

Oskar Kosog

Rechtschreibunterricht und Reform der Rechtschreibung

(1915)¹

Einleitung des Herausgebers

Bei dem unten wiedergegebenen Dokument handelt es sich um eine Zusammenfassung und argumentative Ergänzung von

Oskar Kosog, *Unsere Rechtschreibung und die Notwendigkeit ihrer gründlichen Reform*, Berlin, Leipzig 1912.

Dort ist wie hier nochmals das berühmte Kosogsche bzw. Breslauer Diktat abgedruckt, das er von Joseph Lammertz übernahm und deshalb besser Lammertzsches Diktat heißen müsste. Lammertz' Diktat hatte sich in der Vorfassung noch bezogen auf die Reformvorschläge vor 1900. Kosogs Wiedergabe bezog sich auf die offiziellen Regeln der Rechtschreibreform von 1903, die in der Form von Vorschlägen der dazu einberufenen Kommission den preußischen Regierungsorganen seit 1901 vorlagen. Was dort als Fehler gilt, wurde schon vor der neuen Rechtschreibreform von 1996 häufig nicht mehr als Fehler gewertet. Der Duden hatte schon in den 20er Jahren die 1903 veröffentlichten Regeln inoffiziell liberalisiert, nachdem er noch um 1910 bemüht war Doppelschreibungen zu beseitigen. Erst in den 50er Jahren wurden zahlreiche Doppelschreibungen offiziell autorisiert. Insofern gehen die später Lammertz und Kosog selbst unterstellten Fehler nicht selten an den historischen Gegebenheiten vorbei. Das trifft auch partiell auf die Fehler zu, die diese selbst zugaben. Daher fehlte es auch nicht an Versuchen, das Diktat an die jeweils modernste Fassung der Regeln anzupassen. Hier wird jedenfalls nicht nur das Diktat in der Fassung Kosogs von 1915 wiedergegeben, sondern auch in den historischen Kontext gestellt, den Kosog zum Teil selbst noch herstellte. Die in diesem Artikel geübte Kritik an der Rechtschreibreform von 1903 und an den Vorschlägen zur Reform der Rechtschreibung im 19. Jahrhundert dürfte zu über 90 % auch noch die Rechtschreibreform von 1996 betreffen. Dieses Votum heißt keineswegs, dass ich mit allem einverstanden bin, was Kosog hier schreibt. Meine eigene Einschätzung der Rechtschreibprobleme findet man unter:

¹ Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins 4, 1915, 78-113.

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/Kosog.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/rechtschreibung1.htm>

Zur Startseite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon>

http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/Marginalismus_und_Chaosangst.pdf

Über Kosog ist wie über Lammertz wenig bekannt. Kosog war jedenfalls Leiter einer Lehrerinnen-Schule in Breslau. Lammertz war seinerzeit Rektor eines Gymnasiums in Aachen.¹

*Im Dokument selbst durch **S p e r r u n g** Hervorgehobenes wird hier durch eine andere Schriftart und **fett** wiedergegen. Beispiele, die nicht hervorgehoben sind, werden hier - wie in der Linguistik üblich - unterstrichen. Vom Herausgeber Stammendes wird kursiv gedruckt.*

Tübingen, Erstfassung 2004, letzte Änderungen Dez 2010

*Gerd Simon
(Herausgeber)²*

Dokument

Im Jahre 1894 beschäftigte sich die Deutsche Lehrerversammlung in Stuttgart mit der Reform unserer Rechtschreibung. Dabei wurden folgende Leitsätze angenommen:

1. „Eine durchgreifende, allgemein gültige Reform unserer nach Ländern zersplitterten, inkonsequenten, schwierigen Orthographie ist ein dringendes, unabweisbares Bedürfnis.

2: Als Leitstern für die Regelung unserer deutschen Rechtschreibung kann und darf nur das phonetische Prinzip gelten.

3. Mit der Reform der deutschen Schreibung ist – aus sozialen und pädagogischen Gründen – gleichzeitig der ausschließliche Gebrauch der lateinischen Schreib- und Druckschrift einzuführen. Die verbündeten Regierungen sind darum durch den Geschäftsführenden Ausschuß zu ersuchen, diese Rechtschreibung einheitlich festzustellen und deren Gebrauch in tunlichst kurzer Zeit für die Schulen und den amtlichen Verkehr einzuführen.“

Die deutsche Lehrerschaft wäre sicherlich nicht zu diesen Entschlüssen gekommen, wenn sie nicht die Überzeugung gehabt hätte, daß sich dem Unterrichte in der Rechtschreibung

¹ Lammertz, Joseph (*16. März 1864 - †1932), *Rektor Aachen, Autor orthographischer Standardwerke, u.a.*
>Die deutsche Rechtschreibung für das deutsche Volk. Ein Werkchen für jeden Deutschen, der seine Muttersprache richtig schreiben lernen und lehren will.< Aachen 1903 - Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender 1931, 1650 - Deutscher Biographischer Index 5, 1998², 2012

² Für Hinweise und technische Unterstützung danke ich Anastasia Antipova und Ulrich Schermaul

große, ja unüberwindliche Schwierigkeiten entgegenstellten, Schwierigkeiten, die nicht im Unterrichtsbetriebe, sondern in der Rechtschreibung selbst begründet liegen. Die Klagen über diese Schwierigkeiten sind nicht neu. Schon **Jakob Grimm**, der große Sprachkenner, der es „als nichts kleines, sondern etwas großes und in vielen Dingen nützlich“ bezeichnete, seine Sprache richtig zu schreiben, sagte: „Mich schmerzt es tief, gefunden zu haben, daß kein Volk unter allen, die mir bekannt sind, heute seine Sprache so barbarisch schreibt, wie das deutsche. – Es ist, als ob nie der einfache Buchstabe genügen könnte, immer noch ein anderer ihm als Schleppe angehängt werden müsse.“ Es sei deshalb nötig, den „breiten, steifen, schleppenden Eindruck der deutschen Schrift“ zu beseitigen. **Wurst** schrieb: „In der Tat gibt es kaum einen Schulgegenstand, der dem Lehrer mehr Mühe macht und bei dem Schüler von geringerem Erfolge ist als der Unterricht im Rechtschreiben. Man darf tausend Schulen visitieren, bis man nur eine findet, in welcher die Schüler orthographisch schreiben.“ **Diesterweg** erklärte: „Das Rechtschreiben ist eine schwere Sache, das weiß jeder Elementarlehrer“, und **Harnisch** prägte das Wort von dem „Schulmeisterkreuze“, das seitdem – wenigstens in Lehrerkreisen – sprichwörtlich geworden ist. Das sind nur einige Beispiele für viele.

Die Lehrerschaft mußte sich jedoch mit dem herrschenden Zustande abfinden und versuchte auf verschiedene Weise der Schwierigkeiten Herr zu werden. **Olivier, Graßmann, Harnisch, Wolke** und namentlich **Diesterweg** gründeten den Rechtschreibeunterricht vor allem auf den Laut und demgemäß auf das Ohr. Diesterweg schrieb: „Die Rechtschreibung der Wörter fremder Sprachen mag der Schüler lernen durch das Auge und das Auge allein; in der lebenden, tönenden Muttersprache ist das **Hauptwerkzeug das Ohr** und im zweiten Grade das Auge. Manche gehen so weit, die Ausbildung des Gehörs der Rechtschreibung für nachteilig zu erklären. **Nach meiner Ansicht müssen wir auf die möglichst scharfe Ausbildung des Ohres ein besonderes Gewicht legen.**“

Im Gegensatz dazu vertrat eine andere Richtung, die vor allem in **Bormann** ihren Wortführer hatte, die Ansicht, daß die **Rechtschreibung hauptsächlich durch das Auge aufgefaßt werden müsse**. So schrieb Bormann: „Jedes Wort hat in der Schriftsprache seine eigentümliche Physiognomie. Die Aufgabe des Rechtschreibunterrichts ist es, den Kindern dazu zu verhelfen, daß sie sich diese Physiognomie der Wörter sicher einprägen, welches natürlich vorzugsweise durch Vermittlung des Auges geschieht. Die Einprägung wird aber

aufs kräftigste gestärkt, wenn das Kind angehalten wird, das, was es gelesen hat, wiederholt bis auf den Punkt abzuschreiben.“

Eine dritte Gruppe von Methodikern, wie **Joh. Chr. Aug. Heyse, Wander** u.a. wollte die Rechtschreibung durch Regeln lehren. Wie weit man darin ging, zeigt einerseits der Umstand, daß man die Regeln in Verse schmiedete, andererseits die Tatsache, daß Wander für den „Zungenstoß“ nicht weniger als zehn Regeln aufstellte. Seltsam war ferner das Verfahren, das auch Diesterweg anwandte, den Schülern **Sätze in ganz falscher Schreibung vorzulegen und diese dann richtig stellen zu lassen.**

Kellner befürwortete vor allem **einen Stufengang** nach den drei Grundsätzen: „Schreibe wie du sprichst! Schreibe der Abstammung, Stellung und Bedeutung gemäß! Schreibe nach dem Sprachgebrauch!“ **Kehr** betonte wieder mehr das Recht-Sehen und legte großen Wert auf das **Buchstabieren. Dittes** ließ vor allen Dingen **ab- und aufschreiben, Mohr** verlangte im Gegensatz dazu wieder vor allem **Schulung der Sprachwerkzeuge und des Ohres**, und bei **Wawrzyk** endlich findet sich zum ersten Male die Forderung, neben der Ausbildung des Auges und des Ohres **den Muskelsinn der Hand und der Sprachorgane** zu berücksichtigen.

Fast jeder Methodiker vertrat also eine andere Ansicht, es herrschte ein wahrer „Wirrwarr der Meinungen“. Da erschien im Jahre 1897 ein Buch, das bestimmt schien, diesem Wirrwarr mit einem Schlage ein Ende zu machen. Es war Lays „**Führer durch den Rechtschreibunterricht**“. Lay führte die Unklarheit der Anschauungen auf dem Gebiete des Rechtschreibunterrichts vor allem darauf zurück, daß man eine Theorie vertrete, ohne sich über die physiologisch-psychologischen Vorbedingungen klar geworden zu sein. Diese Klarheit könne nur das Experiment schaffen, und so stellte denn Lay jahrelang mit jüngeren und älteren Schülern Versuche an, um über die Grundlagen Gewißheit zu erlangen und demgemäß das schnellste und naturgemäße Verfahren festzustellen.

Da die Art, der Layschen Untersuchungen allgemein bekannt sein dürfte, seien hier nur kurz seine Ergebnisse wiederholt.

Hören, ohne Sprechbewegung (Diktieren)	3,04 Fehler pro Schüler.
“ leises Sprechen	2,69 “

“ lautes Sprechen	2,25	“
Sehen, ohne Sprechbewegung (Lesen)	1,22	“
“ leises Sprechen	1,02	“
“ lautes Sprechen	0,95	“
Buchstabieren (laut)	1,02	“
Abschreiben (leise)	0,54	“

„Wenn man also die wachsende Fehlerzahl ins Auge faßt, so sind die Rechtschreibübungen in folgender Reihenfolge anzuordnen: Abschreiben, Buchstabieren, Lesen (Lautieren), Diktieren. Nach unsern Versuchen mit Volksschülern übertrifft das Sehen das Hören um das Zwei- bis Dreifache, und das Abschreiben ist dem Buchstabieren um das Zweifache, dem Lesen um das Zwei- bis Dreifache und dem Diktieren um das Sechsfache überlegen“¹

Diese Ergebnisse erregten solches Aufsehen, daß sie von anderen Forschern, wie **Itschner**, **Fuchs** und **Haggenmüller**, nachgeprüft wurden. Itschner verwandte ebenso wie Lay zunächst sinnlose Silben, zum Teil aber auch sinnvolle Wörter. Haggenmüller benutzte nur sinnvolle Wörter, deren Sinn den Schülern bekannt war, die aber gewisse Schwierigkeiten der Schreibweise boten. Fuchs endlich gebrauchte lateinische Vokabeln, die den Schülern noch unbekannt waren. Die Resultate zeigt folgende Übersicht:

	Itschner	Fuchs	Haggenmüller
Abschreiben mit leisem Sprechen	1,62 Fehler	0,297 Fehler	0,47 Fehler
Abschreiben mit lautem Sprechen	-- "	0,289 "	0,43 "
Sehen mit Schreibbewegung	-- "	0,344 "	0,82 "
Buchstabieren	2,10 "	0,356 "	0,98 "
Sehen mit lautem Sprechen	1,47 "	0,589 "	0,94 "
Sehen mit leisem Sprechen	1,70 "	0,642 "	0,84 "
Sehen mit geschlossenem Munde	1,40 "	0,763 "	0,90 "
Hören mit Schreibbewegung	-- "	0,772 "	1,52 "
Hören mit lautem Sprechen	2,61 "	1,213 "	1,67 "

¹ Lay a.a.O., 3. Auflage. S. 101

Hören mit leisem Sprechen	3,39 "	1,801 "	2,00 "
Hören mit geschlossenem Munde	2,93 "	1,902 "	1,64 "

Diese Zahlen zeigen zwar hier und da – namentlich bei Itschner – gewisse Schwankungen; indessen zeigt sich doch im allgemeinen eine große Übereinstimmung mit den Layschen Zahlen, so daß Lay in der Neuauflage seines Führers schreiben konnte: „Die Versuche bestätigten die Ergebnisse unserer Versuche in einer so glänzenden Weise, wie man es hätte kaum erwarten dürfen.“

Bormann und seine Anhänger waren demnach mit ihrem Verfahren auf dem richtigen Wege; nur fehlte ihnen noch der volle Einblick in die psychologischen Vorgänge; sie glaubten, der gute Erfolg des Abschreibens sei lediglich auf die Arbeit des Auges zurückzuführen, während Lay neben dem Auge auch den Handbewegungen und den damit verbundenen Bewegungsvorstellungen eine große Rolle zuweist. Jedenfalls zeigt das Abschreiben bei allen Versuchen eine so große Überlegenheit über die anderen Übungen, daß damit der „Kampf der Meinungen und Gegenmeinungen, der seit etwa hundert Jahren auf dem Gebiet des Rechtschreibunterrichts auf- und abwogt, endgültig entschieden“ schien.

[...]

Wollte man sich endlich bei der Aneignung der Rechtschreibung allein auf das Auge verlassen, so müßte dieses, trotzdem es das leistungsfähigste und zuverlässigste Organ ist, eine ganz ungeheure Arbeit leisten; es müßte nämlich, wie **Köhler**¹ festgestellt hat, dem Gedächtnis bis zum Austritt aus der Schule mindestens 10-12000 Wortbilder einprägen. Daß das nicht möglich ist, liegt auf der Hand. Was sollte der Schüler außerdem beginnen, wenn er Wörter niederschreiben hätte, die nie vor sein Auge getreten sind? Verließe er sich lediglich auf das Auge, so wäre er in solchen Fällen völlig ratlos. Das bloße Abschreiben ist eben ein rein mechanisches Verfahren, das zwar, wie wir noch sehen werden, nicht zu entbehren ist, das aber nicht zur Grundlage des Rechtschreibunterrichts gemacht werden kann, da es auf die Dauer abstumpfend und geisttötend wirken muß. Aus diesen Erwägungen heraus geht eine andere Gruppe von Methodikern, wie **Lange, Lüttge, Missalek, Hähnel** und **Patzig**, auf Diesterweg und seine Schule zurück und betont die **Aufnahme** der Wortformen und ihrer Bestandteile **durch das Ohr**. Sie weisen darauf hin, daß der

¹ Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1909. Nr. 23, 24.

Schüler im praktischen Leben nur verhältnismäßig selten abzuschreiben hat, daß er vielmehr in den meisten Fällen frei aufschreiben muß. Die einzelnen Worte und Laute werden ihm entweder von außen oder von innen zugetragen; es findet also entweder fremdes oder Selbstdiktieren statt. Bei jenem werden dem Schreibenden die einzelnen Lautgebilde unmittelbar dargeboten, und er hat nur die Aufgabe, sie in die Schriftzeichen zu übertragen; bei diesem (Aufsatz-, Briefschreiben u. dgl.) steigen dem Schreiber zunächst Gedanken auf, die die einzelnen Wortformen auslösen. Diese treten aber keineswegs in erster Reihe als Schriftbilder, sondern als Klangbilder auf; wir sprechen unwillkürlich die einzelnen Wörter äußerlich oder innerlich vor uns hin und übertragen sodann die Lautzeichen wie beim Diktat in die Schriftzeichen.

