeweilen unschwer aus einer Zusammenstellung des Fehlerhaften in den schriftlichen Arbeiten ergeben. Ich habe solche Verzeichnisse aber auch bei jüngern Lehrern nur ausnahmsweise gesehen, obwohl diesen die ihren Schülern aus einem mangelhaften Dialekt etc. erwachsenden Schwierigkeiten oft lange nicht so bekannt sind wie dem erfahrenen Schulmann, der schon lange in der gleichen Stellung wirkt.

Dem richtigen Schreiben förderlich ist es auch nicht, wenn, wieder aus Mangel an Zeit, das während eines Lehrganges Geschriebene nicht kontrolliert wird. Wenn grosse oder viele Klassen vorhanden und die Tafeln zu anderweitigen Darstellungen nötig sind, wird der Lehrer nicht dazu kommen können, alles selber zu prüfen. Aber heute da und morgen dort einzelne Arbeiten selber durchsehen, die andern von bessern Schülern oder höhern Klassen durchsehen lassen, das kann und soll er. Der Gedanke, der Herr Lehrer sieht es gar nicht, darf nie ein Kind beschleichen, soll es sich mit Eifer und Aufmerksamkeit an seine Aufgabe machen.

Dem angegebenen Notbehelf weit vorzuziehen ist es freilich, wenn der Lehrer möglichst viel auf Papier arbeiten lässt und die betreffenden Arbeiten dann gelegentlich mit aller Musse durchsieht. — Überall da, wo das Aufsatzheft nicht wöchentlich um eine (wenn auch kürzere) Arbeit bereichert, wo nicht alles, was Schülerhefte an schriftlichen Eintragungen enthalten, genau kontrolliert wird, wo Eintragungen ins Systemheft, Aufsätze und Verbesserungen, die den Aufsätzen angeschlossen sind, wo Diktate nicht gewissenhaft vom Lehrer geprüft und auf seine Veranlassung hin, nötigenfalls auch zum zweiten Mal, richtig gestellt werden: da bringen es die Schüler aus Mangel an Übung und Belehrung oder aus Mangel an genügender Aufmerksamkeit nicht zu annähernd korrektem Schreiben, überall da wird die Sprachlehre verkürzt.

Da die Korrektur nicht nur den Schüler über Sprachverstösse, sondern ebenso sehr den Lehrer über die Materie und den Umfang grammatischer Erörterungen aufzuklären hat, ist es geradezu selbstverständlich, dass ihr, dem doppelten Zweck entsprechend, auch doppelte Aufmerksamkeit zu schenken ist. (Viele und genau durchgesehene Schülerarbeiten zeugen überdies gelegentlichen Besuchen gegenüber besser von treuer Lehrarbeit und gelten bei diesen wohl mehr als ein flüchtig geführtes Tagebuch.)

Um keinen Schlendrian in den Klassen einreissen zu lassen und um sich selber mit Hinsicht auf die Korrektur möglichst zu entlasten, sollte der Lehrer den schriftlichen Aufgaben jeweilen eine sprachliche Vorbereitung vorausschicken. Der Herausgeber der Seminar-Blätter (N. F.) gibt im V. Jahrgang in seiner Arbeit „orthographische Diktate“ hierüber deutliche Auskunft. Ganz beherzigenswert scheint mir darin auch der Passus, der von der Besprechung und Ausführung der Korrektur handelt. Da heisst es S. 136:

„Die orthographischen Fehler werden, (nur von solchen ist da die Rede) wie alle andern, bei Rückgabe der Hefte gemeinsam mündlich korrigiert. Dabei lässt man aber nicht nur die richtige Schreibweise angeben, sondern sie durch Hinweis auf festgesetzte Regeln und Reihen auch begründen. Ebenso hält man die Schüler, je nach dem Fehler, an, Wörter mit ähnlicher und entgegengesetzter Schreibweise oder Bestandteile und Grundformen der falsch geschriebenen anzugeben, damit sie sich das Richtige klarer vorstellen und es sich genauer einprägen. Zur Anführung solcher verwandten Erscheinungen leiten wir sie auch bei Ausführung der sich anschliessenden schriftlichen Korrektur an. statt die Wörter einfach ein- oder mehrmals richtig schreiben zu lassen. Eine solche Korrektur könnte etwa lauten: Ekel, dagegen Ecke, er zieht, ziehen etc.“

Besprechungen von Korrekturen habe ich leider selten gehört, dagegen auch schon sogenannte Verbesserungen gesehen, worin das gleiche Wort, der gleiche Satz so oft geschrieben werden mussten, dass das Ende schlimmer war als der Anfang.

Wer dem Falschschreiben im voraus nach Möglichkeit vorbeugt und nachträglich allem Fehlerhaften, wie angegeben, zu Leibe rückt, wird ohne besondere Absicht zur richtigen Verteilung der acht wöchentlichen Sprachstunden gelangen (normale Verhältnisse vorausgesetzt), Jahr für Jahr das vom Lehrplan vorgeschriebene Pensum gründlich durcharbeiten und also auch die Aufgaben zur stillen Beschäftigung jeweilen im passenden Moment verwenden können.

III.

