Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerinnenverein
Band: 68 (1963-1964)
Heft: 1

Artikel: Zur Übung der Muttersprache
Autor: Hugelshofer, Alice
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-317175

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.12.2025

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

Zur Übung der Muttersprache

Von *Alice Hugelshofer*

Mit Absicht habe ich in der Überschrift zu meinen Ausführungen das Wort *Sprachübungen* vermieden. Unter einer Sprachübung stellen wir uns meistens einen kurzen gedruckten Text vor, der am Anfang zwei bis drei Mustersätze und daran anschließend ein bestimmtes Wortmaterial enthält, aus dem die Kinder Sätze zu bauen haben, die in der Form den Mustersätzen entsprechen. Diese Art der Sprachübung ist noch deutlich vom Fremdsprachunterricht her geprägt, der darauf angewiesen ist, fremde, vom Schüler noch nie gehörte Satzformen aufzuzeigen und ein gänzlich neues Wortmaterial in angemessenen Portionen den Kindern darzubieten.

Die Muttersprache zu üben, bedeutet aber etwas grundsätzlich anderes als solches Lernen aus einem Übungsbuch. Denn in seiner Muttersprache besitzt das Kind schon beim Schuleintritt einen ganz ansehnlichen Wortschatz, und die meisten Satzformen der Umgangssprache sind ihm in seiner Mundart vertraut. Nun decken sich aber die einfachen Satzformen in einem schlichten, kindertümlichen Hochdeutsch weitgehend mit denen der mundartlichen Umgangssprache. Solche bekannte Satzformen trotzdem in der Schriftsprache reihenweise üben zu lassen, verleitet zu unbeteiligtem, mechanischem Hersagen und Niederschreiben und führt den freien sprachlichen Ausdruck, der ja das Ziel des Sprachunterrichtes ist, nicht weiter. Was im Hochdeutschen neu und anders ist als in der Mundart, das ist für viele Wörter der Klang, der zuerst einmal so oft als möglich durch das Ohr aufgenommen werden sollte. Das *hörende Aufnehmen und innerliche Verstehen* des Hochdeutschen bedarf allein schon einer Art von ständiger und unausgesetzter Übung, die schwerlich in einem Übungsbuch festgelegt werden kann.

Es ist nicht zuletzt deshalb so schwer, den Muttersprachunterricht aus der Verklammerung mit dem Fremdsprachunterricht zu lösen, weil jeder Lehrer in seiner Ausbildungszeit das Elementare eines Sprachunterrichtes erst im Fremdsprachunterricht bewußt erlebt. Er übernimmt darum die Übungsformen des Fremdsprachunterrichtes fast unwillkürlich und überträgt sie auf den elementaren Muttersprachunterricht. Die Notwendigkeit formaler Übungen im Muttersprachunterricht soll indessen keineswegs bestritten werden. Es soll ihnen nur ihr methodischer Ort zugewiesen werden. Denn in dem weiten Bereich muttersprachlicher Übung füllen die formalen Übungen einen bestimmten — aber beschränkten — Platz aus. Sie sind dort von Nutzen, wo die schriftsprachliche Form der Muttersprache von der mundartlichen formal mehr oder weniger erheblich abweicht, dort also, wo eine befremdliche oder unvertraute Form einzuspielen und auch schriftlich einzuprägen ist. Das Gebiet muttersprachlicher Übung geht aber weit über diese formale Teil-Leistung hinaus und umfaßt schlechthin alles sprachliche Tätigsein, das mit irgendeiner Schwierigkeit zu kämpfen hat. Denn alle wirksame Übung setzt eine vorhandene Schwierigkeit voraus, die durch Übung überwunden werden soll.

Die innere Form der Sprachübung

Die muttersprachlichen Schwierigkeiten liegen aber nicht nur bei den äußeren Formen grammatikalischer oder orthographischer Richtigkeit. Sie entstehen überall da, wo noch nicht Sprachliches zu Sprache werden, wo sprachlich schon Geformtes richtig aufgefaßt und verstanden werden und wo

eine bestimmte sprachliche Haltung gefunden werden soll. Jedes gemeinsame Betrachten eines Unterrichtsgegenstandes setzt die Fähigkeit voraus, Nichtsprachliches in Sprache umzusetzen, verlangt die Kraft, ein Stück Umwelt durch Sprache geistig zu verarbeiten und sich seelisch anzueignen. Die Kinder geraten dabei nicht selten in eine richtige Wortnot.

