Zeitschrift: Jahrbuch der Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich
Herausgeber: Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich
Band: - (1936)

Artikel: Rechtschreibung und sprachlicher Ausdruck
Autor: Rauch, Sophie
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-819296

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

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

Rechtschreibung und sprachlicher Ausdruck

von SOPHIE RAUCH

I. VERANLASSUNG UND ZWECK DER UNTERSUCHUNG.

Eine Gruppe zürcherischer Lehrer der Realschulstufe (4. bis 6. Schuljahr) schloß sich zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammen und nahm als erstes das Gebiet der Sprache in Angriff, aus dem Bewußtsein heraus, daß hier sowohl für die Schüler wie für die Lehrer Schwierigkeiten in Menge zu überwinden sind. Mancher Lehrer ist unbefriedigt von den Ergebnissen seiner Bemühungen im sprachlichen Unterricht, und wenn dazu noch die Kritik von außen her immer und immer wieder einsetzt und auf die mangelhaften Fertigkeiten unserer Schüler, namentlich in orthographischer Beziehung, hinweist, so kann man sich wohl der Frage nach der Berechtigung der Kritik nicht entziehen. Nicht nur bei Anlaß des Übertritts unserer Schüler in die Sekundar- und Mittelschule hören wir Klagen, auch die Schulaufsicht äußert sich oft unzufrieden über den «Stand der schriftlichen Arbeiten», ja sogar aus der Presse müssen wir hin und wieder erfahren, daß unsere Schule nicht imstande sei, die Kinder im schriftlichen Ausdruck und in der Rechtschreibung genügend auf das Leben vorzubereiten.

Es ist nicht verwunderlich, wenn gerade auf diesem Gebiete unsere unterrichtliche Tätigkeit am meisten bemängelt wird, treten doch gerade hier die Mängel am deutlichsten in Erscheinung. Heftseiten voll angestrichener Fehler überzeugen den Beschauer, daß es mit einem Schüler schlecht steht, und da sich die Rechtschreibung eines so hohen Ansehens erfreut, schließt man von einer mangelhaften Rechtschreibung gleich auf den geistigen Tiefstand des Schreibers. Wir wollten uns mit dieser Art der Beurteilung nicht ohne weiteres abfinden, sondern beschlossen, der Sache auf den Grund zu gehen und die Art und Weise der schriftlichen Betätigung unserer Schüler genauer zu prüfen durch eine Untersuchung ähnlich derjenigen, die die Arbeitsgemeinschaft zürcherischer Elementarlehrer auf der Unterstufe durchgeführt hat. An

Hand einer großen Zahl von schriftlichen Schülerarbeiten wollten wir zu ermitteln versuchen, wo für die Schüler die größten Schwierigkeiten liegen, und wie weit diese im Laufe der drei Schuljahre überwunden werden. Nicht nur den Fortschritt unserer Schüler und den Erfolg unserer dreijährigen Arbeit hofften wir zeigen zu können, die Untersuchung sollte uns auch einen Einblick gewähren in den Arbeitsvorgang bei unsern Schülern, uns helfen, die Bedingungen der vielen Fehler und Mängel zu ergründen und uns die Grenzen zu zeigen, die der Leistungsfähigkeit der Schüler unserer Schulstufe gesetzt sind.

II. ANORDNUNG UND DURCHFÜHRUNG DES VERSUCHES.

Da wir den Stand der Leistungen am Anfang und Schluß unserer Schulstufe ermitteln und einander gegenüberstellen wollten, gingen wir folgendermaßen vor: Gleich zu Beginn eines Schuljahres ließen wir von zwölf vierten Klassen in der Stadt und drei solchen auf dem Lande schriftliche Arbeiten anfertigen, prüften und untersuchten diese im Laufe des Schuljahres, um dann gegen den Schluß hin (im Februar) von gleich vielen sechsten Klassen die selben Arbeiten herstellen zu lassen; diese wurden dann in gleicher Weise geprüft und verarbeitet, wie diejenigen der vierten Klassen, und die Ergebnisse vergleichend zusammengestellt. In verdankenswerter Weise stellte eine genügende Anzahl von Kollegen ihre Klassen zur Verfügung. Sie erhielten genaue Anweisung, wann und in welcher Weise die Arbeiten angefertigt werden sollten. Es sollte überall möglichst unter gleichen Bedingungen gearbeitet werden, und keine Arbeit sollte mehr als eine Schulstunde in Anspruch nehmen. Es wurden verlangt: ein Diktat, eine Nacherzählung und ein freier Aufsatz. Der Text des Diktates sollte ohne jede Vorbesprechung, aber mit Angabe der Interpunktionszeichen, diktiert werden, die Erzählung sollte nach zweimaligem Vorlesen ohne Erklärungen und Hilfe des Lehrers niedergeschrieben werden, und für den freien Aufsatz wurde eine besondere Wegleitung beigegeben.

III. DAS DIKTAT UND SEINE VERARBEITUNG.

Zur Feststellung der Leistungen in der Rechtschreibung eignet sich das Diktat vorzüglich. Als Unterrichtsmittel, zur Förderung der Schüler in der Rechtschreibung, werten wir es nicht hoch. Als

Test aber für einen Versuch liefert es brauchbares Material. Da alle Schüler dasselbe zu schreiben haben, gewinnen wir die Möglichkeit zu genauer, zahlenmäßiger Feststellung der Fehler und erhalten ein deutliches Bild vom orthographischen Können der Schüler. Bei der Wahl des Textes achteten wir darauf, daß er nicht zu viele orthographische Schwierigkeiten enthalte, aber doch so beschaffen sei, daß die Schüler daran ihre Fähigkeiten zeigen können, damit wir für unsere Untersuchung ein möglichst vielseitiges und ausgiebiges Material erhalten. Wir entnahmen ihn der Sammlung «Frohes Schaffen» von Ulrich Graf. Er lautet:

Seltsame Schreiner.

Letzthin beobachtete Fritz zwei seltsame Schreiner. Sie saßen an der Tramlinie und hielten einen Stahlhobel mit zwei Griffen zwischen sich. Jeder faßte auf seiner Seite. Der erste stieß, der zweite mußte ziehen; nun kam dieser ans Schieben und jener zog. Der Hobel glitt fortwährend über dieselbe Stelle. Wo die beiden Schienenstücke zusammengeschweißt sind, war es nicht ganz glatt. Ein Stück lag tiefer als das andere. Wie Fritz aber nachher zurückkam, klappte alles.

Die zu Anfang des Schuljahres angefertigten Diktate der Viertkläßler wurden unter eine Anzahl Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft verteilt und von diesen durchgesehen. In der nächsten Zusammenkunft stellte man gemeinsame Richtlinien für die Korrektur auf. Es zeigte sich, daß sich die Rechtschreibfehler ganz wohl gruppieren und in ein Schema einreihen ließen, und man einigte sich auf die Aufstellung folgender Fehlerkategorien.

1. Gruppe: Fehler in der Lautzeichenfolge, Weglassen und Einfügen von Buchstaben (ausgenommen in Fällen von Dehnung und Schärfung), Umstellung von Buchstaben und starke Verstümmelung von Wörtern.

Die 2. Gruppe enthält die Verwechslung von Zeichen für gleiche und ähnliche Laute (b p, d t, f v usw.).

Die 3. und 4. Gruppe mit ihren Untergruppen enthalten die Fehler in Dehnung und Schärfung, die 5. diejenigen der Groß- und Kleinschreibung. In der 6. Gruppe wurden die Fälle unrichtiger Silbentrennung zusammengestellt, in der 7. diejenigen unrichtiger Behandlung zusammengesetzter Wörter. Alle übrigen Fehler wurden in die Gruppe 8 eingereiht. Ferner wurden

die Mitarbeiter eingeladen, besonders auffallende Erscheinungen, die sich nicht in unser Schema eingliedern ließen, besonders zu notieren zum Zwecke gemeinsamer Besprechung.

