

Leidgedanken zum Sprachunterricht an der Hilfsschule

Autor(en): **Arcozzi, Alfons M.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **27 (1940)**

Heft 15: **Grammatik**

PDF erstellt am: **22.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-537504>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

gebrauchten besitzanzeigenden *mein, dein, sein* und des zählenden Fürwortes *eins*: *d-er, w-er, jen-er, dies-er, solch-er, manch-er, ein-er, mein-er*. (Die beiden letzten stehen hier mit der Endung ihres substantivischen Gebrauchs; eigenschaftswörtlich verwendet, sind sie suffixlos: *mein Vater, ein Mann*.)

Wie ist diese *er*-Endung zu erklären? Das Personalpronomen gibt die Lösung: In der 3. Person männlichen Geschlechts haben wir, was in den eben aufgezählten Fürwörtern blosses Anhängsel ist, als selbständiges Wort vor uns: *Er* (*hat's gesagt*).

Das einsilbige Wort „*er*“ (aber auch *w-er, d-er*) ist, wenigstens unter gewissen Bedingungen, betont und daher im Vokal lang (sprich: *eer, deer, weer*), in zweiter Silbe dagegen (*dies-er, jen-er, solch-er*) erscheint es abgeschwächt zum Stimmton *ə*.

Dasselbe Verhältnis findet in den übrigen Kasus statt. Der Dativ zeigt im Personalpronomen die Endung *-m* (*ihm*), ebenso die übrigen Fürwörter: *dies-əm, jen-əm*, mit der üblichen Schwächung des Vokals in der mit geringerem Atemdruck gesprochenen zweiten Silbe.

Sehr schön spiegelt unsere Mundart das Verhältnis der betonten Formen zu den tonlosen: *inn* (= *ihn*) *hani aatroffe* (betont), aber tonlos: *han-ən aatroffe-*; *er hett gsaid* = (*hat gesagt*) gegen betontes: *ä ä r hett's gseid, nid ääs*.

Der gleiche Vorgang lässt sich bei der Wortbildung im Kapitel der Ableitung verfolgen: *Lich* (mit langem *i*) bezeichnete einst den lebendigen Körper, wie heute noch in *Fronleichenam*

und in Spittlers Vers aus Prometheus, dem Duldler: „*Er* (Prometheus selbst) legte seinen müden Leichnam auf die Bank.“ Die Ableitungen *männ-lich, weib-lich* waren ursprünglich Zusammensetzungen aus zwei Substantiven: *Mann + Lich, Weib + Lich*. Zur Ableitung umempfunden werden konnten sie erst, nachdem der zweite Bestandteil durch Tonverlust die Bedeutung eines selbständigen Wortes verloren hatte. Wäre *Lich* übrigens noch als eigenes Wort und nicht bloss als Endung angesehen worden, hätte es nach dem Gesetz der neuhochdeutschen Diphthongierung auch als zweites Glied der Zusammensetzung zu *Leich* (*e*) werden müssen, eine Entwicklung, die es ausserhalb der Zusammensetzung auch wirklich, allerdings nicht ohne Bedeutungswandel, durchgemacht hat: Es bedeutet jetzt den toten Körper.

Aehnliche Umwandlungen von Zusammensetzung aus zwei selbständigen Wörtern zur Ableitung mit blossem Suffix an zweiter Stelle haben auch Wörter wie *Schön-heit, Eigenschaft* hinter sich (*heit* = ursprünglich *Gestalt, schaft* = *Beschaffenheit*).

Unsere Flexionsendungen — das ist das Ergebnis der Untersuchung — waren einst eigene Wörter. Später sind sie unter der Einwirkung der ihnen entzogenen Betonung geschwächt worden, eben zu — Endungen.

(Schluss folgt.)

Luzern.

Konrad Steffen.

Lehrerin und weibliche Erziehung

Leitgedanken zum Sprachunterricht an der Hilfsschule

Die Sprache ist mit ihrer fließenden Bewegung und Vielfalt ein besonderer Ausdruck des Lebens. Weil sie aber von gefühls- und willenmässig ausgelösten Gedanken getragen wird, muss sie auch dem gesamten Leben dienen.

