Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 62 (1975)
Heft: 10: Aspekte des modernen Deutschunterrichts I

Artikel: Die Neukonzeption des Sprachunterrichts im "Schweizer Sprachbuch"
Autor: Huldi, Max
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-530604

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: 28.07.2025

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

Die Neukonzeption des Sprachunterrichts im «Schweizer Sprachbuch»

Max Huldi

Notwendige Vorbemerkungen

Wenn ich die Neukonzeption des Sprachunterrichts, wie sie im «Schweizer Sprachbuch»[1] verwirklicht ist, einem traditionellen Sprachunterricht gegenüberstelle, so bin ich in einer merkwürdigen Lage. Das «Schweizer Sprachbuch» liegt für jeden greifbar und überprüfbar vor, den «traditionellen» Sprachunterricht gibt es nicht; Wohl lässt er sich aus eigenen und fremden Erfahrungen und aus vorhandenen Sprachbüchern[2] erschliessen – im letzten bleibt er eine unzulässige Verallgemeinerung. Zudem müssen wir bedenken, dass schon immer einige Lehrer «modern» unterrichtet haben, was immer das heissen mag. Trotzdem hilft eine Gegenüberstellung des «Schweizer Sprachbuchs» mit dem «traditionellen Sprachunterricht», die Besonderheiten, die Verschiebungen und neuen Akzente des «Schweizer Sprachbuchs» klarer zu sehen. Um keinen Lehrer vor den Kopf zu stossen, überzeichne ich den traditionellen Sprachunterricht leicht; niemand soll sich betroffen fühlen, denn der von mir dargestellte Sprachunterricht gehört natürlich schon längst der Vergangenheit an, nicht?

Ich schliesse eine zweite Vorbemerkung an: Die nachfolgende Zusammenfassung ist nicht als Ersatz für die eingehende Lektüre der Lehrerausgaben zum «Schweizer Sprachbuch» gedacht, sondern höchstens als strukturierende Hilfe bei einer solchen Lektüre. Ja, ich betrachte die Lehrerausgaben losgelöst von den Schülerausgaben als kleines didaktisch-methodisches Kompendium, das sich kein Lehrer entgehen lassen sollte, auch der erfahrene nicht, auch nicht derjenige, der das Schülerbuch im Unterricht nicht verwendet, nicht verwenden darf.

Die Arbeit ist aus einer Unterrichtseinheit an den Primarlehrerkursen am Seminar Liestal erwachsen; die im Aufsatz genannte Arbeitsgruppe ist ein Jahrgang von Seminaristen dieses Seminars.

Die Bereiche des Sprachunterrichts und ihre Gewichtung

Spracherziehung ist ein heterogenes Gebilde. Neun Bereiche mit unterschiedlichem Gewicht für die Spracherziehung lassen sich aus dem «Schweizer Sprachbuch» herausarbeiten.

Die drei *Kernbereiche*
- Lesen und Verstehen
- Erzählen und Aufschreiben
- Sprechen und Handeln

dienen vorwiegend *kommunikativen und emanzipatorischen Zielen*[3] des Sprachunterrichts. Sie sind das Zentrum jeder Spracherziehung und waren es wohl schon im traditionellen Sprachunterricht, mindestens der Grundintention nach.

Immerhin lässt sich festhalten, dass «Sprechen und Handeln» bisher nur als Unterrichtsgegenstand der Oberstufe und des Gymnasiums betrachtet wurde, im «Schweizer Sprachbuch» setzt dieser Bereich – mit Recht – schon im 3. Schuljahr ein.

Vorwiegend *normativ*[3] ausgerichtet sind die *Sekundärbereiche* des Sprachunterrichts
- (analytische) Grammatik
- formale Sprachbeherrschung (oder Sprachgewöhnung der Schriftsprache)
- Rechtschreibung

In diesen drei Bereichen steht die Neukonzeption des Sprachunterrichts in einem Spannungsverhältnis zu den geltenden Wertungen der Gesellschaft, wie sie auch den traditionellen Sprachunterricht geprägt haben. Die gesellschaftliche Einschätzung der drei Bereiche ist ziemlich hoch: Sprachbeherrschung wird auch heute noch vornehmlich an der Beherrschung der geltenden Sprachnormen gemessen. Daher gab der traditionelle Sprachunterricht ihnen vor allem auf der Mittel- und Oberstufe ein überaus starkes Gewicht, so dass gelegentlich die Kernbereiche in Mitleidenschaft gezogen wurden – vor allem durch die zeitliche Beschneidung, die sie erfuhren. Die Neukonzeption macht ernst mit einer andern Gewichtung: Grammatik, formale Sprachbeherrschung und Rechtschreibung sind «nicht so wichtig, aber man muss sie können» (L 2, S. 134, allerdings jeweils nur von der Rechtschreibung gesagt).