Geradezu selbstverständlich scheint es mir, dass der Primarlehrer Grammatik nur so weit zu erörtern hat, als ihm dies zur Erreichung seines Ziels notwendig erscheint. Um allfällige Wünsche von Real- (Sekundar-) und Kantonsschullehrern hat er sich gar nicht

zu bekümmern. Dennoch wird er von dem, was der Lehrplan verlangt, nicht gar viel entbehren können. — Seinem Ermessen lässt dieser aber einen so weiten Spielraum, dass ich im Nachfolgenden gerne angebe, was nach meiner Ansicht mehr und was weniger einlässlich oder auch etwa nicht nach gemeinhin üblicher Weise zu behandeln wäre.

Den Anfang mache ich mit der Unterschule (I., II., III. Schuljahr).

Zur Zeit meines Amtsantrittes musste ich noch hie und da die Wahrnehmung machen, dass Schulräte der Tätigkeit von Ober- und Unterlehrern durchaus nicht die gleiche Wichtigkeit beimassen. Heutzutage begegnet man dieser bornierten Anschauung doch selten mehr. Ich darf mir also die Mühe ersparen zu betonen, dass, wie in allem andern, so auch im Sprachunterricht die Grundlage ganz wesentlich ist, ja dass, namentlich was Orthographie anbelangt, die ersten Schuljahre geradezu ausschlaggebend in die Wagschale fallen.

Die Vorübungen zum Lesen und Schreiben (A. Florin, Seminarblätter II. Jahrgang) verdienen jedenfalls sorgfältigste und lange fortgesetzte Pflege. Die Schärfung des Gehörs für Lautunterscheidungen ist nicht von heute auf morgen zu erzielen, aber für die Rechtschreibung, welche doch wesentlich auf phonetischen Grundsätzen beruht, von grösster Wichtigkeit. Lehrer, die das Vorverfahren aus lauter Angst, die Anfänger bis Schulschluss nicht zum Lesen zu bringen, möglichst rasch abwickeln, sind den übrigen bis am Ende rein nichts voraus, betreffs Sicherheit im Lesen und Schreiben aber gewöhnlich im Nachteil.

Die Unterschiede zwischen ähnlich klingenden Lauten, wie b und p — d und t — s, ß und z — g, ch und k — dürften hie und da schon bei der Einübung besser zum Ausdruck gelangen. Den Kleinen macht es Spass, wenn sie zu beinahe übertriebener Unterscheidung in der Aussprache dieser Doppelgänger angehalten werden, und dem späteren Rechtschreiben ist das sehr förderlich.

Möglichst früh auch sollte man den Kleinen Gelegenheit dazu bieten, Silben, Wörter und Sätzchen, die ihnen vorgesprochen werden, oder die sie selber einzeln oder im Chor möglichst lautrein aussprechen, schriftlich darzustellen. Dies nicht nur zur Erforschung des Reproduktionsvermögens der Schüler, sondern namentlich auch wieder, um deren Ohr für Lautauffassung fähiger und schärfer zu machen. Mir kommt es immer so vor, als ob Klassen, auch wo die Raumverhältnisse es sehr wohl zuliessen, viel zu selten in Reih' und Glied vor

der Wandtafel stehen, um solchen Übungen obzuliegen. Überflüssig zu sagen erscheint es mir, dass der Schrift und der Zeichensetzung schon im ersten Schuljahr die grösste Aufmerksamkeit zu schenken und absolut keine Sudelei zu dulden ist.

Vom blossen Abschreiben halten die Verfasser unserer Lesebücher nicht viel. Im Vorwort zum 2. Lesebüchlein heisst es Seite X:

„Das geistlose Abschreiben, das namentlich in den untern Klassen vielerorts noch einen Hauptteil der kostbaren Zeit verschlingt, schadet mehr, als es nützt, und sollte daher immer mehr aus unsren Schulen verschwinden.“

Dem entgegen messen fast alle Methodiker, die ich sonst zur Hand nehme, dem Abschreiben eine oft ziemlich, oft ausserordentlich grosse Bedeutung bei. Allerdings verlangen die neuern hievon, so Adolf Lüthi in Küsnacht und Rektor Schwochow in Posen, dass das Abschreiben nicht ein blosses Nachmalen der Buchstaben sei.

Schwochow z. B. sagt: „Die Kinder sind zu gewöhnen, dass sie nicht einzelne Buchstaben, sondern das ganze Wortbild auffassen und es hernach aus dem Gedächtnisse reproduzieren. Zu diesem Zwecke wird das zu schreibende Wort genau angesehen, hierauf das Buch umgeschlagen, das Wort aus dem Gedächtnisse lautiert und geschrieben. Später wird ebenso mit Sätzen oder Teilen derselben verfahren. — Dabei wird es von grossem Vorteil sein, wenn die Kinder der Unterkasse nur solche Wortbilder darstellen, in denen keine orthographischen Schwierigkeiten vorkommen“ (sic!). — Und an einer andern Stelle: „Aufschreibeübungen dürfen erst auf der Mittelstufe beginnen. Das Normalstück muss vorher durch Lesen und Besprechen, durch Abschreiben, Diktieren, Buchstabieren und mündliche Reproduktion nach Inhalt und Form geläufig gemacht worden sein, so dass Fehler möglichst vermieden werden.“ Ähnliche Forderungen tönen uns mit verschiedenen Variationen aus ältern Leitfäden für den Sprachunterricht entgegen.

