

Alain Denjean

*Zum  
fremdsprachlichen  
Grammatikunterricht  
der Waldorfschulen*

Zum fremdsprachlichen Grammatikunterricht  
der Waldorfschulen

# BEITRÄGE ZUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Zum  
fremdsprachlichen  
Grammatikunterricht der  
Waldorfschulen

Alain Denjean

Als Manuskript gedruckt durch die Pädagogische Forschungsstelle  
beim Bund der Freien Waldorfschulen

Stuttgart 1995

1. Auflage

Alle Rechte vorbehalten.  
Auch der teilweise Abdruck ist nicht gestattet.

Einband: Jürgen Wiegmann  
Druck: DRUCKtuell, Gerlingen

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>VORWORT</b> .....	8
<b>1 GRAMMATIK EINST UND HEUTE</b> .....	9
1.1 DIE WENDE DER SPRACHWISSENSCHAFT .....	9
1.2 RATIONALISMUS UND HUMANISMUS.....	9
1.3 DAS MITTELALTER: VERHÄLTNIS DER SPRACHWISSENSCHAFT ZU DEN FRÜHEREN STUFEN .....	10
1.4 R. STEINER ZUR MITTELALTERLICHEN SPRACHPHILOSOPHIE .....	11
1.5 DAS "EMBRYONALZEITALTER" DER MODERNEN SPRACHWISSENSCHAFT.....	12
1.6 DIE HOCHSCHULKURSE R. STEINERS .....	14
1.7 R. STEINERS ANSATZ ZUR SPRACHBETRACHTUNG.....	16
1.8 EURYTHMIE, SPRACHGESTALTUNG, SPRACHWISSENSCHAFT.....	17
1.9 MÖGLICHE DIMENSION DER GRAMMATIK ALS SPRACHWISSENSCHAFT.....	18
1.10 DER WEG ZUR BELEBUNG DER SPRACHWISSEN- SCHAFT .....	18
1.11 DER WEG ZUR BELEBUNG DER GRAMMATIK IM BESONDEREN.....	18
1.12 NOTWENDIGE BETRACHTUNGEN ZU EINER PÄDAGOGISCHEN GRAMMATIK.....	20
<b>2 ZUR METHODIK DES GRAMMATIKUNTERRICHTS</b> .....	21
<b>3 DAS BILD IM GRAMMATIKUNTERRICHT</b> .....	29
<b>4 TYPOLOGIE DER GRAMMATIKÜBUNGEN</b> .....	34

<b>5</b>	<b>INNERE VERHÄLTNISSE EINER GANZHEITLICHEN GRAMMATIK</b> .....	42
5.1	EINLEITUNG .....	42
5.2	DIE DREI GRUNDWORTARTEN.....	44
5.2.1	<i>Das Verhältnis Substantiv - Verb</i> .....	44
	Die Fälle .....	44
	Die Zeiten .....	45
	Person und Genus.....	45
5.2.2	<i>Das Verhältnis Verb - Adjektiv/Adverb</i> .....	46
	Das Adjektivische näher betrachtet .....	46
	Die Modi.....	47
	Die Aspekte (oder Aktionsarten).....	47
5.2.3	<i>Das Verhältnis Adjektiv/Adverb - Substantiv</i> .....	48
5.3	DIE SEKUNDÄREN WORTARTEN .....	49
	Die Präposition.....	49
	Das Pronomen .....	50
	Die Interjektion und die Konjunktion.....	51
5.4	DIE DREIGLIEDERUNG DER SYNTAX.....	51
	Die Satzgestaltung.....	52
	Der Satzbau oder die Satzglieder .....	52
	Die Satzarten.....	53
5.5	DIE LAUTLICHKEIT .....	53
5.6	ZUSAMMENFASSUNG .....	56
<b>6</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG</b> .....	57
	<b>NACHWORT</b> .....	60
	<b>ANHANG</b> .....	63
	<b>ANMERKUNGEN</b> .....	70



Grammatica  
Chartres 13. Jh.

*"Das Erkennen ist keine allgemeine Weltangelegenheit, sondern ein Geschäft, das der Mensch mit sich selbst abzumachen hat. Die Dinge verlangen keine Erklärung. Sie existieren und wirken aufeinander nach den Gesetzen, die durch das Denken auffindbar sind. Sie existieren in unzertrennlicher Einheit mit diesen Gesetzen. Da tritt ihnen unsere Ichheit gegenüber und erfäßt von ihnen zunächst nur das, was wir als Wahrnehmung bezeichnet haben. Aber in dem Innern dieser Ichheit findet sich die Kraft, um auch den anderen Teil der Wirklichkeit zu finden."*

Rudolf Steiner: Die Philosophie der Freiheit, Kap. 7



## VORWORT

Schülern Grammatik in lebendiger Weise beizubringen, scheint für viele Menschen ein Widerspruch in sich zu sein, denn der Grammatikunterricht der Schulzeit ist doch für eine große Zahl von Erwachsenen als langweilig und trocken in Erinnerung geblieben; dabei war gerade die "Grammatica" noch für jemand wie Alanus ab Insulis, einen der großen Lehrer der mittelalterlichen "Schule von Chartres", die erste der großen Künste, die in eine lebendig künstlerische Erkenntnis der Welt und des Menschen führte. Aus dieser paradoxen Situation heraus entstand in den 80er Jahren in zahlreichen und fortgesetzten Sprachlehrertagungen eine Arbeit an der Grammatik mit Dr. Heinz Zimmermann, der mit Klarheit und Entschiedenheit den Weg zu einer lebendigen Grammatik wies. Ihm sei an dieser Stelle für den Impuls, den er brachte und ohne welchen das vorliegende Heft nicht hätte entstehen können, ganz besonders gedankt. Aus der Arbeit mit der Sprachgestalterin Barbara Denjean von Stryk wuchs das Bedürfnis, Sprache immer als Sprache zu bewahren, was sich für den Grammatikunterricht als grundlegend erwies. So entstand mit den Kollegen und Freunden Serge Maintier, Dr. Brigitte Morgenstern, René Ricard, Magda Maier, Rose Marie Hauff, Héléne Hell, Meike Bischoff u. a. ein Austausch über Grammatikfragen, die zu einer Projektarbeit über die Grammatik der englischen, russischen und französischen Sprache im Rahmen der Pädagogischen Forschungsstelle führen soll. Gleichzeitig zeigte sich mir die Notwendigkeit, bei der großen Vielfalt der grammatischen Phänomene in den verschiedenen Volkssprachen von einer gemeinsamen Basis auszugehen, die sowohl die Gesetzmäßigkeiten einer lebendigen Grammatik als auch die Bedürfnisse der Schüler, die wir in Grammatik unterrichten, berücksichtigt. So wendet sich das vorliegende Heft sowohl an diejenigen, die sich nach einer Vertiefung der Grammatik schlechthin sehnen, als auch an Lehrer, die nach einer Unterrichtsmethodik für diesen Bereich des Fremdsprachenunterrichts an Waldorfschulen suchen.

Alain Denjean

# GRAMMATIK EINST UND HEUTE

## 1.1 DIE WENDE DER SPRACHWISSENSCHAFT

Der Übergang vom 18. Jh. zum 19. Jh. stellt im Bezug auf die Erkenntnis der Sprache eine Wende dar. Diese Auffassung kommt immer wieder in den verschiedenen Werken über Sprachwissenschaft vor: *"Dieses große Werk (gemeint ist "Mithridates" von Adelung, Ende des 18. Jhs.) bildet gewissermaßen den Schlußstein der älteren Sprachwissenschaft ...; Der Däne R.K. Rask (1787 - 1832) bildet daher den Übergang zu einer neuen Ära in der ganzen Sprachwissenschaft ..."* (1) *"Im Unterschied zu Grimm - der als typischer Repräsentant jenes synthetisch-universalen Beginns unserer neueren Sprachwissenschaft gelten darf - markiert Bopp... ."* (2) *"Die Begründung der Sprachwissenschaft im Zeichen der Philologie: Der Rufer und Initiator wurde F. v. Schlegel (1772 - 1829), der in den ersten Jahren des neuen Jahrhunderts bei seinem Aufenthalt in Paris Neigung und Gelegenheit hatte, das Persische und auch das Sanskrit zu erlernen ... ."* (3) Der entscheidende Schritt bei diesem Wandel besteht darin, daß die Erkenntnis der Sprache nicht mehr allein aus der Sprachphilosophie besteht, sondern, daß eine Wissenschaft der Sprache, die mit den Zielen und Methoden der Naturwissenschaft im Einklang steht, angestrebt wird.

## 1.2 RATIONALISMUS UND HUMANISMUS

Geht man nun rückwärts die Geschichte der Sprachwissenschaft bzw. der Sprachphilosophie in großen Bögen durch, so stößt man zunächst auf die rationalistische Sprachauffassung, die von Frankreich her kam und das 17. und 18. Jh. prägte. Schon die Betrachtung der Etymologie im damaligen Sinne zeigt, daß diese eher ein Werkzeug der Wahrheitsfindung im allgemeinen war, die sich auf die Betrachtung von Völkern stützte, als eine Wissenschaft, die sich mit konkreten Sprachphänomenen befaßte, nicht zuletzt, weil jahrhundertlang von dem Glaubenssatz ausgegangen wurde, daß das Hebräische die Stammutter aller übrigen Sprachen sei - und nicht das Sanskrit, das erst im 19. Jh. in seiner Bedeutung erfaßt wurde. Das berühmteste Werk dieser Richtung bildet die *"Grammaire générale et raisonnée"* auch *"Grammaire de Port-Royal"* genannt (1660), und ihr Hauptvertreter war wohl der Philosoph Descartes. Das Zeitalter des Humanismus, das der rationalistischen Phase vorausgeht, wird stets als der allererste Anfang der wissenschaftlichen Orientierung der Sprachwissenschaft empfunden; diese suchte mit der Abkehr vom Bibelstudium anhand von Priscian und Donatus nach anderen lateinischen und

griechischen Autoren, sie bemühte sich um die Auffindung immer neuer Handschriften, erlaubte das eigene Erkennen und Urteilen gegenüber den Doktrinen der Scholastik und bemächtigte sich nach und nach zunehmend des Gebiets der Volkssprachen. Es handelt sich nach herrschender Meinung also nicht um eine Wissenschaftlichkeit, die in der späteren Zeit verlorggegangen wäre und im 19. Jh. wieder entdeckt werden sollte, sondern um einen eigentlich sehr keimhaften wissenschaftlichen Anspruch, der durch den Kontrast zu den Doktrinen der früheren Scholastik auffällt.

### **1.3 DAS MITTELALTER: VERHÄLTNIS DER SPRACHWISSENSCHAFT ZU DEN FRÜHEREN STUFEN**

Durch die lange Zeit des Mittelalters hindurch richtete man sich nach drei Autoren, von denen nicht abgewichen wurde. Priscian war der Verfasser eines 18bändigen Werkes, das die unerschütterliche Grundlage jedes tiefer dringenden Studiums der lateinischen Sprache bildete; durch Donatus entstand eine knappe Schulgrammatik, die dem Anfangsunterricht diente, und von M. Capella übernahm man die Definition der Grammatik. Die lateinische Sprache allein wurde behandelt, indem Anweisungen zum richtigen Sprechen und Schreiben gegeben wurden. Die lateinische Bibel war dafür maßgebend und der religiöse Standpunkt der Betrachtung fester Bestandteil jeder Spracherkenntnis: *"Das Verbum hat drei Personen. Dies halte ich für von Gott inspiriert, damit unser Glaube an die Dreieinigkeit auch in den Worten in Erscheinung trete."* (4) Und in einer ähnlichen Weise gingen zur selben Zeit die arabischen Grammatiker von dem Gedanken aus, daß ihre Sprache die Mutter aller Sprachen sei, weil sie die Sprache des irdischen Paradieses und Allahs war.

Die noch früheren Stufen in der Geschichte der Sprachwissenschaft und der Sprachphilosophie (die römische, griechische, ägyptische, babylonische, indische und steinzeitliche) haben alle die religiöse Komponente des Mittelalters gemeinsam. Sie bezeugen, je früher desto deutlicher, ein nach rückwärts in die Zeit ausgeprägtes mythisches Bewußtsein, was in Bezug auf die Schrift zu dem Begriff des Mythogramms führte. Da entsteht die Frage, ob noch ein Zusammenhang mit der modernen Sprachwissenschaft besteht. In seiner Geschichte der Linguistik bejaht G. Mounin, wie sonst auch zahlreiche andere Wissenschaftler diese Frage: *"Ainsi qu'on l'a vu à partir de Withney, tout ce qui concerne l'histoire de la linguistique avant 1816 tient en quelques pages très souvent, une trentaine rarement, sur un volume. La linguistique n'éclate pas au 19e. Siècle comme un orage dans un ciel serein. Elle a été préparée par toute la réflexion antérieure sur le langage, dont on peut faire plus qu'esquisser l'histoire au moins depuis l'Égypte."* (5) So wie Erwachsene die Zeit der Nachahmung beim kleinen Kind als eine zur Entwicklung zum Mün-

dig-Werden notwendige Phase hinnehmen, so nimmt die Sprachwissenschaft in ihre Geschichte die Zeit vor der Renaissance als eine durchaus zu ihr gehörende Phase auf. Die Entwicklungsphasen vor Saussure, beziehungsweise vor der Wende im 19. Jh. erscheinen als immer anfänglichere Vorstufen, die die positivistischen Forscher als unbeholfene aburteilten, die modernen Forscher jedoch, trotz der empfundenen Fremdheit, als Bestandteile der Sprachwissenschaft würdigen.

#### **1.4 R. STEINER ZUR MITTELALTERLICHEN SPRACHPHILOSOPHIE**

In verschiedenen Vorträgen hat sich R. Steiner mit der Grammatica im Sinne des Mittelalters beschäftigt. Da entwickelt er aber Perspektiven, die mit der eben formulierten Denkweise nicht im Einklang stehen. Nicht als Vorstufe oder als Keim eines Zukünftigen wird die Sprachphilosophie des Mittelalters angesehen, sondern als Endzustand, als Abschluß einer einstigen Blütezeit dargestellt: *"Grammatik ist heute etwas sehr Abstraktes geworden. Wenn man zurückgeht in die Zeiten, von denen die Geschichte allerdings nicht berichtet, die aber immerhin noch geschichtlich sind, so fand man, daß Grammatik nicht so etwas Abstraktes ist wie heute, sondern daß in der Grammatik der Mensch in die Geheimnisse der einzelnen Buchstaben eingeführt wird."* (6) Und im Bezug auf die sieben freien Künste, deren erste Kunst die Grammatik ist, sagte er: *"Es ist ja interessant, daß Capella nicht etwa die Grammatik so schildert wie die spätere Renaissance, sondern die Grammatik ist da noch eine richtige Person. (...) Nun waren das Allegorien geworden, aber immerhin noch Allegorien. Es sind immerhin noch, wenn sie auch nicht mehr statlich sind, wenn sie auch schon ziemlich schwächling geworden sind, es sind immerhin noch Damen, diese Grammatik, Rhetorik, Dialektik. Sie sind ja sehr mager und haben eigentlich nur noch, sagen wir, die Knochen der geistigen Anstrengung und die Haut der Begriffe, aber es sind immerhin noch respektable Damen, die diesen Capella, den ältesten Schriftsteller über die sieben freien Künste, hineintragen in die geistige Welt."* (7) Und er lüftet den Schleier über die vergangene Blütezeit, von welcher die sieben freien Künste, die Grammatik voran, nur noch einen Abglanz bilden: *"Jene alte Anschauung hatte noch gewußt: dringe ich hinüber in die geistige Welt, begleiten mich die Engel. - Oder wenn es Griechen waren, haben sie diese Wächter genannt. (...) Das, was in alten Zeiten eine wichtige geistige Wesenheit, der Wächter war, das war zu den Zeiten, als Capella schrieb, bereits die Grammatik, die erste Stufe der siebengliedrigen sogenannten freien Künste. In älteren Zeiten wußte man: dasjenige, was in Grammatik lebt, was in den Worten und Wortzusammenhängen lebt, das ist etwas, was dann weiter hinaufführt in die Imagination. Man wußte im Wortzusammenhang den Engel wirksam, den Wächter."* (8) Dem geschichtlichen Abstrakt-Werden des menschlichen Bewußtseins stellt R.

Steiner eine Aufgabe entgegen: *"Aber er (der Mensch) würde sein Wesen verlieren, er würde nichts mehr wissen und haben von sich und nicht mehr aus sich tätig sein und handeln können, wenn er nicht wiederum von dem einzigen Punkte des Ich aus eben die ganze Welt erobern würde von dem Abstrakten zu dem Konkreten. Es ist schon wichtig, einzusehen, wie im Übergang vom griechischen zum lateinischen Wesen die Abstraktion die europäische Kultur erfaßt hat, wie das Urwort gerade dadurch verlorengegangen ist. (...) Dann blieb das, was in lateinischen Sprachzusammenhängen gesprochen war, nur noch als Gedanke zurück. Von dem Logos blieb die Logik, der abstrakte Gedanke. (...) Aber erst wenn in alles einzelne wiederum erklingt ein Bewußtsein davon, wie der Mensch ein Ausdruck des ganzen Kosmos ist, wird der Grund gelegt werden zu aufsteigenden Kräften, die die Menschheit eben notwendig hat ... ."*(9)

### **1.5 DAS "EMBRYONALZEITALTER" DER MODERNEN SPRACHWISSENSCHAFT**

Die schon erwähnte Wende zu Beginn des 19. Jhs. sorgte für eine Blütezeit der Sprachwissenschaft auf deutschsprachigem Gebiet, und gerade die deutschen Forscher wurden für diese Zeitspanne in ganz Europa maßgebend. Von Schlegels Aufruf im Jahre 1808 angefangen über Bopps epochenmachende Veröffentlichung von 1816 (10) zu Rask, Grimm, Humboldt, bis zu den Junggrammatikern und schließlich Wundt, Vossler und den Mundartforschern verlief diese Embryonalzeit der modernen Sprachwissenschaft mit zahlreichen Nuancen bis zur endgültigen Geburt durch den *"Cours de linguistique générale"* von Saussure im Jahre 1916. Denn Saussure ist der unangefochtene Begründer der modernen Sprachwissenschaft als solcher, weil mit ihm *"die Bemühungen beginnen, Sprache als Sprache, als System eigener Art zu erfassen, sie nicht zur Form zu reduzieren, sie aber auch nicht ins Außersprachliche aufzulösen."* (11) In dieser Zeit lebte und wirkte R. Steiner, der in seiner persönlichen Bibliothek Werke von Behagel, Finck, Grimm, Scherer, Sutro, Sievers usw. besaß, jedoch in zahlreichen Vorträgen über Sprache mit keinem Wort Humboldt (in Bezug auf Sprache) zitierte, die Junggrammatiker beiläufig streifte, Wundt schätzte, aber auch scharf kritisierte, Saussure wie seine damaligen Zeitgenossen wahrscheinlich nicht kannte, jedoch Grimm als einzigen Sprachforscher dieser Zeitspanne aufgriff. In ihm sah R. Steiner einen Forscher, der versuchte, die Seelengeschichte des deutschen Volkes im Bewußtsein zu haben, der zum Begründer der historischen Grammatik wurde, der davon ausging, daß die Bildung der Sprache allmählich ihre Natur aufzuheben sucht, und der der Sprache keine Gesetze vorschrieb, sondern ihre Gesetze aus der Geschichte beschrieb. In zwei Vorträgen (12) griff R. Steiner die Grimmschen Gesetze der Lautverschiebung auf. Indem er dies tat, knüpfte er bewußt und eigentlich demonstrativ an den sich entwickelnden Strom der werdenden

Sprachwissenschaft an und erhob den Anspruch, wissenschaftliche Sprachbetrachtungen anzustellen; doch gleichzeitig machte er auch deutlich, daß Grimm die Lautgesetze mehr vom materialistischen Standpunkt aus beschrieben hatte, während es R. Steiner, um das tiefer Liegende, um das Wahrnehmen des Menschen durch den Engel anhand der Sprache geht: *"Von irgendeinem Laut, der einmal im Astralischen postiert ist, findet das Wesen aus der Hierarchie der Angeloi nach einiger Zeit, daß dieser Laut durchaus im Ätherischen erscheint, und nach einiger Zeit wieder im Physischen. Wenn es einen Laut zu irgendeiner Zeit im Physischen beobachtet ... nach einiger Zeit ist er im Astralischen drinnen, so daß wirklich eine rhythmische Bewegung in der Lautverschiebung zu beobachten ist, wenn man das Reich der Sprache beobachtet. Dies ist das Tieferliegende für das Gesetz der Lautverschiebung, das wohl einige von Ihnen kennen werden, das Jakob Grimm im 19. Jh. in seiner Art, von einem mehr materialistischen Standpunkte aus charakterisiert hat."* (13) Hier und später in dem anderen Vortrag wird deutlich, daß R. Steiner an den neuen Weg der Sprachwissenschaft anschließt, ohne den versiegenden Strom des Mittelalters außer acht zu lassen, bei welchem in der Grammatik, die damals dem Laut eine größere Rolle widmete, auch der Wächter, der Engel zu finden war, der den Menschen kraft der Imagination in die geistige Welt führte. Damit ist auch *"der Grund gelegt zu aufsteigenden Kräften, die die Menschheit eben notwendig hat"* und *"die die ganze Welt erobern würde vom Abstrakten zum Konkreten."* Dies sagte R. Steiner 1915, - 99 Jahre also nach dem überall als epochemachend gewerteten Konjugationssystem von Bopp und ein Jahr vor dem Erscheinen des *"Cours de linguistique générale"* von Saussure (1916), der eine Verschiebung der sprachwissenschaftlichen Forschung vom Mitteleuropäischen (germanistische Sprachwissenschaft) zum mehr Westlichen (englische, amerikanische, romanische Sprachwissenschaft) mit sich brachte. Dieses Embryonaljahrhundert der Sprachwissenschaft (1816-1916) führt zu einer Zwillingsgeburt: einerseits der im Anschluß an den zweiten Vortrag über die Lautgesetze sogenannte "Bedeutungslinguistik" (14) R. Steiners, andererseits der 1916 entstehenden mehr materialistisch orientierten "modernen" Linguistik von Saussure, auf die sämtliche Sprachwissenschaftler der späteren Zeit ihre Forschungsaktivität gründen. So entsteht einerseits eine spirituelle Linguistik, die Ergebnisse der anderen durchaus verwerten kann, aber vom "sprechenden Menschen als Ausdruck des ganzen Kosmos" ausgeht (Verhältnis zum Engel bzw. zum Christus (15)) und eine ganz berechnete aber am Menschen vorbei sich entwickelnde naturwissenschaftliche Sprachwissenschaft, die ihre Kraft gerade aus der Tatsache nimmt, daß sie die vorigen Gesichtspunkte als nicht zum Objekt der Sprache gehörig erklärt. Dies macht es notwendig auf den Ansatz R. Steiners zu einer zeitgemäßen Sprachbetrachtung näher einzugehen.

