Über Fehler und Fehlerquellen.

Ein Beitrag zur psychologischen Pädagogik.

Von

Carl Born

Realschuldirektor.

A. Eine Übersicht über die behandelten Fehler.

B. Ein Versuch zur psychologischen Herleitung dieser Fehler.

C. Die unterrichtliche Verwertung der Ergebnisse zu B.

Beilage zum Jahresbericht der Realschule zu Calbe a. S.

1912.

376.

9ca
1(1912)

A. Übersicht über die Fehler.

I. Verstöße gegen die Rechtschreibung.
   a) Vokale und Diphthonge betreffend;
   b) die gutturalen Nasallaute betreffend;
   c) die Konsonanten (außer r und z!) betreffend;
   d) die Konsonanten r und z betreffend.

II. Verstöße gegen die Grammatik.
   a) Den richtigen Gebrauch der Präpositionen betreffend;
   b) die Rektion und die Flexion der Verba betreffend.

UNIVERSITÄTS- UND LANDESBIBLIOTHEK DÜSSELDORF

Landes- u. Stadt-Bibl. Düsseldorf

44. g. 304

Der Titel der folgenden Abhandlung ist absichtlich unbestimmt gehalten, da die Absicht vorliegt, die diesjährigen Ausführungen, die an und für sich ein scharf begrenztes Gebiet behandeln, durch spätere zu ergänzen und zu erweitern, die sich auf andere, benachbarte Gebiete erstrecken werden.

Die in dem heurigen Programm enthaltenen Ausführungen beschäftigen sich mit den in deutschen, französischen und englischen Diktaten gemachten orthographischen Fehlern, ihrer Erklärung, und der unterrichtlichen Verwertung der letzteren.

Nichts scheint auf den ersten Blick zufälliger, individueller, dem Geltungsbereich psychologischer Gesetzmäßigkeit mehr entzogen als die sogenannten Diktat- und Schreibfehler der Schüler. Man vergegenwärtige sich die Situation, in der diese Arbeiten geschrieben werden! Eine Gruppe von Wörtern oder Sätzen, die dieselben orthographischen Eigentümlichkeiten zeigen, oder auch ein zusammenhängendes kleineres Lesestück sind durch gemeinschaftliche Arbeit in der Klasse und durch Einzelarbeit zu Hause zum sicheren Besitztum der Schüler gemacht worden. Nun heißt es eines schönen Tages: „Kinder, heute schreiben wir ein Diktat! Nehmt Eure Hefte vor!“ Was für verschiedene seelische Erregungen ruft diese Ankündigung des Lehrers hervor!

Dem Blondkopf da auf der ersten Bank leuchten die blauen Augen im stolzen Gefühl seines Könnens, in der Gewißheit kommenden Sieges. Hat er doch bisher seine Diktate fast stets fehlerlos geschrieben! Hat er doch auch wieder für die kommende Arbeit in der Klasse wie zu Hause tüchtig gearbeitet! War doch auch wieder die Probearbeit, die die Mutter ihm zu Hause auf sein inständiges Bitten diktieren mußte, ohne Fehler geschrieben, bis auf das zweite h in dem Worte Rohheit! Aber jetzt weiß er es genau! Da soll ihm schon nichts passieren! Mag der Lehrer nur beginnen!

Seinem Freunde Fritz da auf der mittelsten Bank ist nicht so wohl zumute. Zwar gibt er dem andern an gespannter Aufmerksamkeit in der Klasse, an gewissenhaftem Fleiße zu Hause nichts nach, und doch gelingen ihm seine Arbeiten nicht so gut wie jenem. Mag der liebe Himmel wissen, woran es liegt! Gewiß hat er sich alles, was bis jetzt in seiner Klasse durchgenommen worden ist, mit redlicher Mühe fest und sicher eingeprägt. Aber wenn er kaum glaubt, sich seines sauer erworbenen Gedächtnisschatzes in Ruhe erfreuen zu können, flugs marschieren da schon wieder unter dem Kommando des Lehrers ganze Scharen von neuen Wörtern heran; und sie starren alle nur so von gefährlichen, drohenden, widerborstigen ck, tz und sp's. Das wird Mühe kosten, ehe er die alle bewältigt hat. Da heißt es, Mut und Geduld fassen! Ist es ihm doch schon manchmal begegnet, daß so ein für überwunden gehaltener Gegner, nachdem er ihn in der richtigen Form mehrmals mit schwarzer Tinte auf weißes Papier geheftet hatte, daß der dann hinterrücks doch wieder aufstand, und ihm mit seinem spießigen ß in den Rücken zu fallen suchte. Gott sei Dank, daß man gegen solche hinterlistigen Feinde einen zuverlässigen Freund an seinem Lehrer hat! Der warnt einen schon im voraus: „Paßt auf, Jungens, hier droht Gefahr!" Und dann weiß man ja schon, wie man sich vorzusehen hat. So wird es doch auch heute sein, denkt Fritz, und selbst drei oder vier Wunden im Kampfe rauben mir das Leben nicht. Also los denn in Gottes Namen! Mit festem, ruhigem Herzen geht er an die Arbeit.

Der gute Emil da auf der untersten Bank bietet ein ganz anderes Bild. In mutloser Haltung sitzt er schreibfertig da, den Kopf schwer auf das Heft gebeugt. Armer Junge! Er weiß, daß der bevorstehende Kampf mit diesen schrecklichen Wortungeheuern für ihn mit einer bösen Niederlage enden wird. Es ist ja bisher immer so gewesen. Und da ist auch gar nichts zu machen! Er kann lernen und schreiben, so viel er will; diese Schreibformen haften nicht in seinem Gedächtnis. Wenn man noch eine Stütze an der Aussprache hätte!, aber da schreibt man Land, Band und sand, und man spricht doch diese Wörter hinten mit einem t; man schreibt Lachs, Flachs und Dachs, und spricht doch genau wie in Klecks, Axt und flugs, wo man wieder drei ver-

schiedene Zeichen für denselben Laut hat. Es ist ein richtiges Unglück für einen Jungen, sich mit solchen Dingen plagen zu müssen, in denen gar keine feste Regelmäßigkeit zu herrschen scheint. Da ist es doch mit dem Rechnen eine ganz andere Sache. 81 : 3 gibt immer 27, weil eben 3 mal 27 immer wieder 81 ergibt. Ja, im Rechnen, da ist ihm denn auch so leicht keiner über! Da sitzt er mit obenan. Aber im Diktat, da ist nichts zu machen. Eine IV ist ihm sicher, vielleicht sogar eine V. So nimm denn deinen Lauf, Schicksal!

So verschiedenartig wie das Können, wie die Empfindungen dieser drei Schüler sind, so verschiedenartig sind sie, mit größeren oder kleineren Unterschieden, bei allen Schülern einer Klasse. Sollte man nun nicht meinen, daß die Ergebnisse einer unter so verschiedenartigen Bedingungen entstandenen Arbeit mit Rücksicht auf die Fehler bei den verschiedenen Schülern ganz verschieden sein müßten? Sollte man nicht glauben, daß ein Versuch, in den sogenannten Fehlern, d. h. also, in den Abweichungen von dem durch die amtliche Rechtschreibung Sanktionierten, irgendeine Gesetzmäßigkeit zu konstatieren, von vornherein als aussichtslos zu betrachten sei? Und doch weiß jeder Lehrer aus häufiger Erfahrung, und Eltern, die ihre Kinder beobachten, werden es bestätigen, daß gewisse Fehler ganz regelmäßig wiederkehren, und zwar nicht nur bei demselben Schüler, sondern bei fast allen Schülern, und nicht nur einer Klasse, sondern aller Klassen, die Schüler ungefähr gleicher Entwicklungsstufe und gleicher Herkunft beherbergen. Diese Tatsache legt die Annahme nahe, daß ihr allgemeine psychologische Gesetze zu Grunde liegen, und die Aufgabe wird sein, zu untersuchen, inwieweit diese Annahme berechtigt. Das Objekt der Untersuchung werden die Fehler bilden, die sich in den Diktaten unserer Vorschüler, und in den ersten französischen und englischen Arbeiten der Sextaner bezw. Untertertianer finden.

A. I. a) Fehler, die Vokale und die Diphthonge betreffend.

1. Fehler, die Vokale betreffend.

a) Anstatt des diktierten Lautes erscheint ein anderer.

a für e. Wark. Barg. Zwarg. Larche. walche. farner. valieren. vagessen. varschenken. Vata. Mutta.

a für o. Brat.

ä für e. Ärzbischof. Beschwärlich. Fäderhalter. Mänsch. näbelich. stäts. Pfädern = Federn.
e für ä. er tregt. das Kelbchen. aufwerts. Sebel. Getrenke. prechtig.
e für ö. gehehrt = gehört. zersteren. beese = böse. der Lewe. scheen = schön. die Sehne = Söhne.
ö für e. geschlöpt = geschleppt. das Bött = Bett. der Nöffe = Neffe.
ü für i (ie). gült. würd. Tüsch. Gebürge. würken. er schült. er begüßt. der Früden.
i für ü. wir dirfen. gefirchtet. Ausfliege. miede. die Siehne.
o für u. Gorke. Worst. Dorst. Storm. Worm. Torm. dorch. Forcht.
ö für ü. Störme. Törme. sie dörfen.
ä für ü. sie därfen.
o für i. Borne. Korche.
a für Schluß-e. bösa. Kista. Lista.

b) Der diktierte Laut ist fortgefallen,

a) im Inlaut: hüt^{e}te. sa^{u}ber. mitgeg^{a}ngen. eigen^{e}s schneid^{e}t. mißtrau^{i}sch. Bau^{e}rnhaus.

b) im Auslaut: leer^{e}. heut^{e}. Wüst^{e}. sein^{e}. hatt^{e}. mehrer^{e}. heftig^{e}. Handschuh^{e}.

c) In mehrsilbigen Wörtern sind die Vokale mit einander vertauscht.
Redee = Reede. vior = voir. qiutte = quitte.

d) Zwischen einzelne Konsonanten schieben sich Gleitlaute ein.
weliche = welche. jellep = gelb. Jellet = Geld. Gelieder = Glieder. wellek = welk. Millich = Milch.

2. Fehler, die Diphthonge betreffend.

a) die Reihenfolge der Laute des Diphthongen ist umgekehrt worden.
Sie = Sei. hießt = heißt. Keis = Kies.

b) Gleichlautende Diphthonge sind miteinander verwechselt.
Seugling Säugling. besträut = bestreut.

c) Anstatt des Diphthongen erscheint ein einfacher Vokal. Frolein = Fräulein. saber = sauber. hote = heute. (Krig = Krieg).

d) Anstatt eines einfachen Lautes erscheint ein doppelter. fleißieg. Schrieft. gielt. leernen.

schreibein. reisein. gedeiheit.

A, I. b. Fehler, die gutturalen Nasallaute betreffend.

1. der Laut ã (geschrieben ang, ank).
blang = blank. er schwank = schwang. der Klank = Klang. dangbar = dankbar. lank = lang. der Lanke = Lange.

2. der Laut ẽ (geschrieben äng, eng).
anhänlichste = anhänglichste. gelengkig = gelenkig. er fenkt = fängt.

3. Der Laut ĩ (geschrieben ing, ink).
er schwinkt } = schwingt. fling = flink.
er schwint } er sprikt = springt.

4. Der Laut ũ (geschrieben ung).
Der Sprunk = Sprung. fungkeln = funkeln.
dungkler, dungler, dunler = dunkler.
Juge = Junge. Jünling = Jüngling.
junker = jünger.

A. I. c. Fehler, die Konsonanten betreffend.

1. Verschiedene Konsonanten werden miteinander verwechselt.

a) Die mit einander verwechselten Konsonanten sind homorgan.

1. Sie stehen im Anlaut (Silben- und Wortanlaut).

b = p, m. dankpar. Prot. verplüht. bouton = mouton.
p = b. blump. brächtig. baß auf!
d = t. trischt. Torf = Dorf. schneitet. gerate.
t = d. gedragen. drägt. Durm. Dorf = Torf. Durner. Kardoffeln.
f = v. vängt. vür. vort. viel = fiel.
f = pf. Pfedern.
v = f. fiel = viel. Fogelnest.
g = k. kerade. kanß = ganz.

g = j. jegen. Jeck. Jeld. jelb. jroß. jrün. jerne. jar.
k = g Gardoffeln. gegauft. glingt. Glinge. gürzest. gein.
z = s. sartes = zartes.