Soll jedoch das gesprochene Wort der Rechtschreibung den soeben ange-deuteten Dienst leisten, so muß vor allem auf eine völlig korrekte Aussprache gehalten werden. Diese läßt jedoch, wie die tägliche Erfahrung lehrt, bei den meisten Deutschen außerordentlich viel zu wünschen übrig. Wir können und müssen dabei natürlich völlig absehen von den Mundarten, wie sie in den verschiedenen Gegenden Deutschlands namentlich von der Landbevölkerung gesprochen werden. Es wäre töricht und völlig verfehlt, diese bekämpfen zu wollen; denn sie sind nicht nur der treffendste Ausdruck für die Eigenart der einzelnen Bevölkerungsteile, sie tragen nicht nur ein ausgesprochen heimatliches Gepräge an sich, sondern sie sind auch der Jungbrunnen, aus dem unsere hochdeutsche Umgangs- und Schriftsprache immer neue Kraft und neues Leben schöpft. „Das Hochdeutsche darf nicht als verdrängender Ersatz der Volkssprache auftreten, sondern als eine veredelte Gestalt davon, gleichsam ein Sonntagskleid neben dem Werktagskleid“ (Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht).

Ebenso wäre es ein völlig nutzloser Kampf, gegen landschaftliche Eigenheiten in der Sprache bei den gebildeten Ständen vorzugehen. Man denke z. B. an die falsche Aussprache des *st* im Nordwestdeutschen, an die vielfach mangelhafte Aussprache der Umlaute in Schlesiens, an die Nichtunterscheidung des stimmlosen und stimmhaften *s* in Süddeutschland und vor allem an die Verwechslung der harten und weichen Verschlusslaute in Mitteldeutschland, namentlich in Sachsen. Wie die Schüler in Sachsen d und t, g und k, b und p unterscheiden lernen, ist dem Norddeutschen oder wenigstens mir ein Rätsel. Ich hörte einst, wie sich ein Taubstummenlehrer bemühte, den Schülern mit Hilfe von Grammophon und elektrischem Strome ähnlich klingende Laute beizubringen. Ein Knabe verwechselte dabei fort-

während d und t. Der Lehrer gab sich deshalb die größte Mühe, das d so weich als möglich auszusprechen; ich hörte aber trotzdem im günstigsten Falle einen graduellen, keineswegs aber einen wesentlichen Unterschied zwischen d und t heraus. Lay führt deshalb auch das Wort an¹: „Im Braunschweigischen und Hannoverischen braucht man halb so viel rote Tinte wie in Sachsen, weil dort das bekannte lautreine Sprechen von selbst zur fehlerlosen Darstellung des Schriftbildes führt.“

Aber selbst da, wo man vollständig lautrein zu sprechen glaubt, ist das vielfach durchaus nicht immer der Fall. Man denke z. B. an den Laut ng. Im Inlaut spricht man zwar richtig: im Frühlinge, Wohnungen, singen und klingen, im Auslaut dagegen hört man meist: Frühlink, Wohnunk, Sank und Klank. Diese Aussprache ist jedoch entschieden falsch (siehe Siebs, Deutsche Bühnenaussprache, 9. Auflage S. 62). Denn es handelt sich hier gar nicht um eine Lautverbindung, sondern nur um einen einheitlichen Laut, für den wir im Deutschen kein besonderes Zeichen haben. Umgekehrt wird häufig in zusammengesetzten Wörtern das n fälschlich nasalisiert, wenn ein g darauf folgt, z. B. angenehm = anggenehm, anklagen = angklagen, ungezogen = unggezogen usw.

Ebenso mangelhaft ist meist die Aussprache des anlautenden st. Wir brauchen hierbei nicht an die schon erwähnte falsche Aussprache in Nordwestdeutschland zu denken; auch da, wo das s richtig wie sch gesprochen wird, hört man den zweiten Laut fast durchweg falsch, nämlich d statt t, schdellen statt schtellen, schdehen statt schtehen, schdoßen statt schtößen usw. Die richtige Aussprache bekommt man fast nur von Schauspielern und Berufsrednern zu hören; und doch klingt das „scht“ keineswegs geziert, sondern im Gegenteil recht markig und charakteristisch. Auch das ch (der Ich-Laut) wird im Inlaut meist sehr nachlässig gesprochen und dem g (wie in ig) angenähert. Man hört zwar höflich, aber höflige, schädlich, aber schädliche, ärmlich, aber ärmliche usw. (das g immer dumpf gesprochen). Endlich denke man an die Verdrehung des f zu w, z. B. prüwen statt prüfen, Owen statt Ofen, Stiewel statt Stiefel; zwar richtig aufgefahren, aber auwerstanden usw. Dies nur einige Beispiele für viele. Wer eine schöne Zusammenstellung haben will, lasse einmal den Anfang des 3. Artikels sprechen. Er wird dann vielfach zu hören bekommen: „Ich glaube an den heiligen Geist, eine heilige, christlige Kirche, die Gemeinde der Heiligen, Vergebunk der Sündn (wohl gar Sün-n), Auwerstehunk des Fleisches und ein ewiges Lebn (auch wohl Lehm). Amen.“

¹ Lay a.a.O., S. 122.

Daß eine solch nachlässige und fehlerhafte Aussprache die Richtigschreibung ganz außerordentlich erschwert, liegt auf der Hand. Deshalb muß man den Methodikern zustimmen, die als Grundbedingung für die Besserung unserer Rechtschreibung eine **planmäßige Lautpflege** fordern. Die Vertreter dieser Richtung weisen mit Recht darauf hin, daß man im fremdsprachlichen Unterrichte mit Phonetik beginnt und auf eine möglichst genaue Aussprache hält. Schüler z. B., die Unterricht im Französischen erhalten, geben ohne Stocken den Unterschied zwischen langen und kurzen, geschlossenen und offenen Vokalen an; stellt man ihnen dieselbe Aufgabe im Deutschen, so geraten sie Vielfach in Verlegenheit. Auch verwendet man im deutschen Unterricht außerordentliche Mühe darauf, die Schüler zum richtigen Schreiben zu bringen; das weit Wesentlichere aber, das richtige Sprechen, wird meist arg vernachlässigt.

Man muß **Lüttge** recht geben, wenn er sagt: „Wir werden und wollen unsere Schüler niemals dahin bringen, sich jederzeit, also auch außerhalb der Schule, in einem guten Hochdeutsch auszudrücken. Aber das ist zu einem phonetischen Schreiben auch gar nicht nötig; dazu ist nur nötig, daß der Schüler weiß, wie ein Wort, das geschrieben werden soll, in richtiger Aussprache **klingt**. Und dahin sollte ein normal veranlagter Schüler in achtjähriger Schularbeit nicht zu bringen sein? Das wird doch wohl niemand im Ernst behaupten. Man muß nur einen entsprechenden Versuch einmal konsequent durchführen; man muß die peinliche Genauigkeit, mit der man auf das richtige Anschauen und Einprägen der Buchstaben dringt, auch auf das richtige Aussprechen und hörende Auffassen der Laute anwenden. Damit würde nicht bloß das Rechtschreiben gut vorbereitet und wesentlich erleichtert, es gewänne vor allem auch die Sprachbildung viel dadurch, besonders nach ihrer ästhetischen Seite hin. Zur wahren Sprachbildung gehört auch der Respekt vor der Lautgestalt der Muttersprache und die Fähigkeit, sie mit ihrem Reichtum an Wohllaut rein zur Darstellung zu bringen. Wenn sich doch die deutsche Schule gewöhnen wollte, den Lauten der Muttersprache dieselbe Sorgfalt zu widmen, die sie den Lauten der fremden Sprachen oft in übertriebenem Maße zuteil werden läßt.“

Daß als musterhafte Aussprache heute nur die Bühnensprache in Frage kommen kann, ist eigentlich selbstverständlich, und es mutet seltsam an, wenn sich ein Artikel „wider das Kokettieren mit der Bühnenaussprache in der Schule“ wendet und wenn behauptet wird, daß die von der Gemeinsprache abweichenden Bühnensprache nicht an und für sich schöner und feierlicher sind, sondern nur durch ihren Gegensatz zum Alltäglichen. Noch merkwürdiger klingt

folgende Auslassung: „Gehörten die Bühnenlaute der Umgangssprache an, so klängen die jetzt von der Bühnenkonferenz zurückgewiesenen Laute dagegen so vornehm und edel, daß ihnen schleunigst Heimatrecht auf der Bühne verliehen würde¹.“ Daß die Bühnensprache im Umgange unnatürlich, geziert und gekünstelt klingen würde, ist, wie Siebs ganz richtig bemerkt, nicht zu befürchten, da sich bei ihr ganz von selbst ein schnelleres Tempo und geringerer Kraftaufwand und als unmittelbare Folge davon größere Natürlichkeit ergeben. Siebs² verweist dabei auf Goethes Wort: „Selbst Übertreibungen sind zu raten, ohne Gefahr eines Nachteils; denn es ist der menschlichen Natur eigen, daß sie immer gern zu ihrer alten Gewohnheit zurückkehrt und das Übertriebene von selbst ausgleicht.“ Jedenfalls stellt die Bühnenaussprache ein Ideal dar, dem jeder Lehrer nacheifern müßte. „Lernen die Schüler einmal das Schriftdeutsch sprechen, so müssen sie es auch richtig lernen.“³ Wird unter Hinblick auf dieses Ideal vom ersten Schultage an planmäßige Lautpflege betrieben, dann wird auch für die Rechtschreibung ein guter Grund gelegt. Wird dagegen die Aussprache vernachlässigt, so würden auch bei streng phonetischer Schreibung noch massenhaft Fehler unterlaufen.

Freilich darf man unter den heutigen Bedingungen nicht zuviel erwarten, und es klingt sehr optimistisch, wenn ein Methodiker sagt: „Bei Lichte betrachtet, bewältigt die Elementarklasse bereits im ersten Schuljahre das ganze Gebiet der Rechtschreibung, gegründet auf das Gehör (akustischer Teil) und die Überlegung (logischer Teil); was noch bleibt, sind nur Besonderheiten: die Rechtschreibung, soweit sie willkürlich, geschichtlich ist (hier rückt der optische Teil stark in den Vordergrund) oder soweit sie durch die Sprachlehre bedingt wird, und die Rechtschreibung, soweit sie Interpunktion ist⁴.“ Der zweite Teil dieses Satzes hebt den ersten Teil wieder auf, und der Verfasser muß das in seinem Buche selbst zugestehen, da er vom 2. bis zum 8. Schuljahre nicht nur gelegentliche, sondern auch sehr eingehende planmäßige Rechtschreibeübungen betreibt.

Der erste Teil des soeben angeführten Satzes bestände zu Recht, wenn wir eine phonetische Schreibung hätten. Davon sind wir aber noch sehr weit entfernt, und die Schwierigkeiten setzen deshalb hauptsächlich ein, wenn die Gleichschreibung beendet ist und die **Anders-**

¹ Siehe Schiffels, Pädagogische Chronik. 1911. S. 187.

² Siebs a. a. O., S. 17.

³ Seyfert, Lehrplan f. d. deutschen Sprachunterricht, S. 10. Leipzig 1910.

⁴ Bergmann, Schule des Rechtschreibunterrichts, S. 44. Leipzig 1908. [i.O. Bergmann]

schreibung beginnt. Dieses Gebiet ist noch groß genug; denn nach Mohrs¹ Zählung befinden sich in unserem Wortschatz 68,5% lauttreue Wörter; 26,8% sind durch Regeln zu bestimmen, und der Rest, also etwa 5%, wird von den **Ausnahmen** gebildet, die sich keiner Regel fügen. Danach erscheint die letzte Gruppe verhältnismäßig gering. Wenn wir jedoch von Köhler (s. oben) hören, daß ein Schüler beim Austritt aus der Schule etwa 10-12000 Wörter beherrscht, so bleiben immerhin 500-600 Wörter übrig, die dem Gedächtnis eingepreßt werden müssen. Bei Mohrs Zählung sind aber wahrscheinlich zwei der (wie wir noch sehen werden) schwierigsten Gebiete nicht mitgezählt, nämlich die Großschreibung und die Zusammenschreibung, bei denen, wie noch gezeigt werden wird, die Regeln außerordentlich schwankend sind. Dadurch wird jedoch die Zahl der Ausnahmen ganz wesentlich erhöht; denn wenn auch schwierige Fälle der Zusammenschreibungen verhältnismäßig selten vorkommen, so sind die Großschreibungen dafür desto häufiger. Ich habe eine ganze Menge von Stichproben aus Schullesebüchern, wissenschaftlichen Abhandlungen, methodischen Handbüchern, Zeitschriften und Zeitungen entnommen und gefunden, daß im Durchschnitt mindestens jedes vierte bis fünfte Wort groß geschrieben wird. Daß auf diese Weise die Zahl der „Ausnahmen“ ganz bedeutend steigt, liegt auf der Hand. Bei diesen Ausnahmen aber muß das Ohr ganz und gar versagen; hier können nur Auge und Hand helfen, hier hat man noch keine andere Methode entdeckt und wird wohl auch keine andere entdecken können als mechanisches Einprägen, genaues Lesen, Abschreiben und Üben. (Näheres darüber im zweiten Teile.) Bei diesen Wörtern dürften visuell Veranlagte den Akustikern wesentlich überlegen sein.

Es bleiben also noch die 26,8% **Wörter übrig, die sich auf Regeln zurückführen lassen**. Hierbei spielt der Verstand eine gewisse Rolle. Man hat jedoch eingesehen, daß die Regeln einerseits häufig zu schwer, andererseits zu schwankend sind, und deshalb hat man zur Befestigung dieser Wörter ein anderes Verfahren vorgeschlagen, nämlich die **Bildung fester Wortreihen**. Prof. **Schiller** sagt darüber: „Einzig die Bildung fester Wortreihen kann für den Schüler ein Hilfsmittel werden, vorausgesetzt, daß diese so sicher ablaufen, daß jedes Glied der Reihe die anderen, mindestens die benachbarten, hervorruft“². Und **Hähnel** meint: „Die Wortreihen ersetzen dem Schüler zweifellos die Regel; denn weiß der Schüler nicht,

¹ Mohr, Untere Methode der Rechtschreibung, Kritik derselben und Vorschläge zu ihrer Umgestaltung, S. 55. Flensburg 1891.

