Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 27 (1940)
Heft: 6

Artikel: Zum Aufbau des griechischen Elementar-Unterrichtes [Fortsetzung]
Autor: Tunk, Eduard v.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-529825

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: 09.12.2025

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

von zu Hause fort, damit sie zum Essen reichlich Zeit haben, ein wichtiges Moment. Die Teilnahme am Frühstück ist freiwillig, es beteiligt sich fast ein Drittel aller Kinder daran. Die Zusammensetzung des Menüs wird vom Schularzt und Schulzahnarzt vorgeschrieben und kontrolliert.

Das berühmt gewordene „Oslo-Frühstück" besteht aus einem Drittelliter nicht entrahmter Milch, Weizenzwieback, Knäcke- oder Kneippbrot, vitaminisierter Margarine (Tierfett + Vitamin), Käse aus ½ Ziegen- und ½ Kuhmilch, Aepfeln, Orangen oder Mohrrüben.

Und nun der Erfolg?

Diejenigen Schüler, die das Schulfrühstück regelmässig einnahmen, wiesen — ungeachtet der zahnärztlichen Behandlung — innert drei Jahren ein Zurückgehen der Zahnfäule um 20—30% auf gegenüber den am Frühstück Unbeteiligten.

Das Resultat ist überraschend. Wenn schon eine einzelne tägliche Mahlzeit in kurzer Zeit derart günstige Wirkungen auf die kindlichen Gebisse erzielte, wieviel umfassender müsste sich eine planvolle rationalisierte Gesamternährung auf den jugendlichen Organismus auswirken? Ein fortschrittlicher thurgauischer Schulzahnarzt hat die Ansicht ausgesprochen, dass wir das sehr gute Beispiel von Oslo nicht etwa nachahmen, aber unseren schweizerischen Verhältnissen anpassen sollten.

Nach seinem Vorschlage dürften wir bei einem Drittelliter gutqualifizierter Vollmilch bleiben, ebenso beim Käse und Zieger. An die Stelle der Margarine träte natürlich frische Kuhbutter. Im Klopfer-, Steinmetz- oder gelagerten Vollbrote besitzen wir vollwertige Erzeugnisse. Eine ganze Pferdelänge voraus wären wir den Skandinaviern in der Auswahl der Früchtezukost. Je nach der Jahreszeit stehen uns ja Beeren, Trauben, Aepfel eigener Produktion zur Verfügung. Im Winter könnte man gelegentlich Orangen oder geschabte Rüben verabreichen, um dem Bedürfnis des Kindes nach Abwechslung entgegenzukommen.

Eine Beschränkung des Menüs aus spartechnischen Gründen dürfte den Enderfolg nicht allzusehr beeinträchtigen.

Wichtig erscheint, dass man bei einem derart planmässigen, als richtig erkannten Frühstück jahrelang bleibt und auch die übrigen Mahlzeiten nach gesunden Ernährungsgrundsätzen durchführt.

Die ermutigenden Erfahrungen mit dem „Oslo-Frühstück" berechtigen zu der Erwartung, dass durch eine vernünftige Kinder- und Volksernährung das schweizerische Nationalübel der Zahnkaries stark eingedämmt werden könnte.

Wo die öffentliche Schule nicht den günstigen Boden bildet für die praktische Verwirklichung der neuen Erkenntnisse, da dürfte es sich lohnen, wenigstens in den Familien dem Frühstück der Kinder etwas mehr Beachtung zu schenken und es im Hinblick auf das Vorbild von Oslo „aufzunorden". *A. E.*

Mittelschule

Zum Aufbau des griechischen Elementar-Unterrichtes

IV. Wörter und Wörterlernen *.

Es ist einmal Tatsache, dass zur Kenntnis einer Sprache vor allem die Kenntnis von Wörtern nötig ist. Es kann einer Formenlehre und Syntax einer Sprache in allen Feinheiten und Finessen beherrschen, er wird dennoch den einfachsten Satz nicht verstehen, wenn er keine Wörter weiss. Umge-

* Vgl.: I. Die Deklination, II. Die Konjugation, III. Indeclinabilien in dieser Zeitschrift, Jahrgang 21 (1935), pag. 920 ff.; Jahrgang 24 (1938), pag. 188 ff.; Jahrgang 26 (1939/40), pag. 67 ff.

