GLINZ / DIE SPRACHEN IN DER SCHULE

Die Sprachen in der Schule

Skizze einer vergleichenden Satzlehre für Latein, Deutsch, Französisch und Englisch

VON

HANS GLINZ

PÄDAGOGISCHER VERLAG SCHWANN
DÜSSELDORF

© Copyright 1961 by Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf
Alle Rechte vorbehalten · 2., erweiterte Auflage 1965
Gesamtherstellung Schwann Düsseldorf

INHALT

Vorwort 7

Einleitung 8

Erstes Kapitel

Das Grundproblem des indoeuropäischen Satzbaus

a) Zwei lateinische Beispiele 11
b) Ineinander von zwei verwandten, aber verschiedenen Gliederungsprinzipien 14
c) Verstehensmöglichkeiten des Ineinanders; „verschiedene historische Lösungen einer entsprechenden Aufgabe" 16

Zweites Kapitel

Lateinischer Satzbau und deutscher Satzbau

a) Der lateinische Satzbau; Vergil 23
b) Der deutsche Satzbau 33
   1. Indoeuropäischer Grundcharakter 33
   2. Darstellung von Art 34
   3. Strengere Systematik bei den Verbgefügen 37
   4. Fester Zusammenhalt der Wörter im Satzglied 39
   5. Zusammenfassung 41

Drittes Kapitel

Lateinische Elementargrammatik an deutschsprachigen Schulen

a) Theorie und Praxis 43
b) Die besondere Stellung des Lateinunterrichts 43
c) Grundsätzliches Verhältnis der Grammatik einer Fremdsprache zur Grammatik der Muttersprache 46
d) Konkrete Möglichkeiten für den Anschluß der lateinischen Elementargrammatik an das Grundschulpensum der deutschen Grammatik 49

Viertes Kapitel

Französischer Satzbau und französischer Anfängerunterricht an deutschsprachigen Schulen

a) Der französische Satzbau; Jean Giraudoux 57
1. Indoeuropäischer Grundcharakter 57
2. Darstellung von Art 58
3. Schärfere Kennzeichnung der erhaltenen Kategorien; Wortarten 59
4. Einfacheres Rollensystem für die beteiligten Wesen 62
5. Feste Wortfolge in Gliedern und Sätzen; Auflösung von Formalgrenzen 63
6. Ablaufsordnung im ganzen Satz 65
7. Verbgefüge; accord; Beispieltext (Alain-Fournier) 67
b) Französisch als Fremdsprache für Schüler deutscher Muttersprache 72

Fünftes Kapitel

Der englische Satzbau und der erste Englischunterricht an deutschsprachigen Schulen

a) Persönliche Vorbemerkung 80
b) Der englische Satzbau; G. Bernard Shaw 80
1. Indoeuropäischer Grundcharakter; Wortarten 82
2. Lautliche Darstellung der Wortarten 85
3. Satzglieder; Verbgefüge: Rollensystem der Größen 88
4. Relative Unwichtigkeit des Rollensystems der Größen, ja des ganzen Satzgliedersystems 93
5. Patterns; Beispieltexte (Charles Morgan) 96
6. Zusammenfassung 102
c) Englisch als Fremdsprache für Schüler deutscher Muttersprache 104

Schlußbetrachtung

a) Allgemeines 115
b) Zur Terminologie 116
c) Aufgliederung der Schulzeit – Einheit der sprachlichen Bildung 118

Literaturhinweise 120
„Hamburger Empfehlungen" 123

VORWORT

Dieses Büchlein ist die zweite Auflage meiner 1959/60 geschriebenen und 1961 erschienenen Schrift „Sprachliche Bildung in der höheren Schule". Der damalige Titel war gewählt worden im Blick auf eine geplante Schriftenreihe zum Gymnasialunterricht, die auch meine Arbeit einbeziehen sollte. Da die Schriftenreihe dann nicht zustande kam, scheint es mir richtig, jetzt wieder auf den ursprünglichen, einfacheren Titel zurückzugreifen.

Der Text konnte im wesentlichen beibehalten werden, nur einige Einzelheiten habe ich auf Grund der seitherigen Erfahrungen geändert. Die summarischen Literaturangaben, die im Vorwort gegeben waren, habe ich nun an den Schluß gestellt (S. 120–121); doch erstreben diese Hinweise, dem praktischen Zweck des Büchleins entsprechend, keinerlei Vollständigkeit, sondern wollen nur einige Möglichkeiten zur Vertiefung und zur kritischen Überprüfung des hier Gegebenen nennen. Als Anhang sind die „Hamburger Empfehlungen zur Sprachlehre in der Volksschule" abgedruckt, die 1961–1963 erarbeitet wurden; sie mögen zeigen, wie das in diesem Büchlein für die Grundschule Skizzierte von einem breiteren Kreis von Fachleuten aufgenommen wurde.

Ich danke allen Freunden und Fachgenossen, die mir bei der Ausarbeitung der ersten Auflage geholfen haben, vor allem durch freundliche Überprüfung der lateinischen, französischen und englischen Beispiele. Ebenso danke ich allen kritischen Lesern, insbesondere denen, die die gezeigten Möglichkeiten ausprobiert und darüber berichtet haben. Das Ganze ist ja keine ausgeführte Methodik, sondern nur eine Skizze, die dem Lehrer helfen soll, sich der heute gegebenen sprachwissenschaftlichen Möglichkeiten bei seiner täglichen Arbeit mit möglichst viel Erfolg zu bedienen.

Essen, im Frühling 1965 *H. G.*

EINLEITUNG

Die Arbeit an den *Sprachen* nimmt in den Schulen aller Art einen breiten Raum ein, und mit Recht. Eine innere Verbindung der Arbeitsweisen alles Sprachunterrichts, in der Muttersprache und in den verschiedenen Fremdsprachen, ist daher ein dringliches Erfordernis, nicht nur zur Vermeidung von unnützer Doppelarbeit oder gar von Widersprüchen, sondern für die Einheit der geistigen Bildung überhaupt.

Das gilt nicht nur für die „höheren Bereiche" des Sprachunterrichts, für die Einführung in die alten und modernen Literaturen und für die Entwicklung der eigenen Gestaltungsfähigkeit der Schüler, sondern es gilt auch für den Bereich, den man oft nur als langweiligen und mühsamen Anmarschweg zu den vorher genannten höheren Bereichen betrachtet: für die Grammatik.

Seit langem wünschen sich daher viele Lehrer eine gemeinsame Grammatik der Schulsprachen, eine Grammatik, die die Baugesetze aller der Sprachen, mit denen man sich in der Schule beschäftigt, miteinander vergleicht und zueinander in eine innere Beziehung setzt, so daß die Arbeit an jeder Sprache durch die daneben laufende Beschäftigung mit einer anderen Sprache nicht gestört, sondern vielmehr gestützt und gefördert wird. Dieser berechtigte Wunsch ging und geht oft so weit, daß manche Lehrer lieber die in den deutschsprachigen Schulen seit etwa 1830 bis vor kurzem herrschende, weder für das Deutsche noch für das Französische noch für das Englische genau passende Grammatik beibehalten möchten, obwohl die Wissenschaft seit einigen Jahrzehnten neue, genauer passende und besser begründete Formen bereitgestellt hat – nur weil die herkömmliche Form (die man als

lateinisch betrachtet, weil ihre Fachausdrücke lateinisch sind) für alle Schulsprachen gleicherweise brauchbar zu sein scheint.

Diese allgemeine Brauchbarkeit erweist sich freilich bei genauerer Prüfung als eine fromme Illusion, in der Praxis nicht weniger als in der Wissenschaft. Eine echte Verbindung der den einzelnen Sprachen eigenen grammatischen Begriffe kann eben nicht dadurch zustande kommen, daß man ein halb sprachlich, halb spekulativ gewonnenes Begriffssystem[1] absolut setzt und dann alle in den konkreten Sprachen entwickelten besonderen Begriffe in dieses Prokrustesbett preßt. Wie die verschiedenen Völker im Lauf der Geschichte verschiedene Staats- und Kulturformen entwickelt haben, deren jede mit ihrem eigenen Maßstab zu messen ist, so ist auch jede Sprache *ein* historisch bedingter „Zugang zu Geist und Welt" (Leo Weisgerber), und jede Sprache muß daher als ein eigenes Ganzes anerkannt werden, das primär nur nach seinen eigenen Gesetzen und mit seinen eigenen Begriffen zu erfassen ist. Jede Sprache ist, um ein schönes Wort von Ranke zu variieren, „unmittelbar zu Gott".

Aber als Sprache von *Menschen,* die alle als Menschen in ihrem Wesen etwas Gemeinsames haben, ist auch jede Sprache grundsätzlich mit jeder anderen verwandt und vergleichbar. Das gilt ganz besonders für die europäischen Kultursprachen, die zugleich unsere Schulsprachen sind: aus gemeinsamem Erbe, gemeinsamen Schicksalen und kultureller Zusammenarbeit der Völker haben alle Sprachen, die an unseren Schulen gelehrt werden, in ihrem Wortschatz wie in ihrem Satzbau so viel Gemeinsames, daß wir jede von ihnen in ihrem besonderen Charakter mit jeder anderen zusammenhalten können und sich dadurch eine wechselseitige Klärung und Erhellung ergibt.

Die vorliegende Schrift soll das zu zeigen versuchen an einer Dar-

[1] Vgl. dazu meine Schrift „Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik", Bern 1947, kurz zusammengefaßt in „Aufgabe und Werdegang der deutschen Grammatik", Wirkendes Wort, Düsseldorf, Jg. 6, 1956, S. 328–335.

stellung des lateinischen, deutschen, französischen und englischen Satzbaus mit Hilfe von Verfahren und Begriffen, die die Sprachwissenschaft in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat. Die der Darstellung zugrunde liegende Betrachtungsweise dürfte aber auch für weitere Sprachen fruchtbar sein.

ERSTES KAPITEL

DAS GRUNDPROBLEM DES INDOEUROPÄISCHEN SATZBAUS

a) Zwei lateinische Beispiele

Wir beginnen mit dem alten Spruch:

Quidquid agis, prudenter agas, et respice finem.
Was irgend du treibst, betreibe es klug, dazu betrachte das Ende.

Wir haben einen Ausspruch, einen „Gesamtsatz" mit drei „Teilsätzen": *quidquid agis – prudenter agas – et respice finem.* Jeder der Teilsätze zeigt uns ein Geschehen, das von einem Wesen ausgeht oder ausgehen soll (nämlich von der im Verb angesprochenen Person, von einem „Du") und das auf ein „etwas", auf ein „gedachtes Wesen" gerichtet ist (nämlich im ersten und zweiten Teilsatz auf *quidquid = jedes beliebige Handlungsziel* und im dritten Teilsatz auf *finem = das Ende, den Ausgang*). Dazu tritt im zweiten Teilsatz eine Bestimmung, *wie* das Geschehen erfolgen soll *(prudenter = klug, auf kluge Weise)*. Die drei je im Bilde eines Geschehens gefaßten Teilsätze sind aufeinander bezogen: der erste ist eine gedachte Ausgangslage (ein verallgemeinernder Konditionalsatz: *was du auch tust, wenn du irgend etwas tust ...;* man spürt noch die Verwandtschaft mit der Frage); der zweite und der dritte Teilsatz erscheinen als zwei Forderungen, die man immer dann erfüllen soll, wenn das im ersten Teilsatz genannte Geschehen vollzogen wird, d. h. wenn man auf irgendeine Weise handelt. Dabei ist der Zusammenhang des dritten Teilsatzes mit dem zweiten ausdrücklich gekennzeichnet durch das *et;* dieses *et* (das ja auch in *etiam* steckt und nicht nur das deutsche *und,* sondern auch deutsches *auch* umfaßt) setzt gewissermaßen das *prudenter agas* und das *respice finem* auf *eine* Ebene, es kennzeichnet

den Zusammenhang (d. h. abstrakt: die gegenseitige geistige Lage und Beziehung) der beiden Forderungen.[1]

„Quidquid agis, prudenter agas, et respice finem": dieser ganze Ausspruch ist also ein Ineinander von vorausgesetzten und geforderten Handlungen, ein *Ineinander von Geschehen*. Und jeder Teilsatz, jeder „einfache Satz" darin ist eine Aussage oder Frage oder Aufforderung im Bilde einer *Handlung* oder eines *Geschehens (agis – agas – respice)* mit beteiligten *Wesen* in verschiedenen *Rollen (quidquid, finem;* der in den Endungen von *ag-is, ag-as, respic-e* steckende Hinweis auf *tu*); dazu kommt eine Bestimmung der *Art (prudenter)* und eine Kennzeichnung des *Zusammenhangs* oder der *geistigen Lage (et)*. Dabei sind offenbar die besonderen Kennzeichnungen von Art und von Lage und Zusammenhang nicht immer erforderlich, wohl aber die Fassung als Geschehen (jeder der drei Teilsätze enthält als Kern ein Verb) mit beteiligten Wesen in verschiedenen Rollen. Diese beteiligten Wesen sind teils ausdrücklich genannt, mit ihrem Namen (wie *finem*, ein *nomen* substantivum), teils sind sie nur umrissen oder durch zeigende Gebärde angedeutet (wie *quidquid*, ein *pronomen*), teils sind sie gar nicht durch besondere eigene Satzglieder dargestellt, sondern nur durch die Form des Verbs mitgegeben (wie das *tu*, der Hinweis auf den Angesprochenen, durch die Endungen *-is, -as, -e*). Dabei fällt hier schon auf, daß diejenige Geschehensrolle, die uns heute auf den ersten Blick sprachlich und logisch am wichtigsten erscheint, nämlich das Subjekt, im Lateinischen oft gar nicht durch ein eigenes Satzglied dargestellt wird.

Betrachten wir in diesem Licht ein weiteres Beispiel, nämlich das bekannte Verspaar:

Est modus in rebus, sunt certi denique fines
Quos ultra citraque nequit consistere rectum.

Es ist eine (bestimmte, feste) Seinsweise in den Dingen drin,
es sind überhaupt bestimmte Grenzen,
diesseits und jenseits welcher das Rechte nicht zu bestehen vermag.

[1] Vgl. die Darstellung von „et" in jedem größeren lateinischen Wörterbuch.

oder wörtlich, als „Interlinearversion“:

est	modus	in	rebus
(es) ist	*(eine) Seinsweise*	*in*	*(den) Dingen*

sunt	certi	denique	fines
(es) sind	*Bestimmte*	*überhaupt,*	*(die) Grenzen,*

quos (acc.)	ultra	citra	-que
(in bezug auf) solche:	*jenseits*	*diesseits*	*(„zusammengenommen“)*

nequit	consistere	rectum
nicht vermag	*(zu) bestehen*	*Richtiges*

Hier liegt das Gewicht nicht auf einer Handlung oder einer Folge von Handlungen, wie bei *agis – agas – respice,* sondern auf den genannten *Wesen,* den „geistigen Gegenständen“ *(modus, res, fines)* und auf ihrer *Art,* ihrer Qualität *(certi, rectum)*. Dazu kommt auch hier die Kennzeichnung von Lage und Zusammenhang in räumlicher, zeitlicher und rein geistiger Beziehung *(in ... denique ... ultra citraque)*. Mit diesen sprachlichen Mitteln ließe sich denn auch der Gedankengang durchaus richtig nachzeichnen: *gewisse Seinsweise in den Dingen – bestimmte Grenzen – jenseits und diesseits davon nichts Richtiges.* Aber gerade diese stichwortartige Wiedergabe zeigt, was gegenüber dem formulierten Satz fehlt: *es ist ein Maß ... es sind Grenzen ... jenseits und diesseits kann nicht bestehen...* Der *Satz* zeichnet sich also gegenüber der bloßen Stichwortdarstellung gerade dadurch aus, daß in ihm alle genannten oder gezeigten Wesen, alle in ihrer Art charakterisierten Wesen und alle Lage- und Beziehungskennzeichnungen eingebettet sind in ein sie tragendes, sie verbindendes geistiges Medium, in ein Medium, das nicht gegenständlich, nicht qualitativ und nicht rein situativ ist, sondern das als *Prozeß* erscheint, das in einem ganz besonderen Sinne *zeitlich* ist: *est modus in rebus, sunt certi denique fines, quos ultra citraque nequit consistere rectum; es ist ein Maß, es sind bestimmte Grenzen, jenseits und diesseits derer das Richtige nicht bestehen kann.* Auch hier, wie in unserem ersten

Beispiel, sind also alle Bestandstücke des Satzes (Namen geistiger Gegenstände, Art solcher Gegenstände, Lagekennzeichnungen) einbezogen in eine ausdrücklich ausgesagte *Zeitlichkeit,* in ein *Sein,* und zwar in ein „prozeßhaftes Sein". Die Namen und die Artbestimmungen erscheinen als „beteiligte Wesen verschiedenen Charakters, in verschiedenen Rollen"; die Lage- und Beziehungshinweise erscheinen teils in enger Verbindung mit solchen beteiligten Wesen und helfen ihre Rolle anzeigen (*in* rebus), teils sind sie loser mit einem Hinweis auf diese Wesen verbunden (quos *ultra citraque*), teils erscheinen sie als relativ selbständige, nicht an „Wesen" gebundene Bestandstücke *(denique)*. Der ganze Satz ist also auch hier eine Aussage im Bilde eines *zeitlich* erfaßten, eines „prozeßhaften" *Seins;* und am Ausdruck *nequit consistere (= kann nicht bestehen, nicht Bestand haben)* zeigt sich auch mit aller Deutlichkeit, daß solches „zeitlich erfaßtes Sein" stufenlos übergeht in „Geschehen", bis hin zu eigentlicher, gezielter Handlung.

b) Ineinander von zwei verwandten, aber verschiedenen Gliederungsprinzipien

Wir haben also *vier* Inhaltskategorien gefunden, die unseren lateinischen Sätzen wie ihren deutschen Übersetzungen zugrunde liegen:

Darstellung von *Geschehen* oder *Sein,* zeitlich erfaßt und für ein „Wesen" gültig erklärt:	*agis, agas, respice, est, sunt, nequit consistere*	(1)
Darstellung von *Wesen* (Personen oder Sachen, „geistige Gegenstände")		(2)
durch Nennung:	*modus, res, finis*	
durch Hinweis oder Umriß:	*quidquid, quos*	
durch bloße Anzeige aus der Verbalform:	*agi-s aga-s, respic-e, es-t, su-nt, nequi-t*	

Darstellung von *Art*		(3)
in Gestalt von Wesen, an denen sich diese Art verkörpert:	*certi (Bestimmte)*	
	rectum (Richtiges)	
	[gegenüber *certe, recte*]	
in neutraler Fassung:	*prudenter (klug)*	
	[gegenüber *prudentes, prudens*]	
Darstellung von *Lage* oder *Beziehung*		(4)
in engerer oder loserer Verbindung mit Wesen:	*in rebus, quos ultra citraque*	
unabhängig:	*denique*	
als Verbindung ganzer Sätze:	*et*	

Neben oder hinter dieser Vierergliederung, sie merkwürdig durchdringend, finden wir nun aber eine *Dreier*gliederung, die sich vor allem in der *Form* der Satzglieder zeigt:

(I)

Verbale Satzglieder gekennzeichnet nach Person, Zeit, Geltung
(= reine Darstellung von *Geschehen* oder *Sein*)

(II)

deklinierte („fallbestimmte") Satzglieder, gekennzeichnet nach den *Rollen,* die sie im Gesamtgeschehen zu spielen haben, oft verbunden mit Lage-Kennzeichnung
(= reine Darstellung der *beteiligten Wesen,* sei es wegen ihrer Substanz oder wegen ihrer Qualität)

(III)

neutrale („fallfremde") Satzglieder, gekennzeichnet als Bestimmungen der *Art* (durch die Adverbialsuffixe wie *prudenter*) oder als Hinweise auf *Lage* und *Beziehung*
(= reine, *nicht* gegenständlich gefaßte Darstellung von Bestimmungen verschiedenen Inhalts)

Es sind also zwei (oder besser mindestens zwei) Gliederungsprinzipien erkennbar, die sich merkwürdig ähneln, sich z. T. decken und sich dann doch wieder unterscheiden:

(gefaßt als)	(dargestellt durch)	
(1) *Geschehen oder Sein*, zeitlich	*„verlaufsgeprägte"* Aussagemomente	(I)
(2) *Wesen*, und zwar Wesen „sui generis", an denen vor allem der *Wesenskern* interessiert	*„umrißgeprägte"* oder „größengeprägte" Aussagemomente	(II)
(3) *Art*bestimmung, in einem Wesen verkörpert oder auf ein Geschehen bezogen		
(4) Kennzeichnung von *Lage* und *Zusammenhang*	*noch prägungsfreie* Aussagemomente	(III)

c) Verstehensmöglichkeiten des Ineinanders; „verschiedene historische Lösungen einer entsprechenden Aufgabe"

Ein solches Nebeneinander und Ineinander von verschiedenen, zwar sichtlich verwandten, aber keineswegs gleichen Gliederungsprinzipien ist nun nicht etwa erstaunlich, sondern für eine natürliche, historisch gewachsene Sprache geradezu die Regel. Eine Sprache ist eben nicht von *einem* alles überragenden Geist in *einem* Zuge geschaffen und völlig einheitlich durchgestaltet worden, sondern sie ist Leistung und Besitz einer großen Menschen*gemeinschaft*, im Raume wie in der Zeit. Jede uns bekannte Sprache reicht in vielen Beziehungen zurück in eine kaum absehbare Tiefe der Vergangenheit; auch die ältesten uns faßbaren Stufen,

z. B. der indoeuropäischen Sprachen, sind schon hochkomplizierte, in sich geschichtete und mehrfach gebrochene Systemkomplexe, die sich nur als ein Ineinander verschiedener Ordnungsprinzipien befriedigend verstehen lassen.[2]

Für die Deutung des Baues einer Sprache (hier also für die lateinische Grammatik und für das richtige Lesen und Verstehen lateinischer Texte) kommt es also nicht darauf an, ein „Einheitssystem" aufzustellen, nach welchem sich dann alles richten muß, sondern es kommt darauf an, für jeden größeren oder kleineren sprachlichen Bereich die entsprechenden Gliederungsprinzipien (oder „Systemansätze") zu erfassen und in sich, beim Lesen und Verstehen, wirksam werden zu lassen.

In diesem Sinn ist die oben aufgedeckte Spannung von Dreier- und Vierergliederung für das Verständnis des gesamten lateinischen Sprachbaus sehr fruchtbar, wenngleich noch nicht erschöpfend. Die Dreiergliederung begegnet uns bei den wichtigsten Wort*formen*, auf denen die Kennzeichnung der verschiedenen Satzglieder ruht: *konjugierbare* Wörter – *deklinierbare* Wörter (auch wo die Deklination nicht als reguläre Formveränderung sichtbar ist, wie bei vielen Pronomen, z. B. ego, quot, tot, vielen Zahlwörtern) – *unflektierbare* Wörter. Bei den Wort*arten* finden wir eine Fünfergliederung, indem zu den vier Inhaltskategorien „Geschehen/Sein – Wesen – Art – Lage/Beziehung" noch als grundlegendes Kriterium hinzutritt, ob ein Wesen mit Namen genannt wird (Nomen) oder ob es nur umrissen oder gezeigt oder gezählt wird (Pronomen). Wir haben dann drei Hauptklassen und zwei „Sammelklassen", die sich auch in ihren Formen deutlich von den Hauptklassen abheben:

[2] Diese Schichthaftigkeit ist für das Deutsche methodisch lückenlos nachgewiesen in dem Buch „Die innere Form des Deutschen" Bern 1952, [4]1965; es mag hier erwähnt werden, daß diese Grundauffassung, die Sprache sei nur als ein schichthaft-historisch-unvollkommenes Gebilde zu verstehen, bei fast allen Beurteilern volle Zustimmung gefunden hat, so sehr die Fassung und vor allem die Benennung der grammatischen Begriffe im einzelnen bestritten wurde.

verba
(Geschehen/Sein; Zeitlichkeit)
agere, respicere, consistere, esse

nomina substantiva	*nomina adiectiva*	
(Wesen in ihrem „*An-sich-Sein*", mit ihrem Namen)	(Wesen in ihrer *Art*)	„Qualitive"
modus, res, finis	*certus, prudens*	
	Adjektivadverbien	
	(Art eines Prozesses)	
	certe, prudenter	

Sammelklasse A:
pronomina (mit Einschluß der pronominalen Zahlwörter)
Wesen nur umrissen: *quis ?*
Wesen nur gezeigt: *tu ! ille !*
Wesen nur gezählt: *unus, septem*

Sammelklasse B:
particulae[8]
zählend: *semel, bis, quater*
rein situierend:

selbständig	mit Kasus verbunden	mit ganzen Sätzen verbunden
nunc, semper	*post*	*postquam*
(paulo) post,	*cum*	*cum*
postea	*sine*	

Alle diese Zusammenhänge können im Rahmen dieser kurzen Schrift natürlich nur skizziert, nicht bis in alle Einzelheiten ausdiskutiert und belegt werden. So wäre z. B. über die Mittelstellung der Adjektivadverbien zwischen nomen adiectivum und reiner particula und über einen geeigneten zusammenfassenden Namen (hier als erster Vorschlag „Qualitive") zu diskutieren.

[8] Die Zusammenfassung der Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen als „Partikeln", vom Verfasser seit 1956 für das Deutsche durchgeführt (vgl. „Deutscher Sprachspiegel" und „Der deutsche Satz") entspricht alter lateinischer Übung, gerade auch in deutschen höheren Schulen. In der „Practischen Grammatik der lateinischen Sprache" von Christian Gottlob *Bröder*, die mir durch einen günstigen Zufall eben in die Hände kommt (1. Auflage 1787, 13. verbesserte und vermehrte Originalausgabe Leipzig 1819, mit Königlich-Bayer'schem allergnädigstem Privilegium und Königlich-Württembergischem

Eine Skizze des Ganzen ist aber nötig, weil nur von da aus, von da aus aber mit innerem Recht, wie der Verfasser meint, der Zusammenhang unserer Schulsprachen als indoeuropäischer Sprachen richtig erfaßt werden kann.

Eine Spannung zwischen im Grunde verwandten, aber verschieden ausgeformten Gliederungsprinzipien wie den S. 14–16 aufgewiesenen läßt sich nun nämlich nicht nur im Lateinischen, sondern in allen alten indoeuropäischen Sprachen erkennen.

Überall finden wir Züge einer grundlegenden Dreigliederung: verlaufsgeprägt (konjugierbar) – umrißgeprägt oder größengeprägt (deklinierbar, der Zahl zugänglich, in die drei genera masculin–feminin–neutrum aufgeteilt) – demgegenüber prägungsfrei (*noch* prägungsfrei bei den alten Partikeln wie *pro, ante, post,* oder *wieder* prägungsfrei z. B. bei erstarrten Kasusgebilden wie *hodie, postridie, postea;* so wohl auch bei den regulären Adverbbildungen aus Adjektiven wie *prudens–prudenter, longus–longe,* und bei den regulären Zahladverbien wie *quater, quinquies, sexies, septies* usw.). Und überall hängt mit dieser Dreigliederung zusammen, daß der Satz als ein Geschehen oder Sein gefaßt ist, an dem ein, zwei oder mehr Wesen in verschiedenen Rollen beteiligt sind. Das System dieser Rollen ist in den verschiedenen Sprachen verschieden ausgebaut (fünf Kasus im Griechischen, sechs im Lateinischen, vier im Deutschen, usw.), aber es ist überall ein solches System vorhanden.

Demgegenüber finden wir aber auch überall, und mit ebenso

allergnädigstem Privilegium, also offenbar ein sehr verbreitetes Buch) – in dieser lateinischen Grammatik steht S. 4 die Einteilung:

I. Nomina Nennwörter
II. Verba Zeitwörter
III. Particulae Partikeln, Bestimmungswörter

und S. 5 werden als Particulae ausdrücklich angeführt:

1. Adverbium 2. Präpositio 3. Conjunctio 4. Interjectio

Vgl. dazu Raimund Pfister im Heft „Vom Sinn des Grammatikunterrichts", S. 129 (Der altsprachliche Unterricht, Arbeitshefte zu seiner wissenschaftlichen Begründung und praktischen Gestalt, Reihe V, Heft 2, 1961).

großem innerem und formalem Gewicht, Züge einer *Viergliederung*, und überall hängen diese Züge damit zusammen, daß der besondere Denkinhalt des reinen „Wie", der Art, der Qualität herausgearbeitet werden soll. Und wenn wir die modernen abendländischen Sprachen dazunehmen, vor allem das Englische, das wohl als Extremfall der Entwicklung angesehen werden kann, dann drängt sich uns auf einmal die Vermutung auf: ist vielleicht die Dreiergliederung als ein gemeinsam ererbtes Gut zu betrachten, als ein *älterer Bestand* – und hat sich dann eine Viergliederung ergeben, weil man aus der Weiterentwicklung des Denkens und des geistigen Lebens überhaupt an die überlieferten Sprachmittel einen *neuen Anspruch* stellte, nämlich den Anspruch, nicht nur Wesen und von ihnen oder an ihnen durchgeführte zeitliche Abläufe in verschiedener Lage und verschiedenem Zusammenhang darzustellen, sondern – bei einem Wesen oder einem Geschehen – einen *Kern* und eine (oder auch mehr als eine) diesem Kern zusprechbare oder absprechbare *Eigenschaft* zu unterscheiden?

Eine solche Deutung läßt sich freilich historisch-quellenmäßig weder beweisen noch widerlegen, da die betreffenden Entwicklungen sich in einer Zeit abgespielt haben, die um Jahrhunderte oder Jahrtausende weiter zurückliegt als die ältesten uns erhaltenen Sprachdenkmäler. Diese Unmöglichkeit eines quellenmäßigen Nachweises nimmt aber der hier entwickelten Deutung nichts von ihrem wissenschaftlichen und praktischen Wert; wir suchen ja nicht primär sprachhistorische Fakten, sondern wir suchen einen Gesichtspunkt, von dem aus wir unsere Schulsprachen (und weiterhin überhaupt die modernen und alten indoeuropäischen Sprachen) miteinander vergleichen, aufeinander beziehen, in ihrer Verwandtschaft und Verschiedenheit verstehen können. Und einen solchen Gesichtspunkt bietet uns die vorgetragene Deutung der Dreier- und Viergliederung, die wir im lateinischen Satz und im lateinischen Wortarten- und Wortformensystem beobachtet haben. Wir formulieren daher als Arbeitshypothese, mit der wir nun in aller wissenschaftlichen

Strenge wieder an die beobachtbaren Verhältnisse des lateinischen, deutschen, französischen und englischen Satzbaus herantreten wollen:

Es zeigt sich in allen indoeuropäischen Sprachen eine grundlegende Dreiereinteilung aller sprachlichen Mittel, nämlich

„verlaufsgeprägte Aussagemomente“	*„umriß- oder größengeprägte Aussagemomente“*	*„demgegenüber prägungsfreie Aussagemomente“*
Geschehen-Sein „Zeitlichkeit“	umgrenzte Wesen „Größen“	neutrale Bestimmungen „Angaben“
Konjugation	Deklination	keine reguläre, syntaktisch relevante Flexion
(Hauptmittel zur Darstellung von Zeit und Geltung, dazu Hinweis auf das als Ausgangspunkt zu denkende Wesen)	(Hauptmittel zur Darstellung der beteiligten Wesen und Markierung der verschiedenen Rollen, die die betr. Wesen im Satz zu spielen haben)	(für alle noch verbleibenden Aufgaben)

An diese sprachlichen Mittel sind nun – meist in einer Zeit, von der wir quellenmäßig nichts wissen – neue Ansprüche gestellt worden, nämlich (bei Wesen wie bei Geschehen) zu unterscheiden zwischen einem festen *Kern* (einer „Substanz“) und einer diesem Kern zusprechbaren oder absprechbaren, geistig jedenfalls von ihm unterscheidbaren *Eigenschaft,* einer Qualität, einem „Akzidens“, einem *Wie.* Die Sprachteilhaber haben also gewissermaßen sich selbst und ihrer Sprache eine neue Aufgabe gestellt, und zur Lösung dieser Aufgabe z. T. neue sprachliche Mittel geschaffen,

z. T. die überlieferten Mittel zur Darstellung der neugefaßten Inhalte verwendet und sie damit umgedeutet. Die Aufgabe ist aber nicht ein für allemal gelöst worden, sondern sie hat sich zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen Räumen immer wieder neu gestellt, und darum sind auch die gefundenen Lösungen und die geschaffenen sprachlichen Mittel zugleich verwandt und verschieden. Ja, wir können die Unterschiede in der „inneren Form" auch unserer Schulsprachen zu einem nicht unbeträchtlichen Teil begreifen als *verschiedene Lösungen* dieser ihnen allen gestellten Aufgabe – *verwandte* Lösungen, weil von ähnlichem oder gleichem Grundbestand ausgehend und unter ähnlichen Ansprüchen entwickelt, aber *verschiedene* Lösungen, weil zu verschiedenen Zeiten unter verschiedenen Bedingungen entwickelt. Wir betrachten nun (in ähnlicher Folge, wie sie auch historisch hervorgetreten sind) die lateinische, die deutsche, die französische und die englische Lösung, und wir skizzieren damit zugleich die Wege, auf denen Schüler deutscher Muttersprache am besten zur Beherrschung und geistigen Durchdringung des lateinischen, französischen und englischen Satzbaus geführt werden können.