In gleicher Weise wie die Arbeiten der Viertkläßler wurden später die am Schlusse des Schuljahres angefertigten Diktate der Sechstklaß-Schüler durchgearbeitet. Die Zusammenstellung ergab folgendes Resultat.

1. **Gesamtfehlerzahlen.**

Zahl der Diktate:

a) Von den Schulen der Stadt Zürich	4. Klasse	407	
	6. Klasse	384	
b) Von Landschulen	4. Klasse	82	
	6. Klasse	34	
Verarbeitet wurden total		907	Diktate

Die Zahl der Sechstklaßarbeiten ist etwas kleiner als die der vierten Klassen, trotz gleicher Zahl der Klassen, da im Februar ziemlich viele Schüler krank waren.

Zahl der Fehler	total	pro Schüler	durchschnittlich pro Knabe	pro Mädchen
4. Klasse, Stadt .	6511	16	17,4	14,6
4. Klasse, Land .	1409	17,1	17	17,3
6. Klasse, Stadt .	1659	4,3	4,44	4,18
6. Klasse, Land .	226	7,8	9,1	5,5

Wenn wir in unsere Untersuchung auch eine Anzahl Arbeiten aus Landschulen einbezogen, so geschah dies deshalb, weil wir Stadtlehrer schon den Vorwurf entgegennehmen mußten, unsere Leistungen stehen hinter denen einer guten Landschule zurück. Die Berechtigung dieses Vorwurfes wollten wir bei Gelegenheit unserer Untersuchung prüfen, dabei aber ja nicht etwa Stadt- und Landschulen gegeneinander ausspielen. Wir berücksichtigten bei der Verarbeitung nur die Gesamtfehlerzahlen, und der Vergleich zeigt, daß die Stadtschulen etwas günstiger dastehen. Wir wollen nicht darüber triumphieren. Einmal ist das von den Landschulen bezogene Material im Verhältnis zu dem aus städtischen Schulen etwas zu klein, als daß wir zu fest auf das zahlenmäßige Ergebnis bauen

könnten. Zudem wurde uns gesagt, daß in jenen Landschulen es gerade Kostkinder aus der Stadt seien, die wesentlich zu der großen Fehlerzahl beigetragen hätten. Wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir den Schluß ziehen, daß Stadt- und Landkinder in ihren Leistungen sich so ziemlich gleichen, und können dies der ungefähr gleichen geistigen Reife gleichaltriger Kinder und einem gleichwertigen Schulunterricht zuschreiben. Doch scheint aus dem Vergleich hervorzugehen, daß die durch das Mehrklassensystem bedingte überwiegende schriftliche Beschäftigung die Landschüler nicht dermaßen zu fördern vermag, daß sie den gleichaltrigen Schülern von Einklassenschulen überlegen wären. Auch entkräftet das Ergebnis den Vorwurf wegen der geringern Leistungen der Stadtschulen.

Wenn wir die Gesamtfehlerzahlen miteinander vergleichen, fällt zuerst der starke Rückgang von der 4. zur 6. Klasse auf, in der Stadt von 16 auf 4,3 und auf dem Lande von 17,1 auf 7,8 im Durchschnitt auf jeden Schüler. Außerdem zeigen sich auch fast durchgehend bessere Ergebnisse bei den Mädchen als bei den Knaben, mit Ausnahme der 4. Klasse auf dem Land. Doch sind hierin die Ergebnisse von den Stadtschulen zuverlässiger, da sie auf umfangreicherem Material beruhen.

2. Fehlergruppen.

Wir stellen zunächst die Fehler in die schon erwähnten Hauptgruppen zusammen, und zwar geben wir hier nur die absoluten Fehlerzahlen an. Da sie sich auf 407 Arbeiten von vierten und 384 von sechsten Klassen beziehen, geben sie doch ein annähernd genaues Bild vom Unterschied der Leistungen der beiden Altersstufen.

	4. Kl.	6. Kl.
1. Fehler in der Lautzeichenfolge	1032	145
2. Verwechslung der Zeichen für gleiche und ähnliche Laute	672	96
3. Fehler in der Dehnung	1192	236
4. Fehler in der Schärfung	1689	446
5. Fehler in Groß- und Kleinschreibung	1336	454
6. Fehlerhafte Silbentrennung, unrichtige Wortzusammensetzung und sonstige Fehler	590	282
Total	6511	1659

Berechnen wir die Verteilung der Fehler auf die sechs Gruppen innerhalb der 4. und 6. Klasse prozentual, so erhalten wir folgendes Bild:

4. Kl.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	16 %	10 %	18 %	26 %	21 %	9 %

6. Kl.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	9 %	6 %	14 %	27 %	27 %	17 %

Diese Darstellung zeigt, wo für unsere Schüler die größten Schwierigkeiten liegen. Bei beiden Altersstufen entfallen die größten Fehlerzahlen auf Schärfung und Groß- und Kleinschreibung. Bei der sechsten Klasse treffen wir gerade auf letzterm Gebiete besonders viel Unsicherheit und Irrtümer, und zwar in unserm Diktat wegen des substantivisch gebrauchten Verbes «ans Schieben»; auch die Ordnungszahlwörter «der Erste — der Zweite» wurden oft groß geschrieben, und dies nicht ganz unlogischerweise. Die Dehnungsfehler gehen bei der 6. Klasse relativ stark zurück, noch mehr die der 1. und 2. Gruppe (unrichtige Reihenfolge und Verwechslung von Lautzeichen).

Betrachten wir die einzelnen Gruppen etwas genauer!

Gruppe 1 zerfällt in vier Untergruppen:

a) Weglassen von Buchstaben,
b) Einfügen von Buchstaben,
c) Umstellung von Buchstaben,
d) Verstümmelung von Wörtern.

	4. Klasse			6. Klasse		
	Knaben	Mädchen	Total	Knaben	Mädchen	Total
a)	304	282	586	59	40	99
b)	97	106	203	11	10	21
c)	21	24	45	1	2	3
d)	101	97	198	12	10	22

a) Das Weglassen von Buchstaben, eine auf unserer Schulstufe bekannte Erscheinung, geht in unsern Diktaten im Lauf der drei Schuljahre um das Sechsfache zurück, ist aber doch in der 6. Klasse noch ziemlich häufig. Es zeigen sich Fälle, wo diese Weglassungen auf ungenügender Kenntnis des betreffenden Wortes beruhen, z. B. wenn ein Viertkläßler schreibt «Letztin». Anders ist es bei Fehlern wie «beobatete», «Stahlhobe», «zei Griffen», «ener zog» usw. In einzelnen Viertkläßlerarbeiten finden wir sieben bis neun Fehler solcher Art. (Von einem Schüler wurde bemerkt: Läßt fast immer die letzten Buchstaben weg.) Bei Sechstkläßlern kommen Fehlerhäufungen dieser Art nur noch selten vor, ausnahmsweise vier oder fünf beim selben Schüler.

b) Hier haben wir einen Rückgang auf ca. einen Zehntel der Fehlerzahl. Viel Gelegenheit für diese Art von Fehlern lieferte das Wort «beobachtete», für das geschrieben wird «beolpachtete», «beobobachtete» usw. Das überflüssige d bei «zwischend» ist auf den Dialekt zurückzuführen. Für «jener» wurde sehr oft «jeder» oder «jeger» geschrieben. Im Beispiel «der Hober» finden wir die ziemlich häufige Erscheinung der Wiederholung eines Lautes, der noch im Gedächtnis nachklingt (bei «Hober» das von «der» herrührende r). Oder als Gegenbeispiel der Ausdruck: «jeger zog», wo das g von «zog» vorausgenommen und schon in das vorhergehende Wort «jeder» gesetzt wird.

c) Umstellungen von Buchstaben (wie «wzei» für «zwei», «Siete» für «Seite») verschwinden im 6. Schuljahr beinahe vollständig.

d) Auch die Zahl der stark verstümmelten Wörter (wie z. B. «votwenent» für «fortwährend») geht stark zurück. Immerhin ist die Zahl 22 noch recht hoch für die 6. Klasse, aber, wie einige nachträgliche Stichproben ergaben, hätte eine ganze Anzahl dieser Beispiele noch in andere Gruppen eingereiht werden können.