² Schiller, [Hermann]: Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie, S. 63. , Berlin 1898.

wie ein bestimmtes Wort geschrieben wird, so braucht er sich nur die Reihe ins Gedächtnis zurückzurufen, und er wird sich sofort über die Schreibweise klar sein¹.“

Über die Bewährung der Wortreihen in der Praxis sind, soweit mir bekannt, bisher Ergebnisse noch nicht veröffentlicht worden. Es ist schwer, über eine Methode aus der Theorie zu urteilen, ich glaube jedoch, daß man sich von den festen Wortreihen weit mehr verspricht, als sie halten können. So finden sich bei Hähnel (dessen Buch im übrigen für den Lehrer sehr viele wertvolle Fingerzeige namentlich über Phonetik enthält) gleich bei der ersten Wortreihe – langes a ohne Dehnungszeichen – u. a. folgende Wörter: Drama, Panorama, Hansa, Kabel, Kandelaber, Gestade, Parade, Geschwader, Regal (nicht Real), Brame, Examen, Orakel, Organ, Kandare, Neapel, Kaper usw. Sodann darf nicht übersehen werden, daß eine verwirrende Vielheit der Wortreihen nebeneinander steht, z. B. aal, ahl, al, all; ahlt, alt, allt; alch, alg, alk; ag, ach, ak, ack, agg; agst, achst, akst, ackst, agt, agd, acht, akt, ackt usw. Bei mehrsilbigen, aber auch bei einsilbigen Wörtern wird es ferner nicht selten vorkommen, daß ein Wort zu mehreren Wortreihen gehört; muß nicht darunter die Festigkeit der Wortreihen leiden? Muß es dem Schüler nicht ähnlich ergehen wie dem Gedächtniskünstler, der jedesmal in Verlegenheit gerät, wenn ihm die gleichen Zahlen entgentreten? Endlich bietet Hähnel in seinem Buche nahezu 300 Wortreihen. Glaubt man im Ernst, daß das Kind diese alle auseinanderhalten kann? Glaubt man vor allen Dingen, wie Schiller es verlangt, den Schülern die Wortreihen so sicher einprägen zu können, daß sie von selbst ablaufen, daß jedes Glied der Reihe die anderen, mindestens die benachbarten, hervorruft? Das würde eine noch weit schlimmere Arbeit für das Gedächtnis sein, als wenn man den Kindern die wichtigsten Regeln auf Grund von Wortreihen (die aber nicht fest zu sein brauchen) eindrillt. Ich glaube deshalb, daß man mit Hilfe der festen Wortreihen die mannigfachen Schwierigkeiten unserer Andersschreibung ebensowenig bewältigen wird, wie man sie bisher durch Betrachtung der Regeln und ihrer Ausnahmen bewältigt hat.

Es erübrigt noch, kurz auf einige Methoden einzugehen, die sich auf die Anordnung des Rechtschreibeunterrichts beziehen. Manche Methodiker halten bei dem Unterrichte in der Rechtschreibung keinen bestimmten Gang inne, sondern betreiben ihn im **Anschluss an das Lesebuch**. Dagegen wendet sich schon Lay mit großer Entschiedenheit; nach seiner Meinung gewöhnt man das Kind dadurch an Halbheit und Oberflächlichkeit; der bunte Wechsel der verschiedensten Wortformen muß das Kind verwirren; es fehlt eine vertiefende,

¹ Hähnel, [Emil]: Feste Wortreihen im Rechtschreibunterricht. S. 32. Leipz[ig] 1912.

vergleichende Anschauung und eine darauf sich bauende Gruppenbildung und Stufenfolge, wie man sie von einem geordneten Unterricht verlangen muß. Der Unterricht bleibt deshalb verständnis- und interesselos; es ergibt sich, ein großer Zeitverlust durch das unnötige häufige Abschreiben der schon geläufigen Wörter einerseits und das Aufsuchen der neuen unbekannt Wörter andererseits; endlich ist die Aufmerksamkeit des Schülers gespalten; er muß schreiben, lesen, den Inhalt erfassen und noch das Charakteristische der Form sich merken¹. Hähnel und Patzig heben noch folgende Mängel hervor: „Die Sprache des Lesebuches berücksichtigt nicht genügend die Sprache bzw. den Anschauungs- und Gedankenkreis des Kindes. In einem Lesestücke treten sofort alle orthographischen Schwierigkeiten auf. Der Stufengang vom Leichten, zum Schweren ist unmöglich. Das Abschreiben von Lesestücken ist vom methodischen Standpunkt aus als ‚grundverkehrt‘ zu bezeichnen, da hier abgeleitete Formen und Wörter eher geübt werden als die Grundformen und Stammwörter. Ein Abschreiben ‚mit orthographischer Spitze‘, ist im Anschluß an ein Lesestück unmöglich. Durch die in bunter Reihe auftretenden Wörter eines Lesestückes ist eine Auffassung der orthographischen Eigentümlichkeiten derselben ausgeschlossen, da ein charakteristisches Merkmal nur durch Vergleich mehrerer analoger Beispiele erkannt wird².“

Daß man trotz so vieler offensichtlicher Mängel ein derartiges Verfahren befürworten konnte, hat seinen Grund in der „Konzentrationsucht“; man sieht daraus, zu welchen Verirrungen ein sonst an sich richtiges Prinzip führen kann. Zur Übung mag man hin und wieder Wörter nach bestimmten orthographischen Gesichtspunkten in Lesestücken aufsuchen lassen; der Gedanke jedoch, den Rechtschreibeunterricht auf das Lesebuch aufbauen zu wollen, muß als verfehlt abgewiesen werden.

Dasselbe Urteil mag man über einen anderen Versuch fällen, nämlich das **Rechtschreiben an den Sachunterricht** anzulehnen. Auch für dieses Verfahren ist der Konzentrationsgedanke bestimmend, auch bei ihm aber wird die Konzentration zur Planlosigkeit und Verwirrung. Man hofft dabei, die Rechtschreibung auf Anschauung zu gründen, bedenkt jedoch nicht, daß diese Anschauung meistens ganz einseitig nur das Schulwissen berücksichtigt, das persönliche Erlebnis des Kindes dagegen hintanstellt. Im übrigen ergeben sich hier fast durchweg dieselben Mängel wie bei dem Anschluß ans Lesebuch:

¹ Lay a., a. O., S. 186-87.

² H. u. P. a. a. O., S. 271-72.

Ungenügendes Übungsmaterial, kein methodischer Aufbau, geteilte Aufmerksamkeit usw. Wohl dürfen im Sprachunterrichte nur solche Wortformen auftauchen, die im Sachunterrichte geläufig geworden sind, aber es ist unnatürlich, beides fortwährend miteinander zu verquicken. Zudem verstößt die Anlehnung an den Sachunterricht ebenso wie die an das Lesebuch gegen die Forderung Hildebrands, daß man von der gesprochenen, also von der Sprache des Kindes, ausgehen müsse.¹

Um dieser Forderung Rechnung zu tragen, hat man einen dritten Weg vorgeschlagen, nämlich die **Anlehnung an den Aufsatzunterricht**. Man begründet dieses Verfahren, indem man betont, daß das Kind beim Aufsätze, namentlich beim freien Aufsätze, keine Redewendungen und Wortformen gebrauchen werde, die ihm nicht inhaltlich und sprachlich geläufig seien; deshalb sei hier die [!] natürlichste Anknüpfungspunkt für das Rechtschreiben gegeben. Zudem könne man aus den Niederschriften der Schüler am besten erkennen, wie weit sie die Rechtschreibung schon beherrschten und was ihnen noch fehle. Das ist ohne Zweifel richtig, und man soll und darf daraus auch seine Folgerungen ziehen für die **gelegentlichen Rechtschreibeübungen**. Es wird sich in den Aufsätzen zeigen, daß gewisse Fehler immer und immer wieder auftauchen, und es wird deshalb notwendig sein, sie zu Gruppen zusammenzustellen und ihre Schreibweise immer wieder aufs neue begründen zu lassen. Auf diese Weise kann die Rechtschreibung befestigt, aber nicht aufgebaut werden. Derartige Belehrungen lassen sich nur bei solchen Formen anwenden, die schon früher einmal behandelt worden sind und jetzt nur wiederholt werden. Es wäre jedoch verfehlt, die orthographischen Belehrungen nur im Anschluß an die Niederschriften zu geben. Zunächst würde sich zeigen, daß der Wortschatz der Schüler bei den Aufsätzen nur zu einem geringen Bruchteil ausgenützt wird; gewisse Formen kehren recht häufig wieder, andere dagegen treten selten oder nie auf. Sodann würde sich dersel-

¹ Es sei mir als dem Zusammensteller des Jahrbuchs, da auch ich zu denen gehöre, die da meinen, daß das meiste für die Rechtschreibung im Sachunterricht getan werden, daß der Rechtschreibunterricht in der Hauptsache Gelegenheitsunterricht sein muß (ich verwerfe systematische Übungen nicht, messe ihnen aber nur die Bedeutung einer Nachhilfe bei), zu gunsten dieser Ansicht hier eine ganz kurze Bemerkung gestattet. Auch der Herr Verfasser der vorliegenden Abhandlung kommt an mehreren Stellen zu dem Schluß, daß die Rechtschreibung mindestens zu einem großen Teil Gedächtnissache ist. Wenn das aber so ist, so erscheint es durchaus naturgemäß, daß die Schreibung eines Wortes leichter gemerkt wird, wenn zugleich Interesse für die durch das Wort bezeichnete Sache vorhanden ist, als wenn dies sachliche Interesse, vielleicht gar eine klare Vorstellung von der Sache, fehlt. Wir lernen doch die Rechtschreibung fremder Sprachen, namentlich auch die im Vergleich zur deutschen noch weit schwierigere englische, gleichfalls auf diese Weise, und ich kann aus persönlicher Erfahrung an mir und meinen Kindern sagen, daß die Orthographie der fremden Sprachen, selbst die des Englischen, kaum besondere Schwierigkeiten macht. Pretzel [Carl Louis Albert].

be Übelstand zeigen wie bei der Anlehnung an den Sachunterricht oder an das Lesebuch: die Wortformen erscheinen im buntesten Wechsel; viele ganz verschiedene Schwierigkeiten stürmen mit einem Male auf das Kind ein; die Folge davon ist Verwirrung und Planlosigkeit. Selbst wenn man, wie **Werth**¹ ganz richtig verlangt, dem Schüler die orthographischen Fehler, die er nach dem Stande seines Wissens nicht vermeiden kann, nicht anrechnet, so werden ihn doch die vielen Verbesserungen des Lehrers entmutigen und ihm die Freude an seiner Arbeit verkümmern. Deshalb muß, vor einer Verfrühung der freien Niederschriften gewarnt werden. Auch auf dem Gebiete des Rechtschreibeunterrichts ist es besser, Fehler zu verhüten, als nachträglich zu verbessern. Letzteres muß jedoch geschehen, wenn man von den Niederschriften der Schüler ausgeht. Man stellt hierbei die Dinge völlig auf den Kopf. Die Niederschriften sind nicht Ausgangspunkt, sondern Ziel des Rechtschreibeunterrichts. Wenn auch bei den Schriftsätzen der Schüler der Inhalt die Hauptsache ist, so darf doch die Form nicht ganz vernachlässigt werden. Soll aber der Schüler bei der Niederschrift hauptsächlich auf den Inhalt achten, so muß ihm die äußere Form, wozu auch die Rechtschreibung gehört, schon einigermaßen geläufig sein. Daher sind planmäßige Rechtschreibeübungen, ein stufenmäßiger Gang nicht zu entbehren. Bei der Anlehnung der Übungen an die Aufsätze sind die Schüler dem Zufall preisgegeben, und sie würden deshalb auf diesem Wege kaum die Grundlagen unserer Orthographie erlernen. Aus all diesen Gründen ist auch die Anlehnung des Rechtschreibeunterrichts an den Aufsatz zu verwerfen.

Wir sehen also, daß der „Kampf der Meinungen und Gegenmeinungen, der seit etwa hundert Jahren auf dem Gebiet des Rechtschreibeunterrichts auf- und abwogte“, noch nicht endgültig entschieden ist; der „Wirrwarr“ herrscht nach wie vor, ja, mehr als zuvor. Von der Erfolglosigkeit der bisherigen Maßnahmen überzeugt, hat man immer neue Wege gesucht und beschritten, in der Hoffnung, nun das Richtige gefunden zu haben, Legionen von Büchern, Anweisungen und Artikeln sind erschienen, jedes neue Handbuch versprach, daß nun das Heilmittel gegen das Schulkreuz gefunden sei und trotzdem wollen die Klagen über das Schulkreuz nicht verstummen, trotzdem tauchen immer und immer wieder recht drastische Beispiele auf, die zeigen, daß die Erfolge des orthographischen Unterrichts trotz aller Mühen und Anstrengungen recht gering sind, daß sie jedenfalls in gar keinem Verhältnis zu der aufgewandten Mühe und Arbeit stehen.

¹ Pädagogische Zeitung 1911. Nr. 45.

Woran liegt das? An der Arbeit jedenfalls nicht; denn es dürfte kaum ein zweites Teilfach geben, auf das auch nur annähernd so viel Mühe und Zeit verwandt wird als auf die Rechtschreibung; an dem Verfahren auch nicht, denn wenn auch hier und da manches zu wünschen übrigbleibt (s. Aussprache), die Anwendung der „grundverkehrten“ Methoden gehört doch wohl zu den Ausnahmen; im allgemeinen darf man wohl der Lehrerschaft zugestehen, daß, sie sich bemüht, ein naturgemäßes Verfahren, soweit das nach dem gegenwärtigen Stande der psychologischen und pädagogischen Forschung möglich ist, auch im Rechtschreibunterrichte innezuhalten. **Der Fehler kann also nicht im Unterrichte liegen, sondern er liegt einzig oder doch fast einzig und allein an unserem orthographischen System. Eine wirkliche Besserung kann deshalb nicht durch weitere Reformen des Rechtschreibunterrichts, sondern nur durch eine gründliche Reform der Rechtschreibung selbst eintreten.**

Die Forderung nach einer durchgreifenden Reform kann jedoch nur als begründet gelten, wenn nachgewiesen wird, daß der gegenwärtige Zustand unhaltbar ist, daß ein wirklicher Notstand vorliegt. Dieser Nachweis soll im folgenden erbracht werden.

Vor mir liegt zunächst ein abgestempelter Briefumschlag aus Westdeutschland mit folgender Aufschrift:¹ „An die Königliche Bedriebsenstpkion in ... Diese Adresse ist von anderer Hand mit Tintenstift „verbessert“ und statt „Bedriebsenstpkion“ ist „Werckstateninspackschon“ gesetzt worden. Auf der Rückseite befinden sich einige Angaben, die sich anscheinend auf die Person des Schreibers beziehen; es heißt da: „Militar Werkstat alls Maschinenbutzer verhairat.“

Weiter. Ein 23jähriger Arbeiter, der nach Angabe des Gewährsmannes 600 Mark für Privatunterricht ausgegeben hat, um in eine Beamtenstellung einrücken zu können, lieferte folgende Probeleistung:

„Jeder Arbeiter hat sich den algemeinen anordnungen der Eissenbanverwartung zu under werfen inzbesondere sich midden zu sicherung gehen gefar getrofenen betimmungen bekant zumachen und die Selbe befolchen er erhelt die fur in notwendigen vorscriften gegen Emfanchbescheinig asgehendich. Zugleich wird Jeder Arbeiter vor den sachen gewarnt welche Auf krunt der Strafgesetze in dreffen, wenn er turch Farlassicheit bei seinen Ar**e**i-

¹ Die Unterstreichungen einzelner Buchstaben in den Zitaten und Beispielwörtern beziehen sich auf Schreibfehler.

den den tranzbort auf einer Eissenban in gefar sest oder die Benuzung der Deleckrafen anlagen Pferhindert oder stört auch auer halb des Dienstdes hat sich der Arbeiter achtbar und errenhaft zu füren und sich von der Teilname an ordnungsfeindlichen bestrebungen und vereinen fernzuhaten.“

Diese beiden Beispiele sind jedenfalls außerordentlich drastisch, und man darf annehmen, daß sie verhältnismäßig seltene Ausnahmen darstellen; sie zeigen jedoch, daß die von Zeit zu Zeit in der Presse auftauchenden, von Fehlern strotzenden Schüleraufsätze und Soldatenbriefe nicht immer erfunden zu sein brauchen. Für sich allein würden freilich solche Einzelbeispiele nicht viel beweisen, da sie eben als Ausnahmen anzusehen sind. Daß aber auch bei größeren Massen zahlreiche Fehler unterlaufen, muß selbst Bargmann zugestehen, der, wie wir oben gesehen haben, das ganze Gebiet der Rechtschreibung im wesentlichen bereits im ersten Schuljahre bewältigt. Bargmann hatte Klagen über die schriftlichen Arbeiten der Handwerkslehrlinge bei den Gesellenprüfungen vernommen. Er ließ sich deshalb von der Gewerbekammer mehrere hundert solcher Arbeiten kommen. Auf Grund der Durchsicht schreibt er: „Diese Arbeiten habe ich durchstudiert, und das, was ich dort erlebt habe, kann mich nicht bewegen, mich auf die Seite derer zu stellen, die sich nur mit gelegentlichen Rechtschreibeübungen befassen.“

Aber auch bei höher vorgebildeten Schülern sind orthographische Fehler nicht so selten. Ich habe mir vor mehreren Jahren sämtliche Fehler notiert, die in den Aufsätzen des Oberkursus eines höheren Lehrerinnenseminars vorkamen. Hier einige Proben: tront, Kathastrophe, Gewandheit, Interresse, Gräuel, Heerden, Herrmann (in einem Aufsätze zweimal), Guße, Schuße, Mehltau, Stacketen, Widervergeltung, selbstständig - auf's, des Herwegs, Tell's, Elisabeth's, Schill'schen, Thoas und Pylades (Genitiv), des Drama, des Epos', des See – selisch, seelig, veranschauligt, tötlich, drückenste, flehendlich, eingepflochten, profitiren, unwiederruflich, desselben, das (Bindewort) bescheeren, hervorragenste, verschiedendsten (dreimal), erhabendsten, bestättigt, gesammte, erziehlt, müssig, nirrgends, blos, vorrüber Gefängniß – durch unterrichten, aufs Neue, den begünstigten, den befallenen, die bevorzugten, Einzelne (in zwei Arbeiten je viermal), zum teil, Schuld sein, Recht haben, verschiedenartiges, des mittags und abends, unsägliches, soviel neues, etwas äußerliches, Anderen, Manchen – garnicht, wie viel, bege-gnen, da-rum, meis-terhaft, em-pfinden, Schö-pfungen usw. Wenn man bedenkt, daß die jungen Damen einen zwölfjährigen Unterricht in höheren Schulen genossen hatten, wird man manche Verstöße als recht erheblich bezeichnen müssen.

