Zeitschrift: Jahrbuch der Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich
Herausgeber: Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich
Band: - (1946)

Artikel: Bemerkungen zur Didaktik der Sprache
Autor: Bächtold, J.M.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-819630

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: 11.01.2026

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

DR. J. M. BÄCHTOLD

BEMERKUNGEN ZUR DIDAKTIK DER SPRACHE

ZS
339
1946

EALLEHRERKONFERENZ DES KANTONS ZÜRICH

Pädagogische Hochschule Zürich
UM1035779

DR. J. M. BÄCHTOLD
PROFESSOR AM KANTONALEN OBERSEMINAR ZÜRICH

Bemerkungen zur Didaktik der Sprache

ZS 339, 1946

Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich

Verkaufsstelle Jakob Frei-Huber, Primar-Lehrer, Zielstr. 15, Winterthur

Pestalozzianum
— ZÜRICH —

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Zur Einführung	5
A. Allgemeine Bemerkungen	7
B. Grundsätzliches zum Unterricht in der Sprachlehre	11
C. Wege der Sprachbetrachtung	15
I. Das Substantiv	15
II. Bemerkungen zum Verb	34
III. Satzgegenstand und Satzaussage	48
IV. Bemerkungen zur Satzanalyse	58
D. Leselehre	62
E. Schlussbemerkung	75

Zur Einführung

Unsere vielseitige Tätigkeit als Lehrer an der Volksschule gestattet uns aus zeitlichen und andern Gründen selten, unsere Erfahrungen in Stoffauswahl und Lehrmethode erprobend zu vergleichen. Unser Horizont bleibt deshalb oft eingeengt, und unsere Erkenntnis am Einzelnen haften, wenn nicht Unermüdliche mit ihrem Forschen unserer Arbeit neuen Impuls geben.

An einem Kurs über den Sprachunterricht, der von der pädagogischen Vereinigung des Lehrervereins Zürich im Winter 1945 veranstaltet wurde, bot Herr Professor Bächtold Einblicke in die neueren Auffassungen über den muttersprachlichen Unterricht. Insbesondere zeigte er, wie ein sinnvoller Leseunterricht und eine dem Verständnis des Kindes angepasste Sprachschulung unsere Unterrichtstätigkeit zu fördern vermöchte.

Der Vorstand der RLK ersuchte Herrn Professor Bächtold, in einige der erwähnten Probleme in einem Jahrbuch einzuführen.

Gleichzeitig eröffnet der Vorstand der RLK die Aussprache zur Umgestaltung des heute gebrauchten Übungsbuches.

Wir danken Herrn Professor Bächtold für seine umfassenden Erörterungen und die ausführlichen Anleitungen. Er plant, diese durch spätere Veröffentlichungen zu ergänzen. Je nach dem Widerhall, den seine Darlegungen in der Lehrerschaft finden, wird er an einem neuen Übungsbuch mitarbeiten.

Für den Vorstand der RLK:

Paul Kielholz

A. Allgemeine Vorbemerkungen

Wer einigen Einblick in die Didaktik der Sprache hat, weiss, wie weit auf diesem Gebiet die Anschauungen auseinander gehen, welche mannigfachen Wege man einschlagen kann, wie schwer es hält, allgemein gültige und für den Lehrer verbindliche Wegleitungen zu finden und wie oft man auch in die Irre ging. Für die methodische Unsicherheit im Sprachunterricht gibt es viele Gründe.

1. Der muttersprachliche Unterricht, der nicht älter als die Volksschule ist, stand lange unter dem Einfluss des Lateinunterrichts, war sozusagen der Unterricht in einem andern Latein und übernahm in jüngerer Zeit vielfach die Rolle eines Vorbereitungsunterrichts für irgend eine moderne Fremdsprache.

2. Die Erkenntnisse der Sprachwissenschaft dringen nur langsam in den Sprachunterricht ein.

3. Man betrachtet die Sprache ganz einseitig nur als Werkzeug, als ein formales Gebilde, das man nach ganz bestimmten Regeln erlernen kann. Das Innere der Sprache übersieht man vielfach und erkennt zu wenig scharf, dass unsere Aufgabe darin besteht, das Kind die Sprache als Werkzeug handhaben zu lehren und es anderseits so weit zu fördern, dass es sich gemäss seiner seelisch-geistigen Haltung ausdrücken kann. Der Sprachunterricht ist aber in gleichem Masse ein formales und ein psychologisches Problem, das heisst: ohne eine genaue Kenntnis der seelisch-geistigen Struktur des zu unterrichtenden Kindes ist ein zweckmässiger Sprachunterricht auf die Dauer kaum möglich, weil man sich allzuleicht der Gefahr aussetzt, vom Kinde Dinge zu verlangen, die es geistig nicht bewältigen kann. Der Lehrer muss in gleichem Masse von der Sprache des Kindes lernen, wie das Kind von ihm lernt. Das heisst allerdings nicht, dass der Erwachsene die Sprache des Kindes sprechen müsse, was er aus

psychologischen Gründen nicht kann. Aber er muss sich von einer gewissen Kompliziertheit des Ausdrucks und der Neigung zur Phrase frei machen und den Gedanken in seiner ursprünglichen Einfachheit und Anschaulichkeit ausdrücken. Dies ist nur möglich, wenn der Erwachsene eine Sprache so gründlich durchdenkt, dass sie bis in ihre letzten Einzelheiten klar vor ihm liegt und er jeden Gedankenschritt sprachlich endgültig und sachgemäss wiedergeben kann. Die Sprache muss fortwährend neu errungen werden. Goethe sagt einmal im Hinblick auf den Dichter:

> «Leider bemerkt man nicht, dass man in seiner Muttersprache oft ebenso dichtet, als wenn es eine fremde wäre. Dieses ist aber so zu verstehen: Wenn eine gewisse Epoche hindurch in einer Sprache viel geschrieben und in derselben von vorzüglichen Talenten der lebendig vorhandene Kreis menschlicher Gefühle und Schicksale durchgearbeitet worden, so ist die Zeitgestalt erschöpft und die Sprache zugleich, sodass nun jedes mässige Talent sich der vorliegenden Ausdrücke als gegebener Phrasen mit Bequemlichkeit bedienen kann.»[1]

Man vergisst immer wieder, dass die Sprache als ein Mittel sich in Beziehung auf die Zeit, die Gesellschaft und den Einzelnen fortwährend ändert. Diese Tatsache setzt beim Lehrer ein immerwährendes Wachsein gegenüber der Sprache und eine innere Beziehung zu ihr voraus. Vom Kinde kann er dessen sinnliches Verhalten zu ihr lernen. Es drückt, wenn es sich frei äussern darf, unmittelbar aus, was es meint; seine sprachlichen Bilder sind Ausdruck inneren Erlebens. So erklären sich kindliche Schlagfertigkeiten, die wir oft bewundern. Wir verfallen leicht der Phrase, das heisst, wir «fügen den Satz oft in einen Zusammenhang, aus dem er nicht naturnotwendig erwächst.»[2]

[1] Goethes Werke. Jubiläumsausgabe, Cotta Verl. Bd. 37, S. 93.

[2] Pannwitz Rudolf: Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache, S. 107.

Darum verstehen sich Erwachsene und Kinder oft nicht.

4. Man kann sich fragen, ob man in der Volksschule überhaupt von einem Sprachunterricht im engern Sinne reden dürfe. Greift er nicht in alle Fächer der Schule hinein? Muss man nicht z. B. im Rechnen das Kind veranlassen, den zweckmässigsten und treffendsten Ausdruck zu finden? Kann es nicht im Realienunterricht, wo Wort und Sache sich decken müssen, sprachlich mehr gefördert werden als in einer sogenannten Sprachstunde? Eigentlich ist jede Unterrichtsstunde auch eine Sprachstunde, sowohl für den Lehrer wie für den Schüler, weil ja immer wieder die der Sache gemässeste Ausdrucksform gefunden werden muss.

5. Die letzte Schwierigkeit besteht darin, dass die Schule aus praktischen und kulturellen Gründen das Kind mit dem sogenannten Schriftdeutsch vertraut machen muss. Es soll den Weg zu einer Welt finden, die ihm unbekannt ist. Seinem Denken und Fühlen gab es bis zum Schuleintritt in seiner Mundart Ausdruck, wo es sich zu Hause fühlt und es reden kann, «wie ihm der Schnabel gewachsen» ist. Das Schriftdeutsche aber ist dem Kinde fremd. Es ist darum nicht leicht, den Weg zu finden, der es aus seiner mundartlichen Heimat in die schriftdeutsche Welt führt, weil es der Weg des natürlichen und sinnlichen Verhaltens zur Verallgemeinerung und Abstraktion ist. «Im Naturzustand, d. h. im Schosse der engen, sich selbst als Einheit des Blutes fühlenden, mit der Landschaft verwachsenen Lebensgemeinschaft ist die Sprache wesentlich Ausdruck der Seele dieser Gemeinschaft (Mundart). Als Sprache eines auf der Höhe geschichtlichen Lebens stehenden Volkes verbindet sie, in den Formen der Schrift- und Literatursprache, dessen Angehörige zur kulturellen Einheit der Nation, in der äussern Erscheinung festgelegt und geregelt, aber gleichwohl noch bildsam zur innern Durchgestaltung, zum Ausdruck des besonderen Geisteslebens.»[3]

[3] Hermann Ammann: Die menschliche Rede, Bd. 1, S. 26.

Diese Tatsachen zwingen uns, im Sprachunterricht von der Muttersprache auszugehen. Sie allein weist uns die Wege, die zum Schriftdeutschen führen können und müssen. Solange wir aber diese Erkenntnis, der schon Rudolf Hildebrand 1867 in seinem Buche «Vom deutschen Sprachunterricht» Ausdruck verlieh, nicht in die Tat umsetzen, werden wir nie zu einem gedeihlichen Sprachunterricht kommen.

B. Grundsätzliches zum Unterricht in der Sprachlehre

Die Sprachlehre ist eines der umstrittensten Kapitel des Sprachunterrichts in der Volksschule.

Zwei Auffassungen stehen sich dauernd feindselig gegenüber.

1. Ausgangspunkt des Sprachunterrichts ist die Grammatik, deren genaue Kenntnis und Beherrschung Gewähr für die richtige Handhabung der Sprache bietet. Grammatik ist auch notwendig im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht. Da die Volksschüler mehrheitlich in die Sekundar- oder in eine Mittelschule übertreten, müssen sie, des Fremdsprachenunterrichts wegen, über ein bestimmtes grammatisches Wissen verfügen. Die Volksschule, die dieses Wissen vermitteln muss, braucht darum systematisch aufgebaute Sprachlehrbücher. Da anderseits die Grammatik lehrt, wie ein Satz gebaut ist oder gebaut werden soll, kommt ein Kind durch sie am ehesten und leichtesten zum richtigen Stil.

2. Die Gegner des Grammatikunterrichts nennen die Sprachlehre ein leeres Wissen, das weder die Sprachsicherheit noch die Sprachrichtigkeit wesentlich fördere. Grammatik gehöre überhaupt nicht in die Volksschule, da das Kind für Abstraktionen noch nicht reif sei.

Der Angriff richtet sich im Grunde weniger gegen die Grammatik als solche, als weit mehr gegen die Methode, die in diesem Fache das Lehrziel bestimmt. Fritz Rahn hat nicht ganz unrecht, wenn er in seiner Schrift «Neue Satzlehre» sagt: «Gegenstand und Aufgabe, um die es sich hier handelt, sind so schwierig und widersprechen so tief der Natur des Kindes, das sich damit befassen soll, dass das Ziel wesentlich mitbestimmt sein wird durch die Art, die Richtung und die Länge der Anmarschwege, die das Kind geführt werden kann .... Sprachlehre betreiben heisst so viel wie: sich mit Hilfe der Sprache, in diesem Falle also des Sprachdenkens, über die Sprache selber verständigen.» Aber

auch für den Lehrer ergeben sich mancherlei Schwierigkeiten, da seine sprachwissenschaftliche Bildung ohne sein Verschulden lückenhaft ist und die Sprachwissenschaft selber noch nicht alle Fragen befriedigend beantwortet, die sich aus einer allseitigen Betrachtung der Sprache ergeben. (Eine Neuorientierung der Grammatik kündet sich übrigens seit einer Reihe von Jahren an, aber endgültige Ergebnisse sind vorerst nicht zu erwarten; vgl. Leo Weisgerber: Muttersprache und Geistesbildung, Fritz Rahn: Neue Satzlehre, W. Pfleiderer: Der deutsche Satz.) Da die Volksschule in die Schriftsprache einführen muss, wird ihre grammatische Betrachtung zur Notwendigkeit.

Man wird also in der Volksschule ohne Grammatik nicht auskommen, ihr aber nicht mehr jene zentrale Stellung zuweisen, die sie jahrzehntelang inne hatte. Es kann sich auch nicht darum handeln, das Kind mit Regeln zu quälen, die es lernen soll aber nie begreifen kann. Die Grammatik sollte dem Schüler zeigen, wie in der Sprache eine gewisse Ordnung herrscht, die man innehalten muss. Aber die Sprachlehre ist in der Volksschule nicht ein Fach, dem man eine bestimmte Stunde einräumt. Sie wächst vielmehr in natürlicher Weise aus dem Unterricht heraus und ist mit irgend einem Sachgebiet verbunden. Hauptaufgabe der Sprachlehre ist doch wohl, dem Kinde durch fortgesetzte Übungen eine gewisse Sicherheit des Ausdrucks zu geben, damit sich allmählich sein Sprachgefühl festige. Dann kann man ihm Einsichten in sprachliche Gegebenheiten vermitteln, aus denen es bestimmte Regeln ableiten kann. So ist wohl Rudolf Hildebrands Wort zu verstehen: «Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen.»

Erfüllt unser zürcherisches Übungsbuch die Aufgabe, die wir von ihm erwarten? Es scheint zwischen zwei Auffassungen, Grammatik ist die Hauptsache oder sie ist überflüssig, eine

mittlere Lösung zu suchen. Wegen des Anschlusses an obere Stufen wagt es nicht, die Grammatik zu streichen und klammert sich an die übliche Systematik. Es sucht anderseits irgendwie die Forderung, dass Sprachbetrachtungen in Sachgebieten vorgenommen werden müssen, anzudeuten. Es enthält ferner mundartliche Übungen, die man ins Schriftdeutsche übersetzen muss; es weist auf mundartliche Sonderheiten hin, auf die das Kind aufmerksam gemacht werden soll, damit ihm die schriftdeutsche Form umso bewusster werde. Leider sind die Übersetzungsübungen oft zu schwer und setzen eine gewisse Beherrschung des Schriftdeutschen voraus; denn übersetzen kann mit Gewinn nur, wer die zu übersetzende und die übersetzte Sprache einigermassen beherrscht. Ein Fehler ist auch, dass mundartliche Sprachformen, die Ausgangspunkt für die Sprachbetrachtung sein könnten, am Schlusse einer Übungsreihe stehen (vgl. den Gebrauch der Mittelwörter).

So bleibt das Übungsbuch auf halbem Wege stehen, zeigt den methodischen Weg zu wenig klar und ist für Lehrer und Schüler keine rechte Stütze und Hilfe.

Will man daran gehen, die Sprachlehre für die Volksschule neu aufzubauen, dann wird man gewisse Tatsachen nicht ausser Acht lassen dürfen.

1. Schulmänner und Sprachdidaktiker lehnen für die Volksschule die systematische Schulgrammatik als Mittel zur Sprachbildung und Förderung der Ausdrucksfähigkeit ab. Man vergleiche:

J. G. Herder	Journal meiner Reise im Jahre 1769
Jakob Grimm	Kleine Schriften
Rudolf Hildebrand	Vom deutschen Sprachunterricht
Rudolf Pannwitz	Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache
Lotte Müller	Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule
Karl Linke	Gesamtunterricht und Deutschunterricht
Erich Drach	Grundgedanken des deutschen Satzbaues

Auch die Jugendpsychologie weist darauf hin, dass der Volksschüler für Abstraktionen und systematische Betrachtungen noch nicht reif sei.

Die Sprachdidaktiker betonen immer wieder, dass durch das Erlernen grammatischer Regeln die Sprache ganz mechanisch angeeignet werde und darum nicht Eigentum des Kindes werde.

2. Grammatische Belehrungen setzen Sprachübungen voraus. Die Volksschule sollte daher ihr Hauptaugenmerk auf das *Einüben* des Schriftdeutschen richten, was bedeutet, dass der Lehrer das Schriftdeutsche wirklich beherrsche und nicht nur ein in der Schulstube beheimatetes Schriftdeutsch rede. Das Kind spricht das Schriftdeutsche genau so gut oder schlecht, wie es der Lehrer ihm vorspricht, da er sehr oft der einzige Mensch ist, der es dem Kinde gegenüber braucht. Da es ausserhalb der Schule selten Schriftdeutsch spricht, eignet es sich diese Sprache nur langsam und unvollkommen an, und vergisst sie nach der Schulzeit wieder, wenn es keine Gelegenheit hat sie zu sprechen.