2. Gruppe.

Daß die Zeichen für ähnliche Laute in der 4. Klasse noch häufig verwechselt werden, ist begreiflich. Häufig sind Beispiele wie: hielden (hielten), beiten (beiden), Hopel, Dram, vortwehrend, selzame. Daß ihre Zahl innert drei Jahren von 672 auf 96 zurückgeht, zeugt von einem erfreulichen Fortschritt.

3. Gruppe.

Die Fehler in bezug auf die Dehnung der Vokale (4. Klasse 1192, 6. Klasse 236) zerfallen in drei Gruppen mit folgenden Zahlen:

	a) Dehnung nicht beachtet	b) unnötig	c) unrichtig ausgeführt
4. Klasse	751	412	29
6. Klasse	141	88	7

Beispiele für a) hilten, stiß, wärend, Schinen; für b) gliett, Tramlienie, kahm, woh; für c) stihß, hiehlten.

Die große Zahl der Fehler dieser Art zeigt augenfällig die Schwierigkeiten, die unsere Sprache in dieser Hinsicht bietet. Aus der großen Zahl der unnötigen Dehnungen (412 + 88) spricht das Unbehagen, ja geradezu die Angst der Schüler, die glauben, auch da Dehnungszeichen setzen zu müssen, wo keine nötig sind.

4. Gruppe.

Die Zahl der Fehler bei Konsonantenschärfungen belief sich in den 4. Klassen auf 1689, in den 6. auf 446. Auch hier haben wir die Art der Fehler detailliert.

	a) Schärfung nicht beachtet	b) unnötig	c) Fehler betr. ß
4. Klasse	1174	265	250
6. Klasse	182	72	192

Fehler wie: «muste, ales, alls, seltsamme, fasste, geschweisst,» beweisen die Schwierigkeiten dieses Gebietes der Rechtschreibung. Wohl geht hier die Fehlerzahl beträchtlich zurück; aber es bleibt auch in der 6. Klasse hier noch viel zu tun übrig. Wenn der Rückgang bei c) so auffällig gering ist, so rührt das davon her, daß unter den 6. Klassen eine war, in der das ß gar nie verwendet wurde; von jener Klasse rührt der größte Teil der ß-Fehler.

5. Gruppe.

Die Fehler in der Groß- und Kleinschreibung zerfallen wiederum in drei Untergruppen.

	a) groß statt klein	b) klein statt groß	c) Satzanfang klein
4. Klasse	292	987	57
6. Klasse	141	302	11

Bei dieser Gruppe wiederholen sich die selben Fehler bei vielen Schülern. Die Wörter «glatt, geschweißt,» werden oft groß geschrieben. Schreibt ein Schüler: «die Selbe stelle», oder «der erste Stieß», so wendet er die Regel vom vorausgehenden Geschlechtswort unrichtig an. Begreiflich ist die Großschreibung von «der Erste», «das Andere». Könnte man bei der 6. Klasse solche Fehler, die auf richtiger Überlegung beruhen, in Abzug bringen, so wäre die Zahl der Fehler dieser Art nicht mehr groß und würde sich hauptsächlich auf den Ausdruck «ans Schieben» konzentrieren mit dem substantivisch gebrauchten Verb.

6. Gruppe.

Die Trennungsfehler sind nicht so leicht zu erfassen. Viele Schüler wissen sie ganz wohl zu verhüten, indem sie entweder nicht bis an den Rand oder über denselben hinaus schreiben. Von allzugroßer Wichtigkeit ist ja die Sache nicht. In unsern Diktaten wurden bei der 4. Klasse nur 35, bei der 6. Klasse nur 17 Fehler dieser Art festgestellt.

7. Gruppe.

Die Behandlung zusammengesetzter Wörter gibt schon wieder einen wertvolleren Einblick in den Stand der sprachlichen Reife unserer Schüler. Bei der 4. Klasse treffen wir in dieser Gruppe 382, bei der 6. Klasse 221 Fehler. Auch hier sollte man, wie bei der Groß- und Kleinschreibung, die Fehler eher wägen als zählen, denn auch hier finden wir bei der 4. Klasse schwerwiegende Fehler wie z. B. anschieben (ans Schieben), Schienen Stücke, Tram Linie, letzt hin; bei der 6. Klasse sind es unwichtigere wie: zusammen geschweißt, zurück kam, usw.

8. Gruppe.

Diese enthält meist geringfügige Fehler wie Weglassung von Umlautzeichen u. dergl. Wir finden ihrer bei der 4. Klasse 173, bei der 6. Klasse 44. Doch hätten da und dort noch von diesen Fehlern unter die sieben vorhergehenden Gruppen eingereiht werden können.

IV. DIE NACHERZÄHLUNG.

Unsere Untersuchung sollte sich nicht nur auf die Rechtschreibung beschränken, wie sie sich an Hand eines Diktates prüfen läßt. Wir wollten noch einen Schritt weiter gehen und die Befähigung unserer Schüler, eine kleine Erzählung schriftlich wiederzugeben, prüfen.

Es wurde den Schülern, wiederum den Viertkläßlern am Anfang und den Sechstkläßlern am Ende des Schuljahres, folgende Fabel zweimal vorgelesen.

Der Sperling.

Ein Sperling hüpfte auf einem Miststock herum. Da kam der Kater, erwischte den Sperling, trug ihn fort und wollte ihn verspeisen. Der Sperling aber sagte: Kein Herr hält sein Frühstück, wenn er nicht vorher den Mund gewaschen hat. Der Kater nahm sich das zu Herzen, setzte den Sperling auf die Erde hin und fing an, sich mit der Pfote den Mund zu waschen — da flog der Spatz davon. Das ärgerte den Kater ungemein und er sagte: So lange ich lebe, werde ich immer zuerst mein Frühstück halten und dann den Mund waschen. Und so macht er es denn bis auf diese Stunde.

Die Schüler hatten dies im Laufe einer Schulstunde niederzuschreiben, ohne jede Hilfe und Erklärung durch den Lehrer.

Bei der Verarbeitung dieser Erzählungen prüften wir vor allem die Wiedergabe des Inhaltes, Satzbau, Zeit- und Fallformen und Anwendung der Wortarten. Die Rechtschreibfehler wurden hier nur noch gezählt und hernach mit den beiden andern Arbeiten vergleichend berechnet.

Es gelangten total 913 Nacherzählungen zur Verarbeitung, nämlich:

4. Klasse	Stadt	398	Land	80
6. Klasse	Stadt	375	Land	60

1. Für die Beurteilung des Inhaltes wurden folgende drei Kategorien aufgestellt:

a) Vollständige, sinngemäße Wiedergabe des Inhaltes,

b) Lückenhafte Wiedergabe,

c) Verworrene, entstellte Wiedergabe (ganz ungenügende Arbeiten).