Und doch dürfen derartige Fehler nicht wundernehmen. Ist es doch bekannt, daß Lehrer, Setzer, Schriftsteller, Beamte, Kaufleute usw. alle Augenblicke nach dem „großen Duden“ greifen müssen, wenn sie sich vor orthographischen Fehlern hüten wollen.

Was ohne diese Hilfe unter Umständen geleistet wird, hat das seit einigen Jahren fast sprichwörtlich gewordene sogenannte „Breslauer Diktat“ gezeigt. Der Name „Breslauer“ Diktat wird ihm allerdings zu Unrecht zuerkannt, da es nicht in Breslau entstanden ist, sondern hier nur die ersten Versuche mit ihm angestellt wurden. Da das Diktat und namentlich die Erläuterungen vielleicht nicht allgemein bekannt sein dürften, sei der Wortlaut nebst Fußnoten hier wiedergegeben.

Aus dem Testamente einer Mutter.

Liebe Kinder!

Heute nacht¹ nahm ich mir vor, Euch diesen Morgen² einige Lehren fürs Leben des näheren³ niederzuschreiben. Leset sie oftmals durch, so werdet Ihr Euch bei Gelegenheit des Näheren⁴ entsinnen und danach handeln.

Zwar kann Ich Euch nur etwas wenig⁵ hinterlassen, aber Euch etwas Gediegenes⁶ lernen zu lassen, dazu habe ich mein Bestes⁷, ja mein möglichstes⁸ getan.. Ihr seid alle gut im Stande⁹ sodaß Ihr imstande¹⁰ seid, Euch redlich durchzuschlagen. Sollte jedoch einer von Euch in Nöten¹¹ sein, so ist es durchaus vonnöten¹², daß Ihr Euch gegenseitig helft.

¹ Beide sind Umstandswörter.

² diesen ist Beifügung.

³ wie?

⁴ wesen.

⁵ Zahlbegriff.

⁶ Zum Hauptwort erhobenes Eigenschaftswort, äußerlich als Hauptwort zu erkennen durch Beifügung von „etwas“.

⁷ wie 6.

⁸ Zahlbegriff = soviel wie möglich.

⁹ in gutem Zustande, bei guter Gesundheit.

¹⁰ fähig.

¹¹ worin? läßt auch Beifügung zu, nämlich „großen“.

¹² = sehr nötig.

Seid stets willens¹, Euch untereinander zu Willen² zu sein. Irrt einer von Euch, so sollen die übrigen³ ihn eines andern⁴ und zwar eines Bessern⁵ zu belehren versuchen.

Achtet Jedermann, Vornehme und Geringe⁶, arm und reich⁷. Seid keinem feind⁸. denn jemandes Feind⁹ sein, bringt oft Unheil. Tut niemand ein Leid¹⁰ an, so wird man auch Euch nicht leicht etwas zuleide¹¹ tun. Euer seliger Vater sagte oft zu seinen Kindern: Tut nie Böses¹², so widerfährt euch¹³ nichts Böses. Macht Euch eine abrahamsche¹⁴ Friedfertigkeit zu eigen, indem Ihr nach dem Abrahamschen¹⁵ Wort handelt: „Gehst du¹⁶ zur Rechten¹⁷, so gehe ich zur Linken¹⁸“. Wer von Euch der klügste¹⁹ sein will, der handle nach dem Sprichwort: „Der Klügste²⁰ gibt nach“. Tut nie unrecht²¹; seid Ihr aber im Rechte²², so habt Ihr recht²³, ja das größte Recht²⁴, wenn Ihr Euer Recht sucht, und Ihr werdet alsdann im allgemeinen²⁵ auch recht²⁶ behalten. Laßt nichts außer acht²⁷, ja außer aller Acht²⁸, wenn Ihr Freundschaft schließt; wählt nicht den ersten besten²⁹ als Freund und sorgt, daß Ihr unter Euern Mitarbeitern nie die Letzten³⁰ seid. Wollt Ihr Wichtiges¹

¹ = gewillt.

² Stehende Verbindung mit Zeitwort, und zwar nicht in verblaßter Bedeutung, ähnlich wie zu Tische sitzen; sieh aber „zuwege bringen.“

³ Fürwort.

⁴ wessen? aber Fürwort.

⁵ wessen? zum Hauptwort erhobenes Eigenschaftswort.

⁶ Enthält Begriff „Mensch“ also Sinnendingwort.

⁷ Enthält auch Mensch, läßt sich aber nicht umändern.

⁸ = feindlich.

⁹ „jemandes“ ist Beifügung zu Feind.

¹⁰ „großes“ läßt sich vorsetzen.

¹¹ verblaßte Bedeutung.

¹² „etwas“ läßt sich vorsetzen.

¹³ betrifft nicht die im Brief Angeredeten.

¹⁴ Der Friedfertigkeit des Abraham ähnliche.

¹⁵ Wort des Abraham.

¹⁶ wie 15.

¹⁷ und.

¹⁸ Begriff „Seite oder Hand“, mithin Sinnendingwort.

¹⁹ von mehreren.

²⁰ enthält „Mensch“.

²¹ bis 24 u. 26: recht haben = richtig gesprochen, gehandelt haben, in diesem Sinne recht geben, tun, behalten; aber: das größte Recht (größte ist Beifügung) haben – ein Recht haben = Anrecht; Recht sprechen = Gerichtete, Gesetz.

²² siehe Fn. 21.

²³ siehe Fn. 21.

²⁴ siehe Fn. 21, S. 11.

²⁵ allgemein, nicht in etwas Allgemeinem.

²⁶ siehe Fn. 21, S. 11.

²⁷ verblaßte Bedeutung.

²⁸ alles ist Beifügung

²⁹ Der Reihe nach.

³⁰ der Würde nach.

zuwege² bringen, so müßt Ihr ernstlich zu Werke³ gehen. Zieht nie eine ernste Sache ins lächerliche⁴, denn etwas Lächerlicheres⁵ gibt es nicht. Verachtet nie das Leichte⁶, dann wird es ein leichtes⁷, das Schwierigste⁸ zu vollbringen. Es ist aber das schwierigste⁹, daß man sich selbst bezwingt. Seid Ihr In einer Angelegenheit im dunkeln¹⁰, so übt Vorsicht, denn im Dunkeln¹¹ stößt man leicht an. Seid auch im Geringsten¹² nicht im geringsten¹³ untreu. Zum letzten¹⁴ rate ich Euch folgendes¹⁵: Befolgt das Vorstehende¹⁶, so braucht Euch nicht angst¹⁷ zu sein; ohne Angst¹⁸ könnt Ihr dann zu guter Letzt¹⁹ auf das beste²⁰ standhalten²¹, auf das Beste²² hoffen und dem Schicksal Trotz bieten²³.

Dieses Diktat wurde einer großen Anzahl von Damen und Herren, die durchweg höhere, zum großen Teile sogar akademische Bildung genossen hatten, zur Niederschrift gegeben. Da die Einzelheiten in meiner Broschüre²⁴ ausführlich dargestellt sind, sei hier nur das Wichtigste wiederholt. **30 Lehrer mit seminarischer Vorbildung machten im Durchschnitt 13, zehn studierende Damen 16, ein Oberlehrer 18, zehn Akademiker durchschnittlich 20¹/₂, zwölf männliche Studierende 21 und acht Frauen im Durchschnitt 24 Fehler. Die geringste Fehlerzahl (ein Volksschullehrer) betrug 3, die höchste (ein Akademiker) 32 Fehler.** Daß so etwas überhaupt möglich sei, hatte jedenfalls niemand erwartet. In manchen Zuschriften wurde die Möglichkeit überhaupt bestritten. Man verlangte deshalb vielfach nach dem Material, um Nachprüfungen zu ver-

¹ was? „etwas“ läßt sich vorsetzen.

² sieh Fn. 21 (S. 19) und Fn. 11 (S.19)

³ sieh Fn. 31 (S.19)

⁴ „etwas“ läßt sich nicht vorsetzen.

⁵ „etwas“ ist Beifügung.

⁶ was?

⁷ wie?

⁸ was?

⁹ wie? sehr schwierig, am schwierigsten.

¹⁰ wie?

¹¹ wo? Ort, also Sinnendingwort.

¹² worin? in etwas Geringem.

¹³ wie sehr?

¹⁴ Zahlbegriff.

¹⁵ „etwas“ läßt sich innerhalb des Satzes nicht vorsetzen.

¹⁶ „alles“ läßt sich vorsetzen.

¹⁷ ängstlich

¹⁸ „große“ Angst.

¹⁹ „guter“ ist Beifügung zu „Letzt“ = „Abschiedsmahl“.

²⁰ wem?

²¹ was tun? nicht: was halten?

²² worauf = auf was? auf etwas Gutes.

²³ was bieten?

²⁴ Kosog: Unsere Rechtschreibung und die Notwendigkeit ihrer gründlichen Refom. Heft 1 der „Säemann-Schriften“. Leipzig u. Berlin 1912.

anstalten. Man hoffte dabei, zu besseren Resultaten zu gelangen. Diese Hoffnung erwies sich jedoch als trügerisch; die Ergebnisse an anderen Orten waren nicht besser, wohl aber zuweilen noch weit schlechter. Besonders interessant waren die Versuche mit Vertretern der Berufe, deren ausschließliche Aufgabe es ist, auf die richtige äußere Form der Sätze zu achten: der **Korrektoren und Schriftsetzer**. Der Vorsitzende eines Korrekturenvereins behauptete, er glaube es nicht, daß es seinen Berufsgenossen unmöglich sein werde, auch ein sehr schwieriges Diktat fehlerfrei zu schreiben. Er mußte sich bald, überzeugen, daß er seine Kollegen bedeutend überschätzt hatte, denn **16 Versuchspersonen machten insgesamt 213, im Durchschnitt also 13,3 Fehler**. Noch höher war die Fehlerzahl in einem anderen Korrektoren- und Setzervereine, wo **21 Korrektoren durchschnittlich 14¹/₂ und 25 Setzer durchschnittlich 24 Fehler lieferten**. Allerdings wurden dabei Zeichensetzungsfehler mit in Rechnung gezogen, die man bei den übrigen Versuchen unberücksichtigt gelassen hatte. Sieht man von diesen ab, so ermäßigt sich die Gesamtfehlerzahl um etwa $\frac{1}{6}$; jedenfalls bleibt sie aber auch dann noch hoch genug, um so mehr, da man den Schreibenden insofern eine Erleichterung gewährt hatte, als man zuerst das ganze Diktat im Zusammenhange vorlas und dann erst mit dem Diktieren begann. Die Versuchspersonen hatten demnach Gelegenheit, vor der Niederschrift zu erfassen, worauf es ankam, und so von vornherein Fehler zu vermeiden, die ihnen vielleicht sonst noch untergelaufen wären.

Diese Versuche haben jedenfalls gezeigt, daß selbst „eiserner Fleiß und ständige Übung“ nicht genügen, daß vielmehr noch **„ein gutes Wörterbuch dazu gehört, um einigermassen fehlerfrei zu arbeiten“**. Daß ohne ein gutes Wörterbuch selbst der erfahrenste Schreiber versagt, zeigt das Beispiel eines Kollegen, der sich schon seit einem Menschenalter mit dem schwierigen Problem der Rechtschreibung beschäftigt, dessen Sprachhefte zu Hunderttausenden in den Schulen verbreitet sind und der trotzdem acht Fehler machte. Ja, noch mehr! **Der Verfasser des Diktats, Herr Joseph Lammertz** in Aachen, **hat bei der Abfassung des Diktats selbst einen Fehler gemacht**: Unter Nr. 46 findet sich die Form: „ins lächerliche ziehen“ (also „lächerliche“ klein geschrieben). In den früheren Ausgaben von Dudens Wörterbuche ist diese Form nicht vertreten, erst in die neueren ist sie aufgenommen worden; hier ist sie jedoch groß geschrieben. Herr Lammertz mußte deshalb eingestehen, daß er sich geirrt habe; er habe obige Form in Übereinstimmung mit ähnlichen Redewendungen gebildet; dabei habe er jedoch das Falsche getroffen,

die Analogie hätte nach anderen Beispielen erfolgen müssen. Man ersieht daraus, wie außerordentlich schwer es unter Umständen ist, eine gewisse Schreibweise zu begründen, und es ist kaum anzunehmen, daß die Leser von allen Begründungen zu obigem Diktat überzeugt werden. Wären sie überzeugend, so würden nicht so viele Fehler gemacht worden sein. Schließlich hat man sogar nachgewiesen, daß **Altmeister K. Duden in seinem Wörterbuche selbst einen Fehler gemacht habe**. Ein findiger Kopf hat nämlich festgestellt, daß Duden in seinem Wörterbuche „so daß“ nur getrennt schreibt, während es doch Fälle geben kann, in denen „**sodaß**“ ebenso zusammengeschrieben werden müsse wie **sobald, solange, soweit, sowie** usw., und Duden mußte gestehen, daß er sich in dieser Hinsicht tatsächlich selbst getäuscht habe. Man sieht hier wieder einmal die echt deutsche Gründlichkeit, eine Gründlichkeit, die so weit geht, daß niemand in ihre Tiefen vorzudringen vermag. Jedenfalls zeigen die vorstehenden zahlenmäßigen Ergebnisse, daß der so oft gehörte Satz, bei uns könne niemand richtig orthographisch schreiben, keine leere Redensart ist, sondern zum mindesten einen sehr hohen Grad von Wahrscheinlichkeit besitzt; jedenfalls ist bis jetzt noch niemand gefunden worden, der sich rühmen könnte, völlig fehlerfrei zu schreiben.

Gegen das obige Diktat kann man freilich den Einwand erheben, daß in ihm die Schwierigkeiten absichtlich und unnatürlich gehäuft seien, und daß es deshalb eine Ausnahme darstelle, die in der Praxis kaum vorkommen werde. Dieser Einwand ist in meiner erwähnten Broschüre (S. 12) eingehend widerlegt; hier sei deshalb nur darauf hingewiesen, daß, wenn man unter Praxis auch den Schulunterricht versteht, der Einwand hinfällig ist, da den Schülern nicht selten die Bewältigung ähnlicher Schwierigkeiten zugemutet wird. So bringt **Rude** in seiner Methodik folgende Probesätze aus einer Schule Groß-Berlins: „Der stolzierende Infanterie-Offizier ging mit dem Terzerol vor der Prozession vorbei und sah den nervösen Kavallerie-Offizier, der in entblößter Hand eine Hyazinthe und ein Kruzifix trug.“ – „Der stolzierende Infanterie-Offizier pflückte im Röhricht einige Efeublätter und summt gedankenvoll eine interessante Melodie.“ Und selbst diese Sätze erscheinen noch fast einfach gegenüber denen, die namentlich in den Unterklassen höherer Lehranstalten häufig an der Tagesordnung sind. Die Diktate in diesen Klassen geben an Schwierigkeit dem „Testament“ kaum etwas nach.