Die drei *Zusatzbereiche* der Spracherzie-

hung sind bewusst *fachübergreifend* gehalten:
- Spracherziehung und Schreibunterricht
- Sprache in andern Unterrichtsfächern
- Fremdsprachliches

Die Zusatzbereiche tragen der Erkenntnis Rechnung, dass Spracherziehung nicht nur im Fach «Sprache» stattfindet, sondern allenthalben, eine banale Erkenntnis, nur wird sie vor allem im gefächerten Oberstufen- und Gymnasialunterricht oft vergessen, weniger von den Deutschlehrern als von den Lehrern der andern Fächer.

Zielsetzungen, Inhalte und Methoden

a) *Lesen und Verstehen*

Verstehen ist ein Grundziel jeden Sprachunterrichts. Wenn es im «Schweizer Sprachbuch» vor allem beim Lesen angestrebt wird, so hängt das allein mit dem Medium eines Sprachbuchs zusammen. Auch wenn ein Sprachbuch eben nur mit schriftlichen Texten operieren kann, so sind damit im konkreten Unterricht mündliche Texte nicht ausgeschaltet. Zudem lässt sich wegen der leichteren Überprüfbarkeit beim Lesen der Prozess des Verstehens leichter aufzeigen.

Lesen können ist für die menschliche Entfaltung, für den Schulerfolg (nicht nur im Fach Sprache) und für den späteren Lebenserfolg eine notwendige Voraussetzung[4]. Leseunterricht ist deshalb Zentralbereich jeder Spracherziehung. Ein Sprachunterricht, der die *Freude am Lesen* und das *Interesse am Lesen* nicht zu wecken vermag, verfehlt ein Grundziel des Lese- und damit des Sprachunterrichts. Jeder Schüler sollte einen fremden, angemessen schwierigen schriftlichen Text sicher, fliessend und in angemessener Intonation in gesprochene Sprache umsetzen können *(Lesefertigkeit)*[5]. Dieses Ziel ist auch im traditionellen Leseunterricht immer schon gesehen worden. Neu ist höchstens die Sorgfalt, die lesetechnischen Übungen (z. B. S 4, S. 12–13) gewidmet ist, wobei darin das «Schweizer Sprachbuch» auf der Linie der Bücher für eine rationelle Arbeitstechnik[6] liegt – zu Recht. Man achte Arbeitstechniken nicht gering, sie befähigen einen Schüler, bald selbständig zu arbeiten. Lesen heisst aber nicht nur einen geschriebenen Text in Sprache umzusetzen, sondern «einem bisher unbekannten Text das Gemeinte möglichst genau zu entnehmen» (L 2, S. 6), heisst also *verstehendes* oder *sinnerfassendes Lesen.* Was beim Erwachsenen durch den jahrelangen Umgang mit geschriebenen Texten unbewusst und relativ rasch abläuft, muss das Unterstufenkind und vielfach auch das Mittelstufenkind noch mühsam erlernen. Das ist der Hintergrund des gemeinsamen schrittweisen Erlesens, das allen andern Leseverfahren zugrunde liegt. Je sorgfältiger ein Kind diese Stufe des schrittweisen Erlesens erwirbt, desto eher wird es stufengemässe Texte sinnfassend lesen können, desto früher wird es Freude und Interesse am eigenen Lesen finden. Dabei gilt es bei allem Verstehen immer wieder zu bedenken, dass «Anders-Sprechen, Anders-Schreiben und Anders-Verstehen beim Schüler nicht immer Fehler und «noch nicht richtig» sind, sondern oft ebenso berechtigt, wie das, was der Lehrer spricht, schreibt, versteht» (L 2, S. 4). Der Lehrer hüte sich daher vor einem doktrinären Textverständnis. Das Ziel des sinnfassenden Lesens ist im Grund kaum von der höchsten Stufe zu trennen, dem *kritischen Lesen.* Ich müsste ja auch für das wirkliche Verstehen auf Unausgesprochenes achten, Verhüllendes durchschauen, ich müsste den Kontext, die Kommunikationssituation mitbedenken, in der ein Text entstanden ist, ich müsste die ausgesprochenen oder unausgesprochenen Absichten eines Autors erkennen, ich müsste die Gedanken auf ihre logische Stringenz prüfen, die Wortwahl und den Satzbau auf ihre Tragfähigkeit prüfen usw. Alles das sind Elemente dessen, was kritisches Lesen meint[7]. Wenn wir alles mitbedenken, müssen wir Elly Glinz recht geben, wenn sie schreibt: «Texte . .. sind keine Gebilde des Himmels, sondern Angebote an den Leser . . . Ein dichterischer Text ist also nicht als etwas Unantastbares zu sehen, vor dem man in Ehrfurcht zu erstarren hätte, sondern als eine Herausforderung, sich von ihm berühren und mitnehmen zu lassen, sich aber auch kritisch mit den in ihm enthaltenen Gedanken und Sprachstrukturen auseinanderzusetzen» (L 2, S. 8). Wir freilich haben noch zu oft gelernt, dass Texte etwas Heiliges sind, dass wir uns ihnen nur gläubig-ehrfürchtig (in Konsumhaltung!) nähern können, dass wir sie höchstens textimmanent interpretieren dürfen, dass wir uns letztlich mit ihnen identifizieren sollen. Wir