So erzählte ein Knabe der zweiten Klasse nach dem Besuch einer Schmiede, in der wir dem Beschlagen eines Pferdes hatten zuschauen dürfen: «Ich habe gesehen, wie der Schmied dem Pferd den Huf unten abgeschabt hat mit *so einem Eisen*». Zuerst nehmen die Mitschüler keinen Anstoß an dem ungefähren Ausdruck «so ein Eisen», bis ich frage: «Mit einem Eisen?» Da meldet sich ein zweiter, der sagt: «Das ist eine Feile. Mein Vater hat auch so eine Feile, da hat es so schräge Striche, die gehen in das Eisen hinein. Sie sind wie eingeschnitten.» Nun helfen die Mitschüler: «Es sind wie Ripplein, die sind ganz scharf. — Wenn man mit dem Finger darüber fährt, so ist es ganz rauh.» Da ich nicht annehmen kann, daß die Schüler von sich aus die richtigen Worte für den vorliegenden Sachverhalt finden können, greife ich helfend ein und sage: «Das sind *Rillen,* die in das Eisen einge*ritzt* sind, damit die Feile scharf wird.» Aber nun meldet sich der erste Knabe wieder und sagt: «Der Schmied hat aber nicht eine solche Feile gehabt. Dort hat es nicht solche Rillen gehabt; es hat so, so — — Ufe-Löchli gehabt.» Und schon setzen auch die andern Kinder wieder ein: «So eine Feile habe ich auch schon gesehen, es hat so wie Püggeli daran. — So Högerli. — Es hat ganz viele Zäcklein. — Es ist ruch, wenn man mit der Hand daran kommt. — Wie bei einer Käsraffel.» Die Verwechslung mit der bekannten Käseraffel muß zu dem Wort «Ufelöchli» geführt haben. Wieder wird ein Eingreifen meinerseits nötig. Ich lasse die Werkzeugkiste aus der Schulsammlung holen. Wir greifen die Feile und die Raspel heraus, betasten und vergleichen sie und benennen sie schließlich richtig. Immer besteht die Gefahr, daß die Kinder sich mit dem bequemen Ungefähr zufrieden geben, wenn wir nicht durch unsere ganze Haltung zu verstehen geben, daß wir noch nicht zufrieden sind, daß noch weiter gesucht werden muß, bis das richtige Wort gefunden ist. So meinte im gleichen Zusammenhang ein Mädchen, als es von den am oberen Hufrand vorstehenden Nagelspitzen erzählen wollte: «Das muß der Schmied noch wegmachen, was oben herauskommt.» Auch diesmal erfolgte aus der Klasse kein Einspruch, deshalb wiederholte ich in fragendem Ton: «Wegmachen?» — «Ja, man muß es abschneiden», meinte ein anderes. Ich wiederholte wieder: «Abschneiden?» — Da erklärte ein Knabe: «Mit einer Zange klemmt der Schmied die Nägel ab», und ein anderer fügte hinzu: «Er kluppt sie ab.» Die Reihe: wegmachen — abschneiden — abklemmen — abkluppen gibt das immer nähere Herankommen an die Wirklichkeit wieder, das Mühe kostet und nur geleistet wird, wenn der Lehrer mit Intensität darauf besteht.

Was hier als Leistung in der Muttersprache gefordert wird, ist weniger die äußere Form der Sprache, ihre grammatikalische Richtigkeit, als ihre *innere Form,* ihr Inhalt. Es ist die Übereinstimmung von Sache und Sprache, die angestrebt, das treffende Wort, das gesucht wird. Das wird am ehesten erreicht in einer Gesprächsform, die alle Schüler zum gemeinsamen Suchen und Finden anspornt. Doch ist die Fähigkeit des gemeinsamen Gespräches nicht von Anfang an da. Die *Gesprächshaltung* muß anerzogen und immer wieder *geübt* werden. Auch hier liegt eine Schwierigkeit vor, die durch muttersprachliche Übung behoben werden muß.