Eins ist allerdings richtig: eine solche Anhäufung von Schwierigkeiten; wie sie das „Testament“ bietet, wird den Schülern außerhalb der Schule kaum entgegnetreten. Daraus könn-

te man den Schluß, ziehen, daß im praktischen Leben orthographische Fehler nur verhältnismäßig selten vorkommen. Ob dieser Schluß berechtigt ist, wird die nachstehende Untersuchung zeigen. Ich gab vor einiger Zeit meinen Schülern den **Auftrag, auf den Straßen, an Ladenschildern, Schaufenstern u. dergl. orthographische Fehler aufzusuchen**. Ein Schüler war dabei so eifrig, daß die meisten übrigen den Wettbewerb bald aufgaben. Trotzdem sammelte ein Schüler in drei Tagen 393, ein zweiter 480, ein dritter 513 und der ersterwähnte 889 **Fehler**. Da das Material im einzelnen an einer anderen Stelle veröffentlicht wird, kann hier nur einiges kurz wiedergegeben werden.

Als ungemein lebenskräftig erweist sich das früher so häufige th. Wir finden es noch in: getheilt, vermiethen, Thor, Thür, Zuthathen, Heimathh, Landwirthhschaft, Thierarznei, Geräthe, Bestandtheile, Parthiewaren, Pathenbriefe, Althertühmer, Abtheilung, Werthzehichen, preiswerht, Thee (129 mal), Rothwehn, Athmungswerkzeuge, Brathheringe usw.

Sehr häufig wird gegen die Schreibung des k verstoßen, z. B.: electrisch , Produckt, Producte, Reclame, Local, Konfeckte, Pakleinen und (in einem Schaufenster) **praktisch**, practsch und practsch.

Überhaupt bereitet die **Schärfung** große Schwierigkeiten, wie folgende Beispiele beweisen: inn, sämmtlich (113mal), gespant, gespert, geöfnet, Schnelsohlerei, Plät-Anstalt, Herrmann, Senftgurken, Sempft usw.

Nicht besser steht es um die **Dehnung**. Da finden sich u. a. folgende Verstöße: Maaß (132mal), Waaren (123mal), Waagen, Harschneiden, Broot, Öhl, baar, Dreerolle, Festsääe, Kameelhaarschuhe usw.

Wurde bei diesen Wörtern meist ein Dehnungszeichen zuviel gesetzt, so bleibt es in der Endung ieren meist weg, z. B.: hausiren, probiren, garniren, modernisiren, importiren usw., vor allem aber rasiren und frisiren (317mal).

Diese Endung leitet zu dem schlimmsten Kapitel über, nämlich zu dem der Fremdwörter. Wollte man alles aufzählen, was in dieser Hinsicht gesündigt wird, so müßte man damit allein mehrere Seiten füllen. Deshalb nur wenige Proben. Vielfach behält man noch das y bei, wo wir heute schon i schreiben, z. B.: Gyps und Styl; man schreibt Fremdwörter mit ck, wie Tabackck, Produckte, Konfecktion; man behält noch das c bei, wo es heute nicht mehr statthaft

ist, wie in Caçao, Confitüren, Cognac; man schreibt das wie z zu sprechende t mit c, z. B. Confekcion, Desinfekcion; man schreibt statt k noch qu, z. B. Briquettes, Bisquit und vor allem Liquer (131mal), endlich schreibt man so, wie man, spricht, z. B. Tricko, Vertiko, engro, Neglischee usw.

Verstöße gegen die **Groß- und Kleinschreibung** kommen verhältnismäßig selten vor; dafür hält man den **Bindestrich** fast für vollkommen überflüssig. Das zeigen Schreibungen wie **Ein und Verkauf, Näh, Strick und Schreibmaschinen, Buch und Papierhandlung** usw.

Das sind, wie bereits erwähnt, nur einige Proben aus dem reichen Material. Sie dürften den Nachweis erbracht haben, daß im öffentlichen Leben weit mehr orthographische Fehler vorkommen, als man gewöhnlich glaubt, daß also ein wirklicher Notstand vorliegt, der dringend nach Abhilfe schreit. Die Abhilfe kann jedoch nicht von der Schule kommen, Abhilfe kann eben nur geschaffen werden, wenn das heute geltende orthographische System gründlich geändert wird.

Was in dieser Hinsicht bisher geleistet worden ist, ist Stückwerk. Duden betont selbst im Vorwort seines Wörterbuches, daß es der Orthographie-Konferenz von 1901 in erster Linie auf die **Einheit** ankam, weshalb das Streben nach **Vereinfachung** zurückgestellt werden mußte. Es ist deshalb verständlich, daß an der früheren Schreibweise fast gar nichts geändert wurde und die Schwierigkeiten im allgemeinen dieselben blieben. Aber auch die Einheit ist nicht völlig erreicht worden. Zwar wurde der Zwiespalt zwischen Schul- und amtlicher Schreibung beseitigt, zwar einigten sich Deutschland, Österreich und die Schweiz auf eine einheitliche Schreibung; aber bald hat sich eine neue Kluft gezeigt. Die neue amtliche Schreibung ließ bekanntlich – namentlich hinsichtlich der großen und kleinen Anfangsbuchstaben und der Zusammensetzungen – Doppelschreibungen zu. Damit war man jedoch in manchen Kreisen nicht einverstanden, und man verlangte einheitliche Schreibungen. Am weitesten gingen darin die Buchhändler und Buchdrucker, welche die Doppelschreibungen gänzlich ausschalteten und sich auf eine bestimmte Schreibweise festlegten. Als Resultat dieser Bestrebungen erschien neben dem „Schulduden“ der „Buchdruckerduden“, und somit war die Spaltung wieder da. Das wäre an sich nicht so schlimm gewesen; schlimmer war es schon, daß das Vorbild der Buchdrucker bei einzelnen Staaten Nachahmung fand, das schlimmste aber, daß diese Nachahmung nicht einheitlich war, daß sich vielmehr die eine

Regierung für diese, die andere für jene Schreibung entschied, und so kommt es, daß eine Schreibweise, die in einem Staate als richtig gilt, in dem andern falsch ist, und umgekehrt. Wenn es sich auch nur um Einzelheiten handelt, so trifft doch das Wort aus Dudens Vorrede zur siebenten Auflage seines Wörterbuches nicht mehr zu, daß wir „jetzt in der Tat **eine** Rechtschreibung für das ganze deutsche Sprachgebiet besitzen, soweit die deutsche Zunge klingt“.

Der soeben erwähnte Übelstand hat allerdings für die Schule fast gar keine, jedenfalls nur eine sehr untergeordnete Bedeutung. Für sie fällt es weit mehr ins Gewicht, daß viele Schreibungen so außerordentlich schwer sind, daß, wie wir gesehen haben, die deutsche Rechtschreibung unerlernbar ist. Unser orthographisches System fußt zwar auf Regeln, aber diese sind so unbestimmt, so dehnbar und lassen fast durchweg so viele Ausnahmen zu, daß sie in sehr vielen Fällen vollständig im Stich lassen. Es würde den Rahmen dieser Arbeit weit überschreiten; alle Paragraphen des amtlichen Regelbuches durchzugehen; wir müssen uns auf einige Proben beschränken.

Die Hauptregel unserer Rechtschreibung lautet bekanntlich: „Bezeichne jeden Laut, den man bei richtiger und deutlicher Aussprache hört, durch das ihm zukommende Zeichen.“ Damit wird das phonetische Prinzip unserer Rechtschreibung festgelegt. Wie wenig Geltung es jedoch unter Umständen hat, habe ich in meiner Broschüre¹ an dem aus Kehrs Geschichte der Methodik übernommenen Worte „Fuchs“ gezeigt, das bei nur vier Lauten nach obiger Regel nicht weniger als 63 Schreibweisen zuläßt. Die Zusammenstellung dieser Schreibungen wird man vielleicht für eine humoristische Spielerei halten, die in Wirklichkeit nie vorkommt. Es gibt jedoch, wie die Fehlersammlung der Schüler gezeigt hat, und wie sich jeder in einer Großstadt selbst überzeugen kann, ein Wort, das zwar nicht gerade 63, aber doch eine recht hohe Zahl von Schreibungen aufweist. Es ist dies das Wort „Kaffee“ bzw. „Café“. Von dem einen Wort zum andern finden sich die mannigfachsten Übergänge. Außer den beiden richtigen habe ich 38 fehlerhafte Schreibungen festgestellt, die sich daraus ergaben, daß am Anfang entweder K oder C, in der Mitte einfaches oder Doppel-f, am Ende ein oder zwei e, und zwar deutsch oder lateinisch in verschiedener Reihenfolge, ohne oder mit Accent aigu auf dem einzigen, dem ersten oder dem zweiten, statt des Accent aigu ein Accent grave oder Apostroph an den verschiedenen möglichen Stellen geschrieben bzw. gemalt wurden. So weit kommt es,

¹ A.a.O., S. 5.

wenn wir uns einerseits mit fremden Federn schmücken und andererseits die Hauptregel unserer Rechtschreibung so unsicher ist.

Wir sind nämlich, wie schon im ersten Teile angedeutet wurde, von einer reinen Lautschrift sehr weit entfernt; diese wird eingeschränkt durch die Rücksicht auf die Abstammung (etymologisches Prinzip), auf die geschichtliche Überlieferung (historisches Prinzip), auf die Auseinanderhaltung (Deutlichkeitsprinzip) und endlich auch ohne zureichenden Grund (Laune, Mode, Mißverständnis, wie Brenner sagt).

Wie unsicher auch die einzelnen Regeln sind, zeigt ein Blick auf § 3 des amtlichen Regel- und Wörterverzeichnisses. Es heißt da: „ä und äu schreibt man als Bezeichnung des Umlautes 1. **regelmäßig** in den Wörtern, die in ihrer Grundform a oder au zeigen, 2. **gewöhnlich** auch in solchen Wörtern, denen ein verwandtes Wort mit a oder au zur Seite steht.“ Dann aber heißt es weiter: „In vielen Wörtern erscheint aber auch ä und äu, ohne daß eine verwandte Form mit a und au vorhanden ist oder nahe liegt. Umgekehrt schreibt man in manchen Wörtern e, obwohl ein verwandtes Wort mit a nicht fern liegt.“ Nun folgt eine ganze Menge von Beispielen. Mit Recht hat man darauf hingewiesen, daß unter solchen Umständen die Ausdrücke „regelmäßig“ und „gewöhnlich“ nicht recht am Platze sind. Ähnlich ist es bei vielen anderen Paragraphen, namentlich bei der Dehnung und bei der Schärfung: erst kommt die Regel, dann folgen jedoch so viele Ausnahmen, daß die Regel nahezu aufgehoben wird.

Eins der verworrensten Kapitel ist das über die **S-Laute**. Man weiß zwar, daß es große Schwierigkeiten bietet, macht sich jedoch selten alle Einzelheiten klar. Betrachten wir zunächst die amtlichen Regeln. Da heißt es:

Langes ſ steht

1. zur Bezeichnung des weichen ſ-Lautes; ferner, ohne Rücksicht auf die Aussprache
2. im Anlaut der Nachsilben sel, sal, sam;
3. im Inlaut nach Mitlauten;
4. vor einem zur Stammsilbe gehörigen p und t sowohl im Anlaut, als auch im Inlaut und Auslaut (folgen 2 Anmerkungen). ß steht zur Bezeichnung des harten ſ-Lautes
5. im Inlaut nur nach langem Selbstlaut;
6. im Auslaut aller Stammsilben, die im Inlaut mit ß oder ss geschrieben werden; ss, die Bezeichnung für den doppelten harten ſ-Laut, steht
7. nur im Inlaut zwischen zwei Selbstlauten, von denen der erste kurz und betont ist; Schluß-ſ steht nur im Auslaut, und zwar
8. aller Stammsilben, die im Inlaut mit ſ geschrieben werden;
9. aller Endungen;
10. solcher Wörter, die vor einer mit einem Selbstlaut beginnenden Nachsilbe nicht vorkommen;

11. in Zusammensetzungen.

Das sind, abgesehen von den vielen Ausnahmen und Besonderheiten, 11 Regeln, für einen Laut jedenfalls etwas viel. Damit könnte man sich jedoch noch zufrieden geben, wenn die Regeln folgerichtig durchgeführt wären. Das ist jedoch keineswegs der Fall.

Wir sind mit unserer sogenannten deutschen Schrift gegenüber der lateinischen insofern im Vorteil, als wir zwei besondere Zeichen für den weichen und den harten S-Laut haben. Diesen Vorzug erkennen auch die Verteidiger der Altschrift an, und sie sind bemüht, auch im lateinischen ein eigenes Zeichen für den weichen S-Laut einzuführen. Die Vereinigung der Freunde deutscher Schrift zeigt in einem Flugblatte an einigen Beispielen, wie die Bruchschrift geeignet ist, Verwechslungen vorzubeugen, wo die Altschrift nicht dazu imstande ist. Es wird behauptet, englische Studenten hätten in den Prüfungen (!) Texte als verwirrend zurückgewiesen, die ihnen nicht erlaubten, **Häschen** von **Ha-schen**, **Massen** von **Massen** (Maßen) zu unterscheiden. Ebenso könne man im Lateinischen bei der Zusammensetzung **Zentrumsturm** nicht unterscheiden, ob es heißen solle **Zentrum-sturm** oder **Zentrums-turm**; ähnlich sei es bei die **Masse des Kreischens** (**Maße** oder **Masse?** **Krei-schen** oder **Kreis-schen?**). Die Beispiele mögen etwas gesucht sein, auch ist es zweifelhaft, ob nicht aus dem Zusammenhange der richtige Sinn sofort klar würde; jedenfalls haben wir hier im Deutschen einen Vorzug, dessen wir uns freuen können.

Leider ist diese Freude nicht ungetrübt. Zunächst muß s, wie die Regeln gezeigt haben, auch vielfach zur Bezeichnung des scharfen S-Lautes dienen, wodurch wir uns der Lateinschrift schon bedenklich nähern. Ebenso sinnwidrig ist es, die Verdoppelung des s als Bezeichnung für den scharfen S-Laut nach kurzem, betontem Selbstlaute zu verwenden. Das weiche und das harte s sind doch nicht nur graduell, sondern qualitativ verschieden, ebenso wie g und k, d und t, b und p und vor allen Dingen wie w und f. Kühnhagen weist in einer kleinen Schrift darauf hin, daß, wenn wir Gase und Gasse schreiben, dies ebenso ist, als wenn wir bei den Lippenreibelaute Löwe – Löwwel oder auch umgekehrt Löfe – Löffel schreiben wollten. Hier würde man eine derartige Schreibweise jedenfalls als ganz unsinnig empfinden; warum dort nicht? Weil es zur lieben Gewohnheit geworden ist. Wie sagt doch Schiller:

„Denn aus Gemeinem ist der Mensch gemacht,

Und die Gewohnheit nennt er seine Amme.“

Ganz widersinnig ist die Bildung des ß. In diesem Zeichen stecken eigentlich drei Laute, nämlich f, t und s. Zum Ausdruck kommt aber nur der letzte, es ist weder f noch t zu hören. Dazu kommt, daß der Regel gemäß (5 und 6) der vorausgehende Laut bald kurz und bald lang zu sprechen ist, obwohl sich die Schreibweise völlig gleich bleibt. Man vergleiche **Fuß – Fluß, Gruß – Guß, Schoß – Schloß – Schloßen, aß – Aß, Schoß – Roß**. Bei allen diesen Formen kann man sich aber noch auf die oben angeführten Regeln 6 und 7 berufen. Bei „Floß“ ist das jedoch unmöglich; denn obwohl **Flöße** und **flößen** mit ß geschrieben werden, wird Floß doch kurz gesprochen. In diesem Falle wirkt also die Beachtung der Regel verwirrend.

