

**Zeitschrift:** Jahrbuch der Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich  
**Herausgeber:** Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich  
**Band:** - (1948)

**Artikel:** Die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen unserer Volksschüler  
**Autor:** Furrer, Walter  
**Kapitel:** Die Entwicklung des Satzes  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-819618>

### **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:** 15.04.2026

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

## H. Die Entwicklung des Satzes.

### a) Begriffsbestimmung:

Das Wort «Satz» hat derart komplexe Bedeutung, dass man ihm kaum Begriffswert zuerkennen kann. «Aus der Umgangssprache übernommen, ist es bis weit in den wissenschaftlichen Gebrauch hinein undefiniert geblieben», schreibt Karl Bühler. — Es ist darum nötig zu sagen, in welchem Sinne hier von Sätzen die Rede sein wird.

Jedermann, der sich schon bemüht hat, Satzbau und Satzfolge in irgendwelchen sprachlichen Äusserungen zu erfassen und zu beschreiben, weiss, dass dies nicht befriedigend geschehen kann, wenn man es deduktiv von grammatischen Definitionen her versucht. Es gilt vielmehr von der eigenen Aufgabe und Problemstellung aus sich mit dem gegebenen Material praktisch auseinanderzusetzen und selber die Kategorien zu bestimmen, die für eine übersichtliche Darstellung der wesentlichen Sachverhalte zweckmässig sind.

Die unmittelbare Anschauung von sogenannten «richtigen Sätzen», die uns aus dem täglichen Umgang mit geschriebenen und insbesondere mit gedruckten Spracherzeugnissen vertraut ist, lehrt, Sätze als in konventioneller Weise aus Wörtern gebildet zu betrachten, wobei die syntaktischen Fügungsweisen bestimmte logische Beziehungen anzeigen, durch welche die Bedeutungseinheiten der Wörter nicht bloss summiert, sondern modifiziert und zu einer qualitativ neuen, übergeordneten Ganzheit vereinigt werden. Eine solche Ganzheit, also ein «vollständiger Satz» im üblichen Sinn, erweist sich in der Regel als eine relativ geschlossene Sinneinheit, das heisst, sie sagt für sich allein stehend oder als ein Teil eines Textes etwas aus, das als Äquivalent eines vernünftig geordneten Bewusstseinsinhaltes verstanden werden kann. In dieser Hinsicht gibt es auch grammatisch fehlerhafte «richtige Sätze». Solche werden in der Wechselrede von den meisten Leuten fortwährend und beden-

kenlos gesprochen und verstanden. — Otto von Greyerz gibt auf Seite 192 seiner «Sprachschule für Schweizer Mittelschulen» eindruckliche Proben. —

Im allgemeinen beachtet man die Form einer sprachlichen Äusserung viel weniger als deren Inhalt. Im alltäglichen Verkehr gilt dies auch für geübte Sprecher und Schreiber. Es gilt aber nicht für unsere Schüler und ihre schriftsprachlichen Leistungen. Beim Schreiben von Aufsätzen bilden mindestens bei den Primarschülern lexikalische und grammatische Schwierigkeiten und deren Überwindung, vielleicht auch schon stilistische Anforderungen das Zentrum des Bemühens.

Die sich ablösenden Ansprüche der Sprachlehre: Bildet vollständige Sätzlein! (1. und 2. Klasse) — Macht kurze Sätze! (3. und 4. Klasse) — Versucht vielgliedrige Sätze! (5. und 6. Klasse) — Schreibt klare, übersichtliche Satzgebilde! (Sekundarschule) entsprechen stufengemässen Zielen der formalen Bildung, für die unsere Kinder (weil sie mit ihrer persönlichen geistigen Entfaltung übereinstimmen), ein natürliches Verständnis haben, wenn die jeweiligen Aufgaben auch inhaltlich der Stufe entsprechen und verpflichtend gelehrt werden. Dies ist für alle Klassen, die zuhanden unserer Untersuchung geschrieben haben, die Regel. Eine expressionistische Stilschulung, die an die Sprechgewohnheiten der Mundart anschliesst und zugunsten lebhaften Ausdrucks teilweise auf grammatisch vollständige Sätze verzichtet, machte sich nur vereinzelt bemerkbar.

Die allgemeine Entwicklung des Satzbaus verläuft deshalb nicht etwa von falsch zu richtig, sondern innerhalb mehr oder weniger richtiger Formen von primitiven zu kultivierten Gebilden.

Für unsere Untersuchung bestimmen wir den Satz vom sogenannten Satzinhalt her. Als Satz gilt uns dementsprechend was durch Schlusszeichen (. ! ?) oder auf sonst unmissverständliche Weise abgegrenzt worden ist und sich, nötigenfalls mit einigem guten Willen, als Sinneinheit verstehen lässt. — Diese large und in grammatikalischer Hinsicht nicht eben schul-

gemässe Auffassung erwies sich für die Untersuchung als zweckmässig, weil sie erlaubte, die formale Entwicklung des Satzbaus unvoreingenommen zu betrachten und zu beschreiben.

Mit dieser Arbeits-Hypothese befinden wir uns keineswegs ausserhalb der sprachwissenschaftlichen Betrachtungsweisen. In seinem Werk «Beiträge zu einer Grundlegung der Syntax» hat John Ries (40/Heft III, S. 99) folgende Definition gegeben:

«Ein Satz ist eine grammatisch geformte kleinste Redeeinheit, die ihren Inhalt im Hinblick auf ein Sinnverhältnis zur Wirklichkeit zum Ausdruck bringt.»

Den für uns wichtigen Begriff Inhalt umschreibt er wie folgt:

«Inhalt des Satzes ist der (lexikalisch, stoffliche) Bedeutungsgehalt der in ihm enthaltenen Worte und Wortgruppen zusammen mit den logisch-syntaktischen Beziehungsbedeutungen, also die im Satze verkörperten Bewusstseinsinhalte aller Art, Einzelvorstellungen wie deren Verbindungen, Tatbestände, Sachverhalte als Gedachtes wie als Gewolltes.»

Karl Bühler setzt sich in seiner «Sprachtheorie» (10/Kap. 24) mit dem «hochgradig synchytisch angelegten Zentralbegriff ‚Satz‘» von Ries zustimmend auseinander und gibt seinerseits eine differenzierende Kritik. Er kommt zum Schluss, dass die mehrfache Synchyse nicht aufgehoben werden könne, solange das Wort Satz ein philologischer «Begriff» bleiben sollte, so wie ihn der Interpret von Texten brauche. Dies aber ist unser Fall, und unsere Umschreibung und die Ries'sche Realdefinition stimmen nicht zufällig so weitgehend überein.

Ries bringt übrigens im Anhang zum genannten Heft III eine sehr instruktive Liste von 139 wissenschaftlichen Definitionen des Satzbegriffes. Sie lehrt eindrücklich, wie die aspekt-verschiedenen Betrachtungsweisen der Grammatiker, Philologen oder Psychologen auch spezielle Formeln hervorgebracht haben und wie nötig es ist, sich vor jedem Gespräch über die Satzbildung zu verständigen, was man im konkreten Fall als Satz bezeichnet.

## b) Die Satzbildung im vorschulpflichtigen Alter:

Die ersten Worte, welche ein Kind lernt, sind Lautzeichen für häufig wahrgenommene und vital bedeutsam erlebte gegenständliche Erscheinungen. So wird vor allem andern die Mutter, wenn sie in den Gesichtskreis tritt, mit dem phonetisch einfachen «mama» begrüßt. Auch in der Sprache der Erwachsenen hat ein für sich allein ausgesprochenes Dingwort oder eine nominale Wortgruppe im Werfall diese eine feststellende Bedeutung: Da ist (mama) oder das ist (mama). Vernehmen wir z. B. ein Geräusch und schliessen daraus auf ein bestimmtes verursachendes Subjekt, so sagen wir je nachdem: Der Vater. — Ein Bach? — Das Auto! — Solche Äusserungen werden, aus dem Hier und Jetzt einer konkreten Situation gesprochen, unfehlbar im Sinne einfachster feststellender Sätze verstanden; also: Hier ist der Vater. — Ist das ein Bach? — Das Auto ist da! — Als Stilmittel verwendet, kommt solcher Ausdrucksweise gelegentlich eine gewisse einprägsame Kraft zu, wie die nachstehende Briefstelle darzutun vermag:

«... Am Abend eilte ich nach Hause. Erwartungsvoll trat ich in mein Zimmerchen. Da — eine Vase, eine hohe erdfarbene Vase — Rosen, ein überreicher Strauss tiefroter Rosen — und ein Buch, die Briefe Bettinas! — Du begreifst meine Freude, meinen Jubel.»