Vom ichbezogenen zum sachbezogenen Sprechen

Beim Schuleintritt bringt das Kind eine Sprache mit, die zwar bereits über einen beachtlichen Wortschatz und über die meisten Fügungs- und Beugungsformen in der Mundart verfügt, die aber inhaltlich vor allem ihm selber dient und ausgesprochen ichbezogen ist. In naivem Sprechdrang teilt das Kind mit, was es nicht für sich behalten kann, gibt seinen Empfindungen, Gefühlen und Wünschen Ausdruck und setzt sich so in seiner Umwelt durch. Wir brauchen nur einmal die Kinder vor Unterrichtsbeginn zu beobachten, wenn das Klassenzimmer anfängt sich zu füllen und die Kinder in zwanglosen Gruppen beisammenstehen und plaudern. Einmal brachte in den ersten Schulwochen an einem Montag früh eine Erstkläßlerin einen großen Wiesenblumenstrauß in die Schule. Es waren erst ein paar wenige Schüler im Schulzimmer, als das Mädchen eintrat und mir den Strauß überreichte. In meiner Freude sagte ich: «Du bringsch mir aber en schöne Struß mit!» Darauf ertönte es aus der Klasse: «Je, so en Struß hett ich dänn au no chöne bringe!» — «Ja und ich no en vil schönere!» — «Und ich erscht, du, mir sind ja geschter ganz wit furt gsi mit em Auto, höch i de Berge, det häts dänn no vil schöneri Blueme gha!» — «Und mir händ im Garte Blueme; ich bringe dänn z'Mittag en Struß mit, de isch dänn no vil größer!» — Ich gehe nicht auf diese ichbetonten Selbstbehauptungen ein. Sie hören von selber wieder auf, und ich stelle den Strauß in der Mitte des Zimmers auf den Tisch. Nach dem Singen lasse ich die Kinder sich um den Tisch versammeln. Es gilt nun, die Kinder in eine andere Sprechhaltung zu bringen in bezug auf den Blumenstrauß. Wie man in den Wald hineinruft, so tönt es daraus wieder. Hatte ich vorher durch das laute Lob des Mädchens das Selbstgefühl der Mitschüler herausgefordert, so mußte ich jetzt den Ton angeben zu einer sachlicheren Haltung dem Blumenstrauß gegenüber. Deshalb sagte ich: «Mir wänd de Struß echli aaluege mitenand. Vilicht kännt eis von eu scho es paar vo dene Blueme?» — Da heißt es: «Dene rote det säged mir Roßnägeli.» — «Und säb sind Honigblueme, da cha me so es Zipfeli usezieh und dra suuge, dänn isch es ganz süeß.» — »Dene seit mer au Chleeblueme.» — «Und die blaue det sind Vergißmeinnicht, derigi han ich emal ganz viel gfunde amene Bächli» usw. Und schon nehmen alle teil am Besitz des Blumenstraußes. Was hier in zwei, drei Minuten geübt wurde, ist der Anfang eines sachbezogenen Sprechens, das das ichbezogene Sprechen nach und nach ablösen soll. Wohl vollzog sich der Wechsel vom ichbezogenen zum sachbezogenen Sprechen für die Kinder unbewußt. Meine veränderte Einleitung führte zwangsläufig zu einer veränderten sprachlichen Haltung der Kinder.

Das Gespräch

Schon etwas bewußter vollzieht sich der Wechsel vom ichbezogenen zum gemeinschaftsbezogenen Sprechen. Da erzählen die Kinder im Anfang z. B. zu einem Fibelblatt zuerst planlos, was jedem einfällt. Die Übung, die hier einsetzt, verlangt eine gewisse Ordnung der Beiträge und zugleich eine Vermeidung von Wiederholungen. Nur das erste Kind darf anfangen zu erzählen, wo es will. Das nächste muß dort weiterfahren, wo das erste aufgehört hat. Das heißt: Es wird ein Bildteil nach dem andern gemeinsam durchgesprochen, und alle Kinder müssen aufeinander hören und aufeinander Rücksicht nehmen. Das Ergebnis dieser Übung ist ein geordneter Bildbericht,

in dem außer dem ersten jeder weitere Beitrag an ein aufmerksames Zuhören gebunden ist. Solche Übungen der Erstkläßler im Sprechen und Zuhören können im Anfang nur wenige Minuten dauern. Dafür sollen sie so oft als möglich wiederholt werden, bis das Zuhören und das zur Sache Sprechen zur Gewohnheit geworden sind. Das alles kann schon auf der Stufe des Mundartsprechens begonnen und so weit gefördert werden, daß dann in der zweiten Klasse, wenn die Schwierigkeiten des hochdeutschen Sprechens dazukommen, die grundlegende Gewöhnung an ein ersprießliches gemeinsames Gespräch bereits eingespielt ist.

