

Von der Grammatik und vom Geist der Sprache

Autor(en): **Steffen, Konrad**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **27 (1940)**

Heft 15: **Grammatik**

PDF erstellt am: **27.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-537503>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Meister in Wort und Schrift wird nur derjenige, der in sich vertrauen kann, der im rechtmässigen Bewusstsein seiner Kräfte und seines Wissens rechnen darf, seine Aufgaben zu lösen und seine Ziele zu erreichen.

Zweitens führt der Grammatikunterricht die Schüler in den sprachlichen Formenkult ein. Die Wörter, die Sätze, die Gefüge haben, sozusagen wie das Buch, ihre „Aufmachung“. Sie machen Eindruck auf Aug und Ohr; sie entsprechen diesen beiden Sinnen der Kunst oder entsprechen ihnen nicht; folglich gewinnen sie den Leser und den Zuhörer oder lassen ihn kalt. Der junge Mensch aber, dem das Herz noch von Ehrgefühl schlägt, wird sich bestreben, seinen Ausdruck ästhetisch zu gestalten. Die grammatikalische Einführung in den Formenkult der sprachlichen Gebilde wird ihm den Kunstsinne verfeinern.

Wir könnten drittens beifügen, dass der Grammatikunterricht, durch seine Sinndeutungen, seine Wort- und Satzzergliederungen, seine Annäherungen und Vergleiche, seine psychologischen Erklärungen die Schüler an Genauigkeit und Folgerichtigkeit gewöhnt. Vielleicht wäre es nicht verweigen, die Behauptung aufzustellen, dass in einem guten Grammatikschüler gewöhnlich auch ein intellektueller Präzisionsarbeiter, ein Philosoph steckt. Zudem eignen sich jene Fächer, welche die jungen Menschen an Logik und Scharfsinn gewöhnen, sie über die Anschauung hinaus, über das Gefühl und die Phantasie erheben, zur Bildung und Stärkung des Willens. Schliesslich sind uns die Schüler nur für das dankbar, was ihnen nach der Schule bleibt und hilft, und das ist doch der energische und unverdrossene Wille.

Parmil.

Von der Grammatik und vom Geist der Sprache

A. *Das Studium der Grammatik aus praktischen Gründen.*

Grammatikunterricht ist — auf allen Schulstufen — notwendig zur Sicherung schwankenden Sprachgefühls.

Der Schöpfer der wissenschaftlichen deutschen Sprachlehre, Jakob Grimm, schreibt im Vorwort zum ersten Bande seines gewaltigen Werkes, „dass jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiss, d. h. ungelehrt, sich eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen“ dürfe.

Ist die Behauptung nicht eindeutig? Und besitzt sie nicht, von einem genialen Sprachlehrer ausgesprochen, genügend Beweiskraft? Gemach! Grimm geht von den Verhältnissen in Deutschland aus, nicht von den schweizerischen. Wir lernen das Hochdeutsche als eine Art Fremdsprache, und solange Schweizer sich der Hochsprache bedient

haben, sind ihnen Schwierigkeiten in den Weg getreten. Man denke nur an Albrecht von Hallers „Versuch schweizerischer Gedichten“. Und wie sollten gar unsere Buben und Mädchen, die nur ihre Mundart kennen, wenn sie in die Schule kommen, sich auf ihr Sprachgefühl verlassen können, das ja aus einem Dialekte genährt wird, der Nominativ und Akkusativ nur noch selten unterscheidet, den Genitiv aus dem Schema der Deklination verloren hat, von einem Imperfekt und Futurum nicht mehr weiss und in zahllosen Fällen auch syntaktisch ganz anders baut, als das Hochdeutsche. Es ist schon so: „Unsere Mundart hindert aus der Massen sehr, gut deutsch zu schreiben“, um ein Wort Luthers aus seinem Sendbrief vom Dolmetschen abzuwandeln.

„Aber die Gebildeten?“ wendet man ein. Die Gebildeten? Selbst wer zehn Jahre oder länger vor einem Lehrerpult gesessen hat, weiss in zahlreichen, auch im täglichen Le-

ben häufig vorkommenden Fällen nicht oder nicht recht Bescheid. Wünschen Sie ein paar Proben?

