Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 56 (1969)
Heft: 4

Artikel: Zum Sprachunterricht
Autor: Wimmer, Friedrich
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-528619

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: 14.12.2025

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

Zum Sprachunterricht

Friedrich Wimmer

Im Vorwort zur ersten Auflage der neuen Duden-Grammatik schreibt der Herausgeber Paul Grebe, seit den dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts habe sich eine neue Sprachauffassung Geltung verschafft, nach der es keine Sprache schlechthin, sondern nur eine Fülle von Einzelsprachen gebe. Wörtlich fährt er fort: «Jede Einzelsprache aber ist ein gegliedertes Sinngefüge, hat also bis zu einem gewissen Grade eine eigene Struktur. Diese Struktur ist das Ergebnis des sprachlichen Zugriffs der Sprachgemeinschaft gegenüber dem Seienden in der Welt. Daraus ergibt sich als Aufgabe einer Grammatik unserer Muttersprache, ‚die innere Form des Deutschen' (Titel eines Buches von Hans Glinz) bewußt zu machen, d. h. die Grundstrukturen zu verdeutlichen, die sich aus der Zuordnung von Form und Inhalt über lange Zeiträume hinweg ergeben haben.»
Weiter unten erinnert Grebe an das Humboldt-Wort, daß die Sprache kein Ergon, kein statisches Gebilde, sondern eine Energeia, eine wirkende Kraft, sei, die das «Worten der Welt» (Leo Weisgerber) täglich neu vollziehe.

Es war nur eine Frage der Zeit, daß die neuen Vorstellungen von der inneren Dynamik unserer Muttersprache auch in die Schulgrammatik, die ja immer noch weitgehend von den Grundgedanken der lateinischen Grammatik geprägt ist, Einlaß begehrten.

Die «Richtlinien für die bayerischen Volksschulen» vom Jahre 1966 lassen das Bestreben erkennen, gesicherte Ergebnisse zu übernehmen, es jedoch beim alten zu belassen, soweit noch Unsicherheit und Skepsis besteht.

Die neuen Gedanken und Vorstellungen sind in die Hinweise unter «Sprachkunde und Sprachlehre» (S. 213–215) eingebaut. Zusammengefaßt sind sie dargestellt unter «Sprachlehre» (S. 215) in folgenden Sätzen: «Die auf der Unterstufe begonnene Arbeit am Satz als Sinneinheit, Klanggestalt und Spannungsgefüge sowie an den Wortarten und ihrer Leistung wird weitergeführt; Satzbilder werden ausgebaut und als Gefüge, Strukturen, bewußt gemacht, neue Grundformen und ihre Leistungen erkannt. Die lebendige Sprachwirklichkeit bestimmt den Redeton, die Satzmelodie und den -rhythmus, die Stellung der Glieder im Satz (Grundstellung, Umstellung, Umklammerung), ihre Schwere, Hervorhebung, Abschwächung oder Verneinung. Darum ist stets von der inneren Sprachform auszugehen.»

Da stellt sich nun als erstes die Frage: Was ist mit der «inneren Sprachform» gemeint? Der Begriff ist nicht neu, stammt er ja doch von Wilhelm v. Humboldt. Leo Weisgerber, einer der bedeutendsten Vertreter der neuen Sprachwissenschaft, versteht unter innerer Sprachform «das gestaltende Prinzip des Umschaffens der Welt in das Eigentum des Geistes», also ein schöpferisches Prinzip. Walther Seidemann sieht den Deutschunterricht überhaupt als «innere Sprachbildung»; er definiert die innere Sprachform als «die gestaltenden geistig-sinnlichen Wechselwirkungen zwischen Inhalt und Form». Die gemeinten geistig-sinnlichen Vorgänge vergegenwärtigt Reumuth in «Der muttersprachliche Unterricht» an folgendem (hier kurz gefaßten) Beispiel: Ich beobachte, wie sich am Himmel Wolken bewegen. Diese Naturerscheinung will ich sprachlich fassen. Im Bewußtsein tauchen nun Zeitwörter auf: schweben, ziehen, fliegen, eilen. Der Geist versenkt sich abwechselnd in die Zeitwörter und in die Bewegung der Wolken. Es setzt eine hin- und hergehende seelische Bewegung ein, bis ich entscheide: Die Wolken schweben. «Schweben» ist das rechte Wort, um die Wolkenbewegung, wie ich sie wahrnehme, darzustellen. Ich habe das Erlebnis einer inneren Stimmigkeit, eines Innewerdens der Wirklichkeit samt dem Gefühlshof, der den rational erfaßten Inhalt umgibt.

