

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 40 (1953)
Heft: 10: Staatliches Schulrecht ; Anschauliche Grammatik

Artikel: Zur Wortlehre
Autor: Hutter, Jakob
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532791>

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: 14.05.2025

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

Genetivobjekt und Objekt mit Präposition: Beide sind symbolisiert durch die Blume links. (Beide miteinander kommen ja nie oder nur ganz selten vor!)

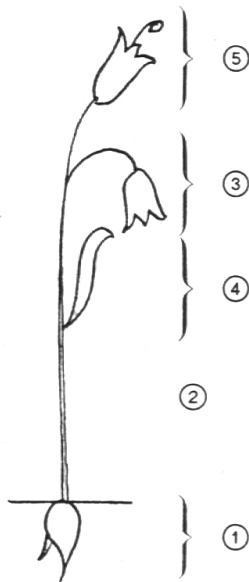
Adverbiale kommt von Adverb = zum Verb gehörend; darum sind die Adverbialien durch die Blätter am Stengel (= Prädikat, Verb) dargestellt.

Wer auf die einzelnen Adverbialien näher einzugehen wünscht, der kann die vier wichtigsten in dieser Reihenfolge am Stengel gruppieren: modales Adverbiale erstes Blatt links; lokales Adverbiale zweites Blatt rechts; temporales Adverbiale drittes Blatt links; kausales Adverbiale viertes Blatt rechts.

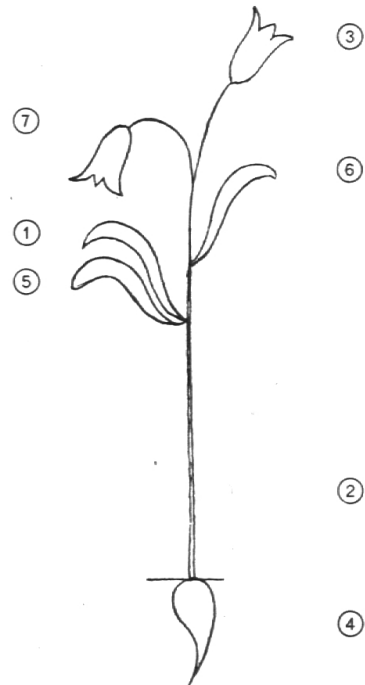
Attribute: Beim Subjekt: eine starke Nebenwurzel. Beim Objekt: ein Staubblatt.

Zwei Beispiele mögen zur Veranschaulichung dienen:

Der grobschlächtige Bauer gab dem Hüterjungen
 Subjekt + Attribut ① Präd. ② Dat.-Objekt ③
 wegen seiner Unachtsamkeit einige saftige Ohrfeigen.
 causales Adverbiale ④ Akk. Objekt + Attribut ⑤



»Gar oft hatte sich Pachom im Laufe des Sommers
 temp. ② Akk. Subj. temp. Adverbiale ⑤
 Adv. ① O. ③ ④
 um des Verwalters willen an den Seinen versündigt.«
 caus. Adverbiale ⑥ Präp. Obj. ⑦ Präd. ②
 (Tolstoi)



Wenn man in der Schule diese bildliche Satzdarstellung anwenden will, dann lasse man mit Farben arbeiten. Die verschiedenen Satzteile können gleichfarbig gemalt werden (z. B.: das Subjekt immer braun, das Prädikat immer grün, usw.), oder die Farben werden je nach dem Sinne des Satzes oder der einzelnen Satzteile angewandt. All dies aber sei der Phantasie des Lehrers und seiner Schüler überlassen!

Die Art, wie eine Frau sich kleidet,
 verrät mehr, als sie selber ahnt.

ZUR WORTLEHRE

Von Jakob Hutter

Wortlehre, Satzlehre, Grammatik ist wie die Anatomie für den Künstler oder Arzt

beim Sprechenden oder Schreibenden unerläßlich.