War in den bisher genannten Fällen die Schreibweise gleich und die Aussprache verschieden, so ist es in anderen gerade umgekehrt. Man vergleiche: **Last** und **laßt, Hast, hast** und **haßt, Küste** und **küßte, faßt, fast**, und **fasten**, oder gar: **bis, bist, Biß, bissig**, ebenso: **Mist, Missetat, Mißbrauch** und **Mißverständnis**, für den gleichen Laut drei bis vier Schreibweisen.

Wenn man wenigstens durch die vielen Zeichen imstande wäre, alle Formen auseinanderzuhalten. Das ist aber nicht der Fall. Kühnhagen¹ betont mit Recht, daß wir zwar das Bindewort „daß“ durch andere Schreibweise von dem Geschlechtswort „das“ unterscheiden, daß wir jedoch für das zurückbezügliche Fürwort „das“ keine besondere Bezeichnung haben; diese Unterscheidung ist aber zweifellos ebenso wichtig wie jene. Ebenso müßten wir für das Wörtchen „es“ zweierlei Schreibweisen haben; denn in der Verbindung: „Ich bin es nicht wert“ bezeichnet „es“ den zweiten Fall (= ich bin dessen nicht wert); in dem Satze dagegen: „Ich habe es geschrieben“ steht „es“ im vierten Falle, hat also eine ganz andere Bedeutung wie dort; trotzdem ist die Schreibweise in beiden Fällen gleich. Der Gebrauch des ß wird noch dadurch besonders erschwert, daß man in der lateinischen Druckschrift ss und ß nicht scharf auseinanderhält und häufig willkürlich das eine für das andere setzt. Das greift naturgemäß auch ins Deutsche über und es wird auch dort Doppel-s, sogar ein doppeltes Schluß-s an Stelle von ß geschrieben und umgekehrt. Außerdem wirkt der Umstand verwirrend, daß das geschriebene ß das Zeichen des kleinen deutschen h enthält; deshalb hält man das lange s häufig für ein Dehnungszeichen, und infolgedessen tauchen Schreibungen wie grohse, Mahs

¹ Kühnhagen, Notstände unserer Rechtschreibung und Anregungen zu ihrer Beseitigung. Berlin 1913.

usw. auf. Wirkt so das ß schon in vielen Fällen verwirrend, so steigt die Verwirrung noch außerordentlich dadurch, daß s vor t und p im Anlaut wie „sch“ gesprochen wird. Damit kommen wir zu dem wunderlichsten Zeichen unserer Schrift. Obwohl das sch nur ein einfacher Laut ist, schreiben wir es doch mit drei Zeichen. Zunächst mit s, das, wie wir gesehen haben, bald den weichen, bald den harten S-Laut und bald das „sch“ bezeichnet. Sodann das c, mit dem man im Deutschen nichts Rechtes anzufangen weiß, was schon dadurch zum Ausdruck kommt, daß wir dafür in der Schreibschrift nicht einmal ein einheitliches Zeichen haben, daß wir es bald ohne und bald mit Häkchen schreiben, je nachdem es in Verbindungen oder allein steht. Und wie die Schreibweise, so die Aussprache; bald klingt das c wie k, bald wie z, bald geht es in anderen Lautverbindungen ganz auf und ist überhaupt nicht zu hören. Endlich folgt jener „vorwitzige Buchstabe, der immer vorn und hinten sein will und der Sprache doch gar keine Hilfe tut“ (Schottel), das h, das uns hier als anlautender Hauchlaut, da als Dehnungszeichen und dort als Trennungszeichen entgegentritt, während wir in Verbindungen wie th oder gar rh seine Bedeutung gar nicht einzusehen vermögen.

Um die Verwirrung noch mehr zu steigern, bilden c und h wieder eine Lautverbindung oder richtiger, einen einfachen Laut für sich, das ch. Dieses ch zeigt jedoch bei völlig gleicher Schreibweise wieder ganz verschiedene Aussprache. Zunächst den sogenannten „Ich“- und den „Ach-Laut“, je nachdem das ch nach Vorder- oder Hinterzungenvokalen steht.. Hierbei kommen schon Schwankungen vor, je nachdem das ch zum Stamm gehört oder nicht. Man vergleiche: rauchen, aber Frauchen, brauchen, aber Grauchen, suchen, aber Schuhchen usw. Sodann wird das ch vor s wie k gesprochen, behält jedoch seine ursprüngliche Aussprache, wenn ch und s infolge Ausfalls eines Lautes zusammengetreten sind; daher du wachst, aber du wächst, wachsen, Wachs, du lachst, aber Lachs usw.

Noch vielseitiger erscheint das anlautende ch, namentlich bei der Großschreibung. Man kann dabei völlig davon absehen, daß Ch in Wörtern von englischer und spanischer Abstammung wie ksch gesprochen werden soll, da diese Wörter verhältnismäßig selten sind und ihre Aussprache daher meist verdeutscht wird. Bei den mehr eingebürgerten Fremdwörtern findet sich immer noch eine dreifache Aussprache. In Wörtern wie Charlotte, Chaussee, Champignon, Chef usw. wird das Ch wie sch ausgesprochen; in Charakter, Chlor, Chor, Christ und anderen klingt Ch wie k, in Chemie, Chirurg, China, Chinin endlich wie ch.

Das Vorstehende mag vielleicht als etwas ganz Selbstverständliches erscheinen, und doch würde jedenfalls mancher erstaunen, wenn man ihm sagte, daß die Zeichen für den einfachen Laut sch etwa ein Dutzend ganz verschiedener Laute bezeichnen. Man muß sich eben erst genauer mit der Sache befassen, wenn man solche Ungeheuerlichkeiten feststellen will.

Die Schreibung der S-Laute ist jedoch fast noch einfach zu nennen gegenüber den Regeln über die **Groß- und Kleinschreibung**. Was in dieser Hinsicht geleistet werden kann, hat das Diktat: „Aus dem Testamente einer Mutter“ zur Genüge gezeigt. Die dort zutage getretene Fehlerzahl ist jedoch für den nicht weiter verwunderlich, der sich in das Wörterbuch von Duden oder auch nur in das kleine amtliche Regelbuch vertieft. In diesen finden sich bei dem Kapitel von den Anfangsbuchstaben nicht weniger als sieben Hauptregeln nebst drei Ausnahmen über die Großschreibung und acht Hauptregeln nebst fünf Ausnahmen über die Kleinschreibung. Das sind insgesamt 23 Regeln. Trotz dieser Genauigkeit heißt es am Schlusse: „In zweifelhaften Fällen schreibe man mit kleinem Anfangsbuchstaben.“ Das ist, wie **Brase**¹ in seiner Flugschrift sagt, die Bankerotterklärung: „Wir finden uns selbst nicht zurecht.“

Ebensowenig findet man sich zurecht, wenn man die geschichtliche Entwicklung der Großschreibung betrachtet²; man kann nur das eine feststellen, daß sie das Erzeugnis reiner Willkür ist. Während man im Mittelhochdeutschen noch alles klein schrieb, glaubten die „Trukkern“ [!] zu Beginn der Neuzeit die bedeutsamsten Wörter, also vor allem die Dingwörter groß schreiben zu müssen, weil es „der Schrift eine Zierd seye“. Erst Gottsched und Adelung haben aus der Willkür der Drucker und Setzer ein Gesetz gemacht. Gottsched bezeichnet den Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben als eine wohl hergebrachte Gewohnheit, durch die unsere Schrift einen merklichen Vorzug der Grundrichtigkeit vor anderen Sprachen erhalte; außerdem würden Schönheit und Deutlichkeit beim Lesen durch sie erhöht. Ähnliche Gedanken finden sich bei Adelung. Wie willkürlich er jedoch verfährt, zeigen folgende Beispiele aus seiner „Deutschen Sprachlehre für Schulen“: Europäisch, Asiatisch, Deutsche Sprache; das schwarze Meer, das alte Testament, an Kindes Statt, Statt haben, an Statt. Auch verlangte er die Großschreibung des Zahlwortes „**ein**“, damit man es von dem unbestimmten Geschlechtswort unterscheiden könne. Das große Ansehen Gottscheds und Adelungs hat vor allem dazu geführt, den Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben zu festi-

¹ D. Brase, Brauchen wir die großschreibung?. Bremen, Selbstverlag.

² O. Kosog, a.a.O., S. 16ff.

gen und bis auf den heutigen Tag beizubehalten. Trotzdem haben sich schon seit Jahrhunderten entschiedene Stimmen gegen die Großschreibung erhoben. So schrieb **Johann Frisch**, der gelehrte Herausgeber des „Teutsch-lateinischen Wörterbuches“, schon am Anfang des 18. Jahrhunderts: „Wenn unter allen Schreiber-Lasten, die man nach und nach den Einfältigen aufgebürdet hat, eine beschwerlich ist und dabei unbegründet, so ist es diese: daß man alle Substantive mit großen Buchstaben schreiben müsse.“ **Jakob Grimm** sagte in der Vorrede zu seiner Grammatik: „Es schien mir die Verbannung der großen Buchstaben vom Anlaut der Substantive tunlich, ich glaube nicht, daß durch ihr Weglassen irgendein Satz undeutlich geworden ist. Für sie spricht kein einziger innerer Grund, wider sie der beständige frühere Gebrauch unserer Sprache bis ins 16., 17. Jahrhundert, ja der noch währende aller übrigen Völker, um nicht die Erschwerung des Schreibens, die verscherzte Einfachheit der Schrift anzuschlagen. Man braucht nur dem Ursprung einer so pedantischen Schreibweise nachzugehen, um sie zu verurteilen; sie kam auf, als über Sprachgeschichte und Grammatik gerade die verworrensten Begriffe herrschten.“ In der Vorrede zum deutschen Wörterbuche schrieb er: „Lassen wir doch an den Häusern die Giebel, die Vorsprünge der Balken, aus den Haaren das Puder weg, warum soll in der Schrift aller Unrat bleiben.“ Wilmanns äußerte sich in seinem Kommentar zur preußischen Schulorthographie folgendermaßen: „Die Gewohnheit ist störrisch geworden und stolz auf die albernen Gründe, mit denen man sie stützt. – Das Großschreiben unserer Hauptwörter läßt sich überhaupt nicht mit Konsequenz durchführen. Die grammatischen Kategorien sind nicht durch Wall und Graben geschieden, sie gehen ineinander über; die Substantive berühren sich mit den Adverbien, die Verba mit dem Nomen, die Adjektiva und Partizipia mit dem Substantivum. Verba und Adjektiva treten oft in die Funktion von Substantiven, aber sie behalten immer etwas von ihrer alten Art, das sie von den anderen Substantiven trennt. Eine bestimmte Grenze querdurch ist nicht zu finden. Die Regeln führen zu den spitzfindigsten Unterscheidungen, und in vielen Fällen ist ohne Willkür gar nicht durchzukommen.“ Ähnlich äußern sich Stier, Linnig u. a.

Alle diese Stimmen verhallten jedoch ohne Erfolg, und noch immer suchen wir vergebens „Rettung aus diesem Schreibeland“. Daß sie verhältnismäßig leicht zu finden wäre, zeigen verschiedene Versuche. So wurde das angeführte Diktat in einem Stenographischen Kursus von Volksschülern niedergeschrieben, und zwar von dem weitaus größten Teile der Schüler fehlerfrei. Sodann diktierte ich den Schriftsatz Schülern der ersten Klasse unserer Knabenmittelschule, und zwar forderte ich die Niederschrift zunächst nach den heute geltenden Re-

geln. Dabei zeigte sich, daß die geringste Fehlerzahl 10, die höchste 42 betrug. Insgesamt wurden 356, im Durchschnitt 23,7 Fehler gemacht. – Unmittelbar im Anschluß daran ließ ich das Diktat noch einmal niederschreiben, doch so, daß **die großen Anfangsbuchstaben auf die Eigennamen und die Satzanfänge beschränkt wurden**. Die Fehlerzahl sank sofort ganz bedeutend; sie bewegte sich nur noch zwischen 1-5; die Gesamtzahl betrug 50, der Durchschnitt 3,1. **Die Fehler waren demnach bis unter $\frac{1}{7}$ heruntergegangen**.

Da man einwenden könnte, daß bei diesem Doppelversuche die Bekanntschaft mit dem Diktat das so günstige Ergebnis bei der zweiten Niederschrift wesentlich beeinflußt habe, wiederholte ich den Versuch in der Parallelklasse, jedoch in umgekehrter Reihenfolge; die Schüler mußten also zunächst mit Ausnahme der Eigennamen und der Satzanfänge alles klein schreiben, sodann jedoch die amtliche Schreibung beachten. Dabei wurden folgende Ergebnisse erzielt. Bei der ersten Niederschrift machten die Schüler 1-9, insgesamt 63, durchschnittlich 4,2 Fehler, bei der zweiten dagegen 11-39, im ganzen 294, im Durchschnitt 19,6 Fehler. Man sieht daraus, daß die Übung und die Bekanntschaft mit dem Stoffe nur einen verhältnismäßig geringen Einfluß ausgeübt haben; denn die Fehlerzahl stieg trotz der Einwirkung dieser Faktoren,; nahezu auf das Fünffache. Dabei darf nicht außer acht gelassen werden, daß den Schülern die Beschränkung der Großschreibung etwas ganz Ungewohntes war; bei einiger Übung wäre das Ergebnis jedenfalls noch günstiger gewesen; immerhin zeigt das Beispiel, wie schnell sich die Schüler an diese Schreibweise gewöhnen würden. Die beiden Niederschriften zeitigten übrigens noch ein bemerkenswertes Resultat. Es zeigte sich nämlich, daß in beiden Klassen bei der ungewohnten Durchführung der Kleinschreibung die **Zeichensetzungsfehler** geringer waren als bei der gewohnten herkömmlichen Schreibung. Sie betrug in den beiden Klassen im Durchschnitt 4,4 bzw. 3,7 gegen 5,2 bzw. 4,7. Ist auch der Unterschied lange nicht so auffallend wie bei den eigentlichen orthographischen Fehlern, so ist er doch nicht ganz unauffällig, und das um so mehr, als die Schüler bei der ungewohnten Schreibweise auf etwas ganz Neues zu achten hatten.

Die Fehler wären jedoch noch weit geringer gewesen, wenn das Diktat nicht neben der Großschreibung noch weitere Schwierigkeiten enthalten hätte, nämlich schwierige Fälle der **Zusammenschreibung**. Deren waren eine ganze Menge vorhanden, z.B.: **im Stande, imstande, vonnöten, untereinander, zu Willen, zuleide, außer acht, zuwege, zu guter Letzt, standhalten, Trotz bieten**. Die Schüler konnten hierbei

den Anfangsbuchstaben richtig schreiben und machten trotzdem Fehler. Rechnet man diese ab, so ergibt sich, daß von 15 Schülern, die sich in der einen Klasse an dem Versuche beteiligten, 3 **fehlerfrei** schrieben, **8 einen**, **4 zwei** und **1 Schüler 3 Fehler** machten. Die Gesamtzahl der Fehler betrug 19, der Durchschnitt 1,2, also etwa 1/20 **der Fehler gegenüber den Anforderungen der heutigen Schreibung**. Noch günstiger waren die Ergebnisse in der (besseren) Parallelklasse. Hier schrieben von ebenfalls 15 Schülern **7 fehlerfrei**, **7 machten je einen Fehler**, und **nur ein einziger 5 Fehler**, weshalb der **Durchschnitt 0,8 betrug, d.i. etwa 1/25 der Fehler bei normaler Schreibung**.