ZWEITES KAPITEL

LATEINISCHER SATZBAU UND DEUTSCHER SATZBAU

a) Der lateinische Satzbau; Vergil

Im lateinischen Satzbau ist der Systembereich „beteiligte Wesen verschiedenen Charakters in verschiedenen Rollen" in einer bewundernswerten Weise ausgebaut; daher hat auch seit jeher das Kapitel, das diese Rollenverteilung im einzelnen nachzuweisen hat, nämlich die Kasussyntax, in der lateinischen Grammatik einen zentralen Platz eingenommen, für den Lehrer wie für den Sprachforscher.

Schon der Bestand an funktionstragenden Formen ist groß: sechs volle Kasus, zum großen Teil auch lautlich klar voneinander abgehoben, gegenüber den vier (formal oft so undeutlichen) Kasus des Deutschen und den Kasusresten, die sich im Französischen (*il – le – lui* usw.) und im Englischen (*he – him, she – her* usw.) erhalten haben. Die sechs lateinischen Kasus dienen nun als Träger für ein fein ausgewogenes System von Rollen; einfache Kasus leisten hier manches, was in den modernen Sprachen nur durch Zusatz eines besonderen Lage- oder Beziehungselementes (einer Präposition) geleistet werden kann. Auch wenn eine besondere Art, ein „Wie" darzustellen ist, wird ihr Ausdruck meist in das System dieser Rollen einbezogen. Ja, sehr oft wird sogar ein beträchtlicher Teil des Geschehens, der Handlung selber nicht durch Verben in Personalform (finite Verben) dargestellt, sondern durch „Verbinhalte in Kasusform", durch Partizipien. Auch ein Verbinhalt erscheint dann gewissermaßen als „Artbestimmung, die zu einem Wesen hinzutritt".

Doch wollen wir das nicht länger abstrakt betrachten, sondern an

einem Text nachweisen. Vergils Aeneis, für Jahrhunderte der Gipfel lateinischer Dichtung, beginnt:

Arma virumque cano, Troiae qui primus ab oris
Italiam fato profugus Laviniaque venit
litora, multum ille et terris iactatus et alto
vi superum saevae memorem Iunonis ob iram,
multa quoque et bello passus, dum conderet urbem
inferretque deos Latio, genus unde Latinum
Albanique patres atque altae moenia Romae.

Das heißt nach der Übersetzung von Goette (Heimeran 1958):

Waffentat künde ich und den Mann, der als erster von Troja,
schicksalgesandt, auf der Flucht nach Italien kam und Laviniums
Küsten, viel über Lande geworfen und wogendes Meer durch
Göttergewalt, verfolgt vom Groll der grimmigen Juno,
viel auch duldend durch Krieg, bis er gründe die Stadt und die Götter
bringe nach Latium, dem das Geschlecht entstammt der Latiner,
Albas Väter und einst die Mauern der ragenden Roma.

Thassilo von Scheffer übersetzt (Ausgabe im Verlag Dieterich):

Kampf und Helden besing, den einst von den Ufern von Troia
nach Italien flüchtig sein Los an Laviniums Küsten
trieb, der durch Länder und Meere gar viel vom Willen der Götter
und von dem dauernden Zorn der erbitterten Juno geschleudert,
viel auch in Kriegen erlitt, bis er die Stadt gegründet und seine
Götter nach Latium führte: daher das Geschlecht der Latiner
und die albanischen Väter und Roms hochragende Mauern.

Wir versuchen nun den lateinischen Text unmittelbar durchsichtig zu machen, indem wir überall die Kasus anschreiben und den inhaltlichen und formalen Beitrag, den jedes Wort an seiner Stelle zum Gesamtsinn beizusteuern hat, durch eine deutsche Umschreibung wiedergeben. Wir geben also eine inhaltlich-grammatische Interlinearversion[1]:

[1] Ein solches Verfahren ist nicht etwa als erste Einführung in das Lateinische gedacht, wie in der sogenannten „Methode Rosenthal" (vgl. „Entschiedene Schulreform", Heft 37, Leipzig 1925), sondern es ist für den bestimmt, der schon ziemlich viel Latein kann; es soll auf ihn gewissermaßen als Schock wirken, so daß ihm Langvertrautes mit einemmal zum Problem werden kann – wie wenn in der mathematischen Grundlagenforschung die von jedem im Schlaf beherrschte Elementarmathematik, das kleine Einmaleins, plötzlich zu

Arma	virum	que	cano	Troiae	qui	primus	ab	oris
acc.	acc.	–	v. f. 1. sg.	gen.	nom.	nom.	praep. + abl.	
(die)	*(den)*	*dazu*	*besinge*	*Trojas*	*welcher*	*(ein)*	*von*	*(den)*
Waffen	*Mann*		*(ich)*	*(„von Troja*		*erster*		*Küsten*
				her gedacht")		*(als) erster*		*(her)*

Italiam	fato	profugus	Lavinia	que	venit
acc.	abl.	nom.	acc.	–	v. f. 3. sg.
(nach)	*(aus)*	*(ein)*	*(nach den)*	*dazu*	*(er)*
Italien	*Schicksal*	*Flüchtiger*	*Lavinischen...*		*kam*
	(durch)				
	Schicksal				

litora
acc.
(nach den)
Küsten

Abkürzungen:

nom. = Nominativ	v. f. = verbum finitum	
gen. = Genitiv	1. sg. = erste Person Singular	
dat. = Dativ		
acc. = Akkusativ	3. sg. = dritte Person Singular	
abl. = Ablativ		

Wir haben zwei Handlungen, zwei Geschehensabläufe: einen sagt der Dichter von sich selbst aus *(cano, ich besinge)*, einen sagt er von seinem Helden *(venit, er kam)*.

Zur ersten Handlung werden uns die Wesen genannt, die das Handlungsziel bilden: *arma*, *Waffentat* und *virum*, *den Mann*. Der Handelnde (das Subjekt, das Agens) braucht weder durch ein Nomen genannt noch durch ein Pronomen gezeigt zu werden (wie im Deutschen durch *ich*), weil die Endung *–o* von *cano* unmißverständlich festlegt, daß die Handlung für den Sprechenden selbst gelten soll, für die „erste Person".

Für die zweite Handlung wird zunächst ein geistig-räumlicher Ansatzpunkt genannt, nämlich durch den Genitiv *Troiae*, wobei zunächst noch offenbleibt, welche genauere Rolle die damit genannte Stadt im Zusammenhang der zu erzählenden Handlung spielen soll. Dann wird der Handelnde ausdrücklich angezeigt durch das Pronomen *qui* im Nominativ (nämlich der im ersten Satz genannte *vir*). Dann wird das zeitliche Verhältnis angezeigt,

dem logisch-zeichentheoretischen Problem wird, das sie im Grunde immer ist. Die Interlinearversion, wie sie hier als Erkenntnis- und Darstellungshilfsmittel verwendet wird, setzt ein Verständnis des Gesamtinhalts und ein Treffen des gemeinten Klanges (vor allem: der Zusammengehörigkeit mancher im geschriebenen Text getrennt vor uns liegender sprachlicher Elemente) immer schon voraus.

in welchem dieser Mann zu allen denen steht, die ähnliches getan haben: er tat es *als erster*. Dieses Verhältnis wird aber nicht, wie so oft im Deutschen, durch einen fallfremden Ausdruck angezeigt *(zuerst)*, auch nicht durch Nominativ mit erläuterndem *als (als erster)*, sondern es erscheint in einem ganz einfachen Nominativ: *der erste* oder *ein erster*. Die Stelle in der Zahlenreihe, der zeitliche Rang wird also gewissermaßen als Eigenschaft des Mannes dargestellt („die Eigenschaft, der erste zu sein"). Es folgt wieder eine räumliche Bestimmung, nämlich *ab oris*, Präposition mit Ablativ, *von den Küsten her;* dadurch wird zugleich die Rolle von *Troiae* klar: es ist der vorausgenommene Name der Stadt, zu der diese Küsten gehören. Dem „Woher" folgt unmittelbar das „Wohin", das räumliche Ziel, gegeben durch den einfachen Akkusativ *Italiam*. Es folgt die Nennung des Wesens, auf dessen Veranlassung (oder einfach „aus dessen Kraft heraus") die ganze Handlung nötig wurde: *fato*, Ablativ, *aus dem Schicksal heraus*. Dann wird wieder eine Eigenschaft des Handlungsträgers genannt; sie enthält ein Stück des an ihm sich vollziehenden Geschehens und wird darum vom einen deutschen Übersetzer durch ein Verbalnomen mit Präposition übersetzt: *auf der Flucht*, vom anderen durch ein unflektiertes Adjektiv, das aus dem Verbalnomen gewonnen worden ist: *flüchtig*. Für den lateinisch Denkenden ist aber das Geschehen „fliehen, flüchtig sein" gewissermaßen zum Bestandstück des Mannes geworden; es haftet mindestens für eine gewisse Zeit als ein „Akzidens" am „Wesenskern" des Mannes (an seiner „Substanz") und wird darum durch ein *Adjektiv* im Nominativ gegeben: *profugus, (ein) Flüchtiger*. Dieser Artkennzeichnung des Mannes folgt nochmals eine Nennung des räumlichen Zieles: *Lavinia ... litora;* diese Nennung durch nomen adiectivum + nomen substantivum ist kunstvoll auf verschiedene Stellen des Verses verteilt; zuerst erscheint der geographische Name in Form eines Adjektivs, als „besondere Artkennzeichnung", dann folgt als Anfang des dritten Verses die genauere Begriffsnennung „litora". Beide stellungsmäßig getrennten, aber innerlich verbun-

denen Wörter stehen im einfachen Akkusativ; das wird zwar formal nicht sichtbar – der Nominativ könnte genau gleich lauten –, aber der Parallelismus zum Versanfang *Italiam* ist inhaltlich und formal so stark, daß vom Hörer-Leser auch *Lavinia* ... *litora* sogleich als Akkusativ erkannt und als Angabe der Richtung interpretiert wird. Und zwischen dem Adjektiv und dem Substantiv der zweiten Zielnennung (beide, *Italia* und *Lavinia litora*, bezeichnen ja zugleich das Ziel, dem das ganze Epos zustrebt) erscheint nun als letztes Wort des zweiten Verses eine ausdrückliche Nennung des Geschehens, durch das auf *qui* passende verbum finitum *venit* (*er kam*, nämlich der *vir* aus dem ersten Satz, den der Dichter besingt).

So zeigt sich unsere S. 23 gegebene abstrakte Formulierung (ein ausgebautes Rollensystem, vor allem durch die einfachen Kasus getragen ... Geschehen oft als „an Wesen haftende Art", adjektivisch gefaßt) im ersten Teilsatz des Vergilischen Epos. Nun kann man geltend machen, daß hier infolge der dichterischen Sprachhöhe und der kunstvollen Wortverschränkung im Vers die Verhältnisse besonders kompliziert liegen. Wir wollen daher den Satz so umformen (ohne an seinem Gesamtsinn und an seinem Wort- und Formenbestand irgend etwas zu ändern), daß er normaler lateinischer Wortstellung entspricht und auch im Deutschen leicht nachvollzogen werden kann – nachvollzogen vor allem auch in seinem Zusammenspiel von „Geschehen" und „beteiligten Wesen verschiedenen Charakters in verschiedenen Rollen":

arma	virumque	cano		
Waffentat	*(und) den Mann dazu*	*besinge ich,*		
qui	primus	ab oris Troiae	fato	profugus
welcher,	*ein erster,*	*von den Küsten Trojas*	*durch Schicksalsmacht*	*ein Flüchtiger*
Italiam	Laviniaque litora	venit		
nach Italien,	*nach den Lavinischen dazu, den Gestaden*	*kam.*		

Die zweite Folge von Nennungen im gleichen Gesamtsatz, von Vers 3 an, geben wir zur Erleichterung gleich in dieser pro-

saischen Umformung – im Vergleich damit läßt sich der Reiz der kunstvollen Aufteilung im Hexameter dann um so besser spüren:

ille	multum	et terris et alto	iactatus
nom.	(erstarrter acc.)	– abl. – abl.	nom.
jener	*in Bezug auf vieles*	*sowohl an verschiedenen Stellen des Festlandes wie auf dem hohen Meere*	*ein Herumgeworfener*

vi	superum	ob iram	memorem	Iunonis
abl.	gen. pl.	praep. + acc.	acc.	gen.
aus der Macht	*von höheren Wesen*	*durch den Zorn,*	*den beharrenden („die Erinnerung festhaltenden")*	*der Juno,*

saevae	multa	quoque	et	bello	passus ...
gen.	acc. pl.	–	–	abl.	nom.
der wilden	*viele Dinge*	*ebenfalls („auch dabei")*	*noch dazu*	*im Kriege*	*„ein Gelitten-Habender"*

In solcher Prosafassung würden wir vielleicht hinter *iactatus* und *passus* je ein *est* einfügen, und dann übersetzen: *Viel ist jener sowohl auf dem Lande wie auf dem Meere herumgeworfen worden, vieles hat er auch im Kriege erlitten.* Wenn Vergil aber weder beim einen noch beim andern Partizip ein solches *est* gesetzt hat, dann müssen wir das wohl ernst nehmen und also diese ganze Folge von Inhalten als „reine hinzugefügte Wesenscharakterisierung" lesen: sie soll uns zeigen, was sich an diesem zu besingenden *vir*, diesem *primus profugus* schon alles an Schicksal vollzogen hat – und sie zeigt das nicht mehr im Moment des Vollzugs selbst, sondern nur in seinem *Ergebnis*, in dem, was nun als *Art* an Aeneas haftet, gewissermaßen „in dem, was sich als Niederschlag des Schicksals am Wesenskern des Aeneas festgesetzt hat, was nun zu seinem gesamten Wesen gehört".

Nachdem nun auf diese Weise der schon im zweiten Wort genannte *vir* uns genauer vorgestellt worden ist, mit allem, was an Schicksal in ihn eingegangen ist und ihn geformt hat – nun wird uns die *Handlung* genannt, die ihm aufgetragen ist und die den Gegenstand der ganzen Dichtung bildet:

dum	conderet	urbem		
–	3. sg. coni. imperf.	acc.		
bis	*er gründen würde*	*die Stadt*		
	inferret	que	deos	Latio
	3. sg. coni. imperf.	–	acc.	dat.
	herbeibringen würde,	*dazu,*	*die Götter*	*dem Gebiete Latium*

Hier erscheinen nun kurz hintereinander gleich zwei Verben in Personalform, nämlich *conderet* und *inferret.*[2] Die Verben stehen auch bezeichnenderweise nicht, wie in Prosa üblich, am Ende der auf sie bezogenen Reihe von Größen, sondern am Anfang, so daß wir, wenn wir nur ein *er* davorschalten, im Deutschen in der genau gleichen Wortstellung wiedergeben können: *bis er schüfe die Stadt und brächte die Götter dem latinischen Gebiete*[3]. In lateinischer „Normalprosa" würden die Sätze lauten: „dum urbem conderet deosque Latio inferret".

Als beteiligtes Wesen, als „Größe" finden wir zu *conderet* den Namen des Zieles der Handlung, den Objektsakkusativ *urbem, die Stadt;* zu *inferret* werden uns zwei Größen genannt, nämlich das „direkt von der Handlung betroffene Wesen", der Objektsakkusativ *deos,* und das „dadurch begünstigte Wesen", das „Wesen, dem sich die Gesamthandlung zuwendet", der Objektsdativ

[2] Der Modus dieser beiden Verben, der Konjunktiv Imperfekt, ist nicht als „Irrealis" zu deuten – die Handlung ist ja dann wirklich erfolgt und für Vergil und seine Hörer–Leser längst grundlegende Tatsache geworden. Der Sinn des Konjunktivs ist hier: „damals, in der Vergangenheit, in die uns der Dichter jetzt führen will, war diese Handlung des Aeneas erst gedacht, erst als geistige Möglichkeit entworfen."

[3] Es ist also durchaus nicht so, wie uns nach den ersten Versen hätte vorkommen können, daß im Lateinischen die Fassung des Satzes als aktuelles Geschehen (= Fassung durch Verben in Personalform) in den Hintergrund gedrängt wäre. Im Gegenteil, im Lateinischen vermag man in einer den modernen Sprachen unzugänglichen Weise ganze Stücke *nur* als Vorgang, *nur* verbal zu gestalten, wie man andererseits ganze Sätze mit *nur* nominalen Mitteln zu gestalten vermag. Beide Bereiche, „Geschehen/Sein" und „beteiligte Wesen verschiedenen Charakters in verschiedenen Rollen", sind je für sich viel mehr ausgebaut, so daß je nach den Ansprüchen des Inhalts und dem Stilwillen fast nur mit dem einen oder fast nur mit dem anderen Mittel gearbeitet werden kann: *veni – vidi – vici* (nur verba) gegenüber *vita brevis, ars longa* (nur nomina substantiva und adiectiva) oder *suum cuique* (nur pronomina).

Latio (ein „sinngebender Dativ" nach H. Brinkmann). Der „Geschehensträger", der in den modernen Sprachen fast immer seine Darstellung durch besonderes Satzglied verlangt (nämlich durch das „Subjekt"), ist im Lateinischen durch die Personalform des Verbs und den Zusammenhang so klar gegeben, daß er weder durch ein Nomen genannt noch durch ein Pronomen ausdrücklich angezeigt zu werden braucht. Wenn wir von diesem Unterschied (daß das Lateinische sehr oft ohne ein Satzglied „Subjekt" auskommt) absehen, entsprechen die beiden Sätze genau dem, was uns auch im Deutschen vertraut ist: sie erscheinen im Bilde einer Handlung mit einem Ziel (hier nicht einem räumlichen, sondern einem „gefaßten oder bewirkten" Ziel, einem „betroffenen Wesen", einem Objektsakkusativ, einer Zielgröße), und mit einem weiteren, durch die Handlung berührten, begünstigten (oder auch geschädigten) „Wesen, dem sich das Geschehen zuwendet" (einem Objektsdativ, einer Zuwendgröße)[4].

Nachdem nun durch *conderet urbem | inferretque deos Latio* die bevorstehende Haupthandlung des ganzen Epos umrissen ist (die beiden Sätze sind auch ausgezeichnet durch ihre Stellung am Ende eines Verses und am Anfang des folgenden) – nachdem dadurch das Hauptanliegen dieses ersten Satzes erfüllt ist, werden uns noch die ungeheuren Folgen genannt, die von den entworfenen Handlungen ausgingen, an ihrem Gelingen hingen: nämlich die gesamte Entwicklung des römischen Volkes, bis hin zum Imperium der Zeit Vergils. All das wird nun wieder ohne Verben dargestellt, nur durch Wesensnennungen und Wesenscharakteristiken: *genus Latinum, Albani patres, moenia Romae altae (das Geschlecht, das Lateinische – die Albanischen [Leute], die Väter – die Mauern der*

[4] Man sagt gelegentlich „Akkusativ der Sache und Dativ der Person"; aber unsere Stelle zeigt mit aller Deutlichkeit, daß das viel zu eng ist (*deos* und *urbem* sind ebenfalls viel mehr „Person" als „Sache"). Wir müssen beides, den Objektsakkusativ wie den Objektsdativ, als „beteiligte Wesen mit grundsätzlich gleicher Würde" anerkennen, nur mit einer verschieden engen Bindung an das Geschehen; vgl. „Innere Form des Deutschen", Bern [4]1965, S. 163–164, auch gegenüber dem Zweifel von Schorer, Weisgerber-Festschrift, Düsseldorf 1959, S. 118–119.

Roma, der hohen). Alle drei Nennungen sind mit dem vorher vorgeführten Geschehen nur verbunden durch den Lagehinweis *unde (woraus)*, und sie sind unter sich verbunden und als gleichgewichtig bezeichnet durch die Partikeln *que* und *atque (dazu, noch dazu)*.
Es wäre verlockend, in dieser Weise fortzufahren:

Musa,
Muse,

mihi causas memora,
mir die Gründe berichte,

quo numine laeso
aus welchem Götterwillen, dem Verletzten,

quidve dolens
oder was (als) Erleidende

regina deum
die Königin der Götter

tot vólvere casus
soviel durchzumachen Schicksalsschläge

insignem pietate virum,
den Ausgezeichneten an Frömmigkeit, den Mann,

tot adire labores
– soviel zu bestehen Mühen

impulerit.
(sie ihn) antrieb.

tantae ne animis caelestibus irae?
So mächtige etwa gar, den Geistern, den Himmlischen, Zornes-wallungen (können bestehen)

Wenn man so liest (die deutsche „inhaltlich-strukturelle Interlinearversion" nie als Selbstzweck, sondern immer nur als Hilfe zum unmittelbaren Erfassen und Klingenlassen des originalen

lateinischen Textes benützend), dann wird plötzlich die Lektüre eines jeden Vergilischen Verses zu einem so erfreuenden geistigen Spiel wie das Erklingenlassen einer Notenzeile von Bach oder von Beethoven: man genießt sie, indem man sie erspielt und immer wieder spielt, innerlich-geistig und äußerlich-klanglich.

Das ist aber hier nicht die Aufgabe, und der Verfasser dieser Schrift ist ja von Beruf nicht Latinist, sondern „theoretischer Linguist", wenn man in Analogie zum „theoretischen Physiker" so sagen darf. Die hier gestellte Aufgabe lautet: Wir möchten den lateinischen Satzbau so sehen, daß wir ihn mit dem deutschen, französischen und englischen Satzbau in eine echte Verbindung bringen können, und zwar für Schüler deutscher Muttersprache. Und als Gesichtspunkt, der uns das am besten gestattet, fanden wir oben (S. 20) das Ineinander einer Dreier- und einer Viergliederung und vor allem die Art und Weise, wie eine Sprache den Ausdruck des „*Wie*", die Darstellung von Art, von Eigenschaft, von Qualität im System ihrer Ausdrucksmittel ermöglicht hat.

In diesem Sinne können wir nun zusammenfassen: Der lateinische Satz verwirklicht sich vor allem als *Geschehen/Sein* mit *beteiligten Wesen* verschiedenen *Charakters* in einem fein ausgearbeiteten System von *Rollen*. Die Kennzeichnung von *Art* ist zu einem großen Teil in dieses Rollensystem hineingenommen, indem ein Wesen als ein so und so Geartetes oder durch Handlungen so und so Gewordenes dargestellt wird. Wo die Art eines verbal ausgesagten Ablaufes zu kennzeichnen ist, besteht eine besondere Form, die historisch wohl mit den Kasusformen verwandt ist, obwohl wir sie systematisch von ihnen abzuheben gewohnt sind: das Adjektiv-Adverb mit seinen Kennzeichen *-ter* oder *-e*.

Nun müssen wir uns der Frage zuwenden: Wie ist, vom gleichen Gesichtspunkt aus betrachtet, der *deutsche* Satzbau zu deuten? Und wie kann daher ein Schüler deutscher Muttersprache die Struktur des *Deutschen* (die er sich in der höheren Schule bis in ihre Fein-

heiten *bewußt machen* soll) und die Struktur des *Lateinischen* (das er auf der höheren Schule *neu lernt*) *zusammensehen* und dadurch nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich ins Latein hineinwachsen – ohne aber die sichere Verwurzelung in der Muttersprache, *auch* in ihrer *bewußt gemachten* Struktur, zu verlieren?

b) Der deutsche Satzbau

Wir haben nun den deutschen Satzbau zu betrachten. Dabei können wir uns verhältnismäßig kurz fassen und auf einen Einzelnachweis verzichten, da die Forschungsergebnisse des Verfassers schon in einer Reihe von Publikationen vorgelegt[5] und auch schon in einem Schulbuch[6] verarbeitet sind.

1. Indoeuropäischer Grundcharakter

Auch der deutsche Satz erscheint, wie der lateinische, im Bilde eines Geschehens oder Seins mit beteiligten Wesen verschiedenen Charakters in verschiedenen Rollen und mit weiteren „prägungsfreien" Angaben.

Das System der „festen Rollen für beteiligte Wesen" ist, verglichen mit dem Lateinischen, etwas einfacher, und die Mittel zur Darstellung der einzelnen Rollen sind oft nicht so klar ausgeprägt (nur vier Kasus, häufiger lautlicher Zusammenfall, z. B. bei Nominativ und Akkusativ im Feminin und Neutrum und im ganzen Plural des Nomens und Adjektivs). Auch die Personalformen des Verbs sind lautlich nicht immer klar abgehoben (sie *gehen* = 3. pl. – sie wollen *gehen* = inf.), und daher muß der Geschehensträger,

[4] 1965. Der deutsche Satz, Wortarten und Satzglieder wissenschaftlich gefaßt und dichterisch gedeutet, Düsseldorf 1957. [4] 1965.

[5] Die innere Form des Deutschen, eine neue deutsche Grammatik, Bern 1952,

[6] Deutscher Sprachspiegel, Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung, Heft 1 (Sexta und Quinta), Düsseldorf 1956, Lehrerheft dazu, 1957, Heft 2 (Quarta und Untertertia), 1958, Heft 3 (Obertertia und Untersekunda) 1962, Heft 4 (ab Obersekunda) 1964, Ausgabe für Realschulen, Heft 1 (5. und 6. Schuljahr), 1965.

das Subjekt, normalerweise als besonderes Satzglied auftreten. Die Grundzüge des Kasus- und des davon getragenen Rollensystems sind aber dieselben. Im Deutschen wie im Lateinischen besteht derselbe innere Unterschied zwischen Nominativ (Ausgangspunkt, „Ruhelage") und Akkusativ (Zielpunkt einer Bewegung, räumlich und wirkungsmäßig). Der durchgehende Unterschied von „wohin" und „wo", im Lateinischen durch Akkusativ und Ablativ getragen *(in silvam – in silvā)* ist im Deutschen ebenfalls grundlegend, nur wird er vom Akkusativ und Dativ getragen *(in den Wald – in dem Wald)* – während französisch *à la forêt* oder *au bois* ebensowohl *in den Wald* wie *in dem Wald* umfaßt. Gemeinsam ist ferner der reine Akkusativ als Ausdruck des Maßes, des Grades, der Erstreckung *(einen Meter hoch, zehn Jahre lang* usw.*)*. Gemeinsam ist ebenso der Dativ zur Bezeichnung dessen, dem sich eine Handlung zuwendet (Objektsdativ, auch in der Spielform des nur innerlich Beteiligten, beim „dativus ethicus"). Gemeinsam ist der Genitiv als adnominaler Kasus *(Troiae ab oris – von Trojas Ufern)*.

2. *Darstellung von Art*

Ein tiefgreifender Unterschied besteht dagegen bei der Darstellung des „*Wie*", beim Ausdruck der *Art*. Diese „gemeinsame Aufgabe der abendländischen Sprachen" (vgl. S. 21) ist im Deutschen anders gelöst worden als im Lateinischen. Im Deutschen finden wir nichts von dem freien Hinzusetzen eines voll deklinierten Adjektivs (also einer „ihrerseits schon an einem Wesen vollzogenen, ein Wesen konstituierenden Artnennung"), das für das Lateinische so bezeichnend ist. Entweder wird die Art-Kennzeichnung völlig einbezogen in den Komplex der Wesensbenennung; das Adjektiv wird (mit eigener, besonderer Deklination versehen) zwischen dem einleitenden Pronomen und dem (den Kern nennenden) Nomen *fest eingeklammert: die grimmige Juno treibt Aeneas von einem Ort zum anderen.* – Will man aber nicht zu

dieser völligen Einbeziehung greifen, will man den Zusammenhang nicht schon im fixen Verband des Satzgliedes, sondern erst im freieren Verband des Satzes selbst sichtbar werden lassen, dann muß man die eindeutige Beziehung zu einem Wesen überhaupt aufgeben und eine Form wählen, wo die Art-Kennzeichnung vom Hörer oft ebensosehr mit dem Geschehen wie mit einem der beteiligten Wesen verbunden wird: *„Grimmig treibt Juno den Aeneas von einem Ort zum anderen."* Ob sie dabei an sich eine grimmige *ist* oder nur hier grimmig *handelt*, das kann im deutschen Satzbau mit grammatischen Mitteln nicht zum Ausdruck gebracht werden; das muß der Hörer (soweit es überhaupt nötig ist!) aus seinem Gesamtverständnis ergänzen, so wie er im Lateinischen aus seinem Gesamtverständnis ergänzen muß, ob *virum cano* heißt *den Mann besinge ich* oder *einen Mann besinge ich*. Aus dem Vergleich geht schon hervor, daß man zu solcher Ergänzung und Präzisierung meist nur veranlaßt wird, wenn man aus einer Sprache in die andere hinübergeht, wenn man übersetzen muß. So lange man nur in der lateinischen Welt lebt und Latein als Latein liest, nicht vom Deutschen her, denkt man bei *virum* gar nicht an die Unterscheidung *den Mann – einen Mann*, und so lange man nur im Deutschen lebt und Deutsch als Deutsch liest und spricht, solange denkt man bei *grimmig* nicht an die Unterscheidung von *saeva* (= Adjektiv) und *saeve* (= Adjektivadverb).

Die deutsche Wortklasse „Adjektiv" oder „Artwort" oder „Wie-Wort" faßt also als *eine* Kategorie, was im Lateinischen als „nomen adiectivum" und „Adjektiv-Adverb" zwar stamm- und sinnverwandt, aber auf zwei deutlich unterschiedene Formklassen verteilt ist, nämlich auf Deklinierbares einerseits und Unflektierbares andererseits. Und das deutsche Satzglied „selbständiges, im Satz für sich verschiebbares, unflektiertes Adjektiv", vom Verfasser in seinen Büchern „Artangabe" genannt *(sie verfolgt ihn grimmig – sie verwehrt ihm grimmig jedes Ausruhen – grimmig treibt sie ihn durch Länder und Meere)* – diese deutsche „Artangabe" umfaßt zugleich das lateinische „Adjektiv als Prädikatsnomen" (Nominativ

oder Akkusativ: *Iuno saeva est – Iunonem saevam videmus*) und das lateinische „Adjektivadverb als Bestimmung der Art und Weise eines Geschehens" *(saeve Aeneam persequitur)*. Was im Lateinischen streng genommen nur als gemeinsame Wurzel faßbar ist (das *saev-*), das ist im Deutschen als volles geprägtes Wort, ja als volles Satzglied („Artangabe") vorhanden.[7]

Die „deutsche Lösung" des oben S. 21 formulierten Problems (wie die europäischen Sprachen aus der altererbten Dreiteilung ihrer Mittel den Ausdruck des „Wie" entwickeln) weicht also von der lateinischen Lösung stark ab. Man kann die lateinische Lösung besser finden, weil sie viel präziser ist und die Beziehung des Art-Ausdrucks (zu einem der beteiligten Wesen oder zum Geschehen als solchem) genau festgelegt. Man kann aber ebenso die deutsche Lösung besser finden, weil sie viel schmiegsamer ist und ein Spiel der Nuancen gestattet, das sich im Lateinischen gar nicht wiedergeben läßt.[8]

[7] Diese Begriffsbestimmung für die deutsche Wortart „Adjektiv" oder „Artwort" und das deutsche Satzglied „Artangabe", vom Verfasser 1952 erstmals vorgelegt (Innere Form des Deutschen S. 190–198, 207–218, 227–230), ist seither mehr oder weniger deutlich in die meisten Schulsprachbücher eingegangen (siehe z. B. Rahn-Pfleiderer, Ausgabe B, Heft 1, S. 47 Mitte; Schmitt-Martens 1, S. 60), auch wenn das damit erfolgte Abrücken von der alten deutschen Schultheorie nicht ausdrücklich erwähnt wird, sondern mehr zwischen den Zeilen zu lesen steht.
Im Gegensatz zu dieser nur verhüllten Übernahme in den Schulbüchern findet sich im neuen Duden (Der Große Duden, Band 4, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Mannheim 1959) eine ausdrückliche Annahme der neuen Begriffsfassung samt der dafür vorgeschlagenen Benennung (Duden, Ziff. 42, S. 78, und Ziffern 325–330, S. 203–206, insbesondere Anmerkung 1 zu Seite 206 und Anmerkung 3 zu S. 204).

[8] „Besser" und „schlechter" sind überhaupt keine angemessenen Kategorien für die Beurteilung des Baues und der inneren Form verschiedener Sprachen. Jede „strukturelle Entscheidung" einer Sprache hat ihre Vor- und Nachteile. Beim Ausdruck des „Wie" hat das Lateinische die präzise Ausformung vorgezogen, das Deutsche hat sich für den schmiegsamen, erst vom Hörer ganz auszudeutenden „globalen Art-Ausdruck" entschieden. Bei der Darstellung der einzelnen „beteiligten Wesen" ist es oft gerade umgekehrt; das Lateinische begnügt sich damit, den Wesenskern und seine grammatische Rolle zu nennen: *‚virum (cano)*, das Deutsche dagegen ist hier genau und zwingt zur Entscheidung zwischen *den Mann (besinge ich)*' oder *‚einen Mann' (besinge ich)*. Zur dichterischen Kraft der „unbestimmten" deutschen Artangabe vgl. „Der deutsche Satz", S. 127–128.

3. Strengere Systematik bei den Verbgefügen

Die Entscheidung des Deutschen, das Adjektiv so häufig als unflektiertes Satzglied (als „Artangabe") zu gebrauchen, hat nun weittragende Konsequenzen für den Bau der *Verbgefüge*, die in allen indoeuropäischen Sprachen eine so große Rolle spielen. Zugleich besteht ein enger Zusammenhang mit der besonderen deutschen Wortstellung (besser „Gliedfolge im Satz") und dem darin wirksamen Zug zum Klammerbau.