haben im traditionellen Sprachunterricht zu wenig erfahren, dass Texte – alle Texte – «veränderbar» sind, dass sie eine «Herausforderung» sein sollen, dass wir allen Texten – auch dichterischen – nur kritisch, mit wachem Verstand und mit dem grundsätzlichen Zweifel Galileo Galileis (nach Brechts Stück) nähern sollen, dass wir aber umgekehrt ebenso das Recht haben, auch gegen die Meinung des Lehrers einen Text abzulehnen oder gutzufinden (ohne ein schlechtes Gewissen zu haben, weil wir spüren, dass der Lehrer eine andere Wertung setzt). Immerhin, ich habe mindestens auf dem Gymnasium auch diese Haltung als eine mögliche erfahren. Neu ist bei Glinz vor allem, dass *auch der Primarschüler* als ein potentiell kritischer Leser ernst genommen wird, dass sein kritisches Bewusstsein gefördert wird. Ein Lesen solcher Art ist immer ein ideologisch-kritisches Lesen, es dient der Mündigkeit.

So werden denn auch im Leseunterricht folgerichtig nicht mehr nur literarische[8] Texte aus einer (meist) «heilen» Welt zu Leseaufgaben, sondern *Texte aller Art:* neben literarischen Texten auch Trivialliteratur (z. B. Comics), Sachtexte, Gebrauchstexte (z. B. Notizzettel, Entwürfe, Lexikonartikel, Spielanleitungen), Werbetexte (schon in der 2. Klasse), Zeitungsausschnitte.

b) *Erzählen und Aufschreiben*

Das Grundziel des «Aufsatzunterrichts» ist seit jeher dasselbe geblieben: *festhalten und mitteilen können, was ich denke, fühle, meine, erkenne, sehe, erlebt habe usw.* Während wir aber unsere Aufsätze in der Regel losgelöst von irgendeiner Wirklichkeit als Selbstzweckübungen geschrieben haben, machen Elly und Hans Glinz ernst mit den Erkenntnissen der Textwissenschaft und der Kommunikationswissenschaft, dass nämlich – eine banale Erkenntnis – alle Texte in einer konkreten Situation stehen und an einen (oder mehrere) Partner gerichtet sind *(Situationsbezug, Partnerbezug).* Davon hängen ab die Ausführlichkeit des Schreibens, die Wahl der Worte, die Wahl der Stilschicht, die Art der Normierung bzw. des eigenen Spielraums in der Gestaltung usw.). Wir schreiben einen offiziellen Brief an eine Behörde anders als einen Brief an einen Freund, selbst wenn beide Texte vom gleichen handeln. Diese Banalitäten wurden jedoch im traditionellen Aufsatzunterricht zu häufig vergessen.

Anlass zum Schreiben werden (wie schon beim Leseunterricht) *Texte aller Art,* die künstliche Einengung auf den «Aufsatz» wird gesprengt. Daher wird zu Recht auch das Wort «Aufsatz» im Schülerbuch vermieden. Wenn immer möglich sollen diese Texte auch aus Ernstsituationen der Schüler herauswachsen, so dass der Schüler zum Schreiben motiviert ist und die Texte sollen «Texte für Leser»[9] sein. Besonderes Gewicht wird ferner (wie schon beim Lesen) auf die Vermittlung einer *«Arbeitstechnik* für das Aufschreiben von Geschichten» (L 4, S. 158) gelegt: «freies spontanes Entwerfen mit Konzentration auf den Inhalt – Technik im Überarbeiten von Entwürfen unter Verwendung aller greifbaren Hilfsmittel – (in dieser Phase wird auch die Überarbeitung der formalen Seite erfolgen) – Technik im sauberen und fehlerfreien schriftlichen Darstellen» (L 4, S. 159). Leider wird das ominöse Wort «Reinschrift» nicht vermieden, auch wenn die verlangten Reinschriften nicht Selbstzweck-Schönschreibübungen sind, sondern partnerbezogene «Reinschriften»[10].

c) *Sprechen und Handeln*

«Der ganze Problemkreis ‹Sprechen und Handeln› ist sowohl für den gesamten Unterricht wie für alles sprachliche Verhalten ausserhalb der Schule primär» (L 3, S. 19). So sind denn auch vom 3. Schülerbuch an eigene Kapitel «mit besonderer Berücksichtigung der Redestrategien (Auswahl, Anwendung und Kombination bestimmter sprachlicher Mittel in bestimmten Situationen zu bestimmten Zwecken) (L 3, S. 19) aufgenommen. Dabei sollen entwickelt werden:

«1. Das sprachliche und aussersprachliche Handeln in den verschiedensten Situationen ganz allgemein.

2. Das Erkennen und Beurteilen von Konfliktsituationen nicht nur aus der eigenen Sicht, sondern auch aus der Sicht der andern am Konflikt beteiligten Personen.

3. Das Verarbeiten von Konflikten im Rollenspiel, vor allem aber auch ganz konkret das Bewältigen von Konfliktsituationen, wie sie sich in- und ausserhalb der Schule für die Kinder ergeben.