3. Sprachübungen müssen sich an Sachgebiete halten. Es ist nutzlos, Mustersätze zu bilden, die keinerlei Beziehungen zu einer Sache haben. Sachgebiete, wie sie sich z. B. im Realienunterricht von selbst ergeben, ermöglichen dem Kinde, sinnvoll und zusammenhängend zu reden. Auch das Schülergespräch ist für die sprachliche Bildung von grossem Wert, während die übliche Schulfrage, die meist schon die Antwort enthält, für die Ausdrucksfähigkeit bedeutungslos ist, weil das Kind nie dazu kommt, selbständig und in Beziehung auf die Sache zu formulieren.

Erst, wenn das Kind eine gewisse Ausdrucksfähigkeit besitzt, kann die Sprache betrachtet werden.

Ziel der Sprachbetrachtung ist nicht, Regeln auswendig lernen zu lassen, sondern sprachliche Tatsachen erkennen zu lernen, damit das Kind zum Sprachgeist vordringe.

C. Wege der Sprachbetrachtung

In der Sprachlehre gilt mehr denn je der Satz Rudolf Hildebrands: «Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können.» Wie man dieser Forderung nachleben kann, sei an ein paar Beispielen gezeigt.

I. Das Substantiv

Der Lehrplan verlangt, dass Zahl, Geschlecht, Fall des Substantivs, dessen Zusammensetzungen und dessen Stellung im schriftdeutschen Satz behandelt werden. Die Sprachlehre beginnt mit der 4. Klasse, also auf einer Stufe, wo das Schriftdeutsche dem Kinde noch nicht besonders vertraut ist. Für den Viertklässler ist darum die *Sprachübung* noch wichtiger und dringender als die Sprachlehre.

Sinnvolle Sprachübungen können sich aber nur aus einem Sachgebiet ergeben, wo der Schüler auf natürliche Weise an die zu behandelnde Frage herangeführt werden kann, er an genaue Vorstellungen, Anschauungen und Beobachtungen gebunden ist und am ehesten zweckmässige Formulierungen findet, die der gestellten Aufgabe entsprechen.

Wertvolle Anregungen in dieser Richtung geben:

Richard Alschner	Lebensvolle Sprachübungen in Sachgruppen des Alltags
Karl Linke	Gesamtunterricht und Deutschunterricht
Karl Linke	Kindertümliche Sprachlehren vom 3.—8. Schuljahr
Hoppe und Kretschmann	Vom Sprechen zur Sprache
Jakob Kübler	Übungen zur Sprachlehre vom 4.—8. Schuljahr

Diese Bücher behandeln Sprachfragen immer in sinnvollen Zusammenhängen und zeigen, welche Wege man einschlagen kann.

Ihre Sprachübungen lassen sich leicht zu einfachen Stilübungen erweitern, die den Schüler zu selbständiger Arbeit anleiten. Das Wesentliche aber ist, dass sie von der gesprochenen Sprache ausgehen, d. h. mehrheitlich verlangen, dass man, wie Karl Linke sagt, die Sprache nehme, wie sie ist und nicht, wie sie sein sollte. In der gesprochenen Sprache tritt das Wesen der Wortarten und Satzteile viel schärfer und unmittelbarer heraus als in der Schrift, weil in der Rede oder im Gespräch die sprecherische Gliederung und Betonung für das Verständnis sehr wichtig sind.

Jede sprachliche Betrachtung setzt für den Lehrer eine gewisse Kenntnis sprachlicher Tatsachen voraus. Bei der Behandlung des Substantivs wird er sich daran erinnern müssen, dass

1. die aus dem 17. Jahrhundert stammende Grosschreibung des deutschen Substantivs mit dessen substantivischer Bedeutung nichts zu tun hat. Nicht, weil ein Wort gross geschrieben wird, ist es ein Substantiv.

2. In der Rechtschreibung des Substantivs besteht eine gewisse Unsicherheit. Duden erteilt den bezeichnenden Rat: «In Zweifelsfällen schreibe man klein.»

Der Lehrer darf also bei der Behandlung des Substantivs nicht in erster Linie an die Schrift denken, weil er sonst Gefahr läuft, das Ganze als eine Rechtschreibefrage zu behandeln und das Sprachliche ausser Acht zu lassen. Geht er dem Sprachlichen nach, dann weiss er

3. dass der lateinische Name «Substantivum» anzeigt, dass diese Wortart ursprünglich die Substanz, also das Ding, ausdrückte. Heute ist aber das Substantiv ein Sammelname, da es neben dem Ding auch Eigenschaften, Tätigkeiten, Gefühle, Vorgänge, Strecken, Zeitabschnitte, kurzum alles bezeichnet.

4. Der deutsche Name «Dingwort» bezieht sich mehr auf das Wesen des Wortes, auf das, was es ursprünglich ausdrückte, der

Name «Hauptwort» deutet mehr auf dessen Stellung im Satz hin. Weil das Hauptwort meist Satzgegenstand, also Anreger des Satzes ist, hat man es als das Wichtigste im Satz bezeichnet. Nur muss man bedenken, dass man durch solche Erklärungen weder dem Wesen des Subjekts noch des Satzes beikommt.

5. Merkmale des Substantivs sind, dass es Subjekt und Ergänzung sein kann, durch die Deklination in Beziehung zu Wörtern oder Satzteilen tritt, Geschlecht und Zahl ausdrückt.

Entscheidend ist, dass das Kind in seiner Mundart das Substantiv im oben angedeuteten Sinne durchaus richtig braucht und es auch in der Schriftsprache nach einiger Übung zweckmässig verwendet. Die Sprachlehre will also nur auf sprachliche Tatsachen hinweisen und sie dem Kinde bewusst machen, damit es die Ordnung in der Sprache erkennen lerne und begreife, dass sie innegehalten werden muss.

Wir wollen nun versuchen, an Hand eines Sachgebietes sprachliche Übungen zusammenzustellen, in deren Mittelpunkt das Substantiv steht. Das Kind soll dabei auf Grund eigener Beobachtungen möglichst selbständig erzählen.

Auf dem Bahnhof

1. Wo man sich im Bahnhof aufhalten kann

Wir nennen die wesentlichen Teile eines Bahnhofes: der Bahnhof, die Halle, der Steig, das Geleise, der Schalter, der Gepäckraum, der Warteraum oder Wartesaal usw. Hier ergeben sich Übungen mit einfachen und zusammengesetzten Substantiven.

2. Wohin wir gehen können.

Wir betreten den Bahnhof
Wir betreten die Halle
Wir betreten den Bahnsteig

Wir treten in den Bahnhof
Wir treten in die Halle
Wir gehen in den Wartesaal
Wir gehen in die Halle
Wir gehen an den Schalter
Wir gehen zum Bahnsteig
Wir gehen vor den Bahnhof
Wir gehen hinter den Bahnhof
Wir stellen uns vor den Schalter
Wir stellen uns vor die Gepäckabgabe
Wir stellen uns hinter die Reisenden am Schalter usw.

Hier üben wir den Akkusativ, der dem Schweizer besondere Mühe bereitet, weil er ihn in seiner Mundart nicht kennt, erstens: den einfachen Akkusativ, zweitens: den Akkusativ mit Präpositionen.

3. Wo wir stehen können.

Wir stehen vor dem Schalter
Wir stehen auf dem Bahnsteig
Wir stehen unter dem Eingang
Wir stehen vor dem Bahnhof
Wir stehen hinter oder neben dem Bahnhof usw.
Wir befinden uns vor dem Schalter
Wir befinden uns vor dem Bahnhof usw.

Übungen im Wemfall mit Präpositionen.

4. Woher wir kommen können.

Wir kommen vom Schalter
Wir kommen vom Bahnsteig
Wir kommen vom Zug
Wir kommen von der Halle usw.

Übungen im Wemfall.

5. Wo wir warten können.

Wir warten auf dem Bahnsteig
Wir warten im Wartesaal
Wir warten vor dem Eingang oder Ausgang
Wir warten neben dem Eingang
Wir warten nahe beim Eingang
Wir warten in der Nähe des Eingangs usw.

Übungen im Wemfall, im Wesfall: nahe beim ... oder in der Nähe des ....

6. Wonach man fragen kann.

Ich frage nach der Ankunft oder Abfahrt des Zuges
Ich frage nach der Verspätung des Zuges
Ich erkundige mich, ob der Zug angekommen sei
Ich erkundige mich, ob der Zug Verspätung habe
Ich erkundige mich, ob viele Reisende einsteigen
Ich erkundige mich, ob der Zug besetzt sei
Ich frage, ob der Zug pünktlich abfahre
Ich frage, ob man einsteigen dürfe
Ich frage, wann der nächste Zug wegfahre usw.

Bildung von einfachen und erweiterten Hauptsätzen, in denen verschiedene Fälle vorkommen. Bildung von einfachen Nebensätzen.

7. Was ich einen Bahnbeamten alles fragen kann.

Wo ist der Schalter?
Wo löst man die Fahrkarte?
Wo muss ich mein Rad aufgeben? usw.
Wann fährt der Zug ab?
Fährt dieser Zug nach X? usw.

Übungen in Fragesätzen.

8. Worauf wir warten.

Wir warten auf den Schnellzug
Wir warten auf den Personenzug
Wir warten auf den Eilzug
Wir warten auf den Güterzug usw.

Übungen mit zusammengesetzten Hauptwörtern.

Wir erwarten den Vater
Wir erwarten den Bruder
Wir erwarten die Mutter
Wir erwarten das neue Mädchen usw.
Wir holen den Bruder ab
Wir holen unsern Vater ab
Wir holen unsere Mutter ab
Wir holen unser Dienstmädchen ab

Übungen im Wenfall.

9. Wo man Platz nehmen kann.

Wir setzen uns in den Wartesaal
Wir setzen uns auf eine Bank vor dem Bahnhof
Wir setzen uns in das Abteil
Wir setzen uns in den Wagen
Wir setzen uns an das Fenster
Wir setzen uns in die Nähe der Türe usw.

10. Die Leute auf dem Bahnhof.

a) Wir zählen die Bahnbeamten auf:
Der Bahnhofvorstand ist der oberste Beamte.
Der Bahnhofvorstand ist der Mann, der dem Bahnhof vorsteht
Der Weichenwärter stellt die Weiche
Der Weichenwärter ist der Mann, der die Weiche stellt
Der Streckenarbeiter muss die Geleise in Stand halten
In einem grossen Bahnhof gibt es einen Portier
Er ruft die Züge aus, er stellt die Abfahrtszeiten ein, er gibt Auskunft
Der Zugführer, der Lokomotivführer, der Schalterbeamte usw.

b) die Reisenden:
Der Geschäftsmann. Die Familie, die in die Ferien reist.
Ein Schulkamerad, Soldaten, Fremde usw.

c) Der Zeitungsverkäufer, der Dienstmann usw.

11. Wo Bahnbeamte Platz nehmen.

Der Lokomotivführer besteigt, erklettert die Maschine
Der Konduktör (Schaffner) betritt, besteigt den Wagen
Der Zugführer steigt in den Gepäckwagen
Der Bahnhofvorstand steht auf dem Bahnsteig, vor der Türe, hinter dem Schreibtisch, beim Schalter usw.

12. Was die Beamten tun.

Der Konduktör durchlocht, knipst die Karte
Der Lokomotivführer bremst den Zug
Der Bahnhofvorstand hebt die Kelle usw.

13. Gespräche mit Leuten im Bahnhof.

14. Aufschriften im Bahnhof.

15. Plakate im Bahnhof.

16. Verbote.

17. Bahnhöfe, die zu Zürich gehören:

Zürich-Enge, Zürich-Stadelhofen, Zürich-Letten usw.

Durch häufige ähnliche Übungen, in denen das Substantiv in allen möglichen Stellungen des Satzes erscheint, festigen sich die dem Kinde noch ungewohnten schriftdeutschen Formen, besonders der Akkusativ und der Genetiv und erweitert sich sein Wortschatz auf natürliche Weise. Schliesslich ergeben sich auf die

Sache bezogene selbständige schriftliche Arbeiten, in denen sich das Kind gemäss seinen Fähigkeiten ausdrücken kann. So ersetzt man die formelhaften, abstrakten grammatischen Übungen, bei denen das Kind oft nur einen Mustersatz gedankenlos nachplappert oder abschreibt. Die grammatische Übung kann erst dann erfolgreich einsetzen, wenn das Kind einen gewissen Wortschatz besitzt und die Formen einigermassen beherrscht. Wir müssen z. B. das Kind nicht lehren, den Artikel richtig zu brauchen, weil es das in seiner Mundart schon kann. Nur wo Mundart und Schriftdeutsch nicht übereinstimmen, muss es etwas Neues lernen.

Grammatische Betrachtung sollte eine Entdeckerfahrt, nicht in ein fremdes, sondern in ein bekanntes Land sein, in welchem man bis jetzt vieles übersah.

Untersuchen wir, dem Lehrplan folgend, einmal *Geschlecht und Zahl des Substantivs.*

Das Geschlecht des heutigen Substantivs kann nur mit Hilfe des Artikels bezeichnet werden, im Gegensatz zu früheren Zeiten, wo man Geschlecht und Zahl an den Endungen erkannte und der Artikel fehlte. Da die Mundart den Artikel viel häufiger braucht als das Schriftdeutsche, bereitet seine Verwendung dem Kinde keine Schwierigkeiten. Man vergleiche

mundartlich:	schriftdeutsch:
de Vatter isch deheime	Vater ist zu Hause
de Fritz sitzt im Gaarte	Fritz sitzt im Garten
s Anneli lismet	Anna strickt
Los, wie de Polli bället	Horch, wie Polli bellt usw.

Eine erste Übung könnte darin bestehen, die in einem Sachgebiet gefundenen Substantive nach ihrem Geschlecht zu ordnen, ohne vorläufig von ihm zu reden. Es genügt zunächst, wenn die Kinder erkennen, dass man sagt:

der Schalter, die Halle, das Gepäck.

Nach diesen sprachlichen Tatsachen lassen sich die Substantive zusammenstellen. So erhält man Tabellen, die nach Sachgebieten geordnet sind und wo jedes Wort sich mit einer Vorstellung verbindet. Weist man bei dieser Gelegenheit auf die mundartlichen Verhältnisse hin, dann stellt das Kind eine Übereinstimmung mit dem Schriftdeutschen fest:

de Schalter, d Halle, s Gepäck.

Die Mundart kennt den männlichen Artikel «der» (gesprochen der oder dr) bei vokalisch beginnenden männlichen Substantiven: der Aafang, der Aabig.

Der Artikel war ursprünglich hinweisendes Pronomen. Braucht man ihn in der Mundart in dieser Funktion, dann ist er betont und nähert sich in der Form dem schriftdeutschen Artikel:

d ë ë Maa, d i e Frau, d a a s Chind.

Da im Schriftdeutschen der Artikel ebenfalls als Demonstrativum verwendet wird: der Mann, die Frau, das Kind, so muss der Schüler im Grunde nichts Neues lernen, sondern findet im Schriftdeutschen nur bekannte Dinge bestätigt. Wichtig ist auch, dass der Schüler begreifen lerne, dass *natürliches und grammatisches Geschlecht* in der Sprache nicht übereinstimmen müssen.

So können wir z. B. die Substantive zusammenstellen lassen, bei denen das natürliche und grammatische Geschlecht übereinstimmen:

der Mann : die Frau
der Vater : die Mutter
der Onkel : die Tante
der Vetter : die Base
der Sohn : die Tochter
der Stier : die Kuh
der Hengst : die Stute usw.

Diese Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass für das männliche und weibliche Wesen besondere Wörter verwendet werden.

Eine weitere Gruppe von Substantiven, bei denen das natürliche und grammatische Geschlecht übereinstimmen, bilden die weibliche Form durch Ableitung:

der Hund : die Hündin
der Löwe : die Löwin
der Fuchs : die Füchsin
der Hahn : die Henne
der Pate : die Patin
der Schneider: die Schneiderin
der Leser : die Leserin
der König : die Königin
der Herzog : die Herzogin usw.

Der Sprache steht in der Nachsilbe *-in* ein Mittel zur Bildung weiblicher Substantive zur Verfügung. Noch vor hundert Jahren wurde die Endsilbe *-in* auch bei Familiennamen verwendet: die Lavaterin, die Müllerin usw. An solchen Beispielen lernt das Kind erkennen, mit welchen Mitteln die Sprache arbeitet.