Im Lateinischen begegnet uns vor allem das freie Verbgefüge aus Personalform + Infinitiv,[9] mit fast beliebiger Stellung der beiden Gefügeteile: *„nequit consistere rectum", „tot volvere casus, tot adire labores insignem virum impulerit"*. Überall wo Partizipien im Spiel sind, haben wir im Lateinischen nicht reines Verbalgefüge, sondern „Verbinhalte in nominaler Form". Darum können wir einen deutschen Ausdruck wie „... wurde herumgeworfen" gar nicht allgemein übersetzen, für jedes gedachte Wesen gleichmäßig, sondern wir müssen die Kennzeichnung des beteiligten Wesens schon in den verbalen Ausdruck hineinnehmen: *er wurde herumgeworfen (iactatus est), sie wurde herumgeworfen (iactata est), mehrere männliche Wesen wurden herumgeworfen (iactati sunt)* usw. Ein allgemeingültiges „iactatus esse" gibt es nicht, und in den Grammatikbüchern muß man daher beim Paradigma von „amare" zu der Form greifen *amatus, -a, -um esse, geliebt worden sein.*[10]

[9] Diese an sich sehr einfachen Verhältnisse werden oft mißverstanden und unnötig kompliziert, indem man sich auf den Satztyp „Subjekt – Verb – Objekt" als „einzig möglichen" versteift und dann auch den Infinitiv gewaltsam als „Objekt" verstehen will (so z. B. H. Throm, Südwestdeutsche Schulblätter 3/1959, S. 135–146). Der Typus „Personalform + Infinitiv" ist eben als *eigener* Satzplan zu anerkennen, der mit dem Objektsakkusativ an sich *nichts* zu tun zu haben braucht, z. B. bei *nequit consistere.*

[10] Z. B. „Fundamentum Latinum", S. 56. Man muß sich diese Dinge ganz klar bewußt machen, um den Unterschied des lateinischen Satzbaus vom deutschen wirklich zu sehen; wenn ein Schüler das Latein „inner-lateinisch" lesen soll, also richtig, nicht primär von der deutschen Übersetzung und Übersetzungsmöglichkeit her, dann *gibt* es für ihn gar kein *herumgeworfen worden sein,* sondern nur *ein Herumgeworfener, eine Herumgeworfene usw. sein,* und es gibt zu dem Deponens *pati* gar kein *gelitten haben,* sondern nur *ein Leidgeschlagener sein (passus esse), leidgeschlagene Männer sein (passi esse)* usw.

Im Deutschen dagegen tritt nun das Partizip, wie das Adjektiv, im Verbgefüge *unflektiert* auf (sozusagen als „reiner Stamm", vom Lateinischen her gesehen), und dadurch wird das ganze Verbgefüge viel einheitlicher, die Teile wachsen viel enger zusammen und treten daher viel eher in Konkurrenz zu den einfachen Verbformen *(ich kam – ich bin gekommen; schweigen – still sein* usw.*)*. Dazu schreibt das Deutsche allen Teilen des Verbgefüges eine bestimmte *Stelle im Satz* vor: Die Personalform kommt im gewöhnlichen Satz an die zweite Stelle, im konjunktionseingeleiteten Gliedsatz an den Schluß, in manchen Fragesätzen und uneingeleiteten Gliedsätzen an die Spitze. Der infinite Gefügeteil (Infinitiv oder Partizip II) kann im gewöhnlichen Satz bei lebhafter Rede an die Spitze treten, normalerweise drängt er soweit an den Schluß, als es irgend geht. Das gibt folgende Stellungstypen:

gewöhnlicher Satz:

ich *besinge* den Mann und die Waffentat
den Mann und die Waffentat *besinge* ich
(als ein Satzglied zu fassen!)
ich *habe* den Mann und die Waffentat *besungen*
ich *will* den Mann und die Waffentat *besingen*
besingen will ich den Mann ...
gehört habe ich davon, ...

eingeleiteter Gliedsatz:

daß ich den Mann und die Waffentat *besinge*
weil ich ihn *besingen will*
bis ich sein ganzes Schicksal *erzählt habe*

Fragesatz oder uneingeleiteter Gliedsatz:

soll ich davon *erzählen?*
soll ich es *tun,* (so müßt ihr ...)

In diesen Rahmen des Gefüges aus Personalform + Infinitform werden nun oft noch andere, an sich gar nicht verbale Wörter einbezogen, besonders Partikeln und Adjektive:

ich *fange* es *an, tue* es *kund*
sobald ich es *anfange* ... *kundtue*
ich *will* es *anfangen* ... *kundtun*

Diese *Verbzusätze* erheben an sich genau denselben Stellungsanspruch wie die infiniten Verbalformen, nur sind sie im Rang geringer als die Infinitformen und müssen daher auf den vorletzten Platz ausweichen, wenn der letzte durch Infinitform besetzt wird:

ich *fange* es *an* – ich *will* es *anfangen* – ich *habe* es *angefangen*.

Genau so muß ja auch die Infinitform auf den vorletzten Platz ausweichen, wenn eine finite Form, eine Personalform Anspruch auf den Endplatz erhebt:

ich *fange* es *an* – ich *will* es *anfangen* – weil ich es *anfangen will*
ich *habe* es *angefangen* – weil ich es *angefangen habe*.

Die reiche Entwicklung solcher Gefüge aus Verb + Verbzusatz und ihre genaue Stellungsbindung ist ein Charakteristikum des Deutschen gegenüber dem Latein und gegenüber den romanischen Sprachen überhaupt. Die „trennbaren Zusammensetzungen", wie man diese Zusammenrückungen von Verb und Verbzusatz oft sehr unpassend nennt, machen einen großen Teil des deutschen Verbenschatzes aus: *anfangen, eintreten, ausdenken, durchführen, mitwirken, abschließen*" usw.

4. Fester Zusammenhalt der Wörter im Satzglied

Ähnliches inneres Zusammenwachsen wie beim Verbgefüge, das den ganzen Satz beherrscht, finden wir nun für die fallbestimmten und fallfremden Satzglieder, die „Größen" und „Angaben", welche die vom Verb oder Verbgefüge dafür freigelassenen Plätze einnehmen. Auch diese Satzglieder sind zu ganzen Blöcken zusammengewachsen, sie sind meist nur noch als ganze Blöcke verschiebbar, in betontem Gegensatz zur Lockerheit der lateinischen Fügung. Das frei zusammengerückte lateinische *saevae memorem Iunonis ob iram* (Vers 4, siehe oben S. 24 und S. 28) kann im Deutschen gar nicht so nachgebildet werden. Im Deutschen *müssen* wir das Ganze mit der Präposition beginnen (oder, wenn die Präposition hinten stehen kann, mit der Präposition schließen):

durch den beharrlichen Zorn – wegen des beharrlichen Zornes – des beharrlichen Zornes wegen – um des beharrlichen Zornes willen. Das flektierte Adjektiv müssen wir unmittelbar vor sein Nomen stellen: *der beharrliche Zorn – die grimmige Juno,* während der Lateiner auch sagen könnte *Iunonis ob iram saevae* oder anders. Den angefügten Genitiv *der grimmigen Juno* können wir zwar hinter oder vor dem Gliedkern erscheinen lassen *(der beharrliche Zorn der grimmigen Juno – der grimmigen Juno beharrlicher Zorn);* aber die Nachstellung ist das Normale, die Voranstellung bedingt gewisse Einschränkungen (es ist z. B. unmöglich, dann das ganze Satzglied in den Genitiv zu setzen, wie *des der grimmigen Juno beharrlichen Zornes*), und jedenfalls muß der ganze Komplex an *einer* Stelle im Satz erscheinen, entweder ganz *vor* der Personalform oder ganz dahinter; es ist nur noch in altertümelndem Deutsch möglich, zu trennen (z. B. in Vers 6 der S. 24 zitierten Übersetzung von Goette) und etwa zu formulieren „der beharrliche Zorn war das der grimmigen Juno" oder so ähnlich.

Der deutsche Satz zeigt also eine viel schärfere Ausprägung der *Satzglieder* und eine viel weiter gehende Verkittung der Wörter innerhalb der oft mehrwortigen, ja vielwortigen Satzglieder; ein Ausdruck wie *diese im Deutschen viel weiter als im Lateinischen getriebene Verkittung vieler Wörter zu einem einzigen Satzglied* – ein solcher Ausdruck (zwar nicht sehr schön, aber durchaus möglich) ist im Rahmen des Satzes *ein* Satzglied und kann im Satz (in dieser Form, wenn man nicht zugleich die Wortformen ändert) nur geschlossen verschoben werden.

Man könnte formulieren: Der lateinische Satz besteht primär aus *Wörtern,* die jedes für sich ihre volle Fügungskraft behalten und daher nur beschränkt und meist nur von Fall zu Fall schon innerhalb des Satzes geschlossene Untereinheiten bilden (was sich dann in inhaltlich-klanglicher Blockbildung darstellt, die es auch beim stillen Lesen herauszuhören gilt). Damit hängt die ungeheure Beweglichkeit der lateinischen Wortfolge zusammen, die dem lateinischen Dichter so reiche Möglichkeiten zu kunstvoller Ver-

schränkung und Verflechtung bietet und damit eine so feine „Spannungsführung im Hörer oder Leser" gestattet. Darum spricht man im Lateinischen auch mit Recht von einer *Wort*stellung oder *Wort*folge und nicht von einer *Glieder*stellung oder *Satzglied*folge.

Der deutsche Satz dagegen besteht primär aus *Satzgliedern*, die sich um ein Verb herum oder in den Rahmen eines Verbgefüges hinein ordnen und sich in diesem Rahmen als feste Untereinheiten erweisen, ob sie nun aus einem oder aus zehn Wörtern bestehen.[11]

5. Zusammenfassung

In Zusammenfassung des von 1 bis 4 Ausgeführten können wir also sagen:

Der deutsche Satz ruht auf demselben indoeuropäischen Erbe wie der lateinische Satz; das Deutsche hat das System der „Rollen der beteiligten Wesen" in allen Grundzügen beibehalten, nur etwas weniger reich ausgebaut. Dafür hat es die Möglichkeit der Aussage durch fallfremde, nicht „wesengeprägte" Glieder stärker entwickelt und vermag die selbständig auszusagende *Art* von Wesen und Geschehen, ja manchen wichtigen Geschehens-Fortschritt mit diesen Mitteln (unflektierten Adjektiven und Partizipien) sehr knapp und schmiegsam zu gestalten, z. B. in der S. 24 gegebenen Übersetzung der Vergil-Verse:

> den Mann, der als erster von Troja
> *schicksalgesandt*, auf der Flucht nach Italien kam ...
> *viel* über Lande *geworfen* und wogendes Meer, durch
> Göttergewalt, *verfolgt* vom Groll der grimmigen Juno,
> viel auch *duldend* durch Krieg, bis er gründe die Stadt ...

[11] Damit hängt zusammen, daß das in der deutschen Grammatik entwickelte Begriffspaar „prädikativ" und „attributiv" (als Satzglied – als bloßer Gliedteil) auf das Lateinische gar nicht anwendbar ist und daß in der lateinischen Grammatik *prädikative* und *attributive* Zusätze oft gar nicht unterschieden werden können („Cicero consul" = „der Konsul Cicero" und „Cicero als Konsul").

Zugleich hat das Deutsche den Aufbau der Verbgefüge viel schärfer geregelt, die Stellung der Gefügeteile genauer festgelegt und die Grenzen zwischen den einzelnen Satzgliedern (fallbestimmten wie fallfremden) viel schärfer gezogen, so daß sich oft zwischen dem einzelnen Wort und dem ganzen Satz ein viel größerer innerer *Abstand* bildet als im Lateinischen, ja daß sich manchmal eine ganze Hierarchie von Zwischeninstanzen zwischen die zwei Pole „Einzelwort" und „Satzganzes" hineinschiebt.

DRITTES KAPITEL

LATEINISCHE ELEMENTARGRAMMATIK AN DEUTSCHSPRACHIGEN SCHULEN

a) Theorie und Praxis

Wenn er bis hierher gelesen hat, wird mancher Lateinlehrer ausrufen: „Das ist alles gut und schön und wissenschaftlich vollkommen in Ordnung – aber was sollen *wir* damit anfangen? Wir sind froh, wenn unsere Schüler in der Oberstufe einigermaßen selbständig lesen und interpretieren können. Zu einer sprachhistorischen und sprachphilosophischen Durchdringung wie der hier gezeigten fehlt uns einfach die Zeit. Unser großes Problem ist die Unterstufe: Wie bringen wir unsern Schülern den unentbehrlichen Wortschatz und vor allem die unentbehrliche elementare Grammatik bei (Formenlehre und Syntax), damit wir mit dem Lesen überhaupt beginnen können?"[1]

Hier sei dem Verfasser dieser Schrift, der als Sprachwissenschafter und Didaktiker den gesamten Unterricht in der Muttersprache und den alten und neuen Fremdsprachen zu überblicken versucht, ein kleiner Exkurs über den Lateinunterricht an sich gestattet.

b) Die besondere Stellung des Lateinunterrichts

Das Ziel des Lateinunterrichts, seit mehr als 100 Jahren, ist ja nicht (wie im Mittelalter und in der Renaissance) lateinisch sprechen und lateinisch schreiben, sondern lateinisch lesen und verstehen zu lehren; lateinisch sprechen und schreiben soll der Schüler nur insoweit lernen, als es für ein wirkliches, aktives Lesen und

[1] Vgl. das Referat von Kracke an der Altphilologentagung 1959, in „Gymnasium", Band 67, Heidelberg 1960, S. 111.

Verstehen nötig und dienlich ist.[2] Der Abiturient hat nicht einen lateinischen Aufsatz zu verfassen, sondern in seiner Muttersprache Rechenschaft zu geben über genaue inhaltliche Erfassung und formale Durchdringung eines ihm vorgelegten lateinischen Textes. Der Altphilologe hat es also – wenn man einmal vergleichen will – in vielem leichter als seine germanistischen, romanistischen und anglistischen Kollegen; er ist nicht verpflichtet, seine Schüler zum freien eigenen Gestalten, zum inhaltlich wie formal selbst verantworteten *Aufsatz* zu führen (wie vor allem der Lehrer des Deutschen); er ist nicht verpflichtet, bei seinen Schülern ein streng idiomatisches Sprechen und eine ganz genaue Übernahme einer fremden Artikulationsweise und Sprechmelodie zu erreichen (wie der Englisch- und der Französischlehrer); er hat praktisch, verglichen mit dem Englischen und Französischen, aber auch mit dem Deutschen, keine Rechtschreibungsschwierigkeiten (darum schreibt man im Lateinischen kaum Diktate). Von all dem ist der Lateinlehrer weitgehend befreit, und er kann alle seine Kräfte auf das *eine* Ziel konzentrieren: Aufnahme der fremden Sprache als solcher, Lesen und Verstehen ihrer Texte und der in ihnen gestalteten geistigen Welt, und dadurch geistige Formung des Schülers überhaupt. In diesem Licht müssen auch die „niedereren" oder „vorbereitenden" Tätigkeiten im Lateinunterricht gesehen werden: der Erwerb eines zureichenden Besitzes an lateinischen Wortinhalten und den sie tragenden Wortkörpern in ihrem verschiedenartigen Aufbau (man nannte das früher „copia verborum"[3]) – und der Erwerb der (im Lateinischen so deutlich aus-

[2] Vgl. den Aufsatz von Gerhard *Röttger* „Erziehung zur geistigen Zucht im altsprachlichen Unterricht", in „Der altsprachliche Unterricht", Heft III/5, S. 9–33, vor allem auch das schöne Herder-Zitat S. 19.

[3] Der Besitz der lateinischen *Wörter* und die Einsicht in ihre Wurzeln und ihre Bildungsweise wird heute, wenn man vom Bildungswert des Lateins spricht, meist gar nicht erwähnt – sehr zu Unrecht, wie der Verfasser glaubt; für viele Abiturienten liegt hier sogar der größte Gewinn, den sie aus ihrem Lateinunterricht ziehen; sie lesen später keine lateinischen Bücher mehr und sie vergessen den größten Teil der Grammatik, vor allem der höheren Kasus- und Moduslehre – aber auf Grund ihrer Kenntnis der lateinischen Wortwurzeln und der Wortbildungsweise durchschauen sie die gesamte Fachterminologie

geprägten) grammatischen Kategorien sowie der für diese Kategorien bei den verschiedenen Wörtern vorhandenen formalen Mittel (also „Formenlehre auf Grund der grammatischen Inhalte"[4]).

So gesehen erweisen sich auch das Vokabellernen und die Elementargrammatik nicht als bloße mühsame Vorstufen, sondern, recht betrieben, als fruchtbare Arbeit an der geistigen Bildung des Schülers. Doch ist hier nicht der Ort zur Entwicklung einer vollständigen „Theorie und Praxis des Anfänger-Lateinunterrichts auf der Grundlage der inhaltsbezogenen Sprachforschung". Wir haben hier nur die Teilfrage zu beantworten: Wie führen wir den von Hause deutschsprachigen Schüler – Sextaner oder Quartaner – so zur elementaren lateinischen Grammatik (und später zu ihren höheren Ansprüchen), daß er im Sinne unseres zweiten Kapitels Latein als Latein und Deutsch als Deutsch versteht?

Für einen Lateinbeginn in Quarta (7. Schuljahr) ist das kein Problem. Eine nach den oben herausgearbeiteten Baugesetzen des Deutschen vorgehende grammatische Schulung in der Muttersprache erarbeitet in Sexta und Quinta ohne Mühe einen so scharfen Begriff des deutschen und damit auch des indoeuropäischen Satzes (vor allem der Verbalformen, der Aufgaben der Kasus und der durch die Kasus gebildeten Satzglieder), daß der Lateinlehrer sehr schnell darauf aufbauen und das Latein in seiner Ähnlichkeit zum Deutschen (Konjugierbares – Deklinierbares –

jeder beliebigen Wissenschaft viel schneller, als es ein Nichtlateiner bei gleicher Intelligenz und gleichen Sachkenntnissen und -erfahrungen vermag; daher die Wichtigkeit auch des „kleinen Latinums" für Mediziner, Juristen, Naturwissenschafter.

[4] Dabei ist schon für den kleinen Schüler grundlegend wichtig, daß er merkt: ausschlaggebend ist das sichere und schnelle Erkennen der *lebenden* Kategorien, z. B. der *Fälle;* nicht ausschlaggebend ist es, ob ein Akkusativ z. B. durch die Lautung *-um* oder *-am* oder *-em* oder *-im* oder *-unc* oder *-anc* oder *-oc* dargestellt wird *(virum – feminam – hominem – turrim – hunc – hanc – hoc)* usw. Wichtig ist nur, daß man, wenn man auf ein Wort stößt, aus der betreffenden historisch-wortbildungsmäßig bedingten Endung sofort den lebendigen Kategorialwert „Akkusativ" entnimmt (vgl. zum Ganzen den Aufsatz von Gieselbusch „Über das Zusammenwirken deutscher und lateinischer Grammatik auf der Unterstufe", Der Deutschunterricht, 9/3, 1957, S. 81–88).

Unflektierbares) wie in seiner Verschiedenheit vom Deutschen (reichere Konjugation und Deklination, andere Lösung des „Wie"-Problems) entwickeln kann.[5]
Auch für höhere Schulen, die ihre Schüler nach sechs Volksschuljahren übernehmen, dürften sich keine Schwierigkeiten einstellen, wenn im 5. und 6. Schuljahr der Volksschule in der im „Sprachspiegel" angegebenen Richtung vorgearbeitet worden ist.[6]
Ein Problem, das der Behandlung bedarf, ergibt sich dagegen bei einem Lateinbeginn in Sexta (5. Schuljahr).

c) Grundsätzliches Verhältnis der Grammatik einer Fremdsprache zur Grammatik der Muttersprache

Das Problem, das sich hier stellt, läßt sich mit aller Exaktheit folgendermaßen formulieren: Kann man zehnjährigen Schülern Latein beibringen, wenn man ihnen nicht vorher eine vollständige deutsche Wortarten-, Wortformen- und Satzgliederlehre beigebracht hat? Ist es möglich, daß der Grammatikunterricht der höheren Schule im Deutschen *langsamer* vorgeht (wie im „Sprachspiegel" vorgezeichnet) als im gleichzeitig gelernten Latein?
Die Frage ist früher oft verneint worden; manche Lateinlehrer haben ihre Sextaner zunächst einen Vorkurs in deutscher Grammatik durchmachen lassen und erst dann mit ihrer eigentlichen Arbeit, dem Latein, begonnen.
Der Verfasser glaubt aber, daß auf Grund des oben vorgelegten Strukturvergleichs von Deutsch und Latein und auf Grund allgemeiner didaktischer Einsichten die Frage bejaht werden kann,

[5] Berichte über Klassen, die von 1957 an konsequent mit dem damals eben neu erschienenen „Deutschen Sprachspiegel" geschult wurden und 1959 in Quarta mit Latein begannen, bestätigen das in schönster Weise; ein Lateinlehrer sagte dem Verfasser: „Ich konnte mit der Klasse so schnell ins Latein hineingehen, als es das Wörterlernen nur gestattete; die Grammatik bot überhaupt keine Schwierigkeiten."
[6] Es darf in diesem Zusammenhang vielleicht erwähnt werden, daß die im „Sprachspiegel" vorgelegte unterrichtliche Behandlung der Satzglieder (S. 103–127) schon 1954 mit sehr gutem Erfolg in einer 6. Volksschulklasse im Kanton Zürich erprobt worden ist, freilich einer guten Volksschulklasse, von der 70 Prozent der Kinder in die Sekundarschule übertraten.

ja bejaht werden muß: Die lateinische Grammatik der Sexta und Quinta kann nicht nur, sondern sie *muß* sogar manche Begriffe früher bringen als die deutsche – das liegt in der Natur der Sache. Dieser auf den ersten Blick überraschende Tatbestand folgt ganz einfach aus der verschiedenen didaktischen Stellung einer Grammatik der Muttersprache und einer Grammatik einer Fremdsprache, vor allem wenn diese Fremdsprache das grammatisch so sichtbar geformte und gefügte Latein ist.

Grammatik ist Einsicht in den Bau einer Sprache,[7] und solche Einsicht ist in der Muttersprache zunächst nicht unbedingt nötig für den Gebrauch, auch für den richtigen und gepflegten Gebrauch im Hören/Verstehen und im eigenen Sprechen, ja im Lesen und Schreiben. Schon ein deutschsprechendes Kind von sechs Jahren besitzt in seinem sprachlichen Handeln, ganz unbewußt, den größten Teil der deutschen Grammatik.[8] Die Schule muß diesen Besitz nicht erst schaffen, sondern sie muß ihn in erster Linie durch vielfachen sorgfältigen Gebrauch festigen und vervollständigen, z. T. auch berichtigen. Auch solches Berichtigen erfolgt aber nicht vor allem durch Belehrung und bewußte Einsicht, sondern durch *Handeln* und unmittelbare Berichtigung dieses Handelns. Das erste Ziel der Schule ist, um mit Weisgerber zu reden, nicht das (bewußte) sprachliche *Wissen*, sondern das (unbewußte) sprachliche *Wachsen* und *Können*, das von Anfang an immer aus einem sprachlichen *Wollen* erwächst.[9] Erst allmählich, wenn der Sprachbesitz schon weitgehend gefestigt ist und die

[7] Vgl. den Aufsatz „Grammatik und Sprache", Wirkendes Wort 3/9, Mai 1959, S. 129–139.

[8] Vgl. dazu die exakten linguistischen Analysen von Sprachleistungen vorschulpflichtiger Kinder im Beitrag „Sprachlehre und Sprachkunde" im „Handbuch des Deutschunterrichts im 1. bis 10. Schuljahr", Emsdetten ²1963 Band I, S. 268–276.

[9] Weisgerber, „Das Tor zur Muttersprache", Düsseldorf 1950, vor allem von S. 28 an. Das sprachliche Wollen wird zwar bei Weisgerber an letzter Stelle behandelt, steht aber auch für ihn chronologisch wie nach seinem Gewicht an erster Stelle. Wer je die Sprachentwicklung vorschulpflichtiger Kinder beobachtet hat, der weiß, wie stark das sprachliche Wollen, wie groß die Lust an Ausdruck und Mitteilung und die Freude am Entdecken und Erobern der Sprache gerade in den ersten sechs Lebensjahren ist.

Denk- und Abstraktionsfähigkeit der Kinder sich entsprechend entwickelt hat, wird auch das sprachliche Wissen wichtig und tritt die Grammatik (die „Einsicht in den Bau dessen, was man schon lange besitzt und handhabt") in ihr Recht.

Grammatik der Muttersprache geht also dem Erwerb der Sprache nicht voraus und nicht einmal parallel, sondern sie *folgt* dem Erwerb, und zwar mit einem nicht unbeträchtlichen Abstand: Der Spracherwerb ist schon im zweiten Lebensjahr in vollem Gange, die ersten grammatischen Einsichten kommen mit dem Beginn der Schule und der Erlernung der Schrift im siebenten Lebensjahr, und eine tiefergehende grammatische Durchdringung ist erst mit zehn bis zwölf Lebensjahren, am Ende der Grundschule und in den ersten Klassen der Oberschule angebracht.

Ganz anders ist es beim schulmäßigen, im Klassenverband durchgeführten Erwerb einer zweiten Sprache, einer Fremdsprache, und zumal einer Sprache von der grammatischen Durchsichtigkeit des Lateins. Hier *hat* der Schüler zuerst noch gar keinen Besitz; Lehrer und Schulbuch vermitteln ihm diesen Besitz, sie geben ihm Stück um Stück, Zusammenhang um Zusammenhang, in wohlgewählter, sprachwissenschaftlich und psychologisch begründeter Folge. Damit ist von vornherein gegeben, daß hier die systematische Ordnung des Besitzes viel stärker ins Bewußtsein rückt, daß die Einsicht in den Bau der Sätze und der ganzen Sprache vom ersten Moment an eine viel größere Rolle spielt, sei es als richtige Gliederung eines dargebotenen Sprachganzen in die in ihm zusammenwirkenden Bestandstücke (d.h. richtige Einsicht in den zugrunde liegenden Satzplan), sei es als richtiges Zusammenfügen neu gebotener Bestandstücke in schon vorher erwor bene Satzpläne. Hier kann die Grammatik also nicht erst dem lebendigen Erwerb der Sprache *folgen* (wie beim Erwerb der Muttersprache und wie bei der „direkten Methode" auch beim ersten Herangehen an moderne Fremdsprachen) – hier ist Grammatik vom ersten Lernschritt an und praktisch bei jedem Lernschritt wesentlich beteiligt.

Damit ist in grundsätzlicher Weise der S. 46–47 genannte, zunächst überraschende Tatbestand erklärt: die verschiedene Rolle der Grammatik im muttersprachlichen und im fremdsprachlichen Unterricht und die grundsätzliche Möglichkeit, daß gleiche oder sehr ähnliche grammatische Erscheinungen in der Fremdsprache u.U. früher behandelt werden als in der Muttersprache – nicht nur relativ (bezogen auf den Beginn des Spracherwerbs, z.B. vom ersten deutschen Wort bis zur ersten grammatischen Einsicht vier bis fünf Jahre, vom ersten lateinischen Wort bis zur ersten grammatischen Einsicht nur Stunden, höchstens Tage), sondern auch absolut (z.B. Objektsakkusativ und dativ als Satzglieder im Lateinischen schon in den ersten Wochen, im Deutschen erst in Quinta; lateinischer Konjunktiv vor dem deutschen Konjunktiv u.a.m.).

d) Konkrete Möglichkeiten für den Anschluß der lateinischen Elementargrammatik an das Grundschulpensum der deutschen Grammatik

Nun bleibt aber immer noch die konkrete Frage: Wieweit läßt sich die Einsicht in den lateinischen Satz- und Sprachbau, die ja von den ersten Stunden an nötig ist, doch wirkungsvoll stützen auf eine schon vorhandene Einsicht in gleiche oder ähnliche Gesetzmäßigkeiten im deutschen Satz- und Sprachbau? Mit andern Worten: Wieviel bewußte Einsicht in den deutschen Satz- und Sprachbau ist schon dem Grundschüler angemessen, und wieviel grammatisches Anfangskapital oder „grammatische Starthilfe" kann daher der muttersprachliche Unterricht der Grundschule dem Lateinlehrer der Sexta geben, ohne daß die Grundschule irgendwie eine Verfrühung des grammatischen Bewußtmachens befürchten und damit ihrer ersten Aufgabe, der muttersprachlichen Erziehung überhaupt, untreu werden muß? Oder nochmals anders gesagt: Wieviel kann das Deutsche dem Lateinischen als Vorarbeit leisten, nicht als „Magd" gegenüber der „Herrin", sondern als „ältere Schwester" (für den Schüler, obwohl es ja in seiner Ausgestaltung historisch viel jünger ist) gegen-

über der (auch wieder für den Schüler, nicht historisch) „jüngeren Schwester", der neu zu erlernenden Sprache, der Fremdsprache. Diese Frage läßt sich nun, wie der Verfasser hofft, auf Grund des in Kapitel I und II gegebenen Strukturvergleiches in einer Weise beantworten, die dem Lateinlehrer für seine Arbeit nicht schlechtere, sondern bessere Startbedingungen verschafft, als er sie auf Grund der früheren deutschen Schulgrammatik bisher haben konnte. Es zeigt sich eine Lösung, die dem Lateinlehrer wie dem Grundschullehrer gleichermaßen Vorteile bringt.

Nach früheren Lehrplänen und älteren Lehrmitteln (die aber z. T. heute noch im Gebrauch sind und die grammatischen Vorstellungen mancher Lehrer noch sehr stark beherrschen) wurde nämlich schon in der Grundschule eine vollständige deutsche Grammatik gelehrt, mit allen Wortarten und Satzgliedern. So behandelte man z. B. im dritten Schuljahr (!) die „Ergänzung im vierten Fall" und die „Ergänzung im dritten Fall" – in einem Alter also, wo die Kinder noch gar nicht in der Lage waren, die nötige scharfe Unterscheidung zwischen den Wortformen (Akkusativ – Dativ) und den durch diese Wortformen dargestellten Satzgliedern (Objektsakkusativ neben andern Akkusativen, z. B. Präpositional- und Adverbialakkusativ) überhaupt zu vollziehen. Man hatte einen an sich richtigen Grundsatz („immer vom Satz ausgehen"), aber man wendete ihn falsch an, sowohl sprachwissenschaftlich wie kinderpsychologisch falsch, indem man von dem schwierigeren, abstrakteren Begriff „Objekt" (als „Ergänzung" mißverstanden) zum einfacheren, weil an der Form ablesbaren und dem kindlichen Gefühl näheren Begriff „Akkusativ" und „Dativ" kommen wollte – anstatt umgekehrt. Weil die Kinder zu früh alles lernen sollten, lernten sie in Wirklichkeit nichts mit der nötigen Gründlichkeit, und die höhere Schule mußte praktisch wieder von vorn anfangen. Eine Reduktion auf das Wesentliche, nach dem Grundsatz non multa sed multum, durchgeführt zugleich nach den gesicherten Erkenntnissen der Sprachwissenschaft wie nach denen der Kinderpsychologie – eine solche Re-

duktion entspricht also den berechtigten Forderungen des Lehrers der Grundschule wie denen des Sexta-Lateinlehrers.