4. Das Problemlöseverhalten ganz allgemein.

5. Die Diskutier- und Lesefähigkeit.

6. Ein erstes Erkennen und Durchschauen der Redestrategien, der eigenen wie derjenigen von Partnern» (L 4, S. 14).

So zentral der Bereich nach den heutigen Erkenntnissen der Kommunikationswissenschaft und der linguistischen Pragmatik ist, so wenig hat der traditionelle Sprachunterricht ihn als Aufgabe der Schule erkannt. Er begnügte sich in der Regel damit, ihn ganz dem Elternhaus zu überlassen. Die ganze Arbeitsgruppe am Seminar hat nahezu einmütig feststellen müssen, dass sie kaum je auf der Primarschulstufe in diesem Bereich gefördert wurde, während die Oberstufe und das Gymnasium die Aufgabe früher erkannt hat, aber auch dort kaum als Zentralbereich. In andern Ländern – z. B. in den angelsächsischen – hat man die fundamentale Bedeutung der sozialen Redeschulung schon längst erkannt und in die Schule integriert [11].

Die folgenden (exemplarisch ausgewählten) Themen werden im Schülerbuch für die 3. und 4. Klasse vorgestellt:

- Jemand leiht das Heft eines Kameraden aus und verschmiert es mit einem Klecks.
- Auf der Skipiste ist jemand verunfallt.
- Im Selbstbedienungsladen hat ein Kind etwas zerbrochen.
- Im Warenhaus sind sich Mutter und Tochter über Zweckmässigkeit, Notwendigkeit und Schönheit eines Kleidungsstücks nicht einig.
- Andere überzeugen
- Etwas umtauschen
- Im Recht sein
- Einen Wunsch äussern
- Einen Irrtum zugeben
- Sich verteidigen
- Einem andern helfen

d) *(analytische) Grammatik*

Der Grammatikunterricht an unseren Schulen war lange Zeit im Kreuzfeuer der Meinungen. Erlebte ich in meiner Primarschulzeit noch einen sinnlosen Grammatikdrill, der auf reiner Konditionierung beruhte und erst noch ein Hauptgewicht bei der Selektionierung für höhere Schulen hatte, so war die eine Reaktion darauf: «Weg mit dem Grammatikunterricht! Grammatikunterricht ist kein Lernbereich unserer Schulen, wenigstens nicht im muttersprachlichen Unterricht; sollen sich die Fremdsprachlehrer selbst arrangieren.» Die andere Reaktion war eine völlige Verunsicherung; man fühlte, dass das Alte nicht mehr trug, und wagte doch nicht, es abzuschaffen. In diese Situation stiess die Wissenschaft einerseits mit der scharfen Kritik am grammatischen System, das die Schule immer noch vermittelte [12], andererseits mit neuen grammatischen Vorstellungen und Methoden. Hans Glinz war an beidem massgebend beteiligt [13]. Als ehemaliger Primar- und (zürcherischer) Sekundarlehrer lag ihm aber die Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen auf die Schulwirklichkeit sehr am Herzen.

Wie ist die Situation heute? Der Meinungsstreit über den Sinn des Grammatikunterrichts führte zu einer Neubesinnung über Zielsetzung, Inhalte und Methoden des Grammatikunterrichts. «Warum treibt man in den Schulen überhaupt Grammatik – und zwar nicht nur Grammatik der Fremdsprachen, die man lernen will, sondern auch Grammatik der eigenen Sprache, die doch jeder Schüler schon seit einiger Zeit verstehen kann, die er schon lesen gelernt hat, schon schreiben gelernt hat und die er auch schon einigermassen frei spricht?» (L 4, Seite 53).

Ein moderner Grammatikunterricht hat drei Ziele:

– «Er macht die Zusammengehörigkeit und Verknüpfung sprachlicher Elemente bewusst, auch wenn diese Elemente zunächst sehr verschieden aussehen und oft weit voneinander getrennt stehen» (L 4, S. 53).

– «Er liefert grundlegende Einteilungen für alle sprachlichen Mittel: Was für Wörter gibt es überhaupt? Was für verschiedene Formen können diese Wörter annehmen, und welche Bedeutungsunterschiede treten dadurch ein? Wie hängen die verschiedenen Wörter und ganzen Wortblöcke in den Sätzen zusammen, und wie hängen die Sätze zusammen?» (L 4, S. 54)

Dieses Bewusstmachen fordert ein bewusstes Spielen mit der Sprache heraus und fördert dadurch auch die Abstraktionsfähigkeit. Bei den Inhalten war eine rücksichtslose Abkehr vom Diktat der höheren Schule notwendig, die wenn möglich der Primarschule alle

Wortarten, alle Wortformen und alle Satzglieder zuordnen wollte, unbekümmert um die Aufnahmefähigkeit und den Grad der Abstraktionsfähigkeit des Primarschülers. In den Hamburger «Richtlinien und Lehrplänen» [14] ist – auf die deutschen Verhältnisse ausgerichtet, aber für die Schweiz übertragbar – ein Katalog der erreichbaren Lehrziele für verschiedene Stufen zusammengestellt, auf ihn sei generell verwiesen.