Wo liegt nun zwischen diesen und denjenigen von Conrad und Florin die richtige Mitte? Ich bin mit letztern einverstanden, soweit sie kein zu langes einfaches Abschreiben und möglichst baldige Übung der schwierigen Wortbilder wollen. Dagegen ging die Zumutung. Schüler des zweiten Schuljahres sollten die ihnen zugewiesenen Sprachübungen in zweiter Linie ohne Benutzung der Lesebücher anfertigen, nach meinen Erfahrungen zu weit und ist nachträglich mit Recht

fallen gelassen worden. In den allermeisten Fällen sind Aufschreibeübungen, die jeder Stütze entbehren, für diese Stufe verfrüht und dann sehr verhängnisvoll. Nicht genug damit, dass solche unzeitige Experimente die Rechtschreibung untergraben, führen sie durch das beständige Auslöschen und Andersschreiben zu einer förmlichen Sudelei. Flüchtige Schrift und schlechte Orthographie, wie propere und zugleich fast fehlerfreie Darstellung trifft man gewöhnlich beisammen. Ganz sicher kann auch nur diese den Kindern ein Lustgefühl bereiten.

Die Forderung, dass die Schüler die in ihrem Lesebüchlein enthaltenen Aufgaben mit Hülfe der Lesestücke oder der Andeutungen exakt und fehlerfrei ausführen, ist weitgehend genug, das „fehlerfrei“ aber wörtlich zu nehmen. „Die vielköpfige Hydra der unorthographischen Schrift muss gleich bei der Geburt getötet werden.“ Die Kinder sollten nie ein falsch geschriebenes Wort zu Gesicht bekommen. Aus diesem Grund würde ich es sogar begrüssen, wenn die Andeutungen zu den Beschreibungen im 3. Lesebuch eine kleine Umformung erlitten. Da steht z. B. gleich anfangs bei Beschreibung der Kuh: Fressen Heu, Emd, Gras. Breite Stirne. Plumper Leib. Die an und für sich einwandfreie Darstellung veranlasst die Kinder noch hie und da zum Großschreiben von Zeit- und Eigenschaftswort (das „Plumper“ auch zum Kasusfehler Nominativ statt Accusativ), weil sie nicht immer an die Punkte denken, welche im Schema vor den betreffenden Ausdrücken stehen. Heu, Emd und Gras fressen. Stirne breit. Leib plump, das wäre weniger verfänglich.

Auf die Gefahr hin, für veraltet zu gelten, muss ich hier noch ein paar Worte zu Gunsten des Buchstabierens einflechten. „Ein Pädagoge und Lehrer par excellence“ (Schletti, Seminarblätter II, S. 67), Seminardirektor Morf, sagt darüber: „Auf dieser Stufe (2. Schuljahr) ist das Buchstabieren eine vortreffliche, ganz unentbehrliche Übung zur Förderung der Rechtschreibung. Es nötigt die Schüler, das Wort recht anzusehen, das Bild sich einzuprägen.“ Auch Lüthi und Schwochow wollen das Buchstabieren gepflegt wissen. Bei uns buchstabiert man selten mehr. Eher lässt man ältere Schüler noch etwa sagen: vor wird mit kurzem v (Laut), für mit langem f, Tag mit starkem T, Dach mit schwachem D geschrieben, was sich ungemein kinderhaft anhört. — Lehre man die Schüler im zweiten Jahre wenigstens die Buchstabennamen, im dritten auch Selbst-, Doppel- und Mitlaute unterscheiden. Es ist diese Kenntnis und Unterscheidung der Buchstaben zur raschen gegenseitigen Verständigung, später auch zur präzisen

Fassung von ein paar orthographischen Regeln (J oder I, z oder tz etc.) durchaus nötig.

Auch das Sillabieren wird, zum Nachteil von Silbentrennung und Rechtschreibung, hie und da ganz vernachlässigt. Noch treffe ich Jahr für Jahr einzelne Klassen des zweiten Schuljahres, die ohne alle Gewissenkskrupel einsilbige Wörter ganz nach Belieben trennen. Deren Ohr ist dann aber auch für Lautunterscheidungen, für Auffassung von Doppel- oder sonst gehäuften Konsonanten etc. durchaus nicht so scharf wie das von Kindern, die das Sillabieren los haben.

Nach ganz altem Brauch würde ich auch den Kindern des zweiten und dritten Schuljahres zur Kenntnis der Dingwörter verhelfen. Statt aller Wörter, vor welche man der, die, das setzen kann, hätten sie darnach beispielsweise aus dem Lesestück „Das Pferd“ nur Namen von Dingen herauszuschreiben, die man mit den Sinnen wahrnehmen kann, also das Pferd, der Mensch, die Kuh, die Milch etc. So würden die Kleinen schon früh an wenig Lesestücken das Dingwort kennen lernen, freilich das konkrete allein, dieses aber ganz leicht und zugleich ganz sicher. Bei diesen Wörtern gäbe es kein Erraten mehr, weder betreffs des Großschreibens, noch hinsichtlich der Frage, ob man der, die oder das vorsetzen kann oder nicht. Alles das würde den Kindern durch mehrfache Übung zur sichern Gewohnheit. Von der nötigen Erweiterung des Hauptwortbegriffs auf der oberen Stufe mehr. — Dass dieser Begriff durch das Untereinander-schreiben von Wörtern, wie: das Pferd, die Schnelligkeit, das Rasseln, der Huf, das Auffällige etc., in der Unterschule merklich gefördert werde, bezweifle ich. Auch mit dem Vorsetzen von der, die oder das geht es nur so lange gut, als die Kinder das fragliche Wort gedruckt vor sich haben. Beim Aufschreiben zweifelhafter Ausdrücke sind sie im Entscheiden der grossen Frage, der, die oder das oder nicht, gross oder klein, sehr schwankend und durch Miene und Stimme des Fragestellers ebenso leicht zur Bejahung als zur Verneinung zu veranlassen.

