

Zeitschrift: Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic grischun

Herausgeber: Lehrpersonen Graubünden

Band: 35 (1975-1976)

Heft: 2

Artikel: Die "alte" und die "neue" Grammatik : Überlegungen zur Reform des Grammatikunterrichts

Autor: Brückmann, A.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-356481>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

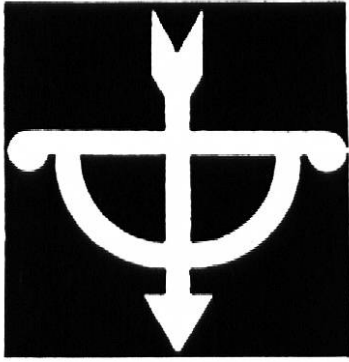
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.04.2025

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



Die «alte» und die «neue» Grammatik

Überlegungen zur Reform des
Grammatikunterrichts
Dr. A. Brückmann, Davos

Am 18. Juni 1975 traf sich ein grosser Teil der Lehrerschaft von Davos und Klosters in der Aula der SAMD zu einer Fortbildungsveranstaltung. Zweck dieser Tagung war, auf dem Gebiet der neuen Sprachbetrachtung eine gemeinsame Linie zu finden, eine Linie vom 1. bis zum 9. Schuljahr. Selbstverständlich ist ein so hohes Ziel nicht an einem einzigen Nachmittag zu erreichen. Im neuen Schuljahr sollen darum Koordinationsvorschläge der verschiedenen Schulstufen und Schultypen bereinigt und als Empfehlung an die Lehrer abgegeben werden. Sicher wird man sich bemühen, den Rahmen des Lehrplanes nicht zu sprengen, doch werden sich da und dort «kleinere Ungereimtheiten» nicht vermeiden lassen — denn Lehrpläne altern!

Im nachfolgenden Artikel legt Herr Dr. A. Brückmann die grundsätzlichen Gedanken zur Sprachbetrachtung in neuer Sicht dar.
Redaktion

Die Diskussion um eine Reform des muttersprachlichen Grammatikunterrichts ist schon seit Jahrzehnten im Gang. Unterrichtspraktische Folgen zeigten sich aber erst nur sehr vereinzelt, zögernd und vorsichtig. In den letzten Jahren haben nun vor allem die Bemühungen des Schweizer Linguisten Hans Glinz zunehmend an Einfluss gewonnen. Seine Methoden und Begriffe fanden Eingang in grammatische Standardwerke, und auch Sprachlehrbücher entstanden unter seiner direkten Mitwirkung oder

wurden durch ihn wesentlich beeinflusst, zunächst in Deutschland, jetzt mit dem neuen «Schweizer Sprachbuch» auch in der Schweiz. Gleichzeitig ist eine jüngere Generation von Lehrern nachgerückt, die einer Reform des Grammatikunterrichts gegenüber aufgeschlossen und bereit ist, neue Wege zu gehen.

Damit ist die Entwicklung unseres muttersprachlichen Grammatikunterrichts in eine neue Phase getreten, die Hoffnungen erweckt, aber auch gleichzeitig einige Schwierigkeiten sichtbar macht.

Wer überzeugt ist, dass die traditionelle Grammatik dringend überholungsbedürftig, ja eigentlich unhaltbar sei, lässt sich allerdings nur zu leicht verführen, diese Schwierigkeiten, die sprachpädagogischer und schulpraktischer Art sind, zu übersehen oder ihr Gewicht herunterzuspielen. Das könnte verhängnisvolle Folgen haben, denn man darf diese Probleme, die eine Umorientierung auf einem so komplexen Stoffgebiet mit sich bringt, nicht bagatellisieren, wenn man sie wirklich meistern will.

Die folgenden Überlegungen sind nicht gegen eine Reform des Grammatikunterrichts überhaupt gerichtet, aber sie wollen dazu beitragen, dass die **gesamte** Proble-

matik einer solchen Reform in der Diskussion bleibt.