Bekanntlich kennt die deutsche Sprache drei grammatische Geschlechter: das männliche, das weibliche, das sächliche oder geschlechtlose. Als man das lateinische Wort «Neutrum» (keines von beiden) durch das deutsche «sächlich» ersetzte, richtete man erhebliche Verwirrung an, weil der Artikel «das» nicht immer eine Sache bezeichnet und die Sachen nur zum Teil «sächlichen» Geschlechtes sind. Was aber dieses Neutrum seinem Wesen nach war und noch ist, kann man an Beispielen nachweisen, die die Nachkommenschaft bezeichnen.

der Vater : die Mutter : das Kind
der Stier : die Kuh : das Kalb
der Hahn : die Henne : das Kücken
der Hengst : die Stute : das Füllen
der Bock : die Ziege : das Zicklein

«das Kind» bezeichnet nur die Nachkommenschaft, ohne Rück-

sicht auf das Geschlecht. Ein Kind kann ein Bube oder Mädchen sein, was auch für die Mundart gilt.

Auf die Frage: «wievil Chind händ Si?» kann die Antwort lauten: «drüü», worauf weiter geforscht wird: «Alles Buebe oder alles Meitli?» Die Feststellung lautet: «en Bueb und zwei Meitli.»

«das Kind» bedeutet also wirklich weder männlich noch weiblich, die Vorstellung des Geschlechtes kann ganz zurücktreten, wichtig ist vor allem diejenige der Nachkommenschaft.

In anderem Zusammenhang kann mundartliches «chind» das Mädchen bezeichnen. Die übrigen angeführten Beispiele bezeichnen in der neutralen Form ebenfalls die Nachkommenschaft ohne Rücksicht auf das Geschlecht. In diesen Fällen würde man die Bezeichnung «sächlich» richtiger durch «geschlechtlos» ersetzen.

Die Sprache weist noch mehr Beispiele dieser Art auf. Man denke etwa an folgende Sätze:

> «Bruder und Schwester gerieten in Streit, aber *keines* wusste warum.»

Könnte man wohl sagen?:

> «Bruder und Schwester gerieten in Streit, *keine* wusste warum.»
>
> oder:
>
> «Bruder und Schwester gerieten in Streit, *keiner* wusste warum.»

Wie steht es denn in der Mundart?

> «de Brüeder und dSchwöschter händ Striit übercho, aber keis hät gwüsst worum.»

Wird nicht das Kind in der Mundart die Form «keis» immer dann brauchen, wenn das Geschlecht nicht ausgedrückt wird? z. B. «keis von eus hät möge gaa.» Es wird Sätze, wie die folgenden sicher auseinander halten und deren Sinn verstehen:

> «keis von eus isch veruse

keine von eus isch veruse,
keini von eus isch veruse.»

Aber die Sprache hält sich nicht an die natürliche Ordnung der Dinge. Da die Sachen geschlechtlos sind, müssten sie mit «das» bezeichnet werden, aber die Sprache kümmert sich nicht darum. Sie sagt: der Bahnhof, die Halle, das Gepäck. Folgt sie hier einem bestimmten Gesetz oder geht sie ohne jede Absicht vor? Dass die Gegenstände überhaupt ein Geschlecht bekommen, hängt wohl mit der menschlichen Fantasie zusammen, die die Dinge personifiziert. Warum das eine Ding männlich, das andere weiblich, ein drittes geschlechtlos ist, können wir nicht erklären. Aber wir dürfen wiederum nicht übersehen, dass die Sprache immer wieder die Neigung hat, zu ordnen und zu vereinfachen. So gibt es Vor- und Nachsilben, die das Geschlecht bedingen. Diese Ableitungssilben sind ursprünglich selbständige Wörter, deren eigentliche Bedeutung dem nicht linguistisch Geschulten meist unbekannt ist. Sofern sie Substantive waren, wie etwa «heit, keit, lich, tum» konnten sie u. U. das Geschlecht weitergeben, das dunkel in unserm Sprachgefühl weiterlebt, weil wir selbst diese Silben in Wörtern mit einem bestimmten Geschlecht übernahmen, sodass wir in selbstverständlicher Weise sagen: die Frömmigkeit, die Gerechtigkeit. Ein anderes Geschlecht würde unser Sprachgefühl beleidigen. So entstehen Bildungen wie:

das Gedränge, das Getümmel, das Geschrei, das Gewölk, das Gebälk, das Gebirge, das Gebäude. — Der Missmut, der Missgriff, der Misstand; — der Verstand, der Verzicht, der Verlust; das Kleidchen, das Mädchen, das Püppchen; — der Lehrer, der Schneider, der Schuster, der Schlosser; — der Feigling, der Jüngling, der Zögling, der Zwilling; — die Bürgerschaft, die Gefolgschaft, die Mannschaft, die Sippschaft, die Landschaft usw.

Natürlich hält sich die Sprache nicht unbedingt an diese Ord-

nung. Aus irgend einem Grunde kann ein Wort aus der Reihe treten:

der Verstand aber: das Verbot
die (das) Trübsal: das Labsal

Diesen sprachlichen Tatsachen, für die auch die Mundart manchen Beleg liefert, man vergleiche:

mundartliches: en egge, en schnegg, zu
schriftdeutsch: eine Ecke, eine Schnecke,

könnte man gelegentlich durch sprachkundliche Untersuchungen nachspüren, damit die Kinder begreifen lernen, dass die Sprache nicht durch Normen endgültig festgelegt ist, sondern lebt und sich verändern kann.

An dem Wort «Bank» können recht aufschlussreiche Entdekkungen gemacht werden. In der Mundart hat es zwei Geschlechter und auch zwei Bedeutungen.

«de Grosvatter sitzt uf em Bank vor em Huus»
«I mues uf Bank go Gäld hole».

«de Bank» ist die Sitzgelegenheit, «d Bank» ein Geldgeschäft und ein Haus.

Fraglos ist die mundartliche Form «de Bank» die ältere Gebrauchsform, während «dBank» unter dem Einfluss der schriftdeutschen Bedeutung in die Mundart eindrang. Anderseits unterscheidet das Schriftdeutsche zwischen diesen zwei Dingen nicht mehr. «Die Bank» als Sitzgelegenheit ist auch im Schriftdeutschen die ältere Bedeutung. Wahrscheinlich entstammt das Wort einer Mundart, in der es weiblich war. «Die Bank» als Geldgeschäft ist die verdeutschte Form von italienisch «banca», das aus dem Deutschen ins Italienische eindrang, hier zu «banca» wurde, ins Deutsche zurückwanderte, wieder die deutsche Form «Bank» annahm und das Geschlecht vom schon vorhandenen «die Bank» übernahm. Im Schriftdeutschen gibt es heute nur eine Form für zwei Bedeutungen.

Ein andres Beispiel möge zeigen, wie die Mundart unter dem Einfluss des Schriftdeutschen steht.

Wir Zürcher sagen «der Anke», schriftdeutsch: «die Butter» Gelegentlich hört man auch die Form «es Anke», was vielleicht von «es Ankemödeli» herkommt. Unter dem Einfluss des Schriftdeutschen, der während der Rationierung besonders stark wurde, drang das Wort «Butter» in die Mundart ein. Unter dem Einfluss «derAnke» heisst es zunächst «de Butter», aber daneben hört man schon «d Butter». Ob sich das alte Wort «Anke» behaupten kann, oder «de Butter» bzw. «d Butter» sich durchsetzt, kann man nicht voraussagen. Das Beispiel zeigt bloss, was sich in der Sprache fortwährend abspielt.

Einzahl und Mehrzahl. Das Übungsbuch enthält eine einzige mundartliche Übung für die Bildung der Mehrzahl. Es ist selbstverständlich, dass die Mehrzahl nur an entsprechenden Sachgebieten geübt werden soll, z. B.: Leute, Tiere, Dinge auf der Strasse, usw.

Wenn man im Übungsbuch (S. 17, unten) liesst: «Setze Einzahl und Mehrzahl nebeneinander und beachte die Umlaute und die Endungen», so scheint mir diese Aufforderung ein Versuch zu sein, die Substantive irgendwie einzuordnen. Ob aber die Bezeichnung «Umlaut» dem Viertklässler etwas sagt, ist eine offene Frage.

Es ist aber sicher nicht abwegig, wenn man den Volksschüler zur Erkenntnis bringt, dass die Sprache die Mehrzahl nach gewissen Gesichtspunkten bildet und einreiht. Man braucht dem Schüler von starker, schwacher, gemischter Deklination und Umlaut nichts zu sagen; es genügt, wenn er die Ordnung erkennt. Solche Betrachtungen können der Reife der Schüler angepasst werden und beginnen erst, wenn er die Formen einigermassen beherrscht. Seine Mundart wird ihm ebenfalls wichtige Aufschlüsse geben. Er kann entdecken, dass sie die Mehrzahl auf vier Arten bildet.

1. Einzahl und Mehrzahl sind gleich

de Fisch : d Fisch
sJaar : d Jaar
d Zunge : d Zunge

2. Die Mehrzahl erhält den Umlaut, oder - in der Sprache des Kindes ausgedrückt - die Mehrzahl tönt anders. Man hört ein -ü, -ö, -ä:

de Hund : d Hünd
e Chue : Chüe
de Gurt : Gürt
de Dolch : Dölch
de Bsuech : Bsüech
d Wand : d Wänd
d Hand : d Händ

3. Die Mehrzahl erhält die Endung *-e:*

de Bueb : Buebe
d Sach : d Sache
de Nachber : d Nachbere
de Schnägg : d Schnägge

4. Die Mehrzahl erhält a) die Endung *-er*
b) die Endung *-er* und den Umlaut

s Bild : Bilder
s Bett : Better
s Heft : Hefter
s Huus : d Hüüser
s Muul : d Müüler

Welches sind die schriftdeutschen Entsprechungen?

1. d Fisch : die Fische
s Jaar : die Jahre
d Schaaf : die Schafe
Teppich : die Teppiche
Zunge : die Zungen

	d Unkle	: die Onkeln
	d Fläsche	: die Flaschen
2.	d Hünd	: die Hunde
	Dölch	: die Dolche
	d Stüel	: die Stühle
	Chüe	: die Kühe
	Chöpf	: die Köpfe
	d Wänd	: die Wände
3.	Buebe	: die Buben
	d Soldate	: die Soldaten
	d Uufregige	: die Aufregungen
	d Sache	: die Sachen
4.	Bilder	: die Bilder
	d Hüüser	: die Häuser
	Dächer	: die Dächer
	d Müüler	: die Mäuler

Die Mundart kennt noch besondere Formen, die dem Kinde sehr vertraut sind:

1.	de Vatter	: Vättere	: die Väter
	Mueter	: Müettere	: die Mütter
	d Schwöster	: d Schwöstere	: die Schwestern
	de Brüeder	: d Brüedere	: die Brüder
	Tochter	: Töchtere	: die Töchter
	de Schwaager	: Schwöögere	: die Schwäger
	de Vetter	: Vettere	: die Vettern

5. Weibliche Substantive auf *-i* bilden die Mehrzahl auf *-ene:*

Hööchi	: Höchene	: Höhen
Tüüfi	: Tüüfene	: Tiefen
Müli	: Mülene	: Mühlen

Bei näheren Untersuchungen wird der Schüler erkennen, dass nicht alle Substantive in die festgestellte Ordnung hinein passen.

Oft springen sie hinaus oder gehören halb der einen, halb einer andern Gruppe an. Diese sogenannten Unregelmässigkeiten beweisen, dass in der Sprache immer alles im Fluss ist.

Abwechslungsreich und aufschlussreich zugleich ist das Kapitel der *zusammengesetzten Substantive*. In der Volksschule können wir nur auf das Äussere der Zusammensetzung hinweisen. Im Vordergrunde stehen auch hier mannigfache Übungen aus Sachgebieten, z. B.: Auf der Strasse.

«Der Tramwagen färt ab, der Milchwagen hält vor der Haustüre, Frauen stehen vor dem Gemüsewagen. Die Abfälle werden in den Abfuhrwagen geschüttet. — Fussgänger, Radfahrer, Autofahrer beleben die Strasse, usw.» —

«Wir öffnen die Haustüre, treten in das Treppenhaus, steigen die Treppen empor und halten uns am Treppengeländer. Wir stehen vor der Wohntüre, läuten. Die Hausfrau öffnet. Wir hängen den Filzhut an den Hutständer. Dann treten wir in die Wohnstube und setzen uns in einen Ledersessel, usw.» —

Das Kind wird bald entdecken, dass die Zusammensetzungen in der Sprache sehr häufig und offenbar auch sehr wichtig sind. Ich will nicht näher auf das Wesen der Zusammensetzung eingehen, wohl aber auf einige grundlegende Tatsachen hinweisen. Der Sprachbestand unserer Sprache gründet sich auf zwei Vorgänge: die Sprachschöpfung und die Wortbildung, wobei die Sprachschöpfung in erster Linie steht. Wortbildung setzt Vorhandenes voraus. Die spätere Entwicklung der Sprache spielt sich vorwiegend auf dem Gebiete der Wortbildung ab, wobei die Zusammensetzung eine grosse Rolle spielt.

Unter Zusammensetzung verstehen wir ein Wort, das zwei oder mehrere bedeutungstragende Stammsilben enthält. «Eine Zusammensetzung ging ursprünglich immer auf eine Wortgruppe im Satzgebilde zurück, indem zwei oder mehrere Begriffe von engerer Bedeutungsbeziehung nebeneinander traten und sich als Ein-

heit gegen den Satz abkapselten.»[4] Wer sich über diese Frage näher unterrichten will, sei auf folgende Werke verwiesen:

K. Bojunga Deutsche Sprachlehre 1925
H. Hirt Etymologie der neuhochdeutschen Sprache 1921
F. Kluge Abriss der deutschen Wortbildungslehre 1913
K. Müller Wortkürzungen 1930
H. Paul Prinzipien der Sprachgeschichte 1920
L. Sütterlin Die deutsche Sprache der Gegenwart 1923

Dass Wortgruppe und Zusammensetzung sich schwer gegeneinander abgrenzen lassen, zeigt sich aus folgenden Wendungen, deren Schreibweise umstritten ist.

«zu Grunde gehen»
«kalt stellen»
«zu Hause bleiben»
} diese Schreibart deutet auf eine Wortgruppe hin.

«zugrunde gehen»
«zuhause bleiben»
«kaltstellen»
} diese Schreibart deutet auf eine Zusammensetzung hin.

Die deutsche Sprache bildet Zusammensetzungen besonders leicht und mit fast allen Wortarten. Sie können zwei- oder mehrgliedrig sein, wobei die Glieder schon Zusammensetzungen sein können.

Fuhrwerk : Milchfuhrwerk aus Milch-fuhrwerk
Haltestelle : Tramhaltestelle aus Tram-haltestelle

Die Zusammensetzung kann auch beliebig ausgedehnt werden.

Z. B. Arbeit : Arbeitnehmer : Arbeitnehmerverband : Arbeitnehmerverbandsversammlung : Arbeitnehmerverbandversammlungsleiter.

[4] Sachwörterbuch der Deutschkunde, Bd. I., S. 1274.

In der Volksschule kann man auf die Art der Bildung der Zusammensetzung hinweisen. Es muss dem Kinde, bei einiger Führung auffallen, dass die deutsche Sprache

1. sehr gerne die endungslosen Wortstämme aneinanderschiebt: Haustüre, Hausglocke, Hausfrau, Lederstuhl, Wohnstube, Esszimmer, Schlafzimmer, Mädchenzimmer, Wohnzimmer. Tramwagen, Abfuhrwagen, Gemüsewagen, Milchwagen. Radfahrer, Fussgänger usw.

2. Häufig tritt ein «s» auf, das den ersten und zweiten Teil der Zusammensetzung bindet. Dieses «s» kann ein ursprünglicher Genetiv sein:

z. B. «das ist des Landes Grenze» = Wortgruppe
«das ist die Landesgrenze» = Zusammensetzung

Aber dieses «s» tritt immer häufiger in der Zusammensetzung auf, wo es in der Wortgruppe nie vorhanden war, sodass man gelegentlich von einem «s»-Unfug spricht.

3. Neben der -s-Form steht eine -s-lose Form mit anderer Bedeutung.

Rathaus: Ratsherr
Wassernot: Wassersnot
Landmann: Landsmann usw.