2. Sie stehen im Inlaut.
ch = g. agtet = achtet. magt = macht. kriegt = kriecht. beseignen = bezeichnen. törigterweise.
g – ch. leuchnet. jechlicher. nebeliche. übriche.
ch = sch. Kirchhof = Kirschhof.
ck = g. entzügt.
z = s, ß. kürsesten. reisen = reizen. heißen = heizen. beseignen. Weisen = Weizen. jest = jetzt.
s, ß = z. fleizig. grüzen.
ß = s. begiest.
s = ß. speißen. reißen.

3. Sie stehem im Auslaut.
b = p. Kalp. Rauptier. Laup.
d = t. Abent. Hert. Gedult. Jemant. Walt. balt. Gelt. schätlich. wirt.
t = d. Scheldwort. gild. meißeld. mald.
g = ch. nebelich. übrich.
ch = g freundlig.
k = g. Zang. Gezäng.
s = z. Pulz. Herzenz.
z = s. Mals.

b) Die miteinander verwechselten Konsonanten sind nicht homorgan, aber in der Schriftform einander ähnlich. Baub = Laub. Beute = Leute. Botse = Lotse. bos = los. bege = lege. Hraten = Braten. ülen = üben. bleilt = bleibt. Dittat = Diktat.

c) Die miteinander verwechselten Konsonanten sind weder lautlich noch formell miteinander verwandt. Aufbaben = Aufgaben. gewegt = bewegt. werder = werden. Wagen = Waren. Malen = Maler.

2. Es fällt ein Konsonant fort.

a) Im Anlaut, der mehrere Konsonanten enthält. Schee = Schnee. Planzen, Pfanzen = Pflanzen. Stäuchlein = Sträuchlein. schneiet = schneidet. tägt = trägt.

b) Im Inlaut.

Wälchen = Wäldchen. Mächen = Mädchen. Jünling = Jüngling. braut = braucht. danbar = dankbar. dunler = dunkler. Geträke = Getränke. Käbchen = Kälbchen. Wädchen = Wäldchen. Widnis = Wildnis. Freud = Freund. Sprug = Sprung. Jügling = Jüngling. Jemad = Jemand. Juge = Junge. Pflaze = Pflanze. Klag = Klang. Waderer = Wanderer. mache = manche. machmal = manchmal. brigt = bringt. sprigt = springt. kligt = klingt. freudlich = freundlich. wügte = würgte. wämt = wärmt. Verbeserung = Verbesserung. stes = stets. Gärchen = Gärtchen. peite = petite. retera restera. aec = avec. (in = ihn; ihr = ir.)

c) Im Auslaut.

Fein^{d}schaft. Han^{d}schuhe. nirgen^{d}s. Säugling. fro^{h}. Elter^{n}. Sträuchlei^{n}. ger^{n}. Vaterla^{n}d. Rabe^{n}. Knabe^{n}. Wandere^{r}. Dörfe^{r}. Gliede^{r}. Kinde^{r}. ga^{r}. Nach^{t}. Staa^{t}. brauch^{t}. bring^{t}. drisch^{t}. gekauf^{t}. gereich^{t}. heiß^{t}. mach^{t}. nich^{t}. schwing^{t}.

Anmerkung: Die Endsilbe fällt fort in Ster^{ne}. Bienc^{hen}. Soldat^{en}. eiges = eigenes. schänd^{et}. ihr^{en}. schön^{en}.

3. Es wird ein Konsonant hinzugefügt.

ihn = in. bestreuht. bauhen = bauen. willkommendes. Gartenblaube. hüntet. anderst. l'éclolier = l'écolier. prorte = porte.

4. Ein Konsonant wird verdoppelt.

vonn. Rosinne. Apfelsinne. Salinne. Trännen. Blummen. geggen. Baumme. mann. seinnen. Rauppe. hatt. Brott.

A. I. d. Fehler, die Konsonanten r und z betreffend.

1. Fehler, den Konsonanten r betreffend.

a) Das r fällt fort.

1. Im mehrkonsonantigen Anlaut.

Stäuchlein = Sträuchlein. Bot = Brot. Stand = Strand. Stöme = Ströme. Femdling = Fremdling. kiecht = kriecht. bingt = bringt. getagen = getragen.

2. Im Auslaut (Silben- und Wortauslaut).
Tuner = Turner. Köner = Körner. Köbe = Körbe. Mak = Mark. wir düfen. lenen = lernen. wügte = würgte. wämt = wärmt.

b) das r erfährt Metathese.

1. Anlautendes r.
urfen = rufen. urtschen = rutschen. (fier = rief).

2. Inlautendes r.

a) vorvokalisches r tritt hinter den Vokal.
Forsch = Frosch. Förſche = Frösche. il se bûrle = brûle. apporchons = approchons. Furcht = Frucht. furchtbar = fruchtbar. Storm = Strom.

b) Nachvokalisches r tritt vor den Vokal.
Ströme, aus Störme, aus Stürme. Strüme = Stürme. Krob = Korb. Kröbe = Körbe. druch = durch. kruzen = kurzen. drüſen = dürſen. étrouneau = étourneau. ſtrakes = ſtarkes.

8. andere Fälle von Metathese.
er fürht = führt. l'orge = l'ogre. Firsche = Fischer. fier = rief.

Anmerkung. Umstellungen des l finden sich in: puls = plus, Schauler statt Lauscher, Gals statt Glas, Falsche statt Flasche, verflogten statt verfolgten, schlimzt statt schmilzt.

c) Das r erscheint anstelle eines anderen Konsonanten.
Larer = Lager.

d) Es erscheint ein unberechtigtes r.
il voirt = voit. la cavre = cave. la pertre = perte. trouvrira = t'ouvrira. l'orgre = l'ogre. l'herbre = l'herbe. prortre = porte.

A. I. d. 2. Fehler den Konsonanten ʒ betreffend.

a) ʒ im Anlaut.
ʒ wird zu ſ. ſartes. beſeignen. am kürſesten. Weiſen, reiſen statt Weizen, reizen. Pflanſen = Pflanzen.

b) ʒ im Auslaut.
Mals statt Malz. er ſchmiltzt. der Artzt. kurtz. Notitsbuch. jest = jetzt.

Umgekehrt wird auslautendes s nach Konsonant zu z.
Pulz = Puls. des Herzenz = Herzens;
ähnlich Reiz = Reis; er bläßt = bläst; der Strauz = Strauß; fleizig = fleißig.

A. II. Verstöße gegen die Grammatik.

a) den richtigen Gebrauch der Präpositionen betreffend.
1) Der Akkusativ erscheint statt des diktierten Dativs.
mit die Kreide, auf die Weide, in den Gärtchen, auf ein (einen) Lager, auf den Kirchhofe, in den Wäldchen, in den Dörflein, in den Strauch, von einen Stiel, mit den Feuer, auf den Kopfe, auf den Lande, von alle Arten, in Einzelkäfige.

Bemerkenswert ist hierbei, daß auch für Neutra der Akkusativ mit „den" substituiert wird. in den Gärtchen für das Gärtchen, auf einen Lager für ein Lager, in den Wäldchen für das Wäldchen, in den Dörflein für das Dörflein, auf den Lande für das Land. Auffallen wird ferner, daß der Akkusativ des Artikels steht, obgleich das Substantiv das Dativ = e hat: auf den Kirchhofe, auf den Lande.

2) Der Dativ erscheint statt des diktierten Akkusativs.
gegen deinen Eltern; in der Sparbüchse statt die Sparbüchse; er fiel in einem Bach.

b) Die Konjugation der Verben betreffend.
1) Starke Präterita werden anderen starken Formen angeglichen.
er gang, er hang, er fang statt ging, hing, fing.
2) Starke Formen werden schwach gebildet.
geschmeltzt statt geschmolzen, zerrennt statt zerronnen, es gibte statt es gäbe.

c) Die Komparation betreffend.
junk, junker statt jünger; lank, länker statt länger, gut, guter statt besser.

B. Ein Versuch zur psychologischen Herleitung der Fehler.

In Vorstehendem ist eine durch objektive Merkmale bestimmte Aufzählung der Fehler gegeben. Wenn wir jetzt

den Versuch unternehmen, die Quellen aufzuzeigen, aus denen diese Fehler entspringen, so sind wir uns von vornherein darüber klar, daß unsere Resultate auf absolute Sicherheit keinen Anspruch erheben können, daß wir uns ferner in manchen Fällen mit einer mehr oder weniger großen Wahrscheinlichkeit bescheiden müssen, und daß schließlich einige Fälle mehrere gleich wahrscheinliche Erklärungen zulassen. Bevor wir an die Aufzeigung der u. E. vorhandenen Fehlerquellen gehen, vergegenwärtigen wir uns noch einmal die Autoren der Fehler, und die Umstände, unter denen die letzteren entstanden sind.

Vorschülern, die ihre ersten deutschen Diktate, Sextanern, die ihre ersten französischen, Tertianern, die ihre ersten englischen Arbeiten schrieben, sind diese Fehler aus der Feder geflossen. Die Auswahl wurde bestimmt durch die Erwägung, daß, wenn überhaupt für die Herleitung der Fehler allgemein gültige psychologische Momente sich finden sollten, diese am klarsten und reinsten in den Anfängerklassen hervortreten müßten. Diese Erwägung wurde bestätigt durch den Fortgang der Untersuchung.

Versuchen wir nun, uns ein Bild von dem Vorstellungsleben der Kleinen zu machen, die ein Diktat zu schreiben im Begriffe stehen! Mit gespannter Aufmerksamkeit lauschen sie den Worten, die der vor der Klasse stehende Lehrer langsam und deutlich artikuliert ausspricht. Das so erzeugte Lautbild pflanzt sich durch Ohr und Nerven übermittelt bis in das Gehirn fort, wo es sich in eine Vorstellung umsetzt. Diese Vorstellung ist durch den vorhergehenden Unterricht oder auch durch frühere Erfahrungen des Kindes außerhalb der Schule schon mehr oder weniger häufig genau oder annähernd in derselben Form in dem Geiste des Kindes erzeugt worden, so daß sie sich sogleich dieser im Bewußtsein des Kindes bereits vorhandenen Vorstellung assoziiert und nun auch leicht reproduziert und durch bestimmte Muskelbewegungen dem Bilde nach getreu wieder dargestellt wird; denn bei richtigem Verfahren ist das visuelle Bild stets gleichzeitig mit dem auditiven geboten worden. Wenn wir uns diesen Gang des Entstehens der Vorstellungen und ihrer Reproduktion vor Augen halten, so vermögen wir ohne weiteres auch die Quellen anzugeben, aus denen etwaige Fehler, d. h also falsche Reproduktionen, fließen können.

Diese Fehler rühren nämlich davon her, daß entweder die Aufmerksamkeit nicht genügend angespannt war, oder daß das Gehörorgan aus irgend einem physiologischen Grunde ein mangelhaftes Bild des gesprochenen Wortes aufnahm, oder daß bei den Zuleitungsnerven eine Störung vorlag, oder daß die Assoziation im Bewußtsein in einer anderen als der beabsichtigten Weise erfolgte, oder daß die motorischen Nerven oder schließlich die ausführenden Muskeln in mangelhafter Weise funktionierten, oder daß endlich mehrere der eben als möglich angeführten Störungen gleichzeitig eintraten. Von diesen Möglichkeiten scheiden für unsere Betrachtung die in einem anormalen Zustand der Organe, Nerven und Muskeln beruhenden von vornherein aus, da man, um sie mit dem richtigen Werte in Rechnung zu setzen, den körperlichen Zustand des Schreibenden genau kennen müßte. Das ist aber ausgeschlossen, da hier ja meist nicht die Subjekte der Tätigkeit, sondern nur das Produkt derselben unserer Beobachtung zugänglich ist. Es bleiben demnach diejenigen Störungsmöglichkeiten übrig, die aus mangelhafter Anspannung der Aufmerksamkeit, oder aus einer nicht beabsichtigten Richtung der Ideenassoziation folgen. Bei dem letzteren Punkte ist zu berücksichtigen, daß die assoziative Kraft einer Vorstellung um so größer ist, je öfter sie reproduziert worden ist, je inniger sie mit dem übrigen Bewußtseinsinhalte verknüpft ist, und mit je zahlreicheren Merkmalen sie bedacht ist. Im Folgenden schließen wir uns zunächst der Einteilung der Lautstörungen an, wie sie Wundt in seiner Völkerpsychologie (2. Auflage) I. Die Sprache. Erster Teil. pag. 379 ffg. gegeben hat. Nicht übersehen dürfen wir dabei, daß Wundt seine Ausführungen stützt auf Beobachtungen an der gesprochenen Sprache, wir dagegen schriftliches Material zu Grunde legen. Gewiß wird man in den meisten Fällen zutreffend sagen können, daß dieses Material besonders beweiskräftig sei für die Intensität der hier in Betracht kommenden psycho-physiologischen Vorgänge. Denn diese Störungen der Lautbildung sind schriftlich fixiert worden, während dem Schreibenden das richtige Lautbild aus dem Munde des Lehrers ans Ohr klang, während seine Aufmerksamkeit angespannt war, um es richtig zu erfassen, und während sein Wille sich mühte, es richtig zu reproduzieren. Wenn das in zahlreichen Fällen nicht gelungen ist, so müssen

eben die störenden Momente von einer Kraft gewesen sein, die man gewöhnlich unterschätzt. Andererseits ist aber nicht zu verkennen, daß die falschen Schriftbilder in einigen Fällen darauf zurückgehen mögen, daß der Schreibende den in unserer Sprache vorhandenen Vorrat an konventionellen Schriftzeichen noch nicht sicher beherrschte, oder sich durch die Unzulänglichkeit der Mittel der schriftlichen Darstellung unsicher machen ließ; man denke z. B. nur daran, welche verschiedenen Laute das eine Zeichen e darstellen muß.