Jeder von uns Lehrern wurde im Grammatikunterricht schon mit der Schülerfrage konfrontiert: «Wozu braucht man denn das? Wozu muss ich Sätze zergliedern und ihre Teile mit Namen versehen, wozu Wortarten unterscheiden? Ich kann deswegen weder besser reden noch besser schreiben.» Und nicht wenige von uns haben sich die gleiche Frage auch schon selbst gestellt, und zwar in zweifelndem Sinne.

Die traditionelle Grammatik hatte durchaus ihre Antwort auf diese Frage: Die muttersprachliche Grammatik sollte zum logischen Denken erziehen, und ihre Grundbegriffe sollten eine gewisse Vorarbeit leisten für das spätere Erlernen einer Fremdsprache.

Diese beiden Lehrziele waren denn auch grundlegend für den Aufbau der traditionellen Grammatik. Grob gesehen, kann man in ihr zwei in ihrer Funktion verschiedene Teile unterscheiden: eine Formenlehre, die sich im wesentlichen nach den Erfordernissen des Fremdsprachenunterrichts (vor allem des Lateins) richtet, und einen Bereich, der Wortarten, Satzglieder und Satzlehre umfasst und der Schulung des logischen Denkens dienen sollte.

Dass die Formenlehre bewusst auf die Fremdsprachen ausgerichtet wurde, kann man besonders an dem System der Verbformen beobachten, das sich mit seiner Einteilung in die «sechs Zeiten», in Indikativ und Konjunktiv, in Aktiv und Passiv eng an die lateinische Grammatik anschliesst und damit

gelegentlich in direkten Widerspruch mit dem eigentlichen Aussagewert gerät, den die damit bezeichneten Formen im Deutschen tatsächlich haben. Die Kategorien des Lateins wurden als System vorausgesetzt, die «ungefähren» deutschen Entsprechungen dazu gesucht und so die deutschen Verbformen systematisch geordnet, ohne dass der innere Aufbau der deutschen Verbformen dabei berücksichtigt wurde. Es ist so ein System, eine Ordnung «von aussen», die wenig Aufschluss über die tatsächliche Struktur der deutschen Verbformen gibt, aber gerade deshalb eine gewisse Vorarbeit für das Erlernen einer romanischen Sprache leistet.

Auch die Lehre der traditionellen Grammatik über Wortarten, Satzglieder, Haupt- und Nebensätze kam sozusagen von aussen und wurde nicht aus der Struktur der deutschen Sprache selbst entwickelt. Ihr «Vater» ist der deutsche Grammatiker K. F. Becker (1775 bis 1849), der für die damals aufkommenden lateinlosen Bürgerschulen einen Bildungstoff suchte, der ähnliches leisten sollte wie das Latein an den Gymnasien. In diesem sah man vor allem eine formallogische Denkschulung beim Lernen einer fremden, literarisch hochgezüchteten Sprache. Warum sollte sich Vergleichbares nicht auch in der Beschäftigung mit der Muttersprache erzielen lassen?

Logisches, analysierendes Denken lässt sich auch schulen, indem man die Wörter der eigenen Sprache nach bestimmten Kriterien ordnen lernt, indem man grössere Redezusammenhänge analysiert und die Teile nach bestimmten logischen

Oberbegriffen unterscheidet: Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbiale, Haupt- und Nebensatz etc.

Es ist damit ein Grundmerkmal der traditionellen deutschen Schulgrammatik, dass sie ihre Ordnungsprinzipien nicht aus der unbefangenen Betrachtung der deutschen Sprache selbst entwickelt (höchstens manchmal einen halben Blick auf sie wirft), sondern ihr System auf die Sprache überträgt. Daraus ergab sich auch zwangsläufig die Methode, mit der sie gelehrt werden musste: Der Schüler hatte sich das System einzuprägen, und er musste lernen, die entsprechenden Redeteile dann dem System zuzuordnen.