Das Gesetz der inneren Sprachform gilt selbstverständlich nicht nur für das Wort, sondern ebenso für den Satz als Sinneinheit und für die gestaltete Sprache überhaupt. Dazu noch ein Beispiel aus Reumuth, das die Geschehensarten in ihrer Ausdrucksqualität aufzeigt (a. a. O., S. 73): «Die Sätze: Das Schiff ist von den Wellen verschlungen worden und: Die Wellen verschlingen das Schiff sind nur im logischen Sinne gleich, wertet man aber die innere Sprachform, so drückt die Leideform im ersten Satz das Schicksalhafte des Vorganges, die Ohnmacht gegenüber der Ge-

Aus: Pädagogische Welt, Nr. 10, 1967

walt der Wellen besser aus als der zweite Satz. Dieser wird sich besser in einen Bericht einfügen, in dem von der ungestümen Kraft des Sturmes und der Wellen die Rede ist.» Die innere Sprachform ist also von der Ausdrucksabsicht gesteuert. Das Erlebnis der inneren Sprachform vollzieht sich naturgemäß nicht nur im Vorgang der Sprachgestaltung, sondern ebenso im Spracherfassen, im Sprachverstehen, im Hören oder Lesen.

Die Richtlinien übernehmen von der neuen Sprachwissenschaft die Begriffsreihe: «Sinngehalt, Klanggestalt und Spannungsgefüge».

Die Einheit von Sinngehalt und Klanggestalt wird den Schülern am leichtesten bewußt gemacht, wenn sie einen Satz rückwärts oder durcheinander lesen, wie es beim Übungslesen im Erstleseunterricht hin und wieder geschieht, um die Kinder zum synthetischen Lesen statt des Hersagens auswendig gelernter Sätze zu zwingen. Wir probieren es an dem Satz: Die Mutter richtet für uns das Abendessen. Beim Rückwärtslesen und beim Durcheinanderlesen hat jedes Wort den gleichen Ton und die gleiche Betonung; es entsteht kein Fluß und keine Bindung; erst durch den Bezug auf ein Sinnganzes, erst vom Sinngehalt her treten die Wörter in Verbindung; sie folgen in einem bestimmten Rhythmus, in leichten und schweren Schritten, in sinnentsprechender Tongebung.

Die Satzmelodie und der Redeton treten auch besonders deutlich in Erscheinung bei Gegenüberstellung von Sätzen, die aus den gleichen Wörtern bestehen, aber je aus einer anderen Sprachwirklichkeit und einer anderen Redeabsicht entstehen. Der Satz: «Peter schreibt seine Hausaufgabe» kann eine reine Aussage sein oder, vom Hörenden wiederholt, eine ungläubige Frage oder auch eine Aufforderung des Vaters, je nach dem Redeton und der Satzmelodie. Diese drücken die Redeabsicht, den Sinngehalt aus, eingeschlossen den Gefühlston, sei es der Verwunderung oder des Zweifels, des Lobes oder des Ärgers.

Man spricht deshalb auch von der sinntragenden Klanggestalt. Die Sinnbewegung, der Fortgang der Gedankenführung, liegt im Spannungsgefüge, dem dritten Glied der Dreiheit «Sinngehalt, Klanggestalt und Spannungsgefüge».

Das Spannungsgefüge ist hauptsächlich durch die Wortfolge bestimmt. Als wesentliches Merkmal des deutschen Satzes im Unterschied etwa zum französischen oder englischen gilt die Umklammerung oder der Klammerbau des Satzes.

Ein Beispiel: «Maria Theresia wurde wegen ihres unbeugsamen Mutes in der Verteidigung ihrer Länder sowie wegen der Umsicht und Klugheit in der Durchführung innerer Reformen auch von ihren Gegnern geachtet.» Die zwei Wörter der Satzaussage (wurde und geachtet) umschließen einen großen Teil des Satzes und bilden so die Pole des Klammerbogens. Der Sprecher hat bei Beginn des Satzes die beiden Pole im Bewußtsein; die umklammerten Teile fügt er beim Sprechen ein und baut dadurch das Satzbild aus. Mit der Umklammerung kann jedoch ein anderer Grundsatz des Spannungsgefüges des deutschen Satzes in Konflikt geraten, nämlich die Hervorhebung des Sinnwortes. Dieses steht, je nach der Sprachsituation, am Anfang oder am Ende des Satzes, wobei vom Klammerbau abgewichen werden kann, z. B.: Besonders geschätzt wurde sie (Maria Theresia) wegen ihres unbestechlichen Gerechtigkeitssinnes.

Im freien Vortrag zwingt außerdem die Ökonomie des Gedächtnisses weniger konzentrationsstarke Redner dazu, bei längern Sätzen möglichst bald den zweiten Teil des Prädikates zu bringen und erst dann das Satzbild weiter auszubauen, z. B.: Maria Theresia wurde auch von ihren Gegnern geachtet wegen ... Dadurch wird es auch den Hörern leichter gemacht, den Gedankengängen des Redners zu folgen.

