

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Schule
<b>Herausgeber:</b>	Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
<b>Band:</b>	64 (1977)
<b>Heft:</b>	12: Sprache und Spracherziehung
<b>Artikel:</b>	Das "Schweizer Sprachbuch" : ein neues Lehrmittel für den Deutschunterricht
<b>Autor:</b>	Diebold, Markus
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-530866">https://doi.org/10.5169/seals-530866</a>

### 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:** 16.02.2026

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

Sinne der Sprachförderung weit wirkungsvoller anlegen; und es käme einmal auf den Versuch an, ob man sich nicht viel mehr auf den Prozess des natürlichen Spracherwerbs verlassen kann, als man das bis jetzt – vorwiegend unbewusst – tut. Das heisst also: Man sollte sich versuchsweise einmal darauf beschränken, die Möglichkeit zur Anpassung an die gewünschte Sprachform möglichst günstig zu gestalten und abwarten, ob die Anpassung nicht von selbst eintritt – ohne Korrektur und ohne Diskriminierung. Das bedeutet nicht, dass das Verhältnis der tatsächlichen Produktion zum Leitbild (also zur Norm) gleichgültig ist, nur muss man – das wäre der zweite Teil meines Arguments – die Steuerung anders vornehmen: Nicht im Sinne von *richtig* und *falsch*, sondern im Sinne von *angemessen* und *unangemessen*. Dabei geht es nicht um einen Ersatz der Wörter *richtig* und *falsch* durch die Wörter *angemessen* und *unangemessen*, sondern darum, dass der Schüler die ihm zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel als sein Instrumentarium erkennt, das er möglichst wirkungsvoll einsetzen sollte. Wenn er also in einer Situation, die eine überregionale Sprache fordert, in mundartlichen Ausdrücken und Konstruktionen redet, dann ist das etwa in der Art ungeschickt (unangemessen), wie es ungeschickt ist, jemanden mit unhöflichen Worten um etwas zu bitten. Das heisst, es geht nicht um die Einhaltung bestimmter Gesetze, sondern um die Wahl des angemessenen Werkzeugs. Und bei der Entscheidung über die Angemessenheit der sprachlichen Mittel steht die Wahl der Sprachform gewissermassen an erster Stelle (weil sie für die Verständigungsmöglichkeit grundlegend ist); dann kommt anderes: Höflichkeit, Argumente, Wahl von Ausführlichkeit oder Knappeit usw. Und schliesslich noch ein dritter Teil meines Arguments: Sprachliche Realisierungen ha-

ben immer eine gewisse Streuungsbreite, ob es nun um Lautungen oder um syntaktische Konstruktionen geht. Das mag die gegenseitige Verstehbarkeit gelegentlich beeinträchtigen, aber es gehört zur Daseinsform natürlicher Sprachen. Und hier muss man angesichts des an Schweizer Schulen weit verbreiteten Perfektionismus in bezug auf die hochsprachliche Norm doch fragen, ob der mit dieser angestrebten vollständigen Vereinheitlichung erreichbare Gewinn nicht mit der Angst vor dieser offenbar so schwer zu handhabenden Sprachform viel zu teuer erkauft ist. Man spricht doch die Hochsprache, um sich überregional verständlich zu machen, und nicht, um seine Herkunft zu verbergen.

Damit wäre ich am Ende meiner Überlegungen angelangt. Sie haben wie gesagt an den Rand meines eigentlichen Fachgebietes geführt und haben diesen Rand dann auch mehrfach überschritten. Aber wenn wir wirklich die Absicht haben, an der Universität Lehrer auszubilden, dann müssen wir auch in diesen Randgebieten unsere Verantwortung wahrzunehmen lernen.

#### Anmerkungen:

- <sup>1</sup> Wobei natürlich auch Äusserlichkeiten verbreitet werden können, die mit der Leistungsfähigkeit der Sprache nichts zu tun haben, also etwa besondere Ausspracheweisen u. ä.
- <sup>2</sup> Dies gilt nur für die lebendige Wortbildung, nicht für erstarnte Formen wie «Fräulein».
- <sup>3</sup> Bei der im übrigen mit beachtlichen Gründen vertreten werden könnte, dass sie gar nicht hierhergehört.
- <sup>4</sup> Hyperkorrektsmässen nennt man die Fälle, in denen ein Sprecher im Bestreben «richtig» zu sprechen eine Regel auch auf Fälle anwendet, in denen sie nicht angemessen ist; wenn also zum Beispiel ein Mundartsprecher das seiner Mundart fremde Präteritum auch dort anwendet, wo selbst die Hochsprache das (in der Mundart vorhandene) Perfekt verlangt.