Hier zeigt sich also ein neues Gebiet, auf dem es noch außerordentlich viel zu bessern gibt, um so mehr, als die Zusammenschreibung fast noch willkürlicher und regelloser gehandhabt wird als die Groß- und Kleinschreibung. Die oben angeführten Beispiele sind nämlich noch verhältnismäßig einfach; in Dudens Wörterbuche finden sich weit schwierigere Fälle, z.B. **beiseitelegen, in betreff, in bezug auf** -, dagegen: **mit Bezug auf-**. **Daß glückauf** in einem Worte geschrieben wird, leuchtet wohl ohne weiters ein, weniger ist dies jedoch bei **hierzulande** und **mitteninne** der Fall. Ganz seltsam ist die Zusammenschreibung bei den Verbindungen mit **irgend** geordnet; wir finden da unmittelbar nebeneinander: **irgendeiner, irgendwer, irgendwelcher, irgendwie, irgendwo, irgendwoher, irgendwas**, dagegen: **irgend etwas, irgend jemand**. Es dürfte sich kaum ein zwingender Grund dafür finden lassen, weshalb die beiden letzten Formen getrennt, die übrigen dagegen zusammengeschrieben werden müssen. Ebensov wenig ist einzusehen, weshalb **radfahren** und **radschlagen**, im Gegensatz dazu jedoch **Schlittschuh laufen** geschrieben werden muß. Seltsam mutet auch die Schreibung **Tagundnachtgleiche** an, **um so mehr**, als **um so weniger** zu schreiben ist. Eigenartig ist auch die Ordnung bei den Zusammensetzungen mit **wenn**. Zwar finden wir die Form **wenngleich**, daneben jedoch **wenn auch, wenn schon**; das ist um so merkwürdiger, als die doch fast gleichbedeutende Form **obschon** in einem Worte geschrieben wird.

Wer würde sich wohl anheischig machen, alle diese Verbindungen ohne Zuhilfenahme eines Wörterbuches richtig zu schreiben? Jedenfalls niemand. Die Willkür ist eben hier gar zu groß, und die Verwirrung wird dadurch noch vergrößert, daß namentlich bei den Zusammenschreibungen die einzelnen Staaten und Wörterbücher sehr stark voneinander

abweichen. Wer die neueste Auflage von Dudens Wörterbuch aufschlägt, findet eine große Menge von Fußnoten, die in den früheren Auflagen fehlten, weil da noch überall Doppelschreibungen zulässig waren, die man jetzt größtenteils beseitigt hat. Wie man dabei verfahren ist, mögen einige Beispiele zeigen. Bei „**in Bezug**“ finden wir die Bemerkung, daß Preußen und der Buchdruckerduden nur **in bezug** schreiben, in dem bayerischen Wörterverzeichnis sich jedoch auch **inbezug** findet. Ebenso gilt in P. nur die Schreibung: **im Begriff(e) sein**; B., Ö. und B. D. haben daneben als gleichberechtigt: **inbegriff sein**. Sehr verschieden ist die Schreibweise von **Tag** in seinen verschiedenen Formen. B. und B. D. schreiben nur **zutage**, P. und Ö. dagegen **zu Tage** und **zutage**, B. und B. D. nur **tags**, P. und Ö. daneben auch **Tags**. In Ö. findet sich nur die Form: **Taglohn**, in B. **daneben auch**, im amtl. Regelb. **nur: Tagelohn**. Ähnlich ist es bei den Zusammensetzungen mit Stand. Ö. hat neben den Formen **zustande bringen**, **instande sein** auch **zu stande bringen**, **im Stande sein**; das b. R. läßt diese Schreibungen zu, das bayer. Wörterverzeichnis schreibt gegen das amtl. Regelbuch in einem Worte: **instandsetzen**. **Zu guter Letzt** sei darauf hingewiesen, daß in Bayern auch **zuguterletzt** geschrieben werden darf.

Diese wenigen Beispiele dürften genügen, um die außerordentlichen Schwierigkeiten des vorstehenden, bisher wenig beachteten Kapitels aufzuzeigen. Es erübrigt nur noch, einige **Einzelfälle** anzuführen, die den Schülern besondere Schwierigkeiten bieten. Nehmen wir die Formen „**Tod**“ und „**tot**“. Gewöhnlich gibt man den Schülern bei diesen Beispielen den Rat, das Wort zu verlängern. Wie aber, wenn er die Zusammensetzungen „Totschlag“ und „tödlich“ schreiben soll? Nun soll plötzlich im Gegensatz zu den vorigen Beispielen das Hauptwort mit t und das Eigenschaftswort mit d geschrieben werden. Wir „erklären“ das freilich, indem wir sagen, „Totschlag“ bedeute eben „tot schlagen“, „tödlich“ dagegen „zu Tode verwundet“. Mit demselben Rechte könnten wir jedoch ebensogut sagen, „Totschlag“ bedeute „zu Tode schlagen“ und „tödlich“ = „so schwer verwundet, daß der Unglückliche bald darauf tot ist“. Für die letzte Erklärung sprechen zudem noch ganz ähnliche Formen bei anderen Wörtern, z.B. rot = rötlich, zart = zärtlich, alt = ältlich, lang = länglich, krank = kränklich usw. In allen diesen Wörtern erscheint die Ableitungsform mit der Silbe lich als Abschwächung gegenüber dem Grundworte; ein nachdenkendes Kind könnte deswegen durch Analogieschluß darauf kommen, auch tödlich als Abschwächungsform von tot anzusehen. Daß uns Erwachsenen die andere Auslegung einleuchtender erscheint als diese,

liegt lediglich daran, daß sie uns durch langjährige Gewöhnung geläufiger geworden ist. Man frage dagegen ein verständiges, vorurteilsfreies Kind, und man wird sehen, daß ihm die eine Erklärung ebenso einleuchtend ist wie die andere. Wären übrigens die landläufigen Erklärungen für die Zusammensetzungen mit „Tod“ und „tot“ wirklich so eindeutig; wie es häufig dargestellt wird, so könnten selbst gebildete Erwachsene nicht so häufig dabei in Verlegenheit kommen. **Der Verstand läßt uns eben bei diesen Formen im Stiche; wir müssen das Gedächtnis zu Hilfe nehmen.**

Ebenso ist es mit „**seid**“ und „**seit**“. Es gibt keinen zwingenden Grund dafür, weshalb das eine Wort mit d und das andere mit t geschrieben werden muß. Der Schüler muß sich eben wieder nur **merken**, daß die Form mit d bei Befehlen und Ermahnungen angewandt wird, während die Form mit t auf einen zurückliegenden Zeitpunkt hindeutet. Verwechselt er diese beiden Beziehungen, läßt ihn sein Gedächtnis im Stich, so hilft ihm alles Nachdenken nichts.

Das gleiche gilt von „**das**“ und „**daß**“. Auch hier haben wir es mit einer reinen Gedächtnisleistung zu tun; denn auch bei eifrigstem Nachdenken läßt sich kein zureichender Grund dafür finden, daß das Bindewort mit ß, das Fürwort und der Artikel dagegen mit s geschrieben werden müssen; es könnte ebensogut umgekehrt sein. Das Richtige muß demnach dem Schüler eingedrillt werden, allenfalls kann man ihm noch die Gedächtnishilfe (aber auch nichts weiter) geben, dass „dieses“ und „welches“, also die Formen, die für „das“ eingesetzt werden können, auch mit Schluß-s geschrieben werden. Es ist nicht einzu- sehen, weshalb man das Bindewort nicht ebenfalls mit Schluß-s schreibt. Man wird freilich sagen, dann könnte man ja die Wortarten nicht voneinander unterscheiden. Hier wird Ursache und Wirkung ebenso verwechselt wie bei der Großschreibung. Auch da hört man häufig die Behauptung, die Schüler müßten die Großschreibung erlernen, um zu wissen, was ein Hauptwort ist. In Wirklichkeit liegt die Sache gerade umgekehrt; die Schüler müssen lernen, was ein Hauptwort ist, damit sie wissen, welche Worte sie groß zu schreiben haben. So auch bei „das“ und „daß“; die Schüler müssen sich nicht die beiden Schreibweisen aneignen, um die Wortarten zu unterscheiden, sondern müssen umgekehrt diese verstehen, um jene auseinanderhalten zu können. Ob es ein großes Unglück für unsere nationale Erziehung wäre, wenn die Schüler das nicht erlernten, lasse ich dahingestellt; unnötig ist die Mühe bei 90% der Schüler jedenfalls, denn nach wenigen Jahren ist die Lehre von den einzelnen Wortarten doch aus ihren Köpfen entschwunden, und sie folgen dann bei den ein-

zelenen Formen lediglich ihrem Sprachgefühl. Endlich sei noch bemerkt, daß es Fälle gibt, in denen selbst der Gebildete zweifelhaft sein kann, welche Schreibweise er anwenden soll; z.B.: „Januar warm, da- Gott erbarm!“ Mit verschiedener Schreibweise findet man „daß“ auch in dem bekannten Spruche: „Was du nicht willst, da- man dir tu, das füg auch keinem andern zu.“ Wenn aber die Unterscheidungen unter Umständen so schwierig sind, so ist nicht einzusehen, warum die Kinder damit geplagt werden müssen.

Das gleiche Schauspiel wiederholt sich bei „**wider**“ und „**wieder**“, „Wider“ soll „gegen“, „wieder“ „noch einmal“ bedeuten. Wie ist es aber bei Widerhall? Dabei ist logisch sowohl die eine wie die andere Form zulässig; denn „Widerhall“ kann sowohl „Gegenhall“ als auch „wiederholter Hall“ bedeuten; ein verständiger Schüler wird auch sicher mit dem Einwande kommen, und dem Lehrer bleibt dann nichts übrig, als ihn „wieder“ auf sein Gedächtnis zu verweisen. Diese Beispiele ließen sich noch unendlich vermehren; aber die bisher angeführten hatten wenigstens noch den Vorzug, daß der Verstand nicht direkt auf falsche Schreibungen führte. Es gibt aber auch eine große Zahl von Beispielen, wo das der Fall ist.

Denken wir an „**unentgeltlich**“. Ein verständiger Schüler würde jedenfalls erklären: „Unentgeltlich ist etwas, wofür man kein Geld bezahlt; deshalb muß man es mit d schreiben.“ Der Lehrer muß ihm dann aber sagen: „Liebes Kind, du hast ganz recht; wenn du es aber so schreibst, ist es falsch.“ Ebenso ist es mit „**Beredsamkeit**“. Jedes Kind wird sich sagen, daß das nichts anderes als das Substantiv von „beredt“ ist; Beredsamkeit besitzt der, der beredt ist. Zu seinem Erstaunen aber liest es im amtlichen Regelbuch, daß Beredsamkeit mit d geschrieben werden muß, da es nicht von beredt abgeleitet ist; leider vergißt das Regelbuch hinzuzufügen, worauf Beredsamkeit zurückzuführen ist. Sodann denken wir an die Wörter mit offenem e. Nehmen wir das Wort „**Stengel**“. Der Lehrer läßt das Wort etymologisch erklären. Die Schüler finden, ein Stengel ist eine kleine Stange, das offene e also ein Umlaut von a; folglich müsse Stengel mit ä geschrieben werden. Wieder muß ihnen der Lehrer erklären, daß sie zwar recht hätten, wieder aber hinzufügen, daß die von ihnen gefundene Schreibweise falsch sei. Ebenso ist es bei „**Eltern**“ (= die Älteren), "**behende**“

(= bei der Hand sein), „Wildbret“ (= gebratenes Wild). "fertig“ .(zur Fahrt bereit sein), „abspenstig“ (von abspannen), „überschwenglich“ (Überschwang), „Schelle“ (die Kinder denken an. Schall), „Henne“ (Hahn), „Ferge“ (Fährmann), „denken“ (dachte), „Heft“ (haften) usw.

Gar nicht einleuchtend dürfte den Schülern der Unterschied von „**bläuen**“ und „**bleuen**“, „**gräulich**“ und „**greulich**“ sein; denn die Bezeichnung „bleuen“ können sie sich doch nur so erklären, daß jemand; blau geschlagen wird. Ebenso ist ihnen „gräulich“ die Abschwächung von grau, greulich aber etwas, was ihnen Grauen einflößt. In all diesen Fällen, die sich ebenfalls erheblich vermehren ließen, wirkt also das Nachdenken über die richtige Schreibweise nicht nur nicht nützlich, sondern geradezu schädlich und völlig irreführend. Der Schüler kann deshalb nicht einsehen, weshalb alle diese Wörter ganz anders geschrieben werden, als sie eigentlich geschrieben werden müssten. Der Einwand, daß bei gleicher Schreibweise der Sinn verwischt würde, ist ganz und gar nicht stichhaltig, wie das Beispiel vieler anderer Wörter zeigt. Man denke an das Wort „**Wagen**“; es kann das Gefährt und das Wäageinstrument bedeuten oder auch als substantiviertes Verb den Sinn von Unternehmen haben. Ich erinnere ferner „**Laden**“ = Verkaufsraum, Tür- und Fensterladen und endlich auch hier wieder die Tätigkeit. Und wie vielseitig kann diese wieder sein; man vergleiche das Laden eines Gewehres und das Laden eines Wagens; selbst die zusammengesetzte Form „einladen“ kann ganz verschiedene Bedeutung haben, ebenso das Substantiv „Ladung (vgl. „Schrotladung“ und „Ladung vor Gericht“). Noch vielseitiger ist das Wort „**Korn**“; was kann dieses nicht alles bedeuten? Ursprünglich bezeichnete es jedes Samenkorn. Sodann gebrauchte man es allgemein als Bezeichnung für Getreide; in vielen Gegenden ist es wieder nur ein Name für Roggen; von dem Getreide wurde der Name auf das daraus (aber auch aus anderen Stoffen, z. B. aus Kartoffeln) hergestellte Getränk übertragen; die Ähnlichkeit mit dem Samenkorn führte dazu, den Namen auch auf andere kleine Gegenstände anzuwenden (Sandkorn, Schrotkorn), und endlich bezeichnet man die kleine Erhöhung auf dem Gewehrlaufe damit, woraus sich wieder die bildliche Redensart „aufs Korn nehmen“ entwickelt hat. Man denke ferner an **Feder, Messer, Bande, Bock, Stand, Linse, Mandel, Zunge, Nadel, Fuchs, Flügel, schleifen, sein** usw. usw. Alle diese Wörter haben bei ganz verschiedener Bedeutung völlig gleiche Schreibweise; und man denkt gar nicht daran, diesen Zustand zu ändern, da man weiß, daß der richtige Sinn aus dem Zusammenhange sofort klar wird (bei „Wagen“ auf Ladenschildern können so-

gar Verwechslungen vorkommen). Wenn das aber bei vielen hundert Wörtern gängig ist, so ist nicht einzusehen, weshalb das bei den übrigen nicht auch möglich sein sollte.

Bei den heutigen Verhältnissen machen wir es den Schülern nur ganz unnötig schwer, und das ist um so merkwürdiger, als wir dieselben Schwierigkeiten häufig für entbehrlich halten, wenn es sich um eingebürgerte Wörter aus fremden Sprachen handelt. Wir schreiben z. B. **Pack**, aber **Paket, Tabak, Kakao**; wir schreiben **Kuli, Huhn, Buhle**, aber **Gnu, Emu, Zebu, Zulu**; wir schreiben **Aal**, aber Kral; wir schreiben **Vieh** (!), aber **Kolibri** usw.