Wundt unterscheidet drei Arten von Störungen der Lautbildung.

1. Lauterschwerungen (Dyslalien).
2. Lautvermengungen (Paralalien), d. h. solche Störungen der Lautbildung, die durch die Einwirkung von Lauten des gleichen Wortes oder dicht aneinander grenzenden Wörterzustand kommen.
3. Wortvermengungen (Onomatomixien), d. h. solche Lautstörungen, die durch die Einwirkung ganz verschiedener und nicht unmittelbar verbundener Wörter entstehen.

1. Die Lauterschwerungen (Dyslalien). Sie beruhen

a) auf fehlerhafter Bildung der peripheren Sprachwerkzeuge;
b) auf zentralen Innervationsstörungen;
c) auf beiden Momenten zugleich (was wahrscheinlich die Regel ist).

Die Symptome der Lauterschwerung: Die Artikulation ist erschwert, und zwar bezieht sich das entweder auf alle Laute (Stammeln und Stottern) oder auf einzelne Laute. Die auf einzelne Laute beschränkten Artikulationsfehler führen regelmäßig zu Lautvertretungen, bei denen Wundt zwei verschiedene Grade unterscheidet.

a) Es wird ein Laut von ganz abweichender Artikulationsform substituiert. Hierunter würden die unter A. I. c. 1. c. zusammengestellten Fehler gehören, z. B. Aufbabe statt Aufgabe, gewegt statt bewegt, Wagen statt Waren. (In letzterem Falle könnte aber auch gutturales w anstelle des Zungen-r getreten, und als g geschrieben sein).

Anmerkung. Für diesen Uebergang des Zungen-r in Gaumen-r mit der Schreibung ch seien hier zwei Beispiele angeführt, die allerdings nicht der Schule entstammen Eine Nachbarin rief ihren Knecht Karl häufig, indem sie ganz deutlich zweisilbig „Kachel" rief Ein Mädchen schrieb

als ihr der Name des Küchengemüses Porree in der hier üblichen Bezeichnung Burree, mit Zungen r gesprochen, diktiert wurde, ins Wirtschaftsbuch „Buche".

b) Nahe verwandte Laute (in unserem Verzeichnis homorgan genannt) werden miteinander vertauscht. Hierunter würden die unter A. I. c. 1. a. angeführten Fehler gehören, z. B. blump statt plump, trischt statt drischt, kerade statt gerade, sartes statt zartes, leuchnet statt leugnet.

Zu den Fällen unter b bemerkt Wundt, daß sie, wie ja auch dem Leser ohne weiteres auffällt, „bereits durchaus in die Breite normaler Abweichungen und dialektischer Unterschiede hinüberspielen" und „zu den generellen Lautabweichungen der Sprache gehören".

2. Die Lautvermengungen (Paralalien).

„Diese normalen Artikulationsfehler entstehen vorwiegend infolge psychischer Ursachen, denen gegenüber periphere Bedingungen nur von sekundärer und untergeordneter Bedeutung sind. Denn der Zustand der „Zerstreutheit", (bei dem sie aufzutreten pflegen), pflegt in einer Ablenkung der Aufmerksamkeit zu bestehen, die ein Abschweifen auf assoziierte, namentlich auch auf die unmittelbar nachfolgenden oder vorausgehenden Lautvorstellungen möglich macht."

Symptome: Die einzelnen Lautbildungen an sich sind normal, aber ihre Ordnung in der Zusammenfügung zum Worte wird gestört.

Bei den Lautvermengungen unterscheidet Wundt drei Klassen, die Einschaltungen, die Auslassungen und die Umstellungen der Laute.

a) Die Einschaltungen:

Derartige Einschaltungen, wie Wundt sie im Auge hat, finden sich in unserem Verzeichnis in den Beispielen Säbebel = Säbel; Rosensenstrauch = Rosenstrauch; heißeißt = heißt; Lehrerers = Lehrers; sououris = souris; salulait = saluait.

Die übrigen Fälle, wo ein Laut eingeschaltet ist, möchten wir später unter anderen Kapiteln abhandeln, so z. B. weliche = welche; schreibein = schreiben; gelengkig = gelenkig; bauhen = bauen; willkommendes = willkommenes; Apfelsinne = Apfelsine; Rauppe = Raupe; la pertre = la perte.

b) Die Auslassungen:

hütte = hütete; mitgegngen = mitgegangen; leer = leere; Wüst = Wüste; saber = sauber; er sprikt = springt; dunler = dunkler; Schee = Schnee; Mächen = Mädchen; Sträuchl i = Sträuchlein; hippotame für hippopotame.

Weitere Beispiele für diese außerordentlich häufige Erscheinung siehe unter A.I.a.1.b¹.*a.b.*; A.I.a.2.c¹.; A.I.b.2.3.4; A.I.c.2; A.I.d.1.a.

c) Die Umstellungen:

a) Die Vorausnahme (Antizipation) beruht darauf, daß „der Vorstellungsverlauf schneller dahineilt, als die Sprachbewegungen. Wird die den Vorstellungen folgende Ausdrucksbewegung durch mechanische Ursachen verlangsamt, wie beim Schreiben, so treten solche Antizipationen besonders leicht ein."

Dnieste = Dienste; Schauler = Lauscher; verflogten = verfolgten; schlimzt = schmilzt; ets = est; el = le; retse = reste; quroce = croque; htey = they; vatse = vaste; prorte = porte. Mansche Menschen für Manche Menschen. Gartenblaube für Gartenlaube. aprape = atrappe. mumber für number. l'eiceinte für l'enceinte. Strüme für Stürme. druch = durch. Firsche = Fischer und die anderen Fälle unter A.I.d.1.b.2¹. *b. c.*

b) Die Nachwirkung (Postposition):

Der Sprunk ist weik für weit. Das fehlerhafte k in Sprunk assimiliert sich das erst nach ihm ins Bewußtsein tretende t von weit, das schon durch seine Form dazu einladet; ebenso Diktak für Diktat; puls für plus; gedeiheit für gedeihet; bleilt für bleibt; Säbes für Säbel; Goligath. In einem Diktat waren Wörter mit einem Schluß-h vorgekommen, z. B. Reh, Kuh, Stroh. Infolgedessen wurde auch geschrieben Kornh, und, mit einer nochmaligen Umstellung, Horhn.

c) Einen Fall, daß Vorausnahme und Nachwirkung vereint auftreten, glauben wir in folgendem Beispiel sehen zu sollen:

Unverhofft kommt oft. Hote rot, morgen tot.

Das unberechtigte o in hote (für heute) ist durch Vorausnahme zu erklären, wenn wir nur den Satz im

Auge haben, in dem es vorkommt. Es scheint aber zweifellos zu sein, daß das in den drei vorhergehenden Wörtern stehende o diese Wirkung durch Nachwirkung noch verstärkt hat.

3. Die Wortvermengungen, d. h. Artikulationsfehler, die infolge von Assoziationen mit anderen laut- oder begriffsverwandten Wörtern eintreten.

Furcht verwechselt mit Feucht, furchtbar mit fruchtbar, furchtlos mit fruchtlos und umgekehrt.

espèce verwechselt mit épaisse; heureux mit humeur; who mit how.

Hierher gehören auch die Fehler in der Konjugation, wie: ich gang, ich hang, ich fang für ich ging, hiug, fing; geeinnehmt für eingenommen, geschmeltzt für geschmolzen, zerrennt für zerronnen. Diese Formen sind den Schülern also aus der Feder geflossen, während der Lehrer soeben die richtigen Formen diktiert hatte. Ein Beweis dafür, wie stark die Assoziationswirkungen derjenigen Sprachformen sind, die das Kind seit seinen ersten Sprachversuchen geübt hat. Es wäre leicht, sie um ein Vielfaches zu vermehren durch die vom Kinde gesprochenen Formen; wir beschränken uns aber absichtlich auf die geschriebenen Fehler. Die Präteritalformen gang, hang, fang sind entstanden durch Analogie zu solchen vielgebrauchten wie sang, trank, sprang; die schwachen Partizipia geschmeltzt, zerrennt dagegen aus dem Überwiegen der schwachen Verben in unserer Sprache.

Ähnlich dürfte der Fall liegen, wenn die Schüler nach Präpositionen, die den Dativ regieren, so häufig, selbst unter dem Diktat des Lehrers, den Akkusativ setzen. Der Akkusativ ist bei weitem häufiger als der Dativ; er übt daher, namentlich bei schweifender Aufmerksamkeit, eine starke Assoziationswirkung aus, der die noch unbefestigten Dativassoziationen unterliegen. So fanden sich: mit die Kreide, auf die Weide für der Weide, in die Sparbüchse statt der Sparbüchse; in den Gärtchen statt dem, auf einen Lager statt einem, auf den Kirchhofe statt dem, in den Dörflein statt dem, in den Strauch statt dem, von einen Stiel statt einem, auf den Kopfe statt dem; von alle Arten statt allen.

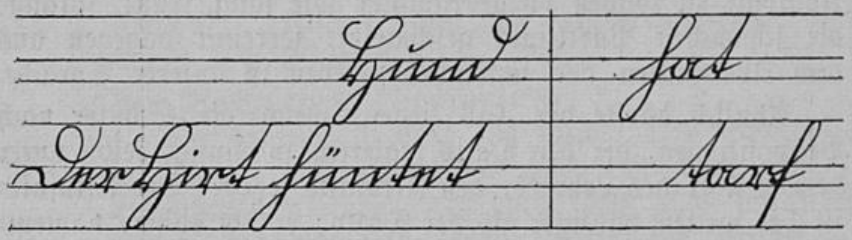
Anmerkung. Diejenigen Fälle, wofür neutrale Substantiva eine Akkusativform mit „den" geschrieben wurde, wie: in den Gärtchen, in den Dörflein, auf einen Lager, dürften so zu erklären sein, daß der Schüler, das vom Lehrer gebotene

Lautbild „dem oder einem" ungenau auffangend, es an die häufig vorgekommenen Formen „den oder einen" angleicht, ohne sich dessen bewußt zu werden, daß diese Formen des Artikels zu einem neutralen Substantiv im Singular nicht gehören können. Wir haben es also mit völlig mechanischer Wiedergabe ungenau aufgenommener Lautbilder zu tun, bei der ruhige Überlegung ausgeschaltet war. Das zeigen auch solche disparate Bildungen wie: auf den Kopfe, auf den Kirchhofe, wo das Substantiv mit dem Dativ-e erscheint, während der Artikel im Akkusativ steht.

Wenn nun auch Fälle sich finden, wo statt des Akkusativs der Dativ erscheint, so ist dazu zunächst zu bemerken, daß sie sehr selten sind (3 gegen 20 in unserer Sammlung); zu erklären sind sie wohl so, daß der Schüler, durch den Unterricht unsicher geworden in dem bis dahin ihm heimisch gewesenen Akkusativ, eben anfängt, den Unterschied beider Fälle zu fühlen, und nun noch tastend oft daneben greift.