Sinnvoller Grammatikunterricht bedarf freilich auch anderer Methoden. Grammatische Begriffe erwirbt man nicht, indem man sie an den Kopf geworfen bekommt und auswendig lernt, sondern nur *auf operationalem Wege:* Über den bewussten Umgang mit der Sprache, durch Verändern von Texten und Beobachtungen an Texten (veränderten und nicht veränderten) ergeben sich Einsichten in die Struktur der Sprache, grammatische Begriffe. Für sie wählen wir der leichteren Handhabung wegen einen Namen. Dabei werden die einzelnen Namen, die in Schule und Wissenschaft gebraucht werden, einer überaus sorgfältigen Prüfung unterzogen, ob sie für den Unterricht taugen [15] (L 2, S. 16–20).

e) *Formale Sprachbeherrschung*

Formale Sprachbeherrschung wird verstanden als Beherrschung der schriftsprachlichen Norm, wie sie in den Dudenbänden niedergelegt ist. Die Beherrschung der schriftsprachlichen Norm ist auch heute noch in vielen Sozialsituationen in der Schule und ausserhalb der Schule wichtig; die Einschätzung des Gesprächspartners hängt unter anderem von der formalen Sprachbeherrschung ab (auch wenn das grundsätzlich gesehen falsch ist). Anderseits hat «jeder Sprachteilhaber in einem gewissen Masse seine eigene Sprache, seinen *Idiolekt,* bedingt durch ganz persönliche Erfahrungen, durch eine ganz persönliche Lernbiographie. Einen solchen Idiolekt hat – ebenso wie der Lehrer – auch schon der kleine Schüler. Anders-Sprechen, Anders-Schreiben, Anders-Verstehen sind beim Schüler deshalb nicht immer Fehler und ‹noch nicht richtig›, sondern oft ebenso berechtigt wie das, was der Lehrer spricht, schreibt, versteht ... Das heisst nun keineswegs, dass der Lehrer dem Schüler alles ‹durchgehen› lässt. Der Schüler muss immer bewusster lernen, wie man wo mit wem in welcher sozialen Rolle spricht und schreibt; aber er hat ein Recht, das mit seinem Verstand in vernünftigen Gesprächen einzusehen und nicht einfach korrigiert zu werden. Ebenso hat der Schüler ein Recht darauf, in seinem Dialekt und Soziolekt ernst genommen zu werden» (L 2, S. 4–5).

Eine solche Erkenntnis bedingt eine Reihe von wesentlichen Akzentverschiebungen gegenüber den traditionellen formalen Sprachübungen:

– nicht stur üben, weil «man sich verpflichtet glaubt und weil man damit rein äusserlich einen Überblick, eine Statistik dessen bekommt, was im Laufe des Jahres geübt wurde» (L 2, S. 144)

– nicht in stereotypen Sätzen üben, «die zwar grammatisch richtig sind, aber langweilig und den Schüler in einen Sprachstil hineinmanövrieren, den wir ihm dann im Aufsatzunterricht – oft mit viel Mühe – sogleich wieder austreiben» (L 2, S. 151)

– vor allem nichts Unnötiges üben, dafür das Wenige, das man üben muss, immer wieder in Kurzübungen

– nicht in sogenannten Grammatikstunden, dem Schrecken für Lehrer und Schüler, üben, sondern den Übungsstoff in kurzem Sprachdrill (meist mündlich) mit einer «grossen Zahl von Lernerfahrungen über längere Zeit» (L 2, S. 144) in Fleisch und Blut übergehen lassen

– «an der richtigen Stelle üben im Gesamt des Sprachunterrichts, d. h. je nach dem Übungsgegenstand beim Lesen, freien Aufschreiben, in Unterrichtsgesprächen, im Sachunterricht und in gezielt angesetzten Unterrichtslektionen» (L 2, S. 151)

– «in der richtigen Form üben, sowohl sprachlich wie didaktisch» (L 2, S. 151)

– «vor allem nicht immer mit der ganzen Klasse üben, sondern teils als Klassenarbeit, teils gezielt mit Einzelschülern im Sinne des kompensatorischen Sprachunterrichts» (L 2, S. 151); was für den einen nützlich ist, ist es nicht unbedingt für andere.

Wird in Zukunft die formale Sprachgewöhnung auf diese sinnvolle Art getrieben, so besteht Hoffnung, dass die nachfolgend scharfe Formulierung vielleicht später einmal nicht mehr gilt:

«Wir müssen es einmal mit aller Härte aussprechen: Nicht die sozial schwachen, für

das sogenannte gute Buch uninteressierten Eltern sind für die Sprachbarrieren ihrer Kinder verantwortlich, sondern weitgehend die Schule, welche nach den Massstäben einer bürgerlichen Gesellschaft die Sprache wertet, d. h. im Unterricht nicht jeden Soziolekt der Schüler im gleichen Masse annimmt und aufnimmt, hingegen die sprachliche Welt des einen Schülers jener des andern bevorzugt» (L 2, S. 108) [16].