Der eigentliche Einwortsatz der frühesten Kindersprache geht aber über das blosses Feststellen von etwas Vorhandenem hinaus. Alle Eltern wissen gar wohl, dass ein und dasselbe Wort sehr Verschiedenes meinen kann und meistens eine sehr kräftige Willensäusserung bedeutet, die man aus dem Tonfall allein oder sicher aus den Umständen verstehen kann. Das eine Wort «mama» meint dann: Ich habe Hunger! — Es tut mir etwas weh! — Es ist mir langweilig. — Hilf mir! — Du bist lieb. — Auch verbale Äusserungen wie «ade», «ässe» werden mit einem besonderen Satzsinne gesprochen und verstanden.

Aus den Einwortsätzen heraus wachsen die sogenannten «Mehrwort-Sätze», deren Kennzeichen das Nacheinander un-

flektierter, aber irgendwie sinnmässig zusammengehöriger Wörter ist. «Wortaggregate mit Satz Sinn» müsste man sie richtigerweise heissen. «Mami lieb warte bubu cho weh weh.» — Nach dem dritten Altersjahr wird solche Ausdrucksweise kaum mehr gebraucht, dagegen fallen einzelne Erstklässler in schriftlichen Arbeiten gelegentlich auf diese Stufe zurück.

Dass eine leistungsfähige Sprache ohne Flexion möglich ist, beweist die chinesische. Charlotte Bühler ist diesen Problemen in ihrer Untersuchung «Über die Prozesse der Satzbildung» (9) nachgegangen. Versuche lassen bald erkennen, dass Tatsachenberichte aus dem Alltag, bei denen die Sinnzusammenhänge zwischen den einzelnen Wortbedeutungen leicht zu erraten sind, auf Flexion und Fügungen verzichten können und doch verstanden werden; so etwa: «Morgen Bauer sagen alter Knecht anspannen wagen Feld fahren Kartoffeln graben auch kommen alle helfen Abend fertig Kartoffeln Keller.» Entsprechendes Radebrechen kennen wir aus Gesprächen mit Fremdsprachigen. Es handelt sich dabei wie bei unsern Kindern um einen ungefährlichen Agrammatismus, der nur auf ungenügender Übung beruht.

Im flüchtigen Gespräch ist Satzstellvertretendes Verwenden von blossen Wörtern und Wortgruppen, deren umfassenderes Meinen aus dem Zusammenhang erraten werden muss, sehr häufig. Da dabei in der Regel flektierte Formen verwendet werden, bezeichnet man diese Äusserungsweise als «Satz-Brocken-Stil». Otto von Greyerz setzt ein solches Gespräch geradezu an den Anfang eines Kapitels über den Satz, und zwar als Gegengewicht zu hochtönenden Satzdefinitionen. (19/S. 192). Er meint, dass man sich zum Ausdruck lebhafter Gefühle sehr wohl «ungrammatischer Satzbildung bedienen» dürfe. Wenn er im weitern folgert, es gebe zwischen Wort und Satz gar keine feste Grenze, so kann ich ihm allerdings nicht beipflichten, wie aus den einleitenden und aus weiteren Ausführungen deutlich wird. — Auf Zurufe wie: Auf! — Säcke aufnehmen! — Sammlung! oder Kundgaben wie: Ach! — O diese Kinder! — Woher die

Kraft?! — Scheusslich!, die teils formelhafte Satzteile mit vollem und eindeutigem Satzsinne sind, teils flektierte Satzvertretende Wörter, über deren umfassendere Meinung im gegebenen Fall kein Zweifel bestehen kann, sei nur hingewiesen. — All dies spielt nicht nur in der Umgangssprache der Kinder eine wichtige Rolle, sondern es dringt oft in ihre schriftlichen Arbeiten hinein und sollte dort nicht einfach als Anzeichen ihres unentwickelten «Satzgefühls» betrachtet werden.

Der grammatisch richtige und selbständige Satz muss nach der traditionellen Theorie mindestens Subjekt und Prädikat enthalten. Solche Sätze werden vom dritten Lebensjahr an neben den bisher beschriebenen Ausdrucksweisen entwickelt und bald erweitert. Immerhin ist zu beachten, dass, grammatisch beurteilt, aus Objekt plus Prädikat bestehende «Sätze» früher und vorübergehend häufiger gebildet werden: «Babi ha!» — «Brot ässe.» — «Mami goo!» Psychologisch analysiert, sind sie als Klitterungen der wesentlichen Bestandteile von Bewusstseinsinhalten anzusehen, die mit vollständigen Sätzen mitgeteilt wie folgt lauten würden: «Da ist 's babi. Ich möcht's ha!» — «Da isch brot. Ich ässe devo.» — «Da isch d'mame. Ich möcht zum mami goo!»

Stern und andere berichten übereinstimmend, dass normale Kinder in sprachlich lebhaftem Milieu die Prinzipien der Satzbildung bis spätestens am Ende des 5. Lebensjahrs vollkommen erfassten hätten und anzuwenden wüssten, inbegriffen alle möglichen Formen der Neben- und Unterordnung im Satzverband. Eigene Beobachtungen bestätigen diesen Sachverhalt. Eine quantitative und qualitative Analyse der Satzbildung vorschulpflichtiger Kinder ist meines Wissens allerdings noch nicht versucht worden. Sie ergäbe bestimmt, dass die gelegentlich aufgestellte Behauptung, die Kinder erreichten in der Schriftsprache nie die syntaktische Gewandtheit, die sie in der Mundart schon vor Schuleintritt unter Beweis zu stellen wüssten, nicht zutreffend ist.

### **c) Die Satzbildung in der Schriftsprache:**

Zwischen den schriftsprachlichen Sätzen, welche Schüler von der 4. Klasse an während des Unterrichts bilden und den mundartlichen, welche die gleichen Kinder beim geruhsamen Erzählen äussern, bestehen keine wesentlichen grammatischen Unterschiede; denn jene werden meistens nach vertrauten Satzplänen des Dialekts geformt. Die wichtige Achsenstellung des finiten Verbs ist beiden Sprachen gemeinsam und ebenso das freie Einreihen der übrigen Satzglieder nach den Bedürfnissen des Hervorhebens und des Anschlusses. Die Elementarschüler machen von dieser letztern Möglichkeit noch wenig Gebrauch; sie halten sich vorsichtigerweise gern an den Normalplan Subjekt — Prädikat — Objekt.

In der natürlich gesprochenen Sprache sind Satzmelodie und Wortbetonung wesentliche Ausdruckshilfen zum Kennzeichnen der hierarchischen und logischen Ordnung des Inhaltes. Ihr vollständiger Ausfall in der geschriebenen Sprache sollte durch lexikalische und syntaktische Mittel möglichst weitgehend ersetzt werden. Des vierzehnjährigen Lessings Rat an seine Schwester: «Schreibe wie du redest, so schreibst du schön», darf jedenfalls nicht als allgemeine Regel angewendet werden. Unsere Schüler müssen genauer schreiben als sie sprechen, um gleich gut verstanden zu werden. Diese Kunst ist nur allmählich und durch stetes bewusstes Üben zu erlernen. Zwar hätte jeder Schreiber Anspruch darauf, dass man sein Geschriebenes mit Stimme lese und aus dem eigenen Wissen um die Sprechmelodie etwas beitrage zum rechten Verstehen; die Satzzeichen wollen ja nicht zuletzt eine Hilfe zu diesem Zwecke sein. Aber wer darf heute noch auf derart entgegenkommende Leser rechnen? Vielleicht der Schüler?

Es ist indes durchaus in Ordnung, wenn die Sätze in Fibeln und Lesebüchern der ersten Schuljahre unmittelbar an solche der Mundart anklingen, da die Kleinen daran die Stimmführung der neuen Sprache erlernen können, ohne durch formale Schwierigkeiten belastet zu werden.

Wie durch syntaktische Mittel Akzente gesetzt und logische Beziehungen angedeutet werden können, welche Fügungsweisen und Bindewörter nur in der Schriftsprache gebräuchlich sind, das lehrt der Unterricht sukzessive. Leider besitzen wir noch keinen systematischen Katalog der hier zu leistenden Arbeit, wie ihn Scheiblhuber in seinem Büchlein «Über den psychologischen Verlauf der Sprachaneignung» teilweise zusammengestellt hat (42).