Beispiele: Gegen deinen Eltern; fiel in einem Bach; ein Korn macht dem Vogel froh.

Anmerkung. Hier seien noch einige Fälle von Analogiewirkung angeführt, bei denen u. E. der durch das Auge empfangene Eindruck bestimmend eingewirkt hat. Ein Schüler schreibt: Der Hirt hüntet, statt hütet. Woher dieses n in hütet? Die betreffende Stelle im Hefte bot folgendes Bild.



Eine Beeinflussung des Wortes hütet durch das darüber stehende im Anlaut übereinstimmende Hund dürfte kaum von der Hand zu weisen sein.

Ähnlich ist das Bild in einem zweiten Falle, wo tarf statt darf geschrieben wurde. Genau über dem t in tarf stand das Schluß-t von hat.

Ferner dürften hier anzuführen sein die Fälle unter A. I. c. 1. b[1], wo Konsonanten miteinander verwechselt wurden, die in der Schriftform einander ähnlich sind, wie B mit L, b mit l, t mit k. Baub statt Laub, Beute statt Leute, Botse statt Lotse, bos statt los, bege statt lege, ülen statt üben; Dittat statt Diktat, in welch letzterem Worte natürlich

auch das zweimalige t seine assoziierende Kraft durch Vorausnahme betätigt hat.

Schließlich rechnen wir hierher Fälle wie schreibein, reisein, gedeiheit, wo der volle Klang des Diphthongen ei in der ersten Silbe noch nachwirkte, als die schreibende Hand bereits beim dumpfen e der Endsilbe angelangt war. Das im Bewußtsein noch nachschwingende ei erzeugte dann auch das Schriftbild ei, was um so leichter war, als das e ja schon vorhanden war.

Wir haben gesehen, daß sich die von uns gesammelten Fehler mühelos in die von Wundt aufgestellte Einteilung der Lautstörungen einordnen; die Quellen der Fehler sind also die von ihm angegebenen psycho-physiologischen Merkmale. Damit könnten wir also zum dritten Teil unserer Arbeit übergehen. Da wir uns jedoch bei dieser Abhandlung praktische Ziele gesteckt haben, halten wir es für angebracht, wenn wir die Fehler, über deren wahre Natur wir uns jetzt klar sind, nun auch vom speziellen Standpunkt des Schulmannes betrachten. Wir rücken sie damit in eine andere Beleuchtung, die zwar an dem Wesen der Einzel-Erscheinung nichts ändert, sie aber unserem Verständnis in manchem Falle noch näher bringt.

Fehler, die durch einen Mangel an Aufmerksamkeit entstehen.

Wundt hat uns gezeigt, daß die von ihm angeführten Momente psychologischer und physiologischer Natur ihre volle Kraft nur entfalten können bei schweifender Aufmerksamkeit In die Sprache der Schulpraxis übersetzt heißt das, daß die Mutter fast aller der angeführten Fehler die Unaufmerksamkeit ist. Nur enthält dieser Ausdruck, der bei der Schularbeit so häufig dem Schüler als Tadel entgegengehalten wird, von vornherein eine grobe Ungenauigkeit zu ungunsten des Schülers. Denn zwischen den beiden Polen, der nach ganzem Vermögen dauernd angespannten Aufmerksamkeit und ihrem Gegenteil, der absoluten Zerstreutheit, gibt es eine unendliche Reihe von Uebergangsstadien. Gewiß aber ist sich mancher Lehrer, und das dürfte gerade von denjenigen gelten, die es mit ihrer Arbeit am gewissenhaftesten meinen, garnicht bewußt, daß er eine unerfüllbare Anforderung an die Klasse stellt, wenn er von allen in

jedem Augenblick volle Aufmerksamkeit verlangt. Ein jeder kann das leicht bei einer Beobachtung seiner selbst feststellen; man muß sich im Verlauf der gewöhnlichen Pflichten und Arbeiten so häufig zu dem Gegenstand zurückrufen, mit dem wir uns gerade beschäftigen. Ungeteilte Aufmerksamkeit aber widmen wir einer Sache nur dann, wenn sie uns ganz und gar gefangen nimmt, daß wir Ort und Stunde, daß wir uns selbst darüber vergessen. Dergleichen dürfte dem Durchschnittsmenschen nur selten begegnen, und wenn wir diesen Zustand an uns selbst erfahren haben, daß wir durch eine uns innerlich bewegende Arbeit unserem eigenen Ich entrückt wurden, so rechnen wir uns das nicht als ein Verdienst, als eine besondere Leistung unseres Willens an, sondern wir sprechen dann von einer glücklichen Stunde, von einem Gnadengeschenk des Himmels. Wir sehen also, an uns selber stellen wir nicht die höchste Anforderung; umsomehr müssen wir uns bei anderen, und nun erst recht bei Kindern, mit einem Grade der Annäherung an das Ideal begnügen, der der vorhandenen Möglichkeit entspricht. Das wollen wir im Sinne behalten, wenn wir von der Aufmerksamkeit oder Unaufmerksamkeit unserer Schüler sprechen, die in den höheren Klassen sehr wohl in die Lage kommen können, an einem und demselben Vormittage in sechs verschiedenen Unterrichtsfächern bei sechs verschiedenen Lehrern Aufmerksamkeit leisten zu müssen. Gewiß darf diese Ueberlegung uns nicht dazu verleiten, von unserer Forderung der Aufmerksamkeit — denn fordern müssen wir einen beträchtlich hohen Grad derselben als die unerläßliche Bedingung des Lehrerfolges — das meiste oder gar alles abzulassen; wohl aber soll und wird sie unser Urteil mildern, wenn wir sehen, daß es den jungen Menschenkindern da vor uns noch nicht immer gelingt, unseren Ansprüchen gerecht zu werden, und weiter soll sie uns Lehrer anspornen, nach Mitteln zu suchen, die Aufmerksamkeit der Schüler zu wecken und in Spannung zu erhalten, ohne sie unnötig zu ermüden.

Nachdem wir dieses vorausgeschickt, brauchen wir nicht mehr zu fürchten, mißverstanden zu werden, wenn wir von Unaufmerksamkeit der Schüler sprechen, und von den Fehlern, die durch sie bedingt werden. Wir meinen damit dann also, daß der Wille zum Aufmerken wohl vorhanden

war, aber nicht in der genügenden Stärke, um Vorstellungen die ungewollt durch die vom Lehrer angeregte Vorstellung mit hervorgerufen werden, zurückzudrängen und ihnen jeden Einfluß auf die genaue Wiedergabe der ersten Vorstellung zu entziehen. Unter diese Fehler möchten wir die außerordentlich häufigen Fälle rechnen, wo Konsonanten im Innern oder im Auslaut eines Wortes fortgelassen wurden, obgleich sie der Lehrer natürlich mitdiktiert hat. Daß ein gewisser Grad von Aufmerksamkeit vorhanden war, beweist die Tatsache, daß das Wort bis auf eben diesen einen Laut richtig niedergeschrieben wurde. Gewiß muß man unterscheiden, an welcher Stelle und in welcher Umgebung der fortgelassene Laut stand; es ist anders zu beurteilen, wenn anstatt Pflanzen die Schreibformen Pfanzen oder Planzen erscheinen, als wenn in dem Plural der Neutra das r fehlt wie in Dörfe, Gliede, Kinde, und als wenn in der dritten Person der Gegenwartsform das t fehlt wie in: er brauch, bring, drisch usw. In dem ersten Falle nämlich wird der Mangel an Aufmerksamkeit in seiner Wirkung unterstützt durch die Schwierigkeit des mehrkonsonantigen Anlauts, in den beiden letzteren Fällen dürfte dieses unterstützende Moment zu suchen sein in der gewohnheitsmäßigen, undeutlichen Artikulation. Man kann es fast als eine Regel aufstellen, daß die Kinder nicht nur die Endkonsonanten, sondern sogar die Endsilbe fast jedes mehrsilbigen Wortes in der Aussprache vernachlässigen, „verschlucken", wie der schultechnische Ausdruck dafür lautet. Natürlich wirkt dabei der germanische Akzent mit, der die Stammsilbe durch den Hauptton hervorhebt, sodaß die übrigen Silben sich mit einem kärglichen Nebenton behelfen müssen. Daneben ist aber nicht zu vergessen, daß das gesprochene Wort in der alltäglichen Umgangs- und Verkehrssprache etwas ganz anderes ist, als die lautgetreue Wiedergabe des geschriebenen Wortes. Das geschriebene oder gedruckte Wort führt neben seinem Dasein im Satzgefüge ein ausgeprägtes Sonderdasein, in welches die Erfahrungen, die es im Laufe unserer Sprachgeschichte gemacht hat, bestimmend eingreifen. Das gesprochene Wort aber erhält Leben und Bedeutung vor allem durch den Geist und die Wärme des Sprechers, durch die enge Verbindung mit anderen Lautkomplexen zu einem Sprechtakt, durch die

Zusammenfügung mehrerer Sprechtakte zu einem gedanklichen Ganzen. Es ist nicht als Einzelnes, sondern als Teil des Ganzen vorhanden.

Diesem Punkte, der Aussprache der Endkonsonanten, möchten wir noch besondere Aufmerksamkeit zuwenden. In unserer Gegend wird gesprochen Bant, Hant, Lant; Tach, Schlach, Sarch; stant, fant, bant; zeitich, selich, behäbich; daß (geschrieben das!), Glaß, loß; d. h., obgleich das in unserer Schrift übliche Zeichen für den stimmhaften Konsonanten geschrieben wird, sprechen wir in denjenigen Flexionsformen, wo dieser Konsonant im Auslaut steht, stimmlos; erst in den mit einer Endung versehenen Flexionsformen erscheint auch in der Aussprache der stimmhafte Laut. Das Kind, das durch die jetzt herrschende Lautier- und Schreiblesemethode wenigstens im Anfang darauf hingewiesen ist, auf die Lautbildung zu achten, kehrt in Zweifelsfällen, wo es sich in der Rechtschreibung noch nicht sicher fühlt, dazu zurück, sich selbst vom Munde die richtige Schreibart abzulesen. Und ist es damit nicht vollkommen im Recht? Wir schlagen die Gedichte Walters von der Vogelweide auf, jede Seite liefert uns Beispiele dafür, daß man früher lautgerecht schrieb: unt = und, leit = Leid, lant = Land, friunt = Freund usw. Jetzt hat man die endungslosen Kasus den übrigen angeglichen, und für den kleinen Schüler damit eine Reihe von Fällen geschaffen, in denen er schwanken muß. Wir wollen ihm diese Fehler nicht so hoch anrechnen, sondern ihm in aller Freundlichkeit sagen: Du hast im Grunde genommen vollständig Recht, wenn Du „unt" schreibst, nun ist aber einmal die Festsetzung getroffen, daß „und" geschrieben werden soll, und darum erinnere Dich in Zukunft daran."

Zu einer Quelle wirklicher Schwierigkeiten wird diese stimmlose Aussprache der Endkonsonanten im Deutschen, vereint mit der Gewohnheit, sie häufig ganz ausfallen zu lassen, im englischen Unterricht. Das Englische macht bei sämtlichen Konsonanten in An-, In- und Auslaut den Unterschied zwischen stimmlos und stimmhaft. Da kostet es nun wirklich unendliche Mühe, die Schüler daran zu gewöhnen, diese Laute richtig zu sprechen. Wie diese Laute gebildet werden, welches der physiologische Unterschied zwischen stimmhaft und stimmlos ist, das begreifen sie sehr leicht.

Diese Erkenntnis aber in die Tat umzusetzen, stellt so große Anforderungen an die Aufmerksamkeit und Energie der Schüler, daß so mancher noch am Schluß des ersten Jahres in dieser Beziehung sehr viel zu wünschen übrig läßt. Andererseits darf der Lehrer nie darin nachlassen, auf richtige Aussprache zu dringen, da ja sonst dieser Unterricht zu großem Teile sein Ziel verfehlen würde.