Haben sich die Kinder in der Mundart angewöhnt, frei und selbständig zur Sache, mit Rücksicht auf die Zuhörer und auf eine gedankliche Ordnung zu sprechen, so fällt ihnen der Übergang zum freien hochdeutschen Sprechen nicht allzu schwer, besonders wenn sie auch im Leseunterricht sich angewöhnt haben, nicht Wort für Wort aufzulesen und zu entziffern, sondern ganze Sinn-Einheiten zu erfassen, die ihren eigenen Gedankenschritten ungefähr entsprechen. Das fällt ihnen um so leichter, je öfter sie in beseeltem Tone und in guter gedanklicher Gliederung vorlesen hören. Sollen die Kinder auf ähnlich natürliche Weise, wie sie sich ihre mundartliche Muttersprache aneigneten, auch in den Gebrauch ihrer hochdeutschen Muttersprache hineinwachsen, so muß ihnen Gelegenheit geboten werden, diese vorerst etwas befremdliche Sprache so viel als möglich zu *hören*. Das Hören und Verstehen geht dem Gebrauch um einige Schritte voraus. Aber auch das Verstehen ist eine sprachliche Leistung, die geübt werden muß. Ob das Gehörte verstanden wurde, zeigt sich am besten in einem anschließenden Gespräch, in dem die Kinder sich in ihren Worten mit dem Inhalt des Gehörten befassen und dabei die Stellen verraten, wo ihr Verständnis nicht ganz ausreichte.

Selbstverständlich wird es beim freien hochdeutschen Sprechen im Anfang Fehler geben, z. T. sogar Fehler aus Übereifer. Die Kinder übertreiben den neuen Klang und sprechen von einer «Teure» statt von der Türe, von einer «Aure» statt von der Uhr, ein Zeichen, daß sie für die neuen Klänge empfänglich sind und sie bis zu einem gewissen Ausmaß geradezu genießen. Die vorbildliche Sprache des Lehrers und die der rasch auffassenden Mitschüler, dazu ein anregender Lesestoff schaffen bald einen erträglichen Ausgleich in den auffallenderen Klangformen. Schwieriger sind die feineren Unterschiede der kasusbedingten Wortendungen aufzufassen, besonders weil die Mundart den Akkusativ formal nicht vom Nominativ unterscheidet und den Genitiv meistens durch Umschreibung bildet.

Weil es in der Mundart heißt: «De Schmiid hät de Hammer i der Hand», sagen die Kinder: «Der Schmied hat *der* Hammer in der Hand» oder gar, wenn ihnen die hochdeutsche Akkusativform schon einmal aufgefallen ist, ohne daß sie ihre Funktion im Satzbau begriffen hätten: «*Den* Schmied hat *der* Hammer in der Hand.» Weil es in der Mundart heißt: «Em Schmiid sini Zange» sagen die Kinder: «Dem Schmied seine Zange.» Solche Fehler können im Anfang nicht vermieden werden, wenn man die Kinder frei sprechen läßt. Sie schleifen sich am ehesten ab durch wohlwollendes freundliches Berichtigen, zuerst durch den Lehrer, später auch durch die hellhörigeren Mitschüler. Bald brauchen wir nur noch das Verfehlte in fragendem Ton zu wiederholen: «Die Schürze von dem Schmied?», so melden sich schon viele Schüler zur Berichtigung: «Die Schürze des Schmiedes». Gewöhnen wir die

Klasse von Anfang an — vor allem durch unseren eigenen Ton — an ein ruhiges Verbessern des Mißlungenen und lassen keinen verletzenden Besserwisserton aufkommen, so wird solches Berichtigen nicht anders als wie ein freundliches Helfen aufgefaßt, das bessere Früchte trägt als alles unzufriedene Zurechtweisen.

Aber hier ist nun

der Ort der notwendigen formalen Sprachübung,

die zur nachhaltigeren Einprägung auch schriftlich ausgeführt wird. Wir schreiben etwa nach dem im Klassengespräch aufgetauchten Genitivfehler: «Die Schürze von dem Schmied» eine Reihe von Wesfallfügungen auf:

Die Schürze des Schmiedes
Der Hammer des Schmiedes
Die Zange des Schmiedes
Die Raspel des Schmiedes
Die Feile usw.

Die Übung braucht nicht lang zu sein; Schreiben macht im ersten Quartal der 2. Klasse noch einige Mühe. Dafür soll sie in neuen Sachzusammenhängen immer wieder in anderer Form wiederholt werden.