Der Sprachphilosoph Fritz Mauthner hat in seinen «Beiträgen zu einer Kritik der Sprache» (28/Kap. XII) sehr eindrücklich aufgezeigt, dass die stumme Schreibsprache sich von ihrer Mutter, der Sprechsprache emanzipieren kann, so vor allem bei wissenschaftlichen Schriftstellern, aber auch bei Dichtern. Es kann dann ein nach Wortgebrauch und Satzbildung eigenartiger Stil entstehen, der aus dem Munde eines frei Sprechenden diesen als Narren erscheinen liesse. Die Gefahr eines solchen Papier- oder «Dintendeutsch» in der Schule ist von neuern Didaktikern genügend geschildert worden, und man darf sagen, dass der Deutschunterricht an unsern Schulen den natürlichen und notwendigen Zusammenhang zwischen sorgfältiger Sprech- und volkstümlicher Schreibsprache zu bewahren und zu benutzen sucht. Er erstrebt dementsprechend nicht mehr und nicht weniger, als dass unsere Jugend am Ende der Schulzeit klar gegliederte, überschaubare Sätze, eine sachlich genaue und doch anmutige Zwecksprache schreibe.

Wenn in den uns vorliegenden Aufsätzen und Übungen über 95% aller Sätze positiv aussagende mit beschreibender Absicht sind, so erklärt sich dies vor allem aus der fast alleinigen Pflege der Darstellungsfunktion beziehungsweise des sachlich orientierenden Aufsatzes. Der sprachliche Ausdruck des persönlichen Fühlens und Wollens, der in der Umgangssprache eine wichtigere Rolle spielt und der später auch in den Privatbriefen vorherrschen soll, wird in unsern Schulen kaum gefördert.

Mit diesen Hinweisen dürften die stärksten Kräfte und die massgeblichen Einflüsse für die Entwicklung des Satzbaus an-

gezeigt worden sein, und wir können uns der Betrachtung unseres Materials im Besonderen zuwenden.

#### d) Quantitative Feststellungen:

Die Wörter und Sätze der beiden Arbeiten «Ein unvergessliches Erlebnis» und «Bericht über eine Beobachtung» sind ausgezählt und die Quotienten «Anzahl Wörter je Satz» sind berechnet worden. Es ergaben sich bei je rund 35 000 Wörtern die folgenden Durchschnittswerte:

**Tabelle 3**

Arbeit	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.
Erlebnis	10,5	10,1	11,6	9,2	9,0	10,0	10,8	11,2	11,5
Bericht	8,0	9,6	10,5	9,7	12,0	10,3	12,3	12,5	11,4
Mittel	9,3	9,9	11,0	9,5	10,5	10,2	11,5	11,9	11,5

Übereinstimmend zeigt sich ein nur sehr geringes Schwanken der durchschnittlichen Wortzahl je Satz. Trotz dieser quantitativen Stabilität vollzieht sich eine bedeutende qualitative Entwicklung. Um diese einschätzen zu können, genügt eine vergleichende Lektüre von Arbeiten verschiedener Schuljahre, die ungefähr dieselbe Wortzahl je Satz aufweisen. Viele jüngere Schüler reihen kunstlos syntaktische Wortgruppen aneinander; ältere dagegen bilden den Einzelvorstellungen entsprechend einfache Sätze oder Satzgefüge, die vielgliedrig gebaut sind. — Fehlt ein stärkerer gefühlsmässiger Anreiz, z. B. beim «Bericht» oder bei der «Bildbeschreibung», so werden die einzelnen Aussagen der Elementarschüler eher gesondert vorgebracht, und die Wortzahl je Satz bleibt bescheiden, während umgekehrt

von der Realstufe an die geruhsamere Stimmung zum anschaulich satten Ausbau der Sätze veranlasst.

Das auffallende erste Maximum in der 3. Klasse erklärt sich aus der dannzumal erreichten Fertigkeit im Schreiben und im Verfügen über Worte. Die Mehrzahl dieser Kinder lässt dem Redefluss freien Lauf und ein Teil fasst so viel als möglich in den mit «und» und «dann» verhängten Satzketten zusammen. (Vergleiche Tabelle 5, Kolonne D). Die unterrichtlichen Massnahmen gegen diesen Unfug wirken sich zugunsten von einfachen Sätzen und Satzgefügen mit einem Nebensatz aus. Was dies für die qualitative Entwicklung bedeutet, lässt die aufmerksame vergleichende Lektüre der Aufsätzchen aus dem 3. und 4. Schuljahr fühlen.

Die Analyse des Berichtes hat für die Anzahl Aussagen je Satz folgende Zahlen für die 1. bis 9. Klasse ergeben. (Tabelle 1, Kolonne E):

/ 1,2 / 1,7 / 1,7 / 1,6 / 1,6 / 1,8 / 1,8 / 1,8 / 1,7 /

Von einer entsprechenden Berechnung zum Aufsätzchen «Ein unvergessliches Erlebnis» darf auf Grund von Stichproben angenommen werden, dass sich ebenso ausgeglichene Mittelwerte ergeben würden. Aber auch von dieser Ausgeglichenheit aus darf nicht auf das Fehlen einer Entwicklung geschlossen werden. Jedes aufmerksame Durchlesen von Arbeiten der aufeinanderfolgenden Klassen zeigt den bedeutsamen Aufstieg von der bloss anreihenden Nebenordnung (Parataxe) zur Über- und Unterordnung (Hypotaxe) der Sätze. Wie dieser Prozess verlaufe, wurde durch detailliertes Auszählen der Sätze in «Ein unvergessliches Erlebnis» ermittelt.

Zu den Promillzahlen der Tabellen 4 und 5 ist auf Grund von Beobachtungen an andern Arbeiten noch zu bemerken, dass bei den jüngern Schülern affektive Schreibimpulse die Anzahl der einfachen Sätze vermindern, während andererseits sachliche Gebundenheit ihre Anzahl steigert.

**Tabelle 4** (Promillzahlen) zu Aufgabe III

**Einfache Sätze «a».**

**Zusammengezogene Sätze «b».**

**S.-Verbindungen:** kopulative «c», adversative «d», kausale «e».

**S.-Gefüge mit einem Nebensatz:** der Zeit «f», des Orts «g», der Art und Weise «h», des Grundes «i», zuschreibend «k», ergänzend «l», andere N.sätze «m».

**Erweiterte Satzverbindungen «n».**

**Erweiterte Satzgefüge «o».**

Kl.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	k	l	m	n	o
1.	436	16	23	—	—	86	—	—	—	31	210	—	109	78
2.	637	39	19	11	4	66	—	—	8	4	23	—	151	38
3.	500	83	28	15	9	95	—	3	25	13	31	—	185	15
4.	540	82	42	18	17	111	—	—	10	17	35	—	103	21
5.	628	39	27	18	6	110	—	6	18	33	36	—	56	24
6.	563	92	34	11	17	52	3	6	21	29	46	3	98	22
7.	510	69	52	30	18	46	2	8	26	62	40	4	111	18
8.	484	61	81	36	20	49	—	18	31	49	58	2	90	18
9.	555	47	53	16	22	50	—	19	16	84	47	—	69	25

Anmerkung: Das Minimum der einfachen Sätze und das korrespondierende Maximum der Objektsätze bei der 1. Kl. ist durch die ungewollte Beeinflussung einer mitarbeitenden Klasse bedingt, derzufolge fast alle ihr Aufsätzchen wie folgt anfangen: «Ich erinnere mich, wo mir einmal...» oder «Ich erinnere mir als der Vater...» — Das starke Überwiegen der Satzgefüge mit einem zeitbestimmenden Nebensatz ist kein allgemeines Charakteristikum, sondern durch die Aufgabe bedingt. Besonders viele jüngere Schüler fanden sich durch diese veranlasst, ihre Arbeit zu beginnen: «Als ich einmal....»

**Tabelle 5** (Promillzahlen) zu Aufgabe III

Einfache und zusammengezogene Sätze	<b>A</b>
Satzverbindungen Hauptsatz plus Hauptsatz	<b>B</b>
Satzgefüge Hauptsatz plus Nebensatz	<b>C</b>
Erweiterte S.verbindungen und S.gefüge	<b>D</b>

Schuljahr	A	B	C	B plus C	D
1.	452	23	335	358	187
2.	676	34	101	135	189
3.	583	52	167	219	200
4.	622	77	173	250	124
5.	667	51	203	254	80
6.	655	62	160	222	120
7.	579	100	190	290	129
8.	545	137	207	344	108
9.	602	91	216	307	94

Bezeichnend für die Entwicklung des Satzbaus sind die Zahlen für die erweiterten Satzgefüge und Verbindungen (Tab. 5/D), und besonders die der Verbindungen (Tab. 4/n). Ihrer sehr auffallenden Abnahme nach der 3. Klasse steht eine beachtliche Zunahme der nur zweiteiligen Gebilde gegenüber (Tab. 5/B+C). Dieser Sachverhalt ist übereinstimmend mit früheren Feststellungen dahin zu interpretieren, dass Schulung und eigene intellektuelle Entwicklung die Kinder veranlassen, ihre Gedanken in übersichtlich klaren syntaktischen Verhältnissen zum Ausdruck zu bringen. — Die Mittelwerte der III. Kl. Sekundarschule erklären sich, wie schon einmal erwähnt, durch die Vorherrschaft des Hauptsatz-Stils in einer der beteiligten Klassen.