Eine wesentliche Rolle in der neuen Sprachlehre spielen die Satzgrundformen. Nach den Richtlinien sollen die Kinder gegen Schluß des vierten Schülerjahrganges einfache Grundformen des deutschen Satzes richtig gebrauchen und ihr Gefüge durchschauen, wobei man sich unter Gefüge oder Gefügestruktur den Satzbau mit dem Neben- und Ineinander der Baustücke, das gegliederte Ganze des Satzes, vorzustellen hat. Die Stoffpläne für die oberen Jahrgänge, also für die Hauptschule, enthalten als Aufgabe in Verbindung mit dem Ausbau von Satzbildern und dem Bewußtmachen der Gefügestrukturen das Erkennen neuer Grundformen und ihrer Leistung. Die neue Sprachlehre wendet sich bewußt von dem üblichen Abfragen des Satzes nach formallogischen Elementen ab, sie will von der formbezogenen zu einer inhaltsbezogenen Grammatik durchbrechen; dabei geht sie von der Satzgrundform als kleinster Sinneinheit und nicht weiter reduzierbarer Ganzheit aus.

In der Duden-Grammatik sind 29 Grundformen aufgeführt. Ein Beispiel: Der Gärtner bindet die Blumen. Früher stellte man zunächst durch Abfragen den Satzgegenstand und die Satzaussage fest (Der Gärtner bindet); damit war der «einfach nackte Satz» gefunden. Diese formallogische Aneinanderreihung von Satzgegenstand und Satzaussage bildet jedoch keine Sinneinheit, also keinen Satz im Sinne einer inhaltsbezogenen Grammatik. Notwendig ist eine Sinnergänzung: die Blumen. «Der Gärtner bindet die Blumen» stellt das Grundgefüge, die Grundform des Satzbildes dar, das ausgebaut, nach der Situation ausgestaltet und durchgeformt werden kann und dadurch in seiner Gefügestruktur bereichert wird, z. B.: In aller Frühe schon bindet der Gärtner mit Liebe und Fleiß seine Blumen. Dieses Prinzip gilt ebenso, wenn wir zur Entfaltung der kindlichen Sprachkraft einfache und dürftige Sätze aus der Sprachwirklichkeit der Schüler ausbauen, wie auch, wenn wir an Proben gestalteter Sprache den Eigentümlichkeiten des deutschen Satzbaues nachspüren, um die Kinder, je nach dem Reifegrad, Einblick in die Gefügestrukturen der Muttersprache und die Harmonie von Inhalt und Form gewinnen zu lassen.

Mit dem Ausbau des Satzbildes ergibt sich je nach dem Zusammenhang und der Sinnbewegung eine Umstellung der Satzglieder, wie vorstehendes Beispiel zeigt.

Die spezifische Leistung obiger Grundform (Der Gärtner bindet die Blumen) besteht in der sprachlichen Bewältigung einer in sich geschlossenen Handlung. Man spricht deshalb von Handlungssätzen.

Nach der inhaltlichen Leistung kennt die Duden-Grammatik außerdem Zustandssätze (München liegt an der Isar), Vorgangssätze (Die Beratung dauerte zwei Stunden) und Tätigkeitssätze (Ich klopfe meinem Freund auf die Schulter). Die Sinnergänzung kann außer dem Akkusativobjekt, das den Handlungssatz kennzeichnet, in einem Genitivobjekt (Ich harre seiner), einem Dativobjekt (Der Sohn dankt dem Vater), einem Präpositionalobjekt (Inge achtet auf die Schwester), einer Umstandsergänzung (München liegt an der Isar – Er zog das Gespräch in die Länge – Wilhelm benimmt sich schlecht – Das Verbrechen geschah aus Eifersucht), einem Gleichsetzungsnominativ (Karl ist mein Freund) oder einem Gleichsetzungsakkusativ (Karl nennt mich seinen Freund) bestehen. Außerdem gibt es Satzgrundformen, die nur aus Subjekt und Prädikat bestehen (Die Rosen blühen) und andere, die mehr Sinnergänzungen fordern (Ich machte ihm die Beine lang).

Die Satzgrundformen stellen also Satzschemata dar, die in der Sprache immer wiederkehren und durch eine bestimmte Gliederung und Leistung gekennzeichnet sind. Als Leitbilder können sie bei der Entwicklung und Ausformung der sprachlichen Anlagen wirksame Hilfe leisten.

Das Prinzip der Inhaltsbezogenheit gilt auch für die Terminologie in der Sprachlehre, wenn auch zugegeben werden muß, daß, wie noch zu zeigen sein wird, der Verwirklichung des Prinzips erhebliche, manchmal nur mit großer Einschränkung zu meisternde Schwierigkeiten entgegenstehen. Grundsätzlich sollen Wort und Begriff eine innere Einheit darstellen; die Bezeichnung soll die Leistung, die Aufgabe oder Funktion der sprachlichen Erscheinung widerspiegeln. Im Lehrerheft zum «Sprachspiegel» («Deutscher Sprachspiegel» von Arends, Arnold, Glinz) wird eine kindgemäße Terminologie gefordert. Es komme sehr darauf an, ob dem Kind ein geeigneter Name hilft, klare Begriffe zu gewinnen, oder ob ein ungeeigneter, irreführender Name eine Erschwerung oder Störung bedeutet. Der Lehrer müsse ihm sinnvolle Namen geben für die beobachteten Erscheinungen und die an ihnen erkannten Begriffe. Der Name sei scharf und ausschließlich vom Begriffe her zu sehen.