Wie heisst es doch:

Du fragst oder: du fragst?

Du fragtest oder: du frugst?

Unser lieber Vater oder: unser liebe Vater?

Der Friede oder: der Frieden,

Speisen, speiste, gespeist oder: speisen, spies, gespiesen?

Während fünf Jahre (so Duden!) oder: während fünf Jahren?

Ich werde mein Lebtag dran denken oder: meiner Lebtag(e)?

Wenn du nur du selber oder: Wenn du nur dich selber bleibst?

In der Regel nimmt der Sprechende oder Schreibende im Zweifel zu einer Umgehung *beider* Formen Zuflucht. Da dergleichen Fälle recht häufig sind, kommt es notwendigerweise zu einer Verarmung in Wort- und Wendungsvorrat. Und wenn man auch gelegentlich, wo zwei Formen einander gegenüberstehen, von der einen weiss, dass sie richtig ist, bleibt der andern gegenüber das Schwanken: Ist sie falsch? Oder darf sie gelegentlich verwendet werden? Und wenn ja, wo?

Die Unfähigkeit, sich aus derartigem Zustand der Unfreiheit zu lösen, muss notwendigerweise der Gleichgültigkeit rufen, ja sogar dem Hass gegen die Sprache und das Gefühl aufkommen lassen, das Deutsche sei überhaupt, streng genommen, nicht erlernbar.

Da kann nur grammatisches Wissen helfen. Zwar — das sei vorausgenommen — sind die Fälle, wo das Sprachgefühl objektiv nicht hinreicht, ziemlich selten. Häufig kommt es dagegen vor, dass es sich verwirren oder doch, allzu frei vorstossend, sich auf Wege treiben lässt, deren Begehung nicht oder noch nicht oder nicht unter allen Umständen erlaubt ist. Beidemale vermag hier gute grammatische Schulung, was man

von ihr erwartet: den strittigen Fall aus einem grössern Zusammenhang zu erklären oder die Bereiche berechtigter Anwendung abzustecken.

Wenn wir grammatische Unterweisung fordern, so nicht deshalb, um den Lernenden in Fesseln zu schlagen, sondern im Gegenteil, um ihn zu befreien von jeder lähmenden Aengstlichkeit: Man muss in sprachlichen Dingen für weitgehende Duldung eintreten.

Unter gewissen Bedingungen würde ich z. B. die von den Schulgrammatiken heute noch bekämpfte Form „du fragst“ durchgehen lassen und finde, dass je nach der vokalischen Umgebung ein „frug“ viel schöner, weil ausdrucksvoller und angemessener sein kann als ein herkömmliches „du fragtest“. — Im allgemeinen heisst es schulgerecht und streng: der Friede (nicht die Sprache selbst hat das so gewollt, sondern die Präzeptoren). Aber Möricke hat feines Gespür bewiesen, wenn er im „Turmhahn“ schreibt: Hier wohnt der Frieden auf der Schwel'. Wie hart klänge der Hiatus: Friede auf der Schwel! Und wenn Duden vorschreibt: „mein Lebtag“, mir aber ein „meiner Lebtag“ besser gefällt, weil die Mundart es so will: darf ich denn meiner angestammten Heimatsprache nicht so viel Ehr' antun, *gelegentlich*, wenn ich's im Zusammenhang gut finde, *ihren* Geist und *ihre* Gestalt auch mitten im Hochdeutschen erscheinen zu lassen? Sehen Sie sich doch einmal die herrliche, geradezu geniale Prosa Johann Peter Hebels an! Der kann ja keinen Satz schreiben, wie der Herr Schulmeister und Federfuchser will! — Kann keinen? — Will keinen! Und mit Recht, sonst wäre er nicht mehr der einzige Hebel. Und noch etwas! Was macht eigentlich der Manschetten- und Stehkrägengrammatiker mit *Gott helf!* Spürt man sich denn nicht einer zeugungsmächtigen Sprache ohnegleichen gegenüber? 's ist freilich kein Gärtchen, sondern ein Urwald voll strotzender Kraft und wildestem

Leben, voll blühender und fruchtesschwerer Schönheit.