Überraschen muss der ziemlich gleich bleibende Anteil der einfachen und der zusammengesetzten Sätze (Tab. 5/A). Auf Grund der Lektüre wird einem diese Tatsache nicht bewusst; man wäre im Gegenteil geneigt, ein überwiegendes Hervortreten der zusammengesetzten Gebilde zu behaupten. Die angenehme Täuschung wird vermutlich durch die allgemein flüssigere Satzfolge und die stärkere innere Bündigkeit in den Aufsätzen der älteren Schüler bewirkt. Wir haben darauf in der Beschreibung der Stil-Entwicklung hingewiesen, indem wir die «Bildbeschreibung mit den Versuchen, ein Mosaik zu gestalten, verglichen.

Wichtig als Kennzeichen der qualitativen Entwicklung sind die Verschiebungen innerhalb der Satzgefüge mit einem Nebensatz (Tab. 4/f—m). Die Vorherrschaft der zeitbestimmenden Nebensätze ist zwar eine allgemeine Erscheinung, doch in dem Ausmasse, wie sie hier vorliegt, eindeutig durch das Thema bedingt. Fast alle Schüler bis zur 5. Klasse fühlen sich veranlasst, einen oder mehrere Sätze mit «Als ich einmal...», «Als mein Bruder...» einzuleiten. Dies erinnert an unsere Feststellung, wonach in der 4. und noch in der 5. Klasse eine maximale Zahl von Sätzen mit einem Zeitadverb eingeleitet wird. — Später ist das Bedürfnis, Zeitverhältnisse ausdrücklich festzulegen, offenbar nicht mehr so stark vorhanden, und diese können durch den immanenten Zeitgehalt der sich folgenden Aussagen genügend angezeigt werden. Gegenläufig zur Abnahme der zeitbestimmenden Nebensätze nimmt der Anteil der andern zu, insbesondere der attributiven. Auch diese numerische Feststellung stimmt mit den frühern Beobachtungen der Stil-Entwicklung überein, der sprachliche Ausdruck zielt auf immer grössere qualitative Differenzierung hin. — Die ganz aus der Reihe fallende Zahl 358 für B+C der 1. Klasse ist in der Anmerkung zu Tabelle 4 erklärt.

Die Verwendung von Satzverbindungen hält sich in engen Grenzen. Wir werden sehen, dass sogar die Aufgabe, Bindewörter wie «nämlich» und «aber» in einem Satze zu verwenden, nur eine Minderheit von Sekundarschülern veranlassen konnte, eine entsprechende Satzverbindung zu schreiben. — Innerlich

jedoch stehen oft zwei durch einen Punkt getrennte Sätze in einem kausalen oder adversativen Sinnverhältnis. Würde der Schüler diese Stellen sprechen, so käme seine diesbezügliche Meinung durch die Betonung deutlich zum Ausdruck. Wir arbeiten ja beim Reden ständig mit Betonungshilfen, um im Hörer eine bestimmte seelische oder intellektuelle Einstellung hervorzurufen. Dass dies in der geschriebenen Sprache durch syntaktische Mittel, vorab durch geeignete Konjunktionen geschehen sollte, muss der Schüler durch viele Übungen erlernen; denn in unserer Mundart sind die meisten schriftsprachlichen Bindewörter für Satzverbindungen durchaus ungebräuchlich oder überhaupt nicht vorhanden. Man darf vom Unterricht allerdings Erfolge nur soweit erwarten, als dem Kinde gegensätzliche und begründende Verhältnisse innerlich wichtig werden, und es überhaupt von seinem intuitiv-anschaulichen Denken zum diskursiven fortschreitet. Dies ist erfahrungsgemäss erst im Pubertätsalter der Fall. Da der Schulaufsatz zudem fast ausschliesslich die Darstellungs- und eventuell noch die Ausdrucksfunktion der Sprache pflegt, die Satzverbindungen aber nur in grammatischen Analysen behandelt werden, so ist es natürlich, dass unsere Volksschüler die syntaktischen Feinheiten nicht eigentlich entwickeln.

Die in der vorliegenden Statistik sich abzeichnenden Profile der Satzbildung zeigen eine erfreuliche Übereinstimmung der schriftsprachlichen Entwicklung mit der intellektuellen. Der durch Schulung bedingte Anteil übersteigt jedenfalls das pädagogisch zu verantwortende Mass nicht.

#### **e) Vorherrschende Satzpläne:**

Es geschieht öfters, dass jemand einen Satz anfängt, aber nicht beenden kann, weil ihm plötzlich Worte fehlen, oder weil ihm die Aussagegrundlage nicht klar genug fassbar ist. Gelingt bei einem weiteren Versuch die befriedigende Wiedergabe des Bewusstseinsinhaltes, so zeigt es sich in der Regel, dass schon der

zuerst verwendete Satzplan zweckdienlich war. Nur ausnahmsweise kann eine angefangene Äusserung nicht zu Ende geführt werden, weil ein untaugliches Satzschema gewählt worden ist. Jeder Sprachkundige verfügt über eine grössere Anzahl solcher Schemata; z. B. für Befehls-, Aussage-, Frage-, Urteilssätze sowie über Fügungsweisen für Neben- und Unterordnung, und er gebraucht sie spontan und unbewusst, seinem Mitteilungswillen entsprechend.

Natürlicherweise geschieht die Satzbildung beim Reden oder Schreiben innerhalb umfassender gedanklicher Zusammenhänge. Ob dabei die sprachliche Leistung wesentlich als Analyse komplexer Vorstellungen aufzufassen sei, oder ob vielmehr durch sie eine Synthese von vereinzelt Vorstellungen zu einem umfassenden Bewusstseinsinhalt vollzogen werde, ist in der Sprachpsychologie umstritten. Das Problem ist ein Sonderfall des noch immer ungeklärten Verhältnisses von Denken und Sprechen. So behauptet beispielsweise Hermann Wunderlich 1892:

«Der Satz ist die Urform sprachlichen Ausdrucks, die sich von der einfachsten Interjektion ‚O‘ bis zum vielumfassenden Satzgebilde eines Philosophen ausdehnen kann.» ... «Ein Satz ist der sprachliche Ausdruck für eine Verbindung von Vorstellungen miteinander zu einer neuen in sich abgeschlossenen Einheit.»

Im betonten Gegensatz zu solchen Auffassungen schreibt Wundt (Völkerpsychologie, Bd. II, S. 241; Ausgabe 1904):

«Der Ausdruck, der Satz sei ‚eine Verbindung von Vorstellungen‘ ebenso wie der andere, er sei ‚eine Verbindung von Wörtern‘, ist psychologisch unhaltbar. Vielmehr ist er die Zerlegung eines im Bewusstsein vorhandenen Ganzen in seine Teile.» ... Er ist «der sprachliche Ausdruck für die willkürliche Gliederung einer Gesamtvorstellung und ihrer in logische Beziehung zueinander gesetzten Bestandteile.» — (Weitere Beispiele siehe 40/Heft III, S. 99 und 208 ff., sowie 10/S. 356.)

Einig ist man sich lediglich, und dies ist für unser Anliegen wesentlich, dass in den modernen Sprachen jeder Satz eine nach syntaktischen Regeln gegliederte Sinneinheit sei. Bühler hat

darum die Kurzformel vorgeschlagen: «Sätze sind die (kleinsten, selbständigen) Sinneinheiten der Rede.»

