

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 44 (1957)  
**Heft:** 16

**Artikel:** Grammatik und Grammatikunterricht  
**Autor:** Brändle, Johann  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-538426>

### **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:** 29.03.2025

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

Welches die christlichen Auswege aus diesen Problemen und die Heimwege in ein glückliches Real-schulhaus sind, das ist wohl ebenso wichtig wie eine wahrhaftige Diagnose des jetzigen Zustandes. Hier genüge als abschließender Satz, daß Christus als *Medicina Patris* alle Heilkraft auch für unsere Probleme in sich trägt.

## **Grammatik und Grammatikunterricht**

Dr. Johann Brändle, Zug

Verstehen wir unter Grammatik jenen «Teil der Sprachwissenschaft, der sich mit dem Bestand und der Leistung der sprachlichen Formen, der Lautgestalt und dem Bau der Wörter und Sätze beschäftigt» (Der große Brockhaus), und unter Grammatikunterricht die schulische Vermittlung dieser Lehre, bzw. der «Regeln, nach denen Wörter und Sätze gebildet werden» (Duden), so ist es offenkundig, daß die Vorherrschaft der Grammatik im muttersprachlichen Unterricht zu Ende ist. Einst der Stolz der Schule, ist sie heute geradezu geächtet. Im Grammatikunterricht, so lautet die Kritik, geht nicht nur die lebendige Wirklichkeit unserer Muttersprache verloren, sondern er entbehrt auch jeglicher geschichtlicher Wirksamkeit und lebensgestaltender Kraft. Zudem hat er ja nicht vermocht, die immer bedenklicher werdenden Zerfallserscheinungen der zeitgenössischen Sprache aufzuhalten. Technische Chiffre, Zeitungsjargon und Reklametext beherrschen das durchschnittliche Sprechen, sofern wir es nicht vorziehen, die mundartliche Schutzhülle überhaupt nicht zu verlassen. Auch kann sich kein Lehrer der Tatsache entziehen, daß im allgemeinen trotz der vielen Grammatikstunden unsere Jugend nicht dahin gebracht werden kann, daß sie sich auch nur einigermaßen vertraut im Schriftsprachlichen bewegt. Es sei auch die Erfahrung nicht verschwiegen, daß oftmals gerade solche Schüler, die grammatikalisch sattelfest sind, über eine

höchst armselige Ausdrucksweise verfügen, während der jugendliche Dichterling, der schon in der Sekundarschule Schillers «Räuber» und Goethes «Faust» als Klassenlektüre fordert, der Grammatik nicht den geringsten Reiz abzugewinnen imstande ist. Wesentliches zur Entwertung der Grammatik hat auch die moderne Pädagogik beigetragen, indem sie den sogenannten Drillstunden mit Erfolg den Kampf angesagt hatte. Wo ist der Lehrer, der es noch wagte, stundenlang in chorischem Sprechen von «singen, sang, gesungen; klingen, klang, geklungen» oder «ich, meiner, mir, mich» geradezu grammatikalische Orgien zu feiern! Mit einem trefflichen Bild ist in diesem Zusammenhang auch einmal von «grammatischen Trockenschwimmübungen» gesprochen worden.

Diese Erfahrungen haben denn schon vor Jahrzehnten zu einer Reform im muttersprachlichen Unterricht geführt. Ehrend sei hier Rudolf Hildebrands gedacht! Es war ein mühsames Unternehmen. Befriedigt heute das Ergebnis? – Wohl kaum! Zwar sind die verschrienen Regelstunden durch eher harmlos scheinende grammatikalische und vor allem stilistische Übungen ersetzt worden; die Schullektüre nimmt einen beachtlichen Raum ein. Aber muß der Deutschlehrer, sofern er nicht selber den Fremdsprachenunterricht erteilt, nicht täglich die Vorstellungen des Französisch- oder gar des Lateinlehrers befürchten, der seinem Erstauen über die ungenügenden grammatikalischen Kenntnisse Ausdruck gibt? Polemisiert dann noch der Mathematiklehrer über das mangelhafte logische Denken der Schüler, so dürfte beim Deutschlehrer die Vorstellung, daß Grammatik doch nicht so ganz unnütz sei, wieder lebendig werden, zumal wenn er im Grunde seines sprachlichen Gewissens nicht um die Ansicht herum kann, daß sprachliche Fehlleistungen durch Beibringung der entsprechenden Regeln behoben werden können; z. B. die Kenntnis der Regel, «wegen» sei eine Präposition, die den Genitiv verlange, verhindere das beim Schüler von der Mundart her eingewurzelte «wegen dem schlechten Wetter».