Am nützlichsten sind immer die Übungen, die sich aus den gerade vorfallenden Verfehlungen im Klassengespräch ergeben. Sie sofort aufzufassen, herauszugreifen und in einen sinnvollen Übungstext zusammenzustellen, erfordert einige Erfahrung. Vor allem aber ist dazu das intensive Interesse des Lehrers an der Sprache seiner Schüler notwendig. Fehler sind kein Grund zu Unwillen oder Ärger. Im Gegenteil: sie sind die fruchtbaren Ansatzpunkte zu einprägsamen Übungen. Wer hellhörig und mit Wohlwollen auf die Sprache der Kinder zu hören vermag, ist um Übungstexte nie verlegen und braucht kein besonderes Übungs- oder gar Sprachlehrbuch. Notwendige Voraussetzung ist aber immer, daß die Kinder frei und selbständig sprechen dürfen und daß sie spüren, daß alle Eingriffe in ihre Ausdrucksweise nur als Hilfe gemeint sind.

Nicht nur Fallformen, auch ganze Satzformen können von der Mundart her verfehlt werden: «Der Schmied wo am Feuer steht» sagen die Kinder. Diese mundartliche Form der Relativfügung ist am Anfang so häufig, daß sie den Kindern gar nicht auffällt, wenn wir nicht selber eingreifen und ruhig verbessern: «Der Schmied, *der* am Feuer steht». Der Satz wurde geformt bei der Betrachtung des Schulwandbildes «Dorfschmiede». Da auf dem Bild noch zwei Schmiede vorkommen, könnten wir am Schluß der Stunde drei Satzanfänge an die Tafel schreiben:

Der Schmied, der am Feuer steht — —
Der Schmied, der am Amboß steht — —
Der Schmied, der am Boden kniet — —

und sie zuerst mehrmals mündlich, dann vielleicht sogar schriftlich ergänzen lassen. Wie weit wir gehen können, hängt immer vom Stand der Klasse und ihrer erreichten Schreibfertigkeit ab. Unter Umständen müssen wir es bei der kurzen mündlichen Verbesserung bewenden lassen und eine schriftliche Übung für die richtige Relativform später bei einer ähnlichen Gelegenheit anschließen. An Gelegenheiten wird es nicht fehlen. Hier das richtige Maß zu finden zwischen vorläufigem Gewährenlassen und zielbewußtem Führen

gehört zum Schwierigsten in einer Unterrichtsgestaltung, die auf die zu entfaltende Sprache des Kindes ausgerichtet ist. Die Hauptsache ist wieder, daß die Übung am vorgefallenen Mißlungenen vorgenommen wird und deshalb von den Kindern ohne weiteres verstanden und mit Eifer ausgeführt wird. Bis in die sorgfältige Heftgestaltung hinein spüren wir alsdann die Freude am Gelingen und an der Überwindung einer bewußt erfahrenen Schwierigkeit.

Der größte Unterschied zwischen Mundart und Hochdeutsch findet sich im Gebrauch der Zeitformen der Vergangenheit. In der Mundart wird für eine Handlung in der Vergangenheit durchwegs das Perfekt gebraucht: «Mir sind geschter im Wald gsi und händ es Reh gseh.» Die gebräuchliche Erzählform des Hochdeutschen, das Imperfekt, ist in der Mundart unbekannt. Hier muß wegen der großen Schwierigkeit für den Anfang die kindertümliche, mundartlich gefärbte und etwas umständliche Perfektform auch im Hochdeutschen als Übergangsform geduldet werden. Wir befinden uns dabei in bester Gesellschaft, verwenden doch Johann Peter Hebel und Karl Simrock, der Bonner Sprachgelehrte, Übersetzer des Nibelungenliedes und Märchensammler gerade um solcher Mundartnähe willen sehr oft das Perfekt als Erzählform.

Beim selbständigen Sprechen können die schwierigen Imperfektformen zunächst umgangen werden, indem wir Sprechanlässe bereit stellen, die in der Gegenwartsform bewältigt werden können und die doch ein Erzählen ermöglichen. Denn das *Erzählen,* nicht das Beschreiben, ist die altersgemäße Mitteilungsform der Zweitkläßler. Geschichten in Gegenwartsform finden sich vor allem in kindertümlichen bildlichen Darstellungen. Jedes unbeeinflußte, freie Gespräch zu einer bildlichen Darstellung zeigt die entwicklungsbedingte Wahrnehmungsstufe der Zweitkläßler: sie lösen das im Bilde Ruhende auf in Handlung und Geschehen; Bilder erzählen Geschichten. Dazu kommt, daß das Umschaffen einer bildlichen Darstellung in Sprache um einen Grad leichter fällt als das Umschaffen der natürlichen Wirklichkeit in Sprache, ist doch die bildliche Darstellung eine bereits durch den Geist eines Menschen hindurchgegangene Wirklichkeit, steht also der Sprache schon näher, die ja ebenfalls, wie Wilhelm von Humboldt sagt, ein «Umschaffen der Welt in das Eigentum des Geistes» bewirkt.