Betrachtet man lediglich geschrieben vorliegende Sätze, so scheint die Frage: «Analyse oder Synthese?» unwichtig. Beobachtet man dagegen Schüler beim Schreiben, so erhält sie eine gewisse praktische Bedeutung. Da sieht man die Kleinen oft mühsam Wort um Wort suchen. Eine Vorstellung, ein Gedanke scheint ihnen gegeben, sie ganz zu beherrschen; die adäquate sprachliche Wiedergabe ist schwer zu finden. Die Arbeit beginnt offensichtlich mit einer Analyse des Bewusstseinsinhaltes, indem dieser von gewussten und aktiv verfügbaren Worten her aufgeteilt wird. Darauf folgt die Satzbildung als logisch formale Synthese entweder mit Hilfe eines spontan aktualisierten Satzplanes oder, in schwierigen Fällen, durch bewusste syntaktische Konstruktion nach Massgabe der erkannten Beziehungen zwischen den einzeln erfassten Gegebenheiten (Wörtern). Ebenso verfahren Erwachsene notwendigerweise gegenüber neuartigen Erlebnissen und Gedanken, die nur mittels klarer sprachlicher Durchdringung gemeistert werden können. Es zeigt sich deutlich, dass jede sprachliche Leistung ursprünglich sowohl Analyse (Wortfindung) als auch Synthese (Satzbildung) voraussetzt, und dass beide letzten Endes in einem korrelativen Verhältnis zueinander stehen. Von der Wahl der Worte hängt die Genauigkeit, von der Bildung der Sätze die Klarheit der Äusserung ab.

Soll die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungsfähigkeit unserer Volksschüler beurteilt werden, so darf man angesichts der geschriebenen, d. h. fertig vorliegenden Sätze deren zwiefache Herkunft nicht vergessen. Nur innerhalb absolut vertrauter und oft besprochener Lebensumstände vollziehen sich Wortfindung und Satzbildung so gewandt, dass man maximale Leistungen erhält.

Die Aufgaben VIa und VIb sollten den synthetischen Prozess der Satzbildung gesondert aktualisieren. Die Möglichkeit, schon vorhandene Bewusstseinsinhalte mitzuteilen, blieb

ausgeschaltet. Die dabei herauskommenden Leistungen vermögen unsere beobachtend gewonnenen Einsichten zu ergänzen und zu modifizieren.

Praktisch kann ein zwei- oder dreigliedriger Satz genügen, ein gegebenes Wort richtig anzuwenden, ausgenommen wenn es ein Bindewort ist. Andererseits legt die Oekonomie des Denkens nahe, den ersten besten Einfällen zu folgen, und diese führen gewöhnlich über eine einfachste Prädikation hinaus. Es ist also vorauszusehen, dass in dieser Situation sprachlich schwache Schüler mehr an eingeübte und sich leicht einstellende Satzpläne gebunden sind, sprachlich gewandte mehr gedanklichen Assoziationen folgen können. Prinzipiell ist dies auch bei freien Aufsätzen so.

· Der Auftrag, ein gegebenes Wort in einem beliebigen Satz zu verwenden, macht es zum psychologischen Subjekt. Liegt zum Beispiel «stark» vor, so muss der Schüler den Satz sowohl inhaltlich als auch formal davon ausgehend bilden. Er wird sich fragen: «Wer ist stark?» oder «Was ist stark?» — Eine solche Frage ist nun freilich von keinem der über 550 Kinder aufgeschrieben worden, sondern nur eine naheliegende Antwort darauf. Den jüngern Schülern bietet der Alltag, den ältern häufig das Schulwissen den Stoff.

Aus Raumgründen müssen die Beispiele auf wenige Belege zu den das Typische allein berücksichtigenden Kommentaren beschränkt werden. Zudem fassen wir zu drei Gruppen zusammen:

**E** = Elementarstufe = 1.—3. Schuljahr

**R** = Realstufe = 4.—6. Schuljahr

**S** = Sekundarstufe = 7.—9. Schuljahr

### Aufgabe VIa

**Eigenschaftswörter:** stark — treu — frei.

Die Elementarschüler haben alle vorgelegten Eigenschaftswörter ausschliesslich prädikativ verwendet. Den Satzplan zu

einer Aussage «etwas ist so» kennen alle seit frühester Kindheit, und es gilt also nur noch, ein passendes Subjekt zu suchen, welches im eigenen «Ich» auch sofort gefunden wird. Noch viele Schüler der Realstufe folgen durchaus diesem Schema.

Attributive Verwendung eines Adjektives verlangt, dass man von «etwas so Seiendem» noch etwas aussage. Es sind erst Sekundarschüler, die sich häufiger hiezu entschliessen. Dabei unterscheiden sich allerdings ihre Sätze ganz allgemein durch grössere Fülle, und es ist keineswegs so, dass unsere Kinder dem Wege der geringsten Anstrengung folgen. Im Gegenteil kann man oft eine echt spielerische Freude beobachten, vom gegebenen Reizwort aus eine nette Floskel zu bilden.

Auffallend ist, dass der adverbiale Gebrauch sehr selten vorkommt, obwohl Aussprüche wie «Es regnet stark» auch den Jüngsten wohlvertraut sind. Das Fehlen solcher Sätzchen kann weder mit inhaltlichen noch mit formalen Schwierigkeiten erklärt werden, sondern nur mit der psychologisch gewichtigen Tatsache, dass das gegebene Adjektiv zuerst aus seiner zentralen Bedeutung als psychologisches Subjekt gelöst werden müsste, um als Adverb gebraucht werden zu können. — Aus entsprechenden Gründen werden gegebene Hauptwörter wenn irgend möglich als grammatische Subjekte verwendet.

- E** Ich bi stark. — Der Vater ist stark. (über 90%)  
Ich bin treu. — Meine Katze ist treu.  
Ich han frei. — Der Abe ist frei.
- R** Der Turner ist stark. — Ein Riese ist stark.  
Der Hund ist treu. (über 75 %) — Mein Freund ist treu.  
Wir haben am Nachmittag frei. — Die Vögel fliegen frei umher.
- S** Bei starker Bise ist es draussen ungemütlich.  
Die Schweizergarde blieb dem König treu.  
Als der Sträfling wieder frei war, fing er das gleiche liederliche Leben von neuem an.

**Hauptwörter:** Farbe — Strafe — Krieg — Christkind —

Im Werfall gegebene Hauptwörter empfehlen sich in erster Linie als grammatische Subjekte. So kommen etwa Erstklässler

dazu, zu schreiben: «Farbe ist schön.» — «Strafe ist Dätsch.» Im allgemeinen folgen die Schüler aller Klassen einer praktisch vernünftigen Anwendung, d.h. Substantive wie «Christkind» oder «Krieg» werden, von den jüngeren Schülern ausschliesslich, als Subjekte, «Farbe» und «Strafe» als Objekte eingesetzt, ausnahmsweise auch als Bestandteile von Attributen oder Adverbialen. Widerstrebt das gegebene Hauptwort der Verwendung als Subjekt, so bietet sich das «Ich» als solches an. — Im grossen und ganzen zeigen die Sätze gleichartige Stufenmerkmale wie wir sie bei den Adjektiven feststellten. Die Zahl der Satzglieder nimmt allgemein zu und neben einfachen Sätzen werden öfters auch zusammengesetzte geschrieben. Manche Schüler der Realstufe fügen ihren Sätzchen bereits auch Bestimmungen und Zuschreibungen ein. Die Sekundarschüler endlich bringen das gegebene Wort irgendwie unter, verstecken es vielleicht irgendwo in einem Satzgefüge.

Schematisch könnte man die Entwicklung wie folgt angeben:

- E** Subjekt — Prädikat — (eventuell Objekt)
- R** Subjekt — Prädikat — Objekt (eventuell Adverbiale oder Attribut; eventuell ein Nebensatz)
- S** S — Pr — O — Adv. — Attr. — (eventuell Nebensätze)
- E** Ich han Farbe. — Die Farbe ist blau. — Die Hose sind voll Farbe.  
 Ich bekommen Strafe (über). — Der Vater gibt Strafe.  
 Krieg ist dreinschlagen. — Der Krieg ist fertig.  
 Das Christkind kommt bald. — Das Christkind bringt mir eine Trumle.
- R** Ich habe alle Farben verbraucht. — Rot ist eine schöne Farbe.  
 Zur Strafe musst du da bleiben. — Er hat die Strafe verdient.  
 Der Krieg brachte viel Elend. — Die Schweiz hatte keinen Krieg.  
 Ich freue mich auf das Christkind. — Das Christkind ist in einer armen Hütte geboren.
- S** Mein Mantel ist von brauner Farbe. — Helle, leuchtende Farben sehe ich gerne; aber ich trage sie nicht gerne.  
 Diese Strafe war gerecht. — Wenn du jetzt nicht kommst, erhältst du eine Strafe.

Der Krieg zerstörte manches Familienglück. — Die Jugend sollte helfen, dass es keinen Krieg mehr gibt.

Mein Brüderchen freut sich auf das Christkind. — Den kleinen Kindern soll man ihren Glauben an das Christkind lassen.