kehrt aber ist es nicht nur denkbar, sondern Wirklichkeit, dass Menschen von einer Fremdsprache sozusagen nur Wörter kennen, aber mit dieser Kenntnis allein genügend Möglichkeiten besitzen, diese fremde Sprache zu verstehen und sich in ihr verständlich zu machen. Das Gymnasium kann sich freilich nicht darauf beschränken, seinen Schülern bloss Wörter beizubringen; ja es legt mit vollem Recht mehr Gewicht darauf, die düstere Erscheinung einer Sprache möglichst systematisch darzustellen (Formenlehre!) und das Wesen einer Sprache möglichst tief zu erfassen (Syntax!), um so dem Geiste des betreffenden Volkes möglichst nahe zu kommen und ihn zu verstehen (Humanismus!). Denn nur so hat das Wort Humboldts seinen Sinn, dass man so vielmal Mensch sei, so viel Sprachen man spreche.

Trotzdem kann natürlich auch das Gymnasium nicht darauf verzichten, seinen Schülern Wörter zu vermitteln; im Gegenteil: da der Gymnasiast ein weites Gebiet der Literatur kennen lernen soll und Autoren verschiedener Art und weitauseinanderliegender Zeiten zur Lektüre zugewiesen bekommt, bedarf er einer grösseren copia verborum als andere Menschen.

In jenen, noch gar nicht so lange zurückliegenden Jahrzehnten, in denen die Schule nichts anderes als Lernschule war, also eine Stätte hauptsächlich der Gedächtnispflege, gab es sozusagen kein bezügliches Problem. Denn Wörterlernen war und ist eine Angelegenheit des Gedächtnisses. Und Gedächtnis zu haben, war das Minimum, das vom Gymnasiasten verlangt wurde. So war es, um nun vom allgemeinen zum besonderen Fall des Griechischen zu kommen, noch unmittelbar vor dem Weltkrieg ziemlich üblich, schwächeren Schülern bei der Maturitätsprüfung Homertexte zum Uebersetzen zu geben, da diese nur Vokabelkenntnis voraussetzen, dagegen höchstens geringe syntaktische Schwierigkeiten bieten. Heute dagegen zählt Homer zu den „schwierigen" Autoren, eben weil „er soviele Wörter hat".

Dieses Beispiel illustriert schlaglichtartig die veränderte Situation. Auch die Vertreter der nichtsprachlichen Fächer werden hiezu Parallelen ziehen können.

Die Voraussetzung einer hinreichenden Wörterkenntnis ist also eine grössere Gedächtnispflege. Diese freilich kann nicht erst am Gymnasium einsetzen. Da aber der Besitz eines guten Gedächtnisses nicht nur für den Gymnasiasten von Vorteil ist, scheint es mir am Platze, hier die Primarschule an eine Pflicht zu erinnern, die in den letzten Jahren an vielen Orten stark vernachlässigt wird. Ein gepflegtes und daher gutes Gedächtnis kann nicht ersetzt werden durch „Eindrücke" und „Erlebnisse". Freilich ist es für die spätere Lebenstüchtigkeit belanglos, ob man als Primarschüler ellenlange Gedichte hersagen konnte; aber es verlangt auch niemand eine Gedächtnispflege durch Auswendiglernen von Belanglosigkeiten oder von Ueberflüssigem. Das Schiff des Wissens braucht nicht mit Ballast beladen zu werden. Und dies wiederum gilt auch für das Wörterlernen. Und im Griechischen noch viel mehr als in den anderen Sprachen. Wenn ich mich nicht verzählt habe, weist das griechisch-deutsche Wörterverzeichnis im „Kaegi-Wyss" 2277 Wörter auf, darunter zähle ich 341 „Eigennamen", es bleiben somit noch 1936 Vokabeln, unter diesen stehen aber nicht weniger als 589 Komposita (mit Präpositionen: 502, mit εὖ : 18, mit Alpha privativum: 69). Nicht gezählt habe ich ferner jene Wörter, die von gleichen Stämmen wie andere abgeleitet werden. Jedenfalls darf ich aber wohl behaupten: wenn jemand ein einziges griechisches Wort wirklich weiss, vermag er bei gleichzeitiger Kenntnis einiger Wortbildungsregeln sofort mit dem e i n e n Wort im Durchschnitt 3 bis 4 andere zu übersetzen. Es lässt sich also das gedächtnismässige Einprägen der „Kaegi-Wörter" auf ungefähr die Hälfte der im Uebungsbuch vorkommenden

Vokabeln herabsetzen, während die andere Hälfte und noch viele Wörter der späteren Lektüre durch Analyse und Synthese verstanden werden können.