Also soll und darf jeder schreiben, wie's ihm einfällt, und nichts wäre eigentlich falsch? Und Schreiben wäre das leichteste Ding der Welt? Nein, gewiss nicht. Gut, d. h. zweckmässig zu schreiben bleibt nach wie vor eine schwierige Kunst. Schwierig aber ist es vor allem, den Ton zu halten, stileinheitlich zu sein, wenn man je nachdem geschäftsmässig schreibt oder frei und bequem oder streng gebunden. Auf das Ganze kommt es an und nicht auf das einzelne Wort. Aber erst gründliche Kenntnis der verschiedenen Sprachformen (und die Sprache treibt immer mehr Formen hervor als die Schulgrammatik zugeben möchte) gibt die Freiheit zu wählen, was für den Augenblick am nötigsten ist. Warum soll ich nicht die plebejische Form „du fragst“ gebrauchen statt der korrekten du fragst, wenn mir's einmal plebejisch zu Mute ist?

So wären wir doch wieder — auf einem Umweg — auf Jakob Grimms kühne Behauptung zurückgekommen. Ja, wenn Ihr viel lest, wenn Ihr die Sprache leidenschaftlich liebt und alle ihre Möglichkeiten kennt, dann dürft Ihr schreiben, wie Herz und Laune es Euch eingeben; es braucht dabei nicht immer bloss launisch oder gar launenhaft zu werden. Auch der strenge Ernst ist etwas Schönes.

Wenn Euch die Sprache ein Gewaltiges geworden ist, gewaltig wie die Natur selbst, dann seid Ihr frei vom Schulbüchlein.

Ihr glaubt es nicht? Ihr zweifelt immer noch? Seht, wie nötig Ihr's habt, eine tüchtige Grammatik zu studieren! Sie wird Euch zeigen, wie vielerlei möglich ist in der deutschen Sprache und Euch lehren von den verschiedenen Formen, die Euer Sprachgefühl kennt (und die meistens alle an sich richtig sind) die für den Sonderfall je- weilen passende zu finden.

B. Das Studium der Grammatik zur Förderung der Einsicht in das Wesen der Sprache.

Der Grammatikunterricht an den oberen Klassen der Mittelschule.

I. Physiologisch-phonetische Grundlage.

Was Volksschule und die unteren Klassen der Mittelschule angefangen haben, soll in den mittleren und oberen ausgebaut werden, und zwar nicht bloss, um die Sprachsicherheit des Schülers zu fördern. Immer mehr muss die Grammatik mithelfen, das Geheimnis der Sprache und damit ein Stück vom Geheimnis des Menschen selbst zu entdecken. Weder Geschichte noch Geographie, noch Physik, Chemie oder Zoologie betreiben wir auf der Mittelschule rein praktischer Zwecke wegen. Was sollte auch dabei herauskommen! Was für eine vorzeitige Einengung auf ein bestimmtes vom künftigen engsten Berufskreise begrenztes Gebiet! Ich sehe gerade in der einseitigen Beziehung des Grammatischen auf das Aufsatz- und Büropraktische einen der wichtigsten Gründe für das Missvergnügen, mit dem oft Lehrer wie Schüler das Fach betreiben. Diese Art Unterricht begnügt sich im Wesentlichen mit der Feststellung: So ist es! und der Forderung: Merkt's Euch, und haltet Euch daran in linealgerader Steifheit! Was Wunder, wenn einem dabei eng ums Herz wird! — Was begeistert unsere Jungen am Naturkundeunterricht? Etwa, dass sie die Knochen an einem menschlichen oder tierischen Skelett benennen oder numerieren dürfen?! Gewiss nicht! Sondern die Möglichkeit, durch das Experiment zu erforschen, wie sich's regt, bewegt und verändert in der Natur.

Vor der Erfindung des Mikroskops und der Entdeckung der Zellen im pflanzlichen und tierischen Organismus waren zoologische und botanische Vorgänge nicht zu be-

greifen. In ähnlicher Weise müssen die Lebensregungen der Sprache unverstanden bleiben, wenn der Schüler keinen Einblick in die Natur der Laute hat. In der Phonetik ist der Ort, wo sich die Sprachlehre mit der Naturkunde berührt, und hier lässt sich an meist schon vorhandene Aufmerksamkeit und Vorliebe anknüpfen: An die aus der Somatologie bekannte Beschreibung des Sprachorgans schliesst sich folgerichtig die Lehre von der Entstehung der Laute.