Die bisher gebrauchten Bezeichnungen werden von Neuerern zu einem erheblichen Teil als ungeeignet oder sogar als falsch abgelehnt. Während der «Hauptsatz» noch hingenommen wird, ruft das Wort Nebensatz bereits scharfen Protest hervor. Seine Leistung bestehe doch nicht darin, etwas Nebensächliches auszudrücken, sondern ein Satzglied zu vertreten; also sei nur der Ausdruck Gliedsatz angebracht. Auch die Benennung der Satzglieder wird in Frage gestellt. Pfleiderer (Rahn und Pfleiderer, Neue Satzlehre Fft./M. 1940) schlägt statt Satzgegenstand «Hauptglied», statt Satzaussage «Zeitglied» vor, während in der Duden-Grammatik (neben den lateinischen) die alten Termini verwendet werden.

Die sinnotwendigen Ergänzungen, die einen Teil der Aussage bilden, wurden bereits in dem Abschnitt über Satzgrundformen erwähnt. Die Duden-Grammatik unterscheidet davon die freien Satzglieder, z. B. den freien Dativ (Inge singt *uns* ein Lied) oder die freien, nicht sinnotwendigen

Umstandsangaben (Der Gärtner bindet *jeden Morgen* seine Blumen *hinter dem Treibhaus)*. Die freien Umstandsangaben nennt die Duden-Grammatik die eigentlichen Ausbaustücke, durch die die Grundformen an die besonderen Züge der Wirklichkeit herangebracht werden.

Für die Wortarten bringt das Lehrerheft zum «Sprachspiegel» folgende deutsche Bezeichnungen (neben den lateinischen): Zeitwörter, Namenwörter, Artwörter, Anzeigewörter, Lagewörter, Empfindungswörter (Ausrufewörter).

Wie schwer die Forderung einer inhaltsbezogenen Terminologie zu erfüllen ist, zeigt sich schon beim Zeitwort. Diese Bezeichnung hat gewiß den Vorteil, daß sie für alle Fälle zutrifft, aber die Angabe der Zeit ist doch nur eine Nebenleistung dieser Wortart, während die Hauptleistung darin besteht, eine Tätigkeit, einen Zustand oder einen Vorgang sprachlich zu fassen. Weil man jedoch die verschiedenartigen Leistungen nicht in einem Wort zusammenfassen kann, erscheint die Bezeichnung Zeitwort immer noch am zweckmäßigsten.

Die Richtlinien unterscheiden in Übereinstimmung mit der Duden-Grammatik Zeitstufen und Zeitformen: die Erlebnisstufe mit den Zeitformen des Verlaufs und der Vollendung in der Gegenwart (Präsens und Perfekt), die Erinnerungsstufe mit den Zeitformen des Verlaufs und der Vollendung in der Vergangenheit (Imperfekt und Plusquamperfekt) und die Erwartungsstufe mit den Zeitformen des Verlaufs und der Vollendung in der Zukunft (1. und 2. Futur). Diese Einteilung beseitigt die sinnwidrige, nur vom Formalen her verständliche Gepflogenheit, die Zeitformen der Vollendung in der Gegenwart (als 2. Vergangenheit) zwischen den beiden Zeitformen der Erinnerungsstufe (1. und 3. Vergangenheit) einzuordnen.

Die in die Richtlinien aufgenommene Bezeichnung «Namenwort» wird von vielen Lehrern nur widerwillig akzeptiert, weil sie ungewohnt ist, und wohl auch deswegen, weil ihr aus dem bisherigen Gebrauch in der ersten Klasse ein Beigeschmack der Verniedlichung anhaftet. Für diese Bezeichnung spricht aber die Leistung, die nach der Duden-Grammatik darin besteht, «den ‚Dingen' der Welt einen Namen zu geben, mit dem wir das stofflich oder gedanklich Seiende sprachlich prägen, um es geistig zu erfassen.»