Soweit die alte Grammatik, die ich hier wohl vereinfacht, in manchem überspitzt, aber in den Grundbestrebungen doch zutreffend geschildert habe. Die neue Grammatik, wie sie vor allem durch Hans Glinz entwickelt wurde, unterscheidet sich von dieser alten Grammatik weniger durch Einzelheiten in der Benennung oder der Einteilung des sprachlichen Materials. Die entscheidenden Unterschiede liegen eben nicht darin, dass Glinz etwa nur noch fünf statt zehn Wortarten unterscheidet oder dass er den Begriff des Prädikats auflöst, sondern sie liegen im Grundsätzlichen, in Lehrziel und Methode.

Die Grammatik soll nicht mehr logisch-analytisches Denken schulen und auch nicht mehr primär der Vorbereitung des Fremdsprachenunterrichts dienen, sondern sie soll ihren Zweck in der Betrachtung der Muttersprache selbst finden. Sie soll dem Schüler die Formen, mit denen die Sprache arbeitet, ihre

innere Struktur bewusst machen. Der Schüler hat die Sprache bereits als Kind gelernt, mitsamt ihren inneren Gesetzmässigkeiten. Er wendet diese im grossen und ganzen richtig an, ihre Formen, die Wortstellung, die Möglichkeiten der Satzbildung etc. Er wendet sie an, aber er ist sich ihrer nicht bewusst. Er merkt zwar, ob man einen Satz so sagen kann oder nicht, aber er weiss nicht warum, d. h., er kann die hier wirksamen Gesetzmässigkeiten nicht in dem grösseren Zusammenhang sehen, wie sich die Sprache im ganzen aufbaut. Das soll ihm nun die Grammatik vermitteln. Sie soll ihm die «innere Form» seiner Sprache bewusst machen und ihm damit ein anderes Verhältnis zu seiner Muttersprache, eben ein bewussteres, ermöglichen.

Dieses Lernziel der neuen Grammatik bestimmt nun auch ihre Methode. Anstatt sich ein System einzuprägen und dann zu lernen, bestimmte Sprachteile den Systembegriffen zuzuordnen, soll der Schüler die Strukturelemente der Sprache in ganz konkreten Sätzen «erfahren». Er soll zum Beispiel «erproben», merken, dass sich gewisse Wörter in «Fälle», andere in «Personalformen» setzen lassen, wieder andere immer unverändert bleiben, er soll merken, dass sich bestimmte Wortgruppen innerhalb des Satzes nur als ganze Gruppe verschieben lassen etc.

Die Begriffe des grammatischen Systems sollen sich dann aus diesen in der konkreten Rede erfahrbaren Verhaltensweisen gewisser Redeteile entwickeln, etwa die Wortartbegriffe aus dem Verhalten der Wörter gegenüber dem Phänomen der Flexion, oder der Satz-

gliedbegriff aus der Unteilbarkeit gewisser Wortgruppen beim Verschieben innerhalb des Satzes.

Das gleiche Verfahren hat natürlich auch der Grammatiker anzuwenden, der ein grammatisches System aufbaut, das diesem Unterrichtsziel genügen sollte. Er hat die Strukturelemente der Sprache an konkreten Texten selbst aufzuspüren und muss seine Begriffe und deren Definitionen auf Kriterien gründen, die sich am konkreten Text «erfahren» lassen.

Dass eine Grammatik solcher Konzeption sprachpädagogischen Wert besitzt, ist nicht zu bestreiten. Sie fördert ein gesteigertes Sprachbewusstsein und kann damit auch die praktische Sprachbeherrschung positiv beeinflussen. Auch ist nicht zu leugnen, dass die Glinz'sche Grammatik, wie sie uns heute vorliegt, in der Tat sprachnäher ist, als das traditionelle System.

Dennoch ist die Umstellung der muttersprachlichen Grammatik auf das Glinz'sche System keineswegs problemlos. Auch wer noch so sehr wünscht, die alte Grammatik durch eine modernere, sprachgemässere zu ersetzen, muss diese Probleme ins Auge fassen. Sie liegen zum einen Teil in dem sprachpädagogischen Anspruch der neuen Grammatik selbst, zum anderen sind sie schulpraktischer Natur und entstehen überall, wo ein Lehrstoff in so grundsätzlichem Ausmass geändert werden soll, wie man es ja auch bei der sogenannten neuen Mathematik beobachten konnte.