Die Zusammenstellung ergibt folgendes Bild:

		a) vollständig	b) lückenhaft	c) verworren
4. Klasse	Stadt	247 = 62 %	88 = 22 %	66 = 16 %
6. Klasse	Stadt	314 = 83 %	48 = 13 %	13 = 4 %
4. Klasse	Land	45 = 56 %	20 = 25 %	15 = 19 %
6. Klasse	Land	45 = 75 %	8 = 13 %	7 = 12 %

Wir sind uns wohl bewußt, daß diese Zahlen nicht auf ganz fester Grundlage stehen. Einmal läßt sich zwischen den einzelnen Kategorien kein scharfer Grenzstrich ziehen, und da bei der Korrektur eine größere Zahl von Mitarbeitern am Werke war, führte dies zu einer etwas individuell gefärbten, nicht ganz einheitlichen Beurteilung. Immerhin zeigt sich der Fortschritt sowohl bei den Stadt- als bei den Landschulen. Bei den letzteren ist das Ergebnis wiederum nicht viel ungünstiger. Auch hier fußt die prozentuale Berechnung auf zu kleinen Zahlen von Arbeiten, als daß sie ein zuverlässiges Bild geben würde. Im folgenden beruhen die Berechnungen nur noch auf den Arbeiten von den Stadtschulen.

2. Wie steht es mit dem Satzbau?

a) Unvollständige Sätze:

4. Klasse	52	(auf 100 Schüler 13)
6. Klasse	52	(auf 100 Schüler 14)

Hier zeigen sich die Viertkläßler den Sechstkläßlern ebenbürtig.

b) Unrichtig verbundene Sätze:

4. Klasse	386	(auf 100 Schüler 91)
6. Klasse	70	(auf 100 Schüler 19).

Hier haben wir es mit einer Hauptschwierigkeit in der schriftlichen Darstellung zu tun. Es gab Arbeiten von Viertkläßlern, die überhaupt nur aus einem einzigen Satz bestanden. (Als Fehler wurde jeweils bezeichnet das Fehlen eines Punktes bei Beginn eines neuen Gedankens.) Außer der Verschmelzung von Sätzen kommen auch Verbindungen folgender Art vor: «Die Katze nahm sich das zu Herzen. Legte den Spatz auf die Erde und ...», oder: «Er packte den Spatz. Und wollte ihn fressen», oder: «Wasche zuerst den Mund.

Bevor du das Frühstück issest!» Solche Beispiele dürfen sich nur moderne Schriftsteller leisten, nicht aber unsere Schüler. Der Fortschritt von der 4. zur 6. Klasse (91 % bis 19 %) ist erfreulich. Er mag wohl die Frucht sein sowohl der Lektüre als auch der Übung im Aufsatz und des Unterrichtes in der Sprachlehre.

Unter c) fallen kleine Auslassungen und Umstellungen, meist unbedeutende Fehler wie etwa das Weglassen eines Wortes, das der Leser leicht ergänzen kann, z. B. «Es war einmal Spatz», oder kleine Umstellungen wie: «... fing an das Maul zu abputzen».

Fehler dieser Art wurden gezählt:

4. Klasse	182	(auf 100 Schüler 46)
6. Klasse	109	(auf 100 Schüler 29)

d) umfaßt die gänzlich verworrenen Sätze. Es zeigten sich deren

4. Klasse	109	(auf 100 Schüler 27)
6. Klasse	30	(auf 100 Schüler 8).

Ist auch der Rückgang dieser Erscheinung bedeutend, so sagen uns die 8 % bei der 6. Klasse eindringlich, daß man sich nicht genug bemühen kann, auf klaren Ausdruck und richtigen Satzbau hinzuarbeiten. Schlimm ist es, wenn ein Viertkläßler schreibt: «Da fangt der Kater mit dem Pfoten der Spatz fort.» Es sollte aber auch einem Sechstkläßler möglich sein, sich klarer auszudrücken als das folgende Beispiel zeigt: «Der Kater dachte sich dabei das sollte mir jetzt nicht mehr vorkommen, daß ich das Maul putze nach der Beute, wenn ich sie gefangen habe.»

e) Hier haben wir es mit den Redesätzen zu tun. Bei der 6. Klasse wurden fehlende Anführungszeichen gezählt, nicht aber bei der 4. Klasse; hier wurde nur darauf geachtet, daß bei direkter Rede der Doppelpunkt und der große Satzanfang, bei indirekter Rede das Komma gesetzt wurde.

Folgendes sind die Fehlerzahlen:

4. Klasse	485	(auf 100 Schüler 122)
6. Klasse	149	(auf 100 Schüler 39).

Dieses Ergebnis zeigt, daß drei Jahre systematischer Übung doch einen Erfolg zeitigen.

f) In diese Gruppe fallen sämtliche Satzzeichenfehler, ausgenommen die in Redesätzen. Es wurden gezählt:

4. Klasse	538	(auf 100 Schüler 135)
6. Klasse	415	(auf 100 Schüler 111).

Hier ist der Fortschritt auffällig gering. Die Behandlung des zusammengesetzten Satzes liegt nicht im Pensum der Sprachlehre unserer Schulstufe, doch setzt die Übung schon in der Elementarschule ein. Gewiß wird man nicht erwarten, daß Schüler der 6. Klasse alle Finessen der Interpunktion beherrschen; aber auf Befolgung der wichtigsten Regeln muß doch hingearbeitet werden.

3. **Die Zeitformen.**

Daß sie unsern Schülern große Schwierigkeiten bereiten, beweist unsere Statistik. Wir halten auseinander a) die unrichtige Anwendung (Vergangenheit statt Gegenwart usw.) und b) die unrichtige Wortbildung (fangte usw.). Dabei erhielten wir folgende Zahlen:

a) unrichtige Anwendung	4. Klasse	265	(auf 100 Schüler 67)
	6. »	88	(» » » 23)
b) unrichtige Wortbildung	4. »	171	(» » » 43)
	6. »	55	(» » » 15)

Daß die Schüler beim schriftlichen Erzählen oft von der Vergangeheit in die Gegenwart hinüberpendeln, wissen wir aus der Erfahrung. Wohl verringert sich die Zahl dieser Fälle auf ca. einen Drittel, ist aber doch noch beträchtlich am Schluß des 6. Schuljahres. Die große Unsicherheit in der Wortbildung (waschte, tragte, fangte usw.) ist begreiflich, wenn man an den großen Unterschied zwischen Mundart und Schriftsprache denkt, da erstere ja das Imperfekt gar nicht kennt.

4. **Fallformen.**

Fehler in den Fallformen kamen vor:

4. Klasse	151	(auf 100 Schüler 38)
6. Klasse	61	(auf 100 Schüler 16).

Auch diese sind großenteils auf das Konto unserer Mundart zu setzen. «Da kam einen Kater und nahm der Spatz» ist häufig bei

der 4. Klasse, doch auch Sechstkläßler bringen es fertig, zu schreiben «sein Mund waschen».

5. Unrichtige Ausdrücke.

4. Klasse	192	(auf	100	Schüler	48)
6. Klasse	107	(auf	100	Schüler	29).

Hier einige Beispiele aus der 4. Klasse: «Der Kater entwischte ihn» (statt: erwischte), «der ergete Kater» (wohl: ärgerliche), «Er wollte ihn aufspeisen». Bei der 6. Klasse finden wir sehr oft den Ausdruck: «bis zur heutigen Stunde.» Im Unterricht müssen natürlich solche Ausdrücke von Fall zu Fall besprochen und an Beispielen geübt werden.

6. Fehler in der Anwendung der Geschlechts-, Für- und Vorwörter.

4. Klasse	125	(auf	100	Schüler	32)
6. Klasse	61	(auf	100	Schüler	16).

Diese Fehlerart reduzierte sich also inner drei Schuljahren auf die Hälfte. Ein Beispiel aus der 4. Klasse: «Dann setzte er den Spatz auf den Boden und er konnte fortfliegen.» Ein solches aus der 6. Klasse: «Bevor Ihr das Frühstück einnehmt, müssen Sie den Mund putzen.» Auch hier ist es Sache der Übung, solche Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten zum Verschwinden zu bringen.