## Das «Schweizer Sprachbuch» – ein neues Lehrmittel für den Deutschunterricht

Markus Diebold

### Zielsetzung in der Spracherziehung

Ob Grammatik wirklich die Sprachbeherrschung fördert oder ob sie nur dem forma-

len Denken und dem Abstraktionsvermögen dienlich ist, hat immer wieder Anlass zu Auseinandersetzungen gegeben. Es dürfte

jedoch kaum zu leugnen sein, dass in manchen Schulstuben bis heute «Grammatikstunden» praktisch nichts mit dem übrigen Deutschunterricht zu tun hatten und selten das Interesse der Schüler wecken konnten. Doch, was heißt «Sprachbeherrschung»? Die neue Sprachdidaktik sieht das Ziel der Spracherziehung in einer situationsbezogenen, kommunikativen Kompetenz, d. h. in der Fähigkeit, sich mit anderen in einer der jeweiligen Situation angepassten Art zu verständigen und Sprache in Wort und Schrift richtig zu verstehen.

Wer sich mit anderen verständigen will, der muss erfahren haben, wie Verstehen zustande kommt, wie man Verstehensschwierigkeiten überwindet, wie man Missverständnisse beseitigt und soweit wie möglich vermeidet. Die Sprachbeherrschung jedes einzelnen ist folglich ganz wesentlich für sein gesellschaftliches Ansehen, für seinen Erfolg in der Schule, im Beruf und anderswo.

Sprache ist aber nicht nur das wichtigste Instrument, mit anderen in Kontakt zu treten, sondern auch das erste Hilfsmittel unseres Denkens. Mit Hilfe der Sprache nehmen wir – sehr oft unbewusst – das, was uns begegnet, auf und verarbeiten es.

Das «Schweizer Sprachbuch» will in diesem Sinne dem jungen Menschen helfen, die Möglichkeiten seiner Muttersprache optimal auszuschöpfen; die in diesem Lehrwerk vertretene Grammatik ist ganz auf dieses Ziel ausgerichtet, stellt aber nur einen Weg unter anderen dar.

### Dialekt und Schriftsprache

Denken, aber auch das meiste, was wir sprachlich aufnehmen und weitergeben, geschieht bei uns Schweizern in Mundart. Dies gilt es im Sprachunterricht zu berücksichtigen: Der Dialekt darf nicht zugunsten der Standardsprache («Schriftsprache») vernachlässigt werden. Lehrer und Lehrwerk müssen vielmehr den Schüler dazu anleiten, je nach den Erfordernissen der Situation die eine oder andere sprachliche Ausprägung – und zwar möglichst gut – zu benutzen.

Im sechsten Band des «Schweizer Sprachbuchs» ist dem Schweizerdeutschen zum ersten Mal ein spezielles – allerdings recht

knappes – Kapitel gewidmet. Seine Mundart richtig einzusetzen lernt der Schüler aber schon im Abschnitt «Sprechen und Handeln», ein Themenkreis, der regelmäßig aufgenommen worden ist.

### Sprechen und Handeln

Aufgabe der Schule ist es nicht in erster Linie zu prüfen, sie soll vielmehr dem Schüler Gelegenheit geben, sich zu üben, sich auszuprobieren, also auch sein sprachliches Verhalten zu trainieren, Sprechsituationen richtig einzuschätzen und entsprechend reagieren zu lernen.

Wie dem Schüler die Mechanismen von Sprechen und Handeln bewusst gemacht werden, betrachten wir am besten anhand eines Beispiels. Der folgende Auszug stammt aus dem Buch für die vierte Klasse (S. 9):

### Einen Wunsch äussern

Eine Schülerin legte ihrem Lehrer diesen Zettel auf den Tisch:

Lieber Herr Frey!

Heute ist es so heiss und das Wetter so schön. Wir möchten spazieren gehen. Es ist auch föhnig und morgen sicher nicht mehr schön. Also gehen wir?

Ihre Elisabeth

- 1 Lest. Was sagt ihr zu diesem Brief?
- 2 Warum schreibt Elisabeth überhaupt einen Brief und sagt dem Lehrer nicht mündlich, was sie möchte?
- 3 Wie kann Elisabeths Klasse reagieren?  
Wie der Lehrer?  
Überlegt, diskutiert, spielt, schreibt auf.
- 4 Die Antwort von Elisabeths Lehrer findet ihr auf Seite 106.