Vom Verstehen zum Gebrauch der Imperfektformen

Während wir zu Beginn der 2. Klasse in den freien Gesprächen hauptsächlich die Gegenwartsformen brauchen und daneben für die Vergangenheit die Perfektformen während einer gewissen Zeit dulden, bereitet der hochdeutsche Lesestoff allmählich das *Verstehen der Imperfektformen* vor, besonders dann, wenn er viele Märchen enthält, die im zeitlichen Raume des «Es war einmal» spielen, und wenn wir möglichst viel vorlesen oder hochdeutsch vorerzählen. Das Aufnehmen der Sprache durch das Gehör führt in eine tiefere seelische Schicht als das verstandesmäßige Entziffern der Wörter durch das Auge und haftet deshalb auch nachhaltiger. Alles Neue muß ja in der Sprache des Kindes zuerst durch eine seelische Schicht des vorbewußten Verstehens hindurch, bevor es bewußt erfaßt und verwendet werden kann.

Der Umgang mit den Imperfektformen muß durch besonders zahlreiche Übungen vorbereitet werden, Übungen, die sich über die längste Zeit der 2. Klasse und über die ganze 3. Klasse hin erstrecken und die Kinder lang-

sam von einem mehr unbewußten, gehörsmäßigen Verstehen zu einer immer bewußteren Verwendung und schließlich zur klaren Unterscheidung der Zeitformen führen. Wir heben etwa in der Mitte des 2. Schuljahres in einem Wandtafel- oder noch besser in einem Moltonwand-Text alle Imperfektformen durch eine abstechende Farbe heraus, damit sie nach dem Gehörtwerden nun auch mit den Augen gebührend beachtet werden, also in eine bewußtere Schicht des Aufnehmens ragen. Ein solcher Text — am besten eignet sich dazu eine kurze Stelle aus einem Grimmschen Märchen —, aus dem die Imperfektformen herausgegriffen und wieder eingesetzt werden können, macht ein Stück Sprache zu einem Anschauungsgegenstand und läßt die Kinder handgreiflich damit umgehen. Die auf solche Weise erfaßten Imperfektformen auf dieser Stufe schon als Vergangenheitsformen einzuführen und zu bezeichnen, halte ich für verfrüht. Vorläufig *arbeiten* wir mit den Vergangenheitsformen, ohne sie grammatikalisch zu benennen. Man glaube ja nicht, daß durch ein möglichst frühes grammatikalisches Einordnen, Unterscheiden und Benennen der Zeitformen ein rascherer Fortschritt in ihrer Verwendung erreicht werde. Solange das Verständnis für die Zeitunterschiede nicht da ist, nützen auch die Namen für die Zeitarten nichts. Sie bleiben leere Sprachhülsen und verwirren eher das sich anbahnende Zeitgefühl und das ihm entsprechende Sprachgefühl, aus dem heraus die Kinder *spüren,* daß zu einem Anfang mit «Es war einmal» oder «Am letzten Sonntag» die Reihe «ging — stand — kam» gehört und zu einem Bildbericht die Reihe «geht — steht — kommt».

Sprach*gefühl,* das ist ja nichts anderes als ein noch nicht verstandesmäßiges, noch vorbewußtes sprachliches Können, das durch stetige Übung, also durch fortwährenden Gebrauch in mannigfaltigen Sprechsituationen erworben und gesichert wird. Wohl hat der Sprachunterricht die Aufgabe, den naiven, unbewußten Sprachgebrauch nach und nach in einen bewußteren, besonnenen überzuführen. Doch kommt es entscheidend auf den Grad und die Zeit des Bewußtmachens an. Zu frühes Bewußtmachen, zu frühes Verlangen der verstandesmäßigen Bewältigung sprachlicher Gesetzmäßigkeiten bringt das Kind in die Lage des Tausendfüßlers, von dem James Krüß in seinem preisgekrönten Jugendbuch «Mein Urgroßvater und ich» so hübsch erzählt, wie wunderbar fließend er sich bewegte, bis ein Käfer seine Gangart genau beobachtete und ihm erklärte, daß er 40 mal je 12 Füße, dann 2 mal je 18 und endlich wieder 40 mal je 12 Füße bewege und deshalb einen so aparten Gang habe. Der Tausendfüßler, der nun bewußt Bewegungen ausführen wollte, die er vorher unbewußt beherrscht hatte, und seine Füße zu zählen begann, konnte aber plötzlich vor lauter Zählen und Nachdenken überhaupt nicht mehr gehen.