7. Stil.

Der Versuch, diese Nacherzählungen in bezug auf den Stil zu prüfen, um auch in dieser Hinsicht zu zahlenmäßigen Ergebnissen zu gelangen, stieß auf erhebliche Schwierigkeiten. Die Frage, ob die Schüler die Erzählung einfach gedächtnismäßig wiedergaben oder sie noch etwas persönlich ausgestalteten, wurde meist dahin beantwortet, daß da, wo der Inhalt richtig wiedergegeben wurde auch der Wortlaut mehr oder weniger mit dem Vorgelesenen übereinstimmte. Eigene Ausdrücke wie etwa: «und wup, flog er fort!» waren Seltenheiten. Der Vorgang der Erzählung und der sprachliche Ausdruck dafür wurden gewissermaßen miteinander verbunden im Gedächtnis behalten und die Erzählung dann auch fast im Wortlaut reproduziert.

Es wurde auch zu ermitteln versucht, ob sich in der selben Arbeit oft gleiche Ausdrücke, hauptsächlich Satzanfänge, wiederholen, und ob die gleichen Tätigkeitswörter mehrmals verwendet wurden. Was das letztere anbetrifft, so zeigten sich wenige Wiederholungen. Dies war einmal dadurch bedingt, daß das Erzählen des Vorganges bestimmte Tätigkeitswörter verlangte, und im ferneren dadurch, daß sich die Schüler im allgemeinen stark an den Wortlaut des Vorgelesenen anlehnten. Bei den Satzanfängen hingegen zeigte sich ziemlich viel Gleichförmigkeit. Es sind hauptsächlich die beliebten Da, Als, Und, die häufig wiederholt werden. Dies wurde festgestellt bei 148 Schülern der 4. Klasse und 64 der 6. Klasse.

8. **Rechtschreibung.**

Die Zahl der Rechtschreibfehler wurde in diesen Arbeiten festgestellt, um dann am Schlusse mit denen der beiden andern Arbeiten verglichen zu werden.

V. DER FREIE AUFSATZ.

Der freie Aufsatz als wichtigstes Sprachbildungsmittel wurde ebenfalls in die Untersuchung einbezogen, um auch hier sowohl die sprachliche Darstellung, als auch die Rechtschreibung, zu prüfen. — Den Lehrkräften, die durch ihre Klassen die Aufsätze anfertigen ließen, wurde folgende Wegleitung gegeben:

> Jeder Schüler schreibe selbständig über ein von ihm selbst gewähltes Thema. Der Lehrer schaffe nur die «Stimmung», aus der heraus der Schüler zu arbeiten beginnt, d. h.: Der Lehrer schaffe (unbemerkt) eine Gelegenheit, bei der die Schüler anfangen, von eigenen Erlebnissen zu erzählen (von Tieren, vom Essen, vom Kochen, vom Spiel, vom Kranksein usw.). Sobald die Schüler im Eifer sind, kommt die Aufforderung: Schreibt das auf! Hat ein Schüler zu diesem Gebiet keine Beziehungen — erklärt er nach einiger Zeit, nichts zu wissen —, so helfe man ihm durch einige Fragen, bis auch ihm ein Erlebnis einfällt, von dem er einige Sätze aufschreiben kann.

Von Stadtschulen gingen ein:

4. Klasse	400 Arbeiten
6. Klasse	370 Arbeiten.

Von Landschulen lag zu wenig Material vor, als daß es hätte zahlenmäßig mitberechnet werden können. Eine ganze Serie von Aufsätzen mußte ausgeschaltet werden, weil offensichtlich eine Besprechung in der Klasse vorausgegangen war, die Arbeiten also nicht als freie Aufsätze betrachtet werden konnten. Eine Durchsicht der übrigen Aufsätze vom Lande ergab, daß sie in bezug auf Inhalt, Stil und Rechtschreibung so ziemlich auf gleicher Höhe standen wie diejenigen aus der Stadt.

1. Bei der Prüfung des **Inhaltes** wurden folgende vier Gruppen unterschieden:

a) Logisch auf- und ausgebaut, die Arbeit ein abgeschlossenes Ganzes;
b) Bloße Aufzählung und Aneinanderreihung von Einzelerlebnissen;
c) Abschweifung vom Thema;
d) Inhalt ganz ungenügend, wertlos.

Selbstverständlich mußte auch hier die Beurteilung stark subjektiv ausfallen, noch in stärkerem Maße als bei der Nacherzählung. Besonders zwischen a) und b) konnte man in der Beurteilung schwanken. Doch können wir annehmen, daß durch die große Zahl geprüfter Arbeiten die Schwankungen etwas ausgeglichen wurden, so daß das Ergebnis doch auf Gültigkeit Anspruch erheben darf. Hier interessiert uns nicht nur die Verteilung auf die Gruppen innerhalb der beiden Jahrgänge, sondern ganz besonders der Vergleich zwischen den Ergebnissen der 4. und 6. Klasse. Folgende Zusammenstellung zeigt die Zahl der Arbeiten, die auf jede der oben erwähnten Gruppen entfallen, und zwar sowohl die absolute als auch die jeweils auf 100 Schüler berechnete Anzahl.

	a		b		c		d	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
4. Klasse	170	43	163	41	30	7	37	9
6. Klasse	260	70	81	22	21	6	8	2

Der starke Anstieg bei a) und der damit verbundene starke Rückgang bei den drei übrigen Gruppen kommt hier deutlich zum Ausdruck.

Die sprachliche Darstellung wurde in gleicher Weise geprüft wie bei der Nacherzählung. Die Ergebnisse folgen hier gruppenweise zusammengestellt. Neben die absolute Fehlerzahl wurde jeweils die auf 100 Schüler berechnete Zahl gesetzt (%), und zum Vergleich auch die entsprechenden Prozentzahlen der Nacherzählung beigefügt.

2. **Fehler im Satzbau.**		Aufsatz Fehler	Aufsatz in %	Nacherzählung in %
a) Unvollständige Sätze . .	4. Kl.	70	17½	13
	6. Kl.	41	11	14
b) Unrichtig verbundene Sätze	4. Kl.	637	159	91
	6. Kl.	173	47	19
c) Umstellungen und kleine Auslassungen	4. Kl.	148	37	46
	6. Kl.	189	51	29
d) Verworrene Sätze . . .	4. Kl.	54	13½	27
	6. Kl.	44	12	8
e) Fehler in den Redesätzen	4. Kl.	241	60	122
	6. Kl.	197	52	39
f) Satzzeichenfehler (ohne Redesätze).	4. Kl.	1061	265	135
	6. Kl.	1307	359	111

Greifen wir aus dieser Tabelle einige auffallende Erscheinungen heraus! Die Zahl der unrichtig verbundenen Sätze ist sowohl bei der 4. wie bei der 6. Klasse im Aufsatz auffallend viel größer als in der Nacherzählung. Wir sehen, wie sehr das Vorerzählen die Satzbildung für die Niederschrift erleichtert. Aber gerade diese Erscheinung ermahnt uns, in freiem Gestalten die Schüler in richtiger Satzbildung sich üben zu lassen, denn das gedächtnismäßige Reproduzieren führt nicht ohne weiteres auch zu richtiger Satzbildung im freien Arbeiten.

Daß die Zahl der verworrenen Sätze (d) bei der 6. Klasse so wenig hinter derjenigen der 4. Klasse zurückstehen würde, hätte man nicht erwartet. Das Ergebnis wurde aber stark beeinflußt durch einige schwache Mädchen einer sonst ganz guten Klasse.