Desto zäher halten wir freilich auch an den hergebrachten schwierigen Formen fest, wenn es sich um Wörter aus dem Griechischen handelt. Man denke z. B. an „**katholisch**“. Dieses Wort wurde einst bei einem Diktat von drei verschiedenen Schülern folgendermaßen geschrieben: katolisch, kahtolisch, katohlisch; gefragt, wie sie zu dieser Schreibweise kämen, antwortete der erste: „Man schreibt ja auch ‚rot‘“, der zweite: „Draht“, der dritte: „hohl“. Man sieht auch hier wieder einerseits das richtige Sprachgefühl, andererseits die verhängnisvollen Analogieschlüsse. Und wie mit th, so ist es mit dem rh. Darüber schreibt schon Rudolf Hildebrand in seinem bekannten Buche „vom deutschen Sprachunterricht“: „Dies h (in **Rhein**) steht allein dem **Rhenus** der Römer zu Gefallen, während das Rh nicht einmal lateinisch, sondern griechisch ist und das Griechische daran noch dazu verkehrt gefaßt (es müßte ja **Hrenus** sein, wie in den Handschriften wirklich vorkommt, auch althochdeutsch **Hrin**), also der deutsche Hauptstrom im 19. Jahrhundert in halb lateinischer oder vielmehr verkehrt griechischer Form, während die Griechen doch nie etwas mit ihm zu tun hatten, und daß man dem Rhein zu Gefallen auch Rhense schreibt und verlangt und sogar **Rhön** und **Rheims** (franz. vielmehr **Reims**) und *Rheda* in Westfalen (im 16. Jahrhundert Rede)! – das ist das Albernste, was es geben kann – das Wort gelehrt verkehrt ist nie besser bestätigt worden – , es ist wirklich die reine Narrenwelt. Unsere Vorfahren bis ungefähr ins 16. Jahrhundert wußten auch nichts davon, sie schrieben **Rin**, später **Rein**, und die Holländer, die Gewissenhaften, haben den Mut gehabt, das h wieder auszuwerfen, sie schreiben **Rijn**. Was davon und wie den Schülern zu sagen ist, daß es nicht zu gelehrt und wieder verkehrt werde, weiß ich nicht gleich; aber daß man in dem von einem Schüler etwa ausgelassenen h der Art einen bösen Fehler finde, das ist doch wahrlich vor der Geschichte und dem Geschmacke nicht zu verantworten.“

So Rudolf Hildebrand, der freilich eine deutliche, ja, derbe Sprache liebt. In der Sache wird man ihm jedoch recht geben müssen; denn bei vielen Formen (ich erinnere nur noch an **ei-**

lends – eigens, zusehends – unversehens, flehend – flehentlich, hoffend – hoffentlich, wissend – wissentlich usw.) kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß man sie nur geschaffen hat, um die Erlernung unserer Rechtschreibung recht schwer zu machen. Daß die Kinder dadurch, je nach ihrer Veranlagung, zu Mutlosigkeit oder zu Flüchtigkeit erzogen werden, daß ihnen jedenfalls der Unterricht in unserer Muttersprache gründlich verleidet wird, liegt auf der Hand. Die Kinder merken eben bald, daß Sisyphus-Arbeit von ihnen verlangt wird, daß sie etwas leisten sollen, was sie nicht leisten können, was, wie wir gesehen haben, selbst die Höchstgebildeten unseres Volkes nicht zu leisten vermögen. Es wird also, wie Hildebrand sagt „bei der lieben Orthographie sehr viel edle Zeit und Mühe und Pflichtgefühl nutzlos vertan“.

Besserung kann in dieser Hinsicht nur eintreten, wenn unsere Rechtschreibung gründlich verbessert wird. Worin soll diese Verbesserung bestehen? Ich habe schon in meiner Broschüre¹ darauf hingewiesen, daß sich eine streng phonetische Schreibung trotz des Vorhandenseins unserer Bühnensprache kaum durchführen lassen wird. Unmöglich wäre die Durchführung freilich nicht, wie das Beispiel anderer Länder z. B. Spaniens, Ungarns und Böhmens zeigt. Eine ganz streng lauttreue Schreibung würde jedoch von der herkömmlichen so stark abweichen, daß sie jedenfalls von der öffentlichen Meinung entschieden zurückgewiesen werden würde. Wir brauchten dazu nicht nur eine ganz außerordentliche Vermehrung der Lautzeichen, wir müßten uns auch daran gewöhnen, die Verschlußlaute am Ende anders zu schreiben als im Inlaut, z.B. **Weibes - Weip, Lieder - Liet, loben - lop-te, sagen - sakte** usw. Im Mittelhochdeutschen war diese Schreibung bereits üblich, und wir wenden sie ja noch heute bei dem S-Laute an, z.B. **Hau□es - Haus, Mäu□e - Maus, Wei□e - Weisheit** usw. Ob wir uns trotz dieses Brauches dazu entschließen könnten, auch bei den Verschlußlauten das etymologische Prinzip zugunsten des phonetischen aufzugeben, mag dahingestellt bleiben.

Wenn wir demnach auch nicht hoffen dürfen, eine streng lauttreue Schreibung in absehbarer Zeit zu erhalten, so ist doch eine ganz bedeutende Annäherung an die Lauttreue durch **Vereinfachungen** möglich, wie sie der „Verein für vereinfachte Rechtschreibung“ erstrebt. In welcher Richtung sich diese Vereinfachungen etwa bewegen könnten, hatte ich in meiner

¹ A. a. O., S. 18 ff.

Broschüre¹ ausführlich dargelegt. Da ich nichts von dem dort Gesagten wiederholen möchte, seien hier nur kurz einige neue Gesichtspunkte angeführt.

Die nächstliegende und wichtigste Vereinfachung ist und bleibt jedenfalls die **Beschränkung der Großbuchstaben auf Satzanfänge und Eigennamen**. Daß die Großschreibung der Dingwörter entbehrlich ist, zeigt das Beispiel anderer Völker der Telegraphie, der Stenographie, der Germanisten und vor allem des größten unter ihnen, Jakob Grimms. Grimm ging sogar so weit, daß er auch nach dem Punkte klein schrieb, wenn ihm dieser als Trennungszeichen nicht bedeutsam genug erschien. Man lese folgende Probe aus seinen Schriften²: „Weder das in unermessener zeit von den höchsten sternern auf uns niederfunkelnde licht, noch die am gestein der erde lagernden schichten vordenklicher umwälzungen geben unsre älteste geschichte her, welche erst anhebt wenn menschen auftreten. was vor dem menschen geschah, so erhaben es sei, ist unmenschlich und erwärmt uns nicht. - Um des menschengeschlechts anfänge spielt mythus. bald steht im vordergrund ein seliges paradies, wo milch und honig fließen, die erde ungepflügt und unbesät früchte trägt und noch die thiere reden, bald muß was alle thiere gleich der menschlichen Sprache entbehren sogar das lebendige feuer den menschen erst errungen werden.“

Und nun urteile man, ob die Leseschwindigkeit oder das Verständnis darunter leiden. Was das erste anbetrifft, so haben wir auch bei der Kleinschreibung an den vielen Ober- und Unterlängen Anhaltspunkte genug, um das Auge schnell von einem Schriftbilde zu dem anderen gleiten zu lassen. Sollte jedoch auf experimentellem Wege festgestellt werden, daß – gleiche Übung vorausgesetzt – das Lesen bei eingeschränkter Großschreibung etwas mehr Zeit beansprucht als bei der heutigen Verwendung der Großbuchstaben, so stünde doch dieser Zeitverlust in gar keinem Verhältnis zu den Opfern an Mühe und Zeit, die für die Erlernung der Groß- und Kleinschreibung aufgewandt werden müssen. Sollte jemand mit dem Einwande kommen, daß das Verständnis durch die beschränkte Verwendung der großen Anfangsbuchstaben erschwert würde, so braucht nur darauf hingewiesen zu werden, **daß wir bei der lebendigen Sprache, dem gesprochenen Worte, auch keinerlei Anhalt für die Erkennung der Dingwörter haben und das Verständnis nicht im mindesten darunter leidet**. Ein triftiger Grund für die Beschränkung der großen Anfangsbuchstaben auf die Satzanfänge und die Eigennamen läßt sich also nicht geltend machen.

¹ Desgl. S. 19 ff.

² J. Grimm, Geschichte der deutschen Sprache. Leipzig 1848.

Nächst der Großschreibung müßte die **Zusammenschreibung** eine bedeutende Vereinfachung erfahren. Die vielen Spitzfindigkeiten und Klügeleien müßten verschwinden, jedenfalls aber dürften sie nicht als Fehler angerechnet werden.

Einer gründlichen Regelung bedürften sodann die **S-Laute**. Zunächst müßte die Scheidung zwischen weichem und scharfem S folgerichtig durchgeführt werden. Kann man sich von ss nicht trennen, so müßte man es wenigstens sowohl im Inlaut als auch im Auslaut schreiben. Man wende nicht ein, daß das unschön aussähe und leicht zu Verwechslungen mit ss führen könnte. Wenn man **Riff, Haff, gafft**, oder gar **schiffst** und **schliffst** nicht unschön findet, so ist nicht einzusehen, warum **Riss, Hass, hasst, lasst** usw. unschön wirken sollten, und wenn man im Inlaute keine Verwechslung zwischen ff und ss befürchtet, wird sie wohl auch im Auslaute nicht eintreten. **Besser wäre es freilich, an Stelle von zwei langen □ durchweg zwei Schluß-s zu setzen.** Eins müßte aber jedenfalls gefordert werden, d.i. **der Wegfall des ß.** Wie unnatürlich dessen Bildung ist, ist bereits gezeigt worden. Nun behauptete allerdings Michaelis¹ um die Mitte des vorigen Jahrhunderts, daß zwischen s und ß ein Unterschied in der Aussprache bestehe. Es ist sehr fraglich, ob heute noch jemand dieser Ansicht beipflichten dürfte. **Siebs**² erklärt jedenfalls ausdrücklich, daß die Schreibung von s, ß und ss für die Aussprache keinen Unterschied mache. Einen gewissen Sinn hätte es noch, statt ß □s zu schreiben. Man könnte sagen, wie sich das einfache □ des Inlauts im Auslaut in s verwandle, so geht bei □□ das zweite s in s über, es ergebe sich also □s. In Österreich hat man auch diese Schreibweise, also □s nach kurzem Selbstlaut, daneben aber auch ß nach langem Selbstlaut. Das ist zweifellos folgerichtiger als die durchgängige Anwendung von ß, bringt jedoch zu den schon vorhandenen vier Zeichen noch ein fünftes hinzu. Freilich kann man sich darauf berufen, daß das ß etwas historisch Gewordenes ist, daß es auf das alt- und mittelhochdeutsche z zurückzuführen ist, z. B. **groz = groß, flôz = fließen, bîzen = beißen** usw. Allein diese Schreibweise ist nicht folgerichtig durchgeführt. Vielfach ist z auch zu ss geworden z.B. **gesezzen = gesessen, êzzen = essen, wazzer = Wasser, hazzen = hassen**; in anderen Fällen finden wir statt des z einfaches s, z.B. **ez = es, biz = bis, ûz = aus, verwîz = Verweis**. (Hierher gehört auch die Scheidung von **das** und **dass**. Unsere Vorfahren schrieben durchweg **daz**; erst um die Mitte des 16. Jahrhunderts trat die Spaltung und damit die außerordentliche Erschwerung ein.) In manchen Fällen finden wir wieder im Neuhochdeutschen ß, wo im

¹ P. Michaelis, die Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung, 1894.

² Th. Siebs a.a.O., S. 65.

Mittelhochdeutschen einfaches s stand, z.B. **Roß = ros, gewiß = gewis, Kuß = kus**, Adelung schrieb auch **Eiß** trotz mhd. **îs**, **Greiß** trotz **gris**, **Preis** trotz **pris** usw. Bei anderen Historikern finden wir Schreibungen wie **Ameiße** (=mhd. **amei-ze**), **Kreiß** (=kreiz), **verweißen** (**verwîzen**). Solche Formen sind zwar historisch begründet, schlagen jedoch der heutigen Aussprache völlig ins Gesicht. Man sieht also, daß, bei der historischen Ableitung des ß völlige Verwirrung herrscht; da es auch nach unserer heutigen Aussprache nur verwirrend wirkt und entbehrlich ist, könnte es ohne jeden Schaden beseitigt werden.

Sodann müßte das s, wo es wie sch gesprochen wird, auch wie sch geschrieben werden. Das läßt sich nicht nur phonetisch, sondern auch historisch begründen. Im Mittelhochdeutschen schrieb man nicht nur **stam, stant, stange, stâr, stolz, speiche, sperren, spîse** usw., sonder auch **slâfen, smal, snê, spër, slüzzel, snël, snëcke, swalwe, swarz, swërt**, da man früher den Sch-Laut nicht kannte. Als dieser sich jedoch allmählich durchsetzte, verwandelte man auch in der Schrift das s vor l, m, n und w in sch; vor p und t ist jedoch bis heute s geblieben, obwohl schon Fabian Frangk 1531 die Aussprache schp und scht bezeugte.

Das sch müßte freilich nicht mit drei, sondern mit einem Zeichen geschrieben werden; ebenso sind für die einfachen Laute ch und ng einfache Zeichen zu fordern.

Verschiedene Zeichen könnten ausgeschieden werden, z.B. v, ph, c, qu, x, y, ai neben ei, äu neben eu, sowie das h und t in Fremdwörtern.

Eine bedeutende Vereinfachung könnte die Dehnung und Schärfung erfahren. Es gab zwar eine Zeit, in der es in dieser Hinsicht weit schlimmer stand als heute, nämlich während der großen Schreibverwirrung des 16. Jahrhunderts; damals konnte man nebeneinander lesen **rhum, ruhm, rumh**, ebenso **sieht** und **sieth**, **muth** und **muht** usw. Fast noch schlimmer stand es mit der Schärfung. Da fanden sich Wortungetüme wie **fünff**, **kurtz**, **gewachsen**, **pfeyffen**, **Walldt** und **offtt** usw. Man häufte die Laute soviel als möglich an, weil die Schreiber nach der Zahl der Seiten bezahlt wurden. Sehr einfach war dagegen die Schreibweise im Mittelhochdeutschen, wo wir Formen wie **jar**, **zal**, **mer**, **tor**, **tat**, **val**, **haz**, finden. Demgemäß forderte auch J. Grimm Schreibungen wie **vil**, **zil**, **stilt**, **Lon**, ebenso

ohne Schärfung **Ros, Kus, Schif, Stof, Begrif, vermist, verirt, verwirt**. Zweifellos ist eine solche Schreibweise weit einfacher als unsere heutige, wo wir drei verschiedene Dehnungs- und außerdem Schärfungszeichen haben. Eins von beiden ist jedenfalls entbehrlich, vielfach werden beide wegfallen können. In manchen Fällen wird allerdings eine Länge- oder Kürzebezeichnung nicht zu entbehren sein, wie bei **in** und **ihn**, **im** und **ihm**, **denn** und **den**, **fanden** und **fahnden** usw.

Dagegen sind die Unterscheidungen dort überall überflüssig, wo die Aussprache gleich ist. Es gilt hier dasselbe wie bei der Großschreibung: wenn bei der gesprochenen Rede der richtige Sinn sich aus dem Zusammenhang ergibt, so wird es auch bei der schriftlichen Darstellung der Fall sein. Sollte trotzdem einmal eine Verwechslung vorkommen, so fällt das kaum ins Gewicht gegenüber der Mühe und Plage, die auf die richtige Schreibung der verschiedenen Formen verwandt wird und die meist doch nicht zum Ziele führt.

Endlich müßten die Fremdwörter soviel als möglich nach deutscher Art geschrieben werden. Das Beste wäre ja, sie ganz zu vermeiden; aber der Kampf gegen sie erscheint fast aussichtslos; für ein beseitigtes Fremdwort tauchen sofort mehrere neue auf, und nirgends werden – wie die Statistik gezeigt hat – so viel Fehler gemacht wie hier. Sehr viel tragen dazu solche Halbheiten bei, wie sie durch die orthographische Konferenz von 1901 eingeführt wurden, bei denen zahlreiche Doppelschreibungen bestehen blieben. Diese sind dann, wie die Erfahrung lehrt, außerordentlich schwer zu beseitigen. Es ist deshalb besser, wenn auch in dieser Hinsicht gleich durchgreifend verfahren wird.

Die vorstehenden Vorschläge erheben weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch auf unbedingte Notwendigkeit; es sind eben nichts weiter als Vorschläge, die nur ungefähr die Richtlinien angeben sollen, nach denen eine Reform unserer Rechtschreibung erfolgen müßte. Daß eine gründliche Reform nicht länger zu umgehen sein wird, dürfte durch das beigebrachte Material zur Genüge erwiesen sein. Möge sie recht bald erfolgen, dann wird von Lehrern und Schülern eine schwere Last genommen werden, dann wird die Schule auch Zeit und Kraft gewinnen, manche neue, dringende Aufgabe in Angriff zu nehmen, der sie bei dem bestehenden Zustande die Tür verschließen muß.