Es kann das auch kaum befremden. Welche geringe, eigentlich fast tonlose Rolle spielt der Artikel im Dialekt! Wie oft steht dieser im Lesestück in flektierter Form (des, dem, am, im, zur) oder auch gar nicht vor dem Substantiv, sondern vor dem Adjektiv! Und ist endlich das schmiegsame „Das“ nicht so geduldig, dass es sich vor jedes Wort hinsetzen lässt, wo der oder die nicht taugen! — Zur Stütze meiner Zweifel in die Kraft der Artikel als Hauptwortbestimmer

kann ich leider kein Sterbenswörtchen irgend einer Autorität herbeiziehen. Dass diese Zweifel ganz unberechtigt wären, vermag ich nach mehrfachen Erfahrungen nicht einzusehen.

Daneben mache ich aber die Wahrnehmung, dass viele junge Lehrer ihre Meister auch nicht verstehen wollen. Es ist das bei all' denen der Fall, die den Satz Wigets, „die Grammatik hört auf, ein eigenes Fach zu sein; sie gehorcht der gebietenden Stunde“, akzeptieren und dabei vergessen, ihre grammatischen Belehrungen jeweilen unter bestimmten Überschriften in ein Sammelheft eintragen zu lassen. Wiget fährt dann aber (Anhang zu den formalen Stufen pag. 114) wörtlich fort:

„Man sammelt hei gegebenem Anlass, bei der Lektüre, der Vorbereitung und Korrektur schriftlicher Arbeiten, bei Verstößen in der schriftdeutschen Rede, vorzu Wörter mit grossen Anfangsbuchstaben, mit ll, tt, mm, tz, ie, hl, hm, nebенsatzeinleitende Bindewörter, Flexionsformen etc. Bei jeder Eintragung repetiert man das Alte, bis sich die Beispiele allmählich zu Regeln verdichten.“

Wie solche Eintragungen etwa zu gestalten sind, ist an gleicher Stelle unter „System“ nachzulesen. Die betreffenden Überschriften können, je nach Bedürfnis, leicht vermehrt werden. Nicht überflüssig wäre z. B. mancherorts nach der Mahnung 8: Nicht verwechseln! war — wahr, viel — fiel; die andere, 8a: Aufpassen! abwärts, vorwärts . . . jetzt . . . Pfarrer, Pflanze, empfangen . . . Schnelligkeit, Genauigkeit . . . etc.

IV.

Dass die Erweiterung der orthographischen Gruppen und die Ableitung neuer Regeln über Interpunktion und Orthographie **in den spätern Schuljahren**, zu denen ich nun übergehe, nicht überflüssig ist, werden dem aufmerksamen Lehrer die schriftlichen Arbeiten seiner Schüler, vielleicht auch ihr mündlicher Gedankenausdruck, fortwährend nahe legen. Die Korrekturen werden erinnern bald an die Festsetzung ungewohnter Artikel und Pluralbildungen, bald an die Gegenüberstellung ähnlich klingender Wörter, bald an Belehrungen über ck oder k, über gross oder klein, über das oder daß, über š, ſ, ß und ſſ, über ent- und end etc. etc.

Zu orthographisch richtigem Schreiben sollten wir unsere Schüler schon bringen, solange die Welt so grosses Gewicht darauf legt.

Immerhin ist das — ich wiederhole es — nicht die Hauptsache. Regsame Kinder, die den Kopf voll klarer Vorstellungen und Begriffe und daneben wenig grammatisches Regelwerk besitzen, müssen doch viel brauchbarere Menschen werden als gedankenarme Schüler, die weniger Fehler machen, aber auch wenig Vernünftiges zu sagen wissen. Spreize sich also die Rechtschreibung noch so sehr, sie soll Dienerin bleiben. Erst die Sache, dann die Form. — Für sachliche Erörterungen können auch Kinder befriedigendes Verständnis besitzen, bei denen organischer oder anderer Mängel halber alle orthographischen Belehrungen zu keinem Ziele führen. Verleide man diesen darum ja nicht durch beständigen Tadel die Lust am Unterricht überhaupt und trage mit ihnen die äusserste Muttergeduld!

Die oben geforderte Ableitung neuer Regeln führt allmählich von selbst dazu, auf die verschiedenen Wortarten, ihre Flexion etc. näher einzugehen.

Lehrer, die ihren Schülern nach der Anleitung Zillers zur Kenntnis der Wortarten verhelfen wollten (das Hauptwort ist am Artikel, das Zeitwort am persönlichen Fürwort und umgekehrt der Artikel an seiner Stellung vor dem Hauptwort und das persönliche Fürwort an seiner Stellung vor dem Zeitwort, das Eigenschaftswort anfänglich an seiner Stellung neben dem Hauptwort, später aber auf die Fragen was für ein? und wie? zu erkennen), diese Lehrer schafften nach meinen Wahrnehmungen wenig Klarheit. Es freute mich darum zu vernehmen, dass in der kantonalen Übungsschule in dieser Hinsicht nach überhaupt üblicher Weise gelehrt und verfahren wird.