---

*diskutieren* (Fremdwort) = besprechen,  
Meinungen austauschen.

*die Diskussion* = das Diskutieren = der Austausch von Meinungen.

---

Die Arbeitshinweise machen dem Lehrer und den Schülern Vorschläge, wie sie diesen Text auswerten können. Im ausgewählten Beispiel soll der Schüler lernen, seine Handlungen zu analysieren, aber auch, sich in die Rolle eines anderen – hier des Lehrers – zu versetzen, ihn und seine Reaktio-

nen zu verstehen. (Und Ähnliches lernt der Lehrer dabei selbst!)

Doch warum schreibt Elisabeth ein Brieflein und teilt es dem Lehrer nicht mündlich mit? Hier geht es um eine ganz wesentliche Frage, um die Beweggründe eines Verfassers, sich für die eine oder andere Art der sprachlichen Mitteilung zu entscheiden (sofern ihm die Wahl überhaupt offensteht) und auch um die Verschiedenheit der Wirkung auf den Empfänger. Nicht dass der Schüler diese Dinge ganz verstehen müsste, aber er wird sich sicher ihrer teilweise bewusst, er wird für sie sensibilisiert. In diesem – wirklich passierten – Vorfall – äusserte sich die Briefschreiberin so: «Ich getraute mich nicht, es dem Lehrer direkt zu sagen», und fügte bei: «Ausserdem hatte ich einige Tage vorher mein erstes Briefpapier bekommen, und da es mir sehr gefiel, schrieb ich viele Briefe», was uns auf der anderen Seite zeigt, dass die Gründe für ein bestimmtes Verhalten auch recht vordergründig sein können.

### **Texte schaffen**

Das «Schweizer Sprachbuch» befasst sich mit allen Aspekten der Sprache (es ist nicht bloss ein Grammatikbuch), also auch mit dem «Aufsatzschreiben». Schriftliches entsteht jedoch nicht mehr in Aufsätzen, sondern der Schüler wird jetzt mit Situationen konfrontiert, in denen sich schriftliches Festhalten und Aufbewahren geradezu aufdrängen: Schreiben hat demnach den Sinn, ein Problem, eine Aufgabe bewältigen zu helfen, es ist begründet, der Empfänger ist bekannt (natürlich kann jemand auch für sich selbst etwas festhalten). Schriftliche Arbeiten schwelen also nicht mehr – wie früher oft die Aufsätze – im luftleeren Raum, und deshalb nennt das Sprachbuch diese umfassende Art von Schreiben auch anders, nämlich «Texte schaffen». Dafür gibt es im Buch jeweils ein eigenes Kapitel; der Schüler wird aber immer wieder schreiben müssen, so z. B. auch in der Diskussion um Elisabeths Brieflein (Aufgabe 3).

### **Rechtschreibung**

Wer sich mit dem Schreiben befasst, wird nicht um die Frage der Rechtschreibung herumkommen. Prof. Hans Glinz zeigt den

Stellenwert der Rechtschreibung in der Schule und im späteren Leben anhand einer Aufstellung, die sich im Allgemeinen Teil der Lehrerhandbücher 5 und 6 findet (Seite 114):

Wichtigkeit für Verstehen und sich verständlich machen (Kommunikation)	Wichtigkeit für die Entwicklung des Denkens und der Persönlichkeit	Wichtigkeit der Beherrschung für die Einschätzung durch die Partner
<i>meistens sehr gering, man versteht auch falsch Geschriebenes in der Regel ohne besondere Mühe</i>	<i>kaum vorhanden, evtl. ein gewisses Formaltraining (Drilleffekt)</i>	<i>ausserordentlich hoch, wer die Orthographie nicht beherrscht, gilt als ungebildet oder sogar dumm</i>

Der Schüler soll ebenfalls einsehen, wie gering der Stellenwert der Rechtschreibung für die Verständigung, wie hoch er aber für sein Ansehen ist, und aus dieser Einsicht heraus soll er die Orthographie beherrschen lernen. In den unteren Klassen, wo die Rechtschreibung allen Schülern viel Mühe bereitet, wird in den Arbeitsheften (es gibt sie für das zweite bis fünfte Schuljahr) Übungsmaterial bereitgestellt. In allen Lehrer- und Schülerbüchern werden zudem verschiedenste Vorschläge gemacht, wie man Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung zu Leibe rücken kann. Die Autoren verzichten bewusst auf die althergebrachten, für die Schüler so langweiligen Rechtschreibübungen und empfehlen, beim einzelnen Kind anzusetzen, weil es wenig Sinn hat, eine Klasse mit einer ie-Übung (Lied/Lid) zu plagen, wenn nur fünf Schüler sie nötig haben (dafür fünf andere vor allem mit v/f (Vers/Ferse) sehr unsicher sind). Besser sind sinnvolle Korrekturen schriftlicher Arbeiten, vom Schüler selbst zusammengestellte Wörterbücher oder Rechtschreiblechner, Partnerdiktate und anderes.