Auf der einen Seite hat man also die Grammatik zum alten Eisen geworfen, auf der andern Seite sieht man sich im Unterricht nach ihrer Hilfe um. Muß man da nicht unmutig werden? Bedenklich aber wird der Unmut über die Grammatik, wenn er dem Gefühl oder gar der Einsicht entspringt, daß an ihrer Richtigkeit vieles bezweifelt werden

müsse, daß schon bei den grammatischen Termini, aber auch bei vielem, was die Wort- und Satzlehre darstellt, mehr als nur ein Fragezeichen anzubringen sei. Es sei hier übrigens betont, daß unterschieden werden muß, ob die Gegnerschaft zur Grammatik entstanden ist aus der Einsicht in die Unmöglichkeit einer natürlichen Sprachentwicklung durch zielbewußten Grammatikunterricht oder aus der Einsicht in die Schiefheiten der deutschen nach lateinischem Vorbild systematisierten Grammatik. Auf jeden Fall, es ist verständlich, daß mancher verantwortungsbewußte Lehrer Weisgerbers aus tiefster Einsicht in die Muttersprache und die schulische Wirklichkeit gesprochenen Satz, das Zeitalter der Grammatik sei zu Ende, mit Genugtuung zur Kenntnis nimmt. Offen bleibt nur die Frage, ob bei dieser Genugtuung auch bemerkt worden ist, daß Weisgerber nur eine bestimmte Art der Grammatik meint. Gerade er ist es, der in seinen Schriften immer wieder darauf hingewiesen hat, daß dieses Problem nur aus dem Ganzen der Muttersprache und des muttersprachlichen Unterrichts heraus gelöst werden könne.

\*

Was ist Muttersprache? Muttersprache ist mehr als nur ein Mittel des Ausdrucks, der Mitteilung oder der Verständigung; Muttersprache ist, wie Wilhelm von Humboldt es formuliert hat, eine «*Enérgeia*», eine wirkende Kraft, ein Weg zur gedanklichen Erschließung der Welt, eine an der Kultur mitschaffende Größe, eine das geschichtliche Leben mitgestaltende Macht (Weisgerber). In diesem Zusammenhang ist der Ausdruck «*sprachliches Weltbild*» geprägt worden. Wir verstehen darunter die Art, wie ein Sprachvolk in seiner Sprache die Wirklichkeit angeschaut und geistig gedeutet und verarbeitet hat.

Dieser Sachverhalt muß für den muttersprachlichen Unterricht, insbesondere für die Stellung, welche die Grammatik in ihm einnimmt, wegleitend sein. Sprachliche Erziehung ist nichts anderes als das sachgemäße Nachschaffen dieses Weltbildes im Geiste des Schülers. Des Lehrers vornehmste und dringlichste Arbeit muß also darin bestehen, den Schüler in die ganze Weite und Tiefe des muttersprachlichen Weltbildes hineinzuführen. Es geht nicht darum, daß der Schüler die Sprache, wie es in den Lehrplänen so schön heißt, in Wort und Schrift beherrscht, sondern er muß

sich von der Sprache beherrschen lassen. (Es darf nicht vergessen werden, daß die Perversität der kommunistischen Doktrin gerade in einer absoluten Beherrschung der Sprache, die sich ihrem Wesen nach immer mehr selbstentfremdet, wurzelt.) Aus der Einsicht in das Wesen der Muttersprache hat Weisgerber\* von den vier Wegen muttersprachlicher Erziehung gesprochen: 1. das sprachliche Wachsen; 2. das sprachliche Können; 3. das sprachliche Wissen; 4. das sprachliche Wollen.