In welchem Grade die Sprache dem Leben des Individuums dienen kann, hängt von den Möglichkeiten und Fähigkeiten ab, die beim Anstreben weitreichender Sprachgewandtheit vorhanden sind.

Das Denken und dessen „*Aeusserungen*“

im Sprechen sind das Ursprüngliche der Sprache. Das Reden-können wächst in primitiver Form unbewusst, doch drängt das kindliche Benennungsreden durch inneres Erleben und Sacherlebnisse zu immer ausgehenderer Sprachgewandtheit. Dies nun ist eine bedingte Zielsetzung und wird als solche wichtig für den Sprachunterricht.

Schon im Elternhaus erhält das Kleinkind die ersten wohlgemeinten Sprech- und Sprachstützen gefühlsbetonter Art. Leider werden dabei dem Kind aus lauter Kuriosität zu oft allerlei läppische Benennungen in Miniaturform angewöhnt (z. B. „Booteli“ für Brot, usw.). Dieses Negative zeigt, wie inhaltsschwer und mitbestimmend für die geistige Entwicklung des Kindes das „Erlernen der Sprache im Elternhaus“ ist.

Wenn nun Sprache Ausdruck der Gedanken ist, und die Gedanken des Menschen Taten bestimmen, weiss die Schule erst recht, was sie für eine Aufgabe übernimmt, wenn es gilt, dem Schüler über die Stufen der Benennungsstadien, der wachsenden Vorstellungskraft und Deutungsfähigkeit bis zum formal- und sinnrichtigen Denken zu leiten. Genaue Beobachtung und Einfühlungsgabe lassen den Lehrer erkennen, dass das Kind selbst den Weg deutet, auf dem man ihm zur geistigen Entwicklung helfen kann. Man muss nur verstehen, das Kind „beim Wort“ zu nehmen, bei seiner eigenen, kindertümlichen, mundartlichen Sprache.

Für die Hilfsschule ist aus entsprechender Erfahrung festgelegt, dass der ganze Sprachunterricht auf der Mundart des Kindes aufgebaut werden muss. In dieser Art allein können das geistig zurückgebliebene Kind und das geistesschwache Kind die Ausdrucksformen der Erwachsenen verstehen lernen. Der Mundart sind diese Kinder besonders gefühlsmäßig verbunden und finden sich damit lustbetonter in die Notwendigkeiten zur Erlernung bestmöglichen, schriftdeutschen Ausdrucks.

Sind fortlaufende schriftdeutsche Uebungen mündlicher und schriftlicher Art zur Schulung der Begriffs-, Anschauungs-, Hör- und Mitteilungsfertigkeiten auch hier unerlässlich, so darf doch deren Bedeutung für das schulentlassene und erwerbende Hilfsschul-Kind nicht überschätzt werden.

Stellt nicht auch die Volksschule immer noch zu hohe formal-sprachliche Forderungen auf, besonders in Aufsatzarbeiten, und müssen nicht selbst Erwachsene, nach vielgestaltiger Uebung und Praxis, noch mit sprachlich treffendem Ausdruck ringen?

So ergibt sich von selbst, dass wir an der Hilfsschule unsere Ziele in bescheidener Höhe ansetzen. Zumeist sind eben schon die geistigen Fähigkeiten unserer Schüler beschränkt oder gehemmt. Treten noch mancherlei psychische und physische Hemmnisse hinzu, so kann unser Sprachunterricht zur Entwicklung eines leidlichen Sprachgefühls immer nur eine Arbeit sein, die mühevoll, schrittweise, immer wieder rückgreifend und methodisch hauptsächlich intuitiv vor sich geht.

Bis zur sichern Erfassung, was nach dem Sprachgefühl sprachlich richtig oder unrichtig ist, kann man mit Hilfsschülern kaum gelangen, da bei Minderbegabten dieses „Gefühl“ für Sprache-Inhalte geistig-seelisch behindert ist. Bestehen dann noch besondere Hemmungen durch defektes Sprechorgan oder defektes Hörorgan (Stottern, Stammeln, Schwerhörigkeit), ist die Einpassung in Spracheübungen besonders schwierig.