4. Zusammensetzungen, deren erster Teil eine Beugungs- oder Mehrzahlform sein kann:

Frauenkleidung, Tatendrang, Männerstolz

Der ausführlichen Behandlung des Hauptwortes lag die Absicht zugrunde, die Möglichkeiten sprachlicher Betrachtung aufzuzeigen. Aber niemand wird daran denken, die angeführten Punkte alle und der Reihe nach durchzunehmen. In der Volksschule kommt es nicht darauf an, ein Stoffgebiet erschöpfend zu

behandeln, auch in der Sprache nicht. Es handelt sich vielmehr darum, das Kind langsam in das Wesen der Sprache einzuführen und es zur Erkentnis sprachlicher Vorgänge zu bringen, damit ihm die Sprache allmählich bewusst werde. Der Sprachunterricht muss sich ebensosehr um das Wesen wie um das Formale bemühen. Wenn wir uns nicht entschliessen, eine psychologisch zu verantwortende Stellung zu beziehen und zu tun, was dem Kinde eines bestimmten Alters entspricht, dann werden wir immer wieder, um einer zukünftigen Prüfung willen, die innere Spracherziehung vernachlässigen und uns mit mechanisch gehandhabten Sprachformeln begnügen, die wohl über die Klippen einer Prüfung hinweg helfen, aber das Kind sprachlich unberührt lassen.

II. Bemerkungen zum Verb

In der 4.—6. Klasse müssen die Personal-, Zeit-, Aussageformen des Verbs, seine Ableitungen und Zusammensetzungen geübt und behandelt werden.

Merkwürdigerweise geben unsere Sprachlehren dem Verb die verschiedensten Namen. In der Elementarschule spricht man vom Tunwort, auf der Mittelstufe vom Tätigkeitswort, in der Sekundarschule unter Umständen vom Zeitwort und in der Mittelschule vom Verb. Das könnte bedeuten, dass der Schüler während seiner Schulzeit entweder fortwährend um oder dazu lernen muss. Die verschiedenen Bezeichnungen beweisen, dass das Wesen des Verbs nicht leicht in einen Begriff zu fassen ist. Spricht man vom Tun- oder Tätigkeitswort, dann legt man den Akzent auf das Geschehen, die Bezeichnung «Zeitwort» aber deutet auf das zeitliche Geschehen hin, «in dem ein Vorgang zu einem bestimmten Zeitpunkt steht.»[5]

[5] H. Paul: Prinzipien der Sprachgeschichte. 1909. S. 273.

Bevor man mit Forderungen an das Kind herantritt, wird man sich zuerst über dessen sprachlichen Stand hinsichtlich des Verbs und seiner Verwendung erkundigen müssen.

In seiner Mundart braucht es:

1. Das Verb im Infinitiv: «dee cha guet gumpe.»

2. Es beherrscht die Zeitformen der Mundart:

i schaffe,	i ha gschafft,	i ha gschafft gha
i chume,	i bi cho,	i bi cho gsi.

3. Es konjugiert richtig, kennt also die Personen und die entsprechenden Verbalformen.

4. Es beherrscht die Aussagearten:

   lauf! hör uuf!
   i chëëm scho, wän i chönt
   Jetzt gömer echli veruse und mached Fangis.

5. Es kennt die aktive und passive Form.

Gerade beim Verb gilt der Satz, dass der Schüler das Schriftdeutsche nur erobern kann, wenn man im Unterricht die mundartlichen Gegebenheiten berücksichtigt und von diesen zum Schriftdeutschen vordringt. Es gibt doch nichts Langweiligeres und Geisttötenderes als Konjugationsübungen, die den Schüler zwingen, gedankenlos die Personalformen herzuplappern. Wie viel sinnvoller ist es, ein Sachgebiet zu wählen, in welchem bestimmte Personalformen in natürlicher Weise sich aufdrängen.

Wenn man z. B. in der Schule die Verkehrsregeln behandelt, ergeben sich mannigfache Gelegenheiten sprachlicher Übungen.

1. Man lasse einen Schüler seinen Kameraden berichten, wie er eine verkehrsreiche Strasse, einen grossen Platz überqueren würde oder muss.

2. Ein Schüler erzählt, wie er mit seinem Bruder die Strasse überschreitet.

3. Ein anderer berichtet, wie es Fritz macht.

4. Ein Schüler gibt einem oder mehreren Neulingen Anweisungen.

Man lasse zunächst alles in Mundart erzählen, damit das Kind frei aus sich heraus rede. Dann kann man es vor die Aufgabe stellen, einem Fremden, der unsere Mundart nicht beherrscht, die Verkehrsregeln zu erklären. Durch solche Hinweise wird dem Kinde der Gebrauch des Schriftdeutschen verständlicher.

Nun kann man daran gehen, die beiden Sprachen in ihrer Ausdrucksform zu vergleichen. Was für Entdeckungen kann man hinsichtlich der Konjugation machen?

1. Mundart und Schriftdeutsch stimmen in der Einzahl der Gegenwart überein.

ich laufe,	ich luege:	ich gehe,	ich schaue
du laufscht,	du luegischt:	du gehst,	du schaust
er lauft,	er lueget:	er geht,	er schaut

Es gibt also im Schriftdeutschen in diesem Punkte nichts Neues zu lernen. Einzig die mundartliche Aussprache: «du laufscht, du luegischt» unterscheidet sich vom schriftdeutschen «du gehst».

2. In der Mehrzahl gehen Mundart und Schriftdeutsch andere Wege:

mer lueged:	wir schauen
er lueged:	ihr schauet
si lueged:	sie schauen

Wenn der Schüler diese Tatsachen entdeckt, dann bedeutet dies etwas ganz anderes, als wenn man sie ihn lehrt. Was man selber gefunden hat, kann zum Eigentum werden, während eingedrilltes Wissen leicht verloren geht. Auch noch so belanglose

sprachliche Entdeckungen schärfen das Sprachgefühl und können Kinder veranlassen, nach dem Grund sprachlicher Erscheinungen zu fragen.

Für den Gebrauch der Zeitformen leistet die Mundart wertvolle Dienste. Da Mundart und Schriftdeutsch in der Verwendung der Zeitformen weitgehend übereinstimmen — eine Ausnahme macht das mundartliche Perfekt gegenüber dem schriftdeutschen Imperfekt — kann das Kind deren Sinn und Bedeutung an der Mundart erkennen und die hier gewonnenen Erkenntnisse im Schriftdeutschen verwerten. Allerdings kennt die Mundart nur noch eine am Verb erkennbare Zeitform, nämlich die Gegenwart; alle andern Zeitformen werden mit «Hilfsverben» gebildet. Aber trotzdem ist sie imstande, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft auszudrücken.

Für die Vergangenheit hat sie die Perfektform «i bi cho», für das Plusquamperfekt «i bi cho gsi». Die Zukunft drückt sie durch das Präsens aus oder mit Hilfe von Adverbien, die in die Zukunft weisen.

«Wart no echli, i chume *grad.*»
«Ich chume *dän* am vieri.»

Die Vorzukunft wird durch das Perfekt ausgedrückt:

«Wän er chömed, hani (dän) scho gässe.»

Das Schriftdeutsche kennt zwei Zeitformen: die Gegenwart und das Imperfekt:

ich komme: ich kam, ich lache: ich lachte.

Die andern Zeitformen sind zusammengesetzt. Die Zukunft wird mit «werden» gebildet, einem Wort, das das Zukünftige in sich trägt. Das Perfekt und das Plusquamperfekt verwenden «haben» und «sein», die beide auf einen Abschluss hindeuten. Sie drücken einen Besitz oder Zustand aus. «Ich habe gekauft» bedeutet so viel wie: «Ich habe es als das Gekaufte.»

«Ich bin gekommen» lässt auf eine Vorstellung «ich bin im Zustande eines Gekommenen» schliessen.

Der Mundart fehlt vor allem das Imperfekt, das es im Laufe der Zeit verlor. Der Schüler kennt

1. *die Form des Imperfektes* nicht, er weiss also nicht, dass man sagt:

er lachte	oder:	ich schrieb,	ich lag
er sagte		ich kroch	ich lud
er machte		ich traf	ich schlief
			ich hiess usw.

Wer aber die mundartlichen Verhältnisse kennt, weiss, dass die Perfektform einen Hinweis auf diese zwei verschiedenen Bildungsformen gibt.

Den Formen: i ha glach*et* stehen gegenüber: i ha gschrib*e*
i ha gmach*t* er isch über de Bach gsprung*e* usw.

Entdeckt der Schüler diese sprachlichen Tatsachen, ist er irgendwie für das Imperfekt vorbereitet. Natürlich soll der Schüler von starker und schwacher Konjugation nichts erfahren, er soll nur erkennen, dass die Sprache sich verschiedener Mittel bedient. Nebenbei sei — in erster Linie für den Lehrer — darauf hingewiesen, dass unsere Mundarten in ihrem, allerdings im Schwinden begriffenen Konjunktiv des Imperfekts der starken Verben, einen Anknüpfungspunkt für das schriftdeutsche Imperfekt besitzen. Man vergleiche die folgenden Formen:

ich kam:	ich käme	zu	mundartlichem	i chëëm
ich ging:	ich ginge	»	»	i gieng
ich lief:	ich liefe	»	»	i lief
ich gab:	ich gäbe:	»	»	i gëëb usw.

Die mundartliche Konjunktivform enthält den Stammvokal des Imperfekts in umgelauteter Form und nähert sich durch den

Schwund der Endung *-e* dem endungslosen Imperfekt. An solchen Beispielen kann das Kind immer wieder erkennen, dass das Schriftdeutsche nicht grundsätzlich Neues aufweist und gewisse Zusammenhänge zwischen den beiden Sprachen bestehen.

Natürlich müssen die Imperfektformen in sinnvollen Zusammenhängen, z. B. in Sachgebieten, an Hand von Lesestücken häufig geübt werden, damit sie sich einprägen. In der 4. Klasse stehen wieder die Übungen im Vordergrund. Erst, wenn der Schüler die Formen einigermassen beherrscht, kann man daran gehen, sie zu untersuchen. Man kann die aus einem Sachgebiet gewonnenen Verben nach ihrer Bildungsweise notieren und zusammenstellen lassen, nicht um die verschiedenen Konjugationsklassen festzunageln, sondern, um dem Kind die Mannigfaltigkeit sprachlicher Bildung zu zeigen. Zieht man die Mundart zum Vergleiche herbei, dann merkt es, dass auch sie eine ähnliche Ordnung kennt.

Es ist nicht überflüssig, eine kleine Verbensammlung anlegen zu lassen. Man bekommt so

a) eine grosse Abteilung von Verben, die auf -ete, oder -te ausgehen: lachte, machte, hinkte, heizte, redete usw.

b) eine reichhaltige Gruppe, die diese Endung nicht kennt, sich aber anders abstuft, z. B.:

ich schreibe	:	ich schrieb
ich fliehe	:	ich floh
ich springe	:	ich sprang
ich spreche	:	ich sprach
ich gebe	:	ich gab
ich wasche	:	ich wusch
ich rufe	:	ich rief
ich heisse	:	ich hiess
ich schlafe	:	ich schlief
ich laufe	:	ich lief

Diese Sammlung könnte fortwährend erweitert und zu einer Klassenkartothek ausgebaut werden, in der der Schüler in Zweifelsfällen nachschaut. Man würde auch bald entdecken, dass diese Ordnung oft durchbrochen wird und es sich lohnt, solche Verben besonders zu notieren; z. B.: backen, backte, gebacken — spalten, spaltete, gespalten usw.

2. Schwieriger aber ist, dem Kinde *den Sinn des schriftdeutschen Imperfekts und Perfekts* beizubringen. Ausgangspunkt für diese Betrachtung kann nur die Mundart sein.

Was drückt das mundartliche Perfekt aus?

a) Es wird in der Erzählung gebraucht, um eine Handlung wieder zu geben, die «schlechthin als der Vergangenheit angehörig bezeichnet wird»,[6] also keinerlei Beziehung zur Gegenwart hat, z. B.

> «Mängisch isch bi üs deheim vo der Schuel brichtet worde, wenn mer öppe z'Obe, Vatter, Mueter, Chind und Chnächt, hinderem Tisch ghocket si und Bohne ghültschet oder gschnitzet hei.»[7]

b) Das mundartliche Perfekt drückt auch eine in der Gegenwart vollendete Handlung aus, z. B.:

> Was machscht im Garte?
>
> I stiche-n ume. I dem Bettli setz i Salat und do han i Rettig gsäet.»

c) Das Perfekt drückt eine historische Tatsache aus:

> «Die Tütsche händ de Chrieg verloore.»
>
> «I de Schwyz händ früener Helvetier gwont.»

d) Es steht an Stelle der Vorzukunft.

[6] W. Wilmanns: Deutsche Grammatik Bd. III 1, S. 187.

[7] J. Reinhart: Waldvogelzyte, S. 21.

Das schriftdeutsche Imperfekt muss dem Kinde in erster Linie durch das Gehör nahe gebracht werden, was voraussetzt, dass der Lehrer diese Zeitform wirklich beherrsche. Da wir Schweizer leicht dem Fehler verfallen, an Stelle des Imperfekts das Perfekt zu brauchen, müssen wir Lehrer das Imperfekt uns durch dauernde Schulung und strenge Selbstbeobachtung aneignen. Hört das Kind von Anfang an das Richtige, festigt sich sein Sprachgefühl. Die scharfsinnigsten grammatischen Erklärungen verpuffen, wenn der Lehrer nur in der Grammatikstunde das Imperfekt einigermassen richtig braucht, sonst aber sich gehen lässt.

Ähnlich ist es mit dem Schüler. Wir können ihm Regeln über den Gebrauch des Imperfekts geben, ihn zwingen, sie auswendig zu lernen. Er wird das Gelernte ohne weiteres hersagen, aber sobald er schriftdeutsch spricht, versagen die Regeln, einmal, weil er beim Sprechen keine Zeit hat, an sie zu denken, zum andern, weil sein Sprachgefühl zu wenig lebendig ist und sich gegen einen falschen Gebrauch nicht auflehnt. Die Kinder verwenden in ihrer Mundart die Zeitformen richtig, weil sie ihr Sprachgefühl leitet.

Wir haben also viel gewonnen, wenn das Kind sich ganz unbewusst das Imperfekt als Erzählform aneignet. Zur Erkenntnis dieser sprachlichen Tatsache sollte eigentlich das Kind unter Leitung des Lehrers von sich aus kommen. Dies ist viel leichter, als man gemeinhin glaubt, sobald man eine Situation schafft, in welcher sich der natürliche Gebrauch einer Zeit von selbst aufdrängt. Grammatische Belehrungen an Hand beziehungsloser, d. h. abstrakter Mustersätze sind für den sprachlich sachgebundenen Volksschüler unverständlich.

Wenn man die Schüler veranlasst, zu erzählen, was sie z. B. vom Fenster aus sehen, was sie am Bach, am Fischteich, an einem Ameisenhaufen usw. entdecken, was sie jetzt tun, dann können sie nur die Gegenwart verwenden, weil sie bei allen diesen Geschehnissen gegenwärtig sind. Z. B.:

«I rüere es Hölzli in Bach. Es triibt gäge dMitti zue, es trëët si e paar Maal. Uf eimal schüüssts devoo. Jetzt stoossts amene Stei aa und blybt bhange, I gib em en Schupf. Es schwümmt wyter und gly gseen is nüme.»

Schriftdeutsch würde der Schüler dieses Geschehnis ebenfalls in der Gegenwart erzählen:

«Ich werfe ein Stücklein Holz ins Wasser. Es treibt der Mitte zu. Es dreht sich einige Male. Plötzlich schiesst es davon. Es stösst an einen Stein und bleibt hängen. Ich versetze ihm einen Stoss. Darauf schwimmt es weiter, und nach kurzer Zeit entschwindet es meinen Blicken.

Nun kann ein hinzutretender Mitschüler den Anwesenden fragen: «Was treibst du hier?» Da inzwischen das Hölzchen davon geschwommen ist, kann er ihm nur sagen, was er soeben getan hat. Noch ist er am Ort seines Tuns, noch hat er eine gegenwärtige Beziehung zum Geschehen, aber das Geschehen selbst ist vollendet. Darum erzählt er:

«I han es Hölzli in Bach ine grüert. Es häts gäge dMitti ine tribe. Es hät si e paar Maal trëët. Dän isch es uf eimal devo gschosse, bis es amene Stei bhanget isch. I han em en Schtupf gëë. Druuf isch es wyter gschwume und gly han is nüme gsee.»

Ähnlich verhält sich der Erzähler im Schriftdeutschen, wo er das Perfekt braucht, das die Beziehung zur Gegenwart ausdrückt.

Wenn der Hinzutretende fragt: «Was machst du?» kann der Anwesende auch antworten: «Schau, jenes Stücklein Holz. Das habe ich gerade ins Wasser geworfen. Hast du gesehen, wie es sich gedreht hat. Jetzt ist es an einen Stein gestossen . . . usw.»