Sprachbesitz und Sprachverwendung sind nicht möglich ohne Spracherwerb. Wie weit der muttersprachliche Unterricht Mittel für den Spracherwerb, d. h. für das natürliche Hineinwachsen des Kindes in seine Muttersprache, bereitstellen und fördern kann, soll hier nicht untersucht werden. Zum «*sprachlichen Können*» gehören die Schulung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, der Aufsatz- und Leseunterricht, die stilistischen Übungen. Hierher gehören aber auch jene Übungen (und das ist für unser Thema von Bedeutung!), die wir in unsern landläufigen Grammatiken finden. Die Grammatikbücher der Sekundarschule unterscheiden sich von denen der Primarschule (Mittel-, Oberstufe) vor allem darin, daß bei ihnen der Schwierigkeitsgrad größer und der Stoff systematischer geordnet ist. Aber sowohl in den Sekundar- wie in den Primarschulgrammatiken handelt es sich fast ausschließlich um Sprachübungen, die solche Formen berücksichtigen, die von den Schülern aus ihrer Mundartabhängigkeit heraus entweder nicht oder falsch gebildet werden. So scheint es doch selbstverständlich zu sein, daß etwa das Imperfekt des Verbs oder der Genitiv des Nomens in eigenen Übungen den Schülern beigebracht wird. Der Sekundarschüler sagt zwar nicht mehr, «*Die Mutter singte am Bettchen des klein Bruder*» oder «*Dem Onkel sein Auto*», aber ein «*Der Hund hat gebollen*» oder «*Ich sehe keinen Soldat*» dürfte ihm doch noch hie und da unterlaufen. So muß denn in Wortbildung, Formenlehre und Syntax tüchtig geübt werden. Leider aber wird dabei das Prinzip, daß Übungen bereitgestellt werden, bei denen ineins mit der formalen auch die inhaltliche Aneignung der Sprache möglich ist, fast durchwegs mißachtet. Die einzelnen Sätze eines Lehrstückes haben untereinander kei-

\* Leo Weisgerber, *Das Tor zur Muttersprache*. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf.

nen sinnvollen Zusammenhang. Da geht's denn, um nur ein Beispiel zu nennen, bei der Pluralübung vom schweren Karren zum Ritterschild, zum Tuchresten, zum General und vom grünen Tannenreis zum hölzernen Faßreifen und zum Schiffsmasten. Wohl bereiten die einzelnen Sätze dem Schüler keine Verständnisschwierigkeiten; dennoch wird bei einem solchen Panoptikum eine innere Aneignung des Textes verunmöglicht. Die so angelernten Formen werden im Sprachgefühl nicht lebendig und wirksam. Die Folge wird sein, daß die sprachliche Entwicklung nicht gefördert, sondern unterbunden wird – und im Aufsatz finden sich zum Ärger des Lehrers die alten Fehler wieder. Sprachinhalt und Sprachform dürfen nicht getrennt werden. In sich geschlossene Texte, auch wenn an ihnen nur formale Kategorien erarbeitet werden, haben zudem den Vorteil, daß sie weder den Lehrer noch, was gewichtiger ist, den Schüler zu einem bloß mechanischen Sprechen verführen.

Der dritte Weg des muttersprachlichen Unterrichts ist das «sprachliche Wissen». Hier ist der Lehrer in seinem eigentlichen Element, ist es doch seine erste Aufgabe, die Schüler zu belehren, Wissen zu vermitteln. Mag diese Wissensvermittlung oft auch als wahre Sisyphusarbeit erscheinen, so bleibt sie doch bestehen – als Aufgabe und Problem. Was den muttersprachlichen Unterricht anbetrifft, gilt auch für die Sekundarschulstufe, daß sprachliches Wachsen und sprachliches Können wichtiger sind. Die Schüler kommen nun aber in ein Alter, in dem sie die ersten Schritte einer bewußteren Selbst- und Welterkenntnis unternehmen. So ist es denn auch im muttersprachlichen Unterricht an der Zeit, sprachliches Wissen in größerem Umfange zu vermitteln. Damit meinen wir nicht die grammatischen Übungen, durch die sich die Schüler die noch nicht gesicherten sprachlichen Formen aneignen, sondern wir meinen damit «alle die Kenntnisse *über* Muttersprache, die sich erst mit Hilfe der Forschung erarbeiten und auf dem Wege der Belehrung vermitteln lassen» (Weisgerber, a. a. O. S. 34).