Der Zehnjährige sollte am Ende seiner Grundschulzeit folgende Einsichten in den Bau seiner Muttersprache als sicheren Besitz mit sich tragen:

1. ein Gefühl für den *Satz* als inhaltliche und klangliche Einheit, als Aussage und Ausruf, als Frage oder als Aufforderung (Satz = „was in *einem* Zuge, unter *einem* Melodiebogen zu sprechen ist"); das ist vor allem beim Lesenlernen wichtig und wird dort sehr leicht auch ins klare Bewußtsein gehoben;
2. ein Gefühl für das *Wort* als Inhaltsträger, als Marke zum Festhalten und Mitteilen von Erlebtem und Beobachtetem, und dadurch selbst als Mittel zu genauerem Beobachten und tieferem, vollerem Erleben; dieses Gefühl wird geweckt und gestärkt bei jedem Erwerb eines noch unbekannten Wortes;
3. ein Gefühl für den Aufbau von Wortkörpern aus kleineren Wortkörpern und aus Nach- und Vorsilben, und ein Gefühl für die Verstehens- und Merkhilfen, die in solchem Aufbau liegen; dieses Gefühl wird geweckt und gestärkt bei jeder Erklärung eines zusammengesetzten Wortes;[10]
4. eine Einsicht in die Zugehörigkeit aller Wörter zu einer der fünf großen Wortklassen:

   Verben (Tuwörter, Zeitwörter)
   Nomen (Namenwörter, Hauptwörter, Dingwörter)
   Adjektive (Artwörter)
   Pronomen i. w. S. („Begleiter und Stellvertreter")
   Partikeln („Lage- und Beziehungswörter; der gesamte Rest");

   diese Einsicht stützt sich nicht auf Definitionen, sondern auf

[10] Also ein Stück elementare Wortbildungslehre, aber nicht systematisch, sondern vom Lesen und Verstehen her, und nicht lautbezogen (von den Wortkörpern her), sondern inhaltsbezogen (von den Inhalten her, die zwar von Wortkörpern *getragen* werden, aber nicht durch die Wortkörper *gegeben* sind); vgl. dazu den Beitrag „Sprachlehre und Sprachkunde" im „Handbuch des Deutschunterrichts im 1. bis 10. Schuljahr", Emsdetten [3]1963, Bd. I, S. 315–318.

erst ganz spielerische, dann immer systematischere Reihenbildung; die Einfachheit dieser fünf Wortklassen gestattet, daß der Zehnjährige jedes in einem Satz vorkommende Wort in seiner Wortartprägung zu erfassen vermag, vor allem im Bereich der drei großen Wortarten Verb – Nomen – Adjektiv;

5. eine grundlegende Einsicht, wie jedes Verb, Nomen, Adjektiv und oft auch Pronomen in verschiedenen Wortformen zu erscheinen vermag und dann besondere Inhaltswerte zeigt oder besondere Rollen im Satz übernehmen kann:

   a) das Verb als Personalform *(bin – bist – ist – sind – seid)*
      als Infinitiv *(sein)* und Partizip II *(gewesen)*[11]
      in verschiedenen Zeitformen *(bin – war – bin gewesen – war gewesen)*;

   b) das Nomen und Pronomen und das deklinierte Adjektiv in den vier Kasus (Nominativ – Akkusativ – Dativ – Genitiv, in der natürlichen Reihenfolge, die auch die Reihenfolge der Einführung in den modernen Lateinbüchern ist; vgl. z.B. „Ludus Latinus" I, S. 2–4, „Fundamentum Latinum" I, S. 14–15), dazu in Singular und Plural und in den drei Geschlechtsklassen (maskulin – feminin – neutrum);

6. ein Gefühl (aber noch nicht eine voll beweisbare Einsicht – das ist für diese Stufe noch zu schwer!) für den gliedmäßigen Aufbau und Ablauf des Satzes, mit einem Verb als Kern und Rahmen und mit einer wechselnden Anzahl von Gliedern, teils fallbestimmten, teils anderen, wobei die fallbestimmten Glieder als „beteiligte Wesen", die fallfremden Glieder als „weitere Angaben" gefühlsmäßig erfaßt, aber noch nicht in ihrem exakten Rollenspiel durchschaut werden.

Wie dieses grammatische Pensum der Grundschule im Rahmen eines ganzheitlichen Unterrichts erarbeitet wird und wie es mit den

[11] Die Unterscheidung von Infinitiv und Partizip II ist eines der ältesten Kategorienpaare der Kindersprache; schon ein Dreijähriger erzählt vom Kasperle: un *hatte* ä Gockedill (Krokodil) *gebaut* und *wollt* es *abfreisen*...

grundlegenden Aufgaben (Hören/Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) zusammenhängt und auf sie zurückwirkt, das kann hier aus Raumgründen nicht dargestellt werden.[12] Darauf kommt es für den Lateinlehrer der Sexta auch nicht an. Für ihn kommt es nicht einmal darauf an, mit welchen deutschen *Benennungen* die Schüler ihre grammatischen Einsichten festzuhalten und auszudrücken gelernt haben. Wenn die oben unter 4 und 5 genannten *Begriffe* zum sicheren Besitz geworden sind, dann ist es unerheblich, ob die Verben *bist, kommt, gehen, gekommen* vom Schüler als „Zeitwörter" oder „Tuwörter" oder „Tätigkeitswörter" benannt werden, und ob die Nomen *Mann, Haus, Zeit, Geschwindigkeit, Ort* als „Namenwörter" oder „Hauptwörter" oder „Dingwörter" angesprochen werden. Alle grammatischen Namen sind ja nur mehr oder weniger willkürliche Marken, niemals aber gültige Definitionen der Begriffe. Die Grundschule ist daher frei, diejenigen Namen zu wählen oder neu zu bilden, die ihren Kindern die beste „Merkhilfe" für den jeweiligen Begriff zu geben versprechen. Der Lateinlehrer seinerseits setzt ja auch nicht an den Namen an, sondern an den Begriffen, linguistisch gesprochen: am Reihencharakter von Wörtern. Sobald die ersten lateinischen Wörter erworben werden (heute oft an Hand von urverwandten Wörtern, von Lehn- und von Fremdwörtern, die der Schüler vom Deutschen her kennt), bilden sich ganz von selbst *Reihen:*

pater – Vater	longus – lang	scribere – schreiben
ancora – Anker	directus – direkt	lucet – (es) leuchtet
bestia – Tier	rarus – rar	tonat – (es) donnert
regula – Regel	purus – pur(es Gold)	usw.

Nun kann man die Schüler fragen: Gibt es im Deutschen auch solche Reihen, eine solche Einteilung aller Wörter? Sie tragen mit Begeisterung alle Wortartnamen herbei, die sie wissen, die verschiedenen deutschen Bezeichnungen und vielleicht schon die

[12] Siehe dafür „Sprachlehre und Sprachkunde" im „Handbuch des Deutschunterrichts im 1. bis 10. Schuljahr", Emsdetten ²1963, Band I, S. 225–320, ferner die „Hamburger Empfehlungen", die unten S. 123 ff. abgedruckt sind.

lateinischen, die sie etwa von älteren Geschwistern aufgepickt oder schon am Ende der Grundschule vom Lehrer gehört haben; so entsteht eine Übersicht:

pater Vater	longus lang	scribere schreiben
ancora Anker	clarus klar, hell	absolvere lösen
bestia Tier	directus direkt	absolvieren
regula Regel	purus rein	flagrat (es) flackert
		tonat (es) donnert
usw.	usw.	usw.
Hauptwörter	Wiewörter	Tuwörter
Dingwörter	Eigenschaftswörter	Tätigkeitswörter
Nennwörter	Artwörter	Zeitwörter
Namenwörter		
(ein) *nomen substantivum*	(ein) *nomen adiectivum*	(ein) *verbum*
(mehrere) *nomina substantiva*	(mehrere) *nomina adiectiva*	(mehrere) *verba*

Nun ist der Weg frei, den Unterschied des lateinischen „nomen adiectivum" vom deutschen Artwort oder Adjektiv zu zeigen: es kommt gar nicht ohne Endung vor, sondern nur mit Endung, und es muß sich seinem nomen substantivum anpassen. Die Betrachtung der neuen Wortartnamen zeigt zugleich den Unterschied von Einzahl und Mehrzahl, Singular und Plural, im substantivum *und* im adiectivum; die Schüler werden gleich hingewiesen, daß sie die beiden Wörter nicht wie im Deutschen als *einen* untrennbaren Block auffassen dürfen, sondern als freie Zusammenrückung: *nomina substantiva* = *Namenwörter, wesenhafte; nomina adiectiva* = *Namenwörter, hinzugesetzte.* In anderer Richtung ist der Weg frei, das Besondere der lateinischen Personalform zu zeigen: sie enthält den Hinweis auf den Täter oder Geschehensträger schon vollgültig in sich (wie im Deutschen nur noch der Imperativ) und braucht kein *er* oder *es* usw.

Wenn nun nach diesen „Angewöhnungsübungen" die ersten lateinischen Sätze erscneinen – z. B. *flamma flagrat, flammae flagrant, porta*

crepat, domina vocat[13] – dann brauchen wir gar kein „Subjekt" und „Prädikat", sondern der Schüler versteht den Satz wie der alte Römer als „nomen + verbum"; wieder werden Reihen gebildet:

Paulus cantat Anna cantat	Paulus et Anna cantant
ancilla laborat	ancillae laborant
puella laborat	puellae laborant

An Hand dieser Reihen erkennen die Schüler unmittelbar den engen Zusammenhang von Nomen und Verb, sie erkennen die erste „Rolle eines beteiligten Wesens", nämlich der Täter oder Geschehensträger zu sein, und sie erkennen den Formzusammenhang zwischen dem Nomen, das diese Rolle spielt, und dem Verbum: die Kongruenz. Nun erhält das Nomen in dieser Rolle einen besonderen Namen: Subjektsnominativ; die Schüler prägen sich die zugehörigen Endungen und die Kongruenzforderungen (Singular und Plural der Personalform) ein. Dann kann in einem nächsten Stück wieder die Kongruenz von substantivum und adiectivum ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken und „est – sunt" und damit zugleich die Rolle des Prädikatsnominativs eingeführt werden, oder es kann gleich diejenige Rolle eines beteiligten Wesens eingeführt werden, die zum Subjektsnominativ die klarste Opposition bildet: der Objektsakkusativ *nauta praedam apportat* usw. Auch hier führt der Weg vom rein inhaltlichen Verstehen über die Reihenbildung und die Beobachtung der Endungen zur scharfen kategorialen Auffassung, zum Verständnis des „grammatischen Gliederungsplans". Wichtig ist nun, daß bald nach dem Objektsakkusativ auch das Wesen des Präpositionalakkusativs erkannt wird, am besten mit anschaulichen Präpositionen wie *in, per, ad.* An Sätzen wie *ad villam properant – agricolam salutant* erkennen die Schüler, daß beide Male ein Akkusativ vorliegt, und daß der Akkusativ beide Male anzeigt

[13] Ich entnehme die Beispiele den mir zunächst liegenden Lateinbüchern „Ludus Latinus" und „Fundamentum Latinum", ohne mich streng daran zu binden.

„in Richtung auf...", nur das einemal bewegungsmäßig sichtbar (*ad, per, in,* Präpositionalakkusativ), das andere Mal „rein geistig, auf das Ziel einer Handlung gerichtet" (Objektsakkusativ). Auf die Betrachtung des Akkusativs und der Opposition Nominativ–Akkusativ kann man Dativ und Ablativ folgen lassen, die im Latein getrennt darstellen, was im deutschen Dativ vereinigt ist (Wesen, dem man sich zuwendet, und Ort, wo man ist oder woher man kommt); dabei läßt sich der Grundcharakter der Kasus vom Deutschen her schön beleuchten – der deutsche Lateinlehrer hat hier vor seinem französischen, englischen, ja auch seinem italienischen Kollegen viel voraus, weil seine Schüler in ihrer Muttersprache die klare Opposition *in dem Wald – in den Wald* besitzen, während die meisten europäischen Sprachen dieses alte indoeuropäische Erbe aufgegeben haben.[14]

Es ist hier nicht der Ort, einen vollständigen Plan des Anfängerlateinunterrichts für Sexta aufzustellen. Die S. 53–55 gegebenen Hinweise dürften genügen, um die S. 50 ausgesprochene Erwartung zu bestätigen: daß eine in der Grundschule erworbene sichere Kenntnis der Haupt-Wortarten, der zentralen Verbalkategorien (Personalformen, Infinitiv, Partizip II) und der grundlegenden Nominalkategorien (Genus, Numerus, Kasus mit ihrem Richtungssinn) die beste Starthilfe ist, die sich der Lateinlehrer wünschen kann, und daß er auf dieser Grundlage, sich stützend auf die Grundverwandtschaft von Deutsch und Latein, die gesamte lateinische Kasussyntax „innerlateinisch" aufbauen kann, ohne eine deutsche Satzgliederlehre als Eselsbrücke zu brauchen – ja, im Gegenteil, daß es von den reinen Kasus aus besser geht als von den „fertigen Satzgliedern" aus, weil sich die beiden Sprachen im Ausbau ihres „Rollensystems der beteiligten Wesen", also in ihrem Satzgliedsystem gerade stärker unterscheiden, während sie in den dazu verfügbaren Grundformen, nämlich den Kasus viel näher verwandt sind, sogar näher verwandt als das Latein und seine unmittelbare Tochtersprache Italienisch.

[14] Vgl. oben S. 34.

VIERTES KAPITEL

FRANZÖSISCHER SATZBAU UND FRANZÖSISCHER ANFÄNGERUNTERRICHT AN DEUTSCHSPRACHIGEN SCHULEN

a) Der französische Satzbau; Jean Giraudoux

Wir wenden uns nun dem Französischen zu, und da wir schon bei den Anfangsversen der Aeneis von Troja gesprochen haben (vgl. oben S. 24ff.), wollen wir gleich bei Troja bleiben. Ein berühmtes Stück von Jean Giraudoux, 1935 in Paris uraufgeführt, trägt den Titel *Der trojanische Krieg wird nicht stattfinden – La guerre de Troie n'aura pas lieu.* Zu Beginn des Stückes sehen wir Andromache und Kassandra auf der Stadtmauer stehen, und wir hören folgendes Gespräch über die von Paris geraubte, von den Griechen zurückverlangte Helena:

ANDROMAQUE La guerre de Troie n'aura pas lieu, Cassandre!

CASSANDRE Je te tiens un pari, Andromaque.

ANDROMAQUE Cet envoyé des Grecs a raison. On va bien le recevoir. On va bien lui envelopper sa petite Hélène, et on la lui rendra.

CASSANDRE On va le recevoir grossièrement. On ne lui rendra pas Hélène. Et la guerre de Troie aura lieu.

ANDROMAQUE Oui, si Hector n'était pas là! ... Mais il arrive, Cassandre, il arrive! Tu entends assez ses trompettes ... En cette minute, il entre dans la ville, victorieux. Je pense qu'il aura son mot à dire. Quand il est parti, voilà trois mois, il m'a dit que cette guerre était la dernière.

CASSANDRE C'était la dernière. La suivante l'attend.

1. Indoeuropäischer Grundcharakter

Schon dieses kurze Stück zeigt mit aller Deutlichkeit: auch der französische Satz faßt alle seine Inhalte im Bilde eines Geschehens oder Seins mit beteiligten Wesen in verschiedenen Rollen, mit

Kennzeichnungen der besonderen Art und mit Hinweisen auf Lage und Zusammenhang. Auch hier finden wir drei grundlegende Wortarten wie im Lateinischen und Deutschen:

verbes – avoir, tenir, aller, recevoir, envelopper, rendre etc.
noms – guerre, pari, envoyé, Troie, Grecs, Cassandre, Andromaque, Hélène etc.
adjectifs qualificatifs – petit, victorieux, grossier.

Wir finden zum großen Teil gleiche oder ähnliche „Rollen der beteiligten Wesen":

sujet (lat. Subjektsnominativ, deutsche „Grundgröße")
La guerre de Troie n'aura pas lieu ... *je* te tiens un pari ... si *Hector* n'était pas là ...

attribut[1] (du sujet ou du complément d'objet direct; lat. Prädikatsnominativ oder -akkusativ, deutsche „Gleichgröße")
c'était *la dernière* ... cet homme est *un envoyé des Grecs*

complément d'objet direct (lat. Objektsakkusativ, deutsche „Zielgröße")
je te tiens *un pari* ... on va *le* recevoir ...
on va lui envelopper *sa petite Hélène* ... on voit *des soldats*

complément d'objet indirect (lat. Objektsdativ, Objektsablativ oder Präpositionsalkasus, deutsche Zuwendgröße, Anteilgröße oder Lage- und Beziehungsgröße)
je *te* tiens un pari ... on va *lui* envelopper ... il s'agit *d'eux* ... il jouit *d'une liberté absolue* etc.[2]

2. *Darstellung von Art*

Bei der Kennzeichnung von Art wird scharf unterschieden, ob der zu charakterisierende Kern als Geschehen-Sein gefaßt ist (d. h. durch Verben) oder ob er als umgrenztes Wesen gefaßt ist (d. h. durch Nomen oder Pronomen):

on va le recevoir *grossièrement*
on lui fera un accueil *grossier*
l'accueil sera *grossier*.

[1] Dieser Fachausdruck wie alle anderen nach der offiziellen französischen Terminologie, vgl. Grammaire Larousse du XXe siècle, Paris 1936.
[2] Weiteres über das Rollensystem der beteiligten Wesen siehe unten S. 62–63.

Hier sind (im Gegensatz zum Deutschen, im Einklang mit dem Lateinischen) nicht nur besondere Satzglieder ausgebildet (attribut – circonstanciel), sondern auch besondere *Wortformen:* das „adverbe de manière" *(grossièrement)* ist deutlich abgehoben vom „adjectif qualificatif" *(grossier, grossière)*. Die Bildungsweise der adverbes de manière ist viel einheitlicher als im Latein, indem mit Ausnahme von *bien, mal, mieux, pis,* überall die Endung *-ment* auftritt. Nur bei dem Wort *fort* und in einigen erstarrten Wendungen (*frapper dur, voir clair* usw.) wird auch zur Charakterisierung von Geschehen-Sein (wie im Deutschen immer) die reine Adjektivform benutzt. Entgegen dem Deutschen, dafür im Einklang mit dem Lateinischen hat das adjectif qualificatif in *jedem* Gebrauch Anteil an der besonderen Wortform des nom oder pronom, zu dem es gehört (masculin–féminin, singulier–pluriel):

il est peti*t* elle est peti*te*	ils sont peti*ts* elles sont peti*tes*	*adjectif attribut*[3]
un peti*t* homme de peti*ts* hommes	une peti*te* femme de peti*tes* femmes	*adjectif épithète*[3]

3. Schärfere Kennzeichnung der erhaltenen Kategorien; Wortarten

Nicht nur im Bereich von adjectif qualificatif und adverbe de manière, sondern im ganzen Bereich der Wortarten und Wortformen finden wir das Bestreben, die Kategorien, soweit sie überhaupt vorhanden sind (manches ist ja im Lauf der Entwick-

[3] Diese offiziellen französischen Fachausdrücke entsprechen der alten lateinischen Tradition, die in Deutschland nach 1800 verdrängt wurde; der Franzose kennt kein „prédicat", sondern spricht von „attribut"; wenn also ein Schüler das in deutschsprachigen Schulen oft noch übliche Namenpaar „prädikatives Adjektiv" und „attributives Adjektiv" gelernt hat, muß er für das Französische – wenigstens wenn es wirklich auf französisch erteilt wird – sogleich wieder umlernen und unter „attribut" das Gegenteil verstehen. Es ist daher längst an der Zeit, auch in der deutschsprachigen Deutsch- und Lateingrammatik dieses irreführende Namenpaar endgültig aufzugeben und dafür zu sagen „Adjektiv als Satzglied" – „Adjektiv als Gliedteil" oder ähnlich („Satzadjektiv – Begleitadjektiv").

lung seit dem Vulgärlatein aufgegeben worden), scharf und einheitlich darzustellen. So finden wir nur zwei genres (masculin-féminin) gegenüber den drei lateinischen genera; aber das féminin beim Adjektiv wird einheitlich durch *-e* ausgedrückt, gegenüber lateinischem -a oder -is und den zugehörigen Endungen der obliquen Kasus. Singulier und pluriel entsprechen dem lateinischen Singular und Plural, doch finden wir als Endungen des pluriel einheitlich -s oder -x, gegenüber der lateinischen Vielfalt der Endungen (-i, -ae, -a, -es schon für den Nominativ, dazu noch die übrigen Kasus).
Eine Eigentümlichkeit des Französischen ist die schärfere Trennung der begleitenden und der stellvertretenden Form bei den Wörtern, die zur Sammelklasse „Begleiter-Stellvertreter" gehören:

Begleiter (*adjectif* démonstratif, interrogatif etc.)	Stellvertreter (*pronom* démonstratif, interrogatif etc.)
cet envoyé des Grecs	*celui*-ci
quel homme?	*lequel?*
chaque femme	*chacune*
son projet	le *sien*

Hier kann die französische Benennungsweise, die sonst vorbildlich klar ist, dem vom Lateinischen und Deutschen Herkommenden gewisse Schwierigkeiten bereiten, weil sie, vor allem auf die Form achtend, mit dem Wort *adjectif* viel mehr benennt, als das lateinische *nomen adiectivum* und das deutsche *Adjektiv* oder *Artwort* umfassen. Durchsichtiger werden die Verhältnisse, wenn man vor allem auf die Benennungselemente greift, die zu adjectif hinzugefügt zu werden pflegen: *démonstratif, qualificatif* usw. Dann lassen sich die französischen Wortarten einfach und sachgerecht mit den lateinischen und deutschen zusammen sehen, wie die folgende Zusammenstellung der Wörter aus unserem Giraudoux-Text zeigen mag:

verbes

avoir être aller tenir recevoir envelopper rendre arriver
(voilà) entendre entrer penser dire partir attendre

noms

guerre Troie (lieu) Cassandre
Andromaque pari envoyé Grec
raison Hélène trompette minute
ville mot mois

adjectifs qualificatifs

victorieux petit
dernier suivant

adverbes de manière

bien grossièrement

adjectifs déterminatifs

la un des
cet cette
son sa ses

pronoms

je me
tu
il le la lui
on
ce (in c'est, ce sont)
assez

mots invariables

là de ne ... pas et
à mais
en si
dans que
quand

Natürlich läßt sich an einer solchen Zusammenstellung manches diskutieren. Gewöhnlich rechnen die Franzosen auch das adverbe de manière zu den mots invariables; aber es ist auch durchaus sinnvoll, es als „regelmäßig bildbare Form" zum adjectif qualificatif zu stellen, aus dem es gebildet ist. Für viele wird es überraschend wirken, die articles définis, indéfinis usw. unter den adjectifs déterminatifs eingeordnet zu sehen; der Larousse du XXe siècle widmet den Artikeln (wohl aus Gründen der Tradition) ein eigenes Kapitel, aber in der Vorbemerkung zu den adjectifs déterminatifs sagt er: „Enfin s'ajoutant ou se substituant aux *adjectifs*, se rencontre auprès du nom une espèce particulière d'adjectif: l'article..." (Ziff. 264, S. 212). Daraus dürfte klar genug hervorgehen, daß die Verfasser vom wissenschaftlichen Standpunkt aus die Artikel als „schwächste und allgemeinste

adjectifs déterminatifs" betrachten, auch wenn sie sie um der offiziellen Terminologie willen noch als besondere Wortart behandeln.

4. Einfacheres Rollensystem für die beteiligten Wesen

Im Gegensatz zu diesen Wortarten, wo das Französische den ererbten Bestand formal schärfer ausdifferenziert, ist das Rollensystem der beteiligten Wesen gegenüber dem Deutschen und noch mehr gegenüber dem Lateinischen, obwohl in den Grundzügen dasselbe, so doch fühlbar vereinfacht. Sinngemäße Entsprechung besteht nur beim sujet, beim attribut (= Prädikatsnomen, Gleichgröße) und beim complément direct, ferner teilweise in der Verwendung eines einfachen Nomens (ohne Präposition) zur Angabe der Zeit (*ce soir* il arrive – *diesen Abend* kommt er zu uns). Das Sujet ist aber formal viel genauer gekennzeichnet und viel schärfer herausgehoben als im Deutschen oder gar im Latein: es hat einen festen Platz (normalerweise vor der Personalform, in der Frage nach der Personalform) und es hat besondere Rollenträger, die nie allein, sondern nur als sujet bei einem Verb gebraucht werden können (*je – tu – il – ils* gegenüber *moi – toi – lui – eux*). Was im Lateinischen als Objektsdativ und Objektsablativ, im Deutschen als Zuwendgröße und Anteilgröße gefaßt ist, das wird im Französischen nicht mehr durchgehend als einfache und festgelegte Satz-Rolle sichtbar, sondern erscheint bei den Nomen nur noch im Rahmen der „Größen mit besonderem Beziehungshinweis", als „complément à préposition", das in seiner Form einem lateinischen Präpositionalkasus, einer deutschen Lage- oder Beziehungsgröße entspricht. Nur bei den Pronomen der dritten Person sind diese Rollen noch einigermaßen scharf ausgeprägt: on *le* recevra, on *lui* enveloppera sa petite Hélène, on *la lui* rendra, on *y* pensera toujours, mais on n'*en* parlera plus. Aber auch hier geht es fast stufenlos hinüber von „Rolle eines beteiligten Wesens" zu „einfacher Angabe von Lage und Richtung": *il y pense, il y va, il y est; il en a, il en raconte, il en parle, il*

en sort. Dazu können alle Rollen (auch sujet, attribut, compléments) außer bei den Pronomen „je, tu, il, elle, ils, elles, on" nicht mehr an der *Form* des betreffenden Satzgliedes erkannt werden, sondern nur aus der Stellung dieses Satzgliedes zum Verb, z. T. nur aus dem Inhalt des Verbs. So kann ein Ausdruck wie *des soldats* sowohl als sujet dienen *(des soldats arrivent)*, wie als complément d'objet direct *(on y voit des soldats)*, wie als attribut *(Hector et ses camarades sont des soldats)* wie als complément de nom *(L'arrivée des soldats...)*.[4]

5. Feste Wortfolge in Gliedern und Sätzen; Auflösung von Formalgrenzen

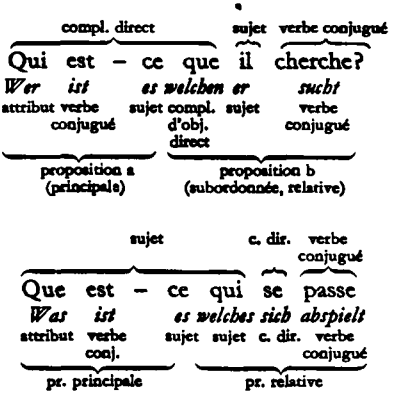
Ähnlich wie im Deutschen, anders als im Lateinischen, ist im Französischen das mehrwortige Satzglied als solches meistens scharf umrissen und nach festem Plan aufgebaut. Ein Ausdruck wie *cet envoyé des Grecs* ist *ein* Block, den man im Satz nicht trennen kann;[5] das complément de nom *des Grecs* muß dem Gliedkern *envoyé* folgen; das démonstratif *cet* muß dem Gliedkern vorausgehen, eine dazutretende Präposition muß an der Spitze des Ganzen erscheinen *(pour cet envoyé des Grecs...)*; einzig das adjectif épithète kann man sowohl vor wie hinter seinem Nomen finden: aber auch diese Verteilung ist nicht frei, sondern für die allermeisten Adjektive verbindlich festgelegt; oft verbindet sich

[4] Es ist daher widersinnig, im Französischen „Fälle" unterscheiden zu wollen und von „Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv" zu sprechen, wie es in deutschsprachigen Französischlehrmitteln noch oft geschieht. Die in Frankreich gebrauchten französischen Grammatiken kennen denn auch seit mehr als 50 Jahren keinen „nominatif, accusatif" usw. mehr, und *à mon père* ist für sie ebensowenig ein *datif*, wie *du garçon* ein *génitif*. Auch der Richtungssinn der lateinischen und deutschen Kasus ist ja im Französischen wie überhaupt den modernen romanischen Sprachen gar nicht vorhanden; *in das Bett* und *in dem Bett* muß gleichermaßen übersetzt werden durch *au lit*.

[5] Insofern ist die französische Verwendung des Namens „complément" in „complément de nom" nicht glücklich, da dann für Glieder verschiedenen Grades (eigene Satzglieder und bloße Gliedteile) die gleiche Benennung dient und der Gebraucher, wenn er die linguistisch gleichrangigen Glieder als Einheit sehen will, zunächst von der Benennung abstrahieren muß.

mit verschiedener Stellung verschiedener Sinn, was zu den bekannten geistreichen Wortspielen führen kann wie *un soldat triste est un triste soldat* usw.

Solche Festigkeit beschränkt sich nun nicht, wie im Deutschen meistens, auf das einzelne Satzglied, sondern sie umfaßt ganze Komplexe von Satzgliedern und löst dann, im Gegensatz zum Deutschen, im Inneren dieses größeren Komplexes auch die Satzgliedgrenzen, ja die Grenzen von ganzen Teilsätzen fast völlig auf. So entstehen die Formeln, die den vom Deutschen und vom Latein herkommenden Schülern oft Mühe machen: *Est-ce qu'il arrive ? Qu'est-ce qu'il fait ? Qui est-ce qu'il cherche ? Qu'est-ce qui se passe ?* usw. Natürlich lassen sich alle diese Formeln auch nach Satzgliedern auflösen, und man muß sie manchmal auflösen, um den Schülern die darin steckenden grammatischen und orthographischen Regeln verständlich zu machen:



Eine solche Analyse läßt den Schüler verstehen: mit *qui* fragt man nach Personen, gleichgültig ob das Fragewort als sujet, als attribut oder als complément direct fungiert *(qui vient ? qui es-tu ? qui vois-tu)* – mit *que* fragt man nach „Sachen" (besser „nach Nichtpersönlichem"), und das einfache *que* kann nur als attribut oder als complément direct, nicht als sujet im Satz stehen *(qu' est-ce donc ? que fais-tu ?)*; *qui* und *que* kommen aber ebenso oft als

pronoms relatifs vor, und dann dient *qui* immer als sujet, handle es sich um Personen oder Sachen, und *que* dient als attribut oder als complément direct, ebenfalls für Personen wie für Sachen *(le monsieur qui t'attend – le travail qui t'attend; la gentille femme qu'elle est, la gentille femme que je vois – la leçon que j'en ai tirée)*. Solche Analysen, so nützlich sie für das grammatisch-orthographische Verständnis sind, müssen aber sogleich ergänzt werden durch die Feststellung, daß im lebendigen Gebrauch kein Mensch in dieser Weise abtrennt, sondern daß das ganze *qui est-ce qui* oder *qu'est-ce qui* als *ein* sujet, das ganze *qui est-ce que* oder *qu'est-ce que* als *ein* complément direct dient.[6]

6. Ablaufsordnung im ganzen Satz

Eine entsprechend feste „Ablaufsordnung" gilt nun auch für die Satzglieder und Gliedkomplexe im ganzen Satz. Das Französische geht hier noch viel weiter als das Deutsche, und schon das Deutsche hatte ja, vor allem für die verbalen Teile des Satzes, eine viel straffere Ablaufsordnung als das Lateinische. Die grundlegende Reihenfolge für die Glieder des französischen Satzes ist: sujet – verbe – attribut ou compléments *(Hector est le mari d'Andromaque – Hector commande l'armée Troyenne – Hector répond aux envoyés des Grecs)*. Innerhalb des verbalen Ausdrucks geht die Personalform voraus (das „verbe conjugué"), und die Infinitive und Partizipien folgen in der Ordnung ihres inneren Zusammenhanges mit der Personalform *(on rendra Hélène – on ira rendre Hélène – lorsqu'on aura réussi à rendre Hélène aux envoyés des Grecs, on essaiera de leur faire comprendre...* Die grundsätzliche Regelung „sujet avant le verbe, attributs et compléments derrière le verbe" wird freilich von zwei anderen Tendenzen durchkreuzt,

[6] Entsprechendes gilt für die ganze im Französischen so wichtige „mise en relief", die Hervorhebung betonter Satzteile: *c'est moi qui l'ai fait; il n'y a que moi de coupable.* In dieser Verschmelzung ganzer Satzgliedfolgen, ja ganzer Haupt- und Gliedsätze zu *einem* Ausdruck ist auch die Abweichung des französischen Satzzeichengebrauchs vom deutschen begründet: kein Komma vor vielen Relativsätzen, z. B. *songez à ce que vous avez fait, montrez-moi le livre dont vous m'avez parlé* usw.

Bei den tonschwachen Pronomen und Partikeln (*le, la, en, y, bien* usw.) sehen wir eine ähnliche Klammerwirkung des Verbalgefüges wie im Deutschen, nur ist sie nicht so weit getrieben (*on va bien le recevoir – on va bien lui envelopper sa petite Hélène;* in älteren Epochen des Französischen ging solche Klammerwirkung oft noch viel weiter). Die Stellung in der Klammer oder außerhalb der Klammer kann dann für den Sinn eines Wortes entscheidend sein, so in unserem Beispiel mit *bien:*

On va *bien* le recevoir = man wird ihn *gewiß* empfangen,
freilich
wohl (im Sinne von „natürlich")
On va le recevoir *bien* = man wird ihn *gut* empfangen
höflich

Bei der einfachen Frage drängt das Fragewort *qui, que, où, quand* usw. unmittelbar an die Spitze, vor die Personalform, oder die Personalform drängt selbst an die Spitze; dann wird das pronom conjoint sujet der Personalform nachgestellt und mit ihr durch Bindestrich verbunden: *que dites-vous? comprenez-vous? où voulez-vous aller?* Schließlich finden sich noch Spuren einer Ordnung, die der im Deutschen verwirklichten Gliederfolge entspricht („beliebiges Glied – Personalform – alle weiteren Glieder") etwa in *ainsi soit-il* oder *c'est vrai, dit-il.*

Alle diese Tendenzen haben aber nicht dazu geführt, daß dem *Sprecher* eine nennenswerte Freiheit in der Wahl der Gliederfolge bleibt. Es sind Tendenzen der Sprache, sie haben innerhalb der Sprache zu festen Satzmodellen geführt, deren sich der Sprecher zu bedienen hat. Nur im Ausfüllen und Zusammenfügen der ganzen Modelle, gewissermaßen bei den Fugen oder an den Rändern der festen Ablaufspläne ist der Sprecher einigermaßen frei.

So entsteht der typische französische Satzablauf, z. B. *En cette minute, il entre dans la ville, victorieux;* es könnte auch heißen *Victorieux, il entre dans la ville, en cette minute* – aber nur *victorieux* und *en cette minute* sind beschränkt verschiebbar, der Satzkern *il*

entre dans la ville muß in dieser Folge bestehen bleiben. Zwischen das sujet *il* und das verbe conjugué *entre* kann nur der eröffnende Teil einer Verneinung treten *(il n' entre pas encore)*, oder, bei anderen Verben, ein pronom conjoint als complément *(il nous trouvera ici, il vous le dira, il vous en parlera)*. Ist das sujet nicht nur durch ein pronom conjoint wie *il*, sondern durch ein pronom absolu oder durch ein nom gegeben, so kann sich zwischen sujet und verbe conjugué eine Fuge öffnen, in die der Franzose gern zusätzliche Bestimmungen hineinschiebt – dadurch gibt er dem Satz eine größere Spannung: *Hector, en cette minute, entre dans la ville, victorieux*, oder *Hector, victorieux, entre dans la ville, en cette minute*. Aber die grundsätzliche Ordnung des Ablaufs wird durch solche Einschübe und Stauungen nicht aufgehoben, sondern nur noch mehr betont.