Den für die Unterschule als Hauptwortbestimmer zurückgewiesenen Artikel lasse ich nun hier zur Feststellung abstrakter Substantive und aller dingwörtlich gebrauchten andern Wörter gerne zur Geltung gelangen. Da genügt aber nicht mehr die Kenntnis der Wörtchen der, die, das. Die Kinder müssen den Artikel auch in allen flektierten Formen, sowie in seinen Zusammensetzungen erkennen (zum Erlangen = zu dem Erlangen, beim Klettern = bei dem Klettern etc.) und den weggelassenen hinzudenken (mit Jagen und Fischen = mit dem Jagen und dem Fischen).

Sodann müssen die Schüler auch die verschiedenen Kasusformen des Hauptwortes nach den bezüglichen Fragewörtern unterscheiden können. Ein eigentliches Deklinieren ist in deutschen Schulen nicht nötig. Wörtern, die falsch gebeugt werden, wird man eine eigene Besprechung widmen und eine Stelle im Beispielheft einräumen.

Nicht selten ist die Verwendung falscher Kasus beim Satzbau. Kinder, die sich gelehrt ausdrücken oder der Schriftsprache gar grosse Ehre antun wollen, brauchen nicht ungern statt des ersten den vierten Fall. „In einer Ecke der Stube steht einen grossen, gemauerten Ofen.“ („Herrn N. ist gleicher Ansicht“ u. a. m. habe ich noch von geschulten Erwachsenen gehört). Andere schreiben, durch den gewohnten Dialekt verführt: „Dein lieber Brief habe ich erhalten“. Um den ersten dieser Sätze und ähnliche richtig zu stellen, würde ich nie fragen: wer oder was steht? sondern einfach *wer* steht? ein grosser, gemauerter Ofen, im zweiten Fall nicht: wen oder was habe ich erhalten, sondern *wen*? Deinen lieben Brief, weil der charakteristische Buchstabe durch die kurze (in seltenen Fällen nicht ganz richtige) Frage dem Übeltäter viel entschiedener ins Ohr klingt. — Die Fälle, in denen der Genitiv fälschlich mit von gebildet wird, sind selten; dagegen vermisst man mündlich und schriftlich sehr oft das Dativ-n des Plurals (zu und mit Einer, Zehner und Hunderter, von Insekten, Würmer und Kräuter).

Bei den zusammengesetzten Hauptwörtern würde ich mich nicht lange aufhalten. Das Hausschlüssel und der Gartentüre schreiben deutsche Schüler nicht. Doch wird man darauf hinweisen, dass die längern hievon durch Bindestrich zu trennen sind (Eisenbahn-Gesellschaft), sowie dass bei Aufzählungen die Wiederholung des Grundwortes durch Setzung des Bindestrichs zu vermeiden ist (Ein-, Zwei- und Vielhufer).

Vom Zeitwort sollten die Kinder ausser den Hauptzeiten des Indikativs und den zwei Mittelwörtern auch die leidende Form kennen. Dem Hülfsverb „werden“ ist überhaupt an manchen Orten durch besondere Übung zu seinem Rechte zu verhelfen. Die Mundart braucht es weder in Verbindung mit dem Eigenschaftswort (I chumma müed), noch zur Bildung des Passivums (Z' Chora chunnt gschnitta), noch des Futurums.

„Uf em Bergli bin i gsässe“ dürfen unsere Schüler schon singen; dagegen sollen sie schreiben: Ich habe gesessen, gestanden, gelegen. Besondere Aufmerksamkeit wird der Lehrer auch den Zeitwörtern zuwenden müssen, die nach ihrer doppelten Anwendung verschieden konjugiert werden (erschrecken, schleifen).

In Verbindung mit dem Verb oder durch Wechsel der Personalformen in Lesestücken wird auch das Fürwort kennen gelernt und, soweit nötig, dessen Anwendung geübt. Dem st. gallischen Boden entsprossenen Mustersatz (Wiget pag. 106): „Liebe Base, ich danke Euch

für das Gesehenk, das Sie mir gegeben haben“, fügen bündnerische Schüler x Varianten bei, wenn sie keine extra Belehrung erhalten.

Ich kann nicht umhin, an dieser Stelle auf einen Aufsatz Conrads, „Sprachlehre im Anschluss an die schriftlichen Arbeiten der Schüler“, hinzuweisen (Seminar-Blätter N. F. VII. Jahrgang). Ein aufmerksames Durchgehen des dort auf pag. 61 und 62 aufgeführten Sündenregisters wird manchen veranlassen, nicht nur die Arbeiten der Schüler, sondern auch seine eigenen sorgfältiger auf ihre Richtigkeit zu prüfen. Er wird auch mit Erstaunen gewahr, wie wir statt einfacher persönlicher oder hinweisender Fürwörter oft ohne alle Überlegung derselbe, dieselbe, dasselbe, statt der Pronominaladverbien darauf, darin die komplizierten Ausdrücke auf diesen, in denselben verwenden lassen, vielleicht auch selbst verwenden.

Beim Eigenschaftswort ist es nicht die Gewinnung des Begriffs, noch die durch den Lehrplan verlangte Steigerung, was den Schülern Schwierigkeiten bereitet. Gross oder klein? Diese Frage (von Stoffnamen abgeleitete und mit Hauptwörtern zusammengesetzte Eigenschaftswörter z. B. werden leicht gross geschrieben), sowie die Beugung nach unbestimmten Zahlwörtern wird hier zu besondern Erörterungen Veranlassung geben.