### **Darstellendes Spiel**

Wie im Rechtschreibtraining versucht das

«Schweizer Sprachbuch» auch sonst auf die Interessen und Bedürfnisse der Kinder einzugehen und diese für den Unterricht nutzbar zu machen. Die Schule soll dem Schüler soweit wie möglich Freude bereiten, es persönlich ansprechen und anspornen. Der Drang nach Bewegung, die Begeisterung für Spiel, Verkleidung und Basteln, die Phantasie und das Mitteilungsbedürfnis kommen dem darstellenden Spiel zugute. Gespielt werden soll in allen Klassen immer wieder, dies zeigt z. B. die Aufforderung zum szenischen Darstellen im Abschnitt aus dem Sprachbuch 4 (Aufgabe 3). Im sechsten Band erscheint ein eigenes Kapitel zu diesem Thema; es enthält viele wertvolle Anregungen zur Pantomime, zum Dialog-, Masken- und Puppenspiel. Solches Spielen hilft Kindern mit Sprechschwierigkeiten, ihre Hemmungen zu vergessen und zu überwinden, es fördert das kreative Sprachverhalten (vor allem mündlich, aber auch schriftlich im Herstellen von Texten), es übt die Lese- und Konzentrationsfähigkeit, es schult das Problemlösungs- und Sozialverhalten, gibt Mut und Sicherheit.

## Grammatik

Die Grammatik soll dem Schüler Einsicht in die Sprache geben und ihm helfen, sie sinn- und wirkungsvoller zu gebrauchen. Wirkliche Einsicht in die deutsche Sprache ist jedoch nur möglich, wenn die Grammatik von der deutschen Sprache selbst ausgeht (und nicht, wenn man das Muster der lateinischen Grammatik der deutschen Sprache aufzuzwingen versucht, wie das bisher geschehen ist). Wie sehen nun diese neuen Ansätze aus, wie wird im Schweizer Sprachbuch in diesem Bereich gearbeitet? Ein Beispiel aus dem Sprachbuch 6 (S. 72) soll dies veranschaulichen:

### Auffordern und bitten kann man so und anders

- ① Gib mir das Buch!
- ② Würdest du mir bitte das Buch geben?
- ③ Könntest du mir das Buch geben?
- ④ Gibst du mir das Buch?
- ⑤ Her mit dem Buch!
- ⑥ Ich hätte gern das Buch.

- 4 Wie wirken die Sätze 1–6 auf den Ange- sprochenen?
- 5 In welchem Satz steckt kein Verb? Wie klingt dieser Satz?
- 6 In welchen Sätzen steht ein Konjunktiv II? Wie wirken sie, wenn man den Konjunktiv II durch das Präsens ersetzt?
- 7 Manfred möchte, dass seine Schwester ihm einen Apfel holt – dass sie ihm beim Abtrocknen hilft – dass sie ihn bei den Aufgaben nicht stört. Wie kann er das sagen? Schreibt auf, diskutiert die Wirkung verschiedener Formen der gleichen Aufforderung.

Im Anschluss daran lernt der Schüler die Befehlsform, den Imperativ genauer kennen. Früher hat man die Befehlsform eingeführt und geübt. Der Schüler folgerte daraus: Für Befehle braucht man die Befehlsform. Heute fragen wir uns: Wie fordern wir auf? Es zeigt sich, dass die Befehlsform eine Möglichkeit dafür ist. Um Fehlschlüssen von der Art «Befehl verlangt Befehlsform» aus dem Weg zu gehen, vermeidet das Schweizer Sprachbuch die deutschen, das heißt sprechenden Namen und braucht dafür lateinische, also zum Beispiel Imperativ. Der Schüler wird diese Begriffe durch seine Erfahrungen selbst definieren lernen. Anfänglich stand man diesem Vorgehen sehr skeptisch gegenüber, es hat sich aber gezeigt, dass zum Beispiel schon der Zweitklässler mit grösster Selbstverständlichkeit vom Verb spricht.