Allerdings rächt sich auch jedes Zuwenig an Bewußtmachen. Sprachliche Formen im unkontrollierten Gebrauch zu belassen, die der sprachlichen Reife entsprechend nach bewußter Verwendung drängen, führt zur Nachlässigkeit und Uninteressiertheit der Sprache gegenüber. Wer sagt uns aber, was wir nun bewußt machen sollen und was noch verfrüht ist? Da hilft nichts anderes als das stetige aufmerksame Beobachten des freien Sprechens in der Klasse. Das gehört ja mit zur Rechtfertigung des selbständigen Sprechens, das im Anfang viele Fehler in Kauf nimmt, daß es die Sprachstufe der Kinder aufzeigt und die Ansatzpunkte für entsprechende Eingriffe und Übungen freilegt. Was durch zahlreiche Übungen im gefühlsmäßigen Können gesichert

scheint, das darf auch allmählich ins klare Wissen gehoben werden. So können nach einem Jahr des übungsmäßigen Umganges mit den Imperfektformen im Laufe der 3. Klasse die Zeitformen genauer erfaßt, benannt und einander gegenübergestellt werden. Das gleiche gilt für die Benennung der Wortarten. Sicher unterschieden und abgegrenzt müssen im Laufe der Elementarstufe eigentlich nur die Dingwörter oder Namen werden, weil sie groß geschrieben werden müssen. Mit den andern Wortarten können wir intensiv üben, auch wenn wir sie noch nicht klassifizieren. Wir sprechen und schreiben ja auch allerlei Nebensatzgefüge, ohne daß wir den Elementarschülern den Unterschied zwischen einem Begründungs- und einem Bedingungssatz klarmachen.

Mehr als sein Maß faßt der Krug auch im Meere nicht

Die Gefahr des vorzeitigen Bewußtmachens droht uns immer aus uns selber. Wir möchten möglichst viel von dem, was wir selber wissen, an die Kinder heranbringen. Aber: «Mehr als sein Maß faßt der Krug auch im Meere nicht!» Für einen guten Sprachunterricht kommt es viel weniger darauf an, was wir sprachlich-grammatikalisch wissen, als darauf, was wir aus dem Sprechen der Kinder herausspüren und zu verwerten wissen, damit wir methodisch den richtigen Weg finden. Keine noch so gut gemeinte elementare Sprachlehre kann uns da helfen. Sie wird immer an der gewachsenen und sich entfaltenden Sprache der Kinder vorbeiführen. Jede Sprachlehre setzt eine innere Distanz zur Muttersprache voraus, die das Kind der Elementarstufe nicht aufzubringen vermag, weil ihm Sprache und Inhalt noch unlöslich miteinander verbunden sind und es nur schrittweise und sehr langsam durch vielseitige Übung die Sprache vergegenständlichen lernt. Sprachlehre ist Lehre *über* die Sprache, verlangt also einen gewissen, wenn auch noch beschränkten Überblick. Der Elementarschüler lebt aber *in* der Sprache und *mit* der Sprache. Deshalb sollte der größte Teil aller Übung sich aus den unmittelbaren Unterrichtsgesprächen ergeben, weil da Inhalt und Form noch eine Einheit bilden. Am Mißlungenen schärft sich dann zunehmend das Formempfinden, und in der Not der Wortfindung erwacht langsam das Bewußtsein für eine besonnene Wortwahl.

Zu vorgedruckten Übungen eignen sich eigentlich nur Übungen im Anschluß an den Lesestoff, weil dessen Wortlaut nach gewissen Übungen geradezu ruft. Aber auch bei diesen Übungen wäre ein Idealzustand erreicht, wenn sie jeder Lehrer aus den Klassengesprächen im Anschluß an das Lesen oder Vorlesen selber ableiten wollte; denn nur so ist die wirkliche Gewähr geboten, daß bei allem sprachlichen Tun — auch bei den Übungen — Inhalt und Form ein geschlossenes Ganzes bleiben, wie es der Sprachstufe des Elementarschülers entspricht und wie es der natürlichen Entfaltung der Muttersprache angemessen ist.