Weiterhin ist auch bei den Redesätzen (e) der Fortschritt von der 4. zur 6. Klasse unbedeutend, während er doch in der Nacherzählung beträchtlich war. Das ist darauf zurückzuführen, daß die Viertkläßler in ihren Aufsätzen vielmehr nur sachliche Darstellungen von allerlei Vorgängen und Erlebnissen geben und dabei den Redesatz wenig, oft gar nicht verwenden, während er in den Aufsätzen der 6. Klasse häufig auftritt. Die verhältnismäßig hohe Zahl der Fehler dieser Art zeigt die Notwendigkeit, auf unserer Schulstufe den Redesatz, losgelöst vom Aufsatzunterricht, systematisch zu üben, damit die Schüler darin etwelche Sicherheit erlangen.

Mit den übrigen Satzzeichenfehlern (f) übertrifft die 6. Klasse sogar die 4. Das mag einesteils schon vom größeren Umfang der Sechstklaßarbeiten herrühren. Dann bedienen sich die ältern Schüler vielmehr des zusammengesetzten Satzes, während sich die jüngern in einfacherer Redeweise bewegen, oft nur unter Benützung des einfachen Satzes. Aber wir sehen, daß das Gebiet der Interpunktion für uns noch ein großes Arbeitsfeld ist, das wir bebauen müssen, trotzdem wir wissen, daß hier dem Können der Schüler Grenzen gesetzt sind. Doch können wir auch verlangen, daß man diese Grenzen berücksichtige und beim Übertritt in höhere Schulen die Anforderungen nicht zu hoch stelle.

Die Fehler der vier folgenden Gruppen seien ebenfalls in eine Tabelle gleich der vorhergehenden zusammengefaßt.

		Aufsatz Fehler	Aufsatz in %	Nacherzählung in %
3. **Zeitformen**				
a) unrichtige Anwendung	4. Kl.	510	127	67
	6. Kl.	222	60	23
b) unrichtige Wortbildung	4. Kl.	173	43	43
	6. Kl.	54	15	15
4. **Fallformenfehler**	4. Kl.	203	51	30
	6. Kl.	164	44	16
5. **Unrichtige Ausdrücke** . .	4. Kl.	226	56	48
	6. Kl.	223	60	29
6. **Fehler in der Anw. v. Geschl.-, Für- u. Vorwört.**	4. Kl.	162	41	32
	6. Kl.	155	42	16

Daß auch in der Anwendung der Zeitformen (a) der freie Aufsatz größere Anforderungen stellt als die Nacherzählung, ist begreiflich, werden doch bei der letzteren durch das Vorlesen dem Schüler die Zeitformen gegeben, und können, da sie gewissermaßen mit dem Vorgang der Erzählung verbunden aufgenommen wurden, ohne große Mühe ziemlich richtig reproduziert werden. Es gilt auch hier das gleiche wie beim Satzbau: Nur durch eigene selbständige Betätigung erreicht der Schüler größere Sicherheit. — Auffallend ist das genau gleiche Resultat in bezug auf die Fehler in der Wortbildung bei beiden Klassen (b).

Bei den drei folgenden Kategorien zeigen sich ebenfalls größere Fehlerzahlen beim Aufsatz als bei der Nacherzählung. In der Zahl der unrichtigen Ausdrücke übertrifft sogar die 6. Klasse die 4. Das mag wohl daher rühren, daß sich Viertkläßler noch recht primitiv ausdrücken, während Sechstkläßler sich im Gebrauch von allerlei bildlichen Ausdrücken versuchen, wobei dann und wann Mißgriffe vorkommen, die aber oft recht originell wirken.

7. Stil.

Es wurde auch versucht, einige Erhebungen in bezug auf den Stil zu machen. Wir fragten:

a) Wieviele Arbeiten weisen einen guten, flüssigen Stil auf?
b) In wie vielen Arbeiten finden wir wiederholt gleiche Satzanfänge?
c) Wie viele Arbeiten zeigen vielfache Wiederholung gleicher Wörter und Ausdrücke?

Wir kamen dabei auf folgende Zahlen:

	a	b	c
4. Klasse . .	150 = 37 %	189 = 47 %	177 = 44 %
6. Klasse . .	270 = 73 %	49 = 13 %	63 = 17 %

(Da b) und c) oft in der selben Arbeit vorkommen, übersteigt die Summe der Prozentzahlen die Zahl 100.)

Eine erfreulich starke Zunahme stellen wir bei a) fest. Während in der 4. Klasse nur bei 37 % der Arbeiten der Stil als gut und flüssig bezeichnet werden konnte, waren es in der 6. Klasse 73 %. Die gleichen Satzanfänge (b) sind eine bekannte aber ganz natürliche

Erscheinung, herrührend vom mündlichen Sprachgebrauch. Mit der Zeit muß der Schüler der unschönen Wirkung dieser Wiederholungen bewußt werden und sie verhüten lernen. Dasselbe gilt auch von b). Beim lauten Vorlesen freier Aufsätze schärft sich das Ohr des Schülers, er fängt an, Wiederholungen als unschön zu empfinden und wird sie zu verhüten trachten.

VI. VERGLEICH DER ERGEBNISSE IN DER RECHTSCHREIBUNG.

Konnte man im Diktat einzig und allein die Rechtschreibung untersuchen, so eigneten sich Nacherzählung und Aufsatz eher für die Untersuchung von Inhalt, Satzbau, Sprachformen und Stil. Es muß aber auch interessieren, wie sich die Rechtschreibung bei Nacherzählung und Diktat gestaltet. Es hätte zu weit geführt, hätte man, wie beim Diktat, die Rechtschreibfehler spezifizieren wollen. Man begnügte sich darum mit der Zählung derselben, und um zu einem richtigen Vergleich zu gelangen, berechnete man für jeden Schüler die Fehlerzahl im Verhältnis zur Wortzahl seiner Arbeit. Weist z. B. ein Aufsatz von 53 Worten 7 Rechtschreibfehler auf, so ergibt sich die Verhältniszahl 7 : 53 = 0,132. Diese Berechnung wurde bei sämtlichen Schülerarbeiten ausgeführt, und der Vergleich gibt folgendes Bild.

1. Orthographisch besonders gute Arbeiten.

In der 4. Klasse ist unter sämtlichen Schülern einer, der nur im Diktat einen Fehler machte, in den beiden andern Arbeiten gar keinen. In der 6. Klasse machten 5 Schüler alle drei Arbeiten fehlerlos, 18 wiesen nur im Diktat Fehler auf, und ihrer 11 nur im Aufsatz. Es waren also 1 Schüler der 4. Klasse und 34 der 6. Klasse, die zwei bis drei Arbeiten fehlerlos zustande brachten.

2. Das Verhältnis der Fehlerzahlen in den drei Arbeiten.

Die größte Fehlerzahl wiesen auf:

	4. Kl.		6. Kl. *	
im Diktat	352 Schüler	= 83 %	229 Schüler	= 71 %
in der Nacherzählg.	43 Schüler	= 10 %	28 Schüler	= 9 %
im Aufsatz	29 Schüler	= 7 %	30 Schüler	= 9 %

* 11 % der Sechstkläßler, nämlich die mit 2—3 fehlerlosen Arbeiten, sind hier nicht einbezogen.

Wir sehen, daß der Vergleich sehr stark zu Ungunsten des Diktates ausfällt; während bei der 6. Klasse Nacherzählung und Aufsatz gleich stehen, ist bei der 4. die Stellung des Aufsatzes noch etwas günstiger.