## Das Verb

Grosse Mühe bereitet vielen Erwachsenen gerade die neue Einteilung der Wortarten. So wurde das Verb früher inhaltlich als Wort bezeichnet, das eine Tätigkeit ausdrückt (deshalb «Tätigkeitswort», «Tat»- oder «Tunwort»). Sicher sind *singen*, *schüttern*, *lesen* Tatwörter, wie steht es aber mit *bleiben*, *sollen*, *werden*, *sein*? Und wieso ist *Arbeit* kein Tatwort? Es ist also leicht einzusehen, wie verwirrend inhaltliche Definitionen und sprechende Namen sein können. Darum lernen die Schüler jetzt: Ein Verb ist ein Wort, das sich verändern lässt wie ich *singe/sage*, du *singst/sagst* usw., ich *sang/sagte* usw., gesungen/*gesagt*, oder

ähnliches, und dies bereitet ihnen viel weniger Mühe (und ist zudem immer richtig). Der Schüler findet hier und auch sonst in der Grammatik die Lösung, indem er experimentiert und probiert, das heisst auf operationalem Weg.

### **Das Adjektiv und die Fremdsprachen**

Das Adjektiv ist für den Schüler die gelbe Wortart. Jede der fünf Wortarten – hinzu kommen Nomen, Pronomen und Partikel – hat nämlich ihre eigene Farbe. Die Wörter werden in den entsprechenden Farben übermalt. Dies ist keine Spielerei, sondern – zusätzlich zum ansprechenden visuellen Bild – ein wichtiges Hilfsmittel: Beim Übermalen prägen sich die Zugehörigkeit des Wortes zu einer Klasse und seine Rechtschreibung ein. Darüber hinaus werden die Schüler bald merken, wie sich diese Wörter verändern und ob sie eine bestimmte Stellung im Satz einnehmen.

Jedes Adjektiv lässt sich so brauchen: das *schnelle* Pferd, des *schnellen* Pferdes usw. Die meisten Vertreter dieser Wortart passen auch in folgendes Muster: das Pferd ist *schnell*, das Pferd läuft *schnell*. Im letzten Fall sprach man bisher von einem «Adverb», eine Differenzierung, die dem Deutschen aber völlig fremd ist, da sich kein Adjektiv, das sich auf ein Verb bezieht, in irgendeiner Art von seiner sonstigen Form unterscheidet. Die Wortart «Adverb» wurde jedoch eingeführt, weil es diese in der lateinischen Grammatik gibt, man daher glaubte, mit dieser künstlichen Unterscheidung in der Muttersprache gut auf den Unterricht in den üblichen Fremdsprachen vorbereiten zu können. Heute möchte man aber den Schüler zuerst seine eigene Sprache in ihrem wirklichen Wesen verstehen lehren. Einerseits wird es ihm erst so möglich, sie optimal zu verwenden (die «alte» Grammatik hat nämlich wesentliche Eigenheiten der deutschen Sprache ausser acht gelassen), anderseits wird er auf diese Weise auch die Charakteristika der Fremdsprache besser erfassen. Und schliesslich sieht jedermann ein, dass es absurd wäre, im Deutschen von einer «Verlaufsform» (*he is writing*) zu sprechen, nur weil das Englische sie kennt, oder von einem Vokativ (Anredefall, zum Beispiel *Hans!*), weil er dem Lateinischen ei-

gen ist (man ist allerdings früher einmal so weit gegangen). Den Vergleich der verschiedenen Sprachen erleichtern die im «Schweizer Sprachbuch» gebrauchten lateinischen Namen der grammatischen Phänomene, und vergleichen lernt der Schüler schon im zweiten Schuljahr, indem er bereits im Band 2 nichtdeutschen Texten (meist in Form von Liedern) begegnet.

### **Der Lehrer und das neue Sprachbuch**

Die Einführung des Schweizer Sprachbuchs stellt den Lehrer vor nicht geringe Anforderungen. Neben anderen Fächern wurde von ihm auch im Deutschunterricht ein Umdenken und Neuorientieren verlangt. Die Lehrerfortbildungsorganisationen der verschiedenen Kantone veranstalten seit Jahren Einführungs- und Vertiefungskurse, die von erfahrenen und speziell ausgebildeten Leitern, zum Teil sogar vom Ehepaar Glinz selbst geführt werden.