Die Architektur der Sprache eines Dichters — und hieße er Goethe — ist doch das Gemeingut eines Volkes, das die Sprache lebt, ererbt und weiterschenkt. Jedes Wort wäre nur Schall, wenn es nicht durch Abstraktion vom Erlebten, vom »Lebenden« herrührte. Darum wurde das Wort im Anfang weder gesprochen noch weniger geschrieben. Im Anfang war das Wort! Sprache, du Kind aus dem Geist Gottes! »Geheiligt werde Dein Name, zukomme uns Dein Reich«, durch Deine Gabe: Das Wort!

Natürlich kann es sich nicht darum handeln, diese philosophisch-mystischen Zusammenhänge des Sprachunterrichtes wegen zu betrachten. Sie sind da, wie es zum Gesetz der Zahl zusätzlich eine Zahlenmystik gibt. Wenn das Wort geistige Substanz ist, kommt ihm kausal auch eine seelische Beziehung zu: das Unbewußte und das Bewußte.

Die Wortlehre ist ein Versuch, die einzelnen Wortarten aus dem organischen Sprachgebrauch heraus zu deuten und sie zueinander in Beziehung zu setzen.

Sie soll das leichtere Verständnis der Satzlehre zum Ziel haben,

die Wortbildung erleichtern,
die Ausdrucksweise klären,
die Rechtschreibung sichern.

So bildet die Wortlehre den Ausgangspunkt für die Sprachlehre. Und darauf ist zu achten:

Daß nicht Regeln gelernt werden, die sich aus der Gesetzmäßigkeit der Sprache aufstellen lassen. Vielmehr soll die organisch geistige Kraft, das Lebendige in der Sprache, dem Schüler die Regeln zum Gebrauch und beim Gebrauch der Sprache nahelegen. Denn: *Die Sprache* ist unser geistiges Eigentum, nicht die extrahierte Regel.

Wenn der gesamte Schulunterricht Tag für Tag die gute sprachliche Form pflegt, dann wird auch das Sprachgefühl so lange geübt werden können, daß es mehr Sicher-

heit garantiert als eine Kenntnis der Regeln, die bald auch Unsicherheit und Verwechslung verschulden.

Wann soll Wortlehre — Sprachlehre beginnen? Zwei Überlegungen geben Auskunft:

1. Die Sekundarschule führt in ihrem Lehrplan eine Fremdsprache als obligatorisches Schulfach. Der fremdsprachige Unterricht kommt ohne Grammatik nicht aus. Die vorhergehende Schulstufe erhält daraus die Aufgabe, wenigstens Minimalziele in diesem Unterricht zu erfüllen. Minimalziele umgrenzen aber nicht den Übungsraum. Das Lehrziel muß größer sein, als die Minimalforderung zum Ausdruck bringt. Es darf hier auch auf den Umstand verwiesen werden, daß unsere Schüler gezwungen sind, von der Mundart ausgehend, die Schriftsprache zu erlernen. Muttersprache ist eben Mundart; Schulsprache ist darum »Fremdsprache«. Zahlreiche Übungen sind Übersetzungen von der Muttersprache in die Schulsprache. Das in der Mundart so häufig verwendete Wörtchen »viel« muß in der Schriftsprache als Zahlwort oder als Adverb unterschieden werden, wo es mit »oft« übersetzt nur richtig angewendet wird.

2. Vom Kind aus betrachtet, ist die Frage eine andere. Natürlich wäre ohne Grammatik auszukommen. Besonders, wenn beim Unterricht in einer fremden Sprache diese Beziehungen von der Muttersprache ausgehend geklärt werden. Es liegt aber im Interesse des Schülers, daß er die Grundzüge der Sprachlehre erfahre, bevor der Fremdsprachenunterricht einsetzt. Wir sprechen ja nicht um der Fremdsprache willen. Ich könnte es verstehen, wenn z. B. im ersten Teil der Sekundarschule nur Deutsch-Grammatik betrieben und erst im zweiten solche an der Fremdsprache geübt würde. Abstraktion und Begriffsbildung sind am fremden Sprachgut wesentlich schwerer.