Die modernen Schriftsprachen enthalten übrigens so viel Genormtes (Aussprache, Formenbildung, Rechtschreibung), daß ohne Belehrung nicht durchzukommen ist. Das «sprachliche Wissen» setzt zwar schon weiter unten ein. Das schadet nichts; denn niemand wird behaupten wollen, daß

vorerst nur schwach entwickelte grammatische Kenntnisse das natürliche Wachstum der Sprache verhindern. Dennoch muß es als ein Übel bezeichnet werden, daß die schriftliche Aneignung der Sprache im selben Zeitpunkt, in dem die ersten Gehversuche in der Hochsprache unternommen werden, beginnt. Dadurch muß der Lehrer schon auf der untersten Stufe grammatische Begriffe einführen, ohne den Schüler in den Stand setzen zu können, solche Kategorien auch innerlich zu bewältigen. Denken wir nur daran, daß wegen der Großschreibung der Begriff des Substantivs eingeführt werden muß. Wenn dann Wörter wie «Kälte» oder «Wahrnehmung» als Abstrakta dargestellt werden, so mag das zwar den Lehrer im Hinblick auf die Grammatik beruhigen, kein Schüler aber wird damit etwas anfangen können. In einem Satz wie «Der Knabe zitterte vor Kälte» wird jeder normal denkende Schüler die Kälte als etwas durchaus Konkretes auffassen. Die gleichzeitige Aneignung der Schrift- und der Hochsprache führt des weitern nur allzu oft zu einer «Schulsprache», die «nirgends im Lebendigen verhaftet ist und die darum dazu neigt, entweder wieder abzufallen oder aber die im natürlichen Umgang erworbenen Sprachfähigkeiten schwer zu beeinträchtigen und gar zu zerstören» (Lexikon der Pädagogik, 1. Bd. S. 268, A. Francke AG, Verlag). Noch ist die Formel nicht gefunden, wie aus dieser Not eine Tugend gemacht werden kann. Wir leben nun einmal in einer Zeit, wo wir ohne Schreibkenntnisse nicht durchkommen; – nicht wegen der vielen amtlichen Formulare, die den Lebensweg eines biedern Schweizers begleiten (hier ließen sich ja oft noch drei Kreuze verantworten!), sondern wegen der Struktur unserer hochentwickelten Zivilisation. Es darf aber auch nicht vergessen werden, daß in den schriftlichen Erzeugnissen ein ungeheurer Schatz an jahrhundertealten Erfahrungen und Kenntnissen ruht, auf den wir gerade um der Kontinuität unserer abendländischen Kultur willen nicht verzichten wollen. Wie sehr übrigens Schrift- und Hochsprache für uns Schweizer zusammenhängen, ersehen wir am deutlichsten darin, daß wir die Hochsprache kurzerhand als Schriftsprache bezeichnen.

Aber auch der Fremdsprachenunterricht setzt Einsicht in die Muttersprache voraus. Dies alles ist nicht möglich ohne grammatikalischen Unterricht. Wenn Weisgerber sagt, das Zeitalter der



Grammatik sei zu Ende, so ist damit nicht gemeint, daß die Frage, ob Grammatik oder nicht, nun endgültig entschieden sei, sondern nur, daß eine ganz bestimmte Art der Grammatik und des grammatikalischen Unterrichts heute ihr Ende gefunden habe.