Unter diejenigen Fehler, die durch einen starken Mangel an Aufmerksamkeit hervorgerufen werden, meinen wir auch die Verstöße gegen die Grammatik rechnen zu sollen. An und für sich betrachtet ist es doch ein starkes Stück, wenn die Schüler, trotz des Diktats des Lehrers, nach einer Präposition einen falschen Kasus, oder gar eine falsche Verbalform setzen. Wir haben schon gezeigt, daß ein gut Teil dieser Fehler auf Analogiebildungen zurückzuführen ist; wir möchten an dieser Stelle zu erklären versuchen, welche Rolle die geschwächte Aufmerksamkeit bei ihrem Zustandekommen spielen dürfte. Es ist ein ganzer Satz diktiert worden. Den Hauptton haben bei diesen einfachen Sätzen natürlich das Subjekt und das Prädikat erhalten. Diese Satzteile haben sich denn auch vorzugsweise dem Gedächtnis des Schülers eingeprägt. Die verbindenden Wörter hatten nur schwachen Nebenton; sie sind deshalb auch nur unklar zum Bewußtsein emporgedrungen. Wenn nun der Schüler beim Schreiben an sie gelangt, so horcht er innerlich auf das noch nachschwingende Lautbild, und da es von vorherein nicht deutlich und scharf sich ausprägen konnte, so ist eine treffende Reproduktion nur eine Sache des Zufalls; denn sogleich drängen sich unwillkürlich klang- oder sinnverwandte Vorstellungen herzu, und diejenigen, die in der Mehrzahl sind, werden die neue, unklare, sich angleichen. So entstehen die häufigen Akkusativformen statt des verlangten Dativs, so die schwachen Konjugationsformen statt der starken.

Fehler, die durch einen Mangel des Gedächtnisses entstehen.

Unter dem Gedächtnis verstehen wir die Fähigkeit, früher gehabte Eindrücke nach geraumer Zeit unter richtiger Wiedergabe aller wesentlichen Merkmale zu reproduzieren. Diese geistige Fähigkeit eignet vor allem der Jugend, und sie kann durch richtige Übung bis zu einem hohen Grade der Voll-

kommenheit ausgebildet werden. Diejenigen Fehler nun, die wir auf ein momentanes Versagen des Gedächtnisses zurückführen möchten, und die wir in die vorstehende Sammlung gar nicht aufgenommen haben, weil sie zu häufig sind, beziehen sich darauf, ob ein Wort mit einem großen oder kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben wird, wie die Dehnung, wie die Kürzung eines Lautes graphisch dargestellt wird, und wie es abzutrennen ist. Wenn Substantiva so häufig mit einem kleinen, Verbalformen und Adjektiva dagegen so häufig mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden, wenn die Regeln über Kürzung und Dehnung noch so unzutreffend angewandt werden, daß Formen erscheinen, wie Rosinnen, Apfelsinnen, Tränen; fleißieg, Schrieft, leernen, so liegt der Grund dafür unseres Erachtens einmal darin, daß der Schüler die darüber aufgestellten, zum Teil ganz äußerlichen Regeln seinem Geiste noch nicht sicher eingeprägt hat; dann aber auch darin, daß diese Regeln manche Ausnahmen zulassen, und schließlich darin, daß in den dem Schüler in die Hand gegebenen Lesebuche die Regeln über große und kleine Anfangsbuchstaben für Gedichte keine Geltung haben. Jeder Vers einer Gedichtstrophe beginnt mit einem großen Anfangsbuchstaben, ganz ohne Rücksicht darauf, ob er berechtigt ist oder nicht. Das muß natürlich Verwirrung in die jungen Köpfe bringen. Da möchte man fast wünschen, daß wir dem Vorbilde anderer Völker folgten, die konsequent nur die Eigennamen durch einen großen Anfangsbuchstaben auszeichnen; einen Anfang dazu haben wir ja schon in vielen wissenschaftlichen Werken, und es wäre ja auch gar keine unerhörte Neuerung, da in früheren Jahrhunderten die deutschen Schriftsteller ebenso verfuhren.

Eine besondere Betrachtung möchten wir den Nasallauten widmen. Zunächst liegt uns ob, klarzustellen, was wir unter einem Nasallaut verstehen. Als Versuchsgegenstände mögen folgende Wörter dienen: bang, eng, fängt, singen, Gong, jung, jünger; Bank, schlenkern, sinken, dunkel, Dünkel. Wir haben hier gewisse durch die Buchstaben ang, ank, eng, enk u. s. w. dargestellte Laute. Wollen wir uns über den Lautcharakter derselben klar werden, so müssen wir uns vor allem von dem Vorurteil befreien, daß wir etwa so sprächen, wie geschrieben wird: ang, ank u. s. w. Der hier gesprochene Laut ist nach unserer Ansicht durchaus einfacher Natur, es

ist ein a, e, ä, i, o, ö, u, ü, bei dessen Erzeugung allerdings durch Herablassen des Gaumensegels und Erhöhung des Zungenrückens der vordere Mundraum zu großem Teil abgesperrt wird, so daß der größere Teil des Luftstroms den Weg durch den Nasen-Rachenraum nimmt. Die schriftliche Darstellung dieses Vorgangs ist insofern schwierig, als gleichzeitige Vorgänge durch nebeneinader stehende Zeichen dargestellt werden müssen.

Dadurch kommt der Eindruck zustande, als ob die durch die Zeichen a n g angegebenen Vorgänge und Mundstellungen nacheinander einträten; was nicht der Wirklichkeit entspricht. Selbstbeobachtung beim Hervorbringen des betreffenden Lautes — ang z. B. wird uns davon überzeugen. Wir bringen den Mund in die zur Erzeugung des a notwendige Stellung. Diese Stellung wird durchaus beibehalten, geht nicht etwa in die des n über, während wir nun das Gaumensegel herab-, den Zungenrücken emporbrücken, und dann den Luftstrom aus dem Kehlkopf durch Rachen- und Nasenraum entweichen lassen. Während all dieser Vorgänge hat der Mund bis zur Beendigung derselben die anfangs eingenommene a-Stellung; was wir also hervorbringen, ist ein a von besonderem Klangcharakter, und wir nennen es ein nasales a, weil bei seiner Hervorbringung die Luft hauptsächlich durch den Nasenraum ausströmt. Erwünscht wäre es demnach, daß wir für diesen in sich einheitlichen Laut auch ein einfaches Zeichen hätten; es sind von verschiedenen Phonetikern verschiedene Zeichen vorgeschlagen worden; wir haben das Zeichen ã gewählt. Das Schriftzeichen g kommt als eigener Laut in diesen Wörtern erst als gutturaler stimmhafter Laut zur Geltung, wenn auf den nasalen Vokal eine Endung folgt, wie in bange, enge usw. Das Schriftzeichen k dagegen in blank, enk usw. deutet an, daß die bei dem Nasal gebildete Enge plötzlich durchbrochen wird, daß also der gutturale Explosivlaut erzeugt wird.

Nachdem wir uns die Entstehung dieser Laute in solcher Weise vergegenwärtigt haben, nimmt es uns durchaus nicht Wunder, wenn die Schüler in den Anfangsklassen bei der schriftlichen Fixierung derselben Schwierigkeiten finden. Im allgemeinen dürften sie keine Erklärung der Entstehung dieser Laute erhalten haben; vielleicht sind sie nicht einmal auf

den Widerspruch zwischen Aussprache und Schreibung hingewiesen; denn so mancher Lehrer, der unter der Tyrannei der Buchstaben steht, wird sich der Discrepanz zwischen Laut- und Schriftbild garnicht bewußt. Der Junge aber, der, noch ziemlich unbeeinflußt von der konventionellen Orthographie, zunächst das Lautbild im Ohr hat, sagt sich, daß er ja doch kein n oder kein g bei diesen Wörtern spricht, und läßt es demnach auch beim Schreiben fort. Dadurch entstehen also solche „Fehler" wie: er sprikt = springt, Juge = Junge, dukler = dunkler u. a. m.; oder anhänlich = anhänglich, dunler = dunkler, schwint = schwingt. Eine spätere Stufe der Entwicklung erblicken wir in denjenigen Fällen, wo g mit k verwechselt wird, oder wo gar beide, g sowohl wie k, erscheinen. Da hat der Unterricht schon erreicht, daß dem Schüler die Notwendigkeit eines Zeichens wie g oder k in dieser Art Wörter eingeprägt ist, aber noch fehlt die Sicherheit der Anwendung, so daß sich Formen finden wie Klank statt Klang, blang statt blank, Sprunk statt Sprung, dangbar statt dankbar, und fungkeln statt funkeln, dungkler statt dunkler.

Fehler, die durch phonetische Schreibung entstehen.

Schon im vorstehenden haben wir darauf hinweisen müssen, daß so manche Fehler ihr Entstehen dem Zwiespalt verdanken, der oftmals zwischen dem Lautbild und dem Schriftbild eines Wortes vorhanden ist. Wenn wir nun unter der Überschrift „Phonetische Schreibung" noch einmal eine gewisse Reihe von Fehlern aufführen, so tun wir das, weil nach unserem Empfinden in diesen „Fehlern" das Bemühen des Schülers, ganz lautgerecht zu schreiben, recht deutlich zum Ausdruck kommt. Dem unbefangenen Beobachter sind solche Fälle besonders willkommen, da er in ihnen die natürliche Aussprache des Schülers zum Ausdruck kommen sieht. Es braucht kaum noch besonders darauf hingewiesen zu werden, daß auch diese Fehler nur auftreten können bei schweifender Aufmerksamkeit. Die Aussprache des Lehrers gelangt wohl zur Perception, wird aber nicht apperzipiert.

Solche Fehler sind: stehts, vohr, Gebährde, Krühmchen, gehehrt, in denen die Dehnung, die in der Aussprache tatsächlich vorhanden ist, auch in der Schrift erscheint.

Ferner Ärzbischof, Mänsch, Fäderhalter, Gebährde, in denen allgemein, und stähts statt stets, wo von vielen ein offenes e gesprochen wird. Wenn in aufwertz statt aufwärts das e vor r den offenen Laut bezeichnet, so ist das ja allgemein üblich in Erde, Geberde, werden u. s. w., also eine lautlich richtige Beobachtung des Jungen.

Schließlich seien zusammengestellt folgende Fälle: Kalpfleisch, aufwertz, leuchnet, Notitsbuch, Hampster*), Fennige = Pfennige. In allen diesen Wörtern haben die Schüler lautlich vollkommen korrekt geschrieben; das p in Hampster geht sogar auf eine auffallend scharfe Beobachtung zurück, für die der Verfasser vom phonetischen Standpunkte aus ein Lob verdient. Tatsächlich wird nämlich der Lippenverschluß, der bei der Aussprache des m vorhanden ist, in dem Augenblick, wo wir dazu übergehen, das s zu bilden, bei gewöhnlichem Sprechen plötzlich gelöst, und es entsteht der bilabiale Explosivlaut, den wir mit p bezeichnen. Da er aber gleichsam gegen die Absicht des Sprechenden entsteht, so wird er in der gebräuchlichen Rechtschreibung nicht fixiert. Der Schüler aber hat ihn bei der Beobachtung seines eigenen Sprechens bemerkt, und da er noch unbefangen genug ist, zu meinen, daß wir nur schreiben sollen, wie wir sprechen, so hat er den Laut mit in sein Schriftbild aufgenommen. Wer könnte ihm darüber zürnen?

Anmerkung 1. Bei Luther finden wir, indem wir aufs Geratewohl aufschlagen, „fürnimpt" — vornimmt, den verdampten = verdammten. Derartige Schreibungen aus früherer Zeit ließen sich leicht vermehren.

Anmerkung 2. Einige Fälle von sogen Volksetymologie finden sich auch, wo Schüler nicht nur die Schreibung e'nes Wortes dem Klange, sondern damit gleichzeitig auch die Bedeutung desselben ihrem Verständnis angepaßt haben; es zeigt sich darin also wieder das Streben nach Sachlichkeit und Wahrheit. Mit dem „Erzbischof" kann der Kleine keine Vorstellung verbinden, so macht er einen Ärzbisch-hof daraus; aus „Kleinod" wird ein Klein-Ot; und für einen Jungen, der auf dem Lande groß geworden ist und die Fortschritte der Aviatik noch nicht kennt, wird der „Ausflug" zu einem „Auspflug".

Von den Konsonanten r und l.

Die Fehler, bei denen der Konsonant r (und in geringerem Grade auch das l) beteiligt ist, sind so zahlreich, daß wir ihnen in dem Fehlerverzeichnis eine selbständige

*) Das Wort Hamster, ahd hamastro, findet sich bei Diefenbach, Glossarium Latino-Germanicum mediae et infimae aetatis auch in der Form hampster.