Ich habe gesagt, dass die Glinz'sche Grammatik sprachnäher sei als die traditionelle. Paradoxerweise schafft gerade das in der

praktischen Arbeit eine ernstzunehmende Schwierigkeit. Die Glinz'sche Methode der «Proben» (Ersatzprobe, Verschiebprobe etc.) bringt tatsächlich Lehrer und Schüler in engsten Kontakt mit der Sprachwirklichkeit. Sie wäre im Sinne der Ziele der neuen Grammatik sozusagen ideal, wenn die verwendeten grammatischen Begriffe und ihre Herleitungen sich wirklich immer und überall mit der Sprachwirklichkeit deckten. Tun sie das aber nicht, wird es ungemütlich, denn der enge Kontakt, den die Methode zur Sprache herstellt, macht auch, dass Unstimmigkeiten zwischen System und Sprachwirklichkeit unbarmherzig sichtbar werden und sich ständig vordrängen.

Leider gibt es solche Unstimmigkeiten auch in der Glinz'schen Grammatik — und was noch schlimmer ist: sie sind selbst dann nicht ohne weiteres zu beheben, wenn man sie erkannt hat. Wir wollen dies an einigen willkürlich herausgegriffenen Beispielen verdeutlichen:

Um klare, in der Sprache selbst aufzufindende Kriterien zu schaffen, versteht Glinz die Wortart- und Satzgliedbegriffe als «operationale» Begriffe. Das bedeutet, dass für die Zuweisung etwa eines Wortes zu einer bestimmten Wortart nicht die Wortbedeutung entscheidend ist, sondern ausschliesslich die formalen Möglichkeiten, in denen wir das Wort einsetzen können. So ist «vermutlich» ein Adjektiv, weil ich anstatt «Er irrte sich vermutlich» auch «sein vermutlicher Irrtum» sagen kann. Die gleiche Umformung gelingt bei dem Wort «wohl» nicht: «Er irrte sich wohl» ist nicht durch «sein wohler Irrtum» zu ersetzen,

weshalb «wohl» als Partikel zu klassifizieren ist.

Sicher ist dieses Verfahren bei einem grösseren Teil des zu betrachtenden Sprachmaterials problemlos. Nimmt man es allerdings genauer, so wird die Sache rasch kritisch. Natürlich kann man bei Wortbildungen wie «dort — sein dortiger Vertreter», «jetzt — zum jetzigen Zeitpunkt» jeweils zwei verschiedene Wörter annehmen und z. B. «dort» als Partikel und «dortiger» (das nicht unflektiert auftreten kann!) als Adjektiv bezeichnen, aber sehr einleuchtend ist das doch nicht, und wir tun es doch wohl auch wieder nur dem System zuliebe.

Betrachten wir das Wort «etwas». Unflektiert oder fallbestimmt? Wenn unflektiert, ist in dem Satz «**Etwas** warnte ihn» ein unflektiertes Subjekt anzunehmen? Wenn fallbestimmt, wie steht es mit dem Ausdruck «Komme doch etwas näher»? Oder wollen wir annehmen, es handle sich bei dem «etwas» in den beiden Sätzen um verschiedene Wörter, die nur phonetisch und orthographisch gleich sind? Nehmen wir einen Ausdruck wie «fix und fertig». Ich kann mir eine Formulierung wie «ein fix und fertiger Unsinn» denken. Ist damit der ganze Ausdruck **ein** Adjektiv?

Man könnte diese Fragen als Haarspaltereien abtun. Aber vergessen wir nicht, dass gerade der Lehrer, der es ernst meint mit dem Lehrziel der neuen Grammatik und mit «unpräparierten» Texten arbeitet, viel öfter vor solchen Situationen steht, als man gemeinhin annimmt.