Jedoch ist zur Einprägung hierzu zweierlei nötig: einmal müssen die Wörter, die unmittelbar dem Gedächtnis einverleibt werden sollen, als Lernwörter gekennzeichnet sein (etwa durch den Druck), und zwar sowohl dort, wo sie zum erstenmal vorkommen, als auch im Gesamtwörterverzeichnis. Das sind dann die Wörter, die auswendig gelernt werden müssen und auch stets zu repetieren sind. Sie sollten freilich auch recht oft zur immanten Repetition gelangen. Nach meiner schon vorhin gemachten Aufstellung enthält „Kaegi-Wyss" 2277 Wörter; Eigennamen und Komposita abgezählt, ergibt sich ein Rest von 1347 Wörtern. Das ist tatsächlich die Höchstsumme: denn wenn auch manches Kompositum gelernt werden muss, wie z. B. ἀ—λη̃δής (obgleich die Grundbedeutung dieses Wortes und seiner Synonyma — vgl. Homer! — dem jungen Griechen klar werden muss, soferne er behaupten darf, von griechischem Wesen eine Ahnung zu haben), stehen auf der andern Seite jene hier nicht abgezogenen Wörter, die dennoch zu einem Stamm nur gehören, wie etwa στρατός und was damit zusammenhängt. Wenn man nun für den griechischen Elementarunterricht zwei Schuljahre rechnet (die 3. und 4. Klasse des Gymnasiums) und jedes zu 30 wirklich gehaltenen Schulwochen mit 5 Wochenstunden (dies im Durchschnitt: denn mag da oder dort auch eine sechste Wochenstunde sein, so fängt man andernorts auch schon in der 4. Klasse früh mit Lektüre an), so ergibt dies pro Wochenstunde die Forderung auf höchstens 5 neue Wörter. Das ist gewiss nicht zu viel verlangt, auch wenn man bedenkt, dass ausser den Vokabeln auch noch andere Dinge auswendig gelernt werden müssen. Vielleicht liesse es sich sogar derart einrichten, dass abwechselnd bald eine Regel aus der Formenlehre oder Syntax bald eine Reihe von Wörtern gelernt werden sollen. Wer allerdings unser Übungsbuch in seiner heutigen Gestalt ansieht, wird sich nicht von der Richtigkeit unserer Behauptung überzeugen lassen, am allerwenigsten der Schüler.

Der Schüler vielmehr lernt heute im einen Abschnitt δίκαιος = gerecht, im anderen ἄδικος = ungerecht usw. und flieht sozusagen vom Denken, das hier durchaus genügte, ins Gedächtnismässige, ohne zu ahnen, wie schwach sein Gedächtnis ist und wie gut ihm später, bei der Lektüre, die hier nötige Denkübung ist. Und das ist die zweite Forderung, die ich aufstelle: der Schüler muss schon im Uebungsbuch gezwungen werden, jene Wörter, die mit Hilfe der Etymologie und der Wortbildungslehre erfasst werden können, ohne Nachschlagen im Vokabular zu übersetzen. Wer nur einigermassen weiss, wieviel Zeit in den oberen Klassen mit Lexikonwälzen vertan wird, hat wohl volles Verständnis für dieses Postulat. Ich habe mehr als einmal folgende Beobachtung gemacht: der Schüler stöhnt, weil er vor lauter Nachschlagen nicht zum Wörterlernen, geschweige denn zur eigentlichen Uebersetzungsarbeit gekommen ist. Er erklärt, er habe zirka 30 Wörter nachsehen müssen. Tatsächlich hatte er sie alle feinsäuberlich „herausgeschrieben". Ich musste dann feststellen: so und so viel Wörter stehen bereits im „Kaegi", diese und jene hängen mit „Kaegi-Wörtern" zusammen, andere waren vor kurzem im Text vorgekommen, aber eben nur zu Papier und nicht zu Kopf gegangen. Es blieben dann etwa 6—8 „neue" Wörter — statt angeblich 30. Selbst also, wenn man es so macht wie manche Lehrer der alten Sprachen, dass man die „neuen" Wörter eines neuen Textes einfach angibt — das wären also etwa 8 Wörter gewesen —, die Last des Lexikonwälzens wäre unserer denkfaulen Generation nicht abgenommen. Zu dieser Denkfaulheit wird aber der Schüler schon im Elementarunterricht — verzogen.