## 1.6 DIE HOCHSCHULKURSE R. STEINERS

Es war R. Steiner ein Anliegen, auch in den Bereich der Sprachwissenschaft die befruchtende Wirkung der Anthroposophie hineinzubringen, denn anlässlich der zwei in Dornach 1921, dann in Berlin 1922 gehaltenen Hochschulkurse hielt er drei Vorträge (16) mit dem Titel: *Sprachwissenschaft*. Im Vortrag vom 7.4.21 hob er die Bedeutung des Auseinandergehens von Sprechen und Denken im geschichtlichen Wandel hervor, indem er auf die Rolle des Aristoteles hinwies: *"Er (Aristoteles) hob - ich möchte sagen - innerhalb des Seelenlebens dasjenige, was Vorstellung, Begriff ist, aus dem Gewebe der Sprache heraus, machte es für die Erkenntnis zu etwas abgesondert Vorliegendem. Dadurch aber drängte er wiederum dasjenige, was in der Sprache lebt, weiter ins Unbewußte hinunter, als es vorher war. Es wurde gewissermaßen ein Abgrund für die Erkenntnis geschaffen zwischen dem Begriff oder Vorstellung und dem Worte. Je weiter wir nämlich zurückgehen in der Betrachtung der menschlichen Sprache, desto mehr finden wir, daß in der Auffassung des Menschen Wort und Begriff oder Vorstellung als Eines erlebt werden, daß der Mensch gewissermaßen das, was er denkt, innerlich hört, daß er ein Wortbild, nicht so sehr ein Gedankenbild hat."* (17) Will man diese Tatsache berücksichtigen, so entsteht die Frage, *"welche Wege gesucht werden müssen, um in das Gefüge des Sprachorganismus selber wissenschaftlich hineinzukommen."* (18) Diese Frage, die R. Steiner seinen akademischen Zuhörern aufrüttelnd stellte, beantwortete er zunächst mit einer Beschreibung der Sackgasse, in die die Sprachwissenschaft hineingeraten ist: *"Was hat z.B. hervorgebracht - als Meinung über die Entstehung der Sprache - diese im Zeichen des Aristotelismus stehende Forschung? Nun, sie wurde ja dadurch, daß sie die Seele heraufhob ins Abstrakte dem unmittelbaren Zusammenhang mit der Außenwelt entfremdet, durch den man erleben konnte, was real in den Dingen dem gebildeten Worte entspricht. Sie wurde dem entfremdet, suchte aber doch, wie ein solcher Zusammenhang aussehen kann, und sie übersetzte sich diesen Zusammenhang nun in allerlei Abstraktionen. Was im Innern gefühlt worden ist, das versetzte sie in das Gebiet, wo man äußerlich, nach den Sinnes- oder sonstigen äußeren Betrachtungen, sich Begriffe formt. Weil es unmöglich war, unterzutauchen in die Dinge, um den Vorgang zu suchen, wie das Wort aus den Dingen heraus in die menschliche Organisation wirkt, setzte man an die Stelle einer solchen Erfassung einen abstrakten Begriff. Zum Beispiel in der sogenannten Wau-Wau-Theorie oder in der Bim-Bam-Theorie."* (19) Die Kluft wird verdeutlicht zwischen der *"im Zeichen des Aristoteles stehenden Forschung"*, die heute in dieser Hinsicht viel radikaler arbeitet und dem, womit wir zu tun haben: *"mit einem Innerlichwerden der Betrachtung über die Sprache"* (20). Dies wird am Schluß des Vortrages so formuliert: *"Die Philologie hat den Weg verloren, weil sie beim Sprachgenius, den sie dann nur*

*abstrakt faßt, stehen bleibt und nicht vordringt in das Innere der äußeren Dinge, aus denen das erklingt, was im Worte lebt." (21)*

Die drei folgenden Zitate mögen verdeutlichen, wie R. Steiner 1922 im 2. Hochschulkurs das Thema des ersten Hochschulkurses wieder aufgriff und wissenschaftlich methodisch konkretisierte: *"Wer nun keinen Sinn hat für das, was da schon eine ganze Stufe tiefer hinunterführt von dem, was im Bewußtsein erlebt wird, zu dem, was Sie als das Sprachliche aus den unterbewußten Tiefen der Seele ins Bewußtsein hereinnehmen, der hat eigentlich nicht ein "sauberes" Objekt der Sprache. Betrachtet man die Sprache, so ist es notwendig, daß man zuerst einen Bewußtseinsprozeß durchmacht, um darauf zu kommen, was eigentlich das wirkliche Objekt ist, das man zu betrachten hat. So kann man nicht bloß das betrachten, was im menschlichen Bewußtsein ist, wenn es sich um die Betrachtung der Sprache handelt, sondern man muß das ganze Lebendige, das sich eben so, wie ich es charakterisiert habe, in dem Sprechen und in der Sprache auslebt, bei der Betrachtung der Sprache im Auge haben." ; "Das sind die Dinge, die man durchmachen muß, wenn man das Sprachliche wirklich erfassen will. Und man kann das nicht durchmachen, wenn man nicht wenigstens bis zu einem gewissen Grade diejenige Anschauung annimmt, die Goethe für die Betrachtung der lebendigen Pflanzenwelt ausgebildet hat und die, wenn sie in innerlichem Erleben und innerlichem Üben konsequent verfolgt wird, zu dem imaginativen Vorstellen führt, das hier in der Anthroposophie gemeint ist. Wer überhaupt die Sprache betrachten will, muß sie so betrachten, daß er die innerliche Metamorphose des Sprachorganisierens erlebt; denn dann erst hat er das vor sich, was eigentlich der Sprachprozeß ist. Solange man sich nicht aufschwingen kann zu einer solchen innerlichen Betrachtung der Sprache, so lange betrachtet man eben die Sprache äußerlich."* Diese Äußerungen stellen den Unterschied zwischen äußerlicher und innerlicher, zwischen physiologischer und biologischer Sprachanschauung klar. Nach dem Verklingen der Junggrammatischen Richtung versuchte W. Wundt, die Sprache von der innerlichen, d.h. in seinem Fall psychologischen Seite her aufzugreifen; doch gerade in dieser Hinsicht warf ihm R. Steiner, der ihn sonst sehr schätzte, vor, durch seine materialistische Psychologie, die zum psycho-physischen Parallelismus führte, in die Abstraktion und Oberflächlichkeit zu kommen. Kann man die moderne Psycho- und Soziolinguistik anders betrachten? Beruht sie auf einer spirituellen Psychologie, die an das Lebendige herankommt, und dadurch auf der Errungenschaft der Geisteswissenschaft, auf der allgemeinen Menschenkunde gründet? Für die lebendige, pflanzenentsprechende Betrachtung der Sprache gab R. Steiner im 2. Hochschulkurs noch zwei Kriterien: er machte darauf aufmerksam, daß sich die Volksseele auf die Sprache auswirkt und dadurch *"das Seelenleben ganz anders heraufhebt in der Sprache beim Mitteleuropäer als beim Seelenleben eines Engländers"*, (22) und er wollte auch den Bewußtseinswandel der



Menschheit berücksichtigt wissen, der der diachronischen, historischen Ebene eigen ist, und der bewirkt, daß man nicht mit moderner Bewußtseinslage an das Sanskrit herangehen kann, wenn man "ein wissenschaftlich sauberes Objekt" der Sprache bekommen will.

### ***1.7 R. STEINERS ANSATZ ZUR SPRACHBETRACHTUNG***

Studiert man die Wesensglieder des Menschen am Entwicklungsgeschehen des Kindes, so kann man sich jene lebendige Auffassung der Menschenkunde aneignen, die dann bei der Arbeit in den einzelnen wissenschaftlichen Gebieten zur Methode werden kann. (23) Die Wissenschaft ist gewöhnt, mit dem zu arbeiten, was man den physischen Leib nennen kann. Das hat zur Folge, daß selbst die Psychologie als Physiologie, als Folge von Gehirnprozessen charakterisiert wird, und es fällt ihr schwer, sich die Innerlichkeit zu erringen, die eine Betrachtung des ätherischen Leibes nötig hat. Diese innerliche Betrachtungsweise ist aber für eine Sprachbetrachtung, die nicht äußerlich sein soll, unumgänglich. Im Lauteurythmiekurs R. Steiners erscheint die Dimension dieser Tatsache für die Sprache am deutlichsten: *"Nehmen Sie den Anfang des Johannes-Evangeliums: Im Urbeginne war das Wort und das Wort war bei Gott und ein Gott war das Wort. Das Wort. Nicht wahr, dasjenige, was man sich heute als Wort vorstellt, das ist etwas, was innerhalb dieses Zusammenhanges im Beginnen des Johannes-Evangeliums nicht den allergeringsten Sinn gibt. (...) Die Idee, der Begriff "das Wort" umfaßte einmal in einer ursprünglichen menschlichen Anschauung den ganzen Menschen als ätherische Schöpfung. (...) Der menschliche ätherische Leib stünde vor Ihnen, wenn Sie einmal das ganze Alphabet, wenn Sie einmal lautlich das Alphabet von a angefangen bis zum z hinstellen würden; der Mensch stünde vor Ihnen. (...) Was tun Sie also, indem Sie sprechen, das Alphabet aussprechen? Sie versenken sich gewissermaßen in die Form Ihres Ätherleibes und teilen Sie der Luft mit. Sie bilden in der Luft ein Abbild Ihres Ätherleibes."* (24) Ob wir von Wort, Logos, Sprache oder von Philologie, Sprachphilosophie, Sprachwissenschaft, Linguistik, Grammatik sprechen, wir haben - vom Lebendigen her gesehen - nur mit verschiedenen Erscheinungsformen des gleichen Sprachwerdeprozesses zu tun. Nur daß die erste Gruppe - um es grammatikalisch zu formulieren - mehr verbalen Charakter hat, während die zweite Gruppe die Sprache im "Ruhe-Zustand" betrachtet und mehr substantivischen Charakter aufweist. Mit der Eurythmie (und der Sprachgestaltung) knüpfte R. Steiner durch die künstlerische Betätigung direkt an diese verbale Ebene an.

## 1.8 EURYTHMIE, SPRACHGESTALTUNG, SPRACHWISSENSCHAFT

Daß es keinen prinzipiellen Unterschied zwischen künstlerischer Sprachbetätigung im Sinne von Eurythmie und Sprachgestaltung und der Grammatik im früheren Sinne gibt, wird aus folgender Aussage deutlich: *"Wir werden dann, wenn einiges Interesse vorhanden sein sollte für solch eine expressionistische Kunst, auch weiteres ausbilden können, wie zum Beispiel Freude, Traurigkeit, wie Antipathie, Sympathie und anderes, was ja in Eurythmie darzustellen ist. Nicht nur die Grammatik, sondern auch die Rhetorik kommt in der Eurythmie zurecht."* (25) Die *"tätige"* eurythmische Grammatik und die andere, immer mehr *"betrachtende"* Grammatik im Sinne der Sprachphilosophie des Mittelalters bilden zwei Aspekte des gleichen Vorgangs. Doch auch innerhalb der modernen Sprachwissenschaft kann die mittelalterliche und die noch frühere Grammatik wieder aufleben, wenn die Kriterien, die in dem zweiten Hochschulkurs aufgestellt wurden, berücksichtigt werden. Aus der Perspektive der Menschenkunde sprach R. Steiner von *"drei Sprachen"*, die das Verhältnis der Nerven zum Blut verschieden ausleben: *"Man möchte sagen, während beim bloßen sinnenden, gedanklichen Betrachten der Welt der Nerv im Menschen die Hauptrolle spielt und das Blut nur insofern die seinige, als es in ganz feinen Strömungen als Träger der Willensnatur den Nerv durchwebt und durchlebt, ist beim Sprechen und beim Singen Bluttätigkeit und Nerventätigkeit gleichmäßig beteiligt, gewissermaßen innerlich sich die Waage haltend. (...) Nun kann es eine dritte Sprache geben und diese dritte Sprache ist diejenige, die dann entsteht, wenn der Mensch seinen ganzen Organismus in Anspruch nimmt und in Bewegung und Haltung dasjenige hineinlegt, was in dem bloßen Betrachter der Welt ganz in Ruhe verharret. Was in Sprache und Gesang aus einer, ich möchte sagen, sich aufrüttelnde Ruhe in eine innerlich ruhende Bewegung übergeht, das verwandelt sich in der Eurythmie ganz in Haltung und Bewegung. (...) Da ist es so, daß in der Eurythmie vorzugsweise der Blutorganismus in Tätigkeit ist und der Nerv nur insofern, als er die Blutzirkulation, also dem inneren Rhythmus, dem innersten Rhythmus des Menschen eigentlich dient. (...) Und so ist eigentlich beim Darstellen desjenigen, was wir hier im Eurythmischen sehen, meine sehr verehrte Anwesenden, nur der betrachtende Mensch unterdrückt. (...) Dieser betrachtende Mensch ist dann der Zuschauer und Zuhörer"*. (26) Die Verwandlung von Vokal und Konsonant in Haltung und Bewegung ist nur eine der Metamorphosen der *"drei Sprachen"* im menschlichen Organismus. Das Beispiel der Eurythmie fordert geradezu heraus, die entsprechenden Metamorphosen in der Sprachwissenschaft aufzusuchen.

## **1.9 MÖGLICHE DIMENSION DER GRAMMATIK ALS SPRACHWISSENSCHAFT**

Gestützt auf die innerliche Betrachtung, unter Einbeziehung der ätherischen Vorgänge, kann man dann die Grammatik mit ihren drei Stufen der Laut-, Wort- und Satzlehre betrachten und immer noch sagen: "*Grammatik: das Sich-Darstellen des Menschen als Geist durch das Wort*" (27) und "*indem ich Grammatik treibe, spricht in mir der Logos.*" (28) Was die Eurythmie und die Sprachgestaltung durch die künstlerische Betätigung erreichen, braucht einer Sprachwissenschaft, die sich zur künstlerisch lebendigen Anschauung durchringt, nicht verwehrt bleiben.

## **1.10 DER WEG ZUR BELEBUNG DER SPRACHWISSENSCHAFT**

Zwei Wege skizzierte R. Steiner auf diesem Felde. Der erste, schon erwähnte Weg führt zu einer Bedeutungslinguistik neuer Art und knüpft an das Lautempfinden an. Er geht davon aus, daß nur vor der ersten Lautverschiebung der Einklang zwischen Laut und Gedanke möglich war, daß die Sprache in ihren späteren Lautmetamorphosen sich von ihrer Naturseite entfernt hat und gleichsam "*geistiger*" wurde. Dies ist aber eine Leistung der Volksseele. In seinen "*geisteswissenschaftlichen Sprachbetrachtungen*", die zunächst zeigen, wie durch die dritte Lautverschiebung in der deutschen Sprache die beste Grundlage für das wortlose Denken geschaffen wird, behandelt er anschließend das Thema, wie die Volksseelenentwicklung durch die Sprachphänomene erfaßt werden kann. Dieser Weg soll die Sprachwissenschaft im allgemeinen beleben.

## **1.11 DER WEG ZUR BELEBUNG DER GRAMMATIK IM BESONDEREN**

Grammatik konnte als Lehre der Laute oder Buchstaben (Gramma = der Buchstabe) nur solange das lebendige Lautempfinden pflegen, als sie noch eine Betätigung war, ein "*ars*" im Sinne der "*artes liberales*", der freien Künste; dies hörte mit dem Ende des Mittelalters auf, und R. Steiner hat für die Grammatik im Besonderen einen zweiten Weg zur Verlebendigung erschlossen, indem er die Wortarten in ein neues Licht stellte. Die Kategorien der Wortarten entstanden durch Aristoteles, gerade als sich das Denken von der Sprache zu emanzipieren anfang, und sie bildeten zusammen mit den Lauten oder Buchstaben die hauptsächliche Art der grammatischen Betrachtung im Mittelalter. Sie können, wenn sie belebt werden, zu den Urqualitäten führen, durch welche eine Brücke sowohl zur abstrakten Syntax als auch zur Lautwissenschaft geschlagen werden kann, die in Wahrheit nur künstlerisch gehand-

habt werden kann und zur heutigen Phonetik ausgetrocknet ist. Die Wortarten können so das Tor zu einer neuen lebendigen Grammatik werden. R. Steiner hat diese drei Wortarten (Verb - Adjektiv und Adverb - Substantiv) in ihren Beziehungen zum Menschen geschildert, so daß in diesem geschilderten menschlichen Bezug (der in der Linguistik abgelehnt wird) neue Möglichkeiten der Grammatikpraxis bestehen: *"Wir sondern uns von der Außenwelt dadurch ab, daß wir lernen durch Hauptwörter die Dinge zu bezeichnen. Wenn wir etwas Tisch oder Stuhl nennen, so sondern wir uns von dem Tisch oder dem Stuhl ab: Wir sind hier, der Tisch oder Stuhl ist dort. Ganz anders ist es, wenn wir durch Eigenschaftswörter die Dinge bezeichnen. Wenn ich sage: der Stuhl ist blau - , so drücke ich etwas aus, was mich mit dem Stuhl vereint. Die Eigenschaft, die ich wahrnehme, vereinigt mich mit dem Stuhl. Indem ich einen Gegenstand durch ein Hauptwort bezeichne, sondere ich mich von ihm ab; indem ich die Eigenschaft ausspreche, rücke ich wieder mit ihm zusammen, so daß die Entwicklung unseres Bewußtseins im Verhältnis zu den Dingen in Anreden spielt, die man sich durchaus zum Bewußtsein bringen muß. - Spreche ich das Tätigkeitswort aus: Der Mann schreibt - , dann vereinige ich mich nicht nur mit dem Wesen, von dem ich das Tätigkeitswort ausspreche, sondern ich tue mit, mein Ich tut es mit. Was mit dem physischen Leibe ausgeführt wird, das tut mein Ich mit, indem ich ein Zeitwort ausdrücke. Ich verbinde mein Ich mit dem physischen Leibe des anderen, wenn ich ein Tätigkeitswort ausdrücke."*(29) Durch das menschliche Erleben wird das abstrakte Denken überwunden, das sich auf die Grammatik so verheerend ausgewirkt hat, und die Grammatik wird belebt. In pädagogischen Vorträgen zum Reifealter (30) schildert R. Steiner, wie jede Wissenschaft dadurch belebt wird, daß Beziehungen zu Vorgängen im Menschen geknüpft werden und daß in Qualitäten gedacht wird, so daß der Schüler nicht bloß mit seinem Kopf ergriffen wird; dann trägt er keinen Schaden davon. Für die Grammatik bedeutet das folgendes: *"Wir können ihr (der Grammatik) nur dann wieder zu neuem Blut und Leben verhelfen, wenn wir sie an das ganze Sprachleben anschließen, wiederum die Stelle aufsuchen, wo sie als Teil eines Ganzen erkannt wird. Das können wir nur, wenn wir von einem bloßen Registrieren der Formen aufsteigen zu einem Erfassen und Erleben der Qualitäten, die sich in diesen Formen aussprechen, wenn wir in den mannigfaltigen Erscheinungen der Sprachwirklichkeit die Offenbarung der gestaltenden Grundkräfte finden."* (31) Betrachten wir die Fortsetzung des obigen Zitates aus *Erziehungskunst - Methodisch-Didaktisches*", so verstehen wir besser, wie wir dann die Grammatik von den Wortarten her verlebendigen können: *"Unser Zuhören, namentlich bei den Tätigkeitsworten, ist in Wirklichkeit immer ein Mittun. Das Geistigste zunächst im Menschen tut mit, es unterdrückt nur die Tätigkeit. In der Eurythmie wird nur diese Tätigkeit in die Außenwelt hineingestellt."* (32) Während die ausgeführte Eurythmie den betrachtenden Menschen unterdrückt - er lebt dann im Zuschauer und Zuhörer -, unterdrückt die Grammatik

bei den Wortarten den tätigen Menschen. Wenn also der betrachtende Grammatiker einen Akteur in sich leben läßt, wie die Eurythmie einen Zuschauer und Zuhörer vor sich haben möchte, entsteht eine lebendige Grammatikbetrachtung. Man spürt, wie die Urqualitäten der Wortarten metamorphosierte Lautqualitäten darstellen. Im Übergang von der Wortlehre zur Satzlehre indessen bewegt man sich zur anderen Seite der Eurythmie, nicht zur Lauteurythmie, sondern zur Toneurythmie, die aus der Musik heraus gestaltet wird: *"Daß ein Satz, der aus Subjekt, Prädikat, Objekt besteht, in Wirklichkeit im Unbewußten eine Melodie ist, das wissen eben die wenigsten Menschen. Geradeso, wie man sich vergegenwärtigen kann, daß dasjenige, was als Anschwellen und Abklingen der Gefühle als Gefühlskurve erlebt wird im Schlafe, sich heraufbegibt ins Bewußtsein, sich umkleidet mit dem Bild, so erleben wir in den Tiefen unseres Wesens den Satz musikalisch. Und indem wir uns an die Außenwelt anpassen, umkleiden wir das musikalisch empfundene mit dem, was plastisches Bild ist. "Das Kind schreibt die Aufgabe". - Subjekt-Prädikat-Objekt. Im Innersten des Menschen wird empfunden ein Dreiklang." (33)* So vermag die lebendige Grammatikbetrachtung eine Brücke zu schlagen zu ihrer eigenen Vergangenheit, die vornehmlich in den Buchstaben lebte, und zur Zukunft, die sich im immer zunehmenden Einfluß der Syntax andeutet.

## **1.12 NOTWENDIGE BETRACHTUNGEN ZU EINER PÄDAGOGISCHEN GRAMMATIK**

Fragen, die eine zeitgemäße pädagogische Grammatik aufwirft, ergeben sich aus dem bisher Betrachteten. Wie sieht die Methodik des Grammatikunterrichts, die das zu Erarbeitende in die Praxis umsetzt, aus? Dann: das Benutzen von Bildern anstelle von abstrakten Begriffen ermöglicht die Bildung von wachsenden Begriffen; was bedeutet Bild im Sinne der Grammatik? Im muttersprachlichen Unterricht führt die Grammatik zu einer Erkenntnis von Sprache, aber im fremdsprachlichen Unterricht trägt sie darüber hinaus zu einer Praxis der fremden Sprache bei: Wie sehen die verschiedenen Übungsarten der Grammatik aus? oder: Kann man zu einer Typologie der Grammatikübungen kommen? Wenn von den drei Grundwortarten (Verb, Adjektiv, Substantiv) ausgegangen wird, entsteht die Frage nach dem organisch lebendigen Verhältnis zu den übrigen grammatischen Phänomenen. Diese Frage soll anhand von sprachphilosophischen Betrachtungen zu den Wortarten behandelt werden. Erst aus den so gewonnenen Ansichten heraus können Grundzüge einer Grammatik erörtert werden. Diese Grammatik kann dann aus ihrer Lebendigkeit heraus einen pädagogisch erzieherischen Wert erhalten.

## 2

# ZUR METHODIK DES GRAMMATIKUNTERRICHTS

Will man zu einer Methodik der lebendigen Grammatik kommen, so muß man die menschenkundliche Situation des Kindes in Bezug auf die Sprache ins Auge fassen. Da fällt beim Siebenjährigen eine Änderung auf. *"Von der Geburt bis zum Zahnwechsel bildet das Kind seine Sprache plastisch aus. (...) Da ist das Kind Nachahmer, und es entwickelt die Sprache aus dem ganzen Menschenwesen heraus unter fortwährender Anpassung des übrigen Organismus an die menschliche Umgebung. Da greift vieles in das Sprechen ein, was dazu führt, daß das Sprechen sich plastisch gestaltet. Aber weil ja der Mensch Nachahmer ist, Nachahmer bis in das innerste Getriebe seines Wesens hinein, so bildet sich das plastische Element in dieser Zeit zur gleichen Zeit innerlich aus."* (34) In der Folgezeit ändert sich das: *"In der Volksschule selbst, da tritt eben an die Stelle des plastischen Elementes, wie ich gesagt habe, das musikalische Element. Es wirkt schon das Innerliche. (...) Nun ist aber die einseitige Ausbildung dieses musikalischen Elementes der Sprache geradezu vernichtend für das plastische Element der Sprache. Der Mensch wird immer mehr und mehr dazu gedrängt, wenn er nur diesem musikalischen Element der Sprache folgt, die Sprache überhaupt zu verinnerlichen, nurmehr in einer gewissen Weise seinen Gefühlen, seinen Empfindungen zu folgen, indem er gleichsam unbewußt wiedererzeugt Tonfall, besondere Betonung, besondere Nuancierung der Vokale, wie er sie in Anpassung an den Menschen entwickelt, den er als Autorität empfindet."* (35) Diesem musikalischen, unbewußten Eintauchen in die Sprache muß entgegengewirkt werden. Indem das bereits durch die Sprache unbewußt aufgenommene Logische der Sprache an das wache Bewußtsein geführt wird, entsteht der plastische Ausgleich. Das soll die Grammatik leisten.

Die durch die Grammatik weitergeführte plastische Ausgestaltung der Sprache erweist sich als ein Spätprodukt des Spracherwerbs, denn die Logik der Sprache wurde bereits in der Vergangenheit des ersten Jahrsiebtes aufgenommen. Sie stellt aber die Frage nach der Qualität der aufgenommenen Sprache. Hier unterscheidet R. Steiner Dialekt und Hochsprache: *"Wenn dann das Kind das Glück hat, sich in diesem Lebensabschnitt an die Dialektsprache anpassen zu können, die von vornherein schon innerlicher mit dem Menschen verbunden ist als die Schriftsprache, so ist das Kind viel mehr willensgemäß und autoritätsgemäß bei der Sprachbildung, intimer mit der Sprache verbunden als bei der Schriftsprache."* (36) Dann kann die plastische Ausgestaltung der Sprache durch die Grammatik leicht geschehen. Nun aber kommen heutzutage immer

weniger Schüler in die Lage, Dialekt zu sprechen. Die Hoch- oder Schriftsprache herrscht vor. Dies macht etwas anderes nötig: *"Sind wir genötigt, Kinder zu unterrichten, die dialektfrei von Anfang an sprechen, dann müssen wir den Unterricht in Grammatik vor allen Dingen künstlerisch wiederum einrichten, dann müssen wir an das Stilgefühl appellieren. Der Sprachinstinkt, der wird in die Volksschule mitgebracht. Das Stilgefühl für die Sprache, das müssen wir womöglich gerade bis in das neunte Lebensjahr hinein in dem Kinde ausbilden."* (37) Der Grammatikunterricht setzt also etwas voraus, das aus dem ersten Jahrsiebt stammt und das, wenn es nicht ausgebildet worden ist, bis zum neunten Lebensjahr, also bis zum Abschluß desjenigen Teiles vom zweiten Jahrsiebt, der eine Wiederholung oder eine Fortsetzung des ersten Jahrsiebts darstellt, durch künstlerische Tätigkeit, durch das Sprachgefühl, nachgeholt werden kann.