Beschäftigen wir uns noch mit einem Beispiel aus dem Gebiet der Satzglieder. Auch hier möchte

Glinz konsequent die «Bedeutung» der Wortgruppen als Kriterium ausschliessen und die Einheit des Satzgliedes nur aus der Untrennbarkeit der Wortgruppe beim Verschieben innerhalb des Satzes herleiten. Untersuchen wir den Satz: «Er besah sich das Auto in der Garage». Ohne nähere Angaben ist der Sinn des Satzes mehrdeutig. Es konnte gemeint sein: «Er war in der Garage und besah sich das Auto», oder «Er besah sich das Auto, das in der Garage war». Im ersten Fall ist eine Trennung der Wortgruppe «das Auto in der Garage» möglich: In der Garage besah er sich das Auto. Nehmen wir die zweite Bedeutung, so ist die Umformung nicht möglich, weil durch sie die Aussage wesentlich verändert würde. Zweifellos verändert hier die Bedeutung, die der Sprechende dem Satz geben will (und durch die Stimmführung zum Ausdruck bringen kann), auch die formale Struktur des Satzes. Es wäre sicher unsinnig, hier rein formal auf Trennbarkeit zu bestehen, selbst wenn etwa aus dem Kontext klar hervorginge, dass die zweite Bedeutung gemeint ist. Ohne Kontext neigen wir ohnehin gemäss der Wortfolge eher dazu, dem **geschriebenen** Satz (also ohne Hinweis durch die Stimmführung) im Sinne der zweiten Bedeutung aufzufassen, also «in der Garage» attributiv zu nehmen.

Wir kommen hier also um den Einbezug der «Bedeutung» nicht herum. Meint der Sprechende «Er besah sich / das Auto in der Garage/» (oder fasst der Hörende oder Lesende das so auf), dann bildet er damit auch die formale Struktur des Satzes, die eben nicht allge-

mein auf Grund rein formaler Kriterien, sondern nur aus der konkreten Sprech- bzw. Lesesituation entwickelt werden kann, unter Einschluss der «Bedeutung». Missachten wir dies, so laufen wir Gefahr, aufs neue in einen leeren Formalismus zu fallen. Entscheidend für die Struktur des Satzes in bezug auf die Satzglieder ist doch, ob die Wortgruppe «das Auto in der Garage» **als Ganzes** in Beziehung zum Restsatz (Er besah sich...) steht oder ob die beiden Teile «das Auto» und «in der Garage» eine voneinander unabhängige Beziehung zum Restsatz haben. Dies ohne die «Bedeutung», ohne die «Aussageabsicht» festlegen zu wollen, widerspricht ganz einfach der Art, wie die Sprache selbst ihre Strukturen bildet.

Und damit sind wir beim eigentlichen Kernproblem. Die Sprache ist etwas Gewordenes und sich ständig Veränderndes. Ihre Strukturen haben sich nicht in logischer Ableitung aus einem System heraus entwickelt, das man nun nur zu finden bräuchte, um eine «vollkommene» Grammatik zu haben. Diese Strukturen lassen zwar sozusagen den ungefähren Umriss eines Systems erkennen, durchbrechen dieses aber immer wieder selbst. Eine ganze Reihe von «Verhaltensweisen» der Sprache ergeben sich nicht aus diesem System, sondern sind quasi «einzeln gespeichert», viele Sonderfälle, die wir im Sprachgebrauch ohne weiteres als solche erkennen und «richtig» (d. h. durch die Sprachkonvention sanktioniert) anwenden. Wäre dies nicht so, hätten es unsere Computer-Fachleute nicht so schwer, eine

Sprache mit Hilfe ihrer logischen Programme zu erfassen.