Da nun ganze Klassen von sehr variierten Intelligenz- und Aufmerksamkeitstypen (darunter sprechängstliche und sprechhastige) durch drei Stufen der Hilfsschule zu führen sind, lässt sich dauernd erleben, dass gerade hier der Sprachunterricht nicht auf Uebungstunden beschränkt bleiben kann, sondern prinzipiell in allen Fächern und bei allen Gelegenheiten zur Geltung gebracht werden muss. „Planmässig“ bemüht man sich:

1. dass der Hilfsschüler einigermaßen die Fertigkeit erlange, eigene Gefühle und Gedanken aus der mundartlichen Mitteilung in den schriftsprachlichen Ausdruck zu bringen und
2. dass seine Lesefähigkeiten und seine Leselust vielfältige und allgemeine Förderung erfahren.

Auf der *Unterstufe* soll ein systematischer Artikulationsunterricht zu richtiger und deutlicher Lautbildung und allgemein guter Aussprache führen. Bei möglichst vielseitiger Mitbeteiligung sinnhafter und motorischer Reize wird die Erfassung und Einprägung der Lautbilder erleichtert. Das Festlegen der Laut-Zeichen erfolgt durch Zeichnen, Schreiben, Malen, Formen usw. Den öftern Uebungen am Lesekasten folgen lustbetonte, farbig-bewegte Schreibeübungen. Leichte Wörter als Benennungen von Personen und Dingen aus der entsprechenden Umwelt des Kindes (Familie, Haus, Schule, Strasse, Garten) werden mit Grossbuchstaben-Schrift fixiert und mit passenden Wortzeichnungen veranschaulicht.

So muss sich die Arbeit zur Erreichung bestmöglicher Fertigkeit im Sprechen, Lesen und Schreiben ausweiten über den laut- und mechanisch richtigen zum orthographisch- und sinnrichtigen sprachlichen Ausdruck.

Auf der *Mittelstufe* (3., 4, 5. Schuljahr) erweitern sich die Uebungen zur Anwendung, Deutung und tiefern Erfassung von Wörtern und Wortgruppen. Doppelwörter dienen den Trennungsübungen, welche auch an einfachen Wörtern nach Sprechsilben ausgeführt werden. (Die Silbe wird als Wortteil dargestellt, welcher mit einer Mundöffnung ausgesprochen werden kann.) Worte (Begriffe und Unterbegriffe) zu Wortfamilien fügen, Bekanntmachen mit Dingwort, Wie wort¹, Tun wort² (eventuell auch mit dem Persönlichen Für wort — alle

¹ Eigenschaftswort, ² Tätigkeitswort.

in sinngemäss einfachster Benennung), „Uebersetzung“ von kurzen Dialektsätzchen in schriftdeutsche Sätze, gemeinsames Abfassen aufsatzähnlicher Berichte nach Geschehnissen und Erlebnissen, kurze Wortdiktate mit anschliessend gemeinsamer Korrektur, als beste Gedächtnisstützen viele Rechtschreibebilder, besonders solche über ähnlich klingende Wörter, fleissiges Memorieren einfacher Verse, Chorsprechen, Auführungen kleiner Szenen, und vor allem immer wieder viele Leseübungen: das alles ergibt die Beschäftigungen für den Sprachunterricht auf der *Mittelstufe*.

Nur zur Anwendung für den Aufsatz wird vielleicht später noch geübt, die mundartliche Vergangenheitsform „i bi ggange“ in die schriftdeutsche Mitvergangenheit „ich ging“ zu setzen und leichte Uebungen mit Steigerung der Wiewörter versucht.

Wenn auch nirgends in der Hilfsschule von Grammatik oder formalem Sprachunterricht die Rede sein kann, so lässt sich wohl in der *Oberstufe* in irgend einer zeichnerischen Form die notwendige „Ordnung“ in der Sprache und in deren Gebrauch darstellen. Damit lässt sich dann auch veranschaulichen, wie diese „Ordnung“ den Wohlklang der Sprache ergibt. Hier „merkt“ vielleicht auch der Hilfsschüler den Weg und Zusammenhang von Lauten, Silben, Wörtern und Sätzen in sinnvoller Verbindung zu Aufsatz und Erzählung.

Auf dieser Stufe ist die Wahl und Empfehlung von günstigem Lesestoff sehr mitbestimmend für diesbezügliche weitere Interessen des Schülers, wenn er erwachsen ist.