7. *Verbgefüge; accord; Beispieltext (Alain-Fournier)*

Die beschriebene Festigkeit des Satzbaus und die streng geregelte Ablaufsordnung begünstigen auch, wie im Deutschen, die reiche Entwicklung von *Verbgefügen*, nicht nur aus Personalform + Infinitiv *(il va venir)* und Personalform + Partizip II *(il est parti, il m'a juré que...)*, sondern auch aus Verb + nichtverbalem complément direct; *avoir lieu, avoir raison, avoir son mot à dire* usw. sind praktisch geschlossene Ausdrücke. So kann in zunehmendem Maße, ganz anders als im Latein, der ganze Satz als „Verb mit davorgestellten, hineingestellten und darangehängten Bestimmungen" erscheinen. Die pronoms personnels conjoints fungieren wie Präfixe, Infixe oder Suffixe. Die Verneinung wird nicht durch ein eigenes Satzglied gegeben (was beim deutschen *nicht* formal noch fast immer der Fall ist), sondern durch Partikeln, die praktisch ebenso als Präfixe und Suffixe zur Personalform des Verbs erscheinen wie die pronoms, auch wenn sie wie diese orthographisch um der Klarheit willen vom Verb abgehoben sind: *elle n'aura pas lieu, on ne lui rendra pas Hélène, on ne la lui rendra pas, on ne consentira pas à la lui rendre.*

Ein merkwürdiges Schwanken, dessen genauere Beobachtung tief in die besondere französische Sprachstruktur (und Sprachgeschichte) hineinsehen läßt, finden wir bei den *Partizipien.*[7] Das lateinische Partizip ist bei voller Wahrung seiner verbalen Kraft auch ein vollgültiges Nomen, das in jedem Fall seine Genus-, Numerus- und Kasuskennzeichen trägt und entsprechende Satzgliedfunktionen übernimmt, auch wenn es primär als Bestandteil eines Verbgefüges fungiert (vgl. oben S. 37). Darum bleibt das Verbgefüge im Lateinischen auch sehr frei, seine Glieder behalten eine große Selbständigkeit. Im Deutschen ist das Partizip, wenn es als Bestandstück eines Verbgefüges dient, weder Nomen noch Adjektiv, sondern reine „person-unabhängige Verbalform"; es unterscheidet sich vom als Artangabe gebrauchten Partizip oft fast ebenso deutlich *(er hat sich entschlossen – er hat ihm entschlossen widersprochen)* wie der verbal gebrauchte Infinitiv *(ich liebe zu spielen, ich will spielen)* vom größengeprägten Infinitiv *(ich liebe das Spielen, das Spielen macht mir Spaß)*. Das Französische geht in der reichen Entwicklung fester Verbgefüge ebenso weit, wenn nicht noch weiter als das Deutsche; es neigt daher in diesem Zusammenhang wie das Deutsche dazu, den Infinitiv seines nominalen und das Partizip seines adjektivischen Wertes zu berauben und sie beide als reine „Bestandstücke zusammengesetzter Verben" zu verstehen, die gegenüber masculin-féminin und gegenüber singulier-pluriel der sujets und compléments *invariables*, unveränderlich sind. Dem tritt aber die andere ebenso wirksame Tendenz des Französischen entgegen, daß es nämlich in der Aussage von „Art, Qualität" genau differenziert *(on les recevra grossièrement – leur accueil sera grossier – les paroles seront grossières*, vgl. S. 58–59*)* und daß das adjectif qualificatif in jedem Falle, auch wenn es eigenes Satzglied ist, an genre und nombre des nom teilhat, auf das es zu beziehen ist. Diese zweite Tendenz führt dazu, daß auch

[7] Vgl. dazu P. Tamborini, Beitrag zu einem organischen Aufbau der französischen Schulgrammatik für deutsche Schüler, „Der Deutschunterricht", Stuttgart, Jahrgang 9, 1957, S. 67f.

das Partizip, wo immer es als Adjektiv zu einer Größe bezogen werden kann, als *variable* (nach Numerus und Genus der betr. Größe veränderlich) behandelt wird. In der hier aufgezeigten Konkurrenz zweier Bauprinzipien liegt die Wurzel für den ganzen Komplex der „règles du participe passé" oder des „accord", wie ihn die französischen Grammatiker im 17. und 18. Jahrhundert entwickelt haben und wie er heute noch eine große Rolle spielt, sowohl für den Nicht-Franzosen, der korrekt Französisch lernen, wie für den gebürtigen Franzosen, der seine eigene Sprache untadelig schreiben will.[8]

Weniger berühmt und weniger in den Schulen gedrillt, aber nicht weniger aufschlußreich ist ein entsprechendes Schwanken beim participe présent, mit dessen Hilfe sich das Französische eine außerordentlich elegante und wendige verbale Ausdrucksweise (das „gérondif") geschaffen hat: wenn das participe présent allein steht, ohne complément, wird es in genre und nombre an sein Nomen angeglichen *(une jeune femme riante, des femmes riantes)*; wenn es aber ein complément irgendwelcher Art bei sich hat, bleibt es unveränderlich *(une femme riant de bonheur, des jeunes filles se promenant dans les jardins* usw.*)*.

Um die bedeutende Rolle der freien Verbgefüge und mit ihnen die gesamte französische Satzstruktur deutlich sichtbar zu machen, geben wir zum Schluß dieses Abschnitts eine halbe Seite Text aus dem „Grand Meaulnes" von Alain-Fournier (aus dem Kapitel XI) mit graphischer Kennzeichnung der Verben und ihrer Verbindungsteile sowie der übrigen Satzglieder und mit deutscher „Interlinearversion":

La nuit *venait.*
Die Nacht kam.

Une pluie fine *commençait à tomber.*
Ein Regen feiner begann zu fallen.

[8] Vgl. dazu Grammaire Larousse du XXe siècle, Ziffer 424b, ferner den in Anm. 7 zitierten Aufsatz von Tamborini.

La tête basse, je *regardais*, sans y *songer*, mes souliers se *mouiller*
Den Kopf niedrigen, ich sah, ohne daran denken, meine Schuhe sich feuchten

peu *à* peu et *luire* d'eau.
bißchen um bißchen, und leuchten von Wasser.

L'ombre m'*entourait* lentement
Der Schatten mich umgab in langsamer Weise

et la fraîcheur me *gagnait* sans *troubler* ma rêverie.
und die Frische mich überkam ohne (zu) stören mein Traumdasein

Tendrement, tristement
In süßer Weise, in trauriger Weise

je *rêvais* aux chemins boueux de Sainte-Agathe,
ich dachte an die Wege (die) kotigen von Sainte-Agathe

par ce même soir de fin septembre;
an diesem selben Abend von Ende September;

j'*imaginais* la place pleine de brume
ich schuf in den Platz voll von Nebel meiner Einbildung

le garcon boucher qui *siffle* en *allant* à la pompe
den Burschen-Metzger der pfeift beim Gehen an die Pumpe,

le café illuminé,
das Café (das) beleuchtete,

la joyeuse voiturée avec sa carapace de parapluies ouverts
die fröhliche Wagenladung mit ihrem Schilddach von Schirmen offenen,

qui *arrivait* avant la fin des vacances chez l'oncle Florentin ...
die ankam vor dem Ende der Ferien bei dem Onkel Florentin...

Et je me *disais* tristement:
Und ich mir sagte in traurigem Ton:

Qu' *importe* tout ce bonheur
Was trägt ab alles dies Glück

puisque Meaulnes, mon compagnon, ne *peut* pas y *être*,
weil Meaulnes mein Gefährte nicht kann gar dabeisein,

ni sa jeune femme ...
noch seine junge Frau...

C'*est* alors que, *levant* la tête, je la *vis* à deux pas de moi.
Es ist da als, hebend den Kopf, ich sie sah auf zwei Schritte von mir.

Ses souliers, dans le sable, *faisaient* un bruit léger
Ihre Schuhe, in dem Sand, machten einen Lärm (einen) leichten

que j'*avais confondu* avec celui des gouttes d'eau de la haie.
den ich hatte verwechselt mit dem der Tropfen von Wasser von der Hecke.

Elle *avait* sur la tête et les épaules un grand fichu de laine noire,
Sie hatte auf dem Kopf und den Schultern ein großes Tuch von Wolle schwarzer,

et la pluie fine *poudrait* sur son front ses cheveux.
und der Regen feine bestäubte über ihrer Stirn ihre Haare.

Sans doute, de sa chambre, m'*avait*-elle *aperçu*
Ohne Zweifel, von ihrem Zimmer mich hatte sie bemerkt

par la fenetre qui *donnait* sur le jardin.
durch das Fenster das ging auf den Garten.

Et elle *venait* vers moi.
Und sie kam gegen mich.

Ainsi ma mère, autrefois, s'*inquiétait* et me *cherchait* pour me *dire:*
So meine Mutter, einst, sich beunruhigte und mich suchte, um mir zu sagen:

„il faut rentrer,"
es bedarf heimkehren,

mais *ayant pris* goût à cette promenade sous la pluie et dans la nuit,
aber habend gefun- Geschmack an diesem Spaziergang unter dem Regen und in der Nacht,
den

elle *disait* seulement avec douceur: „Tu *vas prendre* froid!"
sie sagte einzigerweise mit Süßigkeit: du wirst bekommen kalt!

et *restait* en ma compagnie à *causer* longuement ...
und blieb in meiner Gesellschaft zu plaudern in ausgedehnter Weise...

b) Französisch als Fremdsprache für Schüler deutscher Muttersprache

Wir stellen nun auch hier wieder die Frage: Was ergibt der sprachwissenschaftliche Strukturvergleich für die Schule, und zwar besonders für den Anfängerunterricht? Daß Analysen und Vergleiche in der vorgeführten Art auf der Oberstufe sehr fruchtbar sein werden, bedarf wohl keines langen Beweises. Ebenso dürfte der Französischlehrer, der seine Sprache als zweite oder dritte Fremdsprache zu lehren hat, mit dem Einstieg in die französische Grammatik keine großen Schwierigkeiten haben. Ein oder zwei Jahre Latein, aber auch ein oder zwei Jahre Englisch (dem man sehr zu Unrecht hier und da vorwirft, es habe überhaupt keine Grammatik; vgl. unser Kapitel V): eine solche Beschäftigung mit einer Fremdsprache bringt schon soviel Übung im Erfassen fremder grammatischer Kategorien mit sich, daß der Französischlehrer leicht daran anknüpfen kann. Wenn er eine Lateinklasse bekommt, muß er nur darauf achten, daß die Schüler nicht zu „synthetisch" an die neue Sprache herangehen und die französischen Sätze aus geformten Wortblöcken fügen wollen, wie die lateinischen Sätze. Damit würden sie gerade den Grundcharakter des

„integrierten" französischen Satzes verfehlen (siehe oben S. 64–66ff.). Ebenso muß man darauf achten, daß die Schüler nicht „deklinieren" wollen und etwa gar *le père, du père, au père, le père* als genaue Entsprechung verstehen zu *der Vater, des Vaters, dem Vater, den Vater – pater, patris, patri, patrem.* Der gegebene erste Ansatzpunkt für die Erfassung der Sonderart des französischen Satzbaus dürfte das Verbalsystem sein: Personalformen, sujet, weitere zugehörige pronominale oder nominale Glieder, Personalform + Infinitiv, Personalform + Partizip II (Perfektpartizip). Der zweite Ansatzpunkt (nach der Wichtigkeit – chronologisch-methodisch kann er auch der erste sein) ist wohl das Verhältnis der Nomen und Adjektive: singulier–pluriel, masculin–féminin, kein neutrum, Stellungsbindung der Adjektive usw.

Mit einer Englischklasse wird man an denselben Stellen ansetzen, nur nicht „reduzierend" („das Französische hat nur zwei Geschlechter, hat nur Reste von Fällen"), sondern spezifizierend: „Das Französische ist eine sehr genaue Sprache; es unterscheidet z. B. Einzahl und Mehrzahl nicht nur an der Endung der Nomen *(the boy – the boys)*, sondern auch in allen begleitenden Pronomen und in allen Adjektiven *(le garçon – les garçons; l'élève est appliqué – les élèves sont appliqués* usw.*)*. Die Unterscheidung der Geschlechter, die im Englischen nur bei den Pronomen für Lebewesen eine Rolle spielt *(he comes – she comes)*, wird überall ganz scharf beachtet: man kann nicht einmal sagen „sie kommen", wie im Deutschen, und dabei Jungen und Mädchen meinen, sondern man muß unterscheiden *ils viennent – elles viennent* usw. Die Personalformen des Verbs, im Englischen nur durch *-s* in der dritten Person gekennzeichnet, im Deutschen (erste Person Plural, dritte Person Plural) oft mit dem Infinitiv gleichlautend, werden scharf abgehoben, usw.

Durch ein solches Vorgehen, gestützt sowohl auf zwei Jahre Englischunterricht wie auf die in dieser Zeit im Deutschunterricht gewonnenen grammatischen Begriffe, dürften die grammatischen Anfangsschwierigkeiten des Französischen spielend überwunden werden.

Französisch als *erste Fremdsprache* ist in der Bundesrepublik Deutschland seit dem Düsseldorfer Abkommen über die Sprachenfolge nicht mehr häufig. Es kommt aber immerhin vor, und in den deutschsprachigen Teilen der Schweiz ist das Französische für den Großteil aller weiterführenden Schulen die erste Fremdsprache, ja *die* Fremdsprache überhaupt. Der Verfasser hält es daher für richtig, hier auch einiges über Französisch als erste Fremdsprache zu sagen, um so mehr, da er zwanzig Jahre lang an Zürcher Sekundarschulen Deutsch und Französisch nebeneinander unterrichtet hat.

Was braucht es an deutscher Grammatik, damit der Schüler sich leicht in das Französische als seine erste Fremdsprache hineinfindet, ob er es nun im 5. Schuljahr beginnt, wie im Kanton Basel, oder im 6. Schuljahr, wie im Kanton Aargau, oder im 7. Schuljahr, wie in den meisten Kantonen der Ostschweiz?

Es dürfte ungefähr dasselbe sein, was wir oben (siehe S. 51–53) als grammatischen Ertrag einer vierjährigen Grundschulzeit zusammengestellt haben – *weniger* als man heute üblicherweise in den vier Grundschuljahren behandelt, aber dieses wenige dafür so gründlich, so aus eigenem Handeln und Beobachten, Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben der Schüler herauswachsend und darum zu ihrem sicheren Besitz geworden, wie es sich für die in der Grundschule zu vermittelnden *grund*legenden Kenntnisse überhaupt gehört. Wir brauchen dieses Pensum hier nicht mehr darzustellen, sondern begnügen uns mit einer Zusammenfassung und bitten den Leser, dem dies zuwenig anschaulich ist, S. 51–53 nachzuschlagen. Die Grundschule soll ihren Schülern, die in eine weiterführende Schule übertreten, mitgeben:

1. ein Gefühl für den *Satz* als Einheit;
2. ein Gefühl für das *Wort* als Inhaltsträger;
3. ein Gefühl für den Aufbau von Wortkörpern und den richtigen inhaltsbezogenen Umgang mit ihnen;

4. eine systematische Einsicht in die Zugehörigkeit aller deutschen Wörter zu den fünf großen Wortarten: *Verben* (Zeitwörter, Tuwörter) – *Nomen* (Namenwörter, Dingwörter, Hauptwörter) – *Adjektive* (Artwörter, Eigenschaftswörter) – *Pronomen im weiteren Sinne* („Begleiter und Stellvertreter") – *Partikeln* („Lage- und Beziehungswörter", der gesamte Rest).[9]
5. eine systematische Einsicht in die grundlegenden Wortformen: das Verb in Personalform und als Infinitiv und Perfektpartizip (Nennform und Vollzugform); das Nomen, deklinierte Adjektiv und Pronomen in seinem Geschlecht (männlich, weiblich, sächlich), in Einzahl – Mehrzahl und in seinem Fall (wer – wen – wem – wessen);
6. ein Gefühl – aber noch keine voll beweisbare Einsicht, da das noch zu schwer ist – für den gliedmäßigen Aufbau und Ablauf des Satzes (Verb als Kern und Rahmen, fallbestimmte Glieder als „beteiligte Wesen", restliche Glieder als „weitere Angaben").

Mit diesem an der Betrachtung der Muttersprache erworbenen grammatischen Besitz kann nun der Französischlehrer arbeiten, schon nach vier und um so leichter nach fünf oder sechs Volksschuljahren. Da für den deutschsprachigen Schüler schon das genaue Verstehen und Nachsprechen und um so mehr das richtige Lesen und Schreiben französischer Wörter zunächst manche Schwierigkeiten bietet, wird man zuerst alle Aufmerksamkeit auf das richtige Erfassen der fremden Wortinhalte und Satzinhalte und auf die richtige klangliche und orthographische Wiedergabe der Wortkörper richten. Man kann das tun, indem man von Fremdwörtern ausgeht, die den Schülern aus der Muttersprache

[9] Es sei nochmals betont, daß es nicht auf die Namen ankommt; die obige Liste soll nicht so verstanden werden, als müßten die Schüler alle in einer Klammer aufgeführten Fachausdrücke kennen oder gar die lateinischen Ausdrücke gebrauchen; sie sollen nur die Klassenzugehörigkeit als solche erkennen und mit dem *einen* Fachausdruck, der in der betreffenden Gegend üblich und von der Lehrerschaft vereinbart ist, benennen können. Vgl. auch dazu die „Hamburger Empfehlungen", unten S. 123 ff.

bekannt sind (z. B. *Hotel*, *Toilette*, *Garage*, *Chauffeur*, *Serviette* usw.), und an diesen Wörtern den rein französischen Inhalt erfassen und die französische Artikulation spüren und nachvollziehen läßt. Man kann Gegenstände, die dem Schüler vor Augen liegen, auf französisch nennen und mit den Schülern darüber sprechen. Man kann ein kurzes Gespräch, einen Spruch, ein Liedchen inhaltlich und klanglich darbieten und von den Schülern genau nachsprechen lassen. Immer wird bald der Moment kommen, wo sowohl der Satzinhalt als ganzer wie die genaue Sprechweise und Schreibung der ihn tragenden Wortkörper dem Schüler vertraut sind und wo sich die Aufgabe stellt, die *Struktur* des Satzes durchsichtig zu machen, damit der Schüler freier mit ihm umgehen, andere Ausdrücke einsetzen, nach gleichem Plan mit anderen Wörtern entsprechende Sätze bilden kann. Nun zeigen wir den Schülern, daß die Wörter auch im Französischen in ganz ähnlicher Weise in Wortarten zusammengehören wie im Deutschen: als noms, als verbes, als adjectifs qualificatifs; wir zeigen ihnen, wie sie innerhalb dieser Wortarten besondere Formen zeigen, ähnlich wie im Deutschen: die noms können in Einzahl oder Mehrzahl auftreten, sie sind masculin oder féminin, was man an den Begleitern sieht, die sie zu sich nehmen (*le crayon, la plume* usw.). Die Schüler üben sich darin, den schon bekannten noms in kleinen Sätzchen die richtigen Begleiter und Stellvertreter zuzuordnen:

le crayon est sur la table – *ce* crayon est sur la table – *il* ...
la plume est sur la table – *cette* plume est sur la table – *elle* ...

Sie erkennen, wo das Zeitwort, das verbe im Satz steht und welche Formen es zeigt; sie lernen seine Formen für alle Personen:

lisons!	je lis	nous lisons		le mot
lis! lisez!	tu lis	vous lisez		les mots
	il, elle, Paul, Anne } lit	ils, elles, Paul et Max, Marie et Anne } lisent		cette phrase, ces phrases

Wir lassen diese Formen fleißig üben, zugleich zur Ausspracheschulung wie zur grammatischen Sicherheit. Um mechanisches Herunterleiern zu vermeiden, empfiehlt sich ein kleiner Trick: Wir lassen die Schüler bei *je* mit dem Zeigefinger auf sich selbst, bei *tu* auf den Tischnachbarn, bei *il* auf irgendeinen Jungen, bei *elle* auf irgendein Mädchen zeigen; bei den entsprechenden Mehrzahlformen *nous, vous, ils, elles* zeigen sie nicht nur mit einem Finger, sondern mit der ganzen Hand. Das Verb selbst steht an der Tafel oder auf einer Tabelle, allen sichtbar, in allen Personalformen, dazu als Infinitiv und bald auch als participe passé:

lire – lu	lisons!	je lis		nous lisons	
	lis! lisez!	tu lis		vous lisez	
		il elle Paul	lit	ils elles les écoliers	lisent

Sobald die Personalformen „sitzen", erscheint an der Tafel nur noch Infinitiv und Partizip. Die Reihenfolge der Personen bleibt nicht immer gleich, sondern oft zeigt der Lehrer auf sich selbst, auf ein „Du", auf einen „Dritten", auf ein Mädchen als „Dritte", und die Schüler sagen die richtige Personalform, einzeln und im Chor. So schleift sich das französische Verbalsystem ein. Es ist dabei durchaus zu empfehlen, nicht mit den „verbes réguliers en –er" zu beginnen, weil sich bei ihnen „il frappe" und „ils frappent" akustisch nicht unterscheiden. Der Einsatz mit einigen markanten unregelmäßigen Verben ist viel vorteilhafter und entspricht auch einem psychologischen Gesetz – die unregelmäßigen Verben fallen dem Schüler mehr auf, verlangen von ihm mehr Arbeit als die „langweiligen" regelmäßigen, und sie sitzen um so besser, je früher man mit ihrem Gebrauch und ihrer Einprägung beginnt. So schnell wie möglich kommen *je suis un élève, j'ai un beau livre, je vais à l'école.* Und sobald das présent von *être, avoir* und *aller* sitzt, verbindet man sie fleißig mit infinitif und participe passé aller anderen gelernten Verben und gewinnt dadurch schon eine sehr große Möglichkeit zu lebendigem Gespräch wie zu spiele-

risch-systematischer Übung: *j'ai lu la phrase; tu lis la phrase; Max va lire une autre phrase* usw. Um den accord des participe passé kümmern wir uns noch nicht, d. h. der Lehrer gibt, wenn geschrieben wird, von sich aus die richtigen Endungen an. Mit den pronoms conjoints *je, tu, il* usw. fällt uns auch der Begriff des sujet und seiner Stellung (normalerweise vor der Personalform, nur bei gewissen Fragen hinter der Personalform) ganz von selbst zu. Wir brauchen es nun nur von Zeit zu Zeit in seiner Kongruenz mit dem Verb in einem diktierten Textchen graphisch markieren zu lassen und haben praktisch gar keine Regeln nötig:

3. sg.	3. sg.	1. pl.	1. pl.	3. pl.	3. pl.
il	*arrive*	*nous*	*arrivons*	*les élèves*	*crient*

In ähnlicher Weise erarbeiten wir die Begriffe „complément direct", „compléments indirects" primär an Hand der pronoms conjoints, die dafür eintreten *(le, la, les – lui, leur – y – en)*. Den Begriff „attribut" gewinnen wir, wenn wir masculin und féminin beim adjectif üben: *il est grand – elle est grande – ils sont grands* usw.
So wachsen die Schüler aus Hören und Verstehen, eigenem Sprechen (nachahmend und neu kombinierend), Lesen und Schreiben spielend auch in die französische Grammatik hinein, mit einem Minimum abstrakter Regeln. Der alte Streit zwischen „méthode directe" und „méthode grammaticale" ist gegenstandslos geworden, indem wir immer „direkt" ansetzen, aus einer Sprechsituation oder einem Text heraus, dann aber diese direkt aufgenommenen und in ihren Umrissen verstandenen Sprachgebilde immer auch grammatisch, nach den darin vorkommenden Wörtern, ihren Formen und ihren Satzfunktionen verstehen. So lernen die Schüler auch vom ersten Moment an französische Texte französisch auffassen und lesen, nicht auf dem Umweg über eine ausgeführte deutsche Übersetzung. Sehr bald lernen sie, auch in einem unbekannten neuen Text zunächst die Struktur zu erkennen: Was macht den Anfang, als freie Bestimmung vor den Satzkern „sujet – verbe – attribut ou complément" gestellt? Wo

erscheint ein erstes sujet? Wo ist das zugehörige verbe conjugué? Gehört es mit einem participe passé zusammen? Folgt ein complément direct, ein complément indirect, ein attribut? Wie weit reicht dieses complément, dieses attribut? Kommt ein circonstanciel vorher? Folgen weitere Infinitive, mit *de, à, pour, sans, au lieu de, avant de* angefügt? Folgen Gliedsätze, mit *que, parce que* usw. angefügt?

So lernen die Schüler auch anspruchsvollere Sätze sehr bald aus ihrer französischen Bauweise heraus lesen, z. B. (vgl. oben S. 70): *La tête basse, je regardais, sans y songer, mes souliers se mouiller peu à peu et luire d'eau. L'ombre m'entourait lentement et la fraîcheur me gagnait sans troubler ma rêverie. Tendrement, tristement je rêvais aux chemins boueux de Sainte-Agathe, par ce même soir de fin septembre* ... Wenn sie dann auch bei manchem Wortkörper noch nicht genau wissen, welchen Inhalt oder welche Inhaltsnuance er hier zu tragen hat, so haben sie doch schon den Umriß des Ganzen, sie können vom Ganzen her das einzelne immer genauer bestimmen und können dadurch bald auch in selbständiger Arbeit das Wörterbuch richtig gebrauchen. Sie sind von vornherein sozusagen gefeit gegen den Fehler, den man so oft antrifft, daß der Lesende und Übersetzende nämlich den Satzinhalt aus den wörterbuchmäßig ermittelten „Wortbedeutungen" zusammenzukleistern versucht, anstatt ihn zu allererst in seinen Umrissen ganzheitlich zu erfassen und dann aus der Ganzheit heraus alle Einzelzüge und Feinheiten von grammatischer Form und Wortgebrauch zu klären.

Mit diesem Ausblick müssen wir die vorliegende knappe Skizze eines ganzheitlichen Anfänger-Französischunterrichts schließen und uns – last, but not least – der vierten hier zu betrachtenden Sprache zuwenden: dem Englischen, das heute wohl den meisten deutschsprachigen Schülern, mindestens in der Bundesrepublik Deutschland, als erste Fremdsprache entgegentritt, sei es in der höheren Schule, der Realschule oder der Volksschuloberstufe.

FÜNFTES KAPITEL

DER ENGLISCHE SATZBAU UND DER ERSTE ENGLISCHUNTERRICHT AN DEUTSCHSPRACHIGEN SCHULEN

a) Persönliche Vorbemerkung

Die Struktur des Englischen zu studieren und mit der Struktur der eigenen Sprache zu vergleichen, das ist für einen deutschsprachigen Germanisten von besonderem Reiz. Für den Verfasser dieser Schrift kommt noch dazu, daß er in seiner heimatlichen Mundart viele Züge findet, die dem Englischen verwandter sind als der sehr konservativen deutschen Gemeinsprache (sehr häufiger Gebrauch von Verbgefügen mit *tun,* weitgehende Verschleifung der Wörter ineinander, Genitiv nur noch possessiv von Personen gebraucht u.a.m.). Dazu gereicht ihm jetzt, linguistisch und sprachtheoretisch gesehen, ein Umstand zum Vorteil, der ihm früher manche Nachteile gebracht hatte: daß er als Schüler eines humanistischen Gymnasiums mit Latein, Französisch und Griechisch als Fremdsprachen aufgewachsen ist und das Englische nie schulmäßig erlernt hat, vielmehr erst als Erwachsener mit Hilfe von Sprechplatten, in freier Lektüre und dann im Gespräch mit englischen und amerikanischen Fachkollegen in diese Sprache eingedrungen ist. Er hat daher eine ganze Reihe von Besonderheiten und Schwierigkeiten, über die man als braver Schüler einfach hinweglernt, von Anfang an als kritischer, linguistisch und didaktisch geschulter Beobachter zu Gesicht bekommen.

b) Der englische Satzbau; G. Bernard Shaw

Wir wollen auch hier von einem Text ausgehen. G. Bernard Shaw, der große Spötter aus ernstem Anliegen, hat aus der alten lateinischen Geschichte von Androklus und dem Löwen ein Theater-

stück gemacht („Androcles and the Lion, an Old Fable, Renovated by Bernard Shaw, 1912). Das Stück beginnt mit einer stummen Szene: Es ist in einem wilden Wald, man hört Löwen brüllen und von fern ertönen christliche Hymnen. Ein Löwe erscheint, zeigt seine rechte Vorderpranke, in der ein großer Dorn steckt, und versucht den Dorn herauszuziehen; es gelingt nicht, er heult schmerzlich und legt sich zum Schlafen nieder. Nun sieht man den demütigen, etwas lahmen Androklus und seine böse Frau Megaera durch den Wald kommen. Sie haben (wie aus dem weiteren Verlauf der Szene hervorgeht) fliehen müssen, weil Androklus Christ geworden ist. Jetzt beginnt folgender Dialog:

MEGAERA *suddenly throwing down her stick* I won't go another step.

ANDROCLES *pleading wearily* O, not again, dear. What's the good of stopping every two miles and saying you won't go another step? We must get on to the next village, before night. There are wild beasts in this wood: lions, they say.

MEGAERA I don't believe a word of it. You are always threatening me with wild beasts to make me walk the very soul out of my body when I can hardly drag one foot before another. We havn't seen a single lion yet.

ANDROCLES Well, dear, do you want to see one?

MEGAERA *tearing the bundle from his back* You cruel brute, you don't care how tired I am, or what becomes of me *she throws the bundle on the ground:* always thinking of yourself. Self! self! self! always yourself! *She sits down on the bundle.*

ANDROCLES *sitting down sadly on the ground with his elbows on his knees and his head in his hands* We all have to think of ourselves occasionally, dear.

MEGAERA A man ought to think of his wife sometimes.

ANDROCLES He can't always help it, dear. You make me think of you a good deal. Not that I blame you.

MEGAERA Blame me! I should think not indeed. Is it my fault that I'm married to you?

ANDROCLES No, dear, that is my fault.

MEGAERA That's a nice thing to say to me. Arn't you happy with me?

ANDROCLES I don't complain, my love.

MEGAERA You ought to be ashamed of yourself.

ANDROCLES I am, my dear.

MEGAERA You're not: you glory in it.

ANDROCLES In what, darling?

MEGAERA In everything. In making me a slave, and making yourself a laughingstock. It's not fair. You get me the name of being a shrew with your meek ways, always talking as if butter wouldn't melt in your mouth. And just because I look a big strong woman, and because I'm goodhearted and a bit hasty, and because you are always driving me to do things I'm sorry for afterwards, people say 'poor man: what a life his wife leads him!' Oh, if they only knew! And you think I don't know. But I do, I do *screaming* I do.

ANDROCLES Yes, my dear: I know you do.

MEGAERA Then why don't you treat me properly and be a good husband to me?

ANDROCLES What can I do, my dear?

Wir betrachten nun diesen Text in ähnlicher Weise wie in Kapitel II und IV den lateinischen und den französischen Text.

1. Indoeuropäischer Grundcharakter; Wortarten

Auch hier finden wir auf den ersten Blick die vier großen Kategorien wieder, die wir als Grundkategorien indoeuropäischen Satzbaus auf unserem ganzen bisherigen Weg immer wieder angetroffen haben:

A) Der ganze Satz ist als Geschehen oder Sein dargestellt:

I *won't* *go* another step.
will nicht gehen

What *is* the good of *stopping* every two miles and *saying*
ist *anzuhalten* *zu sagen*

you *won't go* another step.
willst nicht gehen

B) Zu jedem Geschehen oder Sein werden uns die beteiligten Wesenheiten (Persönliches, Institutionelles und Sächliches, Konkretes und Abstraktes) genannt oder gezeigt (oder sie werden erfragt), die zu einander in verschiedenen Beziehungen stehen und im Satz verschiedene Rollen spielen:

I won't go *another step.* Oh, not again, *dear.*
Ich einen weitern Schritt. Liebling.

What is *the good* of stopping *every two miles?*
Was der Vorteil alle zwei Meilen?

We must get on to *the next village,* before *night.*
Wir dem nächsten Dorf Nacht.

There are *wild beasts* in *this wood: lions, they* say.
wilde Tiere diesem Wald: Löwen, sie

You are always threatening *me...*
Du mich

C) Es wird uns gesagt (z. T. selbständig, z. T. in Verbindung mit der Darstellung der beteiligten Wesenheiten, nach B), *wie,* von welcher *Art* diese Wesenheiten sind und in welcher Art sich das Geschehen abspielt:

Megaera *suddenly* throws down her stick.
plötzlich

Androcles pleads *wearily*
müde, in müdem Ton

There are *wild* beasts.
wilde

Arn't you *happy* with me? It's not *fair.*
glücklich recht

because I look a *big st. ng* woman
große starke

and because I'm *goodhearted* and *a bit hasty...*
gutherzig ein bißchen rasch...