Hier liegt die Ursache der Spannung zwischen erfassendem System und Sprachwirklichkeit, die auch in der neuen Grammatik besteht. Sicher kann man sagen, dass sie diesen «ungefähren Umriss» eines Systems besser trifft als die traditionelle Grammatik. Die Gefahr liegt darin, dass der Lehrer von der neuen Grammatik ein lückenloses System erwartet, das überall «aufgeht» und dass er sie auch in diesem Sinne anwenden will. Bei der traditionellen Grammatik machte das kaum Schwierigkeiten, gerade weil ihre Kategorien oft sprachfremd waren. Erst war das System, und dann suchte man die ungefähren Entsprechungen in der Sprache. Ihr Wert für das Bewusstmachen der eigentlichen Strukturen der Muttersprache war demgemäss gering, aber es entfiel damit auch für den Lehrer das Problem, die angewendeten Kategorien ständig mit der wirklichen Sprache vergleichen zu müssen. Die neue Grammatik aber setzt ihn dem aus.

Ein sprachwissenschaftlich geschulter oder sprachtheoretisch sehr begabter Lehrer kann diese Schwierigkeiten überspielen. Viele Lehrer aber fühlen sich verunsichert, wenn sie die neue Grammatik anwenden wollen und immer wieder bei einem Wort, bei einem Satzglied in Zweifel geraten, und das sind nicht die schlechtesten. Schlimmer ist es, wenn ein Lehrer die neue Grammatik genau so schematisch anzuwenden versucht wie vorher die alte. Auf der einen Seite verlangt er vom Schüler, die Sprache selbst zu betrachten, ihre Strukturen zu prüfen und zu erfah-

ren, auf der anderen Seite entscheidet er schematisch: das ist so und das ist so, und zwar auch in durchaus zweifelhaften Fällen. Und er bewertet die «Leistung» des Schülers dementsprechend als richtig oder falsch und macht seine Noten.

Der Gebrauch entsprechender Lehrmittel und der Besuch einiger Fortbildungsveranstaltungen dürften kaum genügen, um diese Gefahren zu bannen.

Als weiteres Problem stellt sich das der schulpraktischen Umstellung von der traditionellen auf die neue Grammatik. Ich weiss, dass diese Frage von Anhängern des Neuen nie gern gehört wird. Schliesslich muss es doch einfach einen Weg geben, etwas Veraltetes durch etwas Modernes zu ersetzen, sonst bleiben wir ja ewig stehen. Aber das Problem besteht trotzdem und muss gesehen werden.

Ein oberflächlicher Blick auf die Glinz'sche Grammatik mag das Problem als eher harmlos erscheinen lassen. Die grobe Einteilung in die Lehre von Wortarten, Satzgliedern, vom Satzgefüge und von der Flexion unterscheidet sich wenig vom traditionellen System. Die alten Begriffe sind, wo immer möglich, beibehalten und nur vorsichtig umfunktioniert worden. Bei den Verbformen begnügt sich Glinz unter Beibehaltung des alten Systems sogar mit einer recht zaghaften Anpassung der Benennungen an die wirklichen Aussagewerte der einzelnen Formen. Man merkt die Absicht, den **äusserlichen** Unterschied zur traditionellen Grammatik so gering als möglich zu halten. Aber das darf nicht darüber hin-

wegtäuschen, dass der innere Unterschied in bezug auf Zielsetzung und Methode gewaltig ist und dass vor allem an den Lehrer völlig andersartige Anforderungen gestellt werden. Dies zu übersehen und zu meinen, der Übergang könne mit einem entsprechenden Lehrmittel, etwas «Nachhilfe» und ein wenig gutem Willen einfach bewerkstelligt werden, wäre verhängnisvoll.

Theoretisch gäbe es zwei Wege. Beide bringen Schwierigkeiten. Man könnte einmal ein Lehrbuch für verbindlich erklären, das auf die neue Grammatik ausgerichtet ist und diese somit generell im Kanton einführen. Nach den voranstehenden Ausführungen brauche ich wohl nicht mehr zu sagen, dass ich dies schlicht für unmöglich halte. Es gibt zu viele Lehrer, die noch keine Beziehung zur neuen Grammatik haben und sie ablehnen. Sie wären überfordert, wollte man sie einfach zwingen, und überfordert wären auch viele gutwillige Lehrer, welche die neue Methode nur unsicher oder schematisch anwenden könnten.