V. *Die Syntax.*

Nein, est ist kein Versehen, sondern ich zähle im Griechischen auch die Syntax zum Elementarunterricht, wenn ich auch dieses Kapitel ans Ende meiner Artikelserie setze. Aber nicht nur im Griechischen. Denn um welche Sprache es immer sich handeln mag, sobald wir einen Satz vor uns haben, haben wir Syntax. Jedoch, das ist wohl, nicht überall als Theorie, indes allenorts als Praxis anerkannt.

Weniger allgemein scheint mir folgende Ueberlegung verbreitet zu sein: unsere Schulsprachen sind als Tochtersprachen des Urindogermanischen miteinander aufs engste verwandt. Wenn sie aber verwandt sind, muss sich doch ihre Verwandtschaft auch irgendwo zeigen. Die Formenlehre und etwa die Lautlehre zeigen uns das verschiedene Alter der Schulsprachen, die Syntax ihre Verwandtschaft. Es gibt nun eine Reihe von syntaktischen Erscheinungen, die allen unseren Schulsprachen gemeinsam sind, und ob man nun eine Grammatik dieser oder jener Sprache aufschlägt, man findet überall dieselbe Auskunft, leider nicht immer in derselben Formulierung. Und das ist ein wunder Punkt unseres Sprachunterrichtes: jede Grammatik (und jeder Lehrer) hat so etwas wie eine eigene Terminologie. Und so vernimmt der Schüler über denselben Gegenstand die verschiedensten Regeln und merkt gar nicht, dass diese Regeln stets dasselbe besagen.

Und doch müsste eigentlich dieses möglich sein: alle jene grammatikalischen Erscheinungen, die in allen unseren Schulsprachen gleich sind, werden auch in allen Schulsprachen vollkommen gleich als Regeln erfasst und vollkommen gleich erklärt. Der Unterrricht in diesem gemeinsamen Grundstock wäre m. E. Gegenstand der Muttersprache, bzw. der Unterrichtssprache. Zu diesem Grundstock gehören aber doch die Hauptfragen der Syntax: was ist ein Satz? wie heissen und was sind die einzelnen Satzteile und Satzglieder? Unterschied von Haupt- und Nebensatz usw. Natürlich wird es nötig sein, auch in den Fremdsprachen diese Fragen gelegentlich zu berühren, aber immer wird man dabei von der ersten Formulierung ausgehen müssen, wenn auch mit der zunehmenden Reife der Schüler, gerade durch den Einblick in die Fremdsprachen gewonnen, die eine oder andere Ergänzung und Erweiterung notwendig wird. Aber, dies sollte so sein wie beim Aufstieg vom kleinen über den mittleren zum grossen Katechismus.

Die eigentliche Aufgabe des fremdsprachlichen Grammatikunterrichtes wäre aber dann nur die Unterweisung in jenen Regeln, in denen die fremde Sprache von der eigenen abweicht. Für die alten Sprachen gibt es aber auch da wieder viel Gemeinsames: man denke nur an die Konstruktion des Accusativus cum infinitivo oder an das absolute Partizip.

Wer diese Dinge überlegt, der erkennt, dass in der griechischen Syntax nicht gerade viele neue Probleme auftauchen, und diese wenigen müssten regelhaft mit der Formenlehre, also mit dem Elementarunterricht verbunden werden können. Ich sage ausdrücklich: regelhaft; damit meine ich, soweit es sich darum handelt, eine syntaktische Erscheinung in eine Regel zu fassen und als Regel zu erfassen; nicht dagegen meine ich die sprachgeschichtliche oder gar die sprachphilosophische Erklärung und Ausdeutung einer syntaktischen Erscheinung. Dies ist zum Teil wohl überhaupt nicht Gegenstand des gymnasialen Sprachunterrichtes, zum anderen Teil nur möglich im Zusammenhang eines oder mehrerer Texte oder aufweisbar bei der Uebersetzungsarbeit, die ja nur dort an ein Ende gelangt, wo eine Stelle unübersetzbar ist.