Aufgabe der Methodik für den Grammatikunterricht ist es also, künstlerisch den sprechenden Schüler in den Zustand des ersten Jahrsiebts zurückzusetzen, wo musikalische und plastische Kräfte noch im Einklang wirkten, um dann die plastischen Kräfte ins Bewußtsein zu heben, die einen Ausgleich bilden sollen zu den nun im zweiten Jahrsiebt entgegenwirkenden musikalischen Kräften in der Sprache. Am Schluß des ersten Kapitels wurde bereits diese musikalisch-plastische Dimension der Sprache erwähnt, die sich nun als methodischer Weg für den Unterricht erweist: *"Gerade so, wie man sich vergegenwärtigen kann, daß dasjenige, was als Anschwellen und Abklingen der Gefühle als Gefühlskurve erlebt wird im Schlafe, sich heraufbegibt im Bewußtsein, sich umkleidet mit dem Bilde (in dem Traum), so erleben wir in den Tiefen unseres Wesens den Satz musikalisch. Und indem wir uns an die Außenwelt anpassen, umkleiden wir das musikalisch Empfundene, mit dem, was plastisches Bild ist."* (38) Durch die Berücksichtigung des unbewußten und des bewußten Teiles der Sprache bleibt die Ganzheit der Sprache unangestastet; sie verdorrt nicht zum äußeren Ausdruck des Inhalts.

Die methodischen Angaben R. Steiners zum Fremdsprachenunterricht erscheinen manchen jungen Waldorflehrern kompliziert, ungerechtfertigt und praxisfern. Um sie zu verstehen, ist es nötig, die Abhängigkeit des Grammatikunterrichts vom ausgesprochenen Stilgefühl für die Sprache nachzuvollziehen. Es muß eingesehen werden, daß ein Stilgefühl für die Sprache viel leichter anhand einer anspruchsvollen, sogar dichterischen Sprache zu entwickeln ist, als mit einer vereinfachten, nüchternen Prosasprache. Nun ist es gerade R. Steiners Verdienst gewesen, der Sprache zu einer künstlerischen Vertiefung zu verhelfen. Indem er zum Beispiel darauf hinwies, daß ein Hexameter nicht nur aus sechs Daktylen besteht, sondern aus drei mit einer Pause und drei anderen mit einer erneuten Pause, und dadurch auf das Verhältnis vom Puls zum Atmen, auf das Verhältnis von vier zu eins, aufmerksam machte, verband er die dichterische Sprache neu mit dem Menschen (Puls/Atem). Hinweise dieser

Art bildeten die Grundlage zu der neuen Kunst der Sprachgestaltung, wie sie Marie Steiner entwickelte. Sie entwickelte ein neues Stilgefühl für die Sprache, indem sie vom sprechenden Menschen ausging, und von dem üblichen *"pointierten Sprechen"*, das nur ein Sprechen des Inhalts ist, wegführte. Dieses gestaltete Sprechen ist aber ein wichtiges Element der Waldorfpädagogik, insbesondere des mutter- und fremdsprachlichen Unterrichts. Es bildet, wenn es entwickelt und praktiziert wird, Stilgefühl für die Sprache. Diese Stilgefühlgrundlage, an die der Grammatikunterricht anknüpfen muß, braucht der Grammatikunterricht unserer Zeit mehr denn je. Während das Sprechen und Rezitieren als *"Anschwellen und Abklingen der Gefühle"* bis in den *"Tonfall"*, bis in die *"Betonung"*, in die *"Nuancierung der Vokale"* hinein vorwiegend eine Tätigkeit des Astralleibs darstellt, ist es mehr die Ich-Kraft des Einzelnen, die aufgerufen wird, wenn diese unbewußte, musikalische Gestaltung des Astralleibs von jedem Schüler individuell in ihrer Gesetzmäßigkeit erfaßt und ins Bewußtsein gehoben werden soll. Aus der gewöhnlichen Sprache heraus kann man wiederholte Gemeinsamkeiten von Phänomenen zu einer Regel formulieren, die meistens mehrere Ausnahmen hat, für die Sonderfälle, die nicht in die Regel passen. Durch die Erweiterung der Sprache nach der dichterisch-musikalischen Seite hin entsteht im ganzen Menschen ein Stilgefühl, das auf der plastischen Seite zu einer Regel führen muß, die notwendigerweise anders geartet ist, als die üblichen kompilatorischen Regeln der gewöhnlichen Grammatik. Durch das neue Stilgefühl bekommt die Regel als solche einen neuen Wert, dessen Bedeutung dem Anfänger leicht verborgen bleibt.

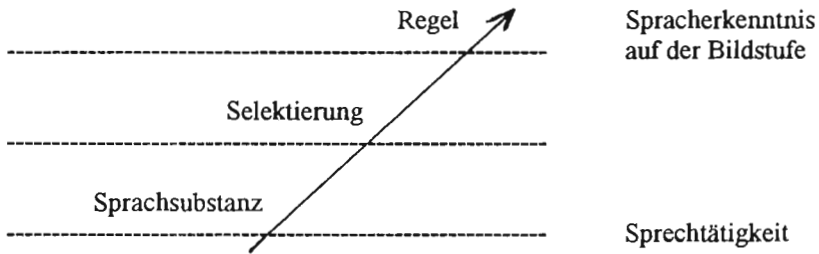
Die Methodik des Grammatikunterrichts, wie er in einer Waldorfschule zu erwarten ist, liegt also im Beschreiten eines Weges, der von der ganzheitlichen, künstlerischen Sprechttätigkeit zu der erkenntnismäßig erfaßten Regel führt. Die künstlerische Sprechttätigkeit bildet gleichsam die Substanz, aus welcher heraus die Regel dann entsteht; sie bildet die oft nicht beachtete erste Stufe der Grammatikbehandlung. Um aber zur Regel zu kommen, ist dann eine Einschränkung des Sprachmaterials notwendig, die das Ziel verfolgt, einerseits die Qualitäten der Sprachsubstanz zu bewahren, andererseits aber durch Selektierung das zu untersuchende grammatikalische Phänomen in den Vordergrund zu rücken. Durch die Häufung der Beispiele während der Selektierungsphase entsteht - individuell - das Gesamtgefühl für die Regel, die dann deutlich formuliert werden soll. So wie aus der bewegten Betrachtung von konkreten, gleichschenkligen, rechtwinkligen, stumpfen, spitzen Dreiecken individuell der Begriff des Dreiecks im Menschen aufleuchtet, leuchtet die Regel anhand der Sprachbeispiele im Menschen auf ... oder aber nicht! Dieser hier erwähnte Unsicherheitsfaktor, der durch das individuelle Erfassen oder Nicht-Erfassen der Regel bedingt ist, führte manche Grammatiker dazu, die Erkenntnisstufe der Regel vermeiden zu wollen. Die Schüler sollten sich die für alle leicht erfaßbaren und auch leicht zu memorierenden Beispiele einprä-



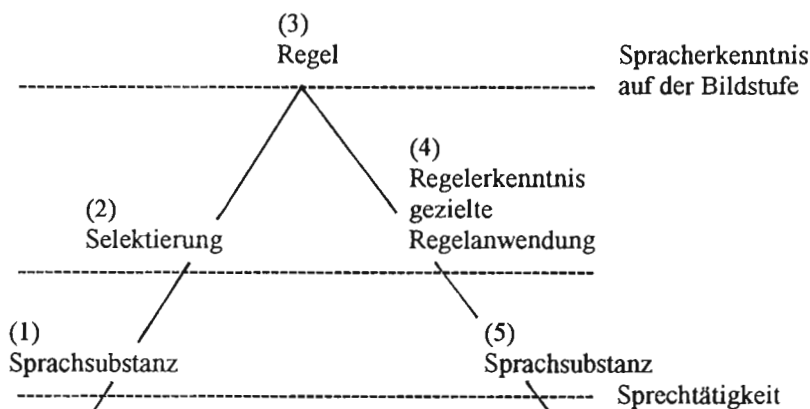
gen und damit zu einer Kenntnis, man möchte: sagen zu einer Praxis der Regel kommen; so entstanden die in den 70er Jahren berühmt gewordenen "pattern drills", die mit Umgehung der Erkenntnisstufe der Sprache die Grammatik stark an die Wortschatz- oder Semantikseite der Sprache (dadurch auch an die prosaische, inhaltliche Sprechfähigkeit) angeknüpft haben.

R. Steiner, der von der ganzheitlichen, künstlerischen Sprechfähigkeit ausging, sah dagegen die Notwendigkeit, zu einer wahren Erkenntnis der Sprache zu kommen, die der gemeinschaftlichen Sprechfähigkeit einen individuellen Akzent entgegensetzt. Auf diese grundlegende Seite des Grammatikunterrichts machte R. Steiner immer wieder aufmerksam; Sprachen ganz ohne Grammatik zu lehren, ließe den Menschen nur zum Bewußtsein, nicht zum Selbstbewußtsein kommen: *"Ein Unding; man bringt dem Menschen nicht jene innere Festigkeit bei, die er fürs Leben braucht."* (39) Wenn mit dem neunten, zehnten Lebensjahr, dem Beginn des Grammatikunterrichts, der Schritt vom Bewußtsein zum Selbstbewußtsein notwendig wird, geht es nicht darum, das Ich des Kindes aus der Grammatik heraus zu entwickeln, sondern umgekehrt Grammatik an das Kind heranzubringen, die dann von selbst die Ich-Entwicklung fördert: nicht über Grammatik sprechen, sondern Grammatik bis zur Erkenntnis treiben, ist nun wichtig. *"Zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr, da ist es einfach durch das eigene Leben des Menschen gefordert, daß etwas von nicht pedantischen grammatischen Erkenntnissen an das Kind herangebracht werde, um der richtigen Entwicklung des Kindes willen, denn es muß das Kind in diesem Lebensalter den Übergang finden zu der Ich-Entfaltung. Es muß bewußter alles treiben lernen als früher. Man muß daher an der Sprache, die es schon kann, die es spricht, handhabt, in das bloße gefühlsmäßige sprachliche Element das gedankliche Element durch nicht pedantisch, sondern anregend geübtes Erkennen der Regel doch hinein bringen. Es muß das Kind schon etwas Grammatisches haben; so daß es zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre, wo dieser wichtiger Lebenswendepunkt da ist, sich nicht sagt: Wie soll ich das sagen, wie soll ich das sagen? - ohne daß es irgendeinen logischen Anhaltspunkt hat."* (40) Daher die für manche jungen Waldorflehrer überraschende methodische Schlußfolgerung R. Steiners: *"In dem Hest, woraus das Kind fortwährend für Grammatik und Satzlehre zu lernen hat, sollten nur die Regeln stehen. Daher wird sehr, sehr ökonomisch verfahren, und ungeheuer viel Gutes tun Sie dem Kind, wenn Sie irgendeine zum Beherrschen der Sprache notwendige Regel mit dem Kinde heute an einem Beispiel entwickeln, das Sie erfunden haben und morgen oder übermorgen in derselben fremdsprachlichen Stunde auf die Regel zurückkommen und das Kind veranlassen, aus seinem eigenen Oberstübchen heraus ein Beispiel dafür zu finden. Unterschätzen Sie pädagogisch-didaktisch nur ja solche Dinge nicht. Beim Unterrichten kommt es nämlich auf Feinheiten ungeheuer an. Es ist ein Riesenunterschied, ob Sie einfach das Kind um*

*eine Grammatikregel fragen und es veranlassen, daß es seine Beispiele aus seinem Heft, wohinein Sie ihm das Beispiel diktiert haben, nachspricht, oder ob Sie das Beispiel, das Sie gegeben haben, ganz für das Vergessen hergerichtet haben und nun das Kind veranlassen, selbst ein Beispiel zu finden. Diese Tätigkeit, die das Kind verrichtet, indem es selbst Beispiele erfindet, ist etwas ungemein Erzieherisches." (41)* Die Stufe der Regel zu vermeiden, ist für die Sprachaneignung sicher unwesentlich, doch bedeutet die Regel für den Schüler in diesem Alter eine wichtige Begegnung, woran er sich individuell entwickeln kann. Dieser erzieherische Wert der Regel macht es um so notwendiger, daß die Begrifflichkeit der Regel in ein Bild eingekleidet wird, so daß sie für den Schüler ihren Quellcharakter beibehält (dieser Aspekt wird im nächsten Kapitel behandelt). Ein solcher Weg bis zur Regel läßt sich anhand eines Beispiels verdeutlichen und schematisch darstellen. Man denke an das grammatikalische Phänomen der Verneinung: unzählige Male ist es im Laufe der Sprechfähigkeit dem Schüler begegnet; dafür sorgt die lange mündliche Unterrichtszeit der Unterstufe in der Waldorfschule. Wenn der Lehrer das Phänomen der Verneinung behandeln will, braucht er einen Text oder eine Situation, wo die Verneinung gehäuft, aber im Rahmen der Sprechfähigkeit, vorkommt: die Wiederholung einer kleinen Geschichte aus der dritten in der vierten Klasse, wo ein Junge zu Hause jede Nahrung verweigerte, die nicht Marmelade war, mag dazu helfen, die erste und dann die zweite Phase zu ermöglichen. Der Lehrer sorgt bei der ersten Phase dafür, daß die kleine Geschichte spannend wiederholt wird, in der zweiten Phase, daß das sprachliche Phänomen im Vordergrund erscheint, was einen ersten Abstraktionsschritt verlangt und eine leichte Loslösung von der Sprache beim Schüler bewirkt. Anschließend kann gefragt werden, wie denn in der Fremdsprache die Verneinung gebildet und benutzt wird; die Formulierung der Regel durch die Klasse mit der Hilfe des Lehrers festigt und klärt dann das Empfundene. Die möglichst als Bild formulierte Regel kann bald in das Grammatikheft eingetragen werden. Der Schüler hat sich nun durch das Gedankliche individuell, aber empfindend der Sprache der Gemeinschaft gegenübergestellt. Dieser Weg läßt sich schematisch wie folgt darstellen:



Das bisher Gesagte schildert den Weg des Grammatikunterrichts anhand der Muttersprache der Schüler, auch wenn einige Zitate sich auf den Fremdsprachenunterricht speziell bezogen. Die wie die Muttersprache bereits erworbene Fremdsprache liefert eine feste Grundlage zur Spracherkenntnis der Grammatik. Die Regel bildet gleichzeitig die Kulmination und das Ende dieses Weges. Anders sieht die Situation des Schülers in der Fremdsprache aus, die trotz der langen muttersprachähnlichen Methode des Unterrichts in der Unterstufe selbstverständlich nicht so tief in seinem empfindenden Organismus verankert ist, wie es bei der Muttersprache der Fall ist. Hier muß die Regel immer wieder in ihrer Lebendigkeit überprüft werden, genauso wie auf der anderen Seite der Sprache die Aussprache ständig gepflegt werden muß. Eine Fortsetzung des für die Muttersprache eingeschlagenen Weges erweist sich als notwendig. Der Weg zurück zur Sprechfähigkeit muß gefunden werden. Eine Phase der gezielten Anwendung der Regel, die auf der gleichen Ebene wie die Phase der Selektierung steht, vermittelt den Übergang zur Sprechfähigkeit oder bestätigt das Verständnis für die Regel. In der freien Sprechfähigkeit wird dann das Verständnis für die Regel als erhelltes Sprachgefühl - nicht mehr als Spracherkenntnis - den Sprechenden begleiten. Nun kann das Schema für die Grammatikmethodik der Muttersprache für die Fremdsprache organisch erweitert werden.



Das bewußte Umgehen des Lehrers mit den verschiedenen Stufen des grammatischen Weges bildet die Grundlage für eine Typologie der Grammatikübungen, die im übernächsten Kapitel behandelt werden soll. Nicht alle Schüler einer Klasse dringen beim ersten Durchgang durch ein Grammatikphänomen zu einer klaren und deutlichen Erkenntnis der Sprache; darin kommt gerade das individuelle Element der Grammatik stark zum Ausdruck. Für solche Fälle erweist sich das, was R. Steiner "*progressive Wiederholung*" (42) nannte, als eine Lebenshilfe, weil bei einem zweiten, erweiterten Durchgang durch ein Grammatikphänomen der Schritt zur Erkenntnis der Regel für die einen nachgeholt werden kann (Schritt von 2 zu 3), für die anderen oder die meisten eine sinnvolle Wiederholung (Schritt von 4 zu 3) entstehen kann. Es liegt im Wesen eines lebendigen Unterrichts, daß jeder Schüler das aus dem Unterricht für sich nehmen kann, was seine individuelle Entwicklung fördert. So bietet sich dem Lehrer durch die progressive Wiederholung der Grammatik ein weites Feld an, wo er mit großer Freiheit aber auch mit viel Verantwortlichkeitsgefühl den verschiedenen Veranlagungen seiner Schüler genügen kann. Der Lehrer fühlt sich frei, sich nach den Bedürfnissen seiner Klasse zu richten, in einem Fall in einer sehr knappen Phase wieder zur Regel zu kommen oder umgekehrt ausführlich und ausgedehnt bereits Behandeltetes durch entsprechende Übungen nachzuarbeiten. Ein für die Klasse gesunder Arbeitsrhythmus zwischen Sprechfähigkeit und Spracherkenntnis kann die Zeit der Grammatikbetrachtungen, die Zeit vom neunten, zehnten bis zum vierzehnten, fünfzehnten Lebensjahr durchziehen.

Die gleiche Polarität zwischen Sprechfähigkeit und Spracherkenntnis zeigt sich verwandelt auf einem anderen Gebiet des Grammatikunterrichts. Der Grammatiklehrplan vor allem bei den Fremdsprachen gliedert sich in einer Wort-

lehre vom neunten bis zum zwölften Jahr und in einer Satzlehre (Syntax) vom zwölften bis zum vierzehnten Jahr, wobei in der Wortlehre das Sprachliche noch stark anwesend ist, während bei der Satzlehre das Gedankenmäßige vorherrscht. Den Übergang (man fasse diesen Zeitpunkt nicht pedantisch) bildet also das zwölfte Jahr: *"Erst wenn das Kind sich unterscheiden lernt von der Umgebung, darf dasjenige, was das Kind selber vollbringt, also das Sprechen, betrachtet werden. Erst von da ab (9./10. Jahr) sollte man vom Hauptwort, Eigenschaftswort, Verbum und so weiter sprechen, nicht früher."* (43) und: *"Zur Satzlehre wird das Kind erst reif gegen das zwölfte Lebensjahr. Vorher treiben wir instinktiv, was das Kind aufbauen läßt Sätze und dergleichen."* (44) Der Sprachlehrer sollte sich bei der Behandlung der Wortlehre klar machen, daß er von der Formenvielfalt ausgehen muß, denn da liegt das Lebendigere der Sprache, und nach und nach zu den einfacheren Formen übergehen soll. (Auf Französisch geht man beim Eigenschaftswort von den sogenannten unregelmäßigen aber sprachlich gesehen viel lebendigeren Formen: blanc/blanche, mou/molle... aus und endet bei den männlich und weiblich unveränderlichen Formen wie pauvre, riche... . Beim Verbsystem sind so gesehen die sogenannten unregelmäßigen Verben viele ergiebiger als die regelmäßigen.) In der Satzlehre herrscht ein anderer Gesichtspunkt: hier geht es um kognitive Durchdringung, und diese will behutsam angegangen werden, so daß bei der Satzlehre der Weg vom Einfachen zum Komplexen führt (Dies macht es möglich, das gewisse *"einfache"* syntaktische Phänomene vor dem zwölften Jahr durchgenommen werden können, so wie Wortlehrephänomene zum Beispiel die Personalobjektpronomen wegen ihrer syntaktischen Implikation (auf Französisch besonders) erst nach dem zwölften Jahr grammatikalisch behandelt werden.) (45) Aus den angeführten methodischen Schritten, aus dem Prinzip der progressiven Wiederholung und aus der nicht pedantischen Berücksichtigung der Grammatikgliederung in Wort- und Satzlehre ergibt sich für jeden Sprachlehrer die Möglichkeit aus der Menschenkunde heraus selbständig einen Stofflehrplan der Grammatik seiner Sprache zu entwickeln, der sich für jede Klassensituation variieren läßt und so auch den Schülern gerecht wird.

## DAS BILD IM GRAMMATIKUNTERRICHT (46)

Daß man im Grammatikunterricht, der vorwiegend zwischen dem neunten und dem vierzehnten, fünfzehnten Lebensjahr stattfindet, mit dem Element des Bildes arbeitet, hat nichts Überraschendes. Ist doch das zweite Jahrsiebt die Zeit des bildhaften Unterrichts überhaupt. In jedem Unterrichtsfach wird sich der Lehrer um ein bildhaftes Unterrichten bemühen, gerade auch auf dem sprachlichen Feld, wo im zweiten Jahrsiebt die Seele des Kindes, die bis dahin nur die einzelne Geste wahrnahm, nun für das Zusammenstimmende, für das Bildhafte - das heißt auch für das Sprachliche selbst - aufwacht.

Für den Grammatikunterricht kann eine Bemerkung R. Steiners die spezielle Bedeutung des Bildes auf diesem Gebiet beleuchten. Er wurde in einer Lehrerkonferenz (47) gefragt, ob man in der fremden Sprache dialogisierend über Grammatik sprechen solle. R. Steiner nuancierte seine Antwort, indem er die Frage bejahte - aber hinzufügte, daß man diesen Dialog nicht in der Fremdsprache zu führen brauche, und betonte dabei, was das eigentliche Ziel der Grammatik sei - nicht den grammatischen Dialog als Konversationsmittel zu benutzen - sondern: "Wenn man Grammatik nicht pedantisch lehrt, sondern als etwas betrachtet, was nur ein Mittel ist, um die Sprache zu fühlen, dann kann ich mir nicht denken, daß man beschwert wird" und etwas später: "Wenn man das Analytische wieder ins Bild zusammenfaßt, dann ist es wieder gut. Auf das Bild hinarbeiten muß man unter allen Umständen. Es kommt auf das Analysieren ins Bild an."

Ein Weg, der vom Analysieren zum Bild führt, tut sich so auf. Dies ist für den Grammatikunterricht von besonderer Bedeutung, wie es R. Steiner in einem anderen Zusammenhang (48) zeigt: "*Das Kind hat Fertiges im Dialekt, das es uns bringt. Indem wir das Kind Sätze sprechen lassen, müssen wir aus dem Fertigen mit dem Kinde die Sätze dann analysieren, um aus den Sätzen heraus die Gesetzmäßigkeit der Sprachbildung zu entwickeln.*" Zuerst müssen wir also im Grammatikunterricht von der vollen "fertigen" Sprache ausgehen; dies entspricht der ersten Stufe der im vorigen Kapitel behandelten Methodik des Grammatikunterrichts. Dann wird die fertige Sprache analysiert, in einzelne Sätze, Teile, Wörter, Buchstaben vielleicht, zerlegt; das ist die zweite Stufe. Der gewöhnliche Grammatikunterricht geht gern von dieser zweiten analytischen Stufe aus und führt durch synthetisierende Tätigkeit zur abstrakten Regel. Diese ist sein Ziel. Für R. Steiner hat das Bild im Grammatikunterricht die Aufgabe "*das Analytische zusammenzufassen*", was zur dritten Stufe, zur Stufe der Regel führt, doch mit der Betonung des "*Fühlens*" (*Grammatik als Mittel, die Sprache zu fühlen*) und nicht des abstrakten Elementes des intellek-

tuellen Denkens. Die Regel erscheint im Gewand des Bildes. Dadurch, daß sie so zur Erscheinung kommt, hat man es mit einer sprachlich immanenten Grammatik, nicht mit einer intellektuell abstrakten, oft nur kompilatorischen Grammatik zu tun. Das Bild, das beim Erkennen nicht dazu zwingt, die Sphäre des Fühlens - das heißt der Sprache - zu verlassen, muß allerdings dann ein Wahrbild der Regel sein; es knüpft an deren Wesen an, verhindert aber, daß die Regel als abstrakte Addition von Merkmalen mit vielen Ausnahmen und als von der Sprache völlig losgelöstes Abstraktum erscheint, das nicht den Rückweg zu einer neuen Sprachpraxis ermöglichte (das große Problem des Grammatikunterrichts bei der gewöhnlichen Grammatik).