Stelle eingeräumt haben. Worin liegt diese Häufigkeit begründet? Eine erklärende Antwort auf diese Frage hat uns auch die Wundt'sche Einteilung nicht gegeben. Wenn wir hier einen Erklärungsversuch unternehmen, so sind wir uns des Problematischen dabei wohl bewußt.

Es ist zu unterscheiden, was das r angeht, zwischen dem Zungen-r und dem Gaumen-r. Das erstere wird hervorgebracht, indem die gegen die Alveolen gelegte Zungenspitze durch den ausfließenden Luftstrom von der Berührungsstelle getrennt wird, sofort aber dahin zurückkehrt, wieder getrennt wird, wieder zurückkehrt und so fort, so daß eine Vibration entsteht. Das dabei sich ergebende Geräusch bezeichnen wir mit r. Bei der Entstehung des Gaumen-r bilden der Hinterteil des Zungenrückens und das Zäpfchen einen Verschluß, den der abfließende Luftstrom intermittierend durchbricht. Auch dieses Geräusch wird in der Buchstabenschrift mit r bezeichnet, ist aber seinem Lautcharakter nach von dem Zungen-r gänzlich verschieden. Wir heben besonders hervor, daß die Artikulationsstelle des Zungen-r im vorderen Teil, diejenige des Gaumen-r dagegen im hinteren Teil der Mundhöhle liegt.

Um die in den schriftlichen Aufzeichnungen einer Person enthaltenen r-Fehler richtig beurteilen zu können, muß man wissen, welches der beiden r sie spricht. Wir können nicht für jeden Fall angeben, ob der schreibende Schüler das Zungen- oder das Gaumen-r spricht; wohl aber können wir im allgemeinen sagen, daß in der Umgangssprache, und namentlich bei Kindern, das Gaumen-r das gewöhliche ist, und ferner können wir in der Beschaffenheit der Fehler selbst Hinweise finden, ob Gaumen- oder Zungen-r dem Schreibenden vorgeschwebt hat.

Es fand sich ziemlich häufig, daß das r im mehrkonsonantiven Anlaut fehlte, z. B. in Bot statt Brot, bingt statt bringt, Femdling statt Fremdling, Stand statt Strand, Stäuchlein statt Sträuchlein, Stöme statt Ströme, getagen statt getragen. Die anlautenden Konsonanten in diesen Beispielen (b, f, st, t) sind sämtlich solche, deren Artikulationsstelle die Lippen bezw. der vordere Teil der Mundhöhle ist. Hätten nun die Schüler, denen diese Fehler untergelaufen sind, ein Zungen-r gesprochen, so wäre dieser Laut auch wahrscheinlich mitgeschrieben worden, da die zu fixierenden

Laute ja örtlich nahe verwandt gewesen wären, und einander in der Vorstellung hervorgerufen hätten. Wenn aber, wie es uns hier wahrscheinlich dünkt, ein Gaumen-r, das den Schülern geläufig gewesen ist, so erklärt sich der Fortfall des r leicht aus der großen örtlichen Entfernung der Artikulationsstellen der anlautenden Konsonanten und der damit verbundenen Schwierigkeit ihrer Hervorbringung. Die schreibende Hand folgt dem Flusse der Vorstellungen nicht mit gleicher Geschwindigkeit, und während das r noch undeutlich im Geiste sich bildete, drängte sich schon der folgende, bestimmten Charakter tragende Stammvokal zur Apperzeption.

Anders wieder erklären sich u. E. die zahlreichen Fälle der Umstellung des r und des l, wie urfen für rufen, Forsch für Frosch, druch für durch, fier für rief; Gals für Glas, schlimzt für schmilzt u. a. m. Es ist dabei zu unterscheiden, ob vorvokalisches r und l hinter den Vokal tritt wie in urfen, Forsch und Gals, oder ob umgekehrt nachvokalisches r und l vor den Vokal tritt wie in druch, Firsche für Fischer, verflogten statt verfolgten. Wir beschäftigen uns zunächst mit dem ersteren Fall.

urfen = rufen. Forsch = Frosch. Gals = Glas. folg = flog.

Die Beobachtungen am Schulkinde beim Leseunterricht des ersten Schuljahres sind der Ausgangspunkt für unsere Ausführungen. Eine Leseübung enthält z. B. die Wörter Maus, Mäuse, Mäuschen; Haus, Häuser, Häuschen; Glas, Gläser, Gläschen; Kloß, Klöße, Klößchen. Beim ersten Leseversuch begegnen natürlich verschiedene Fehler, darunter Gals und Kolß für Glas und Kloß. Sehr bald aber werden sämtliche Wörter richtig gelesen, auch bei willkürlich gewählter Reihenfolge, nur bei Glas und Kloß begegnet stets wieder derselbe Fehler der Umstellung, wobei allerdings das Kind sich sogleich selbst verbessert. Zum Schluß der Stunde wurde das Uebungsstück nochmals gelesen, und wieder erschienen zunächst die Formen mit der Umstellung. Der Lehrer enthielt sich bei dieser Uebung jedes Eingriffs, und gab nur beim erstmaligen Lesen einige Sacherklärungen. Dieselben Erfahrungen wurden gemacht bei dem Worte rufen, das zunächst immer urfen gesprochen wurde, und bei dem Worte Frosch, das zunächst meistens als Forsch erschien. Das beobachtete Kind ist normal ver-

anlagt, besitzt sogar eine schnelle Auffassungsgabe. Wie ist nun dieses regelmäßige Versprechen zu erklären? Uns erscheint die folgende Erklärung plausibel. Das zu lesende Wort wird, namentlich bei wiederholtem Lesen, nicht mehr als aus einzelnen Lauten bestehend, sondern als ein einheitliches Ganzes apperzipiert, dessen Teile gleichzeitig in das Bewußtsein treten. Wenn nun einzelne bestimmte Teile dieses Ganzen regelmäßig früher reproduziert werden, als es der räumlichen Aufeinanderfolge entsprechen würde, so kann das nur darin seinen Grund haben, daß diese bevorzugten Teile Eigenschaften besitzen, vermöge deren sie die minder reich begabten Teilvorstellungen ihrer Nachbarschaft zurückdrängen. Welches sind nun in unseren Beispielen die Laute, die zuerst erscheinen, sich also gleichsam vordrängen? Es sind stets die Vokale, die in ihrer Eigenschaft als Selbstlauter dem Mitlauter den Vorrang streitig machen. Der Vokal hat den Stimmton voraus, er ist leichter zu sprechen, und dem Kinde länger bekannt. Gründe genug für die Seele des Kindes, ihn zuerst zu reproduzieren.

Eine weitere Frage ist die, worin es beruht, daß diese Umstellungen so häufig gerade bei den Konsonanten r und l eintreten? Der Grund ist wahrscheinlich der, daß diese Laute als sonore Konsonanten den Vokalen näher stehen, als die einfachen Geräuschlaute, also auch leichter der Gefahr der Umstellung oder des gänzlichen Fortfalls unterliegen.

Diejenigen Fälle nun, wo nachvokalisches r vor den Vokal tritt, und die übrigen Fälle von Umstellung des r wie Firsche = Fischer, l'orge = l'ogre dürften sich aus der Unsicherheit erklären, die diesem Konsonanten infolge der häufig auftretenden vorvokalischen Metathese anhaftet. Für den Germanisten ist es von großem Interesse, zu sehen, wie die Neigung zu der Metathesis des r, die im Laufe unserer Sprachgeschichte zur Entstehung von nebeneinander fortbestehenden Wortformen geführt hat, auch heute noch die alte Kraft bewährt; ahd. findet sich schon Kirst für Krist; wir haben heute die Formen Born neben Brunnen; engl. trough neben durch; engl. burn neben brennen u. a. m.

Fehler, die durch den Dialekt unserer Gegend zu erklären sind.

Als letzte und sehr ergiebige Quelle für Fehler nennen

wir den hiesigen Dialekt. Wir stellen zunächst die Fehler zusammen, die nach unserer Ansicht unter dieses Kapitel fallen.

a für e vor r Kons. Wark, Barg, Zwarg, Larche, walche, farner.

Die Vorsilbe ver wird zu va in valieren, vagessen, vaschenken.

er am Ende eines Wortes wird zu a in Vata, Mutta, Kinda, Häusa.

ä für e in Ärzbischof, Fäderhalter, Mänsch, beschwärlich, näbelich, stäts.

e für ö in gehehrt, zersteren, beese, der Lewe, scheen, die Sehne = Söhne.

ü für i: gült, würd, würken, er schült, er begüßt, Tüsch, Gebürge, Früden.

i für ü: wir dirfen, gefirchtet, miede, Ausfliege, die Siehne.

o für u vor r Kons.: dorch, Dorst, Forcht, Gorke, Storm, Torm, Worm, Worst.

o für i vor r Kons.: Borne, Korche.

Unbetontes oder nebenbetontes e im Wortauslaut wird zu a: bösa, Kista, Lista. (Aus dem Munde zweier vorübergehender Jungen: Otto, haue 'n doch 'n paar ins Jenicka!)

Ein Gleitlaut zeigt sich in den folgenden Wörtern: weliche, jellep, Jellet, Gelieder, wellek, Millich.

Der Lanke = der Lange; lank, länker; junk, jünker.

b für p in blump, brächtig, baß auf!

d für t in gedragen, drägt, Durm, Dorf = Torf, Durner, Kardoffeln.

g für k: Gardoffeln, Glinge, gegauft, gürzest, gein.

s für z: sartes, kürsest, reisen = reizen, beseignen, Weisen = Weizen.

j für g: jegen, jelb, jroß, jerne, jar, Jeck, Jeld.

g für k: Zang, Gezäng.

Als dialektische Eigentümlichkeit, die freilich nicht auf unsere Gegend beschränkt ist, muß ferner das Vorherrschen des Akkusativs nach Verben und Präpositionen bezeichnet werden. Gib mich! von den Vater usw.

Die obigen Dialektformen sind niedergeschrieben, während der Lehrer die richtigen Formen diktierte. Aus der Häufig-

keit ihres Auftretens ersehen wir, eine wie starke Macht die Gewöhnung ist. Diese Beobachtung enthält zugleich einen Hinweis, wie ihr erfolgreich zu begegnen ist.

C. Die Verwertung der vorstehenden Ergebnisse im Unterricht.

Wir haben unter **B** versucht, uns die Entstehung der unter **A** aufgezählten Fehler psychologisch zu erklären. Uns bleibt jetzt noch übrig, zu zeigen, wie die so gewonnene Erkenntnis im Unterricht verwertet werden kann. Da die behandelten Fehler größtenteils die Rechtschreibung betreffen, müssen wir zunächst unsere Stellung zu diesem Gegenstand klarlegen.

Noch gibt es keine allgemein anerkannte deutsche Rechtschreibung. Wir kennen ein „Amtliches Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung, zum Gebrauch in den preußischen Kanzleien", das „bayrische Wörterverzeichnis von Ammon", das „bayrische amtliche Regelbuch", die „österreichische Ausgabe des Regelbuches von 1904", eine Rechtschreibung für die Schweiz, eine Rechtschreibung für Buchdrucker u. a. m.; im allgemeinsten Gebrauch befindet sich das „Orthographische Wörterbuch der deutschen Sprache von Duden, nach den für Deutschland, Oesterreich und die Schweiz gültigen amtlichen Regeln." Die verschiedenen amtlichen Rechtschreibungen weichen in zahlreichen Punkten von einander ab. Das Streben nach einer möglichst umfassenden Einheitlichkeit ist vorhanden, aber noch nicht erfüllt. Es gründet sich auf die Bedürfnisse des wirklichen Lebens. Die im Gebrauch befindlichen Rechtschreibungen sind Annäherungen an den erstrebten, idealen Zustand, und gründen sich auf Kompromisse, die die verschiedenen amtlichen Stellen mit einander geschlossen haben; bindende Kraft haben dieselben nur für den amtlichen Verkehr und die den betreffenden Regierungen unterstellten Schulen, nicht aber für den privaten Verkehr.