Auf diesem Wege würden wir uns endlich einer Unterrichtsform nähern, die sich aus der Abhängigkeit vom Fremdsprachunterricht gelöst hat und die der Muttersprache das gibt, was ihr zukommt: ihre *innere* Form und damit zugleich auch ihre äußere Form. Die innere Form wird erreicht in der Bemühung um die Deckung von Sprache und Sache. Diese Deckung kommt nicht von selber. Sie ist die Frucht einer geistigen Anspannung, die von den Kindern nur aufgebracht wird, wenn auch der Lehrer mit gesammelter Aufmerksamkeit bei der Sache ist, damit in den Unterrichtsgesprächen ein mög-

lichst hoher Grad von Wirklichkeitsnähe und damit von Wahrheit und Echtheit der Aussage erreicht wird. Die zunehmende Sicherheit im Gefühl für die äußere Form aber ergibt sich aus dem täglichen, selbständig tätigen Umgang mit der Sprache in der Bemühung um eine Sache, die den Kindern innerlich nahe liegt. Aus dem Interesse an der Sache erwächst dann allmählich das Interesse für die Sprache, die die Sache in Worte faßt. So wird zwar noch kein *Wissen über* die Sprache erreicht, dafür aber ein solides *Können in* der Sprache, auf dem später das nötige Wissen aufgebaut werden kann. Je sicherer das Können, das auf dem lebendigen Sprachgefühl beruht, desto offener sind die Kinder auf der Realstufe für ein Sprachwissen, das dann ihrer Reife entspricht. Gegen alle Verfrühung hat Pestalozzi den überaus anschaulichen Satz geprägt: «Ach, das Voreilen der Erkenntnisse und das unzeitige Hinlenken des Wissens zu allgemeinen Grundsätzen vor ihren Erfahrungen ist wie das Brüten der Henne, die keine Eier unter sich hat.»

Vor dem Wissen muß die Erfahrung da sein, auch in sprachlichen Dingen. Und Erfahrungen können nur erworben werden durch sprachliches Tätigsein: durch aufmerksames Zuhören und selbständiges, sachgebundenes Sprechen zuallererst, später durch Lesen und schließlich durch Schreiben und Vorlesen des Geschriebenen. Innere Anteilnahme und Freude an der Sprache können im Kinde nur aufkommen, wenn es selbst aktiv beteiligt sein darf an der allmählichen Entdeckung seiner Muttersprache, die es durch innigen Gebrauch lieben lernt. Lieben kann es die Sprache, wenn sie ihm die Dinge nahebringt, die es liebt, und wenn sie sie ihm auf eine Weise nahebringt, die sein Gemüt bewegt. Das leistet die Muttersprache vor allem in ihrer musischen Form, in der kindertümlichen Dichtung. Reime, Kindergedichte, Märchen und Geschichten kommen der musischen Grundgestimmtheit des Elementarschülers entgegen. Denn was ist das Musische anderes als jene Innigkeit, in der Sache und Sprache eins werden und auch den Sprecher und den Hörer mit hineinnehmen in das geheimnisvolle Ganze, das uns als das Wunder der Sprache beglückt. Um dieses Wunders gewahr zu werden, ist eines nötig: *Liebe;* Liebe zu den Kindern, Liebe zu ihrer Sprache, Liebe zu den Dingen, die den Kindern nahe sind, und Liebe zu der Sprache, die zu den Kindern spricht, zu Reimen und Märchen, Gedichten und Geschichten. Ohne solche Liebe kann der elementare Sprachunterricht nicht gedeihen. Kürzlich las ich in einer Buchbesprechung den Satz: «Die einzig wirkliche Schulreform ist die Liebe zu den Kindern.» Ich möchte den Satz kürzer und zugleich weiter fassen und sagen: «Die einzig wirkliche Schulreform ist die Liebe.»

*

Was die Sprache verwirrt und verrückt und auf irgendeine Weise den klaren und lauteren Fluß trübt, das hat auch den Einfluß der Verwirrung, Verrückung und Trübung des ganzen Volkes. Denn ein geistigeres und innigeres Element als die Sprache hat ein Volk nicht. Will also ein Volk nicht verlieren, wodurch es Volk ist, will es seine Art mit allen Eigentümlichkeiten bewahren, so hat es auf nichts so sehr zu wachen, als daß ihm seine Sprache nicht verdorben und zerstört werde. *Arndt*