f) *Rechtschreibung*
Wie in der analytischen Grammatik und in der angewandten Grammatik (formale Sprachbeherrschung) ist auch im traditionellen Rechtschreibeunterricht reichlich gesündigt worden. Da auch die Rechtschreibung für die Einschätzung durch die Sozialpartner als ausserordentlich wichtig galt (und gilt), nahm sie gerade an den Primarschulen einen ungebührlichen Platz ein. Verstärkt wurde dieser Druck noch durch das Herumreiten auf vielen Spitzfindigkeiten der Rechtschreibung schon auf der Primarschulstufe und dadurch, dass nicht selten die Eignung für weiterführende Schulen an der Beherrschung der Rechtschreibung gemessen wurde.
Was sich in der Neukonzeption des Schweizer Sprachbuchs ändert, ist also vor allem die Einschätzung der Rechtschreibung: «Rechtschreibung ist nicht so wichtig, aber man muss sie können» (L 2, S. 134). Das Ziel hingegen bleibt erhalten: eine sichere Rechtschreibung zu erreichen.
Durch die andere Gewichtung ändern sich aber die Haltung des Lehrers, die Methoden des Unterrichts und die Lernmöglichkeiten des Schülers. Der Lehrer wird Rechtschreibefehler «nicht dramatisieren» (L 4, S. 152), aber immer genau korrigieren und sorgfältige Verbesserungen verlangen; er rechnet bei schwierigen Aufgaben durchaus mit Fehlern, was der Schüler auch weiss. Der Lehrer wird zwar den Rechtschreibeunterricht sorgfältig aufbauen, er wird aber dem Schüler auch die Möglichkeit verschaffen, sich durch den Gebrauch von Hilfsmitteln weiterzuhelfen (das persönliche Rechtschreibeheft, L 4, S. 152, Gebrauch von Wörterbüchern L 4, S. 152), er wird sich auf das Beseitigen grober Rechtschreibefehler konzentrieren und nicht auf das Üben, auf die langweiligen Rechtschreibeübungen, er lehnt sogar das Diktat ab, wenn es nur eine Selbstzweckübung ist (L 4, S. 149–150) [17]. Dafür sollten in der Schule freilich mehr echte Diktate geschrieben werden, die aus unmittelbaren (nicht planbaren) Unterrichtssituationen heraus entstehen.[18]

g) *Die fächerübergreifenden Zusatzbereiche*
Wir haben eingangs betont, dass Spracherziehung nicht nur im Fach Sprache geschieht. Das ist den Primarlehrern und den Deutschlehrern der oberen Stufen durchaus klar. Wir kennen aber kein Sprachbuch, das diese Erkenntnis auch so offen den Schülern darlegt:
– die Verflechtung zwischen dem Schreibunterricht und dem Sprachunterricht
– die Bedeutung der Sprache in den andern Unterrichtsfächern
– die ersten Hinweise auf die fremdsprachlichen Bereiche (nicht als Fremdsprachenlernen, sondern als Sammeln erster bewusster Erfahrungen im Umgang mit Fremdsprachen)

Zusammenfassung E/ 13.1.76
Wir sehen in den folgenden Punkten die entscheidenden Neuansätze der Spracherziehung, wie sie im «Schweizer Sprachbuch» verwirklicht ist:
– Analytische Grammatik, formale Sprachbeherrschung und Rechtschreibung sind nicht nur in der Theorie, sondern auch faktisch Sekundärbereiche, die gegenüber den Kernbereichen Lesen, Aufschreiben und Sprechen und soziales Handeln zurücktreten müssen. S.350/SB5 S. 10-13
– Zum verstehenden Lesen tritt das kritische Lesen; Leseaufgaben werden Texte aller Art.
– Beim freien Aufschreiben ist der Partnerbezug und der Situationsbezug wichtig, damit die Texte nicht Selbstzweckübungen ohne Leser werden; auch hier werden Texte aller Art zu Aufgaben im freien Aufschreiben.
– Der Bereich Sprechen und soziales Handeln wird als Zentralbereich in den Deutschunterricht integriert – auch schon auf der Primarschulstufe.
– Eine grundsätzliche Besinnung über Ziele, stufengemässe Inhalte und kindgemässe Methoden im Grammatikunterricht führt zu einer Neuorientierung.

– Ähnliches gilt für die formale Sprachbeherrschung in der Schriftsprache.
– Da die Rechtschreibung als nicht so wichtig eingeschätzt wird, obwohl man sie können muss, kann auch der ganze Rechtschreibeunterricht von allem unnötigen Druck entlastet werden.
– In allen Bereichen gilt ein Hauptaugenmerk der Vermittlung einer brauchbaren Arbeitstechnik für die Schüler, damit sie möglichst rasch selbständig werden.

Anmerkungen

[1] *Schweizer Sprachbuch*, bestehend aus Schülerausgaben, Arbeitsheften und Lehrerausgaben, bis 1974 erschienen die Bände für die 2. bis 4. Klassen, SABE Verlag, Zürich 1972 ff. (zitiert S 2 = Schülerausgabe 2. Klasse, L 2 = Lehrerausgabe für die 2. Klasse usw. Die Redaktion der Schülerbände und das Verfassen der Lehrerausgaben besorgten Elly und Hans Glinz.
Obligatorisches Lehrmittel in den Kantonen BL, VS, LU, SZ, UR, OW, NW, ZG, zugelassenes und subventioniertes Lehrmittel in den Kantonen AG, SO, BS, AI, FL; zugelassen und subventioniert in einzelnen Gemeinden der Kantone GR, GL, AR, TG, BE, SH, ZH, FR.