So ist der heutige, tatsächliche Zustand. Wenn wir die „Rechtschreibung" im Lichte geschichtlicher Entwicklung betrachten, läßt sich feststellen, daß es eine amtlich festgelegte Gleichförmigkeit für das deutsche Sprachgebiet nie gegeben hat; es herrschte da immer eine mehr oder weniger große

Willkür, die nur durch das Bedürfnis, sich einem möglichst großen Teile der Volksgenossen mühelos verständlich zu machen, eingeschränkt wurde. Eine zweite Frage ist die, inwieweit die Schreibung der jeweiligen Aussprache getreu nachgekommen ist. In der Beziehung läßt sich sagen, daß das Bemühen, den wirklichen Lautbestand der gesprochenen Sprache durch das Schriftbild wiederzugeben, stets vorhanden war, zu verschiedenen Zeiten jedoch mit verschiedenem Erfolge. Im Mittelhochdeutschen schrieb man im ganzen phonetisch richtiger, als wir es heute tun; niemals aber hat man vollständig lautgerecht geschrieben. Das ließ schon die Unzulänglichkeit der zu Gebote stehenden Lautzeichen nicht zu. Man vergegenwärtige sich doch nur einmal, welche Lautwerte allein das Zeichen e darstellen muß in den folgenden Wörtern z. B.:

gehorchen, mehr, See, vergeben, nie.
1. 2. 3. 4.5. 6. 7. 2. 5.

1 = kurzes, geschlossenes e; 2 = kurzes, dumpfes ö, 3 = langes, geschlossenes e, 4 = 3 in anderer Schreibung, 5 = Dehnungszeichen, stumm, 6 = kurzes, offenes ä, 7 = langes offenes ä.

Schließlich ist zu sagen, daß die Schrift der Aussprache stets um verschiedene Jahrhunderte nachhinkt. Die Sprache nach ihrem Laut- wie Wortbestand ist stets im Fluß, stets in Entwicklung begriffen; die Schreibung aber ist sehr konservativ, und sie bietet immer ein Bild, das dem wirklichen Lautbestande längst vergangener Zeiten entspricht. In dieser Beziehung ist ja vor allen Dingen die Orthographie des Englischen beweiskräftig, die vielfach über das Zeitalter Shakespeares noch nicht hinausgekommen ist; aber auch unsere eigene Sprache bietet Fälle in überreicher Zahl; nur kommen sie uns nicht zum Bewußtsein, da wir uns gerne mit der Vorstellung schmeicheln, wir sprächen genau so, wie wir schreiben. Und wenn uns jemand, der phonetisch geschult ist, auf das Unzutreffende dieser Ansicht hinweist, dann sind wir gar beleidigt, und bemühen uns, sofort zu beweisen, daß wir Kalbfleisch mit einem b und Lappen mit zwei p sprechen, obwohl es tatsächlich in der Umgangssprache nicht der Fall ist. Und wie sollten wir denn auch heute die vielen e, und h aussprechen, die entweder als Reste früherer Aussprache, oder als sogen. Dehnungszeichen, oder als

Analogiewirkungen in unserer Schreibung vorhanden sind? Wer spricht denn: er „geht" mit einem h? Und zu guterletzt: Wo ist denn überhaupt die Normal-Aussprache vorhanden, die die Grundlage für die Normal-Schreibung abgeben könnte? Im „Bühnendeutsch" ist zwar ein Versuch gemacht, die Aussprache des Deutschen für einen bestimmten Beruf festzulegen; aber noch ist er unseres Wissens nicht endgültig durchgeführt und zweitens erleidet die Aussprache desselben Wortes Modifikationen nach dem gedanklichen oder gefühlsmäßigen Zusammenhange, in dem es auftritt.

Aus dem Angeführten geht hervor, daß die „Rechtschreibung" ein sehr problematischer Begriff ist, und im eigentlichen Sinne des Wortes eine unerfüllbare Forderung enthält. Es ist gut, sich das zu vergegenwärtigen, um die Verstöße der Vorschüler gegen die Orthographie nicht zu hart zu beurteilen. Selbstverständlich halten auch wir es für eine unerläßliche Aufgabe der Schule, die Schüler im Gebrauch der amtlich festgesetzten Rechtschreibung so sicher zu machen, daß sie dieselbe mechanisch anwenden; der Lehrer aber wird einen solchen Fehler anders einschätzen, als z. B. einen Fehler in einer Rechnung, der auf einem logischen Trugschluß beruht.

Stellen wir uns nun noch einmal kurz die Hauptfehlerquellen zusammen! Es waren: ein Mangel an Aufmerksamkeit, ein Versagen des Gedächtnisses und im Gefolge davon das Bemühen, phonetisch zu schreiben, und schließlich der Dialekt.

Wie hat sich der Lehrer diesen Erscheinungen gegenüber zu verhalten?

Wenden wir uns zunächst der Aufmerksamkeit zu. Bereits in einem früheren Teile dieser Arbeit haben wir betont, daß ohne Aufmerksamkeit keine Arbeit möglich sei, wenngleich wir auch darüber schon uns im klaren waren, daß wir unmöglich von einem Kinde stundenlange, willkürliche Aufmerksamkeit erwarten können; das würde eine Willensstärke voraussetzen, die in diesem Lebensalter noch nicht vorhanden ist. Ein Kind vermag es noch nicht, eine bestimmte Vorstellung längere Zeit im Vordergrunde des Bewußtseins zu halten, es läßt sich leicht ablenken oder zerstreuen, und bei dem Bemühen, sich zu konzentrieren, tritt leichter als bei dem Erwachsenen Ermüdung ein. Diese

Tatsachen, die die experimentelle Psychologie als sichere Ergebnisse vielfacher Versuche hingestellt hat, muß der Lehrer kennen und beachten, um mit der Geisteskraft der ihm anvertrauten Kinderschar möglichst rationell zu wirtschaften. Er wird diejenigen Arbeiten, die die größte geistige Konzentration von den Kindern verlangen, in diejenige Stunde verlegen, in denen die Kinder durchschnittlich geistig am regsten sind, das ist nicht etwa die Anfangsstunde des täglichen Unterrichts, da der Geist gleichsam erst Zeit gebraucht, sich auf dem Gebiete, das er für längere Zeit verlassen hatte, wieder zurechtzufinden, sondern die zweite Vormittagsstunde. Sollte aber eine Stunde vorhergegangen sein, in der die Schüler anstrengende Turn- oder sonstige körperliche Uebungen zu leisten hatten, so wird man in der folgenden wissenschaftlichen Stunde keine hohen Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit der Schüler stellen können, da sich ein starker Ermüdungszustand bemerkbar machen wird.

Liegt nun aber die zweite Vormittagsstunde günstig für die Anfertigung einer schriftlichen Klassenarbeit, so hängt das Gelingen der Arbeit doch auch noch von der Gemütsverfassung der Arbeitenden ab. Eine ruhige, gleichmäßige Heiterkeit ist diejenige Stimmung, bei der die Vorstellungen sich am schnellsten und richtigsten auslösen. Ganz verfehlt also wäre es, wenn man zu Beginn der Stunde etwa drohend auf die Schwierigkeiten der bevorstehenden Arbeit oder gar auf das Mißlingen einer früheren, oder noch schlimmer auf die für ein Mißlingen in Aussicht stehende Strafe hinweisen würde. Durch die dadurch erweckten Unlustgefühle würde man selber einem Mißlingen die Wege ebnen. Ebenso verfehlt aber wäre es andererseits, wenn man darauf verfiele, die Jungen in eine direkt ausgelassene fröhliche Stimmung zu versetzen, indem man etwa einen Witz erzählte, oder an ein lustiges Ereignis aus dem Schulleben erinnerte, oder die Hoffnungen und Wünsche der Schüler auf eine bevorstehende Schulfeier oder dergleichen hinlenkte. Auch in diesem Falle würden die meisten nicht imstande sein, sich sogleich wieder auf die bevorstehende Arbeit zu konzentrieren, ihre Aufmerksamkeit würde abschweifen und das Ergebnis würden unverhältnismäßig viele Fehler sein. Die richtige Mitte würde man etwa treffen, wenn der Lehrer in freundlich bestimmter Weise seine An-

ordnungen für die Anfertigung der Arbeit träfe, und dann unmittelbar vor Beginn des Diktats diesem oder jenem Schüler, der sich in der letzten Arbeit ausgezeichnet hatte, noch eine anfeuernde Ermunterung zuteil werden ließe, etwa in der Form: „Na, Wilhelm, heute machen wirs wieder wie neulich, wie?" oder einem andern, dem die letzte Arbeit mißlungen war, beruhigend zuriefe: „Heute wird es schon besser gehen, sollst mal sehen." Während der Anfertigung der Arbeit selbst muß unbedingt alles, was den Gedankengang stören könnte, vermieden werden; der Lehrer wird sich also auch möglichst an seinem Platze vor der Klasse halten; ein unruhiges Auf- und Abgehen vor der Klasse würde die Schüler der vordersten Bänke nervös machen; ganz verfehlt wäre es, wenn er sich zwischen die Schüler begeben und in einzelnen Heften nachsehen würde, wie die Arbeit gelingt. Häufig kommt es vor, daß ein Schüler entweder infolge langsamen Vorstellungsverlaufes oder wegen langsamen Schreibens nicht „mitkommt", sich hinsetzt und weint. Da sagt man ihm in aller Ruhe: „Laß nur fort, was einmal fehlt! Denke nicht mehr daran! Ich diktiere jetzt etwas langsamer; du sollst schon mitkommen können!" Denn das ist ja absolut sicher, daß ein Schüler, der, während er das neue Wort oder den neuen Satz vom Lehrer diktiert erhält, sich noch damit beschäftigt, etwas Früheres nachzuholen, daß der beides, das Neue wie das Alte, falsch machen, und sich so die ganze Arbeit verderben wird. Wenn er hingegen das Verlorene verloren sein läßt, und sich mit frischem Mut und ganzer Energie dem Neuen zuwendet, so sind seine Chancen für schließliches Gelingen durchaus gut, und ein erfahrener Lehrer wird die Entschlußfähigkeit eines solchen Schülers lobend anerkennen.

Unter diejenigen Fehler, die durch einen Mangel an Aufmerksamkeit entstanden, rechneten wir auch das so häufige Auslassen von einzelnen Konsonanten und ganzen Silben, gewöhnlich der Endsilben; wir waren uns aber auch von vornherein darüber klar, daß der Mangel an Aufmerksamkeit in seiner fehlererzeugenden Wirksamkeit in solchen Fällen unterstützt würde durch die gewohnheitsmäßige ungenügende Artikulation. Sobald einem Lehrer dieses bei seinen Schülern auffällt, wird er natürlich alles aufbieten, um diesem Übel zu steuern. Denn wie häßlich wirkt es auf den Zuhörenden,

wenn ein Kind undeutlich ausspricht, einzelne Konsonanten oder gar ganze Silben fortläßt und die Endsilben namentlich nicht zur Geltung kommen läßt! Es handelt sich aber nicht nur um die Wirkung auf den Hörer oder Leser, sondern die Undeutlichkeit und Unvollständigkeit der Aussprache und der Schreibung hat auch eine Unklarheit der Vorstellung im Gefolge und man kann mit unfehlbarer Sicherheit sagen, daß ein Schüler, der z. B. eine Gedichtstrophe in so fehlerhafter Weise aufsagt, auch von dem Inhalte derselben eine ganz unzutreffende Vorstellung hat.