Damit stellt sich die Frage: wie muß denn eine lebensfähige und sachgemäße Grammatik beschaffen sein? Diese Frage kann im Rahmen eines kurzen Artikels allerdings nicht beantwortet werden. Ein Hinweis auf die wissenschaftlichen Arbeiten eines Weisgerber und Glinz muß genügen. Einige Bemerkungen zu dieser Problematik dürften aber doch nicht ganz unnötig sein. Es kann sich beim Grammatikunterricht auf der Sekundarschulstufe nicht darum handeln, den Schülern eine Systematik der deutschen Sprache zu vermitteln. Das Vorwort von Hans Trümpy in dessen Grammatik «Wir lernen Deutsch, Lehrgang der deutschen Schriftsprache für Sekundarschulen und Progymnasien» (Eugen-Rentsch-Verlag, 1957) ist durchaus zu beherzigen. Auf keiner Schulstufe verliert der Grundsatz, daß die Einblicke in das Weltbild der Muttersprache der seelisch-geistigen Entwicklung der Schüler entsprechen müssen, seine Gültigkeit. Es kann sich deshalb nur darum handeln, einige Grundzüge der Muttersprache aufzuweisen. Diese Grundzüge müssen aber so erarbeitet werden, daß sie einen tragfähigen Grund für weitere grammatikalische Einsichten bieten. Die Tatsache, daß auf der Mittelstufe des Gymnasiums die Grammatik als abgeschlossen betrachtet wird, ist doch etwas vom Erstaunlichsten. Ist der Grund nicht tragfähiger? Wer sich mit diesen Problemen beschäftigt, kann sich der Erkenntnis nicht entziehen, daß sowohl die Grundlage der Grammatik wie die zur Zeit gebräuchlichen grammatikalischen Lehrbücher einer beachtlichen Revision bedürfen. Die meisten Schulbücher, so modern sie sich im ganzen auch gebärden, unterscheiden sich in ihren Einsichten in die sprachliche Struktur in nichts von den berüchtigten Grammatiken des 19. Jahrhunderts. Bei dieser Gelegenheit darf auch wieder einmal darauf hingewiesen werden, daß unsere Grammatik noch nicht einmal 150 Jahre alt ist. Das ist insofern tröstlich, als eine Kritik ihrer Schiefheiten in Terminologie und sachlichen Erklärungen wenigstens nicht das oft so gerne vorgetäuschte «ehrwürdige Alter» zu befürchten hat.

Kann die Philologie auf eine große Entwicklung ihrer Fragestellungen und Problematik zurückblicken, so ist die Schulgrammatik dort stehen geblieben, wo sie schon zu Beginn in eine Sackgasse geriet. Schon Grimm, und der verstand doch etwas in Sachen Sprache, hatte sich von der sogenannten Schulgrammatik eindeutig distanziert; ihm folgten getreulich alle Sprachwissenschaftler bis heute; die Schulmänner aber haben den ersten und, wie wir heute sagen müssen, mißglückten Ansatz bedenkenlos übernommen und von Auflage zu Auflage überliefert.