[2] Wir denken an Lehrmittel wie das einst in der Schweiz weitverbreitete Sprachbuch von Kübler, aber auch an die Zürcher Mittelstufen-Sprachbücher von Angst-Eichenberger.

[3] Wir greifen mit diesen Begriffen auf den Bezugsrahmen zur Erfassung von Zielen der Spracherziehung zurück, den Rudolf Messner in Kursen vorgestellt hat (bis jetzt unseres Wissens noch nicht publiziert). Rudolf Messner unterscheidet drei Ziele des Sprachunterrichts: 1. sprachliche Fertigkeiten in definierten Situationen (normatives Ziel); 2. Kommunikationsfähigkeit; 3. kritisches Verhalten gegenüber der Sprache (emanzipatorisches Ziel). Zum Ziel der Kommunikationsfähigkeit siehe:
Projektorientierter Deutschunterricht = Sonderheft der Westermanns Pädagogischen Beiträge 12/1974 und die dort verzeichnete Literatur; Hellmut Geissner, Rhetorik, München 1973.
Zum emanzipatorischen Sprachunterricht siehe: Bernhard Weisgerber, Beiträge zu einem emanzipatorischen Sprachunterricht, Heidelberg 1972; Salffner/Gutt, Sozialisation und Sprache, Frankfurt 1971; Paul Jung, Sprachgebrauch, Sprachautorität, Sprachideologie, Heidelberg 1974

[4] L 4, S. 19: «Lesen können ist etwas vom Wichtigsten für allen Schulerfolg eines Kindes. Wer nicht gut lesen kann, der ist nicht nur im Sprachunterricht benachteiligt, sondern in allem Unterricht: im Rechnen, weil er schon Mühe hat, die sprachliche Formulierung der Aufgaben zu verstehen, in allen Sachfächern, weil er Mühe hat, die Beschreibungen, Versuchsanleitungen usw. zu lesen, die dort wichtig sind. Und das alles gilt nicht nur für den Schulerfolg, sondern weitgehend auch für den Erfogl ausserhalb der Schule, im Beruf wie im politischen und im ganz persönlichen Leben.»

[5] *Sicherheit* im Lesevorgang ist ein unumgängliches Ziel schon der Unterstufe, wobei alle Legastheniker einer zusätzlichen Hilfe bedürfen. *Fliessendes* (und angemessen rasches) *Lesen* wird vor allem auf der Mittelstufe angestrebt, wobei ein Training der Lesegeschwindigkeit der Lesefreude und dem Lesevermögen dient. Der raschere Leser ist meist der sichere Leser und derjenige, der besser versteht. Auf jeden Fall ist langsames Lesen ein Haupthindernis für jeden Schüler. *Gestaltendes Lesen* wird auch von vielen Erwachsenen – und Lehrern! – nicht erreicht.

[6] Wir denken z. B. an Regula D. Naef, *Rationeller Lernen lernen*, Basel und Weinheim [5]1973.

[7] Zum kritischen Lesen siehe auch:
Martin Hussong, Theorie und Praxis des kritischen Lesens, Düsseldorf 1973; Malte Dahrendorf, Leseerziehung oder literarästhetische Erziehung, 1972; Ottfried Hoppe, Triviale Lektüre, in: Linguistik und Didaktik 4; A. C. Baumgärtner, Lesen, ein Handbuch, diverse Kapitel; Lehrerbuch zum neuen Diesterweg-Lesebuch «Kritisches Lesen», Projekt Deutschunterricht Bd. 1 und 6, Stuttgart 1971/1974.

[8] Das Wort «literarisch» ist zwar ideologisch geladen. Wir brauchen es hier durchaus im traditionellen «ideologischen» Sinn.

[9] Boettcher u. a., Schulaufsätze – Texte für Leser, Düsseldorf 1973

[10] Weitere Literatur zu einem kommunikativen und emanzipatorischen Aufsatzunterricht: Werner Ingendahl, Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation, Düsseldorf 1972.
Valentin Merkelbach, Kritik des Aufsatzunterrichts, Frankfurt 1972.
Annemarie Kleiner, Kognitives und kommunikatives Schreiben, in: Deutschunterricht 1/1974.