D) Zum Geschehen-Sein wie zu beteiligten Wesenheiten werden uns Kennzeichnungen von Lage, Richtung und Zusammenhang gegeben (in räumlicher, zeitlicher und rein geistiger Hinsicht):

Oh, *not again,* dear.
Nicht wieder,

What's the good *of* stopping every two miles *and...*
zu und ...

We must get *on to* the next village *before* night
bis zu *vor*

There are wild beasts *in* this wood.
Da *in*

You are *always* threatening me *with* wild beasts
immer *mit*

to make me walk the very soul *out of* my body
zu *hinaus von*

when I can *hardly* drag one foot *before* another.
wenn *kaum* *vor*

We haven't seen a single lion *yet*.
bisher.

Diesen Kategorien entsprechend finden wir auch im Englischen die fünf grundlegenden Wortarten, die uns von den bisher betrachteten Sprachen vertraut sind:

Nennung oder Anzeige von Geschehen/Sein	Verben	verbs
Nennung von Wesenheiten	Nomen	nouns
Anzeige (Umriß, Hinweis, mengenmäßige Erfassung, Zählen) von Wesenheiten	Pronomen (mit Einschluß von Artikel und Numerale)	determinatives / \ adjectives pronouns
Nennung von Art	Adjektive und Adjektivadverbien	adjectives (of quality) and adverbs of manner
„Anzeige von Situation" = Kennzeichnung von Lage, Richtung, Zusammenhang (Restklasse)	Partikeln (reine Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen)	particles[1]

[1] Diese zusammenfassende Bezeichnung, die der Verfasser für das Deutsche eingeführt hat, findet sich für das Englische schon bei Jespersen, Essentials of English Grammar, 1933, S. 68.

2. *Lautliche Darstellung der Wortarten*

Alle die erwähnten Wortarten sind nun freilich im Englischen viel weniger mit besonderen lautlichen Erkennungszeichen versehen als in allen bisher von uns betrachteten Sprachen, und sie umfassen, inhaltlich wie lautlich, eine viel geringere Zahl von regelmäßigen Formmöglichkeiten (d. h. von Flexionsformen). Sie sind darum nicht nur für den Linguisten viel schwerer zu bestimmen, sondern sie gehen auch in der Praxis ineinander über, indem sehr oft ein und dasselbe Wort (gleicher Grundinhalt und gleicher Wortkörper) als Verb und als Nomen, als Nomen und als Adjektiv, als Verb und als Adjektiv dienen kann (*step* für *Schritt* und *schreiten*, *dear* für *lieb* und *Liebling*, *dry* für *trocken* und *trocknen* usw.). Ja ein Wort wie *round* kann als Adjektiv, als Nomen, als Partikel (Adverb-Präposition) und als Verb dienen.[2] Wenn wir vom Lateinischen oder auch vom Deutschen oder Französischen her auf das Englische blicken, dann scheint uns der Engländer oft fast nur in „Wurzeln" zu sprechen, in bloßen Wortstämmen, denen er je nach Bedarf, ja fast nach freiem Willen die Wortartprägung verleihen kann, die er für den ihm vorschwebenden Satzaufbau gerade braucht.[3] Der Satz von Androklus *Well, dear, do you want to see one?* müßte in genauer Wiedergabe eigentlich lauten – in einem Deutsch, einem Französisch, einem Latein, das es gar nicht gibt:

[2] Siehe die Aufgliederung im Concise Oxford Dictionary of Current English, S. 1070–1071; zum ganzen Problem der Wortarten vgl. E. Leisi, Das heutige Englisch, Wesenszüge und Probleme, [2]1960, S. 94–105, und die dort angegebene Literatur, davon insbesondere Charles C. Fries, The Structure of English, New York 1952.

[3] Man möchte in diesem Zusammenhang das Zitat von Lewis Caroll variieren, das Leisi (S. 114) bringt *When I use a word, it means just what I choose it to mean* („wenn der Engländer ein Wort braucht, hat dieses immer die Prägung der Wortklasse, die er gerade haben muß").
Ein Zürcher wird dabei an die vielfältige Verwendungsweise erinnert, die in seiner Mundart für das Schimpfwort „chaib" möglich ist, etwa in dem Satze De Chaib isch i sim Chaib über alls Chaibs iegchaibet.
(Nomen) (Nomen) (Adj.) (Verb)
Der Kerl ist in seinem Rausch über alles Mögliche hinweggerannt.

Well	*dear*	*do*	*you*	*want*	*to*	*see*	*one?*
gut	*lieb-*	*tu-*	*„angesprochenes" (du–ihr–Sie)*	*wünsch-*	*zu*	*seh-*	*ein-?*
bien	*chèr-*	*fai-*	*(toi- tu- vous)*	*désir-*	*à*	*voi-*	*un?*
ben-	*car-*	*fac-*	*(tu-vos)*	*desider-*	*ad*	*vid-*	*un-?*

Trotzdem sind die oben genannten Wortarten, alle fünf, auch im Englischen sprachliche Realitäten; sie sind, wenn auch oft kaum lautlich ausgeprägt, doch vorhanden als geistige Prägungen, als tief in die Sprachform eingesenkte, ja die Sprachform wesentlich ausmachende Klassen, in die alle einzelnen und besonderen Sachverhalte eingehen können und, wenn sie sprachlich dargestellt werden sollen, auch eingehen müssen.[4] Nach diesen fünf Klassen angeordnet, geben die in unserem Shaw-Dialog gebrauchten Wörter folgendes Gesamtbild:

[4] Der ausführliche Nachweis für diese Wortartgliederung – der nach den Grundsätzen des modernen Linguisten durch eine Anzahl von Form- und Funktionsproben verschiedener Art geführt werden muß – kann hier nicht vorgelegt werden. Doch sei immerhin auf folgende Möglichkeiten hingewiesen:

Was in Verbindung mit *he, she, it, this*... ein *s* anhängt oder im Satz durch eine solche *s*-Form ersetzt werden kann; wozu es eine Vergangenheitsform und meist eine *-ing*-Form gibt; was sich mit *not* zu einem Gefüge besonderer Art verbinden kann	Verb
Was mit *this* als eines, mit *these* als Mehrzahl auftritt und in letzterem Fall meistens ein *s* anhängt	Nomen
Was in seinem Grad verändert werden kann *(dear – dearer – dearest)* und was meist durch *-ly* für anderen Satzgebrauch modifiziert werden kann	Adjektiv + Adjektivadverb
Was ein Nomen begleiten oder vertreten kann (Ersatzprobe), ohne dem Nomen dabei eine besondere Rolle im Satz zuzuweisen (wie das die als Präpositionen gebrauchten Partikeln tun) oder eine besondere Art zuzuschreiben (wie das die Adjektive tun)	Pronomen (= Sammelklasse 1)
Was bei all diesen Proben übrigbleibt (außer den reinen Ausrufen), was gewissermaßen „alle durch die anderen Wortklassen noch nicht geleisteten Dienste übernehmen muß", zur „Situierung" und Verbindung von Ausdrücken aller Art	Partikeln (= Sammelklasse 2)

Verben[5]

Anm. [5] siehe S. 88

be, have
will/shall
do

can
must
ought

go
get
make
become

want, see, think, believe, look,
care, drag, blame, help, sit,
say, stop, tear, threat, throw,
walk, plead, complain, glory,
melt, drive, lead, know, talk,
scream, treat

Nomen

people, man, husband, woman, wife,
dear, darling, love, slave, shrew,
brute, laughing-stock
soul, body,
head, back, hand, elbow, knee, foot
beast, lion
wood, ground, step, way, mile, stick,
bundle, village
word, name, fault
thing, deal, bit, butter

Adjektive + Adjektivadverbien

big, strong, nice, fair
happy, sorry, poor, ashamed
meek, goodhearted, hasty
married
wild, cruel
tired
very, single, next

well, properly, wearily, sadly
suddenly, occasionally

Pronomen („Begleiter/Stellvertreter")

a (an)
the
this
that
another
every
everything

one
two

my
his
her

I
me
we
ourself
you
yourself
he
she
it
they

what

Partikeln („Restklasse")

how
just
only
indeed
hardly
not
sometimes
again
before
afterwards
always
there
down

in
out
on
to
from
of
with

and
or
but
that
when
if
as if
because
why

oh
yes

Eine solche Anordnung kann natürlich im einzelnen immer kritisiert werden; so kann man sich fragen, ob *how* nicht zur Gruppe *well, wearily, sadly* usw. zu stellen wäre oder *occasionally* zu *sometimes,* ob *good* und *dear* in diesem Text Adjektive oder Nomen sind, ob *a good deal* als ganze Wendung bei den Pronomen Platz finden müßte, ebenso *a bit* usw. Aber der Blick auf das Ganze dürfte doch überzeugend dartun, daß eine solche Präsentation besser als die herkömmliche geeignet ist, den Wortschatz eines Textes in seinem geistigen Zusammenhang auffaßbar zu machen. Es ist ja auch bemerkenswert, ein wie vollständiges Muster des Gesamtwortschatzes schon dieses kurze Stück Text liefert und in welchem Umfang hier schon fast alle strukturbildenden Wörter (gefügebildende Verben, dann zentrale Pronomen und Partikeln) auftreten.

3. Satzglieder; Verbgefüge; Rollensystem der Größen

Bei den Satzgliedern werden unsere vier Kategorien ebenfalls sogleich sichtbar; schon in den zwei ersten Regieanweisungen (MEGAERA *suddenly throwing down her stick* – ANDROCLES *pleading wearily*) finden wir sie alle vier (*throwing, pleading* = Geschehen; *Megaera, Androcles, her stick* = beteiligte Wesen, Größen; *wearily* = Art; *suddenly* = zeitliche Lage; *down* = räumliche Lage, räumliche Richtung). Ebenso erkennen wir sofort die Wichtigkeit des Begriffs „Verbgefüge" (vgl. S. 37f. und S. 67f.). Wir finden solche Gefüge in allen Stufen, von enger Verbindung, ja Verschmelzung der Teile *(won't go, havn't seen)* bis zu lockerem Anschluß *(You are always threatening me with wild beasts to make me walk...)*. Wir können dabei vier mögliche Bestandstücke des engeren Gefüges unterscheiden:

[6] Kriterien für die Anordnung: Vorkommen in abgekürzter Form, wie *I'm, you'd* usw. – Vorkommen in abgekürztem Gefüge mit der Negation, wie *he won't, he can't* – direkter Anschluß von Infinitiven – kein *-s* in der 3. Person u.a.m.

Personalform	Negationsstelle (oder allgemeiner „Adverbialstelle")	Infinitform direkt angeschlossen	Verbzusatz (bei sog. „phrasal verbs")	weitere mögliche Infinitformen
(I) will	not	go		
(we) have	not	seen		
(he) stands ..	.....		up	
(she) sits			down	
(she) gave (it)			up	
(she) did	not	look	for	
(You) are ...	always ...	threatening (me) ...	to make (me) walk...	

Um das Verb oder Verbgefüge herum ordnen sich (wie in den bisher betrachteten Sprachen) die Ausdrücke für die beteiligten Wesenheiten oder die Größen *(I, me, what, the good, every two miles, another step, to the next village, before night, wild beasts, lions,* usw.), die selbständigen Ausdrücke für das „Wie" beteiligter Wesenheiten oder des Geschehens *(aren't you happy with me, he sits down sadly on the ground,* usw.) und alle für die weitere „Situierung" benötigten Ausdrücke *(not again, always, hardly* usw.*)*. Dabei ist manchmal zwischen eigenem Satzglied und bloßem Gliedteil oder Verbindungsteil keine scharfe Grenze zu ziehen *(how are you – you don't know how tired I am)*.
Bei den Satzgliedern, die die *Art* angeben, finden wir eine klare Unterscheidung:

auf Wesenheiten bezogen	auf das Geschehen bezogen
„wie ist es, wird es, bleibt es?"	„wie spielt es sich ab?"
„what is it like, what does he become?"	„how does it (he) work?"
(I'm) *goodhearted and a bit hasty*	(he sits down) *sadly*

Bei den Ausdrücken für „weitere Situierung" (Lage, Richtung, Zusammenhang) finden wir einen gewissen Vorrang derjenigen Stücke, die allgemeine Zeit- oder Möglichkeitsangaben enthalten: Stücke dieser Art können ins Verbgefüge aufgenommen oder, bei einfachem Verb, zwischen Subjekt und Personalform eingeschoben werden *(I often see him, I have often seen him)* – zugleich ein

Hinweis darauf, inwiefern das Subjekt mit dem Verb zusammen einen klammerfähigen Ausdruck bildet.

Die heikelsten Fragen stellen sich (und entsprechend verschiedene Lösungen sind vorgeschlagen worden) für das Rollensystem der beteiligten Wesen, d. h. für die Beziehungen, die im Deutschen durch Subjektsnominativ, Prädikatsnominativ, Objektsakkusativ, Objektsdativ usw. dargestellt werden. Auf den ersten Blick scheint das Englische hier nur noch drei feste (und einigermaßen „sichtbare") Werte zu haben:

eine Größe als Ausgangspunkt des Geschehens (Grundgröße, Subjekt)	Größen, auf die das Geschehen wirkt oder mit denen es in Verbindung steht	
	unmittelbar angeschlossen	mit Hilfe eines Lage-Elementes (einer Präposition) angeschlossen
I ..... (won't go) ...	*another step*	
we ... (must get on)		*to the next village*
(there are) *wild beasts*		*in this wood*
I ..... (don't believe)	*a word*	*of it*
we ... (havn't seen) .	*a single lion* (yet)	
(is) *it*	*my fault?*	
that .. (is)	*my fault*	

Wenn man von einer flektierenden Sprache wie dem Deutschen oder dem Lateinischen aus urteilt, erscheint das als ganz rudimentäres, ja als unmöglich primitives System, und man sagt darum etwa, das Englische habe eben überhaupt keine eigentliche Grammatik. „Wie ist es möglich", fragt man sich dann, „daß eine Sprache mit so rudimentären Rollenunterscheidungen auskommt?" Und man ist in dieser Lage nur zu geneigt, die eigenen Unterscheidungen auch in die fremde Sprache hineinzulegen und z. B. in *he saw him – he told him* die gleiche Verschiedenheit von Objektsakkusativ (Zielgröße) und Objektsdativ (Zuwendgröße) anzunehmen wie in *„er sah ihn – er erzählte ihm"*. Und auch der kritische Linguist muß sehr ernsthaft fragen: Sind diese Unterscheidungen (z. B. entsprechend deutschem *ihn – ihm*) etwa doch vorhanden, nur durch andere Mittel (z. B. Reihenfolge im Satz) dargestellt? Und wenn dann einige von ihnen wirklich nirgends als Werte von Wortformen oder Satzgliedern (= „besonderen Stellen im Satz-

plan") nachweisbar sind: Wie können sie dann überhaupt als *Denkinhalte* da sein? Wir berühren hier ein Grundproblem aller Sprachvergleichung, ja aller Sprachbetrachtung durch einen Forscher, der die zu untersuchende Sprache nicht als Muttersprache spricht.

Hierzu ist in aller Kürze zu sagen: An reinen Denkinhalten für die Beziehungen verschiedener Wesen (Personen, Einrichtungen, Sachen usw.) zu einem Geschehen ist im Englischen gewiß nicht weniger möglich als im Deutschen oder im Lateinischen. Aber es stehen nicht so viele sprachlich feste Formen zur Verfügung, und damit besteht oft nicht der Zwang zur *Wahl* zwischen zwei deutlich geprägten Beziehungsmöglichkeiten; der Sprechende wird nicht veranlaßt, sich für einen von zwei oder drei vorgegebenen „Ausdruckskanälen" zu entscheiden, wie etwa im Deutschen bei *er berichtet ihm* (Zuwendgröße) und *er orientiert ihn* (Zielgröße); darum bleibt das, was in anderen Sprachen durch derartigen Zwang zur Entscheidung notwendig schärfer ausgeformt wird, im Englischen oft unentschieden – weil der Sprecher (und Hörer) gar nicht darauf achtet, weil es ihn gar nicht interessiert. So bleiben die Beziehungen, für die in der Sprache kein sichtbarer, formbeständiger „Ausdruckskanal" verbindlich ist, viel mehr reine Denkinhalte, vom Sprechenden gewissermaßen „selbstverständlich mit dem Zusammenhang des Ganzen mitgegeben" und vom Hörenden ebenso selbstverständlich und ohne besonderes Aufmerken mit aufgenommen. Als reine *Denk*inhalte bleiben derartige Beziehungen aber auch viel flexibler, sie gewinnen meist nicht die scharfe Kontur von *Sprach*inhalten (oder genauer: von Sprach-Struktur-Inhalten, von grammatischen Inhalten).[6]

Das Verhältnis ist leichter aufzufassen gegenüber einer Sprache, die *mehr* Unterscheidungen hat als die Muttersprache. So ist etwa in einem deutschen Satzpaar *er verlangt vollkommene Freiheit – er genießt vollkommene Freiheit* durchaus spürbar, mindestens bei genauem Auffassen, daß *verlangen* und *genießen* nicht ganz dieselbe Struktur haben, daß in *Verlangen* eher eine Bewegung auf etwas hin, in *Genießen* eher ein ruhendes Teilhaftigsein oder sogar ein Herausholen aus etwas vorliegt. Dementsprechend kann man den ersten Satz auch verändern in *er verlangt nach vollkommener Freiheit*, nicht aber den zweiten in *er genießt von vollkommener Freiheit* oder so ähnlich. Der Unterschied ist also nicht nur rein inhaltlich vorhanden, sondern er ist im Deutschen sogar strukturell angedeutet. Trotzdem wird er gar nicht wichtig, er gewinnt keine Kontur, man denkt nicht daran. Sagt aber jemand auf französisch oder lateinisch das gesamt-inhaltlich durchaus gleiche, so muß er,

[6] Zu diesem ganzen Problem vgl. Leisi, das heutige Englisch, [2]1960, S. 144.

weil die betreffende Sprache es verlangt, schon rein grammatisch differenzieren:

quaerit libertat*em*	fruit libertat*e*
er sucht „in Richtung auf Freiheit“	er genießt „von der Freiheit, aus dem Schatz der Freiheit“

und ähnlich im Französischen:

il demande *une* liberté absolue	il jouit *d'une* liberté absolue.

Es ist hier nicht der Ort, das Verhältnis von Sprachinhalten, speziell von grammatischen Inhalten zu reinen Denkinhalten in seinem ganzen Umfang zu betrachten – für diese heikle Untersuchung müßten wir zu weit ausholen. Aber festhalten müssen wir, um die Struktur des Englischen richtig aufzufassen: Wenn wir uns in eine andere Sprache hineinbegeben, müssen wir nicht nur uns Unterscheidungen einprägen, die in der Muttersprache für uns nicht bestehen, sondern wir müssen auch Unterscheidungen völlig weglegen, ja vergessen können, die für die Muttersprache grundlegend sind. Dieses zweite ist manchmal sogar schwerer als das erste.

Im übrigen muß das S. 90 gegebene Rollensystem, wie es sich der „Analyse auf den ersten Blick“ dargestellt hat, noch in einigen Punkten verfeinert werden, und bei genauerem Zusehen zeigt sich noch einiges von dem, was wir in den flexionsreicheren Sprachen Lateinisch und Deutsch gefunden haben. So hebt sich eine „freier verbundene Größe“ von den „unmittelbaren Folgegrößen“ ab, wenn wir auf Stellungsmöglichkeit und Ersatz achten: *stopping every two miles – he stopped his car every two miles – every two miles he stopped his car – he stopped there* usw. Es liegen ganz ähnliche Verhältnisse vor wie beim deutschen Adverbialakkusativ, der „Lagegröße ohne Präposition“. In Sätzen wie *making me a slave, and making yourself a laughingstock* finden wir offensichtlich eine Zielgröße und eine ihr gleichgesetzte Größe, die dem lateinischen prädikativen Akkusativ entspricht. Ferner wird ein deutlicher Unterschied zwischen Zielgröße und Gleichgröße sichtbar, wenn es heißt *it is I, it is he, who is who;* neben diesen Formen steht allerdings auch *that's me, that's him,* und bei *who* vollzieht sich die umgekehrte Angleichung, nämlich daß die Form *whom* im „in-

formal speaking style" nur noch selten gebraucht wird (Hornby, A Guide to Patterns and Usage in English, 1954, S. 163).
Ganz wesentlich für die Klarheit des Rollensystems ist es ferner, daß im Englischen die Unterscheidung zwischen Person und Sache (= „nicht-personhafter Wesenheit") nicht nur beim Nomen, wo sie selbstverständlich ist, sondern auch beim Personalpronomen konsequenter ausgebildet ist als in allen bisher betrachteten Sprachen. *He* und *him, she* und *her* gelten nur für Personen und Personhaftes (z. B. für ein Tier oder ein Schiff), *it* gilt nur für Nicht-Personhaftes, während deutsch *er* ebensowohl für *der Mann* wie für *der Sack* stehen kann. Durch die klare Abhebung der Sache von der Person ist für das Englische ein solcher Zuwachs an klarer Unterscheidungsmöglichkeit gegeben, daß dadurch das Fehlen einer Unterscheidung von Zielgröße und Zuwendgröße (Objektsakkusativ und Objektsdativ) ausgeglichen, ja oft mehr als ausgeglichen wird. So ist es völlig unmißverständlich, wenn ununterschieden *him* oder *the boy* gebraucht wird in *he saw him – he gave him a book – he saw the boy – he gave the boy a book.*

4. Relative Unwichtigkeit des Rollensystems der Größen, ja des ganzen Satzgliedersystems

Ob nun aber das in Abschnitt 3 skizzierte System bei genauer Untersuchung unter Anwendung aller linguistischen Finessen sich als noch etwas feiner oder noch etwas gröber erweist, das ist, aufs Ganze gesehen, gar nicht so wichtig; denn das gesamte Satzgliedersystem spielt für den englischen Satz längst nicht die gleiche Rolle wie das deutsche Satzgliedersystem für den deutschen Satz. Die Satzglieder, ja ganze Gliedsätze sind viel weniger deutlich voneinander abgegrenzt, der ganze Satz ist viel weniger systematisch gefügt und verklammert und viel mehr einfach eine „Folge der wichtigen Wortinhalte", wobei Stimmführung und inhaltlicher Zusammenhang oft sehr viel für das Verständnis der Beziehungen leisten müssen. Wenn wir sagten, der lateinische

Satz bestehe aus *Wörtern* (mit klaren Funktionsendungen), der deutsche Satz bestehe aus *Satzgliedern*, so ist der englische Satz, noch mehr als der Französische, eine „*integrierte Inhaltsfolge* nach bestimmtem Anordnungsplan", mit nur wenigen und einfachen grammatisch-formalen Verbindungselementen. Das zeigt sich besonders an Sätzen wie dem folgenden:

What's the good of stopping every two miles and saying you won't go another step?

Wollten wir hier nach lateinisch-deutscher Art die Satzglieder bestimmen, so müßten wir zuerst ausmachen, welche von den zwei durch *is* gleichgesetzten Wesenheiten als „geistiger Ausgangsbestand", und welche als „diesem Ausgangsbestand gleichgesetzter Bestand" zu betrachten ist: ist *what* Subjekt oder *the good of...?* Die Umsetzung der Frage in einen Aussagesatz *(the good of... is...)* und der Vergleich mit anderen Fragen *(what do you think about it?)* erweist *the good* als Subjekt; *what* wäre dann „eine Größe, durch die gefragt wird, was man dem Subjekt gleichsetzen, in ihm enthalten denken könne". Aber ein solches Herauspräparieren des Subjekts und des Prädikats-Pronomens, beim Gleichsetzungssatz in Frageform schon für das Französische und Deutsche einigermaßen zweifelhaft, hat für den englischen Satz noch weniger Sinn. Der geistige Zusammenhang, in dem *what* und *the good* für den Hörer–Leser stehen sollen, wird durch den Wortinhalt von *is* mit genügender Deutlichkeit gegeben, eine genauere satzgliedmäßige Präzisierung ist durchaus unnötig. Und auch wenn *the good* einwandfrei nicht Subjekt wäre, sondern Folgegröße (wie in *where do you see the good of stopping...*) – auch dann wäre das Herauspräparieren dieser Rolle für das Verständnis des Satzes lange nicht so wichtig wie etwa im Latein.

Wichtig ist dagegen die Tatsache, daß mit diesem *the good* eine gemeinte Wesenheit nur erst umrissen ist und daß man, um richtig zu verstehen, sogleich die genauere Füllung dieses Umrisses mitauffassen muß; diese Füllung erfolgt durch die zwei neuen

Geschehenskomplexe *stopping every two miles* und *saying you won't go another step,* die durch die Partikel *of* an *good* angeknüpft sind.[7] Die beiden das *good* genauer ausführenden Geschehenskomplexe enthalten in sich wieder beteiligte Wesenheiten, ja der zweite umfaßt einen ganzen Satz. Wenn wir aber hier die Formalgrenzen beachten wollten, etwa um nach deutscher Sitte nach *saying* ein Komma oder gar einen Doppelpunkt zu setzen, dann würden wir den gemeinten Inhalt des Satzganzen geradezu zerstören und den Zusammenhang zerreißen.

Der englische Satz lebt davon, daß Satzglieder, satzwertige Infinitive und Partizipien (oder Gerundien) und ganze Gliedsätze n i c h t *scharf voneinander abgehoben und abgegrenzt werden, sondern daß man von einem zum anderen gleitet, geführt von den Inhalten, und sich gar nicht um Formalgrenzen kümmert.* Das pronominale Subjekt wird als „nötiges Begleitwort zum als Personalform gemeinten Verb" gewohnheitsmäßig mitgenommen, ohne große Aufmerksamkeit, und bei allem anderen ist die inhaltliche Zusammenschau wichtiger als eine streng formale Abgrenzung, selbst wo eine solche durchaus möglich ist.

Ein weiteres hübsches Beispiel bietet der Satz: *You are always threatening me with wild beasts to make me walk the very soul out of my body when I can hardly drag one foot before another.* Dieser Satz, dessen Ablauf im Englischen durch kein einziges Komma gebremst wird, müßte in vollständigem Deutsch lauten: *Du drohst mir immer mit wilden Tieren* (oder: *du bist immer eifrig dabei, mir mit wilden Tieren zu drohen) und machst mich damit so laufen* (oder: *um mich damit so laufen zu machen), daß ich mir in Wahrheit die Seele aus dem Leibe laufe, wenn ich kaum mehr einen Fuß vor den anderen setzen kann* (oder mindestens:

[7] Man kann sich fragen, ob ein solches *of* noch als Präposition zu klassieren ist oder ob man es nicht eher eine Gerundivkonjunktion nennen sollte, so wie man das *to* vor Infinitiv *(he ought to think...)* besser erfaßt, wenn man es als „Infinitivkonjunktion" abhebt, als wenn man es mit dem *to* in *to the next village* als „Präposition" zusammenwirft; vgl. dazu die Systematik der deutschen Konjunktionen und Präpositionen, in „Der deutsche Satz", 1957, S. 138–144, und im „Deutschen Sprachspiegel", Heft 2, S. 154–156.

... und zwingst mich damit, mir völlig die Seele aus dem Leibe zu laufen, wenn...). Der Shaw-Übersetzer Siegfried Trebitsch sagt in freier Wiedergabe: „Du drohst mir immer mit wilden Tieren und hetzt mich halb zu Tode, wenn ich kaum mehr einen Fuß vor den andern setzen kann." Der vorher betrachtete Satz *What is the good of stopping...* heißt bei Trebitsch: „Wie *kannst* du nur alle zwei Meilen *stehenbleiben* und sagen, daß du keinen Schritt mehr gehen *willst? Was soll das?*"

Der gleiche Grundzug zeigt sich in der Vorliebe des Englischen für uneingeleitete Relativsätze und uneingeleitete indirekte Rede: You are always driving me to do things *I'm sorry for afterwards* (deutsch: ...Dinge zu tun, *die ich nachher bedaure*) oder „and you think *I don't know*" (deutsch: und du denkst, *daß ich es nicht weiß* –... *ich wisse es nicht;* heute freilich auch: und du denkst *ich weiß es nicht*). In Arthur Millers Erzählung „Monte Saint Angelo", steht der Satz: *He did not move, seeking the root of an ecstasy he had not dreamed was part of his nature* = er rührte sich nicht, er suchte die Wurzel eines Hochgefühls, *von dem* er nicht im Traum gedacht hätte, *daß* es ein Teil seines eigenen Wesens sein könnte.

5. Patterns; Beispieltexte (Charles Morgan)

Aus dem bisher Gesagten verstehen wir nun, warum im Englischen die festen Ablaufsmodelle für ganze Sätze, die „patterns" der neueren Anglistik, eine so große Rolle spielen. Wenn wir auf unsere Analysen lateinischer, deutscher und französischer Sätze zurückblicken, können wir geradezu die Behauptung wagen, daß die Freiheit (d. i. die Beweglichkeit im Satz) für Einzelwort und Satzglied in dieser Reihenfolge der Sprachen immer mehr abnimmt und daß die Wichtigkeit des festen Satzablaufmodells entsprechend zunimmt. Im Lateinischen (mindestens in der Vergilischen Kunstsprache, die wir betrachteten) finden wir sozusagen alle Satzglieder frei beweglich, nach ihrem inhaltlichen

Gewicht und nach der stilistischen Absicht verteilbar. Im Deutschen zeigt sich eine feste Ablaufsordnung für die verbalen Teile, während für die fallbestimmten und fallfremden Glieder, die „Größen" und die „Angaben" noch weitgehend Freiheit herrscht, jedenfalls Unabhängigkeit von der besonderen Satzrolle.[8] Im Französischen ist die Freiheit noch weiter eingeschränkt, das sujet hat seinen festen Platz (vom Verb und der Art seiner Setzung – Aussage oder Frage – vorgeschrieben), und auch die „Folgeglieder" (attribut und compléments direct et indirect usw.) haben meistens feste Plätze; jedoch sind diese attributs und compléments in ihrer Satzrolle nicht *nur* von ihren Plätzen bedingt, sondern die Rolle wird auch noch durch besondere formale Mittel mitangezeigt, so daß sich attribut und compléments doch auch ohne den festen Ablaufsplan noch einigermaßen klar abheben. Im Englischen fallen auch diese Hilfen (z. B. die Kongruenz) sozusagen alle weg, und es bleiben fast nur noch die Inhalte (vor allem mit der Unterscheidung Person–Sache und dem Abheben der Zeit- und Raumbestimmungen) und der reine Ablaufsplan.

Der Grundsatz „Subjekt (oder besser: Verbalperson) vor dem Verb" ist noch strenger durchgeführt als im Französischen (vgl. S. 65–66), indem die altererbte Spitzenstellung der Personalform in der Frage und die damit gegebene Nachstellung des Subjekts *(kommst du? viens-tu?)* nur noch für die Handvoll von Formalverben gilt, die man als auxiliaries (Hornby: anomalous finites) von den übrigen Verben unterscheidet. Dadurch steht das Subjekt, auch in der Frage, fast überall *vor* dem Hauptverb (nicht *come you?* sondern *do you come?*). Auch die im Französischen erhaltene Subjektsnachstellung bei vorausgehender direkter Rede finden wir im Englischen nicht durchgängig *(sie kommt, sagte er – elle vient, dit-il – she comes, he said)*. Ein Anklang an das im Deutschen

[8] Zum Gesetz der „inneren Verbnähe", das die deutsche Gliederstellung beherrscht, vgl. „Innere Form des Deutschen", S. 142, dazu in der Neuauflage von 1960 die Anmerkung.

durchgeführte Gesetz „*ein* Satzglied – Personalform des Verbs – alle anderen Satzglieder" findet sich in festgelegten Wendungen, wie *there is* ..., *there are* ... oder auch *so do I.*[9]

Bei den festen Verbgefügen ist die Klammerfähigkeit noch geringer als im Französischen (ganz zu schweigen vom Deutschen, wo das Verbalgefüge wie *hat* ... *gefunden* oft den ganzen Satz umklammert): *er wird ihm das Buch geben – il va lui donner le livre – he will give him the book.* Regelmäßig in der Klammer finden sich nur die Verneinungspartikel *(he did not speak, he didn't speak)* und unbestimmte Zeit- oder Modalpartikeln (*always, often, hardly, never* u.a.m.). Diese Zeit- und Modalpartikeln haben bei einfachem Verb auch eine Besonderheit, indem sie dann zwischen Subjekt und Personalform treten *(I often see him)* – ein Beleg dafür, wie sehr Verb oder Verbgefüge und Subjekt zusammen *einen* Komplex ausmachen.