Es liegt im Sinne einer inhaltsbezogenen Grammatik, in der dem Satz die beherrschende Stellung zukommt, daß das Namenwort (Nomen) kein eigenständiges Leben als Wortart führt, sondern nur in seiner Rolle als fallbestimmtes Satzglied gesehen wird. Die Leistung der «Fülle» hängt mit der Funktion des Namenwortes als Satzglied zusammen. Von der jeweiligen Funktion her gebraucht Glinz Bezeichnungen, wie Grundgröße, Anteilgröße, Zuwendegröße, Zielgröße. Auch Begriffe wie Geschehensträger, Geschehens-Beteiligter, Geschehens-Bezogener, Geschehensgegenstand sind bereits geprägt (siehe «Der Kath. Erzieher» Sept. 166, S. 294!). Einem philosophisch gebildeten Erwachsenen mögen solche formallogische Begriffe sprachliche Grundstrukturen verdeutlichen, 10- bis 14jährigen Volks- oder Hauptschülern bedeuten sie keine Hilfe zur eigenen sprachlichen Entfaltung und Bereicherung. Solange nicht kindgemäßere Bezeichnungen im Sinne einer inhaltsbezogenen Terminologie gefunden werden, wird die Volksschule an den bisherigen Namen festhalten müssen. Dabei ist nicht an eine Numerierung (3. Fall), sondern an Zusammensetzungen mit vom Aussagekern geforderten Fragewörtern (Wem-Fall-Ergänzungen im Wem-Fall) gedacht.

Als dritte Wortart nennt das Beiheft zum «Sprachspiegel» die Artwörter. Anzuerkennen ist bei dieser Bezeichnung, daß sie die drei Funktionen als Attribut (das liebliche Veilchen), als Artergänzung (das Veilchen ist lieblich) und als Adverb (das Veilchen duftet lieblich) trifft. Ein Nachteil liegt darin, daß durch das gleiche Bestimmungswort die Unterscheidung von Artwort und Artergänzung erschwert wird.

Bedenklich erscheint der Vorschlag im Beiheft zum ««Sprachspiegel», Geschlechtswörter, Fürwörter und Zahlwörter mit dem Begriff Anzeigewörter unter einen Hut zu bringen. Die Funktion des Anzeigens trifft doch nur auf einen Teil der aufgeführten Einzelwortarten zu. Außerdem wird die an sich begrüßenswerte Absicht, die Sprachlehre zu vereinfachen, dadurch vereitelt, daß im Unterricht den unterschiedlichen Leistungen nachgespürt werden muß und sich dabei die spezifischen Ausdrücke von selbst einstellen. Die nur teilweise zutreffende Sammelbezeichnung bedeutet somit für die Schüler sogar eine zusätzliche Belastung.

Noch bedenklicher ist eine Zusammenfassung der genannten Wortarten in «Begleiter und Stellvertreter», wie es öfter geschieht. Die Doppelbezeich-

nung kann nur verwirren; denn kein Wort kann zugleich Begleiter und Stellvertreter sein.

Völlig unverständlich ist die Vereinigung der Verhältniswörter, Umstandswörter und Bindewörter zu einer Wortart «Lagewörter». Jede dieser Wortarten hat ihre spezifische sprachgestaltende Qualität. Das Verhältniswort z. B. drängt nach einer Verbindung mit bestimmten Wortformen. Die richtige Anwendung ist nur durch ein Geläufigmachen zu erreichen. Die Verhältniswörter werden allmählich im Bewußtsein in Grundbeispiele eingebettet, die als Leitbilder den Gestaltungsprozeß bestimmen. Funktionssichere sprachliche Muster können aber nur durch planmäßige Übungen angeeignet werden, nicht in Vermantschung mit anderen Wortarten, die keine Formbindung eingehen. Somit ist die eigene Bezeichnung «Verhältniswort» unumgänglich.

Als Eingeständnis des völligen Versagens der Bestrebungen um eine inhaltsbezogene und kindgemäße Terminologie muß es gewertet werden, wenn Reumuth für die Bezeichnung Partikel eintritt und dazu (a. a. O., S. 86) schreibt: «Das Fremdwort ‚Partikel' erschwert dem Schüler den Umgang mit dieser Wortart nicht; es erleichtert ihn im Gegenteil mehr als die ebenfalls noch vorgeschlagene Bezeichnung ‚Lagewörter' (Glinz), die den Schüler zu dem Versuch verleitet, die Sache vom Namen her zu erschließen, was ihm bei dieser Sammelgruppe nur in einigen Fällen gelingen kann.»

Die Richtlinien für die bayerischen Volksschulen enthalten keinen Katalog verbindlicher Sprachlehrebezeichnungen. Die im Text gebrauchten Namen müssen zwar als verbindlich angesehen werden, sind aber unvollständig. Die mit der gegenwärtigen Entwicklungslage auf dem Gebiete der Sprachwissenschaft und der Sprachlehre zusammenhängenden Unklarheiten und Schwierigkeiten, die durch verschiedene Hinweise angedeutet wurden, lassen die Entscheidung des Kultusministeriums, in die Richtlinien einen entsprechenden Katalog nicht aufzunehmen, verständlich erscheinen. Andererseits verlangen weitaus die meisten Lehrer eine allgemein verbindliche Terminologie, und das mit Recht. Es ist ein Mißstand, wenn die Schüler bei jedem Schulwechsel, oft sogar bei einem Lehrerwechsel, umlernen müssen.