Vor kurzem ist eine Schrift an die Lehrer der Oberstufe und die Behörden derjenigen Kantone, die das «Schweizer Sprachbuch» in der Primarschule eingeführt haben, abgegeben worden: sie soll über das Konzept dieses neuen Lehrwerks orientieren. Als Herausgeber zeichnen der Sabe-Verlag und die «Koordinationsgruppe Deutsch an der Oberstufe», die der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz unterstellt ist.

### **Probleme der Eltern**

Auch die Eltern wurden in den letzten Jahren nicht nur im Fach Deutsch mit ganz neuen Inhalten und Methoden konfrontiert. Dass Eltern nachzuvollziehen wünschen, was ihre Kinder in der Schule zu lernen haben, und gerne bei den Aufgaben helfen möchten, wissen die Schulbuchverfasser. Bis jetzt musste der einzelne Lehrer die Aufklärungsarbeit alleine leisten. Die «Koordinationsgruppe Deutsch» will sich jedoch in nächster Zukunft dieses Problems annehmen und Materialien für Elternabende bereitstellen.

### **Die Bände für die Oberstufe**

Nach der Auslieferung des Sprachbuchs 6 im vergangenen Spätsommer wurde unverzüglich die Arbeit am Doppelband für das

siebte und achte Schuljahr aufgenommen. Dieser wie auch der neunte und letzte Band sollen in allen Typen, der Real- und Sekundarschule als auch dem Untergymnasium, Verwendung finden; das «Schweizer Sprachbuch» leistet damit seinen Beitrag an die geplante Orientierungsstufe und ihre Ziele. Doch diese Aufgabe, ein typenübergreifendes Oberstufenbuch zu schaffen, ist nicht leicht zu lösen. Deshalb wird das «Schweizer Sprachbuch» 7/8 und 9 auf breiter Basis erprobt: Nach der Beratung im Autorenteam werden die Materialien an über hundert Innerschweizer Lehrerinnen und Lehrer aller drei Oberstufentypen zur versuchsweisen Verwendung abgegeben. Erst dann überarbeitet sie das Autorenteam zur endgültigen Fassung. Der erste Oberstufenband soll in ungefähr einem Jahr die Druckerei verlassen. Mit dem Erscheinen des neunten Bandes ein Jahr später findet dann dieses umfassende Lehrwerk seinen Abschluss.

## Die Autoren

Die Sabe (Verlagsinstitut für Lehrmittel, hervorgegangen aus den Lehrmittel-Abteilungen der Verlage Sauerländer, Aarau, und Benziger, Einsiedeln) hat schon 1968 mit der Planung begonnen. 1969 wurden der Schweizer Professor Dr. Hans Glinz, der an der Technischen Hochschule Aachen lehrt, und seine Frau Elly Glinz zugezogen, und sie übernahmen dann den Hauptteil der Ausarbeitung und Redaktion. Beide sind seit langem in der Entwicklung von Lehrmitteln und in der Lehrerfortbildung tätig, Hans Glinz vor allem im Bereich der Grammatik und Verstehenstheorie und der Verbindung von Linguistik und Didaktik (die Grundzüge seines Neubaus der deutschen Grammatik sind seit 1959 auch in den «Duden» übernommen worden), Elly Glinz vor allem im Bereich des Lesens, der Schreib-

erziehung, der gesamten Lerntheorie. Beide verfügen über langjährige eigene Schulerfahrungen auf allen Stufen, sie werden ständig durch einen qualifizierten Stab von Mitarbeitern und Beratern aus der ganzen deutschsprachigen Schweiz unterstützt und haben durch eine ausgedehnte Tätigkeit in der Lehrerfortbildung einen direkten Kontakt mit grossen Teilen der Lehrerschaft.

## Verbreitung

Die nachstehende Karte gibt einen Überblick darüber, in welchen Kantonen der deutschen Schweiz das «Schweizer Sprachbuch» mindestens mit einem, z. T. mit allen bis dahin vorliegenden Jahrgangsbänden eingeführt ist:



O = Obligatorisch eingeführt  
 Z = Offiziell zugelassen (auf Lehrmittelverzeichnissen der kantonalen Lehrmittelverlage)  
 V = In Versuchsklassen eingeführt  
 In den übrigen Kantonen: in einzelnen Gemeinden oder Klassen eingeführt

Das «Schweizer Sprachbuch» kann sicher nicht den Anspruch erheben, das deutschschweizerische Sprachlehrmittel zu sein, es ist jedoch ein speziell auf schweizerische Bedürfnisse zugeschnittenes Werk, das immerhin in einem recht beachtlichen Teil unseres Landes Aufnahme gefunden hat und hier den jungen Menschen in der Regel während seiner ganzen obligatorischen Schulzeit begleiten wird.