Kein Stoff des gesamten Grammatikunterrichtes, wie ihn etwa das 8. oder 9. Schuljahr verlangt, haftet den Jungen fester im Gedächtnis als gerade der phonetische. Voraussetzung ist freilich, dass man die einzelnen Laute mit den Schülern genau entwickelt und den Ueberblick über den Zusammenhang klar gestaltet. Dann aber werden die konsonantischen Assimilationen, die für das lautliche Verständnis unserer Mundart und zur Erzielung einer einwandfreien Aussprache des Hochdeutschen so wichtig sind, geradezu spielend verstanden, weil eben die Lautlehre eine deutliche Einsicht in die Natur der Sprachvorgänge ermöglicht. Ergiebiger noch, wenn denkbar, sind die Gewinne, die sich aus dem Einblick in das Wesen der Vokale ergeben.

Was sind sie anderes als Umformungen des Stimmtones mit Hilfe der Werkzeuge unseres Mundraumes! Das ist weitherum bekannt. Wieviele unserer Lehrer aber wissen, dass die sog. abgeschwächten Vokale, z. B. unser Endungs-*e* (phonetisch *ə*), zum grössten Teil auf einer Rückbildung der vollausgestalteten Vokale *i*, *e*, *a*, *o*, *u*, in ihren „Grundstoff“, den Stimmtone, beruhen? Und doch erklären sich hieraus nicht nur die gesamte Sprachentwicklung vom Althochdeutschen zum Mittelhochdeutschen, sondern auch zahllose Erscheinungen der späteren Hochsprache und der Mundart.

Aus dem leicht zu erwerbenden Verständnis des Vokaldreiecks sind schon Vierzehn- oder Fünfzehnjährige imstande, ohne Schwierigkeiten Doppelformen wie *Erde* und

irdisch, *Gold* und *gülden*, *Zorn* und *zürnen*, *Horn* und *hürnen*, *voll* und *Fülle*, *vor* und *für* („ich ging im Walde so für mich hin“, Goethe) von *innen* *heraus* zu erfassen. Von selbst erklärt sich so auch die Möglichkeitsform der starken Verben im Imperfekt: *ich würde*, *ich käme*, *ich stürbe*. — Selbstverständlich meine ich nicht, dass dergleichen schon so früh durchgenommen werden müsste, aber die Tatsache, dass das Verständnis der Dinge leicht ist und auf weite Strecken allein in das Wesen der Sprache hineinsehen lässt, verpflichtet die Mittelschule — die ja nicht nur praktische Kenntnisse vermitteln will — besonders am Gymnasium, sich mit diesem Stoffe irgendwann abzugeben, und zwar dort, wo der Lehrplan die theoretische Durchnahme der Regeln zur Aussprache des Neuhochdeutschen fordert. Es erst in der 5. Klasse unserer Gymnasien und Realschulen zu tun, ist aber entschieden zu spät, aus mehr als einem Grunde.

II. Entwicklungsgeschichtlicher Ueberbau.

Ebenso fesselnd wie das Leben der Laute ist es, die innere Bewegung der Abwandlungsformen, etwa der Deklination, zu verfolgen.

Wenn die mittleren Klassen nach dem Lehrplan an die Wiederholung der Formenlehre heranzugehen haben, wird man die Gelegenheit ergreifen, die erworbenen Kenntnisse nicht nur zu festigen, sondern auch zu vertiefen. Trefflich eignet sich die Beobachtung des Personalpronomens zur Begründung eines Sprachzustandes, wie er aller Deklination vorausgegangen ist.