Zeitwörter: warten — glauben — verdiente — geschlagen —

Einfach löst sich die Aufgabe, wenn ein Verb gegeben ist. Es genügt ja, ein einigermassen passendes Subjekt davor zu setzen. Dazu bietet sich wiederum die eigene Person an. Ein Hilfszeitwort erlaubt, die Grundform beizubehalten. Ältere Schüler nehmen statt dessen einen Satzgegenstand in der 1. oder 3. Person Mehrzahl. — Die mögliche Verwendung von «geschlagen» und «verdiente» als Verbaladjektive haben nur wenige Sekundarschüler entdeckt.

Allgemein werden wiederum die Satzchemata nach den schon bekannten Stufen gebraucht. Befehls- oder Fragesätze, verneinte Aussagen kommen so gut wie gar nie vor.

**E** Ich muss warten. — Warten und fortrennen.

Ich glaube das. — Ich glaube an den Vater.

Der Bruder hat (mich) geschlagen. — Die Uhr hat geschlagen.

Der Vater verdiente (das Geld). — Ich habe ein Föfper (Fünfer) verdiente.

**R** Im Laden muss man warten. — Wir warten auf den Zug.

Ich glaube nicht an das Christkind. — Ich glaube, der Zug ist schon abgefahren.

Der Pfahl wird in den Boden geschlagen. — Er sitzt wie ein geschlagenes Hündchen da.

Der Vater verdiente das tägliche Brot. — Du hast die gute Note verdient.

**S** Beim Doktor warten immer viele Leute. — Sei pünktlich, lass mich nicht lange auf dich warten!

Das Gericht wird dem Verbrecher nicht glauben. —  
Glauben macht selig.

Als mein Vater mit mir schimpfte, fühlte ich mich wie geschlagen.

Ich verdiente Geld und konnte damit Schuhe kaufen.

Es gibt Männer, die das verdiente Geld im Wirtshaus ver trinken.

Formwörter: aber — nämlich — warum — ach —

Die syntaktische Funktion von Wörtern wie «nämlich» und «aber» scheint vor der 6. Klasse nur vereinzelt Schülern bekannt zu sein. «Aber» wird dementsprechend vor allem als Auftakt zu vorwurfsvollen Ausrufen verwendet, «nämlich» als Einleitung zu irgendwie erklärenden Einzelsätzen. Sogar bei Sekundarschülern scheinen die dazugehörigen Schemata für adverbative bzw. kausale Satzverbindungen noch nicht genügend gefestigt, um auf Grund der Aufgabe angewandt zu werden.

**E** Nämlich ich habe einen Feuer verlore. — Es ist nämlich kalt. — Ich habe Freud am Christkind nämlich weil es mir eine Windjacke gebracht hat.

Aber Marili! — Aber die Armen haben nicht viel an Weihnachten.

**R** Er hat nämlich Zahnweh. — Jetzt bin ich nämlich frecher als früher. — Er ist arm, sein Vater hat nämlich keinen guten Lohn. Nämlich kommt von Name.

Aber schäme dich. — Aber Kurtli, das darfst du nicht. Die Mutter sagte nein, aber ich ging doch.

**S** Ich bin nämlich erst 14 Jahre alt. — Der nämliche Bursche kam nochmals herein. — Der Hund, welcher an mir hochsprang, war nämlich so gross, dass ich mich nicht wehren konnte. — Er kommt nicht; er ist nämlich krank.

«Aber Hans», sagte der Lehrer, «das hätte ich von dir nicht erwartet.» — Der Aufsatz ist gut; aber die Schrift lässt zu wünschen übrig. — ‚Aber‘ ist das erste Wort für Ausreden. — «Das ist recht schöne; aber», so sagen die Pessimisten.

Der Auftrag, mit «warum» Sätzchen zu bilden, liefert gutes Material für eine Abklärung der philosophischen und lebenspraktischen Probleme, wie sie Kindern verschiedener Altersstufen und gesellschaftlicher Herkunft eigentümlich sind. Um über die Bildung von Fragesätzen Aufschlüsse zu erhalten, müsste die Aufgabe lauten: Bildet Sätze, die eine Frage enthalten!

«Ach» leitet, wie nicht anders zu erwarten ist, allgemein Stoss-

seufzer ein. Dennoch wird die Entwicklung der Satzbildung an diesen Beispielen eindrücklich sichtbar.

- E** Warum tust du brigen (weinen)? — Warum kommt er?
- R** Warum ist er krank? — Warum ist es so schrecklich auf der Welt?
- S** Der Philosoph fragt sich: «Warum sind die Menschen nie zufrieden?»  
Der Flüchtling schrie: «Warum, warum lässt ihr mich nicht in die Schweiz hinein?»
- E** Ach du liebi Zeit. — Ach dieser Krach! — Ach, der Schnee ist wieder fort.
- R** Ach hör doch auf zu jammern! — «Ach, ich mag nicht mehr!» klagte Fritz.
- S** «Ach, wenn ich noch einmal in die Schule könnte, ich würde mehr lernen!», hörte ich gestern meine Tante sagen.

Allgemein ist zur Satzbildung im Anschluss an Reizworte festzustellen, dass über 90% der fast 10'000 Sätze nach dem Schema «Subjekt — Prädikat — (Adverbiale) — Objekt» gebaut worden sind. Anlass für betonte Anfangsstellung eines anderen Satzgliedes gab die Aufgabe nicht, und ein «Anschlusszwang» besteht bei Einzelsätzen auch nicht. — Satzgefüge werden bis zur 6. Klasse nur gebildet, wenn eine vorausgehende inhaltliche Assoziation dazu zwingt, während später bei sprachgewandten Schülern ein Spiel mit Worten und Formen stattfindet, das öfters zu vierteiligen Satzgebilden führt. Auf der Sekundarschulstufe dürfen aber immer noch mehr als die Hälfte aller Sätze einfache, zumeist jedoch vielgliederige Aussagesätze sein.

### Aufgabe VI b

Bilde mit jeder der nachstehenden Gruppen möglichst wenige Sätze! (Von der 3. Klasse an zu lösen.)

A) Sonntag / Fenster / Uhr / Leiter / Geld / Dieb /

B) hat / den / niemand / Einbrecher / gesehen / frechen /

C) einige Knaben / der Abwart / bis / vor dem Schulhaus / laut /  
eine Scheibe / spielten / flog / heute morgen / grossen roten /  
die mit einem / klirrend / und / in Stücke / herbei gesprungen  
kam / Ball / dieser / brach /

Bei solchen Aufgaben können keine inhaltlichen Intentionen die Satzbildung leiten; die Schüler sind vielmehr auf ihr grammatisch konstruktives Können angewiesen. Ist dieses nicht stark genug oder wird die Aufgabe nicht klar erfasst, so stellen sich inhaltliche Assoziationen ein, welche die Lösung erschweren oder verunmöglichen. Dessen muss sich auch bewusst sein, wer solche Aufgaben als Intelligenz-Tests durchführen will!

Über die Wörter von A und B ist der Überblick leicht zu gewinnen. Die Bildung eines einzigen Satzes scheint allein von der inhaltlich vernünftigen, beziehungsweise syntaktisch richtigen Fügung, also von der Wahl eines geeigneten einfachen Satzplanes abzuhängen. Dass dies für die (jüngern) Kinder nicht der Fall ist, zeigen ihre Lösungen. — Um über die Wörter und Wortgruppen der Aufgabe C rasch und sicher verfügen zu können, muss das Auffassen und Bilden mehrstufiger Satzgebilde gut eingeschliffen sein. Das ist erst gegen Ende der obligatorischen Schulzeit möglich. — Es haben sich die in den Tabellen 6, 7 und 8 mitgeteilten Zahlen ergeben.