Nur durch häufige Übungen, in denen die Situation eindeutig ist, erwirbt sich der Schüler im Gebrauch des schriftdeutschen Perfekts eine gewisse Sicherheit. Nun gibt es noch eine Erzähl-

form, die zur Gegenwart keinerlei Beziehungen mehr hat. Man kann z. B. nach ein paar Tagen den Schüler veranlassen, das Geschehen, an dem er beteiligt war, zu erzählen. Er muss sich jetzt an das Ereignis erinnern und es zurückrufen. Die gegenwärtige Beziehung zum Geschehen ist aufgehoben, die Schwingungen, die sich aus dem Dabeisein ergaben, sind verebbt. So greift der Erzähler zu einer Zeitform, die das Vergangene ausdrückt. Nur wenn die Erinnerung so stark wird, dass sie den Erzähler für einen Augenblick in die ursprüngliche Erregung zurück versetzt, greift er zur Gegenwartsform, die ihm das Geschehen als ein gegenwärtiges vortäuscht.

In der Mundart braucht der Erzähler das Perfekt, das aber jetzt einen andern Charakter hat, als jenes, das er unmittelbar nach dem Geschehen verwendete. Das Kind empfindet diesen Unterschied in seiner Muttersprache ganz gefühlsmässig.

Hier zieht nun das Schriftdeutsche eine schärfere Grenze durch das Imperfekt. Wenn das Kind das kleine Geschehen als eine Erinnerung erzählen soll, so würde es wohl sagen:

> «Geschter han i es Hölzli in Bach ine grüert. Es häts gäge dMitti ine tribe, usw.»

Wenn ihm bewusst geworden ist, dass es sich hier um ein Vergangenes handelt, dann begreift es auch allmählich, dass im Schriftdeutschen jene Form gebraucht werden muss, die wirklich ein Vergangenes ausdrückt. Und dies ist das Imperfekt. Diese Erkenntnis reift aber beim Kinde nur langsam heran und kann nur durch unablässige Übungen vorbereitet werden. Man darf aber nicht vergessen, dass der Schweizer jahrelang mit dem Imperfekt ringt. Was Mittelschüler und sogar Studenten noch nicht vollkommen beherrschen, kann man von einem Volksschüler nicht ohne weiteres verlangen. Da das Schriftdeutsche für den Schweizer eine Sprache ist, die er nur für die Schrift braucht, aber nur gelegentlich und dazu noch ungern spricht, gewinnt das mund-

artliche Denken immer wieder die Oberhand. Vom Volksschüler, der sehr stark mit seiner Mundart verbunden ist, können wir nichts Ungewöhnliches verlangen, wir können uns nur bemühen, ihn langsam in schriftdeutsches Denken und Empfinden einzuführen.

Wie soll das *Plusquamperfekt* oder die *Vorvergangenheit* erklärt werden? Was drückt diese Zeitform eigentlich aus? Die Sprachwissenschaft bezeichnet die Vorvergangenheit als eine Zeitform, welche eine Handlung ausdrückt, die einer andern Vergangenheit vorausgegangen ist, oder als eine Zeitform, die eine vollendete Handlung in der Vergangenheit ausdrückt.[8]

Sie scheint also sowohl eine vorangegangene als eine vollendete Handlung wiederzugeben. Wir können sagen:

1. Noch ehe er eintrat, erkannte ich ihn an der Stimme.
2. Noch ehe er eintrat, hatte ich ihn an der Stimme erkannt.
3. Noch ehe er eingetreten war, erkannte ich ihn an der Stimme.
4. Noch ehe er eingetreten war, hatte ich ihn an der Stimme erkannt.

Im ersten Satz sind weder eine relative Zeit, also eine vorausgegangene Handlung, noch ein Abschluss der Handlung bezeichnet.

Im zweiten Satz geht eine Handlung voraus.

Im dritten Satz wird der Abschluss einer Handlung ausgedrückt.

Im vierten Satz werden Abschluss und Zeitverhältnis bezeichnet.

Nun kann man eine vorangegangene Handlung lediglich durch die Reihenfolge der Sätze, also ohne Plusquamperfekt, ausdrükken, z. B.:

1. «Fritz trat in die Stube. Er griff zu einer Zeitung und setzte sich in die Nähe des Fensters. Eine Weile las er, dann erhob er sich wieder.» Oder:

[8] W. Wilmanns Deutsche Grammatik. - H. Paul. Prinzipien der Sprachgeschichte.
W. Sütterlin: Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen.
O. v. Greyerz: Sprachlehre für schweizerische Mittelschulen.

2. «Gegen Abend hörte es auf zu regnen, wir machten einen Spaziergang und kehrten erst mit der Dunkelheit zurück.»

Verändert man die Reihenfolge, dann drängt sich unter Umständen das Plusquamperfekt auf:

> «Gegen Abend machten wir einen Spaziergang; es hatte aufgehört zu regnen.» Zuerst hörte es auf zu regnen, dann ging man spazieren. Hier wird also das Zeitverhältnis ausgedrückt. Sagt man aber: «Es hörte auf zu regnen», dann fällt diese Handlung zeitlich mit dem Spazierengehen zusammen.

Beim ersten Beispiel folgen sich die Handlungen so, dass eine Handlung die vorangegangene der andern ist. Ändert man die Reihenfolge der Sätze, dann erkennt man, dass das Imperfekt nicht mehr am Platze ist:

> «Fritz griff zu einer Zeitung. Er war in die Stube getreten» muss es heissen und nicht: «Er trat in die Stube.»

Nun können die beiden Handlungen durch Haupt- und Nebensätze in nähere Beziehung gebracht werden:

> «Nachdem Fritz in die Stube getreten war, griff er zu einer Zeitung und setzte sich in die Nähe des Fensters. Nachdem er eine Weile gelesen hatte, erhob er sich wieder.»

Hier wird nicht nur das Zeitverhältnis ausgedrückt, sondern ebenso sehr der Abschluss einer Handlung. Bezeichnet man das Plusquamperfekt als eine Zeitform, die das Vorangegangene ausdrückt, so muss man sich nur hüten, dieses Vorangegangene als unbedingt viel weiter zurück liegend anzunehmen. Über den zeitlichen Abstand sagt es nichts aus. Die deutsche Übersetzung «Vorvergangenheit» verleitet gerne zu gefährlichen Erklärungen, die für das Kind völlig unbegreiflich sind. Es kann sich nicht vor-

stellen, was vor der Vergangenheit liegen könnte. Diese Frage ist eher ein philosophisches als ein grammatisches Problem. Entscheidend für das Plusquamperfekt ist 1. sein Vergangenheitscharakter, 2. dass es nur denkbar ist, wenn es in Beziehung zu einer Handlung in der Vergangenheit steht, 3. dass es ein zeitliches Nacheinander, 4. eine in der Vergangenheit abgeschlossene Handlung ausdrückt.

Die Frage ist nur, wie man dem Kinde diese Zeitform so beibringen kann, dass es sie wirklich versteht und nicht nur mechanisch handhabet. Es ist nicht unwesentlich, dass wir auch hier bei der Mundart anknüpfen können, die eine Art Plusquamperfekt kennt, z. B.:

> «Wo-n ich scho gässe gha ha, isch er cho.»
>
> «Er hätt welle mit mer zMittag ässe, aber ich ha scho gässe gha.
>
> «Er hätt wele de Hans abhole, aber er isch scho furtgange gsi», oder:
>
> «Wo de Puur an Himel ufe *glueged gha hät,* hät er zu syne Lüüte gseit: Me chönd glaubi hüt scho heue. Si sind uf dWise gange und händ aagfange dSchöchli vertue. Si *händ* aber chuum zwo Stund *zettlet gha,* wo si gmerkt händ, dass s'Wätter doch nüd ganz sicher sej. Si händs aber druf aachoo laa. Und dëmaal händs Glück gha. Wos zMittag *gässe gha händ,* sinds wider gly a dArbet gange und händ nomaal keert. Nach em zAbig hät de Puur de Chnächt heigschickt go de Wage hole. Er isch aazfaare cho, si *händ nonig ganz gmädlet gha.* Me hät gleitig aafange lade. Zwee händ ufe botte und dFraue händ grächet. Wos Fueder *glade gsi isch,* hät me de Wisbaum ufegëë und en aazoge. Und dänn isch me heizue. Mer isch chuum rächt is Tänn ine *gfaare gsi,* häds aagfange tröpfle.»

Man könnte diese kleine Darstellung etwas genauer untersuchen und sich fragen, was geschähe, wenn man den Text ausschliesslich im Perfekt erzählen würde.

Welcher Unterschied besteht zwischen der Formulierung:

I. 1. «Wo de Puur am Morge an Himel ufe glueged gha häd» und

2. Wo de Puur am Morge an Himel ufe glueget hät

II. 1. De Chnächt isch aazfaare choo, si händ nonig ganz gmädlet gha.

2. De Chnächt isch aazfaare choo, si händ nonig gmädlet.

III. 1. Wos Fueder glade gsi isch, hät me de Wisbaum ufegëë . . .

2. Wos Fueder glade isch, hät me . . .

Was sagt das Sprachgefühl des Kindes zu den verschiedenen Formulierungen? Was scheint ihm richtiger zu sein? Welcher Unterschied besteht zwischen den zwei Ausdrucksformen? Was will der Erzähler wohl sagen? Die herausgegriffenen Beispiele zeigen, dass einmal eine zeitlich vorangegangene, das andere Mal eine vollendete Handlung ausgedrückt wird. Man entdeckt weiter, dass in den Beispielen II und III das Perfekt gar nicht verwendet werden kann. Wenn man den Schüler häufig das mundartliche Plusquamperfekt in entsprechenden Situationen verwenden lässt, schärft man sein mundartliches Sprachgefühl und findet den Übergang zum schriftdeutschen Plusquamperfekt leichter. Er kann diese Zeitform, die sich nur durch den Gebrauch der Imperfektform von «haben» oder «sein» vom mundartlichen unterscheidet, leichter und schneller verstehen, weil ihm sein Sprachgefühl zu Hilfe kommt. Allerdings braucht die Mundart diese Zeitform weniger häufig als das Schriftdeutsche, aber entscheidend ist, dass sie im Sprachbewusstsein des Kindes lebt. Wer ein-

mal begriffen hat, wie wertvoll die Mundart für das Verstehen schriftdeutscher Zeitformen ist, wird ohne Mühe den durch die Sache bedingten methodischen Weg für eine dem Kinde verständliche Sprachlehre finden, durch die es zu Erkenntnissen kommt, die ihm den Anschluss an höhere Schulen ohne Examenbüffelei ermöglichen.

III. Satzgegenstand und Satzaussage

Die Schulgrammatik zerlegt den Satz nach logisch-grammatischen Geischtspunkten. Die Sätze «Der Hund bellt», «Die Katze ist schwarz» gliedern sich in «der Hund» = Subjekt oder Satzgegenstand, «bellt» = Prädikat oder Satzaussage. «Die Katze» ist Subjekt, «schwarz» Prädikat, «ist» Kopula. Nach dem Subjekt fragt man mit «wer?» bei Mensch und Tier, mit «was?» bei den Sachen, nach dem Prädikat «was wird aussagt?» Das ist im streng grammatischen Sinne durchaus richtig und unanfechtbar und gilt vor allem für den schriftlichen grammatischen Satz, der Subjekt und Prädikat enthalten sollte. Wie sieht aber diese Gliederung in Subjekt und Prädikat im Leben aus, d. h. dann, wenn die Sprache nicht mehr grammatisches Musterbeispiel ist, sondern zur Mitteilung eines Sprechenden an einen Hörenden wird? Stimmen die grammatischen Kategorien mit den sprecherischen Gegebenheiten überein? Kommt es in Wirklichkeit einmal vor, dass Sätze «die Katze ist schwarz», «der Hund bellt» ganz allein stehen, ohne eine Beziehung nach rückwärts oder vorwärts? Was würde wohl eine Gruppe von Menschen sagen, wenn irgend einer in ihren Kreis träte und sie mit den Worten begrüsste: «Die Katze ist schwarz»? Damit dieser Satz für den Hörer einen Sinn bekomme, muss er in irgend einem Zusammenhang, in einer sogenannten Sprechsituation stehen. Wenn z. B. ein Hörer sich nach

der Farbe der Katze erkundigt, die er in einer dunkeln Ecke liegen sieht, so kann er zur Antwort bekommen: «Die Katze ist schwarz.» Der Sprecher legt den Nachdruck auf «*schwarz*» und betont dieses Wort. Fragt der Hörer, welche von mehreren Katzen, die er im Dunkeln nicht recht von einander unterscheiden kann, schwarz sei, so erhält er die Auskunft: «*Die* Katze ist schwarz», wobei das «die» den Akzent erhält. Drückt er einen Zweifel über die Farbe aus, so kann der andere bekräftigen: «Die Katze *ist* schwarz» und das «ist» herausheben. An diesen Beispielen wird sofort ersichtlich, dass sich in den verschiedenen Sprechsituationen ganz bestimmte Beziehungen zwischen Sprecher und Hörer ergeben und der Satz bei gleich bleibender äusserer Form tonlich verschieden ist. Wenn der Sprecher betont: «Die Katze ist *schwarz*», dann legt er den Nachdruck auf «schwarz», das für den Hörer das Neue, Entscheidende ist, das, was seine Aufmerksamkeit fesselt. Das Betonungsfeld befindet sich am Ende des Satzes und die andern Teile treten zurück. Hebt der Sprecher aus mehreren Tieren eines heraus und spricht er: «*Die* Katze ist schwarz», dann verschiebt sich der Akzent des Satzes an den Anfang und damit auch die Aufmerksamkeit des Hörers. Nicht die Farbe tritt ihm als Wesentliches zuerst ins Bewusstsein, sondern der Hinweis auf das Tier. Die Farbe geht als ein Bekanntes in der Sprechsituation voraus.

Diese sprachlichen Tatsachen, die sich aus einer Sprechsituation ergeben, haben in den letzten dreissig Jahren die Sprachpsychologie beschäftigt, die versuchte, dafür brauchbare Erklärungen zu geben.

(Man vergleiche: W. Wundt: Völkerpsychologie
H. Paul: Prinzipien der Sprachgeschichte
E. Drach: Sprecherziehung)

Sie schuf den Begriff der psychologischen Kategorien und zeigte, wie die grammatischen Kategorien vielfach als Erstarrun-

gen der psychologischen zu gelten haben. Sie spricht auch vom psychologischen und grammatischen Subjekt und Prädikat. H. Paul erklärt: «Das psychologische Subjekt ist die zuerst in dem Bewusstsein des Sprechenden, Denkenden vorhandene Vorstellungsmasse, an die sich eine zweite, das psychologische Prädikat anschliesst.»[9] Wichtig ist für H. Paul, dass eine Vorstellung im Bewusstsein an die andere anknüpft. Ein anderer Forscher, v. d. Gabelentz bezeichnet als das psychologische Subjekt das, «worüber der Sprechende den Hörer denken lassen, worauf er seine Aufmerksamkeit hinleiten will, als das psychologische Prädikat dasjenige, was er darüber denken soll.[10]

Das psychologische Prädikat ist nach der Sprachpsychologie das Neue, Wesentliche. So wird in einem Satz das zum psychologischen Prädikat, was für den Sprecher wirklich neu ist. Wenn also in einer gegebenen Sprechsituation der Satz: «Die Katze ist *schwarz*», mit Betonung von «schwarz», sich aufdrängt, dann ist «schwarz» als das Neue zu bezeichnen und ist psychologisches Prädikat, das in diesem Falle mit dem grammatischen zusammenfällt.

Im Satz: «*Die* Katze ist schwarz» wird «die» zum psychologischen Prädikat und stimmt mit dem grammatischen nicht mehr überein.

So gehen psychologisches Subjekt und Prädikat oft andere Wege als das grammatische Subjekt und Prädikat. Sie können sich decken, müssen es aber nicht. Wichtig ist, dass die grammatische Erklärung von Subjekt und Prädikat nur einen bestimmten Fall betrifft und oft im Widerspruch zu den psychologischen Gegebenheiten steht. Die grammatische Kategorie ist eine Erstarrung und damit eine Abstraktion, die psychologische dagegen entspricht der Sprechsituation, aus der heraus der Satz erst ver-

[9] H. Paul: Prinzipien der Sprachgeschichte, S. 124.