Man könnte zweitens möglichst viele Lehrer ermuntern, nach der neuen Grammatik zu unterrichten, und hoffen, dass sich diese so allmählich überall durchsetzen würde. Wir hätten damit mindestens für einige Zeit die alte Grammatik neben der neuen. Es ist klar, was das für den Schüler bedeuten würde: bei einem Lehrer- oder Schulwechsel, bei einer Aufnahmeprüfung in die Sekundar- oder Mittelschule. Auch dieser Weg ist nicht gangbar.

Noch ein letzter Punkt: die Auswirkungen der neuen Grammatik auf den späteren Fremdsprachenunter-

richt. Zum mindesten steht eines fest: Die Methode der neuen Grammatik bietet keine Vorarbeit für den Fremdsprachenunterricht. Das «Erproben» geht nur in einer Sprache, die man bereits praktisch beherrscht. In der Fremdsprache kommt der Schüler nicht darum herum, das vorgegebene System zu lernen und den Sprachgebrauch nach diesem System auszurichten.

Natürlich können wir sagen, es sei Sache des Fremdsprachenlehrers, «seine» Grammatik zu lehren. Wir unterrichten muttersprachliche Grammatik. Der Fremdsprachenlehrer ist durch die traditionelle Grammatik daran gewöhnt, dass der Schüler eine gewisse Vorarbeit mitbringt. Ob er bereit ist, sich in dieser Beziehung umzustellen? Wenn nicht, tragen wir den Konflikt auf dem Buckel des Schülers aus.

Ziehen wir das Fazit aus diesen Überlegungen. Ich bin durchaus kein Freund der traditionellen Schulgrammatik. Wenn wir als erstrebenswertes Ziel der muttersprachlichen Schulgrammatik anerkennen, dass sie den Schüler zu einem intensiveren Bewusstsein seiner eigenen Sprache erziehen soll, ist die alte Grammatik absolut unzulänglich.

Andererseits halte ich die Glinz'sche Alternative noch für zu wenig ausgereift. Ich glaube, dass sie als System zu früh abgeschlossen, zu forciert in die Schulpraxis hineingedrängt wurde und den durchschnittlichen Lehrer vor Probleme stellt, die ihn in bezug auf die Zielsetzungen und Methoden der neuen Grammatik, überfordert. Da-

mit ist nichts gesagt über die immense sprachtheoretische Arbeit von Hans Glinz, die uneingeschränkte Bewunderung verdient. Aber im Interesse des Schülers, den man bei methodischen und didaktischen Überlegungen nicht ganz vergessen sollte, müssen wir vorsichtig sein und behutsam vorgehen.

Wir leben in bezug auf den Grammatikunterricht in einer Übergangsphase, die wohl noch einige Zeit andauern wird. Was sich machen lässt, ist die Verwendung von Lehrmitteln, die auf gemässigte Weise die krassen Schematisierungen der alten Grammatik, vermeiden oder sogar die systematische Grammatik gegenüber rein praktischen Sprachübungen etwas zurückstellen.

Wichtigster Schritt auf dem Weg zu einer sinnvollen Reform der Schulgrammatik wäre eine intensivere Beschäftigung mit grammatischen Fragen an den Lehrerseminarien, die sich aber nicht auf das Einfuchen irgendeines Systems (gleich ob traditioneller oder moderner Richtung) beschränken dürfte, sondern den Seminaristen in die Lage versetzen müsste, selbständig formale Betrachtungen der Sprache anzustellen.

Die Diskussion um eine optimale Gestaltung der muttersprachlichen Grammatik unter Berücksichtigung der gegebenen schulpraktischen Realitäten muss vorläufig noch offen bleiben, und vor allem muss die Arbeit an der Vervollkommnung der neuen Grammatik weitergehen können, ohne dass alles bereits in die Praxis umgesetzt und damit Verwirrung und Unsicherheit bei Lehrern, Eltern und Schülern verursacht wird.