### **Beispiele und Bemerkungen zu VIb, A**

#### **3. Klasse:**

1. Am Sonntag war ich in der Stube, und schaute zum Fenster hinaus. Die Uhr schlug drei Uhr. Ich stieg auf die Leiter hinauf. Ich holte das Geld als ich im Bett war. Als ich Milch holen musste sah ich in einem Scopf ein Dieb mit einem Gewehr. Ich hatte Angst. Denn es war ein richtiger Dieb. / 7 S. /
2. Am Sonntag machte die Mutter das Fenster auf. Die Uhr schlug acht Uhr. Ein Leiter des Schülers ging vorbei. Ein Dieb hat Geld gestohlen. / 4 S. /

#### **4. Klasse:**

3. Am Sonntag haben wir keine Schule. Ich guckte zum Fenster hinaus. Es ist 10 Uhr. Ein Bauer stellt die Leiter an ein

**Tabelle 6, zu VIb, A, Promillzahlen u. Mittelwerte der Anzahl Sätze.**

Anzahl Sätze	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.
ein	55	125	60	510	485	690	890
zwei	165	370	375	150	245	255	110
drei	196	200	245	170	215	55	—
vier	252	125	160	170	55	—	—
fünf	55	90	80	—	—	—	—
sechs	84	90	80	—	—	—	—
sieben	165	—	—	—	—	—	—
acht	28	—	—	—	—	—	—
Mittel:	4,2	3,0	3,0	2,0	1,9	1,4	1,1

**Tabelle 7, zu VIb, B, Anzahl Sätze.**

Mittel:	1,3	1,1	1,2	1,0	1,2	1,0	1,0
---------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

**Tabelle 8, zu VIb, C, Promillzahlen u. Mittelwerte der Anzahl Sätze.**

ein	—	22	20	215	180	333	630
zwei	—	160	185	390	285	333	260
drei	105	274	315	270	240	297	110
vier	210	294	270	90	265	17	—
fünf	365	160	84	35	35	17	—
sechs	50	22	84	—	—	—	—
sieben	50	22	42	—	—	—	—
acht u. mehr	210	45					
Mittel:	6,5	3,9	3,6	2,3	2,7	2,0	1,5

Baum. Eine Frau find ihres Geld nicht mehr. Ein Dieb hat es gestohlen. / 6 S. /

4. Am Sonntag schaue ich zum Fenster hinaus. Wenn man die Uhr der Kirche beschauen will, dann muss man eine grosse Leiter besteigen. Einmal stahl ein Dieb viel Geld. / 3 S. /
5. Am letzten Sonntag kam um vier Uhr der Leiter der Ski-schule zu uns ans Fenster und rief: Ich habe gern ein wenig Geld wir wollen eine Reise machen. In meinem ganzen Leben noch nie ein Dieb gesehen. / 2 oder 3 S. /

**5. Klasse:**

6. Der Dieb hat am Sonntag Geld gestohlen. Nachher stieg er zum Fenster hinaus und die Leiter hintunter. Die Uhr tickt.
7. Am Sonntag als das Fenster offen war, kam ein Dieb mit einer Leiter. Er stellte sie an das Haus, kroch ins Fenster hinein und er nahm eine Uhr die viel Geld kostete. / 2 S. /

**6. Klasse:**

8. An einem wunderbaren Sonntag, als sich alle Leute in der Kirche befanden, schlich sich ein Dieb zu einem Haus. Als er nach der Kirchenuhr gespäht und die Leiter, die er trug, angestellt hatte, kletterte er durch das Fenster. Bald erschien er wieder, beladen mit dem gestohlenen Geld. / 3 S. /
9. Am Sonntag um drei Uhr, stellte ein Dieb eine Leiter an ein Fenster um einzudringen und Geld zu stehlen. / 1 S. /

**7. Klasse:**

10. Am Sonntag in der Nacht stellte ein Dieb eine Leiter ans Fenster. Er stieg hinein und stahl eine kostbare goldene Uhr und viel Geld. / 2 S. /
11. Am Sonntag kletterte ein Dieb um drei Uhr auf einer Leiter durch das Fenster in mein Zimmer und stahl mir das Geld. / 1 S. /

**8. Klasse:**

12. Dieser Dieb wurde Sonntags, als er auf einer Leiter stand und eine Scheibe erbrach um Geld zu stehlen, gesehen. Er flüchtete sofort und verlor dabei seine Uhr. / 2 S. /
13. Am Sonntag schlief der Leiter der Diebe mit der gestohlenen Uhr und mit dem geraubten Geld in der Tasche, am offenen Fenster. / 1 S. /

## 9. Klasse:

14. Als ich am Sonntag um vier Uhr am Fenster sass, las ich in einer Zeitung, dass ein Dieb, der über eine Leiter in den ersten Stock eines Hauses gestiegen sei, dort eine ansehnliche Summe Geldes entwendet habe. / 1 S. /
15. Am Sonntagmorgen stieg ein Dieb über eine Leiter durchs Fenster, und stahl eine goldene Uhr und alles Geld aus dem Sekretär. / 1 S. /

Prüft man die Lösungen zur Aufgabe A, so zeigt es sich entgegen allen Erwartungen, dass nur selten die formalen Schwierigkeiten, mehrgliedrige Sätze zu bilden, die scheinbar sehr unzulänglichen Ergebnisse bewirkt haben. Bis hinauf ins letzte Schuljahr sind es vielmehr die zu den einzelnen Wörtern sich einstellenden inhaltlichen Assoziationen, welche zu einer Mehrzahl von Sätzen veranlassen. Dass die Aufgabe von den Kindern verstanden worden sei, glaubten alle mitarbeitenden Lehrer.

Trotzdem nur 6 Wörter gegeben waren, schreiben rund 20 % der Drittklässler 7 oder 8 Sätze. Es dürfte sich bei dieser Gruppe, soweit die Sätze ganz ohne inneren Zusammenhang sind, um intellektuell und sprachlich schwach begabte Schüler handeln. Hingegen fehlt es einem Sechstklässler, der Beispiel 8 geschrieben hat, sicher weder an Verstand noch an schriftsprachlichem Können. Gleichartige Beispiele lassen sich aus allen Klassen beibringen. Sie sagen besser als viele Worte, warum es erfahrene Sprachlehrer für unzulässig erklären müssen, wenn Wortgruppen wie die verwendete mit gleicher Aufgabestellung seit Jahrzehnten als Intelligenz-Tests verwendet werden, wobei auch aus der Anzahl gebildeter Sätze auf den Grad der theoretischen Intelligenz geschlossen wird. — Versuche mit Schülern haben ergeben, dass sich die Resultate durch wenige Übungen sicher verbessern lassen. Schon Drittklässler, sobald sie gemerkt haben, nach welchem Prinzip die Ein-Satz-Lösung zu finden ist, beziehungsweise was man von ihnen eigentlich erhalten will, vermögen abwegige Assoziationen zu unterdrücken und, wenn auch mit einiger Mühe, die gewünschte konstruktive Arbeit zu leisten.

Erst Reihenversuche verbunden mit Belehrungen könnten darum Test-Wert haben. Auch dann noch hängen die Ergebnisse bei Kindern und Erwachsenen weitgehend von der vorausgegangenen sprachlich-formalen Schulung und der momentanen Disposition ab.

Die eindeutig auf die geforderte Lösung hinzielende Reihe der Mittelwerte darf nach dem zuvor Gesagten nun doch dahin interpretiert werden, dass es dem Deutschunterricht an unsern Volksschulen gelinge, zur bewussten Satzbildung nach grammatischen Spielregeln zu befähigen. Wie sehr damit auch eine höchste erwünschte Entwicklung zur Prägnanz verbunden ist, ergibt sich aus der Durchsicht der Unterlagen.

### **Beispiele und Bemerkungen zu Aufgabe VI b, B**

Diese Aufgabe war, wie die mitgeteilten Mittelwerte zeigen, bedeutend leichter zu lösen. Die gegebenen Wörter konstituieren so wie sie da stehen, einen einfachen Satz. Zu selbständigen inhaltlichen Kombinationen laden höchstens Haupt- und Eigenschaftswort ein. Die meisten Schüler aller Klassen haben denn auch einen einzigen Satz gebildet, und zwar mit zwei Ausnahmen bei Drittklässlern einen richtigen Satz.

Die Zahlen verbergen hier, wie so oft bei quantitativer Bearbeitung von Ergebnissen einer spezifisch geistigen Leistung, die Entwicklung, welche in qualitativer Hinsicht doch stattfindet, und die einem aus den Lösungen der aufeinanderfolgenden Klassen sehr deutlich entgegentritt.

Da am Anfang der Gruppe «hat» stand, überrascht es nicht, dass rund drei Viertel Fragesätze geschrieben worden sind. Das an zweiter Stelle stehende «den» wurde von vielen Primarschülern als «denn» aufgefasst. Damit ist auf die starke Wirkung von Klangvorstellungen hingewiesen. Manche Kinder hat sie veranlasst, noch ein zusätzliches «denn» einzuführen. Es finden sich in den Arbeiten dementsprechend am häufigsten die folgenden drei Lösungen:

- a) «Hat den niemand den frechen Einbrecher gesehen?»
- b) «Hat niemand den frechen Einbrecher gesehen?»
- c) «Hat denn niemand den frechen Einbrecher gesehen?»

Von dem durch jene Anfangsstellung des Wörtchens «hat» suggerierten Fragesatzplan vermochten sich nur wenige Schüler der oberen Klassen zu befreien und zu schreiben:

- d) «Niemand hat den frechen Einbrecher gesehen.»