Wie kann man nun diesem Unwesen der undeutlichen und mangelhaften Aussprache steuern? Das nächstliegende und zweifellos auch Erfolg verheißende Mittel ist natürlich, daß man selber als Lehrer sich einer korrekten, deutlichen Aussprache nach den besten Vorbildern befleißigt, und mit unnachsichtiger Strenge im eigentlichen Unterricht darauf hält, daß die Schüler sich ernstlich bemühen, es uns gleichzutun. Aus dem Vorhergehenden geht aber bereits hervor, daß wir bei diesem Verfahren sehr bald auf solche Fälle stoßen, wo die Aussprache der Schreibung nicht entspricht. Was kann der Lehrer tun, wenn der Schüler in voller Aufrichtigkeit und Wahrheit ihm sagt: „ich spreche doch blos ein n in der Mitte von nennen", oder „ich höre ein p in nimmt"? Diese Fälle sind so häufig, daß Kinder, die einmal angefangen haben, auf ihre eigene Lautbildung zu achten, über die Abweichung ihrer Aussprache von der Schrift nicht mehr zur Ruhe kommen, und von ihrem Lehrer eine gründliche Aufklärung erwarten dürfen. Man wende nicht ein, daß die Kinder aus eigenem Antriebe nach solchen Dingen gar nicht fragen. Unsere über längere Jahre sich erstreckenden Beobachtungen beweisen das Gegenteil. In den ersten Schuljahren bringen die Kinder der Form der Wörter ein außerordentlich lebhaftes Interesse entgegen. Ist ihnen z. B. ein neues Wort entgegengetreten, so kann man ein noch nicht einmal schulpflichtiges Kind dabei beobachten, wie es dieses Wort sich nicht nur einübt, sondern an demselben auch Umstellungen, Auslassungen, Erweiterungen vornimmt, kurz, mit demselben sich beschäftigt, wie z. B. mit dem Sande, den es auch in die verschiedensten Formen bringt. Lernt es nun schreiben, so bemüht es sich in oft rührender Weise, seine Aussprache den Buchstaben anzupassen. So hörten wir an

einem eigenen Kinde, wie es immer wieder versuchte, das Wort „Klang" zu sprechen mit den Einzellauten K-l-a-n-g. Natürlich ergab sich nie das gewohnte Lautbild, und es bedurfte förmlichen Zuredens, um dem Kinde die Überzeugung zu geben, daß es ruhig Klang (nasal) sprechen dürfe. Aber natürlich hatte das Vertrauen des Kindes auf die Zuverlässigkeit seiner Fibel einen Stoß erlitten. Gerade in dem Augenblicke, wo wir dieses schreiben, hören wir, wie unsere beiden Ältesten (erstes und zweites Schuljahr) sich darüber unterhalten, ob man bei „ich sing" das g sprechen muß. Die Jüngere ist ganz entschieden dafür; „ich schreib es, also spreche ich es auch", erklärt sie kategorisch; und sie tut es auch: „sing", sing" — aber da unterbricht die Ältere sie: „Du sprichst ja sink mit einem k." „Na, wie soll ich's denn aber sprechen?" fragt sie ganz unwirsch, „es steht doch da"! Sie wenden sich an den Vater um Auskunft. Und da hören sie, daß sie in aller Seelenruhe sprechen sollen, wie sie es in der Schule vom Lehrer, und zu Hause von den Eltern zu hören bekommen. Um die Schreibung sollen sie sich zunächst nicht sorgen; und weiter erfahren sie, wie die Laute entstehen, und wie in dem Worte „sing" das g berechtigt ist in den erweiterten Formen singe, singen.

Damit kommen wir auf den Vorschlag, den wir dem Lehrer machen möchten, wenn er nun seinerseits in die gekennzeichnete Lage kommt. Erspart bleibt sie niemandem, der die Kleinen in die Kunst des Lesens einführt. Die meisten fügen sich, da ihnen eine bessere Auskunft unbekannt ist, der Tyrannei der Buchstaben, aber die Wahrhaftigkeit des Unterrichts, des Verkehrs zwischen Lehrer und Schüler, erleidet dabei einen gefährlichen Stoß. Wir raten deshalb an, den Schülern konsequent die Entstehung der Sprachlaute bekannt zu geben, und sie darin zu üben, jedes Wort nach seinem gesprochenen Laut genau zu bestimmen. Kommt nun der eigentliche Leseunterricht heran, so sagt man eben ganz offen, daß die Schreibung nicht immer der Aussprache entspricht, daß sie aber heute noch Vorschrift ist und eingeübt werden muß Auch mit diesem Verfahren wird es natürlich immer Schüler geben, die orthographische Fehler machen, aber ihre Zahl wird, das haben langjährige Versuche an verschiedenen Orten bewiesen, nicht größer sein, als bei der heute meistens üblichen Methode; es wird hier aber der

große Vorteil vorhanden sein, daß Lehrer wie Schüler sich jederzeit bewußt sind, daß die Aussprache immer das Maßgebende ist, wenn auch die Schreibung aus praktischen Gründen ihr Recht verlangt.

Wir nehmen an dieser Stelle gerne Gelegenheit, darauf hinzuweisen, daß ein derartiger Versuch in der „Mütterfibel" von Berthold Otto vorliegt. Otto, der seine Unterrichts- und Erziehungsmethode ganz und gar auf dem jeweiligen geistigen Vermögen des Kindes aufbaut, gibt in der „Mütterfibel" eine leichtverständliche Anweisung, wie man die Ergebnisse der phonetischen Forschung dem Begriffsvermögen des Kindes nahebringen kann, er erfindet eigene Bezeichnungen für die einzelnen Sprachlaute und führt die Kinder in verhältnismäßig kurzer Zeit sicher ans Ziel. Man hat seine Lautbezeichnungen auch lächerlich zu machen gesucht, trifft damit aber nicht den Kern der Sache. Sein Verfahren dient der inneren Wahrhaftigkeit, fördert die Erkenntnis der eigenen Muttersprache, und erleichtert das Studium der Fremdsprachen. Die Wissenschaft der Philologie kann ja die Phonetik in ihrer Arbeit nicht mehr entbehren; daß auch die Schule für das Deutsche hiermit Nutzen heranziehen kann, hat Otto systematisch gezeigt; im modernen fremdsprachlichen Unterricht geschieht es ja längst.

Für eine weitere Gruppe von Fehlern haben wir ein momentanes Versagen des Gedächtnisses als Quelle bezeichnet; es handelt sich hier um Verstöße gegen den großen und kleinen Anfangsbuchstaben, gegen die Silbentrennung der Wörter und den Gebrauch der Dehnungszeichen h und e. Soweit hierüber Regeln für den Gebrauch der Schule aufgestellt sind, konstatieren sie den heutigen Gebrauch, geben aber keine Begründung; bei der Silbentrennung sind sogar zwei verschiedene Prinzipien, das der Trennung nach Sprechsilben neben demjenigen der Trennung nach Bildungssilben, nebeneinander in Kraft, was natürlich die Praxis des Schülers sehr erschwert. Die richtige Schreibung kann sich der Kleine also nur durch ununterbrochene Übung an Hand der aufgestellten Regeln einprägen; von den psychischen Funktionen ist es also vor allem das Gedächtnis, das hier in Frage kommt. Sein häufiges Versagen auch bei Schülern, die in Gedächtnisleistungen sonst dem Durchschnitt entsprachen, beruht darauf, daß diesen Dingen der innere Zusammenhang

fehlt, und daß die darüber aufgestellten Regeln über den Erfahrungskreis der ersten Schuljahre hinausgehen. Die hierauf verwandte geistige Arbeit erzielt keinen nennenswerten Nutzen; es ist für die geistige Entwicklung des Menschen vollkommen unwesentlich, ob er eine gewisse Klasse von Wörtern mit einem großen oder einem kleinen Anfangsbuchstaben schreibt; wir sehen es ja an unsern Nachbarvölkern, die sehr wohl ohne diesen Zierrat auskommen, und es würde vollständig genügen, wenn nur die Eigennamen durch große Anfangsbuchstaben ausgezeichnet würden, wie es unsere mittelhochdeutschen Schriftwerke auch zeigen. Schon hat man in wissenschaftlichen Werken damit angefangen, und vielleicht sehen sich die jüngsten Schülerjahrgänge des Jahres 2000 außerstande, noch gegen den großen Anfangsbuchstaben zu sündigen, aus dem einfachen Grunde, daß er dann abgeschafft sein wird. Bis dahin aber werden wir auf Mittel sinnen müssen, die Kleinen auf diesem Gebiete absolut sicher zu machen, ohne ihr Gedächtnis unnötigerweise zu belasten. Es kommt ja hier vor allen Dingen darauf an, sie den Unterschied zwischen Dingwort einerseits und Eigenschaftswort und Tätigkeitswort andererseits begreifen zu machen. Mit der Angabe, daß das Dingwort das Geschlechtswort zu sich nehmen könne, ist es allein nicht getan, wie die Erfahrung beweist. Man wird eben doch von Anfang an darauf aus sein müssen, den Kindern das Substantiv als den Träger von Eigenschaften und Tätigkeiten klar zu machen, als das Wesentliche und Bleibende also, während Adjektiv und Verbum nur Zustände und Äußerungsweisen der Dinge ausdrücken.

Wir gelangen an die letzte der von uns benannten Fehlerquellen, an den Dialekt. In reichem Strom und unerschöpfter Mannigfaltigkeit entfließen ihr Wort- und Satzformen, die das Ohr des auf sprachliche Korrektheit bedachten Schulmeisters stets aufs neue schmerzlich berühren, denen aber der die Sprachentwicklung und ewige Neuschöpfung begreifende Lehrer mit stets wachem Interesse und oft unverhohlener Freude gegenübertritt. Kann er doch hier das große Geheimnis des Werdens aus erster Nähe beobachten und versuchen, seinem innersten Wesen näher zu kommen. Hier ist nun nicht der Ort, den hiesigen Dialekt zu untersuchen und darzustellen; wir haben uns damit zu begnügen, die Dialektformen zu verzeichnen, die sich im Schulhelft des Schülers

zur Geltung gebracht haben, während der diktierende Lehrer die gebräuchlichen Formen gesprochen hatte. Sie sind ein untrüglicher Beweis für die Urkraft, die im Dialekt lebt; sie zeigen uns, daß auch auf geistigem Gebiete die Gewöhnung ein äußerst wichtiger Faktor ist, der eine unheimliche Macht gewinnt, wenn ein zweiter Faktor, die äußere Umgebung, sich ihm helfend zugesellt. Dazu kommt in den meisten Fällen bei unsern Vorschülern noch die ererbte Anlage hinzu, so daß es wirklich kein Wunder ist, wenn der Lehrer diesem so festgewurzelten Gegner zunächst ziemlich machtlos gegenübersteht. Und wie kann er seiner allmählich Herr werden? Das erste ist, daß er ihn genau kennen lernt, sich also alle Dialektformen, die ihm in der Schule, auf der Straße, im Umgange entgegentreten, genau merkt, ordnet und ihn in ein System bringt. Hat er dies vollbracht, so kennt er die Punkte, an denen der Gegner seine Angriffe anzubringen pflegt; er kann also die ihm anvertraute Schülerschar warnen und schützen; er beugt der Gefahr vor, indem er fortwährend auf der Hut ist, und damit ist schon viel gewonnen. Diesen beiden mehr defensiven Maßregeln fügt er aber die dritte positive hinzu, daß er die Schüler nun möglichst häufig dialektfreies Deutsch hören läßt, daß er sie anhält, auch außerhalb der Schule die gerügten Fehler zu meiden, und daß er sich bemüht, sogar auf die Umgebung der Schüler Einfluß zu gewinnen, indem er den Kleinen angemessene Lektüre zuweist, die auch Vater und Mutter und Geschwister interessieren kann. Darüber hinaus stehen ihm kaum Mittel im Kampf gegen den Dialekt zu Gebote; er soll aber nicht verzagen, wenn sie nicht sofort anschlagen, da er ja weiß, wie fest diese Gewöhnung in den Kindern wurzelt; eine Gewöhnung läßt sich nur durch eine andere Gewöhnung austreiben.

Wir sind am Ende unserer Ausführungen. Ein auf den ersten Blick so gleichgültiger und vom Zufall beherrscht scheinender Gegenstand wie die Diktatfehler unserer Kleinsten hat Leben und Bedeutung gewonnen bei näherer Betrachtung. Wir sahen die seelischen Vorgänge am Werke, wie sie diese Abweichungen von der normalen Schreibung zu Wege bringen, und indem wir sie bei ihrem Wirken beobachteten, entnahmen wir daraus Fingerzeige, wie wir das Ergebnis ihrer Wirksamkeit in entgegengesetztem Sinne beeinflussen konnten. So

möchten diese Ausführungen dazu beitragen, die Lehrer der Kleinen, nicht nur in der Schule, sondern auch im Elternhause, zu veranlassen, sich bei der unterrichtlichen Tätigkeit stets in die Seele des arbeitenden Kindes zu versetzen, sie mit freundschaftlichem Verstehen auf die richtige Bahn zu geleiten, und ihnen so die rechte Freude an geistiger Arbeit schon bei Beginn des Schullebens zu vermitteln.

---

möchten die ... ehrer der
Kleinen, ni ... n Eltern-
hause, zu v ... Tätigkeit
stets in di ... etzen, sie
mit freund ... Bahn zu
geleiten, un ... er Arbeit
schon bei A

TIFFEN Gray Scale
© The Tiffen Company, 2007
R G B W G K C Y M
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

Coppelt & Töllner, Buchdruckerei, Calbe a. S.