1. Wordersatz statt Abwandlung als Vorstufe der Deklination.

Wenn der Schüler die Abwandlung des *Dingwortes* vergleicht mit der „Deklination“ des persönlichen Fürwortes, muss ihm ein erstaunlicher Unterschied auffallen. Da dekliniert man etwa beim Substantiv: der

Bote, des Boten, dem Boten, den Boten; die Boten, der Boten, den Boten, die Boten oder: der Tag, des Tages, dem Tage, den Tag; die Tage, der Tage, den Tagen, die Tage. Ob die Endungen wie in *Bote* sich schwach oder in *Tag* stark verändern, immer bleibt der *n ä m l i c h e* Stamm! Wie anders beim Personalpronomen! Da liegen in Ein- und Mehrzahl nicht weniger als *v i e r* unter sich ganz verschiedene Stämme (oder Wörter?) vor: 1. der Stamm *i c h*; 2. der Stamm, der mit *m* anlautet in *meiner, mir, mich*; 3. der mit *w* beginnende Stamm im Nominativ Plural (*wir*) und die mit *u* anhebenden des 2., 3. und 4. Falles und Mehrzahl (*unser, uns, uns*). Man denke sich diese Verhältnisse auf ein Dingwort, z. B. *Haus*, übertragen. Was für eine Abwandlung müsste sich ergeben!

Einzahl: Nom. das Haus
Gen. des Gebäudes
Dat. der Baute
Akk. den Bau

Mehrzahl: die Wohnstätten
der Mietskasernen
den Bauwerken
die Herbergen

Die Vergleichung der Fallbeugung bei den *personalen* Pronomen mit der Deklination aller übrigen Wortarten lässt gewahr werden, dass von einer Abwandlung (= Veränderung von Formteilen an einem gleichbleibenden Ganzen) beim Pronomen *personale* nicht gesprochen werden kann. Was würde auch abzuwandeln sein, wo sozusagen von Kasus zu Kasus ein *n e u e s W o r t* eingesetzt wird!

Die Frage an den Schüler, welche Art der Wortbehandlung durch verschiedene Fälle hindurch die einfachere und flüssigere sei, beantwortet sich leicht durch den Hinweis auf die beim Substantiv übliche. Ist aber das Schwerfällige in der Regel jünger oder älter? Auch hier ist die Entscheidung leicht und zeigt dem Schüler, dass in der Kasusbehandlung der persönlichen Fürwörter heute noch (!) ein *primitiver Frühzustand der Sprache* vorliegt.

Wäre die Umstellung von der „Deklination“ durch Wortsatz (wie eben beim Personalpronomen) zur eigentlichen Abwandlung (eines immer gleich bleibenden Stammes mit Hilfe wechselnder Endungen) bewusst vorgenommen worden, man müsste von einer geradezu genialen Leistung sprechen. Auf jeden Fall bedeutet die Entdeckung, dass man es auch einfacher machen könne, eine Erneuerung des Sprachfundamentes: Das Geniale ist das bedeutungsvoll Einfache, das weit trägt. (Leicht lässt sich hier die früher von der Sprachwissenschaft selbst vertretene Ansicht zurückweisen, die modernen Sprachen mit ihrer weit einfachern Abwandlungsweise seien Ergebnisse des Sprachverfalls!)

Auf dem Gebiete der *W o r t b i l d u n g* stehen noch immer die beiden Formen der Ableitung und des Wortsatzes nebeneinander. So heisst es in jüngerer Bildung: Schneider-Schneiderin, König-Königin, während bei Verwandtschaftsnamen Vater-Mutter, Sohn-Tochter, und bei Tierbezeichnungen wie Stier-Kuh, Hengst-Stute verschiedenartige Stämme zur Erfassung der sprachlichen Gattung Mensch oder Tier dienen müssen, wenn der Geschlechtsunterschied hervorgehoben werden soll. Die Bildung durch *S t a m m e r s a t z* ist auch hier älter, weil schwerfälliger. Das sog. *movierte Feminin* (Lehrer-Lehrerin) setzt ein entwickelteres Abstraktionsvermögen voraus, heisst doch abstrahieren, an teilweise Verschiedenartigem das Gleichläufige erkennen und ins Wort fassen, so etwa über Hengst-Stute hinweg die Gattung Pferd.

2. Entstehung der Deklinationendungen.

Wie aber sind denn bei der *wirklichen* Deklination die Endungen entstanden, nach dem primitiven Zustand der Sprache, wo man, wie beim Personalpronomen, statt abzuwandeln ungefüge Wortklötze aufeinandertürmte? Auch hier hilft das Fürwort weiter, freilich nicht das persönliche. Wer durch alle Kasus hindurch die verschiedenen übrigen Fürwortarten überschaute, macht die Entdeckung, dass sie *a l l e* gleich sind mit Ausnahme der eigenschaftswörtlich

gebrauchten besitzanzeigenden *mein, dein, sein* und des zählenden Fürwortes *eins*: *d-er, w-er, jen-er, dies-er, solch-er, manch-er, ein-er, mein-er*. (Die beiden letzten stehen hier mit der Endung ihres substantivischen Gebrauchs; eigenschaftswörtlich verwendet, sind sie suffixlos: *mein Vater, ein Mann*.)