Der Unterricht im Rechnen verlangt vom Kind bald ein weitgehendes abstraktes Denken. Wir erwarten beispielsweise, daß das Einmaleins sitzt, und zwar in der aufbauenden wie der abbauenden Art. Es sind dort so und so zahlreiche Beziehungen der Malsätzchen erstellt worden, daß dies möglich ist. Wir abstrahieren noch oft in diesem Fach Zahlenbegriffe, formale Zeichen, Operationen usw. Dürfen wir diese Denkweise nicht auch am geistigen Gut der Sprache eben so bewußt pflegen, die Denkfähigkeit und die Dennkraft der Kinder zu fördern? Der gesamte Sprachunterricht, Sprechen, Schreiben, Lesen, veranlassen diese Arbeit zwingend. Es stellt sich nur die Frage, ob wir Sprachlehre grundsätzlich und in welcher Form wir sie pflegen wollen.

Ich habe mich für eine Form des grundsätzlichen Sprachlehr-Unterrichtes entschieden. Wesentlich scheint mir, daß wir eine didaktische Ordnung des Lehrstoffes schaffen, die diesem Unterricht ein Gepräge gibt, ohne die innere Ordnung des Stoffes zu stören. In dieser wechselseitigen Kongruenz ist auch der Ausgangspunkt zu methodischen Fragen, wenigstens von der Fach- und Sachlage her, gegeben.

Nicht abgeklärt ist für den Sprachlehrunterricht die Formulierung der Begriffe. Es ist bedauerlich; denn der Einzelfall wirkt hier nicht erlösend; er mag klärend etwas aufhelfen. Warum wird eine allgemeine Einigung in dieser Sache nicht angestrebt? Das könnte doch den Übertritt von Schülern in eine andere Schule wesentlich erleichtern.

Einige Beispiele:

Eigenschaftswort, Wiewort, Beiwort.

Drei Bezeichnungen oder drei Begriffe?

Tunwort, Zeitwort oder Tätigkeitswort?

»Sitzen, liegen, stehen« usw. sind keine Tätigkeiten. »Heute, morgen, jetzt, später« usw. sind — wie staunt der Schüler — keine Zeitwörter.

Was — ums Himmels willen — ist ein Geschlechtswort?! Wie kann man zu dieser Wortschöpfung kommen? Wie läßt sich aber diese Begriffsformulierung erklären oder gar aus einer Beziehung ableiten?

Wenn diese »Mängel« der Sprachlehre auch nur dem technischen Mittel die Qualität absprechen, so kommt darin doch zum Ausdruck, daß die Sprachkultur noch nicht ausgereicht hat, sie zu beheben. Das wäre also das Krebsübel: »Wir stellten nur die äußere Erscheinung fest, schreckten ob der Diagnose zurück ohne Sorge, des Übels Grund, Ursache aufzudecken.«

Solange dieser Zustand besteht, sind wir gezwungen, uns auf Kredit hin einzudenken; wir verwenden fremdsprachliche Ausdrücke in der Lehre über unsere eigene Sprache. Das ist das kleine Übel und — leider ist es so — ehrliche Haltung.

Zur Gliederung des Stoffes in der Wortlehre.

Ist es wesentlich, daß ich alle zehn Wortarten aufzählen lasse? Nein! Ist es von Wert, Spitzfindigkeiten aufzusuchen und zu üben? Auch nicht. Von Bedeutung ist nur, was das Wesentliche der Sprache und des Unterrichts ausmacht: die wechselseitigen Beziehungen. Aus diesen Überlegungen ergibt sich zwingend, in der Wortlehre Wortgruppen zu behandeln und die einzelne Wortart in Wechselbeziehung. Ich unterscheide die erste Gruppe um das Hauptwort, die zweite mit dem Verb, die dritte der selbständigen Wortarten. Ich unterscheide innerhalb der ersten zwei Gruppen das »Herrenwort« und das »dienende« Wort. In der Zusammenfassung stellen sich die Gruppen wie folgt vor:

1. Gruppe

Hauptwort

Artikel

Adjektiv

Zahlwort

Fürwort

Vorwort

2. Gruppe

Verb

Adverb

3. Gruppe

Bindewort

Ausrufwort

So stehen die Wortarten im Satz als Wortgruppen.