Da Bilder Spiegelungen des Astralischen im Ätherischen sind (49), und das Ätherische des Menschen seinerseits mit dem Physischen zusammenhängt und damit verbunden ist, können Bilder grundsätzlich zwei Urqualitäten aufweisen. Sie sind entweder räumlicher (physischer) also plastischer oder zeitlicher (ätherischer), musikalischer Natur. *"Ich habe gestern gesagt, daß dasjenige, was für dieses Lebensalter von ganz besonderer Wichtigkeit ist, ist, daß wir alles ins Bild verwandeln, entweder ins musikalische Bild oder ins plastische Bild."* (50) Einige Sätze weiter gibt R. Steiner ein Beispiel für ein plastisches Bild in der Grammatik: *"Man läßt den Hauptsatz einen großen Kreis sein, den Relativsatz einen kleinen Kreis, der vielleicht exzentrisch steht - ohne zu theoretisieren dabei, indem man im Bilde bleibt, und man läßt den Bedingungssatz, den Wensatz, so anschaulich werden, daß man etwa, sagen wir, Strahlen gegen den Kreis heranzführt als die bedingenden Faktoren. Es ist nicht nötig, daß man diese Dinge übertreibt, aber es ist wirklich das nötig, daß man nach guter Vorbereitung seines Lehrstoffes immer wieder und wiederum doch auf diese Dinge zurückkommt."* (51) Ein Beispiel für ein musikalisches Bild findet man bei R. Steiner im Basler Kurs (52), wo an einer in anderer Hinsicht schon erwähnten Stelle der Subjekt-Prädikat-Objekt-Satz: *"Das Kind schreibt die Aufgabe"* mit dem Bild des Dreiklangs charakterisiert wird.

Die Umsetzung in Bilder ist für alle Fächer notwendig. Der Schüler soll verstehen, daß *"der Tintenfisch ein weinender Mensch ist und die Maus ein aufmerksames Auge."* (53) Solche Bilder können einem kühn erscheinen; sie treffen aber die Sache selbst. Auf eine künstlerische Physiognomik - im Vorigen am Beispiel der Tierwelt -, deren Grenzen aber auch berücksichtigt werden müssen, wird hingewiesen: *"Es müßte eigentlich gerade unter Pädagogen eine gesunde künstlerische Physiognomik (...) wieder aufleben, eine gesunde, nicht etwa die sentimentale Lavatersche Physiognomik und dergleichen, sondern eine gesunde Physiognomik, wo das Bildhafte aufgesucht wird, ohne daß man bis zur Abgeschlossenheit des Begriffs geht, daß man im Bilde bleibt, zufrieden ist damit, wenn man die Dinge bis zum Bilde gebracht hat."* (54) Deutlich sogar warnt R. Steiner in der Konferenz (55) die Lehrer vor falscher

Verbildlichung: *"Diese Art, eine Sache in ein fremdes Schema hineinzuwägen, das mechanisiert ist, daß der Mechanismus gar nichts damit zu tun hat, das ist eine Spielerei gegenüber dem inneren Gang der Sache; diese Art spielerisch allerlei zusammenzuschreiben, wenn das, was man als Bild gibt, kein Bild ist, sondern bloß eine Methode die Schüler durch ein paar Stunden zu beschäftigen."* Und einige Monate später (56) aus einer anderen Perspektive, doch ähnlich: *"Ich würde doch meinen, daß Sie nicht zu kindlich werden müssen in der Behandlung dessen, was man zur Illustration sagt. Mir kommt vor, Sie stellen sich die Kinderseele auf einer zu unteren Stufe vor."* Die Elemente der moralischen Qualität des Bildes im Gegensatz zur sentimental, des inneren Zusammenhanges und des richtigen Ansprechens verdeutlichen das Gebiet, aus welchem heraus die Bilder geholt werden sollen. Sonst sind sie nicht als Bilder wahrzunehmen. Oder sie werden zu Abbildern, Assoziationen, Zerrbildern usw. . Wenn ein Französischlehrer für die französische Verneinung (ne + Verb + pas) das Bild eines Hamburgers wählt, deren zwei Hälften NE und PAS verbildlichen, während das Wesentliche, der Belag, das Verb in dem Fall, in der Mitte sich befindet, ist das "Bild" wirksam. Jedoch wird man Fragen nach der Qualität und dem Wert des gewählten Bildes haben. Für die Wahl der Bilder ist der Lehrer allein verantwortlich.

Um sich gegenüber den Bildern verantwortlich zeigen zu können, braucht der Lehrer einen Hintergrund, aus welchem heraus er die Bilder, mit denen er den Unterricht durchdringt, beurteilt. Dieser Hintergrund ist der Bereich der Idee. Man muß als Lehrer verstehen, daß Idee und Bild das Gleiche auf zwei verschiedenen Ebenen sind. *"Was in der Wissenschaft als Idee erscheint, ist in der Kunst Bild."* (57) Doch, wenn einerseits ein innerer Zusammenhang zwischen Bild und Idee besteht, so dürfen wir nicht vergessen, daß andererseits das Bildelement mit dem Willenselement zusammenhängt. *"Sie dürfen nicht zu viel abstrakte Begriffe in das einmischen, was Sie in der Erziehung an das Kind heranbringen. Sie müssen mehr Bilder darin einmischen. Warum? Das können Sie aus unserer Zusammenstellung ablesen. Bilder sind Imaginationen, gehen durch die Phantasie und Sympathie"*(58), sie gehören zur Willenseite im Gegensatz zu der vielfältigen Nomenklatur, mit welcher man üblicherweise im Grammatikunterricht umgeht. Wir haben als Grammatiklehrer die Regel im Gewand des Bildes konkret zwischen der Idee und dem inneren Antrieb, dem Willenspol zu sehen. Der Lehrer hat die Aufgabe, sich so mit der Sprache zu verbinden, daß er die Ideen hinter den Regeln der Grammatik nach und nach erfaßt. Das fünfte Kapitel dieses Buches möchte einen Weg dazu zeigen. Durch das Berühren der Sphäre der Ideen durchdringt der Lehrer den Stoff. In fruchtbarer Weise, weil innerlich von seinem Stoff unabhängig geworden, kann sich dann der Lehrer der konkreten Unterrichtsgestaltung widmen. Und da wird er, über das Element des Bildes hinaus, Sprechsituationen schaffen wollen, die innere Antriebe bei den Schülern in der

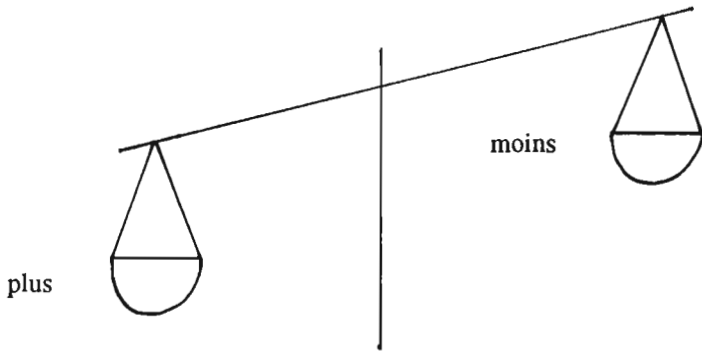


Art hervorrufen, daß die Dreistufigkeit der Grammatikbehandlung sich harmonisch daraus entwickeln kann. "Situationen", wie sie im folgenden Kapitel dargestellt werden, erleichtern wesentlich die Arbeit an der Grammatik, weil innerhalb der Sprechsituation die Elemente der in der Sprache aufgelösten Regeln als Sprechmotive erscheinen. Ist der Lehrer selbst bis zum Bereich der Idee vorgedrungen, hat er ein künstlerisches Bild gefunden oder entstehen lassen, und eine passende Lebensraum-Situation zu dem ausgewählten Grammatikpunkt schaffen können, so kann "der leise Anklang von Wünschen, die alle unsere Motive begleiten" (59) beim Schüler zum Erkenntnisdrang werden, bis zur Regel vorzudringen: durch das sinnvolle Bild kann das ständige Über-Grammatik-Sprechen vom Grammatik-Treiben abgelöst werden.

\*

Obwohl es schwer ist, konkrete Bilder für den Grammatikunterricht darzustellen, ohne in Einzelheiten der jeweiligen Sprache, für welche das Bild gelten soll, einzudringen, soll im zweiten Teil dieses Abschnitts über das Bild auf einige Beispiele hingewiesen werden. Eine erste Art von Bildern betrifft die Morphologie, die Formenlehre der Sprache. Hier geht es darum, den leeren, festen Charakter der gewöhnlichen Nomenklatur zu überwinden und die grammatikalischen Qualitäten durch das Bild in den Vordergrund zu bringen. So kann die Bezeichnung "Fühlwort" eher eine Empfindung für die Sache hervorrufen als die übliche Bezeichnung "Adjektiv". Aus dem Klassengespräch über die Beschaffenheit von verschiedenen Verben kann die bildhafte Bezeichnung "hungrige Verben" entstehen, die näher am Erfassen der Qualität haften bleibt, als es die gewöhnliche Bezeichnung (transitive Verben) tut; aber die Qualität jener Verben würde auch im eher musikalisch geprägten Bild der "Eins-zwei-drei Verben" (anapestisch gesprochen oder geklatscht) also der SPO-Verben gut herauskommen. Spricht man von "reichen" statt von "unregelmäßigen" Verben, so regt man das Umgehen mit diesem Reichtum an. Wenn der Lehrer diese "reichen" Verben in ihren Variationen nach Zeit und Person mit der Klasse übt, wird dieser Reichtum vom Schüler empfunden. Man könnte dieses Üben mit einem akustischen Formenzeichen vergleichen, bei dem Verwandlungen, Spiegelungen, Erweiterungen in den verschiedenen Zeiten, in den Personen und im Konjugieren zum Ausdruck kommen. Gleichzeitig impliziert die Bezeichnung "reiche" Verben die Annahme von "armen" Verben, die tatsächlich in den unpersönlichen Verben (es regnet, es dünkt mir, il faut...) gegeben sind und dann auch ein mittleres Gebiet von Verben erwarten lassen, die nicht mehr "reich" aber auch nicht "arm" sind: die sogenannten regelmäßigen Verben.

Eine andere Art von Bild findet man im folgenden Beispiel für die *Steigerung* (*comparatif*) in der französischen Sprache.



Das Adjektiv "*lourd*" (schwer) wird mit "*plus*" gesteigert: *plus lourd* (schwerer) oder mit "*moins*": *moins lourd* (weniger schwer). Hier wird man einwenden wollen, daß das Bild mit der Waage nur für das Adjektiv "*lourd*" zutrifft. Denn für "*haut*" (hoch), beziehungsweise "*plus haut*" (höher) hat man dann eine niedrigere Waagschale, während man für "*moins haut*" (weniger hoch) eine höhere Stellung der Waagschale auf dem Bild hat. Ein solcher Einwand zeigt aber nur, daß man in das Wesen der französischen Steigerung nicht genug eingedrungen ist; es geht in diesem Bild um etwas anderes. Daß etwas weniger schwer oder weniger hoch ist, sagt der Deutsche eigentlich ungern; er sagt lieber, daß es leichter oder niedriger ist. Dem Deutschen geht es tatsächlich um die *Steigerung*; die Steigerung heißt aber auf Französisch *comparatif* (Vergleich) und ist in beiden Richtungen genauso möglich wie üblich: das Gegenteil von "*plus lourd*" ist also auf Französisch "*moins lourd*", während das Gegenteil von "*schwerer*" auf Deutsch "*leichter*" heißt! Solche innere Haltungen der Volksseele und des Sprachgeistes möchten die Bilder im Grammatikunterricht ahnen lassen.

Um Ähnliches, aber im Bereich der Oberstufe, also der stilistischen Grammatik, geht es bei folgender Bild-Regel für den Umgang mit *passé simple* und *imparfait* in der Literatur der französischen Sprache: "*Eile mit Weile*". Der Schreibende kann bei seiner Schilderung die aufeinanderfolgenden Schritte der Handlung aufzählen und rasch zum Ende kommen. (Er ging auf ihn zu, er sprach ihn an und ging wieder, *passé simple* auf französisch.) Umgekehrt kann der Schriftsteller von der Handlung absehen und nur die Zustände beschreiben (Er war zornig, es war um beide herum sehr laut, seine Hände zitterten in den Hosentaschen... *imparfait* auf französisch). Beide Zeiten allein für sich verwendet wirken bald langweilig. Erst die kompositorische Mischung der beiden führt zur literarischen Sprache. Deshalb: *Eile* (die Handlung muß vorschreiten, *passé simple*) aber auch *Weile* (ein gewisses Maß an Beschrei-

bung ist notwendig, *imparfait*). Das Gleichgewicht der zwei Zeiten ist aber - das ist für die Oberstufe wichtig - eine stilistische Frage, die jeder Schriftsteller nach seiner eigenen Absicht behandeln muß. (Ein phlegmatischer Schriftsteller wie Balzac zeigt eine Vorliebe für *imparfaits*, ein tatkräftiger Mensch wie Julius Caesar offenbart viel von sich selbst in seinem berühmten Zitat: "Veni, vidi, vici" - *passé simple*.) An diesem Beispiel für die Oberstufe ersieht man, wie die Art der Bildregel die Dynamik des Sprachschöpfers erfaßt und es ermöglicht, die innere Haltung der Volksseele zu individualisieren.

## 4

### TYOLOGIE DER GRAMMATIKÜBUNGEN

Die am Ende des vorigen Kapitels besprochenen "*Situationen*" sind für den Grammatikunterricht nicht unbedingt nötig, doch erleichtern sie ihn, wenn sie gut ausgesucht wurden, indem sie den Weg bis zur Regel wesentlich einfacher und harmonischer machen. Denn sie stehen mit den grammatikalischen Phänomenen in einem feinen, unausgesprochenen Zusammenhang. So kann eine grammatikalische Übung, die mit dem Dativ zu tun hat, einen fruchtbaren Lebensraum aufschließen, wenn sie mit einer Situation verknüpft wird, die mit dem Geben und Nehmen zu tun hat; nicht, weil das Phänomen *Dativ* sich in diesem Bild des Gebens und Nehmens erschöpfen würde, sondern, weil Situationen, die mit dem Geben und Nehmen zu tun haben, einen Zugang zum Wesen des Dativs ermöglichen. Die Regel selbst muß Bildcharakter haben und das Bild, das die grammatikalische Übung enthält, die zur Regel führen soll, begünstigt das Erfassen der Regel selbst in ihrer Bildhaftigkeit: soll vom Schüler nachempfunden werden, daß im Verbalen Bewegung und im Substantivischen Ruhe vorherrscht, so wäre es eine große Erschwernis, wenn folgende Beispiele gewählt würden: für das Verb: *stehen, bleiben, ruhen* - für das Substantiv: *die Geschwindigkeit, der Fluß, der Wind*. Situationen, die in Grammatikübungen eingebaut werden, gehören also zu deren wichtigen Bestandteilen und verleihen ihnen einen Lebensraum. Sie sollen bei der Suche nach einer Typologie der Grammatikübungen berücksichtigt werden.

Im zweiten Kapitel, über die Methodik des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts wurde gezeigt, daß im Vergleich zum muttersprachlichen der fremdsprachliche Unterricht einer Ergänzung bedarf, die zu der zweiten Hälfte des Schemas (S. 27) führte. Durch die sogenannte progressive Wiederholung wirkt eine Grammatikübung auf verschiedene Schüler verschieden: für den einen entspricht die Wiederholung dem verspäteten Schritt von 2 zu 3, für die anderen dem aktuellen Schritt von 4 zu 3. Hier verdient die Stufe 4 besondere Aufmerksamkeit: geht es darum, einigen Nachzüglern bei der Wiederholung die

Möglichkeit zu bieten, den Schritt zum Erfassen der Regel nachzuholen, so wirkt die Übung, ob in dem Schritt von 2 zu 3 oder in dem Schritt von 4 zu 3 auf jeden Fall auf die Erkenntnis. Gibt es keine Nachzügler, so kann sich aber die Wiederholungsübung auf der Stufe 4 zur Stufe 5 hinorientieren und mehr eine Übung zur Anwendung der Regel, zur Praxis der bekannten Regel werden - sie wendet sich dann mehr an den Willen, an die Sprechfähigkeit, als an die Erkenntnis. Am Beispiel der Stufe 4 ahnt man, daß es verschiedene Übungsarten geben muß, die aber in einem organischen Zusammenhang stehen.

Die Frage entsteht: lassen sich unsere Grammatikübungen im Sinne der von uns angestrebten Grammatik zu einer Typologie ordnen? Daraus ergibt sich die weitere Frage nach dem leitenden, ordnenden Prinzip, das den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Übungsarten bewirkt. Die Betrachtung der Stufe 4 zeigt eine doppelte Orientierung der Grammatikübung nach der Erkenntnis (Schritt von 2 zu 3 und von 4 zu 3) oder nach dem Willen (Schritt von 4 zu 5), was ja der schon dargestellten Besonderheit des Fremdsprachenunterrichts entspricht, der in der Grammatik nicht nur zur Erkenntnis, sondern auch aus der Erkenntnis heraus zu einer Sprechfähigkeit, zu einer Willensäußerung in der fremden Sprache führt.

Stellen wir uns eine Grammatikübung vor, die durch eine Situation eine Art von Lebensraum bekommt. Es handelt sich vielleicht um eine siebte Klasse. Die Eltern einer Familie sind zum ersten Mal ohne ihren Sohn (ihre Tochter) verreist, der nun allein zu Hause geblieben ist und etliche Aufgaben im Haushalt übernehmen mußte. Am zweiten Abend ruft die Mutter besorgt an. Es entsteht ein etwas peinliches Gespräch zwischen der Mutter und dem Sohn: - *Hast du nachts die Haustür wirklich abgeschlossen?* - *Aber ja, Mutter, ich habe sie abgeschlossen;* - *Hast du den Hund gefüttert?* - *Ja, Mutter, ich habe ihn gefüttert;* - *Hast du auch die Heizung angemacht, daß du nicht kalt wirst?* - *Ja, ich habe sie zwei Stunden angemacht;* - *Hast du dir gestern den Auflauf warm gemacht?* - *Ja, Mutter, ich habe ihn mir warm gemacht, aber gegessen habe ich ihn nicht, sondern der Hund; ich habe mir eine Bratwurst beim "alten Seppel" geholt!* Dies kann als kleine, erweiterungsfähige Szene mit vorgegebenen Erwidierungen in der Fremdsprache eingeübt werden. Es macht den Schülern meistens viel Spaß; es ist aber dann keine Grammatikübung. Man kann aber auch diese Situation als Grammatikübung zum Üben der Personalobjektpronomen (Ich habe *sie* abgeschlossen; ich habe *ihn* gefüttert...) einsetzen. Als kleine dramatische Szene eignet sich diese Situation auch vorzüglich zum Schaffen einer bestimmten Sprachsubstanz und entspricht der Stufe 1 des methodischen Schemas; betont der Lehrer mehr die Personalpronomen in ihrer Häufung, so wird die Situation passend für die Selektierungsphase, für die Stufe 2 des methodischen Schemas; doch kann man sich diese Übung auch als Wiederholungsübung nach der Regel vorstellen: wird die Kontrolle der Regel mehr in den Vordergrund gestellt, so entspricht die Übung

der Stufe 4 in ihrer Orientierung zu 3, betont man mehr den flüssigen Umgang mit den Formen, so entspricht sie mehr der Stufe 4 in ihrer Orientierung zu 5. Vergleicht man eine solche Grammatikübung mit der häufigsten Art der Grammatikübungen, die in den üblichen Grammatikübungsbüchern steht, der Einsetzübung (Hast Du den Hund gefüttert? - Ja, ich habe \_\_\_ gefüttert.), so bemerkt man einen großen Unterschied. Es ist der Unterschied zwischen großer Metamorphosefähigkeit auf der einen Seite und starker Festlegung bis hin zum Verlust der Sprache selbst (denn: *ich habe \_\_\_ gefüttert* ist keine Sprache mehr, sondern reine Grammatik) auf der anderen Seite. Die hier vorgeschlagene Übung eröffnet einen breiten pädagogischen Raum, der durch kleine Variationen dem Lehrer und den Schülern viel Freiheit gibt, aber auch eine präzise Gestaltung ermöglicht. Diese Übung ist eine Art Urübung, die sich durch kleine Variationen in alle anderen Übungsarten zwischen Sprechen und Denken oder Erkennen verwandeln läßt: sie ist ausgewogen und besitzt einen mittleren Charakter. Nicht alle Übungen können so flexibel sein; man kann sich ja auch welche vorstellen, die auf eine bestimmte Stufe zwischen Sprechen und Erkennen spezialisiert sind.

Nehmen wir eine Übung für die Possessivpronomen (mein Buch, seine Hefte, deine Patronen...), wie sie vielleicht in einer vierten Klasse praktiziert wird. Am Anfang der Stunde bittet der Lehrer jeden ins Klassenzimmer eintretenden Schüler, irgendeinen Gegenstand abzugeben (Stift, Uhr, Radiergummi...). Danach gibt der Lehrer während der Stunde die Gegenstände an die Schüler zurück, wobei sich folgendes Gespräch entzündet: Lehrer: *Ist das deine Uhr?* Schüler: *Ja, das ist meine Uhr* oder *nein, das ist seine (ihre) Uhr*. Die Variationsmöglichkeiten sind sehr groß: man kann bei einer Person bleiben (mein, meine als Mehrzahl), man kann später die Personen mischen: - *Es ist nicht meine Uhr sondern deine/seine/ihre Uhr* usw..Es geht hier wieder darum, den Schüler durch den Dialog aus dem Lebensraum der Situation heraus zu einer Sprechfähigkeit anzuregen, die im Zusammenhang mit dem Üben einer schon gelernten oder zu lernenden Grammatikregel steht. Man wird aber gemerkt haben, daß dieser Dialog im Vergleich zu dem vorigen etwas leicht Künstliches enthält, denn die spontane Antwort aus dem Gespräch heraus wäre eher: - *Ja!* oder - *Nein!*, und die erwartete Antwort: - *Ja, das ist meine Uhr* oder - *Nein, das ist seine Uhr* muß in dieser Form im höheren Maße abgesprochen werden. Die Antwort ist sprachlich durchaus berechtigt aber nicht ganz so ursprünglich. Der Lehrer ist mehr auf das wohlwollende Mitmachen der Schüler angewiesen. Die Sprechfähigkeit, das Sprechen-Wollen des Schülers bekommt mehr Gewicht: es geht um die liebevolle oder lustige Anwendung der Regel in dem Lebensraum der Situation; man "muß" es tun; wir stehen eindeutiger im Bereich der Grammatik und diese Übung kann sich nicht in die Stufe eins, in reine Sprachsubstanz aus einem Mitteilungsbedürfnis heraus hineinverwandeln, sie würde höchstens herunter bis zur Selektierungsphase

der Stufe 2 reichen. Noch stärker zeigt sich diese Tendenz im nächsten Beispiel. Die Anwendung des Relativsatzes wird vor dem Hintergrund der gelernten Regel als Sprechfähigkeit geübt, wobei es zum Teil zu einer neuen Sprachsubstanz (Stufe 6) kommt. In einer fünften oder sechsten Klasse gehen wir (in der Vorstellung) durch einen Bauernhof spazieren und sehen all die Tiere, die dort leben, wobei der Schüler Besonderheiten der Tiere beschreiben soll: - *Ich sehe die Kühe, die Heu fressen; ich sehe ein Schwein, das im Schlamm wühlt; ich sehe den Hahn, der ...; die Hühner, die ...* usw.. Schritt für Schritt tritt in den zitierten Beispielen die Sprechfähigkeit des Schülers selbst immer mehr in den Vordergrund und die Regel, die, in der Situation verborgen, Anlaß zu einem Gespräch war, wirkt zwar als Sprachgefühl weiter, aber die Antworten verselbständigen sich von der Gesprächssituation: es entsteht ein Grammatikalisierungsprozeß, bis, wie im folgenden Beispiel, die Antworten Gefahr laufen, ihren Anlaß zu verlieren. Wir wollen zum Beispiel die Präposition ühend wiederholen und stellen uns vor, daß eine Wespe ins Klassenzimmer eingedrungen ist; wir sagen, wo sie sich gerade befindet, denn sie wechselt ständig ihren Ort: - *auf der linken Seite der Tafel; an der Decke; hinter dem Vorhang; unter der Lampe ...* . Die Schüler haben in ihrer Sprechfähigkeit viel Freiheit; sie tauchen sprechend in die Situation ein; diese wird aber kaum noch gestaltet. Die Sprache ist fast nur noch Anlaß zur Anwendung der Regel, die Gesprächsqualität, der Austausch zwischen den sprechenden Seelen ist gering. Eine moralische Grenze wird erreicht; zwar würde die Fortführung der Übungen in dieselbe Richtung möglich sein und sicherlich auch zu Erfolgen führen, doch nur durch Mechanisierung und durch stures Üben, ohne die seelische Beteiligung, die bei einer sinnvollen Sprechfähigkeit immer vorhanden ist: ab hier nimmt der Grammatikalisierungsprozeß so stark zu, daß die Sprache zum Geschwätz degradiert wird.