Jüngere Schüler, die ebenfalls nicht der naheliegenden Satz- bildung folgten, erzählen in der Regel umständliche «Geschich- ten». Es heisst bei ihnen etwa:

- e) «Wer hat den Einbrecher gesehen? Was niemand! Die Spatzen sind freche Vögel.» (4. Klasse)  
 «Ein frecher Einbrecher hat den Mann gemordet. Aber es hat ihn niemand gesehen.» (3. Klasse)  
 «Hat niemand den Einbrecher gesehen? Das war ein frecher Kerl.» (5. Klasse)

Vereinzelten Sekundarschülern gefällt es, den einen Satz um- ständlicher zu bilden; so z. B. auf folgende Weisen:

- f) «Hat niemand mit jemandem gesprochen, der den frechen Ein- brecher gesehen hat?»  
 «Viele Leute waren beisammen, aber niemand hat den frechen Einbrecher gesehen.»

### **Beispiele und Bemerkungen zu Aufgabe VIb, C**

Diese Aufgabe erwies sich als sehr schwierig. Schüler, die sich hier Assoziationen überliessen, waren verloren. Das geschah vielen Dritt- und manchen Viertklässlern. Die Mehrzahl merkte jedoch, dass sich von diesen willkürlich gemengten Wörtern eine kleine Geschichte bilden liesse. Gestrandet sind dabei vor allen jene, die der Aufgabe um jeden Preis gehorchen wollten, ohne dabei der Führung durch die Flexion richtig folgen zu können. So ist hier denn die Zahl der grammatisch fehlerhaften Sätze verhältnismässig gross. Sie sind aber unserer Auffassung vom Satz entsprechend mitgezählt, sofern sie nicht unsinnig waren. —

Gezählt wurde nach Sprechereinheiten, die wenn nötig in den Text-Wiedergaben durch / angedeutet werden.

### 3. Klasse:

1. Einige Knaben sind frech. Der Abwart steht vor dem Schulhaus. Ich hörte ein Vöglein laut pfeifen. Es schoss an einer Scheibe den Kopf an. Es spielte mit den andern Vögel und flog fort. Heute morgen nehme ich den grossen roten Ball mit. Ich hörte eine Scheibe klingen, diese in Stücke gesprungen ist. Ich kam nass heim und bekam Schimpf. / 8 S. /
2. Heute Morgen spielten einige Knaben vor dem Schulhaus mit einem Ball / da flog er in eine Scheibe laut und schon war die ganze Scheibe in viele Stück am Boden, / da kam der Abwart herbeigesprungen: und sagte / ihre frechen grossen Stöcke könnt ihr denn nicht besser aufpassen. / Dann gingen sie mit Feuerrotem Gesicht nach Hause. / 5 S. /

### 4. Klasse:

3. Einige Knaben standen heute morgen vor dem Schulhaus. Sie spielten mit einem grossen roten Ball. Auf einmal flog er in eine Scheibe. Es klirrte laut und sie lag am Boden in tausend Stücken. Der Abwart kam herbeigesprungen und sagte zu den Knaben, sie müssen die Scheibe zahlen. / 5 S. /

### 5. Klasse:

4. Einige Knaben spielten heute morgen vor dem Schulhaus mit einem grossen roten Ball. Der Ball flog in ein Fenster / die Scheibe zerbrach in Stücke und der Abwart kam herbeigesprungen. Laut klirrend hörte man die Scheibe wie diese in Stücke zerbrach. / 4 S. /

### 6. Klasse:

5. Heute morgen spielten einige Knaben laut vor dem Schulhaus mit einem grossen roten Ball / plötzlich flog er in eine Scheibe und diese flog klirrend in Stücke und der Abwart kam herbeigesprungen. / 2 S. /

### 7. Klasse:

6. Einige Knaben spielten heute morgen laut vor dem Schulhaus mit einem grossen roten Ball. Mit einem Male flog ein Scheibe in Stücke. Diese spielten weiter, bis der Abwart herbeigesprungen kam. / 3 S. /

## 8. Klasse:

7. Heute morgen spielten einige Knaben mit einem grossen roten Ball vor dem Schulhaus. Auf einmal flog der Ball in eine Scheibe, dass diese laut klirrend in Stücke zersprang. Es dauerte nicht lange, bis der Abwart herbeigesprungen kam und einem Knaben eine schallende Ohrfeige erteilte, dass dieser laut aufschrie. /3 S./
8. Heute morgen spielten einige Knaben vor dem Schulhaus mit einem grossen, roten Ball, bis er in eine Scheibe flog, dass diese laut klirrend in Stücke zerbrach, und der Abwart herbeigesprungen kam. /1 S./

## 9. Klasse:

9. Einige Knaben, die laut schreiend heute morgen vor dem Schulhaus mit einem grossen roten Ball spielten, warfen diesen, als sie übermütig waren, so umher, bis er in eine Scheibe flog und diese laut klirrend in Stücke brach, so dass der Abwart herbeigesprungen kam. /1 S./

Dass unsere austretenden Sekundarschüler auf Grund der üblichen Sprachschulung zu Lösungen befähigt sind, welche ein gewandtes Kombinieren flektierter Elemente und ein sicheres Auffinden von umfassenden Satzplänen voraussetzen, wird einem durch die Lektüre noch eindrücklicher bewusst gemacht als durch die Zahlentabelle. Ein redliches Bemühen und Können ist bewiesen. Dies in einer Untersuchung über die schriftsprachliche Entwicklung feststellen zu können, ist ebenso wichtig wie der von Stufe zu Stufe bessere zahlenmässige Status, der ja schliesslich auch das blosser Ergebnis eines «Dressuraktes» sein könnte.

Die Lösungen zu VIa haben gezeigt, dass die Primarschüler nicht bestrebt sind, vielgliedrige oder gar mehrteilige Sätze zu bilden, wenn sie dazu nicht durch inhaltliche Absichten genötigt werden. Die Ergebnisse von VIb erweitern diesen Befund dahin, dass auch ihr konstruktives, syntaktisches Können noch bescheiden ist, sobald die intentionale «stoffliche Steuerung» fehlt.

Auf die grosse praktische Bedeutung der «stofflichen Steuerung des Sprachdenkens» weist K. Bühler hin. Er schreibt (10/170):

«Aus dem Phänomen der stofflichen Ordnungshilfen ist nicht mehr und nicht weniger abzulesen, als dass es zur Lebensgewohnheit der gewöhnlichen Gebraucher von Sprachzeichen gehört, dem, wofür diese als Symbole stehen, die ganze Aufmerksamkeit und eigene innere, schaffende oder nachschaffende Aktivität als Sprecher oder Hörer zuzuwenden. Man ist dort bei den Dingen, von denen gesprochen wird, und lässt die konstruktive oder rekonstruierende innere Tätigkeit zum guten Teil vom Gegenstand selbst, den man schon kennt, oder soweit er durch den Text bereits angelegt und aufgebaut ist, gesteuert werden. Die gewachsene Sprache hindert dies Verfahren nicht, sondern verlangt es geradezu und ist darauf eingerichtet; die übliche Art des Sprechens rechnet damit, lässt allenthalben Spielräume offen. Unsere darstellende Alltagssprache und die der Dichter oft in gesteigertem Grade, aber auch die Sprache in wissenschaftlichen Werken zielt im einzelnen Satze meist nicht auf höchst erreichbare logische Eindeutigkeit und Lückenlosigkeit ab. Ein Einfangen des vollen Gegenstandes und Lückenlosigkeit seiner sprachlichen Darstellung ist in weit geringerem Grade ein Ideal als die meisten ahnen. Ja, es wird auch dann von der natürlichen Sprache nur erbärmlich unvollkommen erreicht, wenn man es ihr z. B. in logisch geschärften Beweisgängen aufnötigt.»

Die Satzbildung bedarf der sorgfältigen Pflege auf allen Stufen. Haben die Schüler erst einmal gelernt, das elementare Subjekt/Prädikat-Verhältnis zu einfachen Sätzen mit vollem konkretanschaulichen Gehalt auszubauen, so müssen auch die abstraktlogischen Fügungsweisen reichlich geübt werden. Durch grammatische Analysen, wie sie veraltete Grammatikbücher ausschliesslich verlangen, ist das Notwendige nicht geleistet. Eine zielsicher auf hierarchische Klarheit hinführende Satz-Stillehre, die der auf Genauigkeit hinarbeitenden Wort-Stillehre gleichwertig wäre, liegt noch nicht vor. Dabei wäre sie für die oberen Klassen mindestens gleich nötig, da in der Umgangssprache die Ordnungsprinzipien noch mehr vernachlässigt werden als die Wortwahl. Wir haben alle Ursache, die sprachliche Leistungsfähigkeit auch im Dienste der logischen Schulung zu fördern.