3. Es mag auch interessieren, wie sich diese Verhältniszahlen in den einzelnen Schulklassen gestalten. Es seien darum im folgenden die niedrigsten und höchsten Klassendurchschnittszahlen, von Knaben und Mädchen gesondert, aufgeführt.

	4. Kl. Kn.	4. Kl. Md.	6. Kl. Kn.	6. Kl. Md.
Diktat	0,164—0,296	0,113—0,350	0,033—0,141	0,030—0,097
Nacherz.	0,061—0,154	0,060—0,117	0,009—0,061	0,006—0,042
Aufsatz	0,084—0,161	0,061—0,171	0,011—0,079	0,007—0,061

Das arithmetische Mittel aller Klassendurchschnitte würde ergeben:

	4. Kl. Kn.	4. Kl. Md.	6. Kl. Kn.	6. Kl. Md.
Diktat	0,233	0,198	0,065	0,057
Nacherzählung.	0,102	0,078	0,029	0,022
Aufsatz	0,127	0,101	0,031	0,026

Aus diesen Zusammenstellungen ersehen wir nicht nur den großen Fortschritt, den die Schüler der 6. Klasse gegenüber denjenigen der 4. Klasse in allen drei Arbeitsarten aufweisen, sondern auch die ziemlich starken Unterschiede von einer Schulklasse zur andern. Es erhob sich die Frage, ob eine Beziehung bestehe zwischen dem Wohnquartier und den orthographischen Leistungen seiner Schulklassen. Die untersuchten Arbeiten stammen aus verschiedenen Teilen der Stadt. Der Vergleich zeigte, daß aus dem selben Schulkreis sowohl über wie auch unter dem Durchschnitt stehende Leistungen kamen, daß also die sozialen Verhältnisse, wenigstens in den Durchschnittsleistungen der Klassen, nicht zum Ausdruck kamen.

Fast durchwegs zeigen sich die Mädchen in ihren Leistungen in der Rechtschreibung den Knaben gegenüber überlegen, abgesehen von zwei kleinen Ausnahmen in den Maximalzahlen von Diktat und Aufsatz der 4. Klasse; im Durchschnitt aber weisen bei allen drei Arbeitsarten die Mädchen kleinere Fehlerzahlen auf als die Knaben.

Schließlich kommt auch in diesen Durchschnittszahlen wieder das starke Überwiegen der Fehlerzahlen im Diktat zum Ausdruck, während der freie Aufsatz im Mittel nur wenig mehr Fehler aufweist als die Nacherzählung.

VII. SCHLUSSFOLGERUNGEN.

Am Schlusse unserer Zusammenstellung angelangt, sind wir uns wohl bewußt, daß ihr mancherlei Mängel anhaften, daß sie noch nach vielen weiteren Gesichtspunkten hätte durchgeführt werden können. Auch wären die Ergebnisse noch sicherer und zuverlässiger ausgefallen, wenn sie auf noch umfangreicherem Material fußen würden. Doch wollen wir die Sache nicht zu einseitig zahlenmäßig auffassen. Wir haben es hier mit Äußerungen des geistigen Lebens zu tun und nicht mit mechanischen Leistungen, die sich mit Instrumenten objektiv messen und berechnen lassen. In der immerhin beträchtlichen Zahl von untersuchten Schülerarbeiten (total 2672) zeigen sich doch so viele übereinstimmende Erscheinungen, daß wir wohl berechtigt sind, daraus Schlüsse zu ziehen und Normen abzuleiten.

Und nicht nur die fertigen Ergebnisse sind uns wertvoll; schon während der Durchführung der Arbeit wurde das Interesse der Mitglieder unserer Arbeitsgruppe erweckt, und in anregenden Besprechungen wurden Ansichten und Erfahrungen ausgetauscht, und manche Anregung, sei sie direkt aus unserer Untersuchung oder aus der Besprechung unserer Arbeit hervorgegangen, konnte in der Schule zur Auswirkung gelangen.

Was uns bei der Durcharbeitung der vielen Schülerarbeiten und der Zusammenstellung ihrer Fehler vor allem mit größter Eindringlichkeit zum Bewußtsein kam, war die Tatsache, daß die schriftliche Darstellung unseren Schülern ganz gewaltige Schwierigkeiten bietet. Der Größe dieser Schwierigkeiten bewußt sein ist aber schon der erste Schritt zu einer gerechtern Beurteilung der Leistungen. Die wenigen fehlerlosen Arbeiten, die sich in unserm umfangreichen Untersuchungsmaterial befanden, sollen uns nicht zu dem Schlusse verleiten: Das gleiche sollte auch den andern Schülern dieses Alters möglich sein. Nein —, hier sollen wir uns an die Durchschnittszahlen halten, diese als Norm nehmen, und nicht die Spitzenleistungen.

Doch viel wichtiger und aufschlußreicher als die Gesamtfehlerzahlen sind uns die der einzelnen Fehlerarten. Diese zeigen uns, wo für die jungen Leutchen die Hauptschwierigkeiten liegen (siehe Tabellen Seite 39, 50 und 51), und unsere Pflicht ist es, den Schülern so gut als möglich zu helfen, diese zu überwinden. In unserer Arbeitsgruppe besprach man sich ausgiebig über die Ursachen der Fehler, berichtete über eigene Erfahrungen im Unterricht und erwog Wert und Unwert all der Mittel, die zur sprachlichen Förderung in unsern Schulen Anwendung finden.

Vor allem nahmen wir Stellung zur Frage: Welche Bedeutung haben die drei in unserer Untersuchung verwendeten Arbeitsweisen (Diktat, Nacherzählung und Aufsatz) als Unterrichtsmittel?

a) Diktat.

Die Tatsache, daß durchwegs im Diktat die Zahl der Rechtschreibfehler so stark überwog, läßt in uns den Gedanken aufkommen, es sei das Diktat geradezu dafür geschaffen, aus den Schülern recht viele Fehler herauszulocken. Versetzen wir uns in die Lage eines Schülers, der vielleicht etwas ängstlich und in der Orthographie nicht ganz sattelfest ist — muß sich der während der Niederschrift eines Diktates nicht immerfort vor Fangeisen fürchten? Um diese ja zu umgehen, setzt er Dehnungs- und Schärfungszeichen, wo keine nötig sind, verwechselt Lautzeichen und begeht Auslassungen und Umstellungen, die er bei ruhigem Gemütszustand vermeiden würde. An vielen Inkonsequenzen unserer Rechtschreibung bleibt er hängen, und wenn dann nach der Korrektur durch den Lehrer am Schlusse der Arbeit eine große Fehlerzahl steht, verliert er Mut und Freude für künftige Arbeiten. — Als Mittel zur Förderung der Rechtschreibung unserer Schüler lehnen wir das Diktat ab. Das will aber nicht heißen, daß wir es ganz aus der Schule verbannen wollen. Es gibt Fälle, wo es gute Dienste leistet. Wenn wir den Schülern ein schönes Gedicht, eine gute Erzählung, Fabel u. dergl. diktieren — es müssen aber sprachlich wertvolle Stücke, wirkliche Stilmuster sein! —, dann werden diese nicht mit Unbehagen, sondern mit Freude niedergeschrieben. Die darauf folgende Korrektur — am besten von den Schülern selbst besorgt — wird nicht entmutigen, sondern belehren und fördern.

b) Nacherzählung.