Auf den richtigen Gebrauch der Zahlwörter selbst wird man aus naheliegendem Grund viel öfters im mündlichen Verkehr und bei der Lektüre als beim Schreiben aufmerksam zu machen haben. Dort sind in schriftdeutscher Rede alle Anklänge an den Dialekt (Konrad II. starb eintausendnollahundertvierzig!!) energisch zurückzuweisen, hier bei den mit Ziffern geschriebenen Ordnungszahlen die Punkte zu verlangen (den 3. August, Pio X.).

Wenn ich daran denke, wieviel Zeit und Mühe in romanisch-deutschen Schulen erforderlich ist, um die Schüler zur Anwendung der richtigen Kasusformen nach den verschiedenen Vorwörtern zu bringen, bekenne ich nur ungern, dass es damit auch in deutschen Gemeinden hie und da noch hapert, dass ich in solchen ausnahmsweise noch Sätze gelesen habe wie: ich gehe im Wald, auf der Alp etc. Die Anwendung des Dativs statt des Genitivs ist gar keine Seltenheit.

Oft begegnet man bei der Korrektur von Fehlern dem Übelstand, dass der Schüler nicht die Grundform gebeugter Wörter angeben kann, weil ihm dieser Ausdruck oder die mit dem Wort vorgegangene Veränderung unbekannt ist. Wie leicht müsste er sonst einsehen, dass er nicht Kreuter, abgereißt, dret u. a. m. schreiben

darf. Je mehr Kenntnisse er über die Abstammung (Geläute — laut, Glätterin — glatt, Erinnerung — innen), über besondere Vor- und Nachsilben, über die ganze Wortlehre überhaupt besitzt, um so besser wird es um seine Rechtschreibung bestellt sein. Solange diese in mehrfacher Hinsicht unzuverlässig ist, würde ich nie zur Satzlehre übergehen, und sollte darüber — man erschrecke nicht ob der ketzerischen Meinung — die ganze Schulzeit verstreichen. Ja, ich glaube in allem Ernst, schwächere Schulen würden im Deutschen bessere Leistungen aufweisen, wenn die Kinder statt ihrer meist ganz vagen Kenntnisse über den Satzbau mehr Einsicht in die Wortlehre und mehr Belesenheit besäßen.

Würden sie alsdann die Lesestücke weniger gut verstehen? Mutet man ihnen nicht Verständnis dafür zu, bevor sie ein Jota von Satzlehre hören, und die Fälle, in denen ein Schüler bei der Lektüre aus eigenem Antrieb nach Subjekt und Prädikat, nach Haupt- und Nebensatz fragt, dürften höchst selten sein.

Aber die Zeichensetzung!

Wer in seinem Unterricht vom ersten Schuljahr an im mündlichen Ausdruck und beim Lesen auf richtiges Absetzen hält und alles Schriftliche mit peinlicher Sorgfalt kontrolliert, hat schon vor Beginn der Satzlehre Schüler, um deren Interpunktionsfehler es nicht gar misslich bestellt ist; wer das unterlässt, bringt auch durch seine Erörterungen über den Satzbau die Fehler nicht weg. — Über den Gebrauch von Doppelpunkt, Frage- und Ausrufezeichen sollten Belehrungen und Übungen in der Unter- und Mittelschule in der Hauptsache genügen, dagegen die Sprachlehrstunden dreier Schuljahre — dazu der letzten — dem Strichpunkt und Komma zulieb zum guten Teil in grammatischer Satzergliederung aufgehen, wie's hie und da üblich ist? Nein und abermals nein! — Denke ich daran, in wie schlichten, einfachen Satzkonstruktionen sich viele unserer Volksschüler ausdrücken — das geschwollene unkindliche Phrasenmachen kennt unsere Schule zum Glück überhaupt nicht mehr — und wie wenig Nutzen ihnen ihre oft unzuverlässigen Kenntnisse über den Satzbau gewähren, möchte ich Lehrer in ungünstigen Stellen wirklich dazu ermuntern, womöglich ohne eigentliche Satzlehre auszukommen.

Was ein Satz, sowie dass nach einem solchen ein Punkt zu setzen ist, wissen die Schüler schon lange, bevor wir mit Subjekt und Prädikat aufmarschieren. „Den Strichpunkt könnte man in der Volksschule füglich entbehren. Will man ihn aber einführen, so ent-

spricht es der Willkürlichkeit seiner Setzung, wenn man sagt: will man aus zwei Sätzen einen machen, so kann man statt des Punktes einen Strichpunkt dazwischen setzen“ (Wiget). Bleibt noch das Komma. „Es steht für ausgelassenes und und oder; es gibt braune, weisse, rote und (oder) schwarze Pferde. Damit fällt Begriff und Name des zusammengezogenen Satzes weg“ (Wiget). Dass es möglich ist, die Schüler auch ohne Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz an die Trennung dieser durch das Komma zu gewöhnen, werden Lehrer an Mittelschulen schon vielfach erfahren haben. Freilich mussten sie die nebенsatzeinleitenden Bindewörter von früh an sammeln und vielfach in Sätzen anwenden, wohl auch nach dem Ratschlag Zillers fleissig Sätze aus dem Kopfe mit der Interpunktion vortragen lassen.