[10] v. d. Gabelentz: Zeitschrift für Völkerpsychologie 6, S. 378.

standen werden kann. Diese Andeutungen sollen zeigen, wie die Schulgrammatik noch heute in der aristotelischen Logik gefangen ist und sich nur widerwillig zu neuen Erkenntnissen durchringt. Sie meidet denn auch oft die gesprochene Sprache, weil sie spürt, dass hier die Dinge nicht ganz so einfach liegen. Sie untersucht in erster Linie Sätze, die ihrer Logik standhalten. Aber die gesprochene Sprache, die ihren Niederschlag auch in der Literatur gefunden hat — man denke nur an die dramatische Dichtung — kümmert sich wenig um die sogenannten «einwandfreien grammatischen Sätze».

Ein Gespräch kann sich z. B. folgendermassen gestalten:

Hans: «Fritz!»
Fritz: «Ja.»
Hans: «Komm!»
Fritz: «Wohin?»
Hans: «In den Wald.»
Fritz: «Fein. — Wann?»
Hans: «Gleich.»
Fritz: «Also los.»

Wir haben es hier mit sogenannten Ein-Wort-Äusserungen zu tun. Sind es Sätze oder nicht? Streng grammatisch genommen, können sie nicht als solche anerkannt werden, psychologisch gesehen aber bergen diese Worte Satzinhalte in sich, und vor allem werden sie vom Sprecher und Hörer ohne weiteres verstanden. Einzelne dieser Sätze kann man als Ausrufe bezeichnen: «Fritz — komm», andere scheinen Satzteile zu sein, die so gewählt sind, dass sie das Entscheidende ausdrücken. Sie sind alle psychologische Prädikate. Ob man das Recht hat, sie als verkürzte Sätze zu bezeichnen, ist zweifelhaft, weil die Sprecher keinen Augenblick daran dachten, nur einen Teil des Satzes auszudrücken.

Vielmehr drängten sich ihnen aus der Sprechsituation die psychologischen Prädikate auf, die allein zum Ausdruck kamen. Unausgesprochen bleiben die Subjekte. Das psychologische Prädikat «In den Wald» schliesst in sich das Subjekt «wir» und einen Teil des grammatischen Prädikats «gehen».

Ähnliche Satzformen kann man in Lesestücken feststellen, z. B. im Lesebuch der 6. Klasse S. 9. «Die Wolken drohen»:

> «Den Wagen aus dem Schopf, die Pferde aus dem Stall, angespannt, aufgesessen, ihr Burschen und Mädchen mit Gabeln und Rechen, drauflosgefahren . . . . »

Untersucht man die Situation genau, dann erkennt man, dass der Verfasser keine andere Formulierung wollte. Jeder Versuch, diese Sätze in grammatisch-logische zu verwandeln, würde die ursprüngliche Situation aufheben und eine neue bedingen.

Natürlich gelten diese theoretischen Ausführungen nicht dem Schüler, sondern dem Lehrer, der sich mit diesen Fragen auseinandersetzen muss, wenn er mit den sprachlichen Gegebenheiten ins Reine kommen will, die ihm sonst manches Rätsel aufgeben.

Für den Schüler der Volksschule ist jede rein theoretische Einführung in das Wesen des Satzes, des Satzgegenstandes und der Satzaussage bedeutungslos, weil er sie nicht begreift. Er kann nur auf dem Wege der Erfahrung zur Erkenntnis kommen, dass ein Subjekt ein Prädikat bedingt und umgekehrt, auch wenn das eine oder andere nicht ausgedrückt wird.

Man stelle sich z. B. vor die Kinder hin mit der Bemerkung, man wolle einmal einen Satz sagen, schweige aber oder spiele den Verlegenen, dann wird der Schüler schliesslich fragen, warum man nicht rede. Warum schweigt man wohl? Weil man nicht weiss, wovon man reden soll. Fordert man die Kinder auf zu helfen, so greifen sie bestimmt nach irgend einem Gegenstand oder

deuten auf eine Person oder ein Tier. Nun kann der Lehrer das Wort «der Bleistift» sprechen und hierauf wieder schweigen. Mit diesem Wort allein kann der Hörer nichts anfangen. Wohl ist seine Fantasie angeregt, sie bleibt aber solange unbefriedigt, als der Sprecher nicht weiter fährt. Kinder könnten ihn daher auffordern, das Begonnene zu beenden. Was könnte er wohl sagen?

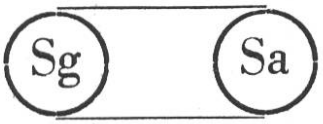
der Bleistift ist:	spitzig gespitzt gelb kurz usw.
Fritz:	schreibt lacht geht arbeitet

«Bleistift», «Fritz» regen also den Sprecher zu irgend einer Aussage an. Erst wenn etwas vom Ding ausgesagt wird, ist der Hörer befriedigt. Wenn man spricht, braucht es also mindestens zwei Dinge:

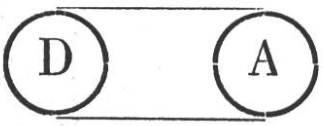
1. das Satzding (D) oder den Satzgegenstand (Sg),
2. die Aussage (A) oder (Sa), was man etwa so darstellen könnte:

Sg	Sa		D	A
der Bleistift	ist gelb	oder	der Bleistift	ist gelb
Fritz	arbeitet	»	Fritz	arbeitet

Da das Kind erfahren hat, dass das Ding eine Aussage erzwingt, könnte man das Satzbild so darstellen:



oder



Diese Darstellung zeigt, dass Satzgegenstand und Satzaussage zusammengehören.[11]

[11] Vgl. R. Fritzsche: Kindertümliche Sprachlehre 1916.

Man könnte dem Kinde auch körperlich vorzeigen, dass sie sich bedingen, wie es Hoppe und Kretschmann in ihrem lesenswerten Buch «Vom Sprechen zur Sprache» (1927) sehr anschaulich darstellen.

Ein Schüler setzt sich an den Tisch vor der Klasse.

Wer befindet sich davorne? — Fritz.

Fritz ist ein Ding. Hier sitzt also ein Ding. (Fritz bekommt den Auftrag ununterbrochen zu schreiben.)

Man sieht, dass Fritz schreibt. Er tut etwas, es geschieht etwas. Es ist von zwei Dingen die Rede: a) von Fritz, b) vom Geschehen: er schreibt.

Nun verlangt man, dass das Ding, also Fritz, bleibe, das Geschehen aber muss weg (man nimmt Fritz die Feder weg). Nun versuche man, das Geschehen zum Bleiben zu zwingen und das Ding wegzunehmen (man kann Fritz vom Stuhl wegreissen). Das Geschehen kann gar nicht bleiben, da es sozusagen an Fritz hängt, der allein das Schreiben veranlasst. Er trägt die Handlung. Man erkennt, dass Fritz auf dem Stuhle sitzen bleiben kann ohne etwas zu tun, aber das Schreiben ohne Fritz unmöglich ist. Das Ding und das Geschehen gehören zusammen. «Fritz» ist der Träger, das Ding, der Satzgegenstand (Sg), «schreibt» ist das Geschehen, die Satzaussage (Sa).

Sg	Sa
Fritz	schreibt

Das sind einige Wege, dem Kinde die zwei Elemente des Satzes nahe zu bringen und in ihm den Sinn für die Funktionen von Satzgegenstand und Satzaussage zu wecken. Selbstverständlich kommt das Kind nicht nach einer einmaligen Übung zu solchen Erkenntnissen. Vielmehr reift das Verständnis für diese Funk-

tionen nur langsam und nach vielen Übungen heran. Das Kind sollte selber Namen für diese Elemente finden, was bei geschickter Leitung leicht möglich ist. Man braucht ihm nur die verschiedensten Dinge zu zeigen, ohne etwas zu sagen, dann wird es bald merken, dass man vom Ding erzählen könnte, ja sogar muss.

Nennt man umgekehrt Prädikate, dann wundert man sich, worauf sie sich eigentlich beziehen sollen; denn, wenn sie allein gesprochen werden, steht der Hörer vor einem Rätsel, das sich erst löst, wenn das Ding genannt wird.

— — — liest
— — — ist grün, spitzig
— — — arbeitet
— — — lacht.

Nachdrücklich sei darauf hingewiesen, dass Übungen mit Satzgegenstand und Satzaussage sinnvoll nur in Sachgebieten durchgeführt werden können, in denen sich entsprechende Sätze in natürlicher Weise ergeben. Erst in eindeutigen Sprechsituationen lernt das Kind begreifen, was sich in der Sprache eigentlich vollzieht.

Bis jetzt war nur von der Ein-Wort-Äusserung und dem einfachen Satze die Rede, die man schematisch etwa so darstellen könnte:

Ein-Wort-Äusserung.	Der zweigliedrige oder einfache Satz	
	Satzgegenstand	Satzaussage
	wer? was?	was wird ausgesagt?

1. «Fritz schläft. Die Mutter ruft: Fritz, steh' auf! Es ist Zeit. Fritz erwacht. Er gähnt. Er steht auf und kleidet sich an. Er frühstückt. Dann geht er.»

2. «a) Ich gehe durch frischgefallenen Schnee. b) Schwer beladen sind die Äste der Tannen. c) Der weiche Schnee

drückt die Äste der Bäume nieder. d) Langsam fliegen die Vögel über den Wald . . . »

Was fällt an den beiden Beispielen auf? Das Beispiel 1 enthält nur einfache Sätze, bestehend aus einem Subjekt und einem Prädikatwort. Im zweiten Beispiel sind die Sätze etwas länger. Der Satzgegenstand heisst im Satz a) «ich», von dem man aussagt, «gehe durch frischgefallenen Schnee». Im Satz b) ist der Satzgegenstand «Die Äste der Tannen», die Satzaussage: «sind schwer beladen».

Der wesentliche Unterschied zwischen den Beispielen 1 und 2 ist, dass bei 2 der Satzgegenstand nicht mehr aus einem Wort, sondern aus einer Gruppe von Wörtern besteht. Ich frage «wer» oder «was» und antworte «die Äste der Tannen». Ich ziele also auf eine Wortgruppe. Ähnlich ist es bei Satz c): «der weiche Schnee». Auch die Satzaussage besteht aus einer Wortgruppe: «gehe durch frischgefallenen Schnee». Der Subjektgruppe «die Äste der Tannen» steht eine Prädikatgruppe «sind schwer beladen» gegenüber, deren Hauptglieder das Subjektwort: «die Äste» und das Prädikatwort «sind beladen» sind.

Die neuere Sprachwissenschaft hat nachdrücklich auf diese Gruppen hingewiesen. Natürlich kann die Grammatik von hier aus weiter untersuchen, in welcher Beziehung die Teile einer Subjekt- oder Prädikatgruppe zu einander stehen. Aber dass man es hier mit innerlich zusammengehörigen Dingen zu tun hat, erkennt man daran, dass man kein Wort der Gruppe streichen kann, ohne die ganze Situation von Grund auf zu ändern.

Man vergleiche die Sätze: «Die Äste der Tannen sind schwer beladen» mit

«Die Äste sind beladen».

Nun kann man die innere Gliederung des Satzes in Subjekt und Prädikat oder Subjekt- und Prädikatgruppe auch beim Sprechen heraushören. Sätze wie: «Fritz schläft. Die Mutter ruft. Fritz erwacht» sind dadurch charakterisiert, dass der Akzent auf dem Prädikat ruht: «Fritz *schläft,* die Mutter *ruft.* Fritz *erwacht.* Aber man hört auch eine Gliederung heraus. Nach «Fritz», «Mutter» entsteht eine kurze, kaum hörbare Stockung, ein kleiner Einschnitt, der Subjekt und Prädikat gegeneinander abhebt. Man könnte aber auch an dieser Stelle bewusst anhalten, ohne den Sinn des Satzes zu zerstören, z. B.

«Der weiche Schnee — drückt die Äste der Bäume nieder.»

Man versuche aber, die Pause zu verlegen, z. B.

«Der weiche Schnee drückt — die Äste der Bäume nieder»,

und man wird das Unmögliche einer solchen Sprechweise sofort erkennen. Dass man nicht so trennen kann, hängt damit zusammen, dass man eine psychologische Einheit nicht aufheben kann, und solche Einheiten sind: «der weiche Schnee» — drückt die Äste der Bäume nieder.»

Es ist bei der Behandlung von Satzgegenstand und Satzaussage wichtig, vom gesprochenen Satz auszugehen. Beim Erzählen oder im Gespräch legt man grossen Wert darauf, vom Hörer verstanden zu werden; darum gliedert man sorgfältig, d. h. man hebt das Entscheidende, das, was den Fortgang einer Erzählung bedingt, heraus und kommt so zu einer natürlichen Gliederung des Satzes.[12] Wenn man den Schüler auf diese Tatsache aufmerksam macht, versteht er auch eher, was man mit Subjekt und Prädikat eigentlich will. Dann ist ihm dies kein grammatisches Rätsel mehr, sondern wird zu einer Erkenntnis sprachlicher Gegebenheiten.

[12] Vgl. den Abschnitt über Satzanalyse.

IV. Bemerkungen zur Satzanalyse

Die Satzanalyse setzt die Kenntnis der Wortarten und die Einsicht in das Wesen des Satzes voraus. In der 6. Klasse zergliedert man den Satz fast ausschliesslich in Rücksicht auf bevorstehende Aufnahmeprüfungen und fragt sich selten, ob der Schüler verstehe, was sich bei einer Satzanalyse abspielt. Nach längerer Übung kann auch ein mittelmässig begabter Schüler an Hand eines gegebenen Schemas einen Satz zergliedern. Aber diese Fertigkeit beweist nicht, dass er zu sprachlichen Erkenntnissen gekommen oder gar in seiner Ausdrucksfähigkeit gefördert worden ist. Kein erfahrener Deutschlehrer wird aus der Behendigkeit, mit der ein Prüfling einen Satz analysiert, einen Schluss auf dessen Intelligenz oder dessen Verhältnis zur Sprache ziehen. Denn es ist leicht möglich, dass der Schüler alle Teile eines Satzes richtig benennt, ihre Funktionen aber nicht begreift.

Immer mehr drängt sich die Frage auf, ob die heutige Satzlehre das Wesen des Satzes zu erfassen vermag oder ob sie nicht im rein Formalen stecken bleibt.

Den Satz «Die Mutter hängt die Wäsche auf» gliedern wir so, dass wir «die Mutter» als Satzgegenstand, «hängt» als Satzaussage, «die Wäsche auf» als Objekt im Akkusativ bezeichnen. Es ist doch klar, dass die Satzaussage nicht allein durch «hängt» ausgedrückt wird, sonst wäre ja «die Wäsche auf» von untergeordneter Bedeutung und könnte entbehrt werden. Solange man von Satzgegenstand und Satzaussage spricht, den Satz also als zweigliedriges Gebilde betrachtet, gehört «die Wäsche auf» zu «hängt»; denn der Teil «hängt die Wäsche auf» bildet die Aussage. Man könnte sich sogar fragen, ob wir ein Recht haben, «hängt die Wäsche auf» als Satzaussage zu bezeichnen. Gehört nicht auch «die Mutter» zu ihr. Der Satz als Ganzes ist doch eine

Aussage. Sind nicht unsere grammatischen Bezeichnungen anfechtbar, weil sie die inneren Beziehungen der Satzteile gar nicht benennen? Diese Fragen drängen sich jedem auf, der sich eingehender mit dem Satz beschäftigt. Hier sei nur auf die Problematik hingewiesen, die durch die Sprachwissenschaft geklärt werden muss. Es fehlt auch nicht an praktischen Hinweisen für eine Neugestaltung der Satzlehre (vgl. F. Rahn, Neue Satzlehre). Vorläufig halten wir uns an das übliche Schema, versuchen aber, es, soweit dies überhaupt möglich ist, sinnvoll zu deuten.

In erster Linie muss man darauf hinweisen, dass sinnvolle Satzanalyse nur an sinnvollen Texten vorgenommen werden kann und man das Kind zur Erkenntnis bringen sollte, dass der Satz nicht ein aus Teilen zusammengefügtes Ganzes ist, dem man nach Belieben etwas beifügen oder von dem man etwas streichen kann. Der Satz ist kein Mosaik, das sich aus Teilen zu einem Ganzen zusammenfügt. «Die Gestalt des Satzes wird bedingt vom Gehalt: dem eindeutigen Bedeutungserlebnis, das einen Sprecher oder Schreiber veranlasst, jetzt gerade diese Äusserung zu tun.»[13]

Bei der bisherigen Satzanalyse hat man ganz einseitig nur den geschriebenen Satz untersucht und den gesprochenen Satz vernachlässigt, der durch seine Schallform einen Einblick in die Gliederung gewährt. Die Schul-Grammatiker haben auch vielfach die zu analysierenden Sätze für ihre Zwecke zurechtgestutzt, damit sie die Glieder enthalten, auf die es ankommen muss. Der Satz kann aber nur an der lebendigen Sprache geprüft werden. Darum soll die Analyse nicht an Musterbeispielen, sondern an guten Texten vorgenommen werden. Spricht der Schüler einen solchen Text sinnvoll, dann hört er schon eine durch die Sprechlage bedingte Gliederung heraus, in der, für den Satz unbedingt Notwendiges und weniger Notwendiges, hörbar wird.