Anders als diese festen Verbgefüge sind die freien Anschlüsse von Infinitiven, Gerundien und Partizipien (mit *to, of,* usw.) zu betrachten. Dort kann man kaum von „Klammer" sprechen, da diese „verbalen Fortführungen" nach rein inhaltlichen Kriterien gerade da eintreten, wo man sie im Inhaltsablauf braucht. Wie das alles ineinandergreift, mögen folgende Sätze zeigen (Megaera sagt zu ihrem Mann auf seine Frage „what *can* I *do,* my dear"): „What *can* you *do!* You *can return* to your duty, and *come back* to your home and your friends and *sacrifice* to the gods as all respectable people *do,* instead of *having* us *hunted out* of house and home for *being* dirty disreputable blaspheming atheists." Und nachher hält sie ihm seine Affenliebe zu den Tieren vor: „And what'*s* worse again, your *being addicted* to animals. How *is* any woman *to keep*

[9] Im literarischen Englisch ist allerdings das Bild nicht so einheitlich; dort begegnet vielmehr die Inversion nicht allzu selten, so bei intransitiven Verben der Bewegung, nach Einschränkungen und Negationen (only in this way *could I* manage to see him) oder auch einfach nach einem langen und gewichtigen ersten Glied, so in Arthur Millers Erzählung „Monte Saint Angelo": Along the walls, and down twisting corridors running out of a central arched hall, *were tombs* so old no candle could illuminate most of the inscriptions.

her house clean when you *bring in* every stray cat and lost cur and lame duck in the hole countryside? You *took* the bread out of my mouth *to feed* them: you *know* how you *did: don't attempt to deny* it."
Daß Derartiges nicht etwa auf Shaw beschränkt ist, mag eine Stelle aus einem Brief zeigen, den der Verfasser soeben von einem amerikanischen Kollegen erhielt, dem er ein (schlecht kopiertes) Exemplar des Entwurfs zu dieser Schrift zwecks Überprüfung vorgelegt hatte: „I *owe* you a deep apology *for keeping* your manuscript so long *without telling* you that it *is* to difficult for me *to read* and *comment on*. My German *is* simply not good enough. I *was hoping to find* time to *look up* many of the words, but time *has run out* on me."
Eine Erscheinung, die auch den englischen Grammatikern (und manchen am lateinischen Stilideal orientierten englischen Schriftstellern) öfters Kopfzerbrechen verursacht hat, sind die Gefüge aus Verb + Partikel: *to go on, to bring in, to get up* usw. Sie entsprechen in ihrer Struktur grundsätzlich dem deutschen Gefüge aus Verb + Verbzusatz (*aufstehen, hineinbringen, weggehen* usw). und ruhen offenbar auf altererbter germanischer Möglichkeit.[10]
Das Englische bedient sich dieser Möglichkeit sehr gern, gerade auch in der lebendigen, gesprochenen Sprache. Aber die inhaltliche Zusammenrückung[11] wird nicht durch Zusammenschreibung verfestigt wie im Deutschen, und die Partikel steht grundsätzlich hinter dem Verb, während sie im Deutschen meist vor das Verb zu stehen kommt und dann eben mit ihm zusammengeschrieben wird (*er steht auf – aufstehen; he stands up – to stand up*). Auch die Klammerbildung (die im Deutschen genau der Klammerbildung aller Verbalgefüge entspricht) ist nicht so streng geregelt: kürzere

[10] Wenn nicht sogar indoeuropäisches Erbe vorliegt; denn im Griechischen gibt es Ähnliches, während das Latein und ihm folgend das Französische diese Verwendung „trennbarer Zusammensetzungen" (oder besser „inhaltlicher Zusammenrückungen von Verb + Partikel, auch über gewisse Stellungsdistanz hinweg") gar nicht entwickelt haben.
[11] Sprachtheoretisch genau müßte man sagen: das Zusammennehmen der zwei getrennten Wortkörper zum Tragen *eines* Inhalts.

Objekte („Folgegrößen") werden eingeklammert, umfangreichere folgen nach, ohne daß ein Wertunterschied fühlbar wird:

put your hat *on* – *put on* your other hat
take your coat *off* – *take off* your overcoat[12] usw.

Besonders bemerkenswert ist (mindestens wenn man vom Deutschen her blickt), daß die Partikel auch beim Relativsatz hinter dem Verb stehen bleibt:
He was talking to his teacher – the man he was talking to was his teacher.
Ähnlich kann dann auch eine Partikel, die nicht Bestandstück eines Gefüges dieser Art ist, nach dem Verb stehen, ohne daß der im Grunde zu ihr gehörige Ausdruck folgt: ... *to do things I'm sorry for afterwards (= I'm sorry for having done these things)*. So ist auch die Funktionstrennung von freiem Adverb, Verbzusatz („adverbial particle") und Präposition, obwohl grundsätzlich angelegt, oft nicht deutlich herausgearbeitet, oft gar nicht herauszuarbeiten und für das Verstehen auch meist nicht wichtig. Auch die andere Verbindungsweise, aus der im Deutschen Verbgefüge ähnlicher Art entstanden sind und noch entstehen *(klarstellen, freilassen* usw.) ist im Englischen durchaus üblich, auch sie mit Einklammerung des Objekts („Can you *push* the door *open?* The governor *set* the prisoners *free*" usw.), aber sie hat ebenfalls nicht zu so verfestigten neuen Gebilden geführt wie im Deutschen, weil die Zusammenschreibung ausblieb.
All das bestätigt unsere erste Feststellung in diesem Abschnitt: daß überall das inhaltlich orientierte, nur sehr einfache Wortart- und Wortform-Vorschriften enthaltende Satz-Ablaufsmodell („pattern" genannt) wichtiger ist als die genaue satzgliedmäßige Prägung und Klassifikation eines seiner Bestandteile.
In dieser Feststellung ist nun aber nicht nur der negative Teil, sondern auch der positive Teil zu beherzigen: die in den Satz-Ablaufsmodellen enthaltenen Wortart- und Wortform-Vorschrif-

[12] Hornby, A Guide to Pattern and Usage in English, 1954, S. 37–38; in anderen Beispielen sind freilich auch Wertunterschiede möglich.

ten, so einfach sie sind, erweisen sich neben den Inhalten, ja oft noch vor den Inhalten als grundlegend für das Verständnis auch jedes konkreten Satzes. Es ist darum für ein schnelles und sicheres Auffassen sehr wichtig, in jedem Satz die *kategoriale Schichtung* zu erkennen und, wenn auch nicht eine scharfe Eingrenzung und Klassifikation im einzelnen, so doch ein sicheres Grundgefühl zu gewinnen: Wo haben wir (lesen wir, hören wir) im Rahmen des Ganzen (und seines aus der Situation schon etwa zu vermutenden Inhalts) einen verbalen Satzkern oder verbale Fortführungen – wo haben wir Nomen-Pronomen, evtl. mit eingeschlossenen Adjektiven – wo haben wir eigenständige (oft mit dem Verb in Beziehung stehende) Adjektive und Adjektivadverbien – und wo sind „übrige Bestandstücke"? Man kann es auch allgemeiner, inhaltsnäher sagen: Welche Bereiche im Ganzen des Satzes sind als Geschehen/Sein gefaßt – welches sind die daran beteiligten Wesen – wo geht es um Art (von Geschehen oder Wesen) – und wo geht es rein um die „ferner nötige Situierung", die Lage, die Richtung, den Zusammenhang in der Zeit, im Raum oder in anderen, komplizierteren Beziehungssystemen (Erwartungsgrad u.a.m.)? Und hier wird es nun auch wichtig, den *Umfang* zu erkennen, den ein solcher Ausdruck hat, d.h. zu erfassen: Wie weit geht eine Untereinheit, wo fängt die nächste an? Das ist vor allem beim Lesen längerer, beladener Sätze nötig, wie in folgendem Beispiel aus „The Judge's Story" von Charles Morgan (London 1950, S. 148). Die Stelle spricht von Henry Lerrick, Viviens Mann, der beinahe sich und seine Frau durch an der Grenze des Betruges liegende Spekulationen ruiniert hätte und nur durch die finanzielle Hilfe von Viviens Pflegevater vor schmählichem Bankrott gerettet worden ist. Da heißt es von Henry:

He had begun to understand how many of the criminal acts for which men were punished were not the result of a will to crime or even of criminal habit but were as astonishing to those who committed them as the discovery in one owns warderobe of the clothes belonging to another man. He wanted Vivien to understand that the clothes were not his; he wanted her to feel that his inmost self was not affected by

his guilt and was indeed the self she had loved. By nature very little introspective and by habit careful not to give any impression of sensitiveness, he was nevertheless far from being dull-minded – his air of gaiety and casualness being at once his self-protection and, towards the world, his contribution to good manners; and it was Vivien's recognition of the seriousness in him, which others missed and which he was content that they should miss, that had given their love, in his eyes, its distinguishing character.

Und am Schluß (S. 217) heißt es von Vivien, die eben dank einer Unterredung mit ihrem Pflegevater ihre innere Ruhe wiedergefunden hat:

Not his words only, but the steadiness of him had given her peace. She watched him now, upright in his bed, Milton in his hands, his eyes alight with his thought, and was no longer afraid or entangled. It was not that she had found answers to all the questions that had beset her, but that the questions themselves were becoming transparent, like a mist perced by the sun. She made no plan of action except that she would telephone to Henry before she slept that night, if he had not by then found her as she half believed that he would. What words she would use she did not know, but she knew that he also would sleep peacefully.

6. Zusammenfassung

Überblicken wir nun den gesamten grammatischen Bestand des Englischen, so zeigt sich ganz klar, daß die *Grundstruktur* des indoeuropäischen Satzes in vollem Umfang erhalten ist, so wie wir sie zu Beginn unserer Arbeit am lateinischen Spruch erkannten *(Quidquid agis, prudenter agas, et respice finem)*:

- *Geschehen oder Sein*, rein oder auf ein Wesen (= etwas Personähnliches) bezogen
- genannte oder gezeigte *beteiligte Wesen* in verschiedenen *Rollen*, deren eine mit der Verbalperson zusammenfällt
- Darstellung der *Art* einzelner beteiligter Wesen oder des Geschehens
- Kennzeichnung von *Lage* und *Zusammenhang*, in Zeit und Raum und in weiteren Ordnungssystemen der Rede-Situierung.

Dabei ist durch die Vereinfachung des Rollensystems und den Wegfall von Genus, Kasus und Adjektiv-Kongruenz die Grundstruktur nicht verlorengegangen, sondern sogar deutlicher geworden. Im Bereich von Geschehen/Sein hat sich eine neue, sehr fruchtbare Kategorie gebildet, nämlich die „continuous form" oder „progressive form" gegenüber dem „simple present" *(he is writing – er ist eben am Schreiben,* gegenüber von *he writes)*. Im Bereich der beteiligten Wesen ist die Verbalperson (das Subjekt), sei sie genannt oder nur durch Pronomen gezeigt, gegenüber allen andern Gliedern konsequent herausgehoben. Im Bereich der Artbestimmung ist der Unterschied zwischen „wie *ist*" (eines der beteiligten Wesen) und „wie *vollzieht sich*" (das Geschehen) umso deutlicher, als alle Unterscheidungen *innerhalb* des „wie ist ..." (Genus-, Numerus-, Kasusvariation des Adjektivs im Lateinischen, Deutschen, Französischen) verschwunden sind. So tritt die Besonderheit der *–ly*-Formen in einem englischen Text viel deutlicher und schneller hervor als etwa die Besonderheit der *–e*- und *–ter*-Formen in einem entsprechenden lateinischen Text.[13] Im Bereich von Lage – Richtung – Zusammenhang schließlich sind die Grenzen von freiem adverbialem Satzglied, Verbzusatz, Präposition und Konjunktion nicht so scharf gezogen und dadurch auch dieser ganze Bereich stärker in seiner Zusammengehörigkeit fühlbar (vgl. S. 85 ff.).

Das Aufgeben so vieler morphologischer Mittel (Kasus, Genusendungen, Personalendungen des Verbs), das wir bei der Entwicklung vom Altenglischen zum heutigen Englisch beobachten können,[14] hat also nicht etwa zu einem Verlust der grundlegenden grammatischen Kategorien geführt, sondern viel eher zu einer imposanten Konzentration auf das Wesentliche an ihnen.

[13] Darin mag es freilich zugleich begründet liegen, daß diese Formen im gesprochenen Englisch eher als umständlich empfunden werden und im Gebrauch zurücktreten und daß der Gebrauch des einfachen Adjektivs als Adverb – *to work hard, to speak loud, to buy cheap* usw. – vordringt.

[14] Vgl. dazu Leisi, Das heutige Englisch, S. 119–155, mit zugehörigen Literaturangaben.

Aus dieser Gesamtsicht dürften sich nun auch die wesentlichen Gesichtspunkte ergeben für den Aufbau des Anfänger-Englischunterrichts bei Schülern deutscher Muttersprache.

c) Englisch als Fremdsprache für Schüler deutscher Muttersprache

Von allen an deutschsprachigen Schulen gelehrten Fremdsprachen eignet sich wohl das Englische am besten für einen „direkten" Angang, d.h. für ein intuitives Erfassen dargebotener Sätze und Gesprächsstücke und ein ebenso intuitives Nachsprechen und nachahmendes Variieren, aus der Situation heraus. Die Hauptschwierigkeit liegt zu Beginn und für längere Zeit viel weniger in der Grammatik und viel mehr in der Aussprache und in der richtigen Zuordnung des gesprochenen Wort*klanges* und des geschriebenen Wort*bildes*. Je sorgfältiger bisher der Schüler seine deutsche Muttersprache gepflegt, je klangreiner er sie sprechen gelernt hat, um so mehr Umstellung verlangen wir von ihm, wenn er nun in eine Sprache eindringen soll, deren Ideal nicht die säuberliche Scheidung aller klanglichen Elemente ist, sondern gerade ihre Verschmelzung, und die daher alle Arten von Diphthongen und „Schwebelauten" hat, nicht nur innerhalb der Wörter, sondern auch zwischen den Wörtern und in den ganzen Sätzen. Freilich kennen viele Kinder ähnliches aus ihrer heimischen Umgangssprache oder Mundart. Aber dort sind solche Erscheinungen immer mit einem Gefühl von Lässigkeit verbunden, mit der angenehmen Freiheit: „Man kann reden, wie es gerade kommt." Das darf man nun im Englischen gerade nicht. Wohl steht über der ganzen englischen Aussprache das Ideal einer gewissen Lässigkeit, einer Freiheit und Großzügigkeit – aber diese Lässigkeit, Freiheit und Großzügigkeit ist doch wieder sehr genau begrenzt, es ist keine willkürliche, sondern eine gekonnte Lässigkeit, eine raffinierte Verbindung von Lässigkeit und sehr bestimmter Haltung, von Freiheit und Disziplin. Zu dieser Schwierigkeit des rein Klanglichen kommt nun noch die Rechtschreibung, die selbst

Engländern Mühe macht, um wieviel mehr dann unseren in deutscher Muttersprache aufgewachsenen Schülern.
Wenn aber aus diesen Gründen im Englischen die direkte „ungrammatische Methode" sich besonders empfiehlt, mehr als im Französischen oder gar im Latein – die grammatische Klärung und Festigung darf auch hier nicht lange ausbleiben. Sie wird am besten einsetzen beim *Satz* als Inhalts- und Klangeinheit und beim *Wort* als kleinstem Inhaltsträger.
Der Satz als Einheit ergibt sich aus den ersten richtig geführten „Sprechübungen" von selbst, wenn man nämlich nicht mit isolierten Wörtern oder gar Lauten beginnt, sondern mit einfachen Sätzen in einem lebendigen Zusammenhang, wie das die modernen Englischlehrmittel sozusagen ausnahmslos tun. Die Arbeit an der richtigen Melodieführung – für ein lebendiges Englisch besonders wichtig – führt ganz von selbst auf den Satz und seine Arten (Aussage, Frage in verschiedenen Typen usw.).
Das *Wort* als Inhaltsträger tritt ins Zentrum der Aufmerksamkeit, sobald die Schüler englische Wortkörper kennenlernen, deren deutsche Stammverwandte nicht die gleichen Inhalte tragen. Auch das erfolgt meistens schon in den ersten Stunden. Wenn z. B. *master* auftritt, so werden die Schüler sofort merken, daß sie das mit deutschem *Meister* zusammenbringen können; zugleich müssen wir ihnen aber klarmachen, daß sie es nicht etwa mit *Meister* einfach gleichsetzen dürfen und daß es hier dem deutschen *Lehrer* entspricht. Ein *dog* ist nicht nur eine *Dogge*, sondern jeder Hund. Eine *box* ist nicht ein Einstellraum für ein Auto, wie als Fremdwort im Deutschen, auch nicht nur eine Büchse, wie die Stammverwandtschaft nahelegen könnte, sondern ebenso eine Schachtel, ein Kasten, ein Koffer („receptacle, [usually lidded, rectangular or cylindrical, and for solids] of wood, cardboard, metal etc.", wie im Concise Oxford Dictionary definiert). Schon bei solchen Wörtern, wie sie in den allerersten Englischstunden auftreten, erhebt sich also das ganze Problem, daß ein Wortinhalt im Englischen ganz anders sein kann als in der Muttersprache, daß unter Um-

ständen mehrere Wortinhalte von nur einem Wortkörper getragen werden können und daß man mit ein und demselben Wortinhalt je nachdem Verschiedenes in der Wirklichkeit meinen kann. Das Problem wird besonders gut sichtbar und demonstrierbar, wenn es sich um zusammengesetzte Wortkörper handelt, z. B. im Wort *exercise-book* neben *book*. Das *book* ist ein *Buch*, und *exercise* ist eine Übung, aber das *exercise-book* ist nicht das Übungs*buch*, sondern das Übungs*heft*. Oder später: *text* ist *Text* und *book* ist *Buch*, aber *text-book* ist nicht *Textbuch*, z. B. einer Oper, sondern es ist *Handbuch, Lehrbuch (manual of instruction, standard book in a branch of study)*. Schon in den ersten Stunden kann und muß also der Schüler die Einsicht gewinnen, daß er *nicht* den englischen Wortinhalt aus den ihn tragenden Wortkörpern, die er harmlos deutschen Wortkörpern gleichsetzt, aufbauen darf, sondern daß das englische Wort seinen eigenen Inhalt hat, den man als solchen erfassen und lernen muß.

Ein derartiges Abheben der Wort*inhalte* von den sie tragenden Wort*körpern* ist eine zentrale Forderung aller Sprachwissenschaft. Die Forderung wurde seit je gestellt und praktisch erfüllt, wenn man die verschiedenen „Bedeutungen" genau unterschied, die ein „Wort" haben konnte; seit F. de Saussure (Cours de linguistique générale, Paris 1916, seither viele Auflagen) und Leo Weisgerber ist auch der Weg frei für eine befriedigende theoretische Durchdringung dieses gesamten Gebietes.[15]

Das Abheben der Inhalte von den Wortkörpern und das Abheben des (im Einzelfall) *Gemeinten* von den (dauernden, allgemeineren) Inhalten ist aber nicht nur eine Grundforderung der Sprachwissenschaft, sondern es gehört, richtig betrieben, in den gesamten muttersprachlichen Unterricht aller Schulen und insbesondere auch schon in die ersten Stunden jedes Fremdsprachunterrichts. Nur so wird von Anfang an der Weg frei gehalten (gerade bei

[15] Das ist jetzt näher ausgeführt in meinen Schriften „Ansätze zu einer Sprachtheorie" (= Beiheft 2 zum „Wirkenden Wort", 1962), „Sprache und Welt" (= Duden-Beiträge 6, [2]1964) und „Grundbegriffe und Methoden inhaltbezogener Text- und Sprachanalyse", 1965.

einer dem Deutschen in vielen Wortkörpern und Satzplänen so verwandten Sprache wie der englischen) für ein idiomatisches Verstehen und Handhaben der fremden Sprache – ein Ziel, das gerade die moderne Anglistik mit vollem Recht so sehr herausstellt. Nur so – so aber sogleich sehr intensiv – entfaltet der Fremdsprachunterricht auch von Anfang an seinen allgemeinbildenden Charakter, indem der Schüler von der ersten Stunde an angehalten wird, sich nicht mit Wortkörpern (man sagt oft auch „mit bloßen Worthülsen") zufrieden zu geben, sondern die Inhalte zu suchen, die hier von den betr. Wortkörpern getragen werden, und mit Hilfe dieser Inhalte das zu *verstehen*, was der Sprecher oder Schreiber mit dem betreffenden Satz in der konkreten Situation *meint*. Das braucht allerdings viel Zeit und Sorgfalt. Aber was man an Zeit und Sorgfalt in den ersten Stunden aufwendet, macht sich später vielfach bezahlt. Versäumt man diese sorgfältige, inhalts- und wirkungsbezogene Arbeit am Anfang und läßt den Schüler, um Zeit zu gewinnen, sich mit „festen Wortgleichungen" begnügen,[16] so bürgert sich in kürzester Zeit ein mechanisches Übersetzungsdenken ein, und man hat später eine unendliche Mühe, es wieder aus den Köpfen herauszubringen, in die man es fahrlässigerweise hat eindringen lassen.

An solche (leistungsbezogene) Arbeit am Satz und die (inhaltbezogene) Arbeit am Einzelwort (am „Wort als Individuum")

[16] Vgl. das treffende Urteil, das Arthur Kracke über ein solches Verfahren fällt (A. Kracke, Sprachbildung im Lateinischen, Referat am Deutschen Altphilologentag in Stuttgart, 1959, in „Gymnasium", Zeitschrift für Kultur der Antike und humanistische Bildung, 1960, S. 115). In der gleichen Nummer des „Gymnasium" findet sich leider auch ein Beispiel dafür, wie man das von einem Autor Gemeinte mißverstehen und verdächtigen kann, indem man zwei von ihm verwendeten Wortkörpern („energeia" und „dynamisch" bei Weisgerber) die Inhalte zuschreibt, die sie im System des Aristoteles haben, statt der Inhalte, die Weisgerber selber von ihnen getragen haben will. So muß man nämlich die Art bezeichnen, in der Eduard Bornemann in seinem Referat „Von inhaltsbezogener und funktionaler Grammatik" (S. 102–110) Weisgerber zu kritisieren glaubt. Ähnliches Mißverstehen ist wohl auch die Wurzel der unbegreiflichen Anmerkung S. 105, wo Bornemann implizite der deskriptiven Grammatik den Rang einer Wissenschaft abstreiten will, weil sie nicht historisch, sondern eben rein deskriptiv vorgeht.

schließt sich nun ganz natürlich die Einsicht, daß auch die englischen Wörter wie die deutschen in *Wortarten* ausgeprägt sind und daß sie bestimmten (wenn auch vergleichsweise sehr wenigen) *Formveränderungen* unterliegen. In den allerersten Englischlektionen werden meist sogleich *Singular* und *Plural* vorgestellt[17] *(a book – many books; my hand – my hands; a boy – the boys* usw.*)*. Damit liegen nicht nur diese beiden Begriffe der Wort*form*, sondern auch die Wort*art*-Begriffe „Namenwörter, Nomen, *nouns*" und „*Begleiter* von nouns" unmittelbar auf der Hand. Ebenso selbstverständlich ergibt sich bei *he, she, it, you, I* die Klasse der „Stellvertreter von nouns", der „pronouns". Daß die beiden Reihen „Begleiter" und „Stellvertreter" eng zusammengehören, ja zusammen als *eine* Sammelklasse angesehen werden können, das läßt sich aus der Betrachtung von *I – my* und aus der begleitenden wie stellvertretenden Verwendung von *many, this, that, two, three* usw. ohne weiteres anschaulich machen.[18]

In den ersten Lektionen der allermeisten Englischbücher erscheinen auch schon die ersten *Adjektive*, z. B. *big, nice, good, little* usw. Das gibt Anlaß, diese Klasse ebenso harmlos als Klasse er-

[17] Wie zentral diese Kategorien für das Englische sind, läßt sich auch daraus ersehen, daß ein Buch wie „Living English Structure" von W. Stannard Allen (London–New York–Toronto 1947, seither viele Auflagen) mit *countables and uncountables* beginnt.

[18] Die meisten englischen Grammatiken stimmen bei der Benennung dieser „Begleiter/Stellvertreter" mit dem französischen Gebrauch überein, indem sie bei begleitender Funktion von (possessive, demonstrative usw.) *adjectives*, bei stellvertretender Form von entsprechenden *pronouns* sprechen; oft wird als zusammenfassender Name „determinatives" verwendet, so bei Hornby, A Guide to Patterns ..., S. 127: „The term *determinative* is to be taken as covering both the adjectival and the pronominal uses of these words." Diese Benennungsweise dürfte sich auch für den Englischunterricht an deutschsprachigen Schulen sehr gut eignen und wird auch vielerorts schon verwendet; die herkömmlichen Ausdrücke *definite articles, indefinite articles, possessives, numerals, demonstratives, interrogatives* usw. können dann bedenkenlos als Namen der betr. Untergruppen gebraucht werden, und der zusammenfassende Name für die Begleiter *determinative adjectives* ermöglicht es, das einfache *adjective* gemäß dem lateinischen und deutschen Gebrauch als eindeutigen Namen für die Klasse *big, great, good, nice* usw. zu gebrauchen. Zu diesem ganzen Komplex paßt offensichtlich auf seiten des Deutschen der Sammelbegriff *Anzeigewörter, Begleiter–Stellvertreter* erheblich besser als die frühere Unterteilung in *Geschlechtswörter, Fürwörter, Zahlwörter* oder *Artikel, Pronomen i. e. S., Numeralien.*

kennen zu lassen wie die Klasse der nouns und die Sammelklasse der Begleiter-Stellvertreter. Wir können dabei den Schülern sagen, daß es beim englischen Adjektiv weder auf Mehrzahl- noch auf Geschlechtsendungen aufzupassen gilt, und dadurch gewinnen sie auch einmal das Gefühl, die neu zu erlernende Sprache sei einfacher und „leichter" als die eigene. Dieses Gefühl ist ihnen gewiß hier zu gönnen.

Schließlich heben wir aus den schon verstandenen und gesprochenen, gelesenen und geschriebenen Sätzen die *Verben* heraus und lassen sie als Klasse erkennen, die den deutschen Zeitwörtern entspricht. Mit dem Erkennen der Verben wird zugleich die Einprägung ihrer möglichen Formen verbunden, zunächst bei den so wichtigen gefügebildenden Hilfsverben *(I have, you have, he/she/it has* usw.*)*, dann bei den „gewöhnlichen" Verben. Mit Vorteil nimmt man auch sehr bald die sogenannten phrasal verbs (Gefüge aus Verb + Partikel, wie *to get up, to sit down* usw.) dazu. Grundlegend ist es nun, die Gefügebildung bis zu völlig „mechanischer" Beherrschung einzuschleifen, die Frage mit *to do,* die Verneinung in Vollform und Kurzform usw. Hier ergeben sich Sprechübungen in Menge, und je munterer und situationsgerechter sie gestaltet werden, um so leichter und sicherer geht das Lernen. Mit den verbalen Formen und Gefügen werden die zugehörigen Subjektspronomen ganz selbstverständlich mit geübt (*I* go, *you* don't go, did *he* come usw.). Wichtig ist dabei, daß in der dritten Person nicht nur *he* auftritt, sondern ebenso *she* und *it,* und an ihrer Stelle immer wieder passende nouns.

Nachdem auf solche Weise die vier Wortarten *noun, determinative, adjective* und *verb* in ihrer Grundprägung und in ihrer Leistung erkannt worden sind, ergibt sich die letzte, nämlich die *particles* ganz einfach als „Restklasse", die alle Wörter umfaßt, die man weiterhin noch braucht und deren Angehörige meist etwas mit Lage, Richtung und Zusammenhang zu tun haben. Diese ganze Erarbeitung der englischen Wortarten kann praktisch ohne Beanspruchung des gleichzeitigen Deutschunterrichts erfolgen. Die

Grundbegriffe der fünf Wortarten, dieser wahrhaft archetypischen Erscheinungen aller indoeuropäischen Sprachen, dürften schon von der Grundschule her vertraut sein (vgl. oben S. 51–53 und S. 75), und wenn sie von daher noch nicht sicher genug sitzen sollten, lassen sie sich zugleich mit dem Erlernen der Vokabeln durch einfache Reihenbildung sehr leicht einprägen. Gute Dienste dazu dürfte die konsequente Farbmarkierung bieten (Verben blau, Nomen braun, Pronomen orange, Adjektive gelb, Partikeln grün übermalen, so fein, daß das Wort durch die Farbe hindurch noch deutlich zu lesen ist), wie sie im „Deutschen Sprachspiegel" Heft 1 für die Grammatik der Muttersprache verwendet und im „Handbuch des Deutschunterrichts im 1.–10. Schuljahr" auch für die Grundschule fruchtbar gemacht wird. Der Verfasser hat sich dieses einfachen Hilfsmittels in seinem Französischunterricht jahrelang mit gutem Erfolg bedient, indem er in den Vokabelheftchen alle Wörter in der entsprechenden Farbe übermalen ließ, so daß sich beim Lernen der besondere Wortartcharakter immer zugleich miteinprägte. Im Englischen kann dabei die mehrfache Verwendungsmöglichkeit eines Wortes, sobald der Schüler sie im eigenen Gebrauch erfahren hat, auch im Vokabelheft augenfällig gemacht werden, indem das Wort für jede Wortart, in der es dienen kann, einmal geschrieben und entsprechend gefärbt wird (z. B. *dry* gelb übermalt = trocken, blau übermalt = trocknen).

Mit dem sicheren Besitz der Wortarten und der Wortformen (Einzahl und Mehrzahl, Personalformen und infinite Formen beim Verb, bei den infiniten Formen Unterscheidung von Infinitiv und Partizip) sind wir nun auch schon so weit, daß wir alle anderen grammatischen Erfordernisse „innerenglisch" erarbeiten können. Bei den Zeitformen des Verbs liegt das ohnehin auf der Hand. Das englische Tempussystem ist anders gebaut als das deutsche, und wer z. B. das englische Perfekt von seinem deutschen Gegenstück her auffassen will, der faßt es gerade falsch auf.[18]

[18] Siehe dazu Leisi, Das heutige Englisch, S. 128–130.

Besonders wichtig ist die Möglichkeit einer leichten innerenglischen Erarbeitung bei den Satzgliedern (besser bei den „besonderen Stellen im Satzplan"). Dann kann nämlich der Deutschlehrer mit gutem Gewissen, ohne seinem anglistischen Kollegen etwas schuldig zu bleiben, im richtigen Schrittmaß den langsameren und gründlicheren Gang gehen, welcher der nicht *bauenden*, sondern *erkennenden, durchschauenden* Grammatik der *Mutter*sprache angemessen ist.
Tatsächlich bringt auch bei den Satzgliedern eine vorherige Erarbeitung der entsprechenden deutschen Begriffe für das Englische ebensoviel Hemmnis wie Förderung. Natürlich heißt das nicht, daß man auf den Vergleich mit deutschen *Beispielen* verzichtet, wohl aber, daß man zunächst auf den Vergleich mit den fertig abstrahierten deutschen *Satzgliedbegriffen* verzichtet.
Das *Subjekt* ist in seiner pronominalen Form schon seit dem ersten naiven Üben der Verben und Verbgefüge vertraut. Wir müssen nun nur fleißig Ersatzreihen bilden *(Where is my friend? Where is he? The boy comes to me. He comes to me* usw.*)* und dann durch Vergleich mit den entsprechenden deutschen Beispielen *(er kommt zu mir, zu mir kommt er)* erkennen lassen, daß *he, she, it* und die dafür möglichen nouns im Gegensatz zum Deutschen einen vorgeschriebenen Platz haben: bei Fragen und bei *there is, there are* hinter der Personalform des Verbs, bei allen andern Sätzen vor dieser Personalform.[19] Damit sind Begriff und Stellung des englischen subject zugleich gewonnen. Wenn der Schüler nun gelernt hat, daß *he, she, it* und die dafür eintretenden nouns normalerweise vor dem Verb stehen, dann ist ihm vom deutschen Wortstellungsgesetz her selbstverständlich, daß er alle anderen Größen hinter dem Verb sieht. Hier spielen wir nun wieder mit den Sätzen und vergleichen wieder mit den entsprechenden deutschen Sätzen *(z. B. He writes three words on the blackboard – er schreibt an die Tafel drei Wörter, an die Tafel schreibt er drei Wörter, er schreibt drei Wörter an die Tafel)*.
So gewinnen wir den Begriff der unmittelbar auf das Verb folgenden Größe und erkennen zugleich die freiere Stellung der Größe,

[19] Natürlich mit Vorbehalt der S. 97–98 betrachteten Ausnahmen.

die einen besonderen Beziehungshinweis bei sich hat, nämlich eine Partikel, die wir nun als Präposition erkennen und benennen. Für die Unterscheidung des „direct object" und „indirect object" gehen wir von Person und Sache aus und erkennen: Wenn kein Beziehungshinweis (keine Präposition) da ist, dann nennen wir erst die Person, darauf die Sache. Sobald das noun oder pronoun für die Person mit einer Präposition versehen ist, ist es freier beweglich und wird hinter das noun oder pronoun der Sache gestellt. So lernt der Schüler zunächst hörend, lesend und verstehend die Satzglieder am richtigen Ort im ganzen Satz sehen und kann sie dann auch, wenn er selbst Sätze baut, an den richtigen Ort stellen. Aber diese eben gebrauchte Wendung „wenn er selbst Sätze baut" ist genau besehen schon völlig irreführend; denn der Schüler soll ja nicht aus Wörtern „Sätze bauen", sondern er soll ihm schon vertraute fremdsprachliche Satzmuster so variieren, daß er daraus die gewünschten neuen Aussagen gewinnt. Das dürfte heute Gemeingut aller Neuphilologen sein und in erster Linie Gemeingut aller Anglisten. Für eine solche Auffassung aber dürfte die gezeigte Art, die Satzgliedbegriffe und zugleich ihre Stellungsgesetze gewinnen zu lassen, bei weitem angemessener sein als eine Übertragung fertiger Satzgliedbegriffe aus dem Deutschen und der Gebrauch von „Wortstellungsregeln", die mit deutschen grammatischen Mitteln formuliert sind (z. B. „das Dativobjekt kommt vor dem Akkusativobjekt, wenn es aber durch *to* eingeleitet ist, steht es hinter ihm").