Die ersten Worte, die das Kind sprechen lernt, sind Namen für Personen: Mama, Papa . . . Jede Wortart, jedes Wort, ja jeder Laut kann zum Hauptwort werden.

Der Name *Hauptwort* zeigt die Mengen-Bedeutung an. Umgekehrt wieder verliert es an Qualität, da es im sprachlichen Gebrauch ersetzt, ja weggelassen wird. Es ließe sich darum überlegen, ob im ersten Abschnitt nicht doch das Verb zu berücksichtigen sei. Ich ziehe hier den größeren Umfang dem größeren Inhalt vor. Diese Urteilsweise entspricht dem Kind.

Hauptwörter sind Namen für

<i>Personen</i>	<i>Tiere</i>	<i>Pflanzen</i>
Knabe	Vogel	Baum
Anton	Taube	Tanne
Peter	Meise	Buche
<i>Sachen</i>		
	<i>geistige Dinge</i>	
Werkzeug	Tugend	
Hammer	Liebe	
Säge	Treue	

Die begleitenden Wortarten, die »Diener« des Hauptwortes, zeigen ihren »Herrn« an; sie helfen ihm, stehen ihm bei.

Der Artikel unterscheidet drei Arten von Namen:

<i>der Mann</i>	<i>die Frau</i>	<i>das Kind</i>
<i>männl. Wesen</i>	<i>weibl. Wesen</i>	<i>sächl. Wesen</i>
der Stier	die Kuh	das Kalb
der Hahn	die Henne	das Kücken
der Kater	die Katze	das Kätzchen

Untersuche Sachen, Dinge auf ihre Art:

<i>männlich</i>	<i>weiblich</i>	<i>sächlich</i>
stark	zart	ohne besonde-
grob	schwach	re Merkmale
massig	lieblich	
der Berg	die Blume	das Buch
der Turm	die Seide	das Kleid
der Klotz	die Farbe	das Haar

Wie ändert dieses »Artwörtchen«:

<i>der Mantel</i>	<i>die Schürze</i>	<i>das Hemd</i>
<i>der Helm</i>	<i>die Haube</i>	<i>das Käppchen</i>
<i>der Zorn</i>	<i>die Liebe</i>	<i>das Glück</i>
<i>der Kummer</i>	<i>die Freude</i>	<i>das Vergnügen</i>

Und siehe da: der Band — das Band, der Chor — das Chor, der Bauer — das Bauer, der Stift — das Stift usw.

Das *Adjektiv* sagt Eigenschaften über die mit dem Hauptwort bezeichnete Sache aus, gute und böse, vor allem aber bedeutsame, in welchem Fall es nicht weggelassen werden kann. Beispiele:

Am andern Morgen erwachte ich mit einem *müden* Kopf.

Abends kehrten die Geißen heim mit *runden* Bäuchen und *vollen* Eutern.

Hans bettelte mit *schmeichelhaften* Worten.

Das *Zahlwort* bestimmt oder umschreibt die Anzahl Personen, Tiere, Pflanzen, Sachen. Ich kann nur Dinge und Sachen zählen: vier Kinder, der fünfte Knabe, manche Blume, der letzte Satz.

Das *Vorwort* ordnet die Dinge zueinander; es setzt sie in ein Verhältnis: Ich stehe: vor dem Garten, im Garten, neben dem Garten, jenseits des Gartens, außerhalb des Gartens . . . Der Unfall ereignete sich: vor der Schulzeit, während der Pause, nach Schulschluß . . .

Das *Fürwort* eignet die Dinge und Sachen jemandem zu; es ordnet den Besitz: mein Heft, deine Bücher, unser Zimmer.

Es weist auf eine Sache besonders hin, macht deutlich darauf aufmerksam: diese Farben, jene Zeichnung usw.