Nach dem Erreichen dieser Grenze kehren wir zur wandlungsfähigsten, mittleren Übung zurück, die ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Sprechen und Erkennen zeigte. Nach der Spezialisierung der Übungen in die Richtung des Willens, der Anwendung der Regel und der Sprechfähigkeit untersuchen wir die Spezialisierung in die Richtung des Erkennens. Eine Grammatikübung mit dem französischen "*gérondif*" und dem "*participe présent*" möge dies verdeutlichen. Der folgende Text wendet sich an Zehntklässler: *Um sechs Uhr klingelt der Wecker. Peter wacht auf, stellt den Wecker ab, öffnet die Augen, träumt noch eine Weile, steht auf. Er geht ins Bad, stolpert mehrmals. Er zieht sich langsam an, gähnt, stöhnt, reckt sich. Er kocht Kaffee und denkt an den schweren Tag, der ihn erwartet ...* . Dieser nüchterne Text ist sprachlich korrekt und durchaus möglich, aber additiv; die Aufgabe besteht darin, ihn mit *gérondif* und *participe présent* zu gestalten, was auf Französisch notwendiger erscheint als auf Deutsch. Formal gesehen ist auf Französisch das *gérondif* ein Satzadverb, während das *participe présent* ein Satzadjektiv ist. Das heißt, das

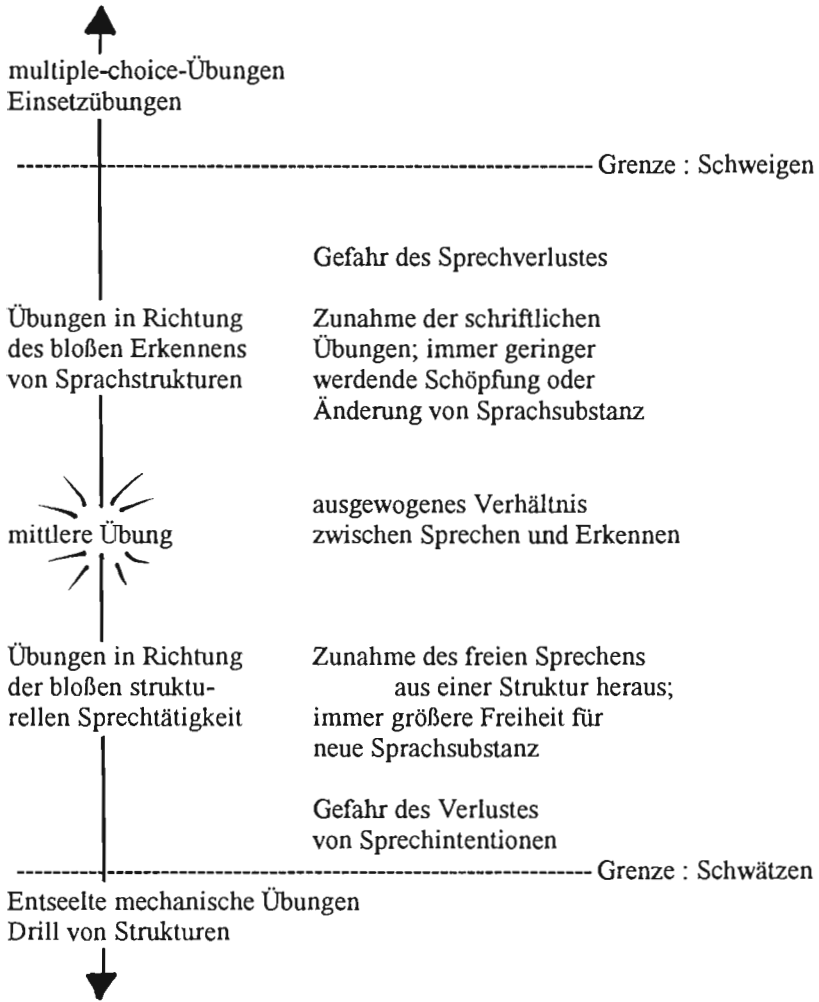
*gérondif* beschreibt, wie jemand etwas *tut* (zusätzliche Nuancen werden zunächst ausgeklammert), während das *participe présent* zeigt, wie jemand oder etwas *ist*. Hier einige Beispiele der Umformung in der französischen Sprache: *il ouvre les yeux, rêvant encore (participe présent); il va à la salle de bain en trébuchant plusieurs fois (gérondif); il s'habille lentement, baillant, soupirant, s'étirant (participe présent); il fait du café en pensant ... (gérondif)*. Diese Übung ist anders als eine solche wie: *Setze den Text in die Zukunft um*. Hier sind nicht alle Verben automatisch in *gérondif* oder *participe présent* umzusetzen, und vor allem bleibt für den Schüler ein gewisser Interpretationsraum vorhanden; je nach Interpretation kann es heißen: *Il s'habille lentement, baillant, soupirant, s'étirant*, wobei das *participe présent* benutzt wird und der seelische Zustand des Aufwachenden, der keine große Lust hat aufzustehen, in den Vordergrund gestellt wird, oder: *il s'habille lentement en baillant, en soupirant et en s'étirant (gérondif)* wobei mehr die Pflicht des Aufstehens mit allen retardierenden Momenten in den Vordergrund rückt. Es geht bei einer solchen Übung um Erkenntnis, aber um anwendende Erkenntnis. Und bei der Anwendung der Erkenntnis ist noch ein gewisser Gestaltungsraum vorhanden. Bei der folgenden Übung verschwindet dieser eigene Gestaltungsraum. Jetzt geht es nur noch um die Umformung einer gegebenen Sprachsubstanz. Die Logik, das Allgemeingültige aber auch Abstrakte wird vorherrschend. Die Übung kann für eine siebte Klasse eine gute Hilfe zum Erkennen der logischen Bezüge in der Sprache werden; wir nehmen als Lebensraum die Situation eines Hausbrandes an der Straße, wo jemand wohnt, der von seinem Fenster aus das Geschehen beobachtet: *Das Haus brannte seit mehr als eine Viertelstunde. Die Feuerwehr war nicht da. War sie unterwegs? War sie benachrichtigt worden? Schwarzer und dicker Rauch hüllte das benachbarte Gebäude ein. Der Rauch hinderte die Sicht nach rechts. Ahaa...! Eine Sirene heult. Jemand hat doch die Feuerwehr benachrichtigt. Die Neugierigen vor dem Haus frieren wahrhaftig nicht. Die Hitze erreicht die andere Seite der Straße...* Die Schüler bekommen nun die Aufgabe, die Sätze jeweils zu zweit zusammenzustellen und deren logischen Bezüge zu verdeutlichen: *Obwohl das Haus seit einer Viertelstunde brannte, war die Feuerwehr nicht da. Schwarzer und dicker Rauch hüllte das benachbarte Gebäude ein, so daß er die Sicht nach rechts hinderte* (Die Verwendung von Bindewörtern wie *obwohl, so daß, damit* usw., die dem Lehrplan des Deutschunterrichts entspricht, ist vielleicht für den Fremdsprachenunterricht der siebten Klasse noch zu anspruchsvoll, so daß in der Fremdsprache die logischen Bezüge mit den einfacheren Mitteln *und, oder, aber, also, doch* usw. erkannt und geübt werden sollten). Wir haben bei dieser Art der Übung nur mit der formalen Umsetzung anhand des Textverständnisses zu tun aber immerhin noch mit einer Umsetzung, mit einer Änderung, die einen Niederschlag in der Sprache hat. Beim folgenden Beispiel findet keine Umsetzung, keine Änderung der Sprachsubstanz statt. Die Logik wird nun der Sprachsubstanz gegenübergestellt, sie tritt aus ihr heraus

und macht jede Sprechfähigkeit unmöglich, weil der potentielle Sprecher vom Sprechen zur Logik überwechseln muß und die Sprache als zu untersuchendes Objekt betrachtet. Wir haben es nur noch mit der erkennenden Aktivität des Schülers zu tun. Ein Beispiel für diese Übungsart lautet: *Unterstreiche die Tuwörter rot, die Fühlwörter gelb und die Hauptwörter blau.* Bei dieser Übung erreichen wir eine andere moralische Grenze der Sprache: das Schweigen. Ein Weitermachen nach der Schwelle solcher Übungen ist zwar denkbar und würde auch im Spracherwerb gewisse Erfolge mit sich bringen, doch nur durch den Verlust der Sprache selbst, denn die weitere Stufe führt dann zu den bereits erwähnten Einsetzübungen wie: *Hast du Peter gesehen? - Ja, ich habe \_\_\_ gesehen,* oder zu den multiple-choice-Übungen (drei Formen werden angeboten; die richtige soll angekreuzt werden), deren pädagogisch-erzieherischer Wert genauso wie bei der Mechanisierungstendenz auf der anderen Seite sehr fragwürdig ist.

Im ersten Kapitel wurde gezeigt, wie, dadurch daß im Laufe der Geschichte Sprache und Vorstellen auseinandergehen, Grammatik heutzutage meistens als eine rein erkennende und dadurch auch abstrakt tote Wissenschaft aufgefaßt wird. Diese Art von Grammatik versucht das menschliche Erleben aus dem grammatischen Prozeß auszuschließen, um ein angeblich "sauberes Objekt" der Sprache zu bekommen. Die hier dargestellte Typologie dagegen knüpft an die andere Art der im ersten Kapitel dargestellten Grammatik an und versucht im erkennenden Zuschauer den erlebenden Akteur zu fördern (im Erkenntnisakt die Sprache fühlen, wie im dritten Kapitel anhand des Bildes für die Regel dargestellt). Der aus Erkenntnis sprechende Mensch ist ihr Ziel. Sie knüpft dadurch an jene lebendige Grammatik an, die im Vollzug der sprechenden Tätigkeit den Erkenntnisprozeß und im Vollzug des Erkenntnisprozesses die Sprechfähigkeit fördern will. Dies ist ein ganz anderer Ansatz als derjenige, der im Hintergrund der meisten üblichen Grammatikübungsbücher vorliegt, und so wird es nicht verwunderlich sein, daß das Hauptgebiet der Grammatikübungen jener üblichen Grammatikbücher (seelenleere, mechanisierte Übungen einerseits und Einsetzübungen aller Art bis hin zu multiple-choice-Übungen andererseits) gerade jenseits der hier als moralische Grenze dargestellten Schwelle liegt. Die Pflege der menschlichen, seelischen Beteiligung an dem grammatikalischen Prozeß, die über das Ziel des reinen Spracherwerbs hinaus pädagogisch und erzieherisch wirkt, schafft in der Waldorfpädagogik eine andere Qualität. Der durch eine solche Typologie geistig entstehende Raum bietet viel Gestaltungsmöglichkeiten. Die zur linken Seite des methodischen Schemas gehörenden grammatikalischen Prozesse verlangen vom Lehrer viel Phantasiekraft und eine starke, innere Aktivität. Die Schüler müssen seelisch um so stärker in die angebotene Situation eintauchen, als sie von ihr geführt werden. Diese Seite spielt im zweiten Jahrsiebt eine große Rolle beim Lernen der Grammatik und entspricht dem



Autoritätsverhältnis zwischen Lehrer (beziehungsweise angebotener Situationsübung) und Schüler in diesem Alter. In dem Maße, in welchem der Lehrer selbst die Grammatik durchdrungen hat und ins Bild bringt, wächst oder stumpft sich das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ab. Die andere Seite des methodischen Schemas hat eine vorzüglich innerliche Beziehung zum dritten Jahrsiebt oder genauer gesagt zu der Entwicklungsstufe, die mit dem zwölften Lebensjahr ihren allerersten Beginn hat, was sich in den dargestellten syntaktisch-stilistischen Übungen dieser Seite widerspiegelt. Durch diese rechte Seite des methodischen Schemas wird die innere Aktivität des Schülers noch mehr gefördert; der Lehrer bekommt hier eine mehr ordnende, beratende, man möchte fast sagen dienende Funktion, denn hier richtet er sich stark nach den Impulsen, Wünschen und Absichten seiner übenden Schüler. In dem Maße, in dem es dem Lehrer gelingt, einen Raum zu schaffen, in welchem der übende Schüler sich durch sinnvolle, persönliche Äußerungen entfalten kann, wächst oder schwächt sich die Intensität des Grammatikunterrichts ab. Aus der methodischen Arbeit des Lehrers heraus wurde diese Typologie entwickelt. Das methodische Schema stellt den Lebensraum der Übungsarten dar. Man kann aber auch versuchen, die Typologie als solche zusammengefaßt darzustellen. Dies möchten wir abschließend anhand eines neuen Schemas verdeutlichen. Es dokumentiert das schrittweise Auseinandergehen von Sprechen und Erkennen oder Vorstellen, was die Notwendigkeit von spezialisierten Übungsformen erklärt. Die zwei Grenzen dokumentieren den Punkt, wo Sprechen und Erkennen oder Vorstellen so voneinander getrennt werden, daß eine lebendige Grammatik - das heißt auch eine pädagogisch-erzieherisch sinnvolle Tätigkeit - nicht mehr möglich ist:



# 5

## INNERE VERHÄLTNISSE EINER GANZHEITLICHEN GRAMMATIK

### 5.1 EINLEITUNG

Wie wir im ersten Kapitel gesehen haben, ging R. Steiner bei der Belebung der Grammatik von einer Charakterisierung der herkömmlichen Wortarten (Substantiv, Adjektiv, Verb) aus: *"Wir sondern uns von der Außenwelt dadurch ab, daß wir lernen, durch Hauptwörter die Dinge zu bezeichnen. Wenn wir etwas Tisch oder Stuhl nennen, so sondern wir uns von dem Tisch oder Stuhl ab: Wir sind hier, der Tisch oder Stuhl ist dort. Ganz anders ist es, wenn wir durch Eigenschaftswörter die Dinge bezeichnen. Wenn ich sage: der Stuhl ist blau - , so drücke ich etwas aus, was mich mit dem Stuhl vereint. Die Eigenschaft, die ich wahrnehme, vereinigt mich mit dem Stuhl. Indem ich einen Gegenstand durch ein Hauptwort bezeichne, sondere ich mich von ihm ab; indem ich die Eigenschaft ausspreche, rücke ich wieder mit ihm zusammen, so daß die Entwicklung unseres Bewußtseins im Verhältnis zu den Dingen in Anreden spielt, die man sich durchaus zum Bewußtsein bringen muß. - Spreche ich das Tätigkeitswort aus: Der Mann schreibt - , dann vereinige ich mich nicht nur mit dem Wesen, von dem ich die Tätigkeit ausspreche, sondern ich tue mit, was der andere tut mit seinem physischen Leib. Das tue ich mit, mein Ich tut es mit."* (60)

Eine Betrachtung dieser Zitatstelle zeigt, daß R. Steiner auf ein polares Verhältnis zwischen Verb und Substantiv hinwies. Wir sondern uns durch das Substantiv von der Welt ab, während wir durch das Verb (wenigstens innerlich) mit unserem Ich mittun. Beim Adjektiv dagegen entsteht zwar eine Annäherung an die Welt (Durch die Qualität nähere ich mich "dem Stuhl" wieder), ja sogar eine Vereinigung, aber nicht *ich* tue wie beim Verb mit, sondern *"die Eigenschaft, die ich wahrnehme, vereinigt mich mit dem Stuhl."* Es handelt sich also um eine wahrnehmende, - man könnte im Vergleich zum Vorigen sagen, passive - Vereinigung mit der Welt. Man spürt da die Mittelstellung des Adjektivischen, das man in eine mehr Verb-orientierte (das Adverb) und in eine mehr Substantiv-orientierte Seite (das Adjektiv selbst) differenzieren kann. Man merkt auch die Welt des Ich in der Bewegung der Aktivität beim Verb, welche R. Steiner verschiedentlich als schließende Tätigkeit bezeichnet hat, dagegen die Welt des Er, Sie, Es in der Ruhe der Absonderung beim Substantiv, welche an den Begriff heranzführt (deren Beweglichkeit sich auf ganz anderer Ebene vollzieht), sowie die Welt des Du (*Verhältnis zu den Dingen in Anreden*) in der bewegten Ruhe (Adjektiv) oder in der ruhi-

gen Bewegung (Adverb), welche der urteilenden Tätigkeit gleichkommt, beim Adjektivischen. Man kann das Gefundene, wie folgt, schematisch zusammenfassen:

Verb:	mittun Bewegung ruhige Bewegung	Welt des Ich	schließende Tätigkeit
Adjektiv:	passive Vereinigung bewegte Ruhe	Welt des Du	urteilende Tätigkeit
Substantiv:	Absonderung von der Welt Ruhe	Welt des Er, Sie, Es	Vorstellung/Begriff

So haben wir aus dem Bewußtsein heraus Qualitäten in den drei Grundwortarten (Verb, Adj./Adverb, Subst.) gefunden, die mit den sprachlichen Qualitäten dieser Wortarten in Beziehung gebracht werden sollen.

Die sprachlichen Qualitäten oder Kategorien der drei genannten Wortarten sind in jedem Grammatikbuch enthalten. Es sind folgende

Verb:	Person	Numerus	Zeit	Modus	Aspekt	Aktiv/Passiv
Adjektiv:	Genus	Numerus	Fall	Steigerung		
Substantiv:	Genus	Numerus	Fall			

Welche dieser sprachlichen Qualitäten ist aus der gewonnenen Perspektive des Bewußtseins heraus die typischste, die charakteristischste für jede Wortart? Es ist leicht einzusehen, daß beim Verb die sprachliche Qualität des Aktiv/Passiv die verbalste Qualität des Verbs, die in der Sprache erscheinende Urqualität des Verbs darstellt (Die Reflexivform und noch mehr die alte Deponensform des Lateinischen würden eine Mittelstellung zwischen Aktiv und Passiv einnehmen). Beim Adjektivischen ist es wohl die sprachliche Qualität der Steigerung, die die urteilende Tätigkeit in einer sehr schönen Weise veranschaulicht, diejenige, die dem Wesen des Adjektivischen am meisten entspricht. Beim Substantiv könnte eine oberflächliche Betrachtung die gesuchte Urqualität im Genus vermuten, der die Substantive in männliche, weibliche, und sächliche gliedert, was der Welt der dritten Person, des Er, Sie, Es entsprechen würde, doch ist gerade in der Polarität Er - Sie ein stark verbales Element (tuend/-empfangend oder aktiv/passiv) als Hauptqualität enthalten, das mit dem Ab-

sondern von der Welt, mit dem Begrifflichen, mit dem Ruhenden nicht im Einklang steht. (61) Man wird vielmehr einsehen, daß das Substantiv keine sprachliche Kategorie oder Qualität aufweist, die seinem Wesen entspricht, was aber nicht überraschen kann, weil das Ruhende, das Begriffliche gerade etwas ist, was sich jenseits des Sprachlichen abspielt. (Das Substantiv ragt schon in das Gebiet des Denkens hinein und, wollte man unbedingt einen sprachlichen Niederschlag für das Wesen des Substantivs in der Sprache finden, so müßte man von der grammatikalischen Randkategorie der Eigennamen sprechen.)

So ist nun für den Grammatiklehrer eine Grundlage geschaffen worden, um die gewöhnliche grammatikalische Nomenklatur im Sinne der lebendig organischen Ganzheit der Sprache und des lebendig organischen, ganzen Menschen zu betrachten. Aus dem bewußtseins-orientierten Bereich des ganzheitlich aufgefaßten Menschen heraus können die sprachlichen Phänomene in ihrer gegenseitigen Durchdringung analysiert werden. Wir betrachten zunächst die drei Grundwortarten in ihren Verhältnissen zueinander, dann eine zweite Schicht von Wortarten, die sich wie sekundäre Wortarten ausnehmen und streifen schließlich die Syntax und die Lautlichkeit der Sprache, um die Stellung der Wortarten im Ganzen der Grammatik besser zu erfassen.

## **5.2 DIE DREI GRUNDWORTARTEN**

### **5.2.1 Das Verhältnis Substantiv - Verb**

#### **Die Fälle**

In den Fällen wird das durch Ruhe zur Absonderung von der Welt führende Substantiv vom Satzmäßigem her in eine neue Bewegung gebracht, und es entsteht ein neues Teilhaben und leises Mittun an der Stellung des Dinges in der Welt durch die Verwandlung: der Stuhl, den Stuhl, des Stuhls, dem Stuhl. Diese neue Bewegung wird durch die einzelnen Fälle noch einmal nuanciert: dem Nominativ wohnt eine aktivere, dem Akkusativ eine passivere Nuance inne; im Genetiv ist das Herrühren von ... bemerkbar. Aber insgesamt gibt sich in den Fällen ein verbales Element kund. Für den Sprachforscher ergeben sich neue Aspekte des Sprachvergleichs. In welchen Sprachen ist diese verbale Nuance und die ihr entsprechend Bewußtseinshaltung etwa durch das Vorhandensein von mehr Fällen größer? In welchen umgekehrt behauptet sich das Substantiv, so daß die Sprache die Merkmale der Fälle verliert? Wo werden die Fälle durch die Morphologie am Substantiv selbst sichtbar, wo entfernen sie sich vom Substantiv und werden etwa durch Präposition gekennzeichnet,

wo erscheint ein allerletzter Rest von Fall durch die Stellung des Substantivs im Satz?

## Die Zeiten

In den Grammatikbüchern befinden sich lange Listen von Zeiten (bis elf in der französischen Sprache), doch im strengen Sinne ist es nur möglich von drei Zeiten zu sprechen, und darüber sind sich alle Sprachforscher einig: es gibt die Gegenwart und die Nicht-Gegenwart, die sich in die Vergangenheit und in die Zukunft gliedert. Die größere Zahl von Zeiten in den Grammatikbüchern ergibt sich aus der Verknüpfung von den verschiedenen Qualitäten von Zeit und Aspekt, teilweise auch Modus und gerade diese verschiedenen Verknüpfungen in den verschiedenen Sprachen tragen zur Charakteristik der einzelnen Sprachen bei. Gegenwart, Zukunft, Vergangenheit bewirken eine Einteilung des fließenden Verlaufs der Zeit und nuancieren dadurch die Qualität des Mittuns beim Verb. Man hat hier mit einem einteilenden Festhalten zu tun; die Gebärde des Mittuns neigt sich der Pose; die Bewegung wird zum Bild, zur Photographie (Grenzen bleiben dabei fließend - die Gegenwart kann je nach Perspektive sekunden- oder äonenlang sein - aber das Geschehen wird in eine festigende Perspektive eingezwängt). In den Zeiten zeigt sich ein substantivisches Element, eine substantivische Nuancierung am Verb. Auch hier zeigen sich wie bei den Fällen auf einer noch feineren Ebene Nuancierungen durch die verschiedenen Zeiten: in der Vergangenheit (Perfekt) hilft das Hilfsverb dem Verb, Verb zu bleiben, da es sein verbales Element fast abgestreift hat und die Mittelwortform eigentlich Adjektiv geworden ist (er hat gelesen - das gelesene Buch).