Nach diesen Ausführungen kann es nicht mehr befremden, dass ich auch für gut situierte Schulen manches von dem ganz entbehrlich finde, was da noch an grammatischem Krimskram aufgetischt wird. „So ist es zwecklos, die Schüler damit zu quälen, wie die verschiedenen Satzteile, Subjekt, Prädikat etc. ausgedrückt werden können. . . . Ja, es lässt sich nicht einmal rechtfertigen, alle fünf Satzteile unterscheiden zu lehren; denn wozu soll die Kenntnis von Attribut, Objekt und Adverbiale nur dienen? Und noch weit überflüssiger erscheint es, von fünf den Satzteilen entsprechenden Arten von Nebensätzen, subjektivem Nebensatze etc., zu reden“ (P. Conrad, Seminar-Blätter, N. F., VII.).

Des Satzgefüges und der Satzverbindung tut der Lehrplan mit keiner Silbe Erwähnung und dennoch Basta, nur das ist zu lehren, was einem wirklichen Bedürfnis entspricht, dieses aber so, dass es nicht von heute auf morgen verfliegt und nicht von uns heissen kann: „Jahrelang schöpfen wir schon in das Sieb und brüten den Stein aus; aber das Sieb wird nicht voll, aber der Stein wird nicht warm“.

Dass es für die Interpunktionslehre des zusammengesetzten Satzes von grossem Vorteil ist, wenn Satzgegenstand und Satzaussage unterschieden werden können, wird niemand in Abrede stellen. „Die Kenntnis dieser Satzteile wird am sichersten auf dem Wege der Zergliederung (mittels Frage und Antwort) gewonnen. . . . Das Bilden von Frage und Antwort wird dem Schüler übertragen und so lange fortgesetzt, bis dieser eine vollkommene Sicherheit darin erlangt hat. . . . Den Sprachstoff, der diesen Übungen zu Grunde gelegt werden soll, bildet das Lesebuch. Thrämer hat sicher recht, es eine unselige methodische

Künstelei zu nennen, wenn man meint, mit dem nackten Satz beginnen zu müssen.“ Seminardirektor Morf, der das geschrieben, lässt die Schüler dann an dem Lesestück „Das Kind und die Wölfe“ zuerst die Frage: Was tat die Frau, die Wölfin? etc. später auch die (von Ziller angefochtene) allgemeine Frage: Von wem (wovon) ist in diesem Satze die Rede? was wird davon ausgesagt? stellen und beantworten und zwar mündlich und schriftlich. Eine weitere Aufgabe lautet: Lies in jedem Satze die Worte, welche den Gegenstand der Rede bezeichnen. Dieselbe Übung mit den Wörtern der Aussage. So ist nach Morf mit einer Reihe von Lesestücken zu verfahren, bis das Ziel, Sicherheit in der Unterscheidung der Hauptbestandteile eines Satzes, erreicht ist. Dass dieser Weg sicher nach Rom führt, habe ich seinerzeit selber erfahren. Ob auch der andere, wonach vom nackten Satz ausgegangen wird und gleich alle Fälle der Aussage: Der Hund bellt, der Hund ist treu, er ist ein Haustier, aufs Tapet gebracht werden, bezweifle ich. — Nicht überflüssig wird es sein, die Schüler daran zu erinnern, dass das Prädikat, wofern sich mehrere Subjekte darauf beziehen, in der Regel in der Mehrzahl zu stehen hat.

Im weitern ist es für die Interpunktions von Wert, dass die Schüler den Nebensatz kennen. Über die richtige Entwicklung des Nebensatzbegriffs mögen ein paar Worte von A. Florin (Seminarkräfte, N. F., V. Jahrgang) hier am Platze sein.

„Erstes Beispiel: Tell wusste gut genug, dass Gessler ihn tödlich hasste. Ergebnis: dieser Nebensatz wird durch dass eingeleitet, und das gebeugte Verb steht am Ende. Zweites Beispiel: Als Gessler von seinen Knechten erfuhr, dass Tell den Hut nicht begrüßt hatte, fragte er ihn nach dem Grunde seiner Auflehnung. Ergebnis der Besprechung der beiden Nebensätze: der erste ist eingeleitet durch das Bindewort als, der zweite durch dass; bei beiden findet sich das gebeugte Verb (erfuhr, hatte) am Ende. Drittes, vierter, xtes Exempel. Aus der Vergleichung der Beispiele unter sich und mit den Hauptsätzen¹ ergeben sich als wesentliche Merkmale des Nebensatzes: a) das gebeugte Verb steht am Ende des Satzes, b) kennzeichnende Bindewörter sind: als, dass . . .“

¹ Die letzte Vergleichung wird oft unterlassen. Und doch müssen die Schüler inne werden, dass es sich mit dem gebeugten Verb im Hauptsatz eben anders verhält. Ob es gerade ein Missgriff wäre, diese auch etwa sagen zu lassen, der Satz: „Jesus war 12 Jahre alt“, befriedigt vollständig, der andere: „Als Jesus 12 Jahre alt war“, tut das nicht? Ich bin trotz Ziller etc. gegenteiliger Ansicht.