Uebrigens ist gerade in diesem Punkt die Praxis des griechischen Elementarunterrichtes von unserer Forderung nicht allzu weit entfernt. Auf einiges habe ich bei der Behandlung der Indeclinabilia hingewiesen. Hier sei noch aufmerksam gemacht auf das

Wörtchen ἄν; wohl wird der Potentialis der Gegenwart und auch ἄν in Nebensätzen im Uebungsbuch behandelt, nur dürfte es noch häufiger sein und zunächst etwas systematischer; ich vermisse aber eine genügende Anzahl von Fällen des Irrealis. Vollkommen ungenügend dagegen ist, was sich über das prädikative Partizip findet. Da dieses im Griechischen so viel häufiger als in anderen Sprachen sich findet, dass es beinahe als typisches Griechisch erscheinen möchte, müsste es doch auch im Uebungsbuch baldmöglichst gewissermassen zum täglichen Brot werden. Gerade jene Fälle, in denen die deutsche Uebersetzung aus dem Partizip das regierende Verbum macht, bedürfen eines reichen Exerziermaterials.

Aber, es ist Zeit, dass ich meine Kritik an dem heutigen Stande des griechischen Elementarunterrichtes abbreche. Ich hoffe nur, dass niemand diese Kritik als eine zerstörende empfunden hat. Ich weiss auch, dass kaum alle Reformvorschläge, die ich gemacht habe, je werden Erfüllung finden. Denn, wo Menschen sind, werden ihre Meinungen immer auseinandergehen. Wenn aber einiges von dem Gesagten den Erfolg der Tat hat und anderes zum Nachdenken anregt, will ich's gerne zufrieden sein. Wen ich aber gelangweilt habe oder gegen meine Absicht betroffen, den bitte ich von Herzen um Entschuldigung. „Leicht beieinander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stossen sich die Sachen."

Immensee-Küssnacht a. R.

Eduard v. Tunk.

Lehrerin und weibliche Erziehung

Unsere Toten

† *Sophie Wassmer, alt Lehrerin, Mellingen.*

„Die viele in der Gerechtigkeit unterweisen, werden leuchten wie die Sterne!" — Diese Worte sprach der Priester am offenen Grabe unserer lieben Lehrerin und Kollegin Frl. Sophie Wassmer, alt Lehrerin, in Mellingen. Wir geleiteten sie zur letzten Ruhestätte am 21. Mai.

Frl. Sophie Wassmer wirkte während 47 Jahren in der Schule. Sie lebte während der Zeit ganz für und mit ihren kleinen Schülern, so dass man in der Gemeinde von ihr sagte: „Sie ist wie eine Mutter zu den Kindern!" Ja wie eine Mutter! Gütig, verstehend, helfend, — aber auch energisch und stramm! — Eine grosse Schar von kleinen Schülern war ihr anvertraut, in früheren Jahren oft 80 bis 90. Sie verstand es, die vielen kleinen Leute für sich zu gewinnen, durch ihr Frohsein, durch die Erfinderkunst, Freude zu bereiten, im Schulzimmer und im Freien. So hatte sie den Schlüssel zu den Kinderherzen. Zum Guten hinführen, für den lb. Gott erziehen, das war wohl ihr Erzieherziel. Dieses Streben gab ihr Kraft und Ausdauer für ihre grosse Arbeit.

Nach den vielen Jahren treuester Pflichterfüllung und bester Leistungen trat sie nur mit wehem Herzen in den Ruhestand zurück. Ihre ganze mütterliche Liebe schenkte sie nun ihrem alten, hilfebedürftigen Bruder. In dieser Fürsorge wurde ihr tiefes Leid um die Schule gemildert und schliesslich freute sie sich ihres ruhigen Lebensabends. „Ich hab' es ja schön!" sagte sie oft.

Noch gerne erzählte sie von ihren ersten Lehrjahren, vom lieben Abtwil, wo sie als junge Lehrerin drei Jahre tätig war. Besuche von frühern treuen Schülern bedeuteten Glück und Freude für sie.

Mit regem Interesse fragte sie bisweilen nach unsern Schulen. Mit viel Liebe gedachte sie stets ihrer alten Kolleginnen und erkundigte sich immer wieder nach ihnen. Sie hätte so gerne Konferenzen und ähnliche Zusammenkünfte mitgemacht, um die lieben Bekannten wieder einmal zu sehen, wenn nicht die Sorge um ihren Bruder sie so vollständig in Anspruch genommen hätte, dass sie kaum mehr sich ein Fortgehen erlaubte. So ging sie auf in der beständigen Sorge, im treuen Opfern für andere.

Ein stilles Heimweh erfasste sie, nachdem ihr Bruder ihr im Tode vorausgegangen war. Ihre Kräfte fingen an zu schwinden. Ein schweres Leiden machte sich immer fühlbarer. Es griff sie hart an, zumal sie bis jetzt in ihrem hohen Alter noch nie recht krank gewesen.