Damit sind die Wortarten der ersten Gruppe um das Hauptwort in ihrer Funktion bestimmt. Die fünf »Diener« machen wie Signale auf das Hauptwort aufmerksam. »Mit meinen zwei kleinen Brüdern«, hier stehen gleich vier »Diener« dem Herrenwort voraus! Wer wird es nicht erwar-

ten und erkennen, wenn er schon vier Warnsignale voraus passiert, ehe es sich einstellt.

Lassen wir bei Diktaten und in Aufsätzen die großgeschriebenen Wörter als Herrenwörter gelten; heben wir immer hervor, welche »Diener« es begleiten, so wird die Sicherheit für die Groß-Schreibung durch eine Begründung gefestigt und auch mit der Zeit in schwierigen Fällen bewußt erkannt. Es ist nicht nötig, eine Regel zu lernen, die doch nicht Allgemeingültigkeit besitzt.

Wir dürfen aber auch nicht dem Fehler verfallen, in unserer Sprachlehre Übungen aufzustellen unter dem Titel: »Das großgeschriebene Tunwort«. Denn große Anfangsbuchstaben ordnen wir nur den Hauptwörtern zu. »Vor dem Beten, beim Beten, nach dem Beten, zum Beten, am Beten, vom Beten« sind *Vorwortgruppen*, wo das Hauptwort durch das Vorwort und den Artikel oder durch das Vorwort mit verstecktem Artikel angezeigt wird. »Der Kleine, die Breite, die Tiefe« sprechen wir selbstverständlich als Hauptwörter an. »*Etwas Süßes, ins Blaue, vom Dunkeln zum Hellen . . .*« sind ebenso unverkennbar

Hauptwörter; aber nicht *großgeschriebene* »Wiewörter«. Solche verwirrende und verworrene Umschreibungen sind einfach üble Torheiten. Sie sind begriffswidrig (in einer folgenden Sprachübung kann der Schüler wieder hören: Alle Tunwörter und Wiewörter schreibt man klein!) und nur am äußerlichen Formbild abgelesen. Solche Unterscheidung und Beurteilung dringt in keiner Weise nach der Tiefe und verdirbt darum. Auch die Endungen bei gewissen Wörtern sind kein sicheres Mittel, die Wortart zu bestimmen. »Ob mir die Zeichnung der Schmetterlinge wohl *gelingen?*« »Während der Zuchthaushaft blieb der Sträfling *standhaft.*«

Die Großschreibung an sich hat ihre Begründung in der Sprachentwicklung. Sie setzt differenzierendes Denken voraus und verlangt darum Schulung der Denkfähigkeit und nicht gedächtnismäßiges Reglementieren. Weniger das auswendige Wissen, sondern das innere Verständnis befähigt den jungen Menschen, in seiner Selbständigkeit voranzukommen. In diesem Sinne stellen diese Arbeiten auf dem Gebiet der Sprachlehre einen Beitrag zur Erziehungsaufgabe dar.

MITTELSCHULE

ZUM LATEINISCHEN SCHRIFTTUM DER ANGELSACHSEN

Ein Kapitel Weltliteraturgeschichte des frühen Mittelalters

Von Eduard von Tunk

Die äußere Veranlassung zu diesem Aufsatz gab das Erscheinen einer neuen Publikationsreihe, des »Thesaurus Mundi, Bibliotheca scriptorum Latinorum mediae et recentioris aetatis«, betreut von einer Arbeitsgemeinschaft, an deren Spitze neben anderen Gelehrten der Berner Altphilologe Walter Wili steht. Alljährlich sollen vier Bände ediert werden (alleinige Ausliefe-

rung für die Schweiz: Artemis-Verlag, Zürich); unter der ersten Serie (vom Jahr 1951) befinden sich nun zwei Dichtungen aus dem 10. Jahrhundert, herausgegeben von Alistair Campbell (Universität Oxford), nämlich: *Frithegod's Monachi Breviloquium Vitae Beati Wilfredi* und *Wulfstani Cantoris Narratio metrica de Sancto Swithuno*. Ich hielt es für angezeigt, den