## Zusammenstellung einiger Operationen

### 1. Verben erkennen

Ein Verb ist, was man so verändern kann:  
 springen – gesprungen – er springt – er sprang – er ist gesprungen  
 klagen – geklagt – er klagt – er klagte – er hat geklagt

### 2. Nomen erkennen

Einem Nomen kann man *der*, *die* oder *das* voranstellen, bzw. man kann es durch *er*, *sie* oder *es* ersetzen.  
*der Mensch*, *er* *die Zeit*, *sie* *das Gesetz*, *es*

### **3. Adjektive erkennen**

Ein Adjektiv ist, was in folgende Strukturen hineinpasst (und nicht in der Pronomen-tabelle steht):

der / die / das + ..... -e + Nomen  
Beispiele: der frühe Herbst, der schnelle Ritt. «früh» und «schnell» sind also Adjektive. Hingegen sind z. B. «bald» und «sofort» keine Adjektive, weil man nicht sagen kann: die bald Rückkehr, die sofort Reaktion.

Ein Adjektiv liegt auch vor, wenn keine endungslose Form vorhanden ist, z. B. der erste Versuch.

### **4. Pronomen erkennen**

Fallbestimmte Wörter, die weder als Nomen noch als Adjektive anzusprechen sind. («Fallbestimmte Wörter» sind nicht nur Wörter, die deutliche Fallkennzeichen – d. h. Deklinationsendungen – zeigen, sondern alle Wörter, die die Stelle eines fallbestimmten Satzgliedes einnehmen können, also z. B. auch «man», «etwas», «genug» usw.). Man beachte, dass zu dieser Wortart auch die früheren Artikel und Numeralien gehören. Die Schüler bestimmen Pronomen in der Regel nach einer Tabelle (z. B. Sprachbuch 6, S. 146).

### **5. Partikeln**

Restklasse. Partikeln lassen sich auf keine Art verändern (weder Konjugation noch Deklination möglich).

### **6. Personalform und Grundform unterscheiden**

Die Kinder *bleiben stehen* und *schauen* den Enten zu.

Stehen diese drei Verben in der Grundform I oder in einer Personalform? Das lässt sich feststellen, indem man den Satz in die Einzahl setzt:

Das Kind *bleibt stehen* und *schaut* den Enten zu.

Im ersten Satz sind also «bleiben» und «schauen» Personalform, «stehen» hingegen ist Infinitiv.

### **7. Den Verbzusatz erkennen**

Der Verbzusatz ist der abtrennbare Teil eines Verbs; im Infinitiv bildet er mit dem Verb zusammen ein Wort.

Mein Freund und ich fuhren *zusammen* mit dem Fahrrad über Land. Plötzlich hupte dicht hinter uns ein Auto. Mein Freund fuhr vor Schreck *zusammen*.

«zusammen»: Verbzusatz oder nicht? Man löst die verbale Wortkette heraus: entweder: mit dem Fahrrad zusammen in die Stadt fahren

oder: zusammen mit dem Fahrrad in die Stadt fahren

aber nur: vor Schrecken zusammenfahren Das zweite «zusammen» ist Verbzusatz, das erste nicht.

### **8. Die vier Fälle erkennen**

Einzig im Maskulin Singular haben alle vier Fälle eine deutlich unterschiedene Form: *der Tag* – *des Tages* – *dem Tag* – *den Tag*. Das machen wir uns für die Erkennung des Falles zunutze, indem wir eine Ersatzprobe machen: Wir ersetzen das zu bestimmende Wort durch ein maskulines Wort (oder ein maskulines Personalpronomen) im Singular:

*Die Frau bediente die ganze Zeit die Maschine.*  
*Der Mann bediente den ganzen Tag den Apparat.*

Nom. Akk.

*der Freundin der Mutter begegnen*  
*dem Freund des Vaters begegnen*

### **9. Die Satzglieder abgrenzen**

Ein Satzglied ist, was sich im Satz verschieben lässt und dabei immer zusammen bleibt. Mit der Verschiebeprobe lassen sich somit die Satzglieder abgrenzen:

An einem Morgen fuhren wir mit dem Fahrrad über Land.

Wir fuhren an einem Morgen mit dem Fahrrad über Land.