## Person und Genus

Die Kategorie "*Genus*" erscheint hauptsächlich am Substantiv, so daß es schwerfällt zu behaupten, sie habe mit ihm nichts Wesentliches zu tun. Andererseits muß auch eingesehen werden, daß die Qualitäten, die im Genus enthalten sind (männlich, weiblich, sächlich), Qualitäten der dritten Person sind, so daß man die Kategorie Genus als eine besondere Differenzierung der mit ihr verwandten Kategorie der Personen ansehen muß. Man wird einwenden wollen, daß das Personalpronomen sich nach dem Genus des Substantivs und nicht umgekehrt richtet:

der Baum —————> er; die Tür —————> sie; das Kalb —————> es.

Aber das zeigt nur, daß das Substantiv mit der dritten Person zu tun hat. Darauf haben wir auch bereits aufmerksam gemacht. Wir müssen bei den Personen weitersuchen, um die Bedeutung des Genus zu verstehen.

Die Personen waren in früheren Stadien der Sprache im Verb mitenthalten und sprangen sozusagen erst nach und nach aus der Verbform heraus (*amo - ich liebe, amas - du liebst, amat - er liebt ...*). Bei der ersten und zweiten Person sind die im Verb Handelnden geistig anwesend: Ich (wir) sowieso, du (ihr) als Angeredeten auch. Nur bei der dritten Person entsteht die Distanz zur Welt, die in das Genus hineinführt und ein der Welt Gegenüberstehen, eine Absonderung zur Folge hat: das Substantiv wird sozusagen erst da geboren. Wir dürfen nicht vergessen, daß, wenn beim Kind das Substantiv, die allererste Wortart, gebildet wird, es einen starken verbalen Charakter hat: "*Mama*" heißt: die Mutter soll kommen, oder: ich habe die Mutter lieb, oder ... (Das Substantiv vertritt ja sogar ganze Sätze.) Man kann in den Personen verschiedene Urbilder der verschiedenen Verhältnisse des Menschen zur Welt (*ante rubus, in rem, post rem*) wiederfinden, von denen die dritte Person das fortgeschrittenste Stadium darstellt. So gesehen gehören zwar die Qualität Genus und das Substantiv zusammen, doch ist der Genus als eine Besonderheit der dritten Person anzusehen, als der letzte Ausdruck für etwas, was von einem Urzustand der Sprache zeugt: die Personen, die Dreifaltigkeit sozusagen; ein Urzustand, der noch nicht in grammatikalische Kategorien hineinzupressen ist, der aber in manchen dieser grammatikalischen Kategorien aufblitzt, wie bei den Personen, aber auch bei der Befehlsform und bei den Interjektionen.

## 5.2.2 Das Verhältnis Verb - Adjektiv/Adverb

### Das Adjektivische näher betrachtet

Um das Verhältnis zwischen dem Verb und dem Adjektivischen besser zu verstehen, muß die knappe Betrachtung des Adjektivischen, die bereits gegeben wurde, um seine charakteristischste sprachliche Eigenschaft zu finden, vertieft werden. Es wurde bereits auf den Doppelaspekt des Adjektivischen zwischen dem Verbpol und dem Substantivpol hingewiesen, und es wurde dann vom Adverb und vom Adjektiv selbst als von den zweiten Seiten der "*Vereinigung mit der Welt*" gesprochen. Von der Bewußtseinsseite her läßt sich dies näher charakterisieren. Man denke sich eine sprachliche formulierte Tätigkeit: *Er schreit*. Diese Tätigkeit des Schreiens verläuft in der Zeit mit variierender Intensität und Nuancen von Laut zu Laut, von Wort zu Wort, manche Wortklänge klingen laut, dann überwiegt das Kräftige, wiederum das Laute, dann das Brausende, das Scharfe, das Stürmische ... Macht man das sprachlich im Sinne des Verbalen mit, so heißt es: *Er brüllt*, will man das verbale sprachliche Mittun sich mit der Tätigkeit aus dem Urteil heraus vereinigen, so heißt es: *Er schreit heftig* (Adverb). Ähnlich und doch umgekehrt geht es beim Substantiv, wenn man zum Beispiel die sprachliche Vorstellung *Pferd* betrachtet. Die abgeschlossene Abgesondertheit von *Pferd* kann durch

die urteilende Tätigkeit so herabgemindert werden, daß eine Vereinigung mit der wahrnehmbaren Realität erzeugt wird: *das weiße Pferd, das braune Pferd, das schwarze Pferd*. Nun kann man sprachlich in der urteilenden Vereinigung mit der Welt bleiben: *das weiße Pferd* (Adjektiv) oder erneut ins Vorstellungsmäßige und an das Begriffliche herangehen und sagen: *Schimmel, Fuchs, Rappe* (einen noch höheren Grad von Abgesondertheit durch das Substantivische würde man in dem Wort "*Nico*" zum Beispiel als Name des Pferdes haben). Das Adverb orientiert sich mehr an der Fülle der Wahrnehmungen beim Handeln, beim Mittun, beim Verb und charakterisiert die Bewegung der Handlung, des Verbalen in der Zeit, es hält diese Bewegung in der Gebärde fest: es skizziert und zeichnet. Das Adjektiv dagegen orientiert sich mehr an der Abgesondertheit der Vorstellungen, an dem Substantiv und verbindet das Substantiv (und uns Hörende und Sprechende) erneut mit der Welt, es mindert die Abgeschlossenheit von der Welt, es löst sie teilweise auf: es frischt die Abstraktion mit Farbe auf, es malt. Die skizzierende Funktion des Adverbs kann mit der ruhigen Bewegung, die malende Funktion des Adjektivs mit der bewegendenden Ruhe gleichgesetzt werden.

## Die Modi

Als Modi gelten in den meisten Grammatikbüchern: der Indikativ (Aussagemodus), der Konjunktiv, der Imperativ (Befehlsform), der Infinitiv (Grundform), das Konditional, und man könnte das Partizip und das Gerundium sowie für die lateinische Sprache das Supinum hinzufügen. Man denke sich folgende Beispiele in konkreten Satzzusammenhängen: *er geht, er gehe, geh!, gehen, er würde gehen ...*. Die Qualität des Mittuns, die dem Verb eigen ist, wird variiert, erscheint in verschiedenen Färbungen. Während bei den drei Zeiten von einem Festhalten des Zeitverlaufs gesprochen werden durfte, muß hier mehr von einer Fächerung, von einem Irisieren des Mittuns am semantischen Inhalt gesprochen werden, das durch die Modi, welche verschiedene Urteilsformen dazwischen schieben, wie das Licht eines Regenbogens in verschiedenen Farben erscheint. Darin läßt sich die Wirksamkeit des Adjektivs erkennen, auch wenn das Adjektiv in verschiedenen Sprachen grammatikalisch in keinem Zusammenhang mit dem Verb steht (auf Deutsch sind Adjektiv und Adverb formal dasselbe).

## Die Aspekte (oder Aktionsarten)

Die Aspekte als grammatikalisches Phänomen zu beurteilen, stellt insofern ein Problem dar, als ihre Erscheinung in den verschiedenen Sprachen aber auch die Bezeichnung dieser Phänomene außerordentlich verschieden ist. Gemeint ist damit die Art einer Handlung, eines Tuns beim Verb: ob die Handlung eine beginnende, eine zunehmende, nachlassende, zu Ende gehende oder eine



dauernde ist; aber das sind nur einzelne Beispiele einer größeren Fülle. Die Bezeichnungen, wenn die Phänomene überhaupt genannt werden, lauten: perfektiv, continuous, duratif, incohatif, usw. . Die Aspekte werden sprachlich durch verschiedene Mittel ausgedrückt: durch die Zeiten im üblichen Sinne, durch Partikel, Präfixe und Präpositionen und schließlich durch adverbiale Redewendungen oder schlicht durch Adverbien, wobei man dann eigentlich nicht mehr von Aspekten reden kann. Dieser fast stufenlose Übergang zum Adverb verdeutlicht aber das Grundphänomen der Aspekte: es geht um die Art und Weise der Handlung, der Bewegung beim Verb und folglich um die Art und Weise des Sprechenden oder Hörenden. In diesem Bereich der Sprache zeigt sich die Wirksamkeit des Adverbs im Verbalen.

Wir haben die Wirksamkeit des Adjektivischen im Bereich des Verbalen beschrieben; man könnte eine Wirksamkeit des Verbalen im Adjektivischen annehmen. Mir ist aber in den romanischen Sprachen, im Englischen, im Deutschen und im Russischen keine solche Wirksamkeit aufgefallen.

### 5.2.3 Das Verhältnis Adjektiv/Adverb - Substantiv

Das Substantiv scheint morphologisch gesehen in vielen Sprachen von der Wirksamkeit des Adjektivischen unberührt zu bleiben; doch wenn diese Wirksamkeit nicht im Substantiv selbst vorhanden ist, so kommt sie doch in einer leicht überschaubaren Weise durch die Bestimmungswörter und die Zahlwörter an es heran. Unter Bestimmungswörtern verstehen wir, über die bestimmten und unbestimmten Artikel hinaus, den französischen Teilungsartikel und die auf deutsch meistens als Pronomen bezeichneten possessiven, demonstrativen und indefiniten Bestimmungen (die französische Grammatik unterscheidet sorgfältig zwischen Adjektiven und Pronomen je nach dem, ob sie zusammen mit dem Substantiv oder an seiner Stelle auftreten: *mein* Buch: adjectif possessif - *meins*: pronom possessif). Die adjektivische Qualität dieser Bestimmungen braucht nicht länger erklärt zu werden, zumal mehrere Grammatika diese Bezeichnung benutzen. Ähnlich ist es mit den Zahlwörtern, die als Ordnungszahlen (das dritte Haus) echte Adjektive sind. Randerscheinungen wie zum Beispiel das deutsche: *die zu erreichenden Ziele* wird man wahrscheinlich in jeder Sprache finden und es wäre sehr wertvoll, sie zu analysieren; dies kann jedoch im Rahmen dieses allgemeinen Kapitels nicht geschehen.

Umgekehrt kann man die Wirkung des Substantivischen auf das Adjektivische untersuchen (Wir sehen von Phänomenen der Wortbildung wie die Substantivierung: grün > das Grüne hier ab). Das Substantivische prägt keine neue grammatikalische Kategorie, sondern setzt seine eigenen Merkmale am Adjektiv durch. Fall, Numerus und Genus (man denke im Bezug auf Genus an die oben gemachten Einschränkungen) sind in vielen Sprachen am Adjektiv

ablesbar. Zeigt sich nicht in einem solchen Phänomen sehr viel vom Genius einer jeden Sprache? In der französischen Sprache muß sich jede Adjektivform nach dem Substantiv richten. In der deutschen Sprache ist das prädikative Adjektiv (das Haus ist *groß*) vom Bann des Substantivs befreit und in der englischen Sprache greift das Substantiv nirgends mit Fall, Numerus und Genus in das Adjektiv hinein. Dies ist ein Schlüssel zu den Denk- und Bewußtseinsgrundlagen, die durch die verschiedenen Sprachformen von der Sprache selbst geschaffen werden und zu einer ganzheitlichen Diachronie der Sprachen führen könnten, weil man so Bewußtseins- und sprachliche Prozesse nicht voneinander trennt.

Nach der vorstehenden Untersuchung der gegenseitigen Beziehungen zwischen den drei zuvoe genannten Grundwortarten sieht man, wieviel schon von der herkömmlichen Nomenklatur der Grammatik berührt worden ist. Es bleibt aber noch manches übrig, von dem ein Teil durch einen nächsten Schritt in der gleichen lebendig organischen Weise behandelt werden soll, damit der Grammatiklehrer aus einer größeren Überschau der Bewußtseins- und der Sprachprozesse seinen Unterricht gestalten kann.

### 5.3 DIE SEKUNDÄREN WORTARTEN

Gleichsam hinter den drei Grundwortarten stehen drei andere, die gewöhnlich in keinen Zusammenhang mit jenen gebracht werden. Dennoch zeigt eine genaue Untersuchung, daß dieselben Bewußtseinsqualitäten in ihnen walten wie beim Verb, beim Substantiv und beim Adjektivischen. Nur offenbaren sich diese Qualitäten des Mittuns, der Absonderung von der Welt und der Vereinigung mit der Welt auf einer anderen, mehr von der Syntax geprägten Ebene.

#### Die Präposition

Es wohnt der Präposition eine starke Bewegung inne. In den Sätzen: Er fliegt nach Moskau. Er kommt von Paris, ist sie leicht nachzuvollziehen. Der Hörer (oder der Sprecher) taucht in die Perspektive ein, die der Satz anzeigt und verbindet sich mit ihr. Die kleineren Verstärkungswörter *hin/her* (hinaus, herein, hinauf ...) verdeutlichen noch mehr die Perspektive, die der Hörer (Sprecher) mitzutun, nachzuvollziehen hat. Auch an den Präpositionen der Zeit kann das gleiche empfunden werden. *Sie hat nur bis neun gewartet. Er hatte dieses Grundstück vor dem Krieg von seinen Eltern geerbt. Seit seiner Rückkehr aus Amerika hat er sich sehr geändert.* Die Aussage nach dem Verhältniswort hat nur einen Sinn, wenn man die innere Bewegung, die Anspannung bis ..., den Sprung zu der Zeit vor 1939..., das Zurückgehen zu

einem Zeitpunkt, der in einem anderen Satz genannte wurde ... mittut und nachvollzieht. Nicht anders geht es aber mit den Ortspräpositionen, die auf keine Bewegung hindeuten. In dem Satz: *Er wohnt in München*, muß München in seiner Räumlichkeit vorgestellt werden, und ich muß als Hörer oder Sprecher innerlich in diesen Raum hineingehen und dort das begonnene Mittun am Verbalen (wohnen) intensivieren. Ganz anders wäre der Bezug zu dem Satz: *Er kennt München*, wo der Ort München in der Absonderung durch das Substantiv erscheint. Die mittuende Bewegung, die die Präposition verlangt, findet auf der Satzebene statt und ist als Vorbereitung, Unterstützung oder Nachklang der mittuenden Bewegung des Verbs zu verstehen. (Andere Präpositionen wie zum Beispiel *dank, ohne, mit ...*, die Präpositionen der Art und Weise, zeigen einen Bezug zum Adverbialen, haben aber trotz ihrer adverbialen oder adjektivischen Nuancierung die wesentliche Qualität des Mittuns.) In vielen Sprachen, ganz besonders im Deutschen ist schließlich auch die Präposition, als Präfix oder als Partikel, ein wichtiges Gestaltungsmittel des Verbs: *durchstoßen, aufheben, übersetzen, nachahmen ...*. Der verbale Charakter der Präposition zeigt sich darin, daß sie die tätige Geometrie der Sprache gewährleistet, und in einer sehr schönen Weise hat Alanus ab Insulis in seinem *Anticlaudian* (62) die Geometrie beschrieben, die wir sprachlich in der Präposition wiederfinden: *"Ohne sich fortzubewegen durchschreitet hier Thales den Erdkreis. Der Geometer durchkreist unbewegt den beweglichen Weltkreis. Flügellos durchfliegt er das Luftmeer, und ohne Ruder kann er des Ozeans Weiten durchmessen, und ohne Leiter klimmt zu den Sternen er auf bis zum Olymp, ihn nicht berührend."*

## Das Pronomen

Der unmittelbare Zusammenhang des Pronomens mit dem Substantiv ist auffällig, denn dieses ersetzt jenes. Man vergißt nur allzu leicht, daß die gleiche Qualität des Bewußtseins die Qualität der Absonderung von der Welt auch im Pronomen waltet. So sprechen oder sprachen Könige und Caesaren gerne in der dritten Person (er) über sich selbst, gingen aber beim Handeln, bei Entscheidungen und bei amtlichen Zeugnissen auf das *wir* über. Es gehört zum guten Ton, daß man in Anwesenheit eines Menschen, über welchen man mit einem Dritten spricht, nicht diesen Menschen mit *"er"* (abgesondert) bezeichnet, sondern mit der eingeschobenen Anrede *"Sie"* oder *"du"* oder abgeschwächt mit dem höflichen Namen: *Herr, Frau Soundso*. Das Pronomen gehört wie das Substantiv der Welt der dritten Person (er, sie, es) an und sondert ab oder setzt die Absonderung durch das Substantiv fort. (Nur das Personalpronomen hat eine reichere Formfülle, die die erste und die zweite Person auch berücksichtigt, und die Lateiner hatten in ihrem Demonstrativpronomen Nuancen des *du* (*iste, ille ...*). )

## Die Interjektion und die Konjunktion

Nachdem in näherer Verbindung mit der Ebene des Satzes eine neue Polarität zwischen dem Mittun und der Absonderung in der Präposition und im Pronomen gefunden wurde, entsteht die Frage nach dem Mittleren, nach der Vereinigung mit der Welt. Dem Adjektivischen wohnt diese Qualität mit der Nuance der Anrede inne. Nun gibt es eine grammatikalische Kategorie, die außer dem Adjektiv diese Qualität im eminenten Sinne inne hat: die Interjektion; *Oh!, Ahah!, Ach!, Pardauz!, Bravo!* ... sind stark gefühlsorientierte sprachliche Äußerungen, die die Vereinigung mit der Welt - hier in Verbindung mit der Satzaussage und nicht mit einem Substantiv - in der Nuance der Anrede darstellen. Man denke an die mit einem schluchzenden *Ach!* zu Boden stürzende Heldin einer griechischen Tragödie, die die Strenge ihres Schicksals erfahren hat und es annimmt; welches Beispiel für bewegende Ruhe! Die andere Seite des Adjektivischen, die mit der ruhigen Bewegung zusammenhängt und die Kraft der Anrede weniger in den Vordergrund stellt, finden wir in der Konjunktion, mit welcher die Hintergründe einer Handlung in die Sprache so hereingeholt werden, daß eine Vereinigung mit der Situation, die im Satz angesprochen ist entsteht. In dem berühmten Ausspruch Caesars: *"Veni, vidi, vici"* (Ich kam, sah, siegte) ist nur die Qualität des Mittuns vertreten; das macht sicherlich dessen Kraft aus, aber Caesar selbst bleibt uns mit seinen Motiven, Zielen, Wünschen, Ängsten, mit den Umständen der Tat fremd, wir machen nur seinen Machttakt mit. Wie anders würden wir uns mit der Situation verbinden, vereinigen, wenn es hieße: *Ich kam, als ..., Ich kam, um ..., Ich kam, bis ... , Ich sah, daß ... Ich sah, weil ..., Ich siegte so, daß ...* . In der Konjunktion finden wir, mehr zum Satz hin orientiert, die zeichnende Qualität des Adverbs wieder.

Wir haben eine zweite Gruppe von Wortarten herausgefunden, die die gleichen Qualitäten haben wie die drei Grundwortarten, die aber mehr vom Satze, von der Syntax her und nicht von der Morphologie, von den Lauten, Suffixen, Präfixen und Endungen, die die Wortarten ausmachen, geprägt ist. Man kann sich fragen, ob die Bewußtseinsqualitäten, die im Hintergrund der Wortarten vorliegen und durch R. Steiner aufgedeckt wurden, auch in der Syntax vorhanden sind.

### 5.4 DIE DREIGLIEDERUNG DER SYNTAX

Die Syntax bildet in ihrem vollen Umfang eine relativ neue Sparte der Grammatikwissenschaft. Alte Grammatikbücher enthielten vorwiegend eine Laut- und Wortlehre und sie widmeten der Syntax einen sehr begrenzten Platz. Erst im 19. und dann vor allem im 20. Jahrhundert bekam die Syntax einen so hohen Wert, daß Chomsky und andere in der Syntax die Zukunft der Grammatik sehen. Der Bedeutungszuwachs der Syntax geht mit dem Sprachzerfall

im 20. Jahrhundert einher. Je mehr das Medium Sprache allein als Werkzeug des Denkens aufgefaßt wird, desto wichtiger wird die Syntax. In den zahllosen Ansätzen der neuen Syntaxbetrachtungen spiegelt sich aber auch die Willkür des sich nach Aristoteles langsam von der Sprache befreienden und dadurch immer abstrakter werdenden Denkens. In der Syntax die Bewußtseinsqualitäten des Mittuns, der Absonderung und der Vereinigung zu suchen, heißt von einem ganzheitlichen Bewußtsein auszugehen und es in dem denkerischen Schwerpunkt der Syntax wiederzufinden; diese dann nicht willkürliche Betätigung könnte der modernen Syntax einen guten Dienst erweisen, nämlich eine neue Brücke schaffen zwischen dem von der Sprache emanzipierten, abstrakten Denken und der Sprache.

### **Die Satzgestaltung**

Vom ganzen Menschen auszugehen, um die Syntax zu betrachten, heißt aber ein Stilgefühl zu entwickeln und nicht irgendwelchen Vorstellungen nachzugehen. Es ist ein großer Unterschied, ob ich Sprache in modernen, kurzen, knappen Sätzen wahrnehme oder spreche oder mich in einen Schillerschen Periodensatz vertiefe. Beim langen Schillerschen Periodensatz muß ich innerlich stark mittun. Ich muß spüren, daß ein lange vorher angefangener Hauptsatz, nachdem mehrere Nebensätze, die ineinander verflochten sind, hinzukamen, zwischendurch wieder aufgenommen wird und, nach einigen Einschüben, am Ende des Satzes vielleicht durch eine Partikel oder eine Grundform seine Krönung und seinen Abschluß finden muß. Die Qualität des Mittuns, die wir am Verb festgestellt haben, ist hier stark wahrnehmbar. (Wir gehen hier von der Satzgestaltung, von der Dynamik des Satzes aus, nicht von den Konjunktionen, die ein adverbiales Element in den Satz hineinbringen.) Die Tatsache aber, daß wir immer mehr davor zurückschrecken, uns solche anspruchsvollen Satzgestaltungen anzuhören oder selber hervorzubringen, zeigt, daß es uns immer schwerer wird, denkerisch-syntaktisch die verbale Qualität des Mittuns zu praktizieren. Unser verminderter Sinn für anspruchsvolle Satzgestaltung widmet der Form der Unterordnung, der verbalsten Form der drei Grundmöglichkeiten der Satzgestaltung, immer weniger Aufmerksamkeit und greift lieber nach den zwei anderen, dem Relativsatz oder nach der Beifügung (und, aber, dann).

### **Der Satzbau oder die Satzglieder**

Der mehr synthetischen Art der Sprachbetrachtung, wie sie in der Gestaltung des Satzes vorliegt, steht eine analytische gegenüber, die sich in den Satzgliedern zeigt; sie wurden Gegenstand zahlreicher Untersuchungen, die Glinz (63) versucht hat zusammenzufassen. Grundsätzlich versteht man darunter die Einteilung des Satzes in Subjekt, Prädikat und Objekt. Hier geht es nicht mehr

um das einschließende Hinübergleiten von einem zum anderen, sondern um das Einteilen und um die zu einer abgeschlossenen Ruhe führende Absonderung vom Satz. So wie man *Pferd, Haus, Blume* sagt und die jeweilige Vorstellung sprachlich festhält, so hält man ein Satzglied durch Subjekt, Prädikat, Objekt in der Absonderung vom Satz fest. Wir haben es hier mit dem Substantivbereich der Syntax, mit dem Funktionellen zu tun und brauchen hier nicht die auf feinerer Ebene wieder klingenden Bewußtseinsqualitäten, so wie wir es oben bei der Satzgestaltung angedeutet haben, nun in der Gliederung Subjekt, Prädikat, Objekt zu suchen.

## Die Satzarten

Nicht in den Gliedern, nicht in der Gestaltung des Satzes kann das adjektivische Element der Syntax erscheinen, sondern in der Art der Sätze, die mit dem "wie" des Denkens in der Sprache zusammenhängt. In der Art, wie der Sprecher den Satz ansetzt, ob in der Form der Aussage, der Frage oder des Ausrufs und des Befehls, verbindet und vereinigt er sich mit dem in den Satzgliedern ruhenden Satzinhalt. So ist es nicht erstaunlich, daß die Ordnung der Satzglieder eng mit den Satzarten verknüpft ist: Prädikat - Subjekt (*Ißt er gerne Äpfel?*) in der Frage; Objekt - Prädikat - Subjekt (*Fünf Hasen und drei Rebhühner hat er gejagt!*) in dem Ausrufungssatz; und Subjekt - Prädikat - Objekt in dem Aussagesatz: *Er liest die Zeitung.*

Das Wiederfinden dieser Qualitäten in der Syntax eröffnet neue pädagogische Möglichkeiten für eine grammatikalische Stilistik, aber es wirft auch die Frage auf, ob nicht überall in der Sprache diese Qualitäten vorhanden sind. Wenn ja, so müßten sie auch am entgegengesetzten Pol der Sprache, am Lautpol auftreten.