Im Anschluss an diese Sätze verhilft Florin den Schülern dann noch zur Erkenntnis, dass es Aufgabe des Nebensatzes ist, einen Satzteil eines ihm übergeordneten (Haupt- oder Neben-) Satzes zu umschreiben und zugleich den schleppenden, aufgeblähten Satzbau zu verhüten. Da ich selber diese Einsicht nicht für belanglos erachtete, die Unterscheidung von Attribut, Objekt und Adverbiale aber verworfen habe, müsste ich als Ausgangspunkt einer dahin zielenden Erörterung subjektive Nebensätze benützen, z. B.: wer besitzt, der lerne verlieren; wer im Glück ist, lerne den Schmerz. Leicht finden die Schüler da heraus, dass hier das Subjekt (der Besitzende, Glückliche) umschrieben ist, und ebenso leicht werden sie, darauf hingeleitet, entdecken, dass Nebensätze nicht nur auf die Frage wer?, sondern auch auf die Fragen was für ein? wann, wo, wen etc. eine Antwort enthalten können. Subjekte wie: „Der nie sein Brot mit Tränen gegessen Habende“ oder gar „Der nie die kummervollen Nächte auf seinem Bette weinend gesessen Habende“, sollten sie auch darüber belehren, dass hier die Umschreibungen „Wer nie sein Brot mit Tränen ass“ etc. und so an x andern Orten die Nebensätze einem schwulstigen, schwer verständlichen einzelnen Satzglied weit vorzuziehen sind. Am unzuverlässigsten ist die Interpunktions der Schüler wohl da, wo es sich um verkürzte Nebensätze handelt. Bei der Apposition und dann namentlich bei den von ihnen sehr häufig gebrauchten Infinitiv-Konstruktionen lassen sie das Komma gerne weg. Aus diesem Grunde scheint hier besondere Belehrung fast am nötigsten zu sein. Man wird darum gut tun, die verkürzten Nebensätze oft in vollständige auflösen, sie auch fleissig samt Interpunktions aus dem Kopf vortragen zu lassen. Dann Übung, Übung und nochmals Übung.

Bei schicklichem Anlass, etwa bei der Behandlung von Gedichten, ist den Schülern auch kurz Mitteilung über Bedeutung und Verwendung von Apostroph und Gedankenstrich zu machen. „Gott grüss' euch, Alter!“ „Ich hob ihn flugs auf meinen Schimmel — er hätt' es auch getan.“ —

Vom zusammengezogenen Satz als solchem braucht man, wie oben gezeigt, nicht zu reden. Die Forderung, dass Volksschüler unterscheiden sollen, ob im zusammengezogenen Satz mehrere Adjektive einander beigeordnet und durch Komma zu trennen oder ob eins davon dem andern untergeordnet und das Komma wegzulassen sei, diese Forderung scheint mir fast zu weitgehend. Gar zu strenge Ansprüche bezüglich der Zeichensetzung darf man in der Volksschule wohl nicht machen. Erst der Schürf-, dann der Glatthobel.

Auch die Kenntnis, was eine Satzverbindung sei, ist Volkschülern zu schenken. Damit will ich jedoch nicht gesagt haben, dass sie auch mit Erörterungen über die Konjunktionen, welche Hauptsätze verbinden, nicht zu behelligen wären. Im Gegenteil. Es kann ihrem Stil nur förderlich sein, wenn ihnen jederzeit eine grosse Zahl anfügender, begründender und entgegenstellender Bindewörter zur Verfügung steht, und wenn sie diese sogar mit Bewusstsein als solche gebrauchen. Man wird also — was ich wohl früher hätte sagen sollen — nach Ziller gut daran tun, Bindewörter von zweierlei Art zu lehren, die eine für die Nebensätze (von manchen Fügewörter genannt), die andere für alle sonstige Verbindung und Zusammenziehung der Sätze.

Damit wäre ich — ein neuer Beweis, wieviel mehr ich mir von der Wort- als von der Satzlehre verspreche — wieder glücklich bei jener¹ angelangt und finde, dass ich die Geduld auch derjenigen Leser, die bis dahin aushielten, nicht länger auf die Probe stellen darf. Gerne und doch unbefriedigt lege ich die Feder zur Seite. Gerne, weil die Beschäftigung mit Frau Grammatica eben noch nie zu den kurzweiligsten Dingen gehört hat, unbefriedigt, weil meine Ausführungen gewiss manchem und nicht zuletzt dem verehrten Auftraggeber etwelche Enttäuschung bereiten müssen.

„Meine Schüler sind sehr fleissig; aber sie fehlen immer noch mit das Artikel“. Diese launige Bemerkung, welche Prof. Nutt sel. seinerzeit in einer allgemeinen Zensur anbrachte, erinnert mich daran, dass ich bei meinen Ausführungen im allgemeinen nur an deutsche Schüler gedacht habe, und dass der Grammatik-Unterricht für solche, die erst Deutsch lernen sollen, nicht besonders berührt wurde. Ich hätte dann zu weitschweifig werden und auch zu viel von dem wiederholen müssen, was Prof. Grand in seinen Leitfäden und andere bereits gesagt haben. Ganz nutzlos, so hoffe ich, sollte meine Arbeit auch für Lehrer an romanisch-deutschen Schulen nicht sein. Sie sind nach meiner Ansicht doppelt mit Arbeit belastet und haben darum doppelte Ursache, das Nötigste gründlich, Entbehrliches aber gar nicht zu üben und rechtzeitig den Zeigefinger zu heben, wenn die Schüler Miene machen, mit das Artikel aufzumarschieren.

¹ Wortlehre im weitern Sinn natürlich mit Einschluss von Flexions- und Wörterbildungslehre.