Noch wichtiger dürfte die „innerenglische" Erarbeitung auf dem Gebiet sein, wo sich der englische Satzbau am meisten vom deutschen unterscheidet: bei der Frage Adjektiv – Adjektivadverb. Hier wird der Englischlehrer seinen Schülern sagen: „Nun kommt ein Gebiet, wo der Engländer sich viel genauer ausdrückt als der Deutschsprechende. Er unterscheidet nämlich scharf, ob ein Wie-Wort sagt, wie ein *Wesen* ist, bleibt oder wird, oder ob das Wie-Wort sagt, wie ein *Geschehen* sich vollzieht." Nun betrachten die Schüler Entgegensetzungen wie:

he is *angry* wie *ist* jemand (etwas) what is it like?	he speaks *angrily* wie *spielt* sich etwas *ab?* how does it work?

Ja, das Englische tut uns sogar den Gefallen, daß wir beim gleichen Verb Adjektiv und Adjektivadverb finden:

he looks angry er schaut ärgerlich aus	he looks angrily er blickt ärgerlich ...

Gerade Verben wie *to look,*[20] *to grow, to think* usw. zeigen das völlige Ungenügen der landläufigen Regelformulierung („das Adverb steht bei einem Verb" oder ähnlich). Ein Schüler, der sich die mechanische Proportion einprägen muß „Adjektiv : Nomen = Adverb : Verb", der verbaut sich dadurch das Verständnis so englischer Sätze wie *„The cat licked the saucer clean, open your mouth wide, don't make yourself ill, he likes his coffee strong, I didn't think it polite to listen, the air had suddenly grown cold"* usw., denn hier steht das Adjektiv überall in Gefüge mit einem Verb, und erst eine Ersatzprobe *(the cold air, the strong coffee)* macht klar, daß auch eine enge Beziehung zum Nomen da ist. Wenn der Schüler aber als Kern des Unterschiedes erfassen gelernt hat „wie es ist, bleibt, wird – wie es funktioniert, sich abspielt", dann wird er beim Lesen richtig verstehen und auch beim eigenen Sprechen und Schreiben leicht die richtige Form finden. Zugleich wird er als sinnvoll verstehen, warum vor einem Adjektiv, das ja kein „etwas" bezeichnet, nicht nochmals ein Adjektiv steht, sondern ein Adverb, eine *–ly*-Form. Dann wird er später auch richtig verstehen und genießen, wie der Engländer mit den Ausdrucksmöglichkeiten spielen kann, z. B. bei Oscar Wilde in *The Importance of Being Earnest:*

GWENDOLEN ... In fact, if I may speak *candidly* –
CECILY Pray do! I think that whenever one has anything unpleasant to say, one should always be quite *candid.*
GWENDOLEN Well, to speak *with perfect candour*, Cecily, I wish that...

[20] Vgl. auch den Satz der Megaera: And just because *I look a big strong woman...* (= weil ich *aussehe wie* eine große, starke Frau...).

Damit dürfte die Frage, wie man an deutschsprachigen Schulen ohne vorausgenommene deutsche Satzgliederlehre in den Satzbau des Englischen hineingehen kann, im Rahmen dieses Buches – das ja überall nur eine Skizze bieten kann – genügend beantwortet sein. Zugleich dürfte sich gezeigt haben, wie man nicht nur im Anfängerunterricht, sondern auch wieder auf höherer Stufe die Struktur englischer Sätze mit der Struktur entsprechender Sätze in den anderen dem Schüler vertrauten Sprachen vergleichen lassen kann, was für das Verständnis des Englischen, für das Verständnis der verglichenen anderen Sprachen (sei es die Muttersprache oder seien es Fremdsprachen) und für das allgemeine Vermögen des Schülers, geistige Strukturen zu erfassen, gleicherweise förderlich sein dürfte.

SCHLUSSBETRACHTUNG

a) Allgemeines

Das hier Vorgelegte ist, wie schon mehrmals betont, nur eine Skizze, die nun noch in mancher Richtung der Ausführung, der Präzisierung, da und dort wohl auch der Berichtigung bedarf. Doch dürfte schon diese Skizze gezeigt haben, daß durch ein solches Vorgehen das Ziel erreicht werden kann, das im Vorwort genannt ist: die an unsern Schulen gelehrten Sprachen in fruchtbarer Weise zueinander in Beziehung zu setzen und gemeinsame Grundbegriffe für ihre Erarbeitung und geistige Durchdringung zu liefern, ohne daß dadurch die Eigenständigkeit jeder Sprache bedroht wird und ohne daß sich zwischen der schulmäßigen Behandlung und dem an sich erreichten Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis die verhängnisvolle Kluft auftut, die früher oft bestand und auch heute noch lange nicht überall überwunden ist.

Das wichtigste an dem hier gezeigten Verfahren ist, um es noch einmal knapp zusammenzufassen, daß man bei der Vergleichung nicht von verfestigten Einzelbegriffen, z. B. der Satzglieder, ausgeht, sondern daß man die grundlegenden Kategorien ins Auge faßt, die sich vor allem in den großen Wortarten und in den allgemeinen Möglichkeiten zur Bildung von Wortformen darstellen, und daß man dabei konsequent inhalts- und leistungsbezogen arbeitet – was kein Gegensatz zu scharfer Erfassung der Formen und der sie tragenden Wortkörper und einzelnen lautlichen Elemente ist, sondern im Gegenteil erst richtig zu solcher Erfassung führt. Auf diese Weise gelingt es, die tiefen Gemeinsamkeiten unserer Schulsprachen in den Blick zu bekommen, während man sonst in Gefahr gerät, nur die Unterschiede in der Einzelausformung und damit eine Menge von Einzelfragen und Einzelschwierigkeiten zu sehen.

b) Zur Terminologie

Bei einer solchen inhaltsbezogenen Arbeit rückt auch das so oft besprochene Problem der *Benennung* sprachlich-struktureller Befunde und Begriffe, d.h. die *Terminologie*, in das richtige Licht und zeigt sich in ihrer nur sehr relativen Wichtigkeit. Wenn nämlich die Schüler in der beschriebenen Weise (vgl. S. 53–54) durch Reihenbildung, durch Spielen mit der Sprache, durch eigene Beobachtung zu den Begriffen der Wortarten, Wortformen und Satzglieder gekommen sind – und das in der Grundschule wie in der höheren Schule, für die Muttersprache wie für die Fremdsprachen –, dann ist es relativ unwichtig, wie man diese Begriffe benennt. Wenn z. B. Wörter wie *(er) stand, lag, sah, rief, fragte* mit Sicherheit als zu *einer* Klasse gehörig erkannt sind, dann macht es wenig aus, ob man sie mit den Namen Tuwort oder Tätigkeitswort oder Zeitwort oder Verb bezeichnet; wenn der Unterschied von *will gehen, ist gegangen – shall go, is gone – va partir, est parti – fieri potest, factum est* durch Probieren und Reihenbildung klar erfaßt ist, dann macht es wenig aus, ob man die einen Formen als „Personalformen" oder „finite Formen" oder (wie in „Innere Form des Deutschen" vorgeschlagen) „Leitgliedformen" abhebt und ob man den Unterschied der anderen mit den Namenpaaren „Nennform – Vollzugform" oder „Grundform – Mittelwort der Vergangenheit" oder „Infinitiv – Partizip II" oder „infinitif – participe passé" oder „infinitive – past participle" bezeichnet. Damit ist auch eine Übereinstimmung der Namen an allen Schulen und für alle Sprachen zwar sehr praktisch, nützlich und wünschenswert (etwa wie eine Normung der Anlage von Telefonbüchern und der darin verwendeten Abkürzungen), aber sie ist nicht eine conditio sine qua non für die Arbeit, weil der Schüler die *Relativität* der Benennung gegenüber dem (durch Beobachtung und Erprobung jederzeit kontrollierbaren) Begriff von Anfang an erfaßt hat. Damit ist das oft beklagte Durcheinander in der Terminologie grundsätzlich entschärft, es kann zwar mühsam und ärgerlich sein, aber es ist keineswegs gefährlich.

Dabei ist dieses Durcheinander bei genauerer Betrachtung gar nicht so schlimm. Man vergleiche die für das Lateinische S. 18, für das Französische S. 61, für das Englische S. 87 gegebenen Wortarttabellen mit der Darstellung der deutschen Wortarten in „Der deutsche Satz", S. 35. Die zwischensprachliche Übereinstimmung ist es auch, die den Verfasser seit längerem dazu bewogen hat, für „Substantiv" konsequent das ältere Wort „Nomen" zu gebrauchen, das dem französischen *nom* und dem englischen *noun* entspricht und das dazu für eine deutsche Benennungsweise die treffende und schon für die Grundschule sehr geeignete Benennung „Namenwort" stützt.

Dagegen fällt es vielleicht manchem Leser auf, daß bei den Satzgliedern sehr häufig von Subjekt, oft von Objekt, aber nie von *Prädikat* gesprochen wird (mindestens nicht vom Verb als Prädikat, sondern nur vom Prädikatsnomen, nämlich für den Gleichsetzungsnominativ oder -akkusativ). Das hat seinen Grund in dem vielfach schwankenden Gebrauch dieses Wortes in der älteren und neueren Grammatik und in dem Widerspruch des neueren grammatischen Gebrauches gegenüber dem logischen Gebrauch und dem Gebrauch in der Alltagsrede.

In der Logik ist das Prädikat das vom Subjekt Ausgesagte, also lateinisch ein Nomen (substantivum oder adiectivum), deutsch ein Nomen oder Adjektiv: Socrates *homo* est, Socrates *mortalis* est, Sokrates ist *ein Mensch*, Sokrates ist *sterblich*. In diesem Sinne unterschied die ältere deutsche Grammatik nur zwei Satzglieder, und „Prädikat" war wie in der Logik „alles, was nicht Subjekt war". In der neueren deutschen Grammatik pflegt man dagegen mit „Prädikat" auch das Verb, ja manchmal *nur* das Verb zu bezeichnen, und dadurch ergeben sich viele Unklarheiten. Das Französische hat den Ausdruck überhaupt nicht und spricht überall von *attribut;* auch in den französischen Lateingrammatiken ist *bonus* in *pater bonus est* ein *attribut*, und was die deutsche Schulgrammatik attributives Adjektiv nennt, ist für den Franzosen *adjectif épithète*.

Im Englischen spricht man zwar hier und da von *predicate* im grammatischen wie im logischen Sinne, aber zugleich steht hinter dem Stichwort „predicate" im Concise Oxford Dictionary „quality, *attribute*", und bei „attribute": quality assigned to any thing.

Im lebendigen deutschen Sprachgebrauch schließlich ist „Prädikat" ein alleinstehendes Adjektiv *(Der Film erhielt das Prädikat „wertvoll")*, und im akademischen Bereich ist es sogar ein ausgesprochen „adverbialer" Ausdruck: man besteht die Doktorpromotion *rite, cum laude, magna cum laude, summa cum laude,* und das heißt auf deutsch, daß man sie *genügend, gut, sehr gut, vorzüglich* besteht. Was also inhaltlich als Prädikat

bezeichnet wird, müßte man formal gerade als Nichtprädikat, nämlich als Artangabe zum Geschehen (als „adverbiale Bestimmung der Art und Weise") bezeichnen. Diese gegenseitige Störung des älteren Gebrauches, jüngeren Gebrauches, logischen Gebrauches, umgangssprachlichen und akademisch-fachsprachlichen Gebrauches legt nach Meinung des Verfassers nahe, auf das Wort als Satzgliednamen nach Möglichkeit zu verzichten. Zur ganzen Frage der grammatischen Benennungen vgl. jetzt auch die „Hamburger Empfehlungen" von 1961–1963, die unten Seite 123 ff. abgedruckt sind.

c) Aufgliederung der Schulzeit – Einheit der sprachlichen Bildung

Es wird heute wieder sehr intensiv über die angemessene Dauer und richtige Organisation des Bildungsganges bis zur Hochschulreife diskutiert. Der Verfasser möchte hierzu keine Stellung nehmen, da nach seiner Erfahrung sowohl aus vierjährigen wie aus sechseinhalbjährigen wie aus siebenjährigen wie aus neunjährigen Gymnasien gute und schlechte Studenten kommen. Aber ob das Gymnasium nach vier oder nach sechs Grundschuljahren beginnt, ob es sechs, sieben oder neun Jahre dauert, ob es eine einheitliche Anstalt darstellt oder gegliedert ist, z. B. in Realschule und Aufbauzug oder in Progymnasium und oberes Gymnasium, ob als Progymnasien nur größere Anstalten fungieren oder auch kleinere, dezentralisierte (wie z. B. die Sekundarschulen oder Bezirksschulen in manchen Schweizer Kantonen) – immer erhebt sich die Forderung, daß der Unterricht von der ersten Stunde an schon ausgerichtet ist auf die letzte Stunde und daß alles, was der Anfänger tut, auch schon gesehen werden muß im Blick auf das, was der Abiturient einmal sein und können muß. Und diese Forderung gilt, nun ganz allgemein genommen, nicht nur für die Schulen, die zum Abitur führen, sondern sie gilt für den Aufbau des Schulwesens überhaupt, von zuunterst bis zuoberst. Diese Forderung nun, so glaubt der Verfasser, wird für den Bereich des Sprachunterrichts erfüllbar, wenn die Sprachen, Muttersprache und Fremdsprachen, in der hier skizzierten inhalt- und leistungsbezogenen Weise gelehrt und gepflegt werden, vom Tage an, wo

der Abc-Schütze zum erstenmal zur Schule kommt, bis zu dem Tage, wo er sie nach Abschluß seiner Ausbildung wieder verläßt, sei das nun mit dem Volksschulabschluß, mit der mittleren Reife, mit dem Abitur oder mit einem akademischen Schlußexamen. Für den Verfasser, der durch eine günstige Fügung der Umstände vielleicht mehr als andere in der Lage ist, das *Ganze* von Sprache und Bildung durch alle Schulstufen hindurch in den Blick zu fassen, liegt in einer solchen inneren Einheit des Umgangs mit den Sprachen auf allen Schulstufen eines der wichtigsten Ergebnisse seiner ganzen Arbeit. Wenn sie den deutschsprachigen Schulen helfen kann, dieses seit alters erstrebte Ziel einer allgemeinen sprachlichen Bildung leichter zu erreichen, dann hat auch die hier zum zweiten Male vorgelegte Schrift erreicht, was sie nach dem Wunsch des Verfassers erreichen sollte.

LITERATURHINWEISE

Die folgenden Hinweise erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit – dazu wäre ein eigenes dickes Buch nötig –, sondern sie nennen nur einige Möglichkeiten für vertiefende Weiterarbeit und zugleich für kritische Überprüfung des hier Dargestellten.

Zum Englischen

Eine gute Orientierung, auch bibliographisch, bietet das schon im Text mehrfach zitierte Büchlein von Ernst *Leisi,* Das heutige Englisch, ²1960, 224 S. Einen Begriff von der gegenwärtigen Forschungssituation, vor allem in Amerika, bietet der Band: Readings in Applied English Linguistics, edited by Harold B. *Allen,* New York ²1964 (Sammlung von 62 Zeitschriften-Aufsätzen verschiedener Linguisten, 529 S., davon 110 S. „Linguistics and the Teaching of Grammar and Composition" und 42 S. „Linguistics and the Study of Literature"). Eine gut lesbare Darstellung, von einem zentralen Unterrichtsproblem aus, gibt Carl A. *Lefevre,* Linguistics and the Teaching of Reading, New York 1964, 252 S. Sehr schön ist der Band „Linguistics and Reading" von Charles C. *Fries,* New York und London 1963. Einen Einblick in die gegenwärtigen Bemühungen der USA im Fermdsprachenunterricht gibt der Band: The ABC's of Languages and Linguistics, von Jacob *Ornstein* und William W. *Gage,* Philadelphia und New York 1964.

Zum Französischen

Eine vollständige grammatische Beschreibung nach neuen Grundsätzen, aber auch mit einer sehr anspruchsvollen neuen Terminologie enthält das große Werk von J. *Damourette* et E. *Pichon,* Des mots à la pensée: Essai de grammaire de la langue française, 6 vol., Paris 1911–1943.
Die Begriffe und vor allem auch die Benennungen von Damourette et Pichon sind wohl ziemlich umstritten. Aber auch die offizielle französische Schulgrammatik ist bei allem konservativen Anstrich viel moderner und der französischen Sprache viel angemessener, als man es bis vor kurzem von der deutschen Schulgrammatik in ihrer Beziehung zur wirklichen deutschen Sprache sagen konnte. Eine sehr ansprechende Darstellung gibt die *Grammaire Larousse du XXe siècle,* Paris 1936, 468 S.
Sehr wichtig für den Anfängerunterricht ist das kleine, vom Ministère de l'éducation nationale herausgegebene Heft *Le français élémentaire* (67 S., die Grammatik S. 53–67).

Zum Lateinischen

Hier sind am wenigsten augenfällige Veränderungen zu buchen, und das hat seinen guten Grund, weil hier nie die Ausgangssituation der modernsprachlichen Grammatiken vorlag, daß nämlich ein schon in allen Teilen verfestigtes

Begriffssystem auf eine neue, zu ihm nicht passende Sprache übertragen wurde (vgl. dazu „Die Begründung der abendländischen Grammatik durch die Griechen und ihr Verhältnis zur modernen Sprachwissenschaft", Wirkendes Wort, Jg. 7, 1957, S. 129–135). Das Lateinische stand dem Griechischen so nahe, daß die von den Griechen entwickelten Grundbegriffe auch für das Latein mit nur geringer Veränderung gut brauchbar waren, und seither hat die lateinische Grammatik eine Entwicklung von 1900 Jahren durchgemacht gegenüber den 400 oder 500 Jahren der modernsprachlichen Grammatiken. Die wissenschaftliche Diskussion unter den Altphilologen geht daher weniger um die Fassung der Begriffe als um die beste Art ihrer Vermittlung an die Schüler. Für den heutigen Stand der Diskussion im deutschen Sprachgebiet vgl. folgende Zeitschriften-Hefte: *Gymnasium,* Zeitschrift für Kultur der Antike und humanistische Bildung, 1960, S. 102–156 (Referate der Arbeitsgruppen an der Tagung des deutschen Altphilologenverbandes in Stuttgart, 1959). *Der altsprachliche Unterricht,* Arbeitshefte zu seiner wissenschaftlichen Begründung und praktischen Gestalt, 1959, S. 9–33 (G. Röttger, Erziehung zur geistigen Zucht im altsprachlichen Unterricht), und das ganze Heft 2 von 1961 „Vom Sinn des Grammatikunterrichts". *Gymnasium Helveticum,* Zeitschrift für die schweizerische Mittelschule, 1961/62, Heft 2, S. 81–125 (Stand des Lateinunterrichts in der Schweiz). Wie außerhalb des deutschsprachigen Gesprächsraumes ein angesehener Sprachwissenschafter auf eine sehr unorthodoxe Art ins Latein einführt, liest man mit Genuß in der „Introduction au Latin" von J. Marouzeau, Paris 1941.

Zum Deutschen

Der große Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, herausgegeben von der Dudenredaktion unter Leitung von Paul Grebe, 1959, 690 S. (heute wohl die ausgewogenste Gesamtdarstellung).
Johannes Erben, Abriß der deutschen Grammatik, [7]1964 ([1]1958), 316 S.
Hennig Brinkmann, Die deutsche Sprache, Gestalt und Leistung, 1962, 654 S.
Leo Weisgerber, Die vier Stufen in der Erforschung der Sprachen, 1963, 303 S.
Einen kritischen Vergleich dieser vier Darstellungen enthält mein Büchlein „Deutsche Syntax" (Sammlung Metzler, Band 43, 1965) S. 63–89.
Einen Begriff von der Vielfalt der Diskussion gibt der von Hugo *Moser* herausgegebene Sammelband „Das Ringen um eine neue deutsche Grammatik, Aufsätze aus drei Jahrzehnten (1929–1959)", Darmstadt 1962, 526 S.
Meine Bücher „Die innere Form des Deutschen" ([4]1965, 506+16 S.) und „Der deutsche Satz" ([4]1965, 208 S.) sind schon im Text erwähnt worden. Eine Übersicht über die Gesamtentwicklung bietet mein Aufsatz „Ziele und Arbeitsweisen der modernen Sprachwissenschaft" (Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen, Band 200, 1963, S. 161–181). Genauere Ausarbeitungen bieten meine „Ansätze zu einer Sprachtheorie" (Beiheft 2 zum „Wirkenden Wort", 1962, 93 S.), ferner die Rede „Sprache und Welt" (Duden-Beiträge Heft 6, [2]1964, 29 S.) und vor allem das Buch „Grundbegriffe und Methoden inhaltbezogener Text- und Sprachanalyse", 1965, 170 S.
Vom Schulbuch „Deutscher Sprachspiegel, Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung" sind bis jetzt 4 Bände erschienen (Sexta/Quinta, Quarta/Untertertia, Obertertia/Untersekunda, ab Obersekunda); Band 5, für die Primen, ist in Vorbereitung; eine Bearbeitung von Band 1 für Realschulen erscheint im Herbst 1965.

Zur Sprachlehre in der Volksschule*

*Empfehlungen für die Ziele, Begriffe und Benennungen im Grammatikunterricht der Volksschule, erarbeitet durch ein Expertenseminar von Deutschdozenten und Schulpraktikern aus der Bundesrepublik und der Schweiz, unter Leitung von Dr. Anne Banaschewski (Direktorin des Instituts für Lehrerfortbildung, Hamburg), Dr. Erika Essen (Direktorin des Studienseminars Marburg), Prof. Dr. Hans Glinz (P. H. Kettwig und Universität Bonn) und Prof. Dr. Hans Schorer (P. H. Bonn).**

A: 1.–4. Schuljahr

Am Ende des 4. Schuljahres soll das Kind folgende sprachliche Erfahrungen gewonnen haben:

1. Ein im Umgang mit der Muttersprache entwickeltes Gefühl für den Satz als inhaltliche und klangliche Einheit (Satz = was in einem Zuge gesprochen wird und durch Stimmführung und Sinnträger als Einheit erkennbar ist),
   als Aussage oder Ausruf, als Frage, als Aufforderung.
2. Ein Gefühl für das Wort als Inhaltsträger, mit dem man Erlebtes und Beobachtetes festhält und mitteilt und das dadurch selbst Mittel zu genauerem Beobachten und tieferem Erleben wird.
3. Ein Gefühl für den Aufbau von Wortkörpern (z. B. Wortzusammensetzungen) und damit eine Hilfe für das erratend-entwerfende Verstehen unbekannter Wörter.
4. Die Einsicht, daß die meisten wichtigen Wörter zu einer der drei großen Wortklassen gehören. Das Kind gewinnt sie nicht durch Definitionen, sondern durch Unterscheiden und Benennen im Umgang mit

* „Wirkendes Wort", Jahrgang 14, Heft 4. S. 275–279.

Nomen (Namenwort, Dingwort, Hauptwort)
Verb (Tuwort, Zeitwort)
Adjektiv (Wiewort, Artwort, Eigenschaftswort)

5. Die Aufgaben der weiteren Wortarten (der „kleinen Wörter") erfahren die Kinder nur im Umgang mit ihnen. Diese Wortarten sind als solche aber nicht systematisch zu unterscheiden und zu behandeln.
6. Erfahrungen im Formenbereich des Nomens, Pronomens, Adjektivs. Unterscheidung von

   vier Kasus (Werfall, Wenfall, Wemfall, Wesfall)
   Singular – Plural (Einzahl – Mehrzahl)
   drei Geschlechtern (männlich, weiblich, sächlich).

   Erfahrungen und erste Einsichten im Formenbereich des Verbs:
   Personalform
   Grundform, Mittelform (Partizip II).

Die Zeitformen sind nur im Umgang zu erfahren, nicht systematisch zu behandeln und zu benennen.

Durch die Unterscheidung der Personalform und Grundform/Mittelform kann sich zugleich ein Gefühl entwickeln für den gliedmäßigen Aufbau und Ablauf des Satzes mit einem Verb als Kern und Rahmen und mit einer wechselnden Anzahl von Gliedern. Diese können aber noch nicht in ihrem exakten Rollenspiel durchschaut werden. Satzanalyse gehört nicht in die ersten vier Schuljahre.

B: 5.–6. Schuljahr

1. Vertiefung des Gefühls für den Satz und seinen Spannungsbogen als Sinneinheit und Klanggestalt;

   der einfache Satz (oder Teilsatz) als Darstellung einer Handlung, eines Vorgangs, als Urteil (auch als Aufforderung oder Frage) im Zusammenhang eines Ganzen; Gesamtsätze und Teilsätze; Stellung der Teilsätze zueinander (Reihung, Ineinanderschieben, Über- und Unterordnung), vom Inhalt her betrachtet; Veranschaulichung durch Satzfiguren;

anführende Sätze und wörtliche Rede, ihre Stellung und Aufgabe.

2. Festigung des Gefühls für das Wort und seine Leistung;
   Unterscheidung von Wortinhalt und Wortkörper;
   Bildungsweisen von Wortkörpern (Zusammensetzungen, Vor- und Nachsilben) und ihr Zusammenhang mit dem Inhalt, der vom neugebildeten Wortkörper getragen wird oder getragen werden soll – dies alles bei der Arbeit am Erzählen, schriftlichen Darstellen und beim Lesen, nicht im Blick auf Wortbildungsregeln;
   Hinweise auf die Bildhaftigkeit der Sprache;
   Hinweise auf den Reichtum an benachbarten Wortinhalten für wichtige Sinnbezirke, d. h. Aufschließen von Wortfeldern, aber nicht isoliert, sondern nur im Zusammenhang mit dem Verstehen und Gestalten.

3. Sicheres Erkennen der Verben in Personalform, Infinitiv (Grundform) und Partizip II (Mittelform);
   Zusammengehörigkeit von Verb und Verbzusatz *(fängt ... an)*;
   Zugehörigkeit schwierigerer Tempus- und Modusformen eines Verbs zu seinen geläufigen Formen und der Grundform *(dachte* zu *denken; sei – wäre* zu *ist, sein)*.

   Erkennen der Zeitformen:
   Präsens (jetzt und allgemein)[1]
   Präteritum (vergangen)
   Perfekt (abgeschlossen)
   Plusquamperfekt (früher abgeschlossen)
   nur aus Satzzusammenhängen und Sprechsituationen heraus.

4. Erkennen der Einordnungsmöglichkeit aller Wörter in die drei großen Wortarten und in die Gruppen der „kleinen Wörter"[2], dies aber nicht durch Definitionen, sondern durch spielendes

[1] Die traditionellen deutschen Bezeichnungen für die Zeitformen haben sich als unzulänglich erwiesen. Die hier genannten deutschen Ausdrücke sollen nicht als Termini, sondern als Verstehenshilfen aufgefaßt werden.

Erproben der verschiedenen Möglichkeiten, unter Anerkennung mehrfacher Zuweisungsmöglichkeit bei manchen Grenz- und Zweifelsfällen (z. B. *zugedeckt* = Mittelform eines Verbs oder Adjektiv).

5. Einsicht in den Bau und Ablauf des einfachen Satzes:

   Betrachtung der verbalen Teile in ihrer Stellung (Kern oder Rahmen);
   Abgrenzung der Satzglieder (z. B. durch Umstellproben);
   Gefühl für die veränderte Wirkung bei anderer Folge der Satzglieder (wichtig z. B. bei Überarbeitungen erster Niederschriften).

6. Erkennen der vier Fälle (Einzahl und Mehrzahl), auch in schwierigeren Sätzen, verbunden mit der Anbahnung von Einsichten in die Rollen der Satzglieder (siehe genauere Darstellung unter Punkt 2 der Empfehlungen für das 7.–9. Schuljahr).

C: 7.–9. Schuljahr

1. Einsicht in den inneren Aufbau ausgewählter Texte:

   Sinnabschnitte und ihre Beziehungen;
   Aufbau solcher Abschnitte aus Sätzen;
   Gesamtsätze und Teilsätze; Zusammenhang der Teilsätze, Hauptsatz und Gliedsatz; Veranschaulichung durch Satzfiguren;
   wichtige Denkbeziehungen im Satzbau (z. B. Grund, Folge, Zweck), aber ohne strenge Systematisierung.

2. Vertiefung der Einsicht in die Aufteilung aller Wörter in die Wortarten (vgl. 5.–6. Schuljahr, Punkt 4) und in die wichtigen Wortformen (vgl. 1.–4. Schuljahr, Punkt 6, und 5.–6. Schuljahr, Punkt 6);

[3] Vgl. A, 1.–4. Schuljahr, Punkt 4 und 5, und D, Allgemeines, Punkt 1.

Einsicht in die Rollen der Satzglieder:

Subjekt;
Satzglieder aus festen Fällen, neben dem Subjekt (vom Verb her gesteuert);
Satzglieder aus Fällen mit Präpositionen oder aus Partikeln (vor allem für Angabe von Raum, Zeit, Situation);
Satzglieder aus unflektierten Adjektiven;[3]
Umfang und innerer Aufbau von Satzgliedern.

3. Vertiefung und Erweiterung des Wortbesitzes:

genaueres Herausarbeiten schwierigerer Wortinhalte, vor allem für geistige Bereiche (z. B. Charaktereigenschaften, sittliche Werte);
Zusammenhang von Wortinhalten und Wortkörpern, Grenzen der Berechenbarkeit;
erratendes Erschließen unbekannter Wortinhalte aus dem Zusammenhang und aus dem Wortstamm und der Bildungsweise; Überprüfen des Gefundenen, z. B. an Hand von Wörterbüchern);
geschichtliche Hintergründe für Wörter und Redensarten;
die gebräuchlichsten Fremdwörter in ihrem Wortaufbau.

4. Vertiefte Betrachtung des Verbs:

Zeitformen und Aussagearten und damit Gemeintes;
Formen für den Ausdruck des Befehls, des Zukünftigen, des nur Gedachten u. a. m.;

Übergang von wörtlicher Rede zu nur berichteter Rede; Abheben der zwei Passive „Zustandspassiv" und „Vorgangspassiv" *(ist gemacht – wird gemacht)* vom Aktiv.

[3] Begriff der Artangabe, der das bisherige Prädikatsadjektiv und das Adverbial der Art und Weise zusammenfaßt (vgl. Duden-Grammatik, 1959, Ziffer 327)

Die gesamte Sprachlehre ist nicht Selbstzweck. Sie steht im Dienst des Sprachverstehens, der Werkbetrachtung, des eigenen sprachlichen Gestaltens, und sie entwickelt die gesamten geistigen Kräfte des jungen Menschen.

D: Allgemeines

Es ist notwendig, daß sich der Lehrer über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung unterrichtet, damit sie für seine didaktischen Überlegungen fruchtbar werden können.
Die Sprachlehre zielt nicht auf Regelwissen, sondern wirkt durch die Vertiefung des sprachlichen Verständnisses mit an der geistigen Ordnung des Menschen.
Für einen planvollen Unterricht in der Sprachlehre muß eine Übereinstimmung in den sprachlichen Begriffen und Benennungen angestrebt werden. In der Grundschule können dabei verschiedene Arbeitsnamen frei gebraucht werden. In der Oberstufe sollte der Lehrer auch für die Volksschule zur Einführung der wichtigsten lateinischen Benennungen übergehen. Dafür sprechen folgende Gründe:
Während die deutschen Benennungen die Schüler auf oftmals unzureichende Deutungen nach dem Wortsinn festlegen, sind die lateinischen Benennungen neutral und erfüllen doch ihre Aufgabe als Hinweis.
Sie erleichtern dem Schüler die selbständige Benutzung der Nachschlagewerke.
Sie sind eine Hilfe für die Erlernung einer Fremdsprache, die in Zukunft für alle europäischen Volksschulen vorgesehen ist. Sie fördern die Eingliederung der Volksschule in das allgemeine Bildungswesen.
Die lateinischen Benennungen sollten jedoch erst angeboten werden, wenn die grammatischen Begriffe gefestigt sind. Die deutschen Benennungen bleiben daneben bestehen. Folgende Benennungen werden vorgeschlagen:

1. Für die Wortarten

Nomen (Substantiv)	=	Namenwort (Dingwort, Hauptwort)
Verb	=	Tuwort, Zeitwort
Adjektiv oder Qualitativ	=	Wiewort, Artwort, Eigenschaftswort
Pronomen	=	Für- und Beiwörter (Personenwörter, Zeigewörter, Zahlwörter)
Partikeln[4] (Situativgruppe)	=	Wörter für Lage, Richtung, Zusammenhang; sie dienen im Satz als: Situativ oder Adverb = Lage- oder Umstandswort, Präposition = Verhältniswort, Konjunktion = Bindewort und Fügewort
Interjektion	=	Ausrufewort

2. Für den Satz

Wichtiger als eine Benennungsänderung ist der Wandel in der Blickrichtung auf den Satz. Statt der immer noch anzutreffenden Satzanalyse nach Satzgegenstand – Satzaussage ist die Struktur des Satzes vom Verb her zu erschließen.

[4] Es konnte noch keine Einigkeit darüber erzielt werden, ob die Zusammenfassung dieser letzten Wortarten zu einer Sammelgruppe und der vorgeschlagene Oberbegriff „Partikeln" der Schularbeit dienlich sind oder ob auf die Einteilung in drei Wortarten nicht verzichtet werden kann. Darüber sollte nach entsprechenden Versuchen nochmals diskutiert werden.