Wie ist diese *er*-Endung zu erklären? Das Personalpronomen gibt die Lösung: In der 3. Person männlichen Geschlechts haben wir, was in den eben aufgezählten Fürwörtern blosses Anhängsel ist, als selbständiges Wort vor uns: *Er* (*hat's gesagt*).

Das einsilbige Wort „*er*“ (aber auch *w-er, d-er*) ist, wenigstens unter gewissen Bedingungen, betont und daher im Vokal lang (sprich: *eer, deer, weer*), in zweiter Silbe dagegen (*dies-er, jen-er, solch-er*) erscheint es abgeschwächt zum Stimmton *ə*.

Dasselbe Verhältnis findet in den übrigen Kasus statt. Der Dativ zeigt im Personalpronomen die Endung *-m* (*ihm*), ebenso die übrigen Fürwörter: *dies-əm, jen-əm*, mit der üblichen Schwächung des Vokals in der mit geringerem Atemdruck gesprochenen zweiten Silbe.

Sehr schön spiegelt unsere Mundart das Verhältnis der betonten Formen zu den tonlosen: *inn* (= *ihn*) *hani aatroffe* (betont), aber tonlos: *han-ən aatroffe-*; *er hett gsaid* = (*hat gesagt*) gegen betontes: *ä ä r hett's gseid, nid ääs*.

Der gleiche Vorgang lässt sich bei der Wortbildung im Kapitel der Ableitung verfolgen: *Lich* (mit langem *i*) bezeichnete einst den lebendigen Körper, wie heute noch in *Fronleichnam*

und in Spittlers Vers aus Prometheus, dem Dulder: „*Er* (Prometheus selbst) legte seinen müden Leichnam auf die Bank.“ Die Ableitungen *männ-lich, weib-lich* waren ursprünglich Zusammensetzungen aus zwei Substantiven: *Mann + Lich, Weib + Lich*. Zur Ableitung umempfunden werden konnten sie erst, nachdem der zweite Bestandteil durch Tonverlust die Bedeutung eines selbständigen Wortes verloren hatte. Wäre *Lich* übrigens noch als eigenes Wort und nicht bloss als Endung angesehen worden, hätte es nach dem Gesetz der neuhochdeutschen Diphthongierung auch als zweites Glied der Zusammensetzung zu *Leich* (*e*) werden müssen, eine Entwicklung, die es ausserhalb der Zusammensetzung auch wirklich, allerdings nicht ohne Bedeutungswandel, durchgemacht hat: Es bedeutet jetzt den toten Körper.

Ähnliche Umwandlungen von Zusammensetzung aus zwei selbständigen Wörtern zur Ableitung mit blossem Suffix an zweiter Stelle haben auch Wörter wie *Schön-heit, Eigenschaft* hinter sich (*heit* = ursprünglich *Gestalt, schaft* = *Beschaffenheit*).

Unsere Flexionsendungen — das ist das Ergebnis der Untersuchung — waren einst eigene Wörter. Später sind sie unter der Einwirkung der ihnen entzogenen Betonung geschwächt worden, eben zu — Endungen.

(Schluss folgt.)

Luzern.

Konrad Steffen.

Lehrerin und weibliche Erziehung

Leitgedanken zum Sprachunterricht an der Hilfsschule

Die Sprache ist mit ihrer fließenden Bewegung und Vielfalt ein besonderer Ausdruck des Lebens. Weil sie aber von gefühls- und willenmässig ausgelösten Gedanken getragen wird, muss sie auch dem gesamten Leben dienen.

In welchem Grade die Sprache dem Leben des Individuums dienen kann, hängt von den Möglichkeiten und Fähigkeiten ab, die beim Anstreben weitreichender Sprachgewandtheit vorhanden sind.

Das Denken und dessen „*Aeusserungen*“