## 5.5 DIE LAUTLICHKEIT

Wir haben bisher konsequent versucht die drei Gesten des menschlichen Bewußtseins, die R. Steiner auf die drei Grundwortarten bezieht, auf den anderen Ebenen der Grammatik zu suchen und kamen auf eine ausführliche Behandlung der grammatischen Qualitäten bis in die Syntax hinein. Wenden wir uns der Lautlichkeit zu, so schaffen wir einen sinnvollen Übergang vom Satzmaßigen, Syntaktischen zu dem anderen Pol, zum Lautmäßigen, wenn wir die drei Formen der Sprach-Gestaltung berücksichtigen: Lyrik, Epik, Dramatik, die R. Steiner im dramatischen Kurs (64) aus dem einheitlichen Grund der Urpoesie in der folgenden Weise dargestellt hat. *"Der Lyriker steht keinem anderen gegenüber. Er steht sich selbst gegenüber. Sein Sprechen muß so gestaltet werden, daß dieses Sprechen der reine Ausdruck des menschlichen Inneren wird. Die heutige Lyrik kann daher nicht anders gesprochen werden,*

als daß - wir werden das später alles deutlicher ausführen - selbst das Konsonantische etwas nach dem Vokalisieren hinüberneigt. (...) So hat jeder Konsonant etwas Vokalisches in sich. Und für den Lyriker ist es notwendig, daß er das Vokalisches eines jeden Konsonanten empfinden lernt. Der Epiker muß vor allen Dingen ein Gefühl dafür entwickeln: Sobald du an den Vokal herankommst, kommst du an den Menschen heran; sobald du an den Konsonanten herankommst, schnappst du in die Dinge ein. Dadurch wird gerade die Epik möglich. Sie hat es nicht nur mit dem menschlichen Inneren zu tun, sondern mit diesem menschlichen Inneren und mit einem gedachten Äußeren. (...) Der Dramatiker hat es mit dem wirklichen Objekt zu tun. Derjenige, an den er sich wendet, steht vor ihm. Das gibt auch die Unterschiede, die wir strenge beachten müssen.." Daß im Lyrischen "jeder Konsonant etwas Vokalisches hat", im Mittleren, im Epischen eine doppelte Neigung nach dem Menschen oder nach den Dingen (Vokal/Konsonant) vorliegt zeigt, daß die Unterschiede etwas Gewordenes sind. Es muß eine Ureinheit dieser drei Gestaltungen vorausgesetzt werden; sie wird so formuliert: "Die Urpoesie war eine Einheit, sie drückte in der Sprache Gefühl und Gedanke, die man über die Dinge haben konnte, aus." Dies führt uns zu einem Wesensmerkmal der Sprache überhaupt: Sprache muß dynamisch, muß in ihrer Entwicklung erfaßt werden, sie muß an ihrem Entfernungsgrad von der einheitlichen Ursprache behandelt und gemessen werden: "Wie war es denn eigentlich in der menschlichen Ursprache, wie sie zuerst unter die Menschheit getreten ist? (...) Das Gefühlsleben der Urmenschheit war so, daß man nicht solche abstrakten Gefühle hatte wie heute, sondern, daß in dem Augenblick, wo man ein Gefühl hatte, und sei es auch das intimste Gefühl, man sogleich zu irgendeiner Sprachgestaltung kam. (...) Ebenso wenig hatte man in alten Zeiten abstrakte Gedanken, wie wir sie heute haben. Abstrakte Gedanken ohne Sprache gab es in alten Zeiten nicht, sondern wenn der Mensch etwas dachte, wurde es in ihm zum Worte und zum Satze. (...) Nun ist der Gedanke mehr in das Ich hinaufgerutscht, die Sprache im astralischen Leib verblieben, und das Gefühl in den Ätherleib hinuntergerutscht, so daß wir sagen können: Mensch, innerlich (Epik); nach außen (Dramatik) nach innen, noch mehr verinnerlicht (Lyrik)."

Nun kann der Sprachorganismus als solcher - ohne die Verschiebungen durch die menschlich-sprachliche Entwicklung - betrachtet werden. Da zeigt es sich, daß verschiedene Schichten des Menschen in verschiedener Weise zum Instrument werden, das die Sprache hervorbringt. "Nun aber spielt sich im Sprechen zwischen dem astralischen Leib und dem Ätherleib alles dasjenige ab, was für die Sprache das Vokalisieren ist. Der Vokal entsteht dadurch, daß der Impuls des Sprechens beim Menschen vom astralischen Leib, wo er urständet, übergeht an den Ätherleib. Der Vokal ist daher etwas, was sich tief im Innern der Menschennatur abspielt. (...) Nach der anderen Seite stößt der astralische Leib an das Ich. (...) Das Konsonantieren spielt sich ab zwischen

dem astralischen Leib und dem Ich." Diese Charakterisierung des Vokalischen und Konsonantischen taucht bei R. Steiners Sprachbetrachtungen variiert, doch mit dem gleichen Grundton, sehr häufig auf; folgendes Beispiel kommt aus dem Lauteurythmiekurs (65): *"Alles Vokalische drückt ursprünglich ein seelisches Fühlen aus, das sich nun verbindet mit dem Gedanken, der aus dem Kopfe kommt und dann ins Sprachliche übergeht. (...) Der Konsonant stammt aus dem Erfassen der Dinge; wie wir sie umgreifen, auch nur mit den Augen umgreifen, das wird in den Konsonanten hineingeformt. Der Konsonant malt, zeichnet die äußere Form der Dinge."* Nun stößt eine solche Charakterisierung leicht auf ein schon im ersten Kapitel betrachteten verkümmertes Sprachempfinden, das Zugang zum Vokalischen und Konsonantischen verhindert. Wir hoffen dennoch durch die vorige Betrachtung gezeigt zu haben, wie tatsächlich die drei Bewußtseinsstufen des ganzheitlich betrachteten Menschen in der Lautlichkeit ruhen, sich aber in der sprachlichen Urform, die durch die

Vokal > Lyrik > Verb > Präpositon > Satzgestaltung	(Mittun)
Konsonant > Dramatik > Substantiv > Pronomen > Satzbau	(Absonderung)
Silbe > Epik > Adj./Adv. > Interjektion/Konj. > Satzarten	(Vereinigung)

sprachliche und menschliche Entwicklung in immer neuen Metamorphosen bei den oben untersuchten Sprachebenen offenbart, sich von der Lautlichkeit zur Syntax hin entfernend, was wir schematisch so zusammenfassen können:

Die Dimension dessen, was durch die Betrachtung der Lautlichkeit der Sprache angeregt wurde, wird noch deutlicher, wenn wir, wie es R. Steiner immer wieder betonte, die Sprache nicht allein als die gesprochene, artikulierte Sprache ansehen, sondern als Logos. Denn auf dieser makrokosmischen Ebene, an welche die Eurythmie als sichtbare Sprache anschließt, finden wir wieder das Urprinzip des Vokalismus und Konsonantismus. In Vorträgen über okkultes Lesen und okkultes Hören hat R. Steiner diese makrokosmische Ebene des Weltenvokalismus und -konsonantismus, die, nachdem man das Verhältnis zu sich selbst verobjektiviert hat, die Verständigung mit den Verstorbenen ermöglicht, dargestellt. (66) *"Und nun kann man wiederum nur durch einen Vergleich klarmachen, um was es sich handelt: Das, was da zu einem spricht innerhalb dieses Kreises, kann man wirklich nennen geistige Vokale. Und alles, was man selber ist und was im Umkreis lebt, sind geistige Konsonanten. Konsonanten und Vokale wirken zusammen; Konsonanten, indem sie stillstehen, wenn wir unser eigenes Wesen in zwölf Teilen hinaus-*



*gossen haben in das Weltenall; Vokale, indem sie sich drinnen bewegen und dadurch zum Aussprechen bringen, was ausgesprochen werden soll."* Es gibt also eine höchste Sprachebene (siehe S. 11/12), die das Gespräch mit nicht verkörperten Menschenwesen ermöglicht. Die größtmögliche Spannung herrscht zwischen diesem Weltenkonsonantismus und Weltenvokalismus, in welchem der Verstorbene lebt, und der grammatisch orientierten Prägung der Sprache, in welcher wir leben. Auf diese besondere Spannung hat R. Steiner hin und wieder hingewiesen (67), indem er darauf aufmerksam machte, daß die Verstorbenen für Interjektionen aber auch für Verben stark empfänglich seien; für Adjektive würden sie es weit weniger sein und für Substantive überhaupt nicht.

## **5.6 ZUSAMMENFASSUNG**

So rundet sich das Verständnis für die Bildekräfte der Grammatik, die wir als Metamorphosen einer Kraft gefunden haben, die durch alle Sprachstufen sie selbst bleibend, sich immer anders darstellt. Wenn wir diese Bildekräfte in der noch größeren Vielfalt ihrer Erscheinungen in den verschiedenen Volkssprachen und Volkscharakteren untersuchen, können wir folgendes hoffen: *"Wenn man wirklich, was sonst nur individualistisch in der einzelnen Volksphantasie zum Ausdruck kommt, bis zur Geistanschauung vertieft, dann werden die einzelnen Volksoffenbarungen nur mannigfaltige Ausdrücke sein für das, was in der Geistanschauung eine Einheit ist. Dann wird man über die ganze Erde hin bestehen lassen können die verschiedenen Volksindividualitäten, weil nicht eine abstrakte Einheit zu herrschen braucht, sondern weil sich das konkrete eine, das gefunden wird durch die Geistanschauung in der mannigfaltigen Weise wird zum Ausdruck bringen lassen."* (68) In der wirren Gegenwart des zunehmenden Nationalismus bildet die Geistanschauung den nötigen Schutz für die Charakterisierung der einzelnen Volkssprachen und Volkscharaktere; möge sie auch zu einem Beitrag für die notwendige Völkerverständigung werden. Sie wird es werden, wenn sich zum Beispiel der Grammatiklehrer von dem oben Gesagten anregen läßt und den Unterricht zeitgemäß im Sinne seiner Schüler gestaltet.

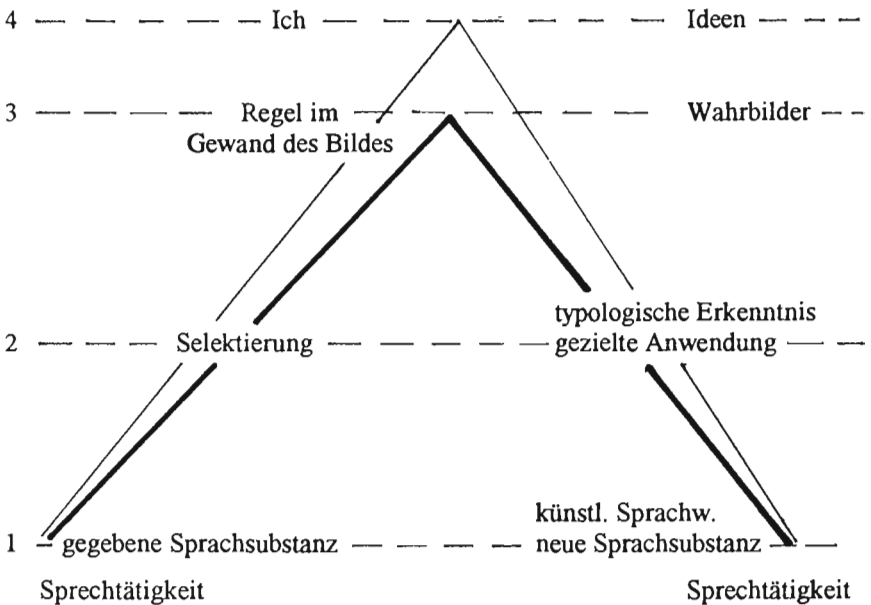
## 6

# ZUSAMMENFASSUNG

Will man Menschen beziehungsweise Kinder zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zwingen, so werden sie in ihrer Menschenwürde angegriffen. Diese Gefahr besteht im Grammatikunterricht im besonderen Maße: *"Als Bild fällt mir zu vielen der von mir hospitierten Grammatikstunden ein: Grammatikunterricht als Hindernisrennen, bei dem der Reiter (= der Lehrer) das Pferd (= die ihm von der Wissenschaft anvertraute grammatische Wahrheit) möglichst schnell und heil ins Ziel führen soll; die Schüler sind in diesem Vergleich die Hindernisse, die - im ersten oder x-ten Versuch - übersprungen oder auch (da Unterricht regulär ja unter Ausschluß der Öffentlichkeit stattfindet) umlaufen werden."* (69) In der Philosophie der Freiheit macht R. Steiner auf diese Tatsache aufmerksam: *"Unsere wissenschaftlichen Lehren sollen auch nicht eine solche Gestalt annehmen, als wenn ihre Anerkennung Sache eines unbedingten Zwanges wäre. Keiner von uns möchte einer wissenschaftlichen Schrift einen Titel geben, wie einst Fichte: "Sonnenklarer Bericht an das größere Publikum über das eigentliche Wesen der neuesten Philosophie. Ein Versuch, die Leser zum Verstehen zu zwingen. Heute soll niemand zum Verstehen gezwungen werden. Wenn nicht ein besonderes, individuelles Bedürfnis zu einer Anschauung treibt, von dem fordern wir keine Anerkennung, noch Zustimmung. Auch dem noch unreifen Menschen, dem Kinde, wollen wir gegenwärtig keine Erkenntnisse eintrichtern, sondern wir versuchen seine Fähigkeiten zu entwickeln, damit es nicht mehr zum Verstehen gezwungen zu werden braucht, sondern verstehen will."* (70) Durch seine methodische Art, Grammatik zu lehren, sorgt der Unterrichtende dafür, daß Erkenntnisprozesse nicht aufgesetzt, sondern durch Anregungen von selbst entstehen können. Dafür aber muß der Lehrer selbst ein eigenes Grammatik-Bewußtsein entwickeln, welches die vorhergehenden Ausführungen zu charakterisieren versuchen. Die Mittel des Bildes, die Vielfalt der Übungen und der Gedanken der progressiven Wiederholungen, die künstlerische Sprachwahrnehmung und Sprechfähigkeit mit der Klasse stehen ihm zur Verfügung. In diesen Mitteln hat er die Tastatur des Grammatikunterrichts. Doch muß er auch als Komponist auftreten, der die Partitur mitschreibt.

Im Unterricht entsteht Sprachsubstanz für den Grammatikunterricht, weil der Grammatiklehrer künstlerische Sprachwahrnehmung und Sprechfähigkeit so formt, daß daraus Sprachsubstanz als Grundstufe des Grammatikunterrichts entsteht. Der grammatische Prozeß in Form von Selektion und gezielten Übungen verläuft so oder so, je nach dem, welches typologische Bewußtsein sich der Lehrer für die Begegnung des Schülers mit Sprache erworben hat. Die Schüler werden zu Bildern für die Regel geführt oder entdecken sie selber,

wenn der Lehrer die Notwendigkeit einsieht und die Möglichkeit hat, Ideen in Bildform erscheinen zu lassen, die die Erkenntnistätigkeit nicht vom Sprachgefühl trennt. Früher war die Grammatica ein Wächter, ein Engel, (siehe S. 11) der durch Bilder das Tor zum Weg der Erkenntnis (die sieben freien Künste) eröffnete, der zur Selbsterkenntnis führt. Indem der Grammatiklehrer gegenüber dem grammatikalischen Stoff Ideen und gegenüber dem Kind "das Gefühl von der Heiligkeit des Aufrufens des Ichs durch die Sprache" (71) entwickelt, schafft er die Grundlage dafür, daß durch die Sprachbetrachtung der Schüler mit dem eigenen Ich konfrontiert wird. Und der Lehrer sorgt so für einen sinnvollen Grammatikunterricht, denn das primäre Ziel ist hier nicht die Sprachaneignung selber, sondern die Bildung des Ich-Bewußtseins. Das Ich des Lehrers vermittelt zwischen der "Vorgängerin unseres Ich" (72), der Sprache und der Ich-Tätigkeit des Schülers.



Es mag der Eindruck entstehen, daß die Erkenntnis der Regeln einen präskriptiven Charakter hat. Der Sprechende muß sich doch nach den Regeln der

Sprache richten, um richtig zu sprechen. Im zweiten Jahrsiebt aber sucht das Kind die gesunde Autorität des Erziehenden, die ihm eine Hilfe ist, die Welt zu entdecken; so ist für das Kind in diesem Alter die "autoritäre" Grammatik, die im Mittelalter mit einer Peitsche als Ausdruck ihrer Strenge dargestellt wurde (siehe S. 7), die Leiterin zur Erkenntnis der Sprache, d.h. der Leiterin des Schülers zu sich selbst. Im dritten Jahrsiebt muß eine solche Autorität abgelehnt werden. Daß R. Steiner für den Grammatikunterricht der Waldorfschule eine Gesamtwiederholung der Grammatik für die Zeit des Übergangs in das dritte Jahrsiebt vorgesehen hat, zeigt, daß die eigentliche Rolle der Grammatik als solche zu einem Abschluß gekommen ist. Wird Grammatik nach diesem Zeitpunkt weiter unterrichtet, so bekommt sie einen anderen Charakterzug. Zu diesem Zeitpunkt, wo der Jugendliche entwicklungsmäßig zu seiner Persönlichkeit und somit zu sich selbst kommt, werden häufig die Zeugnisse der ehemaligen Autorität mit gesteigerter Kraft von Jugendlichen selber zertrümmert. Die Wucht der Ablehnung aller Gesetze hat Rembrandt in einem für uns sehr sprechenden Bild festgehalten (siehe Anhang). Als Moses mit den ihm von Gott dargereichten Tafeln des Gesetzes vom Berg Sinai zurückkommt und merkt, daß das Volk gegen sein Gebot das goldene Kalb anbetet, zertrümmert er zornentbrannt die steinernen Tafeln; doch das Volk selbst wird nun neue Tafeln aus Stein meißeln (die vorigen stammten von Gott selber), die Moses erneut von Gott wird "beschriften" lassen und nach welchen das Volk nun leben wird. So auch mit der Grammatik im dritten Jahrsiebt, die als präskriptive Grammatik abgelehnt werden mag; die Gesetze werden nun nicht allein von innen, sondern nach der Geburt der Persönlichkeit von unten und von innen entdeckt, und sie müssen gewollt werden. Da wird der Stil geboren. Und eine Grammatik des dritten Jahrsiebts wird eine stilistische Grammatik, eine grammatische Stilistik sein (siehe die Übungen für die Oberstufe (S. 33), oder sie wird sich zu einem Logikcodex entwickeln, der sich fortschreitend vom Leben abschnüren wird.

Die Sprache, die Grammatik des zweiten Jahrsiebts, die stilistische Grammatik, die grammatische Stilistik sind Stufen des Menschen zu sich selbst. Die Grammatik hat die Aufgabe das Denken in und an der vom Fühlen und Wollen gesättigten Sprache zu bewegen. So ist sie im Sinne von Jean Paul (Levana) *"Logik der Zunge, die erste Philosophie der Reflexion."* Sie ist zeitgemäß die erste Grundlage für eine spätere Erkenntnisart, die sich im vierten Jahrsiebt, nach der Schulzeit also, erst vollständig wird entwickeln lassen: *"Eine Erkenntnis, die durch ihr Eigenleben und durch die Verwandtschaft dieses Eigenlebens mit dem ganzen menschlichen Seelenleben ihre Berechtigung und Geltung erweist" (73).* Sie ist die Grundlage oder das Tor zu einer späteren Philosophie der Freiheit.

-----

## NACHWORT

Diese Ausführungen zum Grammatikunterricht verstehen sich als Aufruf. Das Wesentliche, die konkrete Untersuchung des Grammatikbereiches verschiedener Sprachen, steht noch aus. Mögen viele Sprachlehrer sich angesprochen fühlen, Beiträge dazu zu leisten.

Wir benötigen Untersuchungen und Publikationen in Form von geschlossenen Darstellungen, von gesammelten oder einzelnen Aufsätzen zum Thema Grammatik, die aus einer menschenkundlichen Perspektive heraus den täglichen Unterricht befruchten. Zehn Jahre nach der Erscheinung von Martin Tittmanns "Deutsche Sprachlehre der Volksschulzeit" (74) schrieb Erich Gabert (75) in der Zeitschrift Erziehungskunst einen Artikel über Tittmanns Grammatik, der mit den Worten endete: "Wenn der Leser das Buch dankbar und nachdenklich aus der Hand legt, mögen wohl Wünsche in ihm aufsteigen, daß in ähnlich individueller Art auch noch anderes zu diesem Thema Gehöriges herausgearbeitet werden möge. Als da sind:

daß Tittmanns Aufsätze über "Lautwesenskunde" als Büchlein erscheinen möchten. Vielleicht ergänzt?

daß Arbeiten geschrieben werden über Stilistik und Poetik auf der Oberstufe; über Methodik des Aufsatzunterrichts (aus der Praxis heraus); über Grammatik der fremden Sprache;

*daß eine oder besser mehrere Arbeiten gemacht werden über das Wesen der sprachlichen Bildhaftigkeit, über bildhafte Phantasie und über die Bedeutung des Bildhaften für den Stil im Sprechen und Schreiben. Es ist auf diesem Gebiet noch sehr vieles zu tun übrig!"* Erika Dühnfort (76) hat in ihrem Buch "Der Sprachbau als Kunstwerk" diese Arbeit an der Grammatik fortgesetzt, doch der Bereich der "Fremdsprachen" ist unbearbeitet liegen geblieben.

Was im Fremdsprachenbereich nottut, sind Darstellungen von grammatischen Phänomenen vor allem der englischen, französischen, deutschen und russischen Sprache. Darüber hinaus brauchen wir Sprachvergleiche, denn R. Steiner hat immer wieder dazu angeregt, im Sprach- und Grammatikunterricht mit Sprachvergleichen zu arbeiten. (77) Außerdem könnte ein Austausch über konkrete, im Unterricht erprobte Bilder, sowie über typische Situationen zu einzelnen grammatikalischen Phänomenen dazu führen, hilfreiche Hinweise zur Gestaltung eines Grammatikheftes herauszuarbeiten.

Obwohl die moderne Sprachwissenschaft sich trotz der Vielfalt ihrer Richtungen immer mehr vom Menschen entfernt, bringt sie fortwährend Ergebnisse zustande, die von der Waldorfpädagogik berücksichtigt werden müssen. Eine

Brücke zwischen beiden muß geschlagen werden. Auch knappe und eingeschränkte Darstellungen würden zunächst genügen.

Andererseits könnten Darstellungen auf der Grundlage der Menschenkunde durch ihre eigene Wissenschaftlichkeit eine zeitgemäße Alternative zu der menschenentleerten modernen syntaktischen Grammatik schaffen. Wer Fachzeitschriften zu diesem Thema liest, merkt schnell, daß die Suche nach Alternativen lebhaft und anhaltend ist. Die Versuche scheitern oft an der Unfähigkeit, die materialistische Sichtweise zu überwinden. Der Wunsch nach Änderung und die Kritik an der oft bestehenden Unterrichtspraxis wird aber deutlich artikuliert: *"Es scheint nun besonders schwierig zu sein, für die eigene Sprachlichkeit die Wende von dem kognitiven Stil der Praxis zu dem der Theorie zu vollziehen, sich der Suggestion unseres im Alltag bewährten Bildes von der Sprache zu entziehen. Darum ist es vordringlich, daß wir Lehrenden uns selbst Lernsituationen schaffen, in denen wir unsere Vorstellungen, unsere Bilder, unser Alltagswissen von der Sprache mit Deutlichkeit vor die Sinne bringen, um sie als unsere eigenen theoretisch durchdringen zu können; daß wir die unsere Wahrnehmungen und unser Denken leitende Vorstellung von Sprache uns selbst erfahrbar machen"* (78); oder man denke an die schon zitierte Beurteilung vom Grammatik-Unterricht von W. Boettcher (siehe S. 57). Gerade auf dem "verwissenschaftlichen" Gebiet der Sprachwissenschaft könnte so der Übergang zur Erziehungskunst manchem leichter gemacht werden.