Für die Wahl der Namen dürften etwa folgende Grundsätze gelten:

1. Der Name soll die Hauptleistung oder -funktion des Begriffes, mindestens aber ein wesentliches Merkmal treffen.
2. Der Name muß für alle Repräsentanten der Wortart zutreffen.
3. Der Name muß eindeutig und für den Schüler leicht verständlich sein. Für verschiedene Begriffe dürfen nicht gleich oder ähnlich lautende Wörter gebraucht werden (z. B. Grundform des Satzes und Grundform des Zeitwortes).
4. Eine Orientierung an der Duden-Grammatik (selbstverständlich ohne die weitgehende Differenzierung) ist zweckmäßig.
5. Solange kein treffenderer oder kindgemäßerer Ausdruck gefunden ist, sollte man lieber beim alten bleiben.

Es widerspräche dem Sinne der Richtlinien, wollte man die Hauptaufgabe des Sprachlehreunterrichts darin sehen, den Schülern Begriffe und Bezeichnungen zu vermitteln. Die Bezeichnungen dienen nur als Verständigungshilfen bei dem Bemühen, das Sprachverständnis und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit des Schülers zu entwickeln und seine Sicherheit im Sprachgebrauch zu fördern. Dieses Ziel stellen die didaktischen und methodischen Hinweise zu Sprachkunde und Sprachlehre klar heraus; ebenso ist es bei vielen Einzelaufgaben der Stoffpläne offen sichtbar. Solche sind z. B. (beim 5. und 6. Schülerjahrgang) «Gegenüberstellung von inhaltsarmen und inhaltsreichen Sätzen» – «Das fallfordernde Zeitwort als wirkende Kraft im Satz» – «Das Eigenschaftswort, vor allem im geistig-seelischen Bereich» oder (beim 7./9. Schülerjahrgang) «Ausdrucksformen im sprachlichen Feld, z. B. das Feld der Aufforderung, des Wunsches, der Bitte» – «Die Sprache des Verstandes, des Gefühls».

In einer Linie mit der Auffassung, das Vermitteln und Einüben grammatischer Begriffe und Namen sei die Hauptaufgabe des Sprachlehreunterrichtes, stehen jene Bestrebungen, die auf formale Bildung und logische Schulung abzielen. Die Sprache als gesamtmenschliches Phänomen ist kein Exerzierfeld der Logik. Diese Verirrung zeigt E. Ecker (Der Katholische Erzieher 1966/9: Zum Grammatikunterricht in den Klassen 5 und 6 der höheren Schule) an einer Lehrprobe über den Adverbialsatz, die tatsächlich in einer 6. Klasse gehalten worden ist. Der Lehrer, ein Referendar, hatte sich das Ziel gesetzt, den Schülern zu zeigen, daß aus Umstandsergänzungen Glied-

sätze entstehen und Gliedsätze in Satzteile umgewandelt werden können. Das Ergebnis der mühevollen Unterrichtsstunde bestand in der Feststellung: Man kann statt «Die Ritter nahmen die Burg im Ansturm ein» auch sagen «Die Ritter nahmen die Burg ein, indem sie anstürmten». Für die sprachliche Bildung ist dieses Ergebnis wahrlich völlig belanglos.

Besonders in den ersten Schuljahren ist eine betont rational-logische Sprachbetrachtung fehl am Platz. Die Richtlinien verlangen in Nr. 1 der Hinweise zu Sprachkunde und Sprachlehre, daß die Schule das gemüthaft-naive Verhältnis des Kindes zur Sprache erhalten soll, und stellen das Spracherleben und das Sprachhandeln in den Mittelpunkt. Damit ist es kaum zu vereinbaren, wenn in einem Sprachbuch für 1./2. Schuljahr (Beisbart/Huber: Alle Nüsse knack ich) Kindern des 2. Schülerjahrganges unter «Merke» (!) folgende Sätze angeboten werden:
«Sätze, in denen man etwas befiehlt oder ruft, sind Befehlssätze oder Ausrufesätze» –
«Du und ihr sind Anredefürwörter in der Einzahl und in der Mehrzahl» –
«Er, sie, es sind Erzählfürwörter in der Einzahl» –
«Sie ist das Erzählfürwort in der Mehrzahl» –
«Ich ist ein Erzählfürwort, mit dem man von sich selbst erzählt». –

Damit soll der Wert des genannten Sprachbuches, das in seinen Sprach- und Übungssituationen durchaus den Forderungen eines neuzeitlichen Sprachunterrichts entspricht, nicht geschmälert werden.