Das schriftliche Nacherzählen wird von vielen von uns noch geübt, doch nicht aus der Überzeugung heraus, daß es für die Schüler wertvoll sei, sondern mehr nur im Hinblick auf den Übertritt in höhere Schulen, wo dieses Prüfungsmittel noch viel zur Anwendung kommt. Ob damit wirklich die Intelligenz des Schülers und seine sprachliche Befähigung geprüft werden kann, scheint uns fraglich, es kommt dabei vielmehr auf eine bloße Gedächtnisprüfung heraus. Unser Versuch hat gezeigt, daß sich die Schüler fast durchwegs stark an den Wortlaut des Gehörten halten, dieses fast wie eine Grammophonplatte wiedergeben. Es mag ja für den Lehrer von einigem Interesse sein, zu erfahren, ob die Schüler den Vorgang einer Erzählung richtig aufgefaßt haben und ihn sprachlich richtig zu reproduzieren imstande seien. Für den Schüler aber fällt dabei nicht viel ab. Viel wertvoller ist es, wenn er gehörte oder gelesene Sprachformen im eigenen Gebrauch, d. h. in anderm Zusammenhang, wieder zu verwenden weiß. Besser, als eine vorgelesene Erzählung schriftlich wiederholen zu lassen, veranlassen wir die Schüler, nach einer vorgelesenen Fabel, einem Märchen oder dergleichen, etwas Ähnliches selbst nachzubilden. Oder wir lesen den Anfang einer Erzählung vor und verlangen, daß der Schüler den Faden weiterspinne und die Erzählung selbst zu Ende führe.

c) Aufsatz.

Über den freien Aufsatz ausführlicher zu reden erübrigt sich hier. Unsere Kollegin Frl. Robmann hat in einer umfangreichen Arbeit, die in unserm Kreise eingehend besprochen wurde, das Problem des Aufsatzes in bezug auf Stoffauswahl und Stilbildung gründlich durchgearbeitet. Unserer Untersuchung blieb es nur noch vorbehalten, die Schüleraufsätze in bezug auf ihre sprachliche Form und die Rechtschreibung zu prüfen. Unsere Zusammenstellungen zeigen, daß das Ergebnis im Aufsatz in dieser Hinsicht etwas ungünstiger ausfiel als bei der Nacherzählung, jedoch orthographisch lange nicht so schlimm wie das Diktat. Das soll uns aber nicht veranlassen, den freien Aufsatz an zweite Stelle zu setzen. Daß beim freien Gestalten etwas mehr Fehler entstehen, ist begreiflich. Wir brauchen aber dem Schüler gar nicht alle Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen. Gehen wir bei der Beurteilung der Arbeiten der orthographischen Fehler wegen nicht zu streng ins Gericht, legen wir

mehr Wert auf die sprachliche Gestaltung, das wird nicht entmutigend, sondern vielmehr anspornend wirken. Nur im Wasser lernt man schwimmen. Nur bei freier, selbständiger Betätigung fühlt der Schüler seine Kräfte wachsen.

d) Weitere Mittel.

Als vorzügliches Mittel zur sprachlichen Förderung betrachten wir das Vorlesenlassen der Schülerarbeiten. Beim Anhören der Arbeit eines Mitschülers achten alle andern aufmerksam auf Inhalt und Form, stellen sofort fest, ob die Darstellung vollständig, logisch, interessant sei, beachten sowohl Unrichtigkeiten und Ungenauigkeiten im sprachlichen Ausdruck als auch Fehler in Zeit- und Fallformen usw., heben aber auch lobend besonders gute und treffende Ausdrücke hervor. Mehr als alle roten Korrekturstriche des Lehrers wirkt die Kritik der Mitschüler; sie spornt an zu besseren Leistungen, weckt aber auch das Interesse der Schüler am sprachlichen Ausdruck und fördert die Selbständigkeit im Denken und Urteilen.

Ein Gebiet wird dabei freilich nicht miterfaßt, nämlich die Rechtschreibung; dieser muß man auf andere Weise beikommen. Welche Wichtigkeit man ihr allgemein beimißt, wissen wir wohl, wird sie ja oft geradezu als Gradmesser für die Intelligenz betrachtet. Und doch wissen wir, wie oft recht intelligente Menschen, sowohl Erwachsene wie Schüler, mit der Rechtschreibung auf Kriegsfuß stehen. Unsere Untersuchung gibt uns vor allem zu bedenken, daß wir die Anforderungen an unsere Schüler nicht zu hoch schrauben sollen. Wir sahen, wie viele Wörter und Ausdrücke vom Kinde unrichtig aufgefaßt wurden, sei es durch das Gehör (Mahnung zum deutlichen Sprechen), sei es begrifflich. Da gilt es für uns Lehrer, Rücksicht zu nehmen auf das Entwicklungsniveau unserer Schüler und nicht zu viel zu verlangen z. B. in bezug auf Wortbildung, zusammengesetzte Wörter, substantivisch gebrauchte Verben u. dergl.

Auch den mannigfachen Störungen psychischer Art bei unsern Schülern sollen wir Rechnung tragen. Wir wissen, wie oft ungünstige häusliche Verhältnisse und allerlei Einwirkungen der Umwelt die Konzentrationsfähigkeit unserer Schüler beeinträchtigen, sehen auch, wie rasch viele Schüler ermüden, was sich in einer starken Zunahme der Fehler gegen den Schluß der Arbeiten zeigt. Diese letztere Erscheinung ermahnt uns zu einer vernünftigen Dosierung der schriftlichen Arbeiten. Die Einwirkungen ungünstiger häus-

licher Verhältnisse müssen wir dadurch zu kompensieren suchen, daß wir dem Kinde in der Schule günstige Arbeitsbedingungen schaffen. In Ruhe, ohne Aufregung und Angstgefühle soll es seine Arbeit verrichten können, und wenn es uns gelingt, sein Selbstvertrauen zu wecken und zu stärken, dann ist viel erreicht. Wir brauchen dem Kinde durchaus nicht die Schwierigkeiten aus dem Wege zu schaffen, wir sollen ihm helfen, sie zu überwinden.

Bei der Korrektur der schriftlichen Arbeiten wollen wir lieber die Fehler gleich selbst verbessern, statt sie nur anzustreichen und dadurch den Schüler vor neue Schwierigkeiten zu stellen. Nach und nach können wir die Schüler auch an die Benützung des Wörterbuches gewöhnen, damit sie durch selbständige Arbeit zur Vermeidung vieler Fehler gelangen. Statt ein unrichtig geschriebenes Wort 10- bis 100mal schreiben zu lassen, bringen wir es besser in irgendeinem Zusammenhang zu intensiver Übung. Denn das Üben können wir nicht umgehen. Bei der Inkonsequenz unserer Rechtschreibung genügt eine gute akustische Auffassung nicht, da ist ein gutes visuelles Gedächtnis nötig, das wir nur durch vielfach wiederholtes Einprägen der richtigen Wortbilder stärken können. Für dieses Üben sollten uns sowohl mehr Zeit als auch mehr Stoff im Übungsbuch zur Verfügung stehen.

Aber auch mit dem bloßen Abschreibenlassen werden gute Erfahrungen gemacht. Die Sprachübung kann nach und nach übergeführt werden in Sprachlehre. Mit der Zeit erlangt der Schüler die nötige geistige Reife zur Ableitung der wichtigsten Sprachregeln, deren er sich im Gebrauch der schriftlichen Sprache bedienen kann.

Es sei zum Schlusse noch auf eine Bestrebung hingewiesen, die die tatkräftige Unterstützung von uns Lehrern verlangt; sie gilt der Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung. Hier muß man sich freilich vorerst mit Teilzielen begnügen, aber wie viel wäre nur schon erreicht, wenn man zur Abschaffung des ß und zur konsequenten Durchführung der Kleinschreibung gelangte! Weitere Ziele zu erreichen bleibt späteren Zeiten vorbehalten.

Im Verlag der Reallehrer-Konferenz des Kantons Zürich sind ferner erschienen:

ERNST BÜHLER

BEGRIFFE AUS DER HEIMATKUNDE

(DIE HEIMATKUNDE