Ein künstlerischer Grammatikunterricht führt notwendigerweise zu der sprachkünstlerischen Tätigkeit des Sprachgeistes. Wenn eine lebendige Grammatik auf der einen Seite vor der modernen technisierten Syntax schützen kann, so bedarf sie auf der anderen Seite einer noch intimeren Vertiefung bis zur Lautstufe. Erst da entfaltet sich die sprachkünstlerische Tätigkeit des Sprachgeistes voll und ganz. *"Der Geist, der in der Sprache waltet, ist ein weiser Geist, viel weiser als der einzelne Mensch ist. - Bei jeder Gelegenheit kann das der Mensch wahrnehmen, wenn er ein Gefühl entwickelt für das Wunderbare, das in den Wortgestaltungen lebt. Denken Sie nur einmal - und in anderen Sprachen ist es nicht anders - , wenn ich sage: besinnen, ich besinne mich, und: ich habe mich besonnen! - Heute schleppt der Lehrer die Last der Historie auf dem Buckel in das Schulzimmer hinein, hängt diese Last nicht an den Nagel, sondern unterrichtet unter dieser Last mit klebriger Zunge, bringt es höchstens zustande, grammatikalisch den Schülern zu sagen: Ich besinne mich -, ist die Gegenwart, das Präsens, Ich habe mich besonnen - , ist das Perfektum. Aber wenn ich mich besonnen habe, muß ich doch fühlen, was heißt denn das: Ich habe mich besonnen? - Ich habe mich in die Sonne gestellt! Und wenn ich mich besinne, da habe ich mich bedient des Sonnenlichtes, das in mir ist, da verdichtet sich das o zum i. - Überhaupt, wenn die Sonne in mir lebt, so ist sie - die Sinne! Wenn ich mich der Sonne hingebe, so*

*weiß ich nichts mehr von den Sinnen, dann ist sie die Sonne. Vom Sinnen gehe ich hinaus in die Welt. Ich werde ein Glied des Kosmos, indem ich Vergangenheit aufnehme. Man muß mitleben mit der Sprache, man muß fühlen, was das heißt, ein i wird zu einem o. Das bedeutet ja etwas, was man in der Welt tut, wenn man in der Sprache in i zu einem o werden läßt!" (79)* Da begegnet die Grammatik der Eurythmie, welche ihr die Richtung weist, um zum Vollmenschlichen zu gelangen. Nach dem Rubikon gehen im Unterricht Grammatik und Eurythmie beide von den gleichen grammatikalischen Phänomenen der drei Wortarten aus. Durch die Eurythmie lernen die Schüler die apollinischen Formen (Verb, Substantiv, Adjektiv) als Bewegungen der Gestalt im Raum kennen, während sie in der Grammatik mit äußerer Ruhe aber innerlicher Regsamkeit die erste Spracherkenntnis in der hier angeführten Weise betreiben. Die Grammatik entwickelt sich zum Denken hin und zur Syntax, die Eurythmie kehrt wieder zum Laut zurück, doch sollte der konkrete Berührungspunkt nicht verloren gehen. Die Grammatik braucht die Eurythmie im Hintergrund, um einen Beitrag zu einer neuen Kultur des Denkens und Erkennens zu liefern. Gerade auf diesem Gebiet kann man von der Forschung Ergebnisse ahnen und erwarten, die bedeutende Hilfen für einen lebendigen Grammatikunterricht sein können.

## ANHANG

Alanus ab Insulis; Der Anticlaudian. Übersetzt und eingeleitet von  
Wilhelm Rath; Stuttgart 1966 S. 136 - 139

### VII.

Grammatik ist die erste der Schwestern

Schon ist die erste bemüht, daß die Deichsel als Vorwort der Achse  
Und als Vorrede gleichsam des künftigen Wagens entstehe,  
Daß sie den Einleitungsteil so bedeutender Arbeiten bilde.  
Wachsam, fleißig und willig, aufmerksam und sich plagend,  
Widmete sie sich diesem Werk und setzt ihren Plan in die Tat um.  
Nicht unedel an Haltung, nicht unrein im Antlitz, nicht häßlich  
In der Gebärde, im Worte nicht wirr, im Tun nicht barbarisch,  
Zeichnet ihr dennoch die Blässe ins Antlitz die Zeichen der Mühe,  
Doch nur mit Maß, in dem sie nicht eine flammende Röte  
Ihr auf die Wangen malt, noch den Glanz der schneeweißen Farbe,  
Wie auch die Blüte der Jungfrau in ihr sich durchaus nicht entblätter,  
Noch die verletzte Venus verletzt die ihr eigene Keuschheit;  
Dennoch strömen von reichem Strome der Milch ihre Brüste,  
Lügend, als hätte die Keuschheit der Jungfrau Schaden gelitten.  
Während das Kind noch seufzt an den Brüsten der nährenden Mutter,  
Speiset es solche Speise, ernährt es die flüssige Nahrung,  
Da es so lang noch nichts Festes genießt, als das Alter des Säuglings  
Schöpft aus den Bechern der Milch, da in ein und demselben Trunke  
Speise und Trank zugleich mit der Milch der Mutter gewährt sind.  
Ihre Hand trägt die Rute, mit der sie den Mißbrauch bestrafet,  
Den das kindliche Alter nach seiner Sitte sich einsaugt,  
Macht so mit Schlägen die Brüste bitter, versüßet die Schläge  
An ihrer Brust und ist so in einem: Vater und Mutter;  
Mit ihren Schlägen ersetzt sie den Vater, mit Brüsten die Mutter.  
Ein Skalpell trägt die andere Hand, mit dem sie die Zähne  
Reinigt vom rauhen Zahnstein, indem sie die Bräune der Zähne  
Wandelt zum Elfenbein-Weiß und wieder sie glänzend und schön macht.  
Oder auch, wenn ein Zahn aus der Herde der anderen abweicht,  
Daß sie den Störenfried mit gerechtem Eingriff beseitigt.  
Lehret die Kinderlein sprechen und löst die gebundenen Zungen,  
Und präget so die Worte in ihrer eigenen Münzstatt.  
Ein Gewand aus des Niles weißem Papyrus gefertigt,  
Kleidet sie, ihrer Wohlgestalt nichts nehmend, und ihre



Schönheit schadet ihm nicht. So schließen Gepflegtheit und Schönheit  
 Fördernden Ehebund, sich gegenseitig verschönernd.  
 Diese Gewänder künden, mit bleibender Inschrift beschreibend,  
 Von der Grammatik Tugend, Wesen und Fähigkeiten,  
 Ordnung, Materie, Teil und Ziel und Namen und Gründer.  
 Pflichten, Art und Geschlecht, von ihrem Werkzeug und Können.  
 Hier wird Herrschaft gegeben der Kunst, hier herrscht die Regel,  
 Und der Fehler erduldet die Ächtung, und weiß nicht mehr, wie er  
 Sich die Verzeihung erwerbe, die ihm die Grammatik verweigert.  
 Und so lieget die Form, die mit eigenem Grund sich verteidigt,  
 Vor den Toren der Kunst, um Vergebung flehend und Gnade,  
 Bis die Kunst sie gewährt, der Flehenden Nachsicht erzeigend,  
 Doch nicht im Schoße sie nährend, sondern sie gerade noch duldet.  
 Hier belehret die Kunst, hier zeigt die Vernunft und die Lehre,  
 Warum ein Buchstabe einfach, oder unteilbar genannt wird,  
 Warum er sich die Bezeichnung des Sprachelementes erbettelt,  
 Oder ein Buchstabe bildlich auch Element oder Laut heißt.  
 Wie man die Laute sodann bezeichnet mit Zeichen und Namen,  
 Welche Zahl sie umfaßt, ihre Reihenfolge, ihr Wirken,  
 Wie ihre Arten umschließt ein festumrissener Kanon.  
 Warum die einen, die Stimme des stimmlosen Tones erforderlich,  
 Als Konsonaten verstummen, jedoch der Vokal, sich eröffnend,  
 All den andern die volle, beseelende Stimmgebung schenket.  
 Aus welchem Grund man das H nicht eigentlich Laut könne nennen,  
 Da es sich doch nur anmaßt den Namen, den Brauch und die Schreibung.  
 Und es den Platz einer Null einnimmt, als reine Figur nur  
 Sich sein Recht noch verteidigt als Schattengebild eines Lautes.  
 Wie in dem Metrum im Streite mit sich der Vokal sich verschmelze,  
 Und so im Verse verliert das ihm eigene Leuchten der Stimme -  
 Wie in dem Metrum der Laut auch einbüßt die eigenen Kräfte,  
 Und ihm bisweilen die vorgezeichnete Vollmacht entsinket.  
 Wie in dem Metrum sich einer die Kräfte und Rechte von zweien  
 Anmaßt, doch hierdurch rettend die Schäden seiner Geschwister.  
 Wie dann ein einziger Laut verschied'ne Betonungen annimmt,  
 Wenn ihn der schwere Akzent nach unten senkt und der scharfe  
 Ihn erhebt, oder ihn ein Bogenstrich ausdehnend rundet.  
 Was als ihr eigenstes dann der Laut und die Silbe verteid'gen,  
 Was als ein eigenes Recht sich das Wort in der Rede bewahret,  
 Welche besondere Stellung das Hauptwort sich zuspricht, und welche  
 Für sich das Zeitwort beansprucht oder das Fürwort erwählet,  
 Und was die übrigen Teile der Rede an Rechten erhalten.  
 Was das Hauptwort eigentlich ausdrückt oder von ferne,  
 In übertragenem Sinn - was das Zeitwort bedeutet - das Fürwort,

Wenn es Subjekte bezeichnet, und warum das Fürwort verschmähet  
 So die Hilfe der Form des Hauptwortes, weil ja der Hinweis  
 Selbst schon genügt und das Fürwort die Stelle des Hauptwortes einnimmt.  
 Warum ein Teil den andren regiert, oder selber regiert wird,  
 Warum ein Hauptwort für andere steht, oder selber gestalte  
 In der Materie Funktion oder auch als Form figuriere -  
 Warum das Zeitwort reflexiv oder transitiv wirke.  
 Warum das Hauptwort dem Zeitwort stetige Freundschaft bewahre,  
 Und ein Hauptwort, dem Zeitwort verbunden, die Schuld ihm begleiche;  
 Kämen sie nicht überein, so müßte die Rede verstummen,  
 Und der verstümmelte Satz könnte den Sinn nicht ergeben.  
 Warum der Satz von beiden sich einen Teil nimmt und beiden  
 Wieder zurückzahlt, was jedem er schuldet und beiden so schenket,  
 Was ihrer keines besaß, als Mittler sich beiden vermittelnd.  
 Warum die übrigen Teile der Rede den Hauptsatz verehren,  
 Ihm sich stets unterwerfen und nicht den Dienst ihm verweigern.  
 So gewährt diese Bilderfolge der Kunst unsren Augen  
 Labenden Willkommens-Trunk und decket die Tafel dem Geiste.  
 Denn ein bedeutender Maler hat die Bilder entworfen;  
 Diese rühmen ihn laut, daß er mehr als ein Maler vermochte.

### VIII.

#### Die Grammatik macht die Deichsel des Wagens

Als die oben beschriebene Jungfrau die Arbeit nun angreift,  
 Ungebrochen und ohne Furcht vor der Last dieser Bürde,  
 Müht sie sich mit dem Werke selbst, und endlich ergibt sich  
 Auch der widerspenstige Stoff und folgt ihrem Willen.  
 Müßig lieget derweil ihr oben beschriebnes Geräte,  
 Welches sie braucht zur Veredlung und zur Erziehung der Jugend:  
 Und wie ein Wagner verkleidet ergreift sie nun auch dessen Werkzeug,  
 Und besiegt den Fluß der Materie, und trotz ihres Weigerns  
 Zwinget sie die Härte des Holzes in ihren Dienst und bekleidet  
 Mit dem Bilde der Wagendeichsel des Holzes Materie.  
 Meißelt aus ihr heraus zu neuem Ursprung und Leben  
 Der Grammatik bildende Künstler und zwingt sie zu helfen.  
 So den *Donatus*, als ihren Lenker, Erben und Schutzherrn,  
 Der der Grammatik Regeln lehrt, ihre Fehler beseitigt,  
 Und sie durch Wort und Lehre, durch Studium, Forschung, Gestaltung  
 Mehret, bereichert, erhebt und sie verteidigt und ehret  
 Und sich hierdurch den besonderen Ehrennamen verdient,  
 Daß man ihn nicht nur Grammatiker nennt, sondern selber «Grammatik»:  
 Heißt doch Grammatik «Donat», zum Gesetz seinen Namen erhebend.

Und unser *Aristarch* läßt Weihgeschenke verströmen  
Über die Kunst der Grammatik, und, ihre Schätze vermehrend,  
Macht er sie reicher, und mißt seine eigene Kraft an der ihren.  
*Didymos* faßt der Grammatik Teile zur Einheit zusammen  
Und beschreibt mit besonderen Formen die einzelnen Glieder  
Auch unser *Apostat* durchforscht der Grammatik Gefilde,  
In seinen Aussprüchen leidend am Schlafzustand der Betäubung -  
In seinen Schriften irrend, so daß man nicht weiß, war er trunken,  
Oder war er verrückt, oder hat er immer geschlafen.  
Daß nur ja nicht hinke der Ruf seines schönen Traktates,  
Läßt er die Redlichkeit hinken, die er noch lieber verkauft,  
Als seines Buches - ob es gleich irrt - unbeirrte Berühmtheit.  
Einzig Künstler zeigt die Plastik, welche mit reifem  
Lobe segnet ihr Ruf, deren Ruhm, der Wahrheit entsprechend,  
Leuchtet - jedoch zu den kleinen Grammatikern will sie durchaus nicht  
Sich bekennen, die nur an der äußeren Rinde sich freuen.  
Denen das Fett des Markes den Eintritt ins Inn're verwehret,  
Wenn sie von außen die Brocken verlangen, nicht fähig, des Kernes  
Süßen Gehalt zu kosten, und sich mit der Schale begnügen.  
(...)

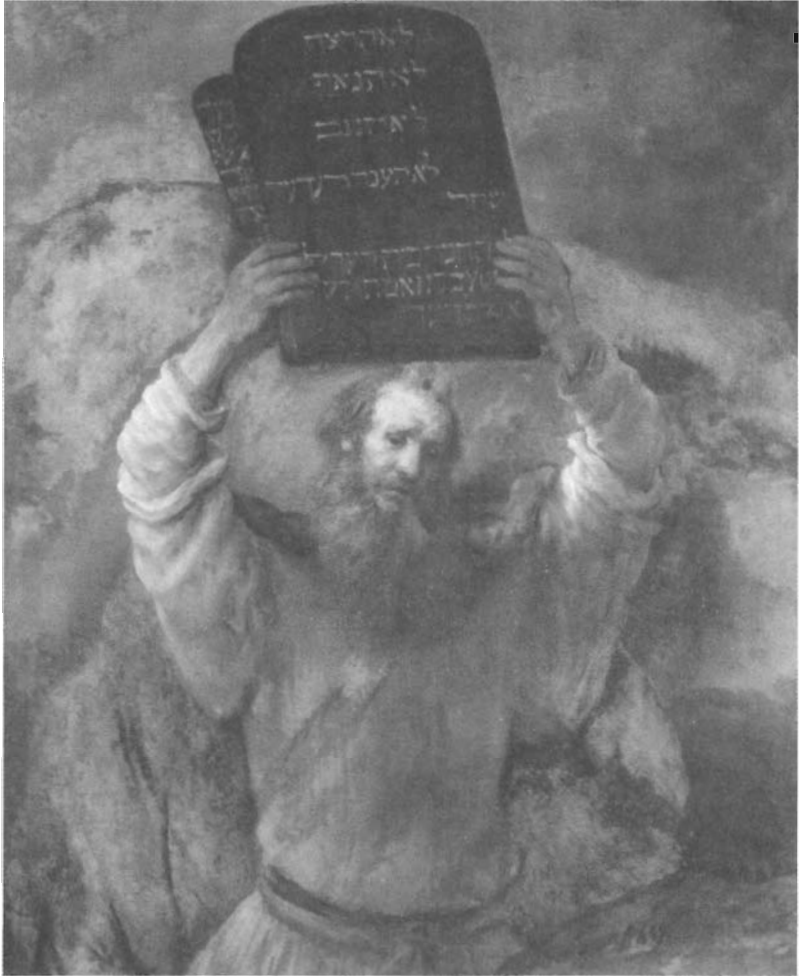
-----



"Grammatica" ohne Peitsche (Oberbayern 14. Jh.)



Lucca della Robbia  
la grammatica (15. Jh.)



Rembrandt; Moses zerschmettert die Gesetzestafeln (1659)

## ANMERKUNGEN

- 1 Wilhelm Thomsen; Geschichte der Sprachwissenschaft bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts; Halle 1927, S. 42
- 2 Gerhard Helbig, Geschichte der neueren Sprachwissenschaft Hamburg, 1974, S. 12
- 3 Hans Arens; Sprachwissenschaft. Der Gang ihrer Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart. Freiburg/München 1969 S. 160
- 4 zitiert in Hans Arens S. 35
- 5 Georges Mounin; Histoire de la linguistique des origines au Xxe siècle; Paris 1967 S. 36
- 6 R. Steiner; Nordische und europäische Geimpulse, GA 209 18.12.21
- 7 R. Steiner; Das Geheimnis der Trinität, GA 214 23.07.1922
- 8 Ebenda
- 9 Siehe 6
- 10 Franz Bopp; Über das Konjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache; Frankfurt 1816. (Erstes Werk der vergleichenden Grammatik)
- 11 Helbig; S. 33
- 12 R. Steiner; Kunst und Lebensfragen im Lichte der Geisteswissenschaft, GA 162 17.07.1915 und: Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen, GA 299 29.12.1919
- 13 R. Steiner; GA 162 17.07.1915
- 14 R. Steiner; Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches (II), GA 294 25.08.1919 sowie auch GA 299 31.12.1919
- 15 R. Steiner; Das Karma des Berufes des Menschen in Anknüpfung an Goethes Leben; GA 172 26.11.1916: "Das Wort, das einer zum andern sprach, hatte eine ganz andere Bedeutung in der Zeit, in der noch die alten atavistischen Eigenschaften der Seele vorhanden waren, die sogar zum atavistischen Hellsehen noch führten, als heute, als später. Da hatte das Wort, wenn ich mich so ausdrücken darf, durch seine eigene innere Kraft eine Art suggestiven Wert, denn es lag in dem Worte viel von ererbter göttlich-geistiger Kraft. Wenn der Mensch sprach, sprach gewissermaßen in seinem Wort immer der Engel mit aus den höheren Hierarchien heraus (...) Die Worte mußten diese innere Kraft verlieren. Aber eine neue Kraft kam herein in die Erdenentwicklung, welche, wenn sie ein richtiges Verhältnis zur Menschheit fand, den Menschen nach und nach wiederum ersetzen konnte das, was früher aus den Worten kam. Die alten Menschen lernten aus ihren Worten denken, und es gab in alten

Zeiten keine anderen Gedanken als die, die aus den Worten kamen. Aber nur dann konnte aus den Worten die Kraft der Gedanken kommen, wenn die Worte so waren, wie ich sie geschildert habe. Diese Kraft war in der Folgezeit nicht mehr vorhanden. Aber da kam dasjenige Wesen, welches den Gedanken, wenn sich diese Gedanken erfüllen mit ihm, wiederum diese Kraft geben konnte, dasjenige Wesen, welches sagen konnte: "Ich bin das Wort", - und das ist der Christus. (...) der Christus, (der) aber eine viel höhere Bedeutung haben kann als die Erzengel, weil er nicht nur die Menschheit hier auf der Erde verbindet dem Zeitgeiste nach, sondern weil er verbindet die Lebenden und die Toten (...)"

- 16 R. Steiner; Die befruchtende Wirkung der Anthroposophie auf die Fachwissenschaften, GA 76 07.04.1921 und 09.04.1921 (abends)  
R. Steiner; Anthroposophie und Sprachwissenschaft 11.03.1922; abgedruckt in: Blätter für Anthroposophie 14. Jg. 9/1962
- 17 R. Steiner; GA 76 07.04.1921
- 18 Ebenda
- 19 Ebenda
- 20 Ebenda
- 21 Ebenda
- 22 R. Steiner; 11.03.1922
- 23 R. Steiner; GA 76 07.04.1921
- 24 R. Steiner; Eurythmie als sichtbare Sprache. Laut-Eurythmie-Kurs, GA 279 24.06.1924
- 25 R. Steiner; Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, GA 305 04.08.1922
- 26 R. Steiner; Eurythmie, die Offenbarung der sprechenden Seele, GA 277 18.02.1923
- 27 R. Steiner; Perspektiven der Menschheitsentwicklung, GA ? 05.06.1921
- 28 Ebenda
- 29 R. Steiner; GA 294 25.08.1919
- 30 R. Steiner; Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, GA 302 14.06.1921 (elastische Kugeln und menschliches Erbrechen) 17.06.1921 (In Qualitäten denken, im Sinne der alten Griechen)
- 31 Heinz Zimmermann; Zur Erneuerung des Grammatikunterrichts; in: Erziehungskunst 11/1980
- 32 R. Steiner; GA 294 25.08.1919
- 33 R. Steiner; Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst, GA 301 06.05.1920
- 34 GA 301 04.05.1920
- 35 Ebenda
- 36 Ebenda
- 37 Ebenda



- 38 Siehe 33
- 39 R. Steiner; Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung (Ilkey Kurs), GA 307 15.08.1923
- 40 R. Steiner; Die gesunde Entwicklung...; GA 303 03.01.1922
- 41 GA 294 30.08.1919
- 42 GA 294 27.08.1919
- 43 GA 294 01.09.1919
- 44 Ebenda
- 45 Alain Denjean; Gesichtspunkte zum Grammatiklehrplan im Fremdsprachenunterricht. In: Forum Sprachlehrerkorrespondenz; Stuttgart 1991
- 46 Zum Thema Bild im Grammatikunterricht, siehe: Erika Dühnfort; Der Sprachbau als Kunstwerk; Stuttgart 1980 S. 14 - 74
- 47 R. Steiner; Konferenzen; GA 300 II 22.06.1922 S. 114
- 48 R. Steiner; GA 301 05.05.1920
- 49 R. Steiner; Anthroposophie als Kosmosophie, GA 207 30.09.1921 S. 52
- 50 R. Steiner; Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, GA 302a 22.06.1922
- 51 Ein weiteres Beispiel R. Steiners für ein plastisches Bild in der Grammatik in: GA 300 III 03.07.1923 S. 68
- 52 Siehe 33
- 53 GA 300 II 28.04.1922 S. 84
- 54 Siehe 50
- 55 GA 300 II 15.10.1922 S. 142 - 143
- 56 GA 300 III 30.03.1923 S. 25
- 57 R. Steiner; Grundlinien einer Erkenntnistheorie der goetheschen Weltanschauung, GA 2 21. Kapitel
- 58 GA 293 22.08.1919
- 59 GA 293 25.08.1919
- 60 Siehe 29
- 61 R. Steiner; Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen, GA 299 02.01.1920
- 62 Alanus ab Insulis; Der Anticlaudian. Übersetzung von Wilhelm Rath; Stuttgart 1966 S. 157
- 63 Hans Glinz; Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik; Bern 1947
- 64 R. Steiner; Sprachgestaltung und dramatische Kunst; GA 282 05.10.1924
- 65 R. Steiner; Eurythmie als sichtbare Sprache; GA 279 24.06.1924
- 66 R. Steiner; Okkultes Lesen und okkultes Hören; GA 156 04.10.1914
- 67 R. Steiner; Vergangenheit und Zukunftsimpulse...; GA 190 28.03.1919
- 68 R. Steiner; Das Geheimnis der Trinität; GA 214 30.08.1922
- 69 R. Steiner; Soziale Zukunft; GA 332a 30.10.1919

- 69 Wolfgang Boettcher; Grammatikunterricht in Schule und Lehrerausbildung; in: Der Deutschunterricht 5 1994 S. 8 - 31
- 70 R. Steiner; Die Philosophie der Freiheit; GA 4 Neuausgabe 1918 zweiter Anhang
- 71 GA 294 25.08.1919
- 72 R. Steiner; Metamorphosen des Seelenlebens...; GA 58/59 20.01.1910
- 73 GA 4 Vorrede zur Neuausgabe 1918
- 74 Martin Tittmann; Deutsche Sprachlehre der Volksschulzeit, Stuttgart 1962
- 75 Erich Gabert; Grammatik, Gefühl, Bild; in: Erziehungskunst 12 1972 S. 367 - 372
- 76 Siehe 46
- 77 Siehe 41
- 78 Hubert Ivo; Verändert Einsicht in Grammatik den Menschen? in: Der Deutschunterricht 4 1992 S. 34 - 51
- 79 R. Steiner; Lebendiges Naturerkennen; GA 220 28.01.1923