Die Richtlinien für Sprachlehre enthalten in Nr. 3 den Satz: «Sie (die Sprachlehre) dient auch dem Fremdsprachenunterricht.» Der Satz kann falsch verstanden werden. Gewiß sind Parallelen vorhanden; auf sie und noch mehr auf die Verschiedenheiten hinzuweisen, ist Sache des Fremdsprachenunterrichts, dem solche Vergleiche dienlich sein können. Der muttersprachlichen Bildung wäre es aber abträglich, den Unterricht in deutscher Sprachlehre als Vorbereitung auf den Fremdsprachenunterricht zu sehen und entsprechend auszurichten. Dies widerspräche völlig der eingangs dargelegten Auffassung von der Muttersprache.

Aufstellung mit dem Versuch eines Vorschlages für einen neuen Katalog

a) Katalog 1955	*b) Vorschlag für neuen Katalog*	*c) Bemerkungen*
Hauptwort	Namenwort	siehe Richtlinien und Duden!
Einzahl, Mehrzahl	Einzahl, Mehrzahl	trifft den Begriff
Wer-, Wessen-, Wem-, Wen-, oder Was-Fall (ohne Numerierung)	Wer-, Wessen-, Wem-, Wen- oder Was-Fall	kein für Volksschulen brauchbarer Änderungsvorschlag
Starke und schwache Beugung	Starke und schwache Beugung	siehe Duden!
Männliches, weibliches, sächliches Geschlechtswort, bestimmt, unbestimmt	Männliches, weibliches, sächliches Geschlechtswort, bestimmt, unbestimmt	siehe Duden!
Zeitwort	Zeitwort	siehe Richtlinien!
Grundform	Nennform	keine Verwechslung mit Satzgrundform
Zeitwort	Befehlsform	siehe Duden!
Tat- und Leideform	Tat- und Leideform	siehe Richtlinien!
Wirklichkeits- und Möglichkeitsform	Wirklichkeits- und Möglichkeitsform	kein brauchbarer Änderungsvorschlag
Zeiten: Gegenwart 2. Vergangenheit	Zeitstufen und Zeitformen: Erlebnisstufe mit den Zeitformen des Verlaufs und der Vollendung in der Gegenwart	siehe Richtlinien!
1. Vergangenheit 3. Vergangenheit	Erinnerungsstufe mit den Zeitformen des Verlaufs und der Vollendung in der Vergangenheit	siehe Duden!

a) Katalog 1955	*b) Vorschlag für neuen Katalog*	*c) Bemerkungen*
1. Zukunft 2. Zukunft	Erwartungsstufe mit den Zeitformen des Verlaufs und der Vollendung in der Zukunft	
Mittelwort der Gegenwart	Mittelwort der Gegenwart	siehe Duden!
Mittelwort der Vergangenheit	Mittelwort der Vergangenheit	siehe Duden!
Hilfszeitwort	Hilfszeitwort	siehe Duden!
Eigenschaftswort	Eigenschaftswort	siehe Richtlinien!
Steigerung des Eigenschaftswortes	Vergleichsformen des Eigenschaftswortes: Grundstufe Höherstufe Höchststufe	siehe Duden!
Persönliches Fürwort	Persönliches Fürwort	siehe Richtlinien!
Besitzanzeigendes Fürwort	Besitzanzeigendes Fürwort	siehe Richtlinien!
Hinweisendes Fürwort	Hinweisendes Fürwort	drückt die Leistung aus (siehe Duden!)
Grundzahl	Grundzahl	siehe Duden!
Ordnungszahl	Ordnungszahl	siehe Duden!
Unbestimmtes Zahlwort	Unbestimmtes Zahlwort	siehe Duden!
Verhältniswort Umstandswort Bindewort Satzglieder Satzgegenstand Satzaussage Ergänzung	Verhältniswort Umstandswort Bindewort Satzglieder Satzgegenstand Satzaussage Ergänzung (Sinnergänzung)	siehe Richtlinien!
Umstand des Ortes Umstand der Zeit Umstand der Art und Weise Umstand des Grundes	Raumergänzung — Raumangabe Zeitergänzung — Zeitangabe Artergänzung — Artangabe Begründungsergänzung — Begründungsangabe	siehe Duden!
Beifügung	Beifügung	
Einfacher Satz	Grundformen des Satzes: Handlungssatz, Tätigkeitssatz, Vorgangssatz, Zustandssatz	siehe Richtlinien! und Duden!
Erweiterter Satz	Ausbau des Satzes	
Hauptsatz	Hauptsatz: Aussagesatz, Aufforderungssatz, Ausrufesatz, Fragesatz	siehe Richtlinien! siehe Duden!
Nebensatz	Gliedsatz	siehe Richtlinien!
Satzverbindung	Satzreihen	siehe Richtlinien!
Satzgefüge	Satzgefüge	siehe Richtlinien!
Wörtliche und nichtwörtliche Rede	Wörtliche und nichtwörtliche Rede	siehe Richtlinien!
Satzzeichen: Beistrich Srichpunkt Doppelpunkt Anführungszeichen Rufzeichen Fragezeichen	Satzzeichen Beistrich Strichpunkt Doppelpunkt Anführungszeichen Ausrufezeichen Fragezeichen	siehe Rechtschreibduden!