*Mit dem Fahrrad / fuhren / wir / an einem Morgen / über Land.*

### **10. Das Subjekt bestimmen**

Man löst die verbale Wortkette heraus; das Satzglied, das herausfällt, ist das Subjekt: Als dicht hinter uns ein Auto hupte, fuhr mein Freund zusammen.

dicht hinter uns hupen: ein Auto  
zusammenfahren: mein Freund

### **11. Teilsätze (verbale Propositionen) abgrenzen**

Man bildet die verbalen Wortketten. Eine

verbale Wortkette entspricht einem Teilsatz. Als ich noch klein war, wohnten wir in einem kleinen Dorf<sup>(,)</sup> und (meine Eltern) kannten fast alle Leute.

verbale Wortketten:

noch klein sein  
in einem kleinen Dorf wohnen  
fast alle Leute kennen

Dieser Satz besteht also aus drei verbalen Propositionen.

Teilsätze werden fast immer durch Kommas abgegrenzt.

## 12. Nichtverbale Propositionen abgrenzen

Nichtverbale Propositionen sind grammatische und inhaltliche Einheiten, die kein Verb enthalten (es lässt sich also keine verbale Wortkette bilden).

Jedem das Seine.

Kleine Kinder, kleine Sorgen – grosse Kinder, grosse Sorgen.

Kurz, es war nichts zu machen.

Der letzte Satz besteht aus zwei Propositionen, einer verbalen und einer nichtverbalen («kurz»); «kurz» kann nicht in die verbale Wortkette hineingenommen werden.

## Übersicht über die Operationen

### 1. Verschiebeprobe

Wir erproben, inwiefern die Reihenfolge ein-

zelner Ausdrücke geändert werden kann, ohne dass sich die Information fassbar verändert (Normalfall). Siehe Abschnitte 7, 9.

### 2. Ersatzprobe

Wir ersetzen einzelne grammatische Einheiten durch andere. Siehe Abschnitte 1, 2, 4, 6, 8.

### 3. Infinitprobe

Wir bilden die «verbale Wortkette», indem wir das Verb in den Infinitiv setzen und alle Satzteile außer dem Subjekt vor diesen Infinitiv setzen. Zu einer verbalen Wortkette gehören ein Verb oder eng zusammengehörende Verben (Hauptverb und zusätzlich ein Modalverb o. ä., z. B. «die Schuld vergeben können»). Siehe Abschnitte 7, 10.

### 4. Umformungsprobe

Wir erproben, ob und wie sich gegebene Ausdrücke bei gleichbleibender Information (mit den grundsätzlich gleichen Bestandteilen) in andere Form bringen lassen (z. B. Aktiv/Passiv).

### 5. Klangprobe

Wir lesen den Text laut oder lassen ihn von verschiedenen Leuten lesen und stellen fest, wo ohne Sinnstörung Abschlüsse und Pausen gemacht werden können, welche Elemente man betont (d. h. zentral sind) usw.

## «Krokofant»

Bemerkungen zum neuen «Interkantonalen Sprach- und Sachbuch 2»

Vor wenigen Tagen ist im Lehrmittelverlag des Kantons Zürich der 1. Teil (Kapitel 1–6) des Interkantonalen Sprach- und Sachbuches für das zweite Schuljahr erschienen. Dieser erste Teil ist ein Bestandteil des jetzt im raschen Entstehen begriffenen Interkantonalen Lehrwerks für den Sprachunterricht des 2. und 3. Schuljahres. Das Lehrwerk wird umfassen: Schülerbuch, Arbeitsblätter, Lehrerkommentar und Lesebücher. Im Autorenteam sind Damen und Herren aus den Kantonen Bern, St. Gallen, Thurgau und Zürich vertreten; die «Beratende Kommission» umfasst Damen und Herren aus den Kantonen Aargau, Bern, Glarus, Graubünden, St. Gallen und Zürich. Die

wissenschaftliche Fachberatung liegt in den Händen von Herrn Dr. H. Boxler, Hauptlehrer für Didaktik der Muttersprache am Kantonalen Oberseminar Zürich (seit Herbst 1976; vorher in den Händen von Prof. Dr. W. Voegeli, Oberseminar Zürich, der wegen Krankheit ausscheiden musste). Die gesamte Projektleitung betreut Herr W. Eichenberger, Lehrer für Didaktik der Muttersprache am Evangelischen Oberseminar Zürich-Unterstrass.

Wer um die Sprach- und Lesebüchersituation in den genannten Kantonen weiß, atmet jetzt hörbar auf, wenn er das schmucke Probebändchen «Krokofant» in der Hand hält. Endlich – «nach intensiver interkanto-