In den Sprachstunden wird aber auf dieser Stufe für den spätern Gebrauch (und wohl einzig in Frage kommend), mit Vorzug die Abfassung und Darstellung von Glückwunsch, Kartengruss, Brief, kleiner Mitteilung, Bestellung, Offerte auf ein Inserat, Entschuldigung, Gesuche, Anfrage, Anmeldung, Beschwerde, Ausfüllen eines Formu-

lars, eines Frachtbriefes und Herausschreiben von Fahrzeiten aus dem Fahrplan möglichst ausgiebig geübt.

Der Aufsatzunterricht soll hier fast ausschliesslich auf die selbständige Anfertigung solcher praktischer Schriftstücke ausgehen.

Die Gedanken, die auch den geistig schwachen Menschen sprachlich und entwicklungsmässig besonders stimulieren, müssen vom Lehrenden in besonders klarer und

auch ethisch gut fundierter Sprache zu bestmöglicher Sprachgewandtheit leiten.

„Der gute Ton“ in den Regeln allgemeinen Anstandes findet auch im Sprachunterricht der Hilfsschule sein nötiges Uebungsfeld und kann damit dem oft von Hemmungen bedrängten Hilfsschüler helfen, sich freier und „unauffälliger“ in der Gesamtheit zu bewegen.

Basel.

Alfons M. Arcozzi.

Volksschule

Was sagt Eduard Engel zur Sprachlehre?

Aus Eduard Engel: Gutes Deutsch.

Die Sprachlehre ordnet das Gesetzbuch deutscher Zunge. Die Reden deutscher Menschen, die Werke deutscher Schriftsteller und Dichter bieten der Wissenschaft vom Deutschen ihre Unterlagen. Das Gesetzbuch nennt man deutsche Sprachlehre, und wer sie vollkommen beherrscht, der weiss nach der allgemeinen Ansicht, was gutes Deutsch ist.

Für die meisten andern Sprachen trifft dies zu, für die deutsche nicht. Ein starres Gesetzbuch mit unerschütterlich festen Bestimmungen lässt sich wohl für den Grund- und Rohbau unserer Sprache aufstellen; jedoch aus allen Fenstern, in allen Ritzen ihres Gemäuers spriesst üppiges, freies Leben und trotz der strengen Regel. Seit bald zwei Jahrhunderten ist die deutsche Sprachfreiheit den Sprachzuchtmeistern ein Gegenstand ihrer unduldsamen Abneigung, und sie bemühen sich um Fesselung des Deutschen nach der eigenen überheblichen und herrschsüchtigen Allwissenheit. Seit zwei Jahrhunderten vergebens: das freie Wachstum deutscher Sprache im Munde redender, unter den Federn schreibender deutscher Menschen hat noch stets die Ketten ge-

sprengt, die eigendünklige Rechthaberei ihm mit starrer Satzung und grobem Wort anzulegen versucht hat. Was über die Fesseln der willkürlichen Sprachmeisterei hinauswuchs, all das zuweilen wirre, oft anmutige Rankwerk deutscher Ausdrucksform, das jeder Regel zu spotten scheint, nennt der Sprachmeisterer das *Falsche*; an der Stelle der abgeschnittenen Knospen und Sprossen verlangt er den schnurgeraden Heckenchnitt zu sehen, der ihn das *Richtige* dünkt.

Wie soll der Deutsche, der nicht bloss redensartlich „Muttersprache, Mutterlaut wie so wonnesam, so traut“ nachsprechen, sondern dem Deutschen seine volle Ehre erweisen will, bei diesem Zustand der Sprache und Sprachlehre verhalten? Die Pflicht, seine Muttersprache so gut, mindestens so richtig wie möglich in Rede und Schrift zu gebrauchen, erkennt jeder irgendwie gebildete Deutsche an. Jeder hat aber oft genug gehört, dass gutes und selbst durchaus richtiges Deutsch zu schreiben eine sehr schwere Sache sei, ja dass diese Aufgabe in Deutschland nur selten gelöst werde. Fehlerhaftes aus den Werken unsrer grössten Schriftsteller findet sich in jeder ausführlichen Sprachlehre aufgeführt, und dass in Deutschland