Literatur:

Richtlinien für die bayerischen Volksschulen. KM-Blatt Nr. 15 und 16/1966.

Beisbart/Huber: «Alle Nüsse knack ich», Deutsches Sprachbuch für Volksschulen, Verlag Oldenbourg, München.

Ecker: Zum Grammatikunterricht in den Klassen 5 und 6 der höheren Schule in «Der Katholische Erzieher», 1966/9, Verlag Kamp, Bochum.

Reumuth/Schorb: «Der muttersprachliche Unterricht», 8. Auflage, 1963, Verlag Dürrsche Buchhandlung.

Seidemann: «Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung», 3. Auflage, Heidelberg, 1962.

Weisgerber: «Vom Weltbild der deutschen Sprache», 1. Halbband: Die inhaltsbezogene Grammatik, 2. Auflage, Düsseldorf, 1953.

Der Große Duden: «Grammatik der deutschen Gegenwartssprache», Neuauflage.

Richtlinien für die Führung einer heilpädagogischen Sonderschule

Robert Imbach

(Fortsetzung)

C. Realien

5. *Zahlenbegriffe und Rechnen*

Auch das primitive Rechnen verlangt die Betätigung aller Sinne, die Konzentration der Aufmerksamkeit, Kombinationsarbeit und das Erfassen der Zusammenhänge. Es stellt relativ hohe Anforderungen an das Abstraktions- und Denkvermögen.

Die Vermittlung der Zahlenbegriffe kann erst mit Erfolg in Angriff genommen werden, wenn der Formensinn des Kindes soweit entwickelt ist, daß es auch kleine Unterschiede wahrzunehmen vermag. Die Einführung der Zahlenbegriffe erfordert größte Anschaulichkeit und Abwechslung in der Art der zur Darstellung der Zahlenbegriffe verwendeten Gegenstände.

Mit den Zahlenbegriffen Eins und Zwei beginnt der lange Weg des Rechenunterrichtes. Vorerst werden die beiden Begriffe durch beliebige Gegenstände dargestellt, und erst wenn diese beiden Zahlenbegriffe erfaßt sind, wird das Zahlenbild (Symbol) eingeführt. Erst wenn die Verbindung von Menge und Zahl gründlich erfaßt wurde, wird die Zahl Drei hinzugenommen. Schon im Zahlenbereich 1–3 wird das Zuzählen und Wegnehmen geübt, und schließlich werden die zugehörigen Symbole (+ −) eingeführt. Der Zahlenbegriff wird stets nur um ein weiteres Glied erweitert.

Außer den zahllosen Gegenständen zur Veranschaulichung der Zahlenbegriffe sind die Finger und Zahlenlottos wertvollste Hilfsmittel. Die Würfel mit nur 5 Augen und einer leeren Seite zur Einführung des Begriffes Null sind ein in gleicher Weise unentbehrliches Hilfsmittel wie der Zählrahmen mit nur 2 × 10 Kugeln.

Der Gebrauch des Rechenmäppchens «Wir zählen» der Schweiz. Hilfsgesellschaft für Geistesschwache erweist sich als sehr zweckmäßig.

Die Erweiterung des Zahlenraumes bis 100 muß in Zehner-Einheiten erarbeitet werden. Jetzt wird neben den verschiedensten Hilfsmitteln wie Zahlenkarten mit Zehnern und Einern auch der große Zählrahmen benützt.

Ein weiterer Schritt bedeutet die Einführung der Multiplikation und Division, wenn der Zahlenbereich bis 50 reicht. Diese Rechenoperationen stellen sehr große Anforderungen an die Anschaulichkeit des Unterrichtes.

Der auf 100 erweiterte Zahlenbegriff, die Multiplikation und Division, wird nicht allen Kindern zumutbar sein.

6. *Lesen*

Das Ziel jedes Leseunterrichtes ist das Erreichen einer gewissen Lesereife, d. h. das Lesen wird dadurch zu einem Bildungsvermittler.

Die Ganzheitsmethode ist für geistesschwache Kinder ungeeignet, da sie nicht in der Lage sind, aus dem Wortbild die einzelnen Buchstaben zu abstrahieren.

Der Leseunterricht setzt einen genügenden Entwicklungsgrad der Sprachfertigkeit und des Sprachverständnisses voraus. Das Lesen und dann auch das Schreiben ist eine künstliche Versinnbildlichung der Sprache. Der einzelne Buchstabe steht als Symbol für einen Laut. Wenn gewisse Laute nicht oder noch nicht artikuliert werden können, wird auch die Beziehung zum entsprechenden Symbol fehlen. Daraus ergibt sich eine enge Beziehung zum Sprachheilunterricht, dessen Grundregeln auch dem Lehrer geistesschwacher Kinder geläufig sein müssen. Die