[13] E. Drach: Grundgedanken der deutschen Satzlehre. S. 7.

Die Geschichte «Brot» von Josef Reinhart (6. Kl. Lesebuch, S. 14) beginnt so:

> «An einem Spätsommerabend stieg ich bei sinkender Sonne vom Reusstal einen Alpenpass hinan.»

Die übliche Satzanalyse sucht das Subjekt, das Prädikat, die Objekte, Adverbiale nur nach der formalen Seite heraus. Nach den innern Beziehungen der Satzglieder wird selten gefragt. Man kann aber den Schüler veranlassen, zu untersuchen, was der Satz alles erzählt.

1. Er nennt die Person, die die Handlung ausführt.	: ich
2. Er sagt, was die Person tut.	: stieg
3. Woher kommt die Person?	: vom Reusstal
4. Wohin geht sie?	: einen Alpenpass hinan
5. Wann steigt sie bergwärts?	: an einem Spätsommerabend
6. Zu welcher Tageszeit?	: bei sinkender Sonne

Man spricht also 1. von einer Person, 2. sie tut oder tat etwas, 3. ihr Tun wird genau erzählt. Der Satz enthält somit drei wesentliche Dinge. Kann man einen dieser Teile weglassen? Kann man z. B. die Person streichen? Das geht nicht, weil sie die Handlung anregt, also Handlungsträgerin ist. Sie ist offenbar für den Satz die Hauptsache. Fällt sie weg, dann hat das Folgende keinen Sinn mehr. Diese Person ist es, die die Handlung anregt. Dass «ich» das wichtigste Glied ist, heisst nicht, dass dieses Wort den Hauptakzent trage. Diese Person führt nun eine Handlung aus: «ich — stieg», die aber gleichzeitig zeitlich umschrieben ist: «stieg». Das Tun und die Zeit vereinigen sich, wobei wahrscheinlich die Zeit wesentlicher ist. Nun muss aber die Handlung irgend ein Ziel haben. In unserm Fall ist es der «Alpenpass», der unter gewissen Voraussetzungen: «an einem Spätsommerabend» — «bei sinken-

der Sonne» — «vom Reusstal» erstiegen wird. Auf diese Weise erarbeiten wir die üblichen grammatischen Bezeichnungen. Man könnte weiter fragen, ob der Satz in Rücksicht auf die Erzählung alles, zu viel oder zu wenig ausdrücke, ob man z. B. etwas weglassen könnte und was sich dann ergäbe. Solche Andeutungen zeigen dem Schüler, dass der Satz kein willkürliches Gebilde, sondern durch die Sprechlage bedingt ist und Orts-Zeit-, Richtungsbestimmungen u.s.w. keine Zutaten, sondern Notwendigkeiten sind, ohne die der Gedanke des Verfassers unvollkommen ausgedrückt würde. Die verschiedenen Bestimmungen, Ergänzungen sind also nicht seelenlose grammatische Begriffe, sondern syntaktische Notwendigkeiten. Dem Satzgegenstand steht die Satzaussage gegenüber mit ihrem Tun, ihrer Zeitangabe und dem Ziel der Handlung. Es besteht keine Gefahr, dass wir auf diesem Wege nicht zu dem Ziele kommen, das durch den Lehrplan gesteckt und von obern Stufen gefordert wird. Aber vielleicht gewinnt der Schüler eher einen Einblick in das Wesen des Satzes und der Beziehung seiner Glieder. Bei der Behandlung von Lesestücken ergibt sich Gelegenheit, den Satz zu untersuchen und dem Schüler zu zeigen, wie mannigfach die Ausdrucksform sein kann und wie schliesslich die Vielfalt des menschlichen Ausdruckswillens sprachlich in wenige Formen gepresst wird; denn im Objekt, Subjekt, Prädikat, Attribut und den adverbialen Bestimmungen lässt sich alles einfangen, was zum Wesen des Satzes gehört. Das ist der Satzplan, an den wir uns halten müssen, was nicht heisst, dass immer alle Glieder vorhanden sein müssen. Wenn das Kind einmal begriffen hat, dass der Satzbau nicht durch die Grammatik, sondern durch die Sprache bedingt ist, dann gewinnt es ein anderes Verhältnis zu diesen Problemen, weil es dann den Sinn sprachlicher Untersuchungen erkennt.

D. Leselehre [14]

Während der Erstleseunterricht methodisch gut aufgebaut ist und kinderpsychologische Erkenntnisse verwertet, leidet der Leseunterricht oberer Stufen an einer gewissen Ratlosigkeit und an einem Mangel sprachpsychologischer Einsichten. Nicht selten wird hier nur die Lesefertigkeit gefördert, sodass der Schüler wohl immer flüssiger, aber auch immer farbloser liest, sich immer mehr von gestaltendem Lesen entfernt. Die Gefahr, dem Leierton zu verfallen, wird immer grösser. Tatsache ist, dass die Klage über das Leiern der Schüler beim Lesen kein Ende nimmt. Sie ist so alt wie die Schule. Es scheint beinahe, dass Schule und Leiern zusammengehören.

Was versteht man eigentlich unter Leiern? Der Schüler liest einen Text vom Anfang bis zum Ende im gleichen Tone und in unveränderlicher Geschwindigkeit, hält im besten Falle bei einem Satzzeichen an, wo er die Stimme hebt oder senkt. Ob Tonfall oder Zeitmass dem Inhalt des zu Lesenden entsprechen, kümmert ihn wenig, ja, er weiss überhaupt nichts von einer solchen Übereinstimmung. Er fragt sich auch nie, was in einem Satz innerlich zusammengehört; darum gliedert er ihn nicht nach innern Einheiten auf, sondern liest eine Druckzeile zu Ende, um wieder bei der nächsten zu beginnen. Die Folge ist, dass der Schüler auch nach mehrmaligem Lesen einen Text oft nicht recht versteht. Wohl kann er notdürftig den Inhalt wiedergeben, aber die Eigenart und die Feinheiten des Textes erkennt er nicht. Das Gedruckte ist für den Schüler Gedrucktes, das man auf Befehl laut liest.

[14] Erich Drach: Sprecherziehung.
Christian Winkler: Sprechtechnik für Deutschschweizer, II. Aufl.
Christian Winkler: Lesen als Sprachunterricht, Lehre und Übung.
H. Lebede: Sprecherziehung, Rede und Vortrag mit 12 Platten.

Wie kämpft die Schule gegen das leierhafte Lesen an? Man gibt dem Schüler etwa folgende Anweisungen:

1. Betone richtig!
2. Du kennst ja den Inhalt, also wirst du auch richtig betonen.
3. Halte bei einem Komma still und lasse den Ton nicht fallen.
4. Vor einem Punkt oder Strichpunkt darfst du die Stimme senken.
5. Vor einem Fragezeichen steige die Stimme, usw.

Aber diese Belehrungen führen nicht zum Ziel. Der Schüler leiert nach wie vor, obschon er sich bemüht, die Ratschläge des Lehrers zu befolgen. Gefährlicher aber ist, dass der Lehrer schliesslich glaubt, durch die erwähnten Massnahmen dem Leiern zu steuern, nicht mehr hinhört und mit der Zeit einen ähnlichen Tonfall annimmt, der sich wieder auf die Kinder überträgt. Man darf ruhig die Behauptung wagen, dass die genannten Ratschläge recht eigentlich das Leiern fördern, weil sie von ganz falschen Voraussetzungen ausgehen. Das lässt sich an Beispielen leicht nachweisen. Ist es wahr, dass vor einem Fragezeichen die Stimme immer gleichmässig steigt? Man höre einmal, wie sich die Stimme in folgenden Beispielen bewegt:

«Was wünschen Sie? Wollen Sie Birnen oder Kirschen?
Was kosten die Kirschen? Was, so teuer sind sie?
Haben Sie vielleicht billigere?»

Niemand wird behaupten wollen, dass diese in eine Sprechsituation eingebetteten Fragen denselben Tonfall haben. Man kann daraus ermessen, welches Unheil man anrichtet, wenn man die Schüler zwingt, bei jeder Frage die Stimme gleichmässig zu heben. Es gibt keine allgemein gültigen Regeln für die Betonung eines Satzes, weil sie allein durch die Sprechsituation bedingt sind.

Wenn man verlangt, dass der Schüler immer nach einem Komma absetze, so kann man damit die richtige Gliederung des

Satzes treffen, aber ebensogut ganz Verkehrtes anordnen. Ist es wirklich sinnvoll, den folgenden Satz nach seinen Satzzeichen zu gliedern?

> «... Der Kater nahm sich das zu Herzen, setzte den Sperling auf die Erde und fing an, sich mit der Pfote den Mund zu waschen.»

Wer sich hier an die Komma hält, berücksichtigt nur den grammatischen Bau des Satzes, verstösst aber gegen dessen inneren Sinn.

»... setzte den Sperling auf die Erde»

ist inhaltlich eine Einheit, die sich gegen die andere Einheit:

«fing an, sich mit der Pfote den Mund zu waschen»

abgrenzt. Macht man aber die Pause nach «... fing an», dann bindet man diesen Teil an «... setzte den Sperling auf die Erde» und trennt «fing an» von «sich mit der Pfote den Mund zu waschen», wo doch diese beiden Glieder eine psychologische Einheit bilden.

Man kann ruhig behaupten, dass man Texte, die man ausschliesslich nach grammatischen Gesichtspunkten still liest, solange nicht recht versteht, als man sie nicht nach ihren inneren Einheiten gliedert. Man vergleiche:

> «Ein Lehrer, der das Gefühl an einer einzigen guten Tat, an einem einzigen Gedicht erwecken kann, leistet mehr als einer, der uns ganze Reihen untergeordneter Naturbildungen der Gestalt und dem Namen nach überliefert: denn das Resultat davon ist, was wir ohnedies wissen können, dass das Menschengebild am vorzüglichsten und einzigsten das Gleichnis der Gottheit in sich trägt» (aus Goethes «Wahlverwandtschaften»).

Es wird schwer halten, Sinn und Folgerichtigkeit dieses Satzes bei einmaligem Hören zu verstehen, sofern man sich genau an die Satzzeichen hält.

Gliedert man den Text nach seiner Denkentstehung, dann ergibt sich ein anderes Bild:

> «Ein Lehrer ', der das Gefühl : an einer einzigen guten Tat /, an einem einzigen Gedicht erwecken kann /, leistet mehr / als einer : der uns ganze Reihen untergeordneter Naturbildungen ' der Gestalt und dem Namen nach überliefert // : denn das Resultat davon ist ', was wir ohnedies wissen können /, dass das Menschengebild ' am vorzüglichsten und einzigsten ' das Gleichnis der Gottheit an sich trägt».[15]

/ und // sind Atempausen, ' und : kleine Stockungen.

Es ist nicht schwer nachzuweisen, dass es unsinnig ist, die Stimme vor jedem Komma heben zu lassen, da ja sein Wert sehr verschieden sein kann, z. B.:

> «Es war einmal ein Brüderchen und ein Schwesterchen, die hatten sich herzlich lieb. Ihre rechte Mutter aber war tot, und sie hatten eine Stiefmutter, die war ihnen nicht gut und tat ihnen heimlich alles Leid an. Es trug sich zu, dass die zwei mit andern Kindern auf einer Wiese vor dem Haus spielten . . . »

Die Komma der ersten zwei Sätze könnten ebensogut durch einen Punkt ersetzt werden. Nach «Schwesterchen» und «Stiefmutter» senkt sich die Stimme, während sie nach «Es trug sich zu» in der Schwebe bleibt.

Immer wieder wird behauptet, die Anrede müsse von der direkten Rede getrennt werden. Auch dies ist eine Halbwahrheit. Man vergleiche:

> «Das ist ein schweres Stück», antwortete der Fuchs und machte ein bedenkliches Gesicht.

[15] Christian Winkler: Sprechtechnik für Deutschschweizer, S. 87.

Der unbefangene Sprecher macht nach «Stück» keine Pause, wohl aber nach «Fuchs», weil «antwortete der Fuchs» inhaltlich zu dem gehört, was er sagt.

Kurzum, alle die Regeln, die wir dem Kinde beim Lesen geben, nützen wenig, ja sind geradezu schädlich, weil sie nur den grammatischen und nie den gesprochenen Satz berücksichtigen.

Solange man den Sprechvorgang nicht untersucht, und nur daran denkt, Gedrucktes oder Geschriebenes zu artikulieren, wird man das Leiern in der Schule nicht los.

Darum ist der Singsang eine eigentliche Schulkrankheit. Tritt das Kind in die Schule, spricht es natürlich und hat das Bedürfnis auch natürlich zu lesen, verlässt es die Schule, kann es wohl flüssig lesen, aber es leiert auch. Das ist die Gefahr, der sich das Kind im Laufe der Jahre aussetzt, wenn der Lehrer nicht weiss, wo er ansetzen muss.

Es ist das Verdienst der modernen Leselehre, auf die eigentlichen Vorgänge beim Lesen hingewiesen zu haben. Erich Drach unterscheidet in seinem Buch «Sprecherziehung» drei Arten des Lesens:[16]

1. *Das Augenlesen.* Es ist das stille Lesen, wo die Augen über das Buch gleiten, ohne dass gesprochen wird.
2. *Das Artikulationslesen.* Das Gedruckte wird laut und mehr oder weniger deutlich artikuliert. Eine sinnvolle Gestaltung des Textes kommt nicht in Frage.
3. *Das Ausdruckslesen.* Es ist das «gute» Lesen, wo der Leser sich bemüht, den Text möglichst seinem Sinn nach zu gestalten.

Der geübte Leser pflegt fast ausschliesslich das Augenlesen. Er kann stundenlang lesen, ohne je ein Wort zu sprechen, er vergisst mit der Zeit vollkommen, dass Gedrucktes überhaupt gesprochen werden könnte. Er hat sich mit der Zeit viele Wortbilder

[16] E. Drach: Sprecherziehung, S. 132 u. ff.

eingeprägt, die «ihm ganz mechanisch gedächtnismässig an die entsprechenden Wortklangvorstellungen geknüpft sind und diese sind aufs engste verwachsen mit dem Inhalt des Wortes.»[17] Mit den Klangvorstellungen verbinden sich auch Artikulationsvorstellungen, was wichtig wird, wenn der Leser gleichzeitig sprechen will.

Nun ist für den Lesevorgang auch das Druckbild von grosser Bedeutung. Wie sieht eine Druckseite aus? Von oben nach unten reiht sich in genau gleichen Abständen eine Zeile an die andere. Die Zeile selbst besteht aus Wortbildern oder Einheiten von Buchstaben von ungleicher Länge und diese aus Buchstaben. Wortbilder und Buchstaben sind durch bestimmte Abstände voneinander getrennt. Der Leser sieht also nur Buchstabenbilder, die ihm «die Vorstellungen von Artikulationsbewegungen vermitteln» (Drach). Er sieht Druckzeilen und Worteinheiten. Die meisten Leser durchlaufen die Zeile rasch, ohne sich bei Worteinheiten aufzuhalten (Reihenleser). Eine Minderheit bleibt bei den Worteinheiten hängen und arbeitet sich mühsam von einer Einheit zur andern durch die Zeile hindurch. Solche Schüler (Einheitenleser) haben Mühe, flüssig zu lesen. Sobald nun der Schüler laut liest, durchläuft er — sofern er Reihenleser ist — die Zeile in einem rhythmischen Tonfall, der sich immer wiederholt und ihm das Lesen erleichtert. Dieser Leserhythmus bürgert sich immer mehr ein, je flüssiger das Lesen wird.

Wer sich von Worteinheit zu Worteinheit durchkämpft, betont jedes Wort und eignet sich einen Rhythmus an, der sich in kurzen Stössen wiederholt.

Beide Typen — um nur die wichtigsten zu nennen — zeichnen sich durch ein rhythmisches Lesen aus, bei dem sich die Stimme in gleichen Abständen hebt und senkt.

Man wird beobachten, dass der Schüler im Laufe der Zeit sein

[17] E. Drach a. a. O., S. 132.