[11] Weitere Literatur zum Bereich «Sprechen und soziales Handeln»: Detlef Kochan, Lehrerband zum Sprachbuch «Sprache und Sprechen», Hannover 1971ff.
Benita Daublewsky, Spielen in der Schule, Stuttgart 1973
Volker Gold u. a., Kinder spielen Konflikte, München 1973
Barbara Kochan, Rollenspiele als Methode sprachlichen und sozialen Lernens, Kronberg 1974

[12] Die traditionelle Grammatik geht aus von der Vorstellung, die Sprache sei ein geschlossenes System; die lateinische Grammatik sei mit nur geringfügigen Anpassungen für alle Gramma-

tiken anzuwenden (sie sei quasi eine Idealgrammatik). Die Methode war im wesentlichen *deduktiv:* nicht mehr in Frage gestellte Begriffe wurden an exemplarischen Sätzen erläutert und eingeübt. Der Lehrplan war linear, man schritt von Einheit zu Einheit fort, bis man die gesamte Grammatik durchgenommen hatte und abschliessen konnte. Dabei nahm man keine Rücksicht auf die Abstraktionsfähigkeit des Kindes. Daher war auch nur ein konditionierender Drill und seitens des Kindes ein Auswendiglernen möglich.

[13] Auswahlbibliographie:
Die innere Form des Deutschen, Bern [3]1952, [4]1964
Der deutsche Satz. Satzglieder und Wortarten wissenschaftlich gefasst und dichterisch gedeutet, 1957, [4]1965
Grundbegriffe und Methoden inhaltbezogener Text- und Sprachanalyse, 1965
Linguistische Grundbegriffe und Methodenüberblick, Frankfurt 1970
Deutsche Grammatik, 3 Bände, Frankfurt 1970ff

[14] Richtlinien und Lehrpläne, Band 1 (Grundschule), Hamburg o. J., S. 26–27.
Nebenbei: die Hamburger Richtlinien und Lehrpläne sind meines Erachtens einer der besten Lehrpläne, sie stellen eine wirkliche Hilfe für den Lehrer dar.

[15] Zur Anwendung kommen:
– die Klangprobe (das laute Vorlesen)
– die Ersatzprobe
– die Verschiebeprobe
– die Umformungsprobe
vgl. Glinz, Grammatik I, Frankfurt 1970

[16] Siegfried Jäger, Zum Problem der sprachlichen Norm und seine Relevanz für die Schule, in: Muttersprache 3/1971
Jürgen M. Meisel, Sprachnorm in Linguistik und «Sprachpflege», in: Linguistische Berichte 13/1971
Peter von Pohlenz, Sprachnorm und Sprachentwicklung im neueren Deutschen, in: Deutschunterricht 4/1964
Heinz Rupp/Louis Wiesmann, Gesetz und Freiheit in der Sprache, 1971
Sprachnorm, Sprachpflege, Sprachrichtigkeit, Düsseldorf 1968

[17] «Brauchen wir das Diktat überhaupt? Wer muss heute ausserhalb der Schule noch Diktate schreiben, ohne dass er das Geschriebene in Ruhe überprüfen und dabei Wörterbücher benützen kann? Ist das Diktat überhaupt ein geeignetes Mittel, die Rechtschreibesicherheit zu fördern, oder gibt das Diktat lediglich bequeme Möglichkeiten, die Rechtschreibesicherheit zu *testen und zu benoten?* Stimmen solche Tests auch überein mit der wirklichen Rechtschreibefähigkeit eines Kindes, oder gibt es Faktoren, welche das Ergebnis verfälschen können?»

[18] Weitere Literatur zum Rechtschreibeunterricht in moderner Sicht: Bernhard Weisgerber, 10 Thesen zum Rechtschreibeunterricht auf der Grundschule, in: Beiträge zu einem emanzipatorischen Sprachunterricht, Heidelberg 1972
Heiko Balhorn und Brigitte Harries, zum leidigen thema rechtschreibung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 12/1972
Paul Bischoff, Grundlagen und Praxis des Rechtschreibeunterrichts, Hannover 1969

Aktuelle Kurzmeldungen der «schweizer schule»

CH: Hochschulkonferenz

Dem Traktandum «Zugang zu den Hochschulen» hat die Schweizerische Hochschulkonferenz 1974 am meisten Zeit eingeräumt. Bei aller Zuversicht steht aber noch nicht fest, ob die Früchte dieser Arbeit nicht verfaulen müssen: Das Nichtdiskriminierungsabkommen, mit dem auch das im gleichen Jahr erarbeitete Kontingentierungs- und Selektionierungssystem steht und fällt, muss von den Hochschulkantonen noch ratifiziert werden. «Leicht war es nicht, und wird es nicht sein», stellt die Hochschulkonferenz in ihrem Jahresbericht fest.

Die Bemühungen um eine Regelung des Zugangs zu den Hochschulen werden auch im nächsten Jahr weitergehen. Ebenso die Vorarbeiten für eine eidg. Gesetzgebung (Hochschulförderung und Forschungsgesetz), mit denen sich die Hochschulkonferenz auch 1974 beschäftigt hat.

BE: Kein Lehrermangel im Bernbiet

Im Zusammenhang mit einer Interpellation hat der Regierungsrat des Kantons Bern zu den Fragen betreffend Einführung des 5. Seminarjahres und des Lehrermangels Stellung genommen.
Es könne mit grosser Wahrscheinlichkeit vorausgesagt werden, dass im nächsten Schuljahr kein Mangel an Primarlehrerinnen und -lehrern im Kanton Bern auftreten werde, erklärt der Regierungsrat in seiner Antwort. Da ein Drittel aller De-