Abschließend möge wenigstens ein Beispiel zeigen, was unter tragfähigem Grund verstanden ist. Jene Lehrbücher (und Lehrer), die bei der Belehrung des «Zeitsystems im Deutschen» einfach das verbale Formensystem tabellarisch nach lateinischem Vorbild aufstellen (also: praes. ind. akt., imperf. ind. akt., perf. ind. akt., fut. ind. akt., dann entsprechend in Konjunktiv und Passiv), haben von vorneherein die Grundlage für eine sachgemäße Einsicht in das deutsche Tempussystem mißgestaltet; Sprachform und Zeitfunktion der deutschen Sprache entsprechen nicht der Sprachform und der Zeitfunktion der lateinischen Sprache. Fut. II. in «Der Zug wird jetzt wohl angekommen sein» ist im Deutschen nicht Vorzukunft. Dem Schüler aber wird von der Form aus, als ob diese schon mit dem Lateinischen übereinstimmte, bedenkenlos beigebracht, daß die Form «wird angekommen sein» Vorzukunft sei. Oder: Imperfekt Konjunktiv und Möglichkeitsform der Vergangenheit sind zwei ganz verschiedene Dinge. Auf Grund solcher Irrtümer kann aber nicht mehr sinnvoll und fruchtbar weitergebaut werden. Eine bloß äußerlich und nach lateinischem Vorbild konstruierte grammatische Formalistik dient weder einem sinnvollen Fremdsprachenunterricht noch der Erhellung von Sprachstrukturen des Deutschen. Die Kritik an der herkömmlichen Grammatik will sicherlich nicht den Anschein erwecken, daß an ihr alles falsch ist; sie kommt aber nicht um die Feststellung herum, daß in ihr sachlich Richtiges unheilvoll mit sachlich Falschem vermischt ist. Weisgerber und Glinz zeigen in ihren Arbeiten den Weg aus dieser Sackgasse. Grammatikalischer Unterricht ist Bewußtmachen der Strukturen einer Sprache, ist Erkenntnis der Mittel und Wege, mit denen der Mensch die sicht- und unsichtbare, die dingliche, seelische und geistige Welt erschließt

Fortsetzung siehe Seite 475



Fortsetzung von Seite 462

und in dieser seiner Sprachwelt bewältigt. Wie die Schöpfung Wort Gottes ist, so ist sie auch für uns Welt, insofern sie sprachlich – und in jeder Sprache auf eigene Weise – erschlossen ist. Grammatikalischer Unterricht muß an dieses Mysterium heranhelfen, muß den Schüler zum Staunen bringen – diesem Ursprung aller philosophischen Besinnung –; er darf sich nicht mit ein paar handfesten Regeln begnügen, auch auf der Sekundarstufe nicht. Das scheint aber unmöglich zu sein. Es ist auch unmöglich – für den, der noch nie über das, was Muttersprache, Sprache, Logos ist, gestaunt hat. Der andere aber wird schon in der einfachsten Betrachtung der Wortarten und ihrer Denkkreise genug der Betrachtung Würdiges finden.

*Die Verwundung der Liebesfähigkeit des Kindes kann entweder als harte und ungerechte Behandlung zu unbewußtem Haß und zu haßbedingter Aggressivität verleiten; kann als übersteigter Liebesanspruch der Erwachsenen zu Selbstverachtung des Kindes und zu Abscheu gegen den Erzieher entarten; kann schließlich als Vergötterung des Kindes in ihm Selbstüberschätzung und gegenüber dem Erzieher Verachtung hervorrufen.*

J. M. Hollenbach

### **Der Flügelaltar, ein Zeichenthema für (obere) Primarschul- und Sekundar-schulklassen**

Anton Bertschy, Düdingen

Der Flügelaltar war im ganzen Mittelalter eine weit verbreitete Altaraufsatzform. Es ist nicht einmal nötig – doch kann es natürlich getan werden –, die Klasse mit den berühmtesten Beispielen dieser sakralen Kunstform bekanntzumachen (Genter Altar der Brüder van Eyck, Matthias Grünewalds Isenheimer Altar, Veit-Stoß-Altar in Krakau). Wünschenswert hingegen ist es, einleitend auf einen Flügelaltar einer Kirche oder eines Museums der engeren Heimat hinzuweisen und ihn kurz zu beschreiben, sofern die Schüler einen solchen Altar noch nicht kennen sollten.

Wenn wir der Klasse einen geöffneten Flügelaltar kurz skizzieren, wird ihr ohne weiteres aufgehen, wie sie etwas Ähnliches nachgestalten könnte, welche Themen sich dazu eignen und welche Probleme sich stellen dürften. Vorerst allerdings sollten wir ihr noch klar machen, daß wir keinen Flügelaltar, sondern lediglich die drei zugehörigen Bilder zeichnen oder malen wollen. Dazu eignet sich die Geburt Christi vorzüglich. Da die Schüler gemerkt haben, daß die drei Bilder zusammen irgendwie eine Einheit bilden sollten, lauten ihre Vorschläge