Lesetempo steigert, was wohl damit zusammenhängt, dass das Auge immer schneller über die Zeile hingleitet und der Mund versucht, sich dem Auge anzupassen. Der Erstklässler liest bekanntlich langsam. Sein Auge hat Mühe, die Wortbilder zu fassen; darum spricht er auch beim Lesen langsam. Die Frage ist noch, wo das Auge in der Druckzeile stille steht, was es zu fassen vermag. Es ist schwer festzustellen, wo die Ruhepunkte des Auges sind, da der Leser nicht darauf achtet. Der geübte Leser überschaut oft ein ziemlich weites Lesefeld. Auf alle Fälle können, wie die Erfahrung lehrt, Satzzeichen ohne weiteres überrannt werden. Sie sind nicht unbedingt eine Schranke. Dass sie aber eine Stütze des Auges sind, erfährt jeder Leser, wenn er einen Text ohne jegliche Satzzeichen vor sich hat.

Das Entscheidende beim Artikulationslesen ist, dass der Leser wohl den Inhalt zu erfassen vermag, aber «das schöpferische Sprechdenken nicht in Bewegung gesetzt wird.»[18]

Augenlesen und Artikulationslesen sind überwiegend rezeptive Vorgänge und führen nicht zum Ausdruckslesen, das ein mehr produktiver Vorgang ist. Der Ausdrucksleser liest in der Regel einen Text zuerst still, gliedert ihn auf und spricht ihn hierauf seiner Bedeutung entsprechend. Er liest langsamer als der Artikulationsleser.

«Sinnvoll oder sinnfassend lesen heisst, die in der Schrift niedergelegten Gedankens eines andern nachvollziehen»[19], oder einfacher ausgedrückt: Sinnvolles Lesen heisst, mit den Worten eines andern erzählen! Entscheidend ist hier, dass wir der Denkentstehung des Satzes und nicht seinem grammatischen Bau nachspüren. Sinnvolles Lesen ist nur möglich, wenn wir uns über die Erzählsituation klar geworden sind, wenn wir erkennen, unter welchen Bedingungen ein Satz entstand, welche Schallform er in der gan-

[18] E. Drach a. a. O., S. 134.
[19] Ch. Winkler a. a. O., S. 83.

zen Situation haben muss und wir versuchen, diese Schallform wiederzugeben.

Nehmen wir beim sinnvollen Lesen auf die Denkentstehung Rücksicht, dann geraten wir gelegentlich mit den Satzzeichen in Widerspruch. Dass beim Sprechen andere Gesetze walten als beim Schreiben, lernt der Schüler mit der Zeit ohne weiteres begreifen. Solange man beim Lesen immer wieder an das Schreiben denkt und aus Angst vor möglichen Satzzeichenfehlern den Schüler zwingt, einen Satz nach grammatischen Gesichtspunkten statt nach seiner Denkentstehung zu sprechen, macht man das laute Lesen zu einer Rechtschreibeübung und veranlasst den Schüler zu leiern. Damit entfernt man ihn von der Sprache und nimmt ihm die Möglichkeit, ein Lesestück oder ein Gedicht als eine Sprachschöpfung zu beurteilen.

Wer sich mit den Problemen der Leselehre auseinandersetzt, wird bald erkennen, dass es sich hier um eingebildete Gefahren handelt, die nur einer gewissen Unkenntnis über das Wesen des Gedruckten und des Sprechens entspringen.

Wie kann man das Kind zu sinnvollem Lesen erziehen? Es muss während seiner ganzen Schulzeit immer wieder begreifen lernen, dass Lesen Erzählen mit den Worten eines andern ist. Lotte Müller gab ihren Schülern dauernd den Hinweis: «Ihr müsst nicht lesen, sondern erzählen.» Gibt man dem Schüler Gelegenheit, in der Schule zu erzählen, erzieht man ihn zu einem geordneten Schülergespräch und damit zur Selbstbetätigung, dann leistet man für das sinnvolle Lesen wertvolle Vorarbeit, weil er dann immer wieder erlebt, wie mannigfach die Sprechweise des Menschen ist. Man kann ihn auch durch besondere Übungen zu dieser Erkenntnis bringen. Man lasse einen Ausruf «komm», «gehe» bittend, fragend, zornig, erstaunt usw. sprechen, greife aus einem Lesestück eine direkte Rede heraus, untersuche die Gemütslage des Sprechers, ahme sie nach und stelle dann den Satz wieder in

seinen Zusammenhang. Man lasse eine redende Person einer Erzählung darstellend sprechen, so, dass der Schüler ihren Ton und ihre körperliche Haltung nachahme. Das sind gleichzeitig Vorübungen zum Dramatisieren. Nur hüte man sich, eine Erzählung mit verteilten Rollen lesen zu lassen. So etwas ist nur bei dramatischer Dichtung möglich, wo wirklich verschiedene Personen sich gegenüber stehen.

Beim Lesen sollte auch die Gebärde nicht unterdrückt werden, sofern sie durch innere Erregung ausgelöst wird. Sie vermag oft dem Satz den richtigen Ton zu geben.

Vor allem aber hüte man sich vor dem Stegreiflesen! Der Befehl: «Nehmt das Buch, schlagt die Seite x auf. Fritz, fange an zu lesen!» ist vom Standpunkt sinnvollen Lesens verwerflich. «Auf den ersten Anhieb einen unbekannten Stoff einigermassen ausdruckhaft zu lesen, gelingt nur dem Berufskünstler, sofern der Inhalt nicht allzu schwer ist.[20] Der Schüler ist beim Stegreiflesen vollkommen hilflos, er macht nur Artikulationsübungen, ja eigentliche Leierübungen, weil er keine Ahnung hat, was die Erzählung enthält und welche Bedeutung der einzelne Satz in ihr hat.

Bevor man den Schüler zum lauten Lesen veranlasst, soll er den Text für sich lesen. Stilles Lesen kann u. U. eine sehr anstrengende Arbeit sein, besonders, wenn man den Schüler dazu erzieht, beim stillen Lesen innerlich mitzureden.

Es ist auch nicht besonders zweckmässig, vom Schüler zu verlangen, mit dem Finger der Zeile nachzufahren. Damit wird das Auge an die Fingerspitze gebannt und daran gehindert, das Lesefeld zu überfliegen, was beim sinnvollen Lesen sehr wichtig ist.

Beim lauten Lesen müssen wir den Schüler anleiten, einen Text sinnvoll zu gliedern. Der Verfasser einer Erzählung gibt dem Leser den Stoff fein säuberlich zugerichtet in die Hand. Er hat das Wesentliche ausgewählt, die Geschichte inhaltlich aufge-

[20] E. Drach a. a. O., S. 135.

gliedert und sprachlich geformt. Da die Sprache die Dinge nur im Nacheinander wiederzugeben vermag, besteht die Aufgabe des Lesers darin, den Gedankengang des Verfassers nachzuschreiten. Er muss jedem Schritt des Verfassers folgen. So kommt er dazu, den Text in Sinnschritte aufzulösen, die durch Atempausen begrenzt sind. Nach einem Sinnschritt kann man, ohne den Sinn zu zerstören, atmen. Wer am falschen Ort atmet, zerreisst die Gedankeneinheit. Atmen ist eine Besinnung auf das Kommende. Z. B.

> «Es war ein junger Hirt, / der wollte gerne heiraten / und kannte drei Schwestern, / davon war eine so schön wie die andere, ' dass ihm die Wahl schwer wurde / und er sich nicht entschliessen konnte, ' einer davon den Vorzug zu geben. // Da fragte er seine Mutter um Rat, / die sprach, /" lad alle drei ein / und setz ihnen Käs vor, / und hab acht ' wie sie ihn anschneiden. // Das tat der Jüngling, / die erste aber verschlang den Käs mit der Rinde. / Die zweite schnitt in der Hast die Rinde vom Käs ab, / weil sie aber so hastig war, ' liess sie noch viel Gutes daran / und warf das mit weg: // die dritte schälte ordentlich die Rinde ab, / nicht zu viel und nicht zu wenig. // Der Hirt erzählte das alles seiner Mutter, / da sprach sie, / «nimm die dritte zu deiner Frau.» // Das tat er / und lebte zufrieden und glücklich mit ihr.» //

Das Ende des Sinnschrittes bezeichnen wir mit / oder //, kurze Stockungen, bei denen nicht geatmet werden darf, mit ' oder :. Wir müssen die Schüler unbedingt anleiten, die Sinnschritte einer Erzählung heraus zu arbeiten und sie zwingen, nach einem Sinnschritt zu atmen. Es schadet nichts, wenn der Schüler am Anfang nach jedem Sinnschritt atmet; allmählich wird er von selbst merken, dass sein Atem noch für einen weitern Sinnschritt ausreicht. Es ist nicht notwendig, eine ganze Geschichte so aufzugliedern,

aber entscheidend ist, dass man es tue und immer dann, wenn man unsicher wird. Langsam gewöhnt man sich daran, auch beim stillen Lesen einen Text sinnvoll aufzugliedern.

Sobald man die Sinnschritte festgestellt hat und sie als eine Einheit spricht, entdeckt man auch, dass sie eine stärkstbetonte Stelle besitzen.

> «Es war ein *junger Hirt,* der wollte *heiraten* und kannte *drei Schwestern* . . . . »

Was bedeutet dieser Gipfel im Sinnschritt? Er ist der Kern, aus dem der Sinnschritt sich entfaltet. Dieser sogenannte *Sinnträger* enthält das für den Sinnschritt Entscheidende, das Neue, das, was unsere Fantasie anregt, was infolgedessen unser Ohr in erster Linie aufnimmt und was auf eine Fortsetzung hindeutet.

Unsere Geschichte nennt im ersten Satz den jungen Hirten. Was ist mit ihm los? Er will heiraten. Aber dieser Entschluss kann nicht leicht in die Tat umgesetzt werden, weil er drei Schwestern kennt, die alle gleich schön sind. Wie findet der Hirt den Ausweg aus dieser unangenehmen Lage? Welche Überraschung bereitet uns der Erzähler? Man sieht, dass eine derartige Aufgliederung sofort in das Innere der Geschichte hineinführt. Der Anfänger kann die Gipfel eines Sinnschrittes mit · bezeichnen. Vielleicht enthält der Sinnschritt eine zweitbetonte (´) und eine drittbetonte (`) Stelle. Auf alle Fälle hat er nur einen Lautheitsgipfel.

«Sprachpsychologisch unmöglich ist der in der Schule ungemein beliebte Weg, da, wo man in der Wahl der Gipfelbetonung schwankt, vorsichtshalber zwei oder gar noch mehr Begriffe stärkstbetont zu nehmen.»[21]

Man kann für den Anfang auch einen gegliederten Text der Klasse vorsprechen und sie veranlassen, ihn nachzusprechen. Z. B. Lesebuch 6. Klasse S. 11:

[21] E. Drach a. a. O., S. 142.

«Am Nachmittag' setzte ich meine Gratwanderung rüstig fort. // Mein steiniger Weg' schlüpfte unvermutet aus einem schattigen Walde hinaus. // Rechter Hand' lag an freier, hausdachsteiler Halde' ein Roggenäckerlein/, eine richtige,' der Sonne voll zugekehrte Brandseite. // Erdreich' konnte mans wohl nicht nennen/, erdarm' wäre die richtige Bezeichnung gewesen . . . . »

Anschliessend lasse man die Schüler untersuchen, warum ich wohl den Text so sprach. Sie werden bald erraten, dass ich Zusammengehöriges als eine Einheit sprach und in ihr eine Stelle betonte. Nun fragen wir uns, was wir dadurch erreichen. Später kann man die Kinder anregen, selber die Gliederung vorzunehmen und das Wichtigste herauszuheben. Auf diese Weise ersparen wir uns oft langatmige Erläuterungen über das Lesestück. Langsam erkennt der Schüler die Erzählsituation, merkt, was entscheidend ist und findet von sich aus die Schallform der Erzählung.

Ein Text kann bewusst, verstandesmässig gegliedert werden. Versagt der Verstand, dann lassen wir das Sprachgefühl wirken, das uns oft sicherer rät, wo wir atmen dürfen und wo nicht. Natürlich hat der akustische Typ gegenüber dem motorisch-visuellen in solchen Dingen einen gewissen Vorsprung, weil er weniger an das Schriftbild gebunden ist.

Immer wieder müssen wir uns daran erinnern, dass für die Gliederung des gesprochenen Satzes die Denkentstehung entscheidet und nicht der grammatische Bau. Natürlich besteht zwischen beiden eine innige Beziehung, da der Sprache ganz bestimmte Formen zur Verfügung stehen, in die die Inhalte gegossen werden.

Wichtig für das sinnvolle Lesen ist auch das Vorlesen durch den Lehrer oder durch Schüler. Diese Kunst wird in der Schule immer noch vernachlässigt. Wer gut vorlesen kann, braucht eine

Erzählung nicht zu erklären, da sie durch sich selber spricht. Vor allem aber werden die Kinder durch gutes Vorlesen zum Zuhören erzogen, was innere Sammlung, Aufmerksamkeit und Hingabe verlangt. Ein Lehrer, der vorzulesen versteht, öffnet dem Kinde auf einfache Weise den Weg zur Dichtung. Man kann aber auch Schüler auffordern, ihren Kameraden Bekanntes oder Unbekanntes vorzulesen, wobei der Lehrer dem Vorleser in Bezug auf die Wahl raten oder den Schüler sogar die Geschichte frei wählen lassen kann. Solche Aufgaben werden die Schüler sicher veranlassen, sich mit dem Stoff auseinanderzusetzen, um ihn so sinnvoll als möglich zu gestalten. Der Vorleser weiss, dass er Hörer vor sich hat, die u. U. an seiner Leistung Kritik üben. Eine Aussprache, bei der jede Nörgelei von Anfang an zurückgewiesen wird, kann jedem Schüler zu wertvollen Einsichten verhelfen.

Die Technik des guten Lesens bringt man einer Klasse nicht in ein paar Stunden bei. Das sinnvolle Lesen muss erarbeitet werden. Selbstverständlich sind auch hier Grenzen gesetzt. Das ästhetische Lesen, das nichts anderes als ein Nachschaffen des vorliegenden Textes ist, verlangt ein sich Versenken in den Stoff, die Fähigkeit zu erleben, künstlerisch zu empfinden und das Erlebte wiederzugeben. Vielen bleibt das Wiedergeben versagt. Das Letzte des Ausdruckslesens ist weder lehrbar noch lernbar. Wir können aber verhüten, dass unsere Schüler seelenlose Artikulationsmaschinen werden. Das allein schon lohnt die Mühe.

E. Schlussbemerkungen

Die vorliegende Arbeit stellt ein paar grundsätzliche Fragen der Sprachdidaktik, die heute im Brennpunkt des Sprachunterrichts stehen, zur Diskussion. Sie legt den Akzent auf folgende sprachwissenschaftliche und psychologische Erkenntnisse:

1. Der Sprachunterricht muss von der Muttersprache ausgehen, in der das Kind sich geistig und seelisch zu Hause fühlt und von der es eine innere Anschauung hat.

2. Der Sprachunterricht muss psychologisch untermauert sein, d. h. wir dürfen vom Kinde nur verlangen, was es innerlich erfassen kann.

Die Angst vor Aufnahmeprüfungen darf uns nicht dazu verleiten, den Sprachunterricht ins Formalistische umzubiegen. Wir unterrichten nicht um einer höhern Stufe willen, sondern um des Kindes willen. Unterrichten wir aber im Hinblick auf eine höhere Stufe, dann vermitteln wir nur allzugerne Schulweisheit, die man bekanntlich vergessen darf, sobald die Schule nicht mehr darauf zurückkommt.

Auch der Sprachunterricht sollte im Sinne Pestalozzis mehr kraftbildend als wissensbereichernd sein.

3. Endziel des Sprachunterrichts sind nicht Regeln, sondern sprachliche Erkenntnisse, die helfen sollen, die kindliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern. Das Kind soll sich gemäss seinen Fähigkeiten ausdrücken können und nicht eine angelernte und ihm fremde Formelsprache als Sprache brauchen. Der Sprachunterricht muss zur Wahrhaftigkeit und nicht zur Phrase führen.

4. Nur durch Selbstbetätigung dringt das Kind in die Sprache ein.

5. Der Lehrer, der das Kind auf seinen Entdeckerfahrten leitet, muss allerdings um die sprachlichen Vorgänge und Tatsachen

wissen; denn nur dann ist er imstande, das Unwichtige vom Wichtigen zu scheiden.

6. Die Arbeit verzichtete auf Lektionen, weil sie allzuleicht den Charakter von Rezepten bekommen können. Im Sprachunterricht aber muss der Lehrer selber entscheiden. Hier liegen die Schwierigkeiten und lauern Gefahren. Erfolg oder Misserfolg des Sprachunterrichts hängen im wesentlichen davon ab, ob der Lehrer eine innere Beziehung oder nur ein formales Verhältnis zur Sprache hat.