

**Das „Rechtschreib-Elend“:
der Umgang mit orthografischen Problemen im 19. und frühen 20. Jh.
im deutsch-russischen Vergleich**

D i s s e r t a t i o n
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie
in der Philosophischen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von

Kirill Levinson

aus

Moskau

2019

**Gedruckt mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen**

Dekan: Prof. Dr. Jürgen Leonhardt

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Klaus Gestwa

Mitberichterstatter: Prof. Dr. Tilman Berger

Tag der mündlichen Prüfung: 1.4.2019

**Elektronische Publikation
Universitätsbibliothek Tübingen
TOBIAS-lib**

Kirill Levinson

DAS „RECHTSCHREIB-ELEND“ :
der Umgang mit orthografischen Problemen im 19. und frühen 20. Jh.
im deutsch-russischen Vergleich

Elektronische Publikation
Universitätsbibliothek Tübingen
TOBIAS-lib

2019

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINFÜHRUNG.....	3
1.1. Problemstellung.....	3
1.2. Forschungsstand.....	4
1.3. Quellenübersicht.....	6
1.4. Methodisches.....	10
2. DAS 19. JAHRHUNDERT: EIN NEUER VORSTELLUNGS- UND LEBENSWELTLICHER KONTEXT.....	13
2.1. Orthografische Situation zu Beginn des Untersuchungszeitraums.....	13
2.2. Politischer Kontext.....	16
2.3. Integration der deutschen Länder.....	17
2.4. Hegemonie Preußens.....	26
2.5. Technische Modernisierung.....	31
2.6. Konferenzen als Schauplätze der Norm(re)konstruktion.....	33
2.7. Die moderne Rationalität und ihre Werte	35
2.8. Neue demografische, soziale und sprachliche Situation.....	55
3. ORTHOGRAFISCHE FEHLER UND FEHLER DER ORTHOGRAFIE: UMGANG IN DEUTSCHLAND UND IN RUSSLAND.....	59
3.1. Rechtschreibfehler.....	59
3.1.1. Die wichtigsten Akteure und Schauplätze.....	59
3.1.2. Diskurse über Rechtschreibfehler.....	81
3.1.3. Alternativen.....	114
3.2. Normen: Kodifizieren und Vervollkommen.....	141
3.2.1. Die wichtigsten Akteure und Schauplätze.....	142
3.2.2. Diskurse in Reformdiskussionen.....	160
3.2.3. Wer Normen ändern darf und wer kann.....	173
3.2.4. Alternativen.....	186
4. SCHLUSS: ORTHOGRAPHIEGESCHICHTE ALS GESELLSCHAFTSGESCHICHTE.....	210
5. LITERATURVERZEICHNIS.....	215
6. QUELLENVERZEICHNIS.....	229
6.1. Veröffentlichungen.....	229
6.2. Archivbestände.....	247
7. DANKSAGUNG.....	250

1. EINFÜHRUNG

1.1. Problemstellung

In der vorliegenden Studie geht es um die Geschichte der Orthografie – genauer gesagt Orthografien –, es handelt sich dabei jedoch um keine sprachwissenschaftliche Untersuchung, denn die Aufmerksamkeit gilt hier nicht primär der inhaltlichen Seite orthografischer Normen bzw. deren Verletzung. Es ist eine gesellschafts- und kulturhistorische Frage, die hier beantwortet werden soll. Im Mittelpunkt stehen daher Gesellschaften und ihr Umgang mit Problemen, die sich – zumindest teilweise oder vordergründig – auf die Rechtschreibung beziehen. Die zu beantwortende Frage lautet also: «Welche gesellschaftlichen Prozesse, Akteure, Werte, Interessen und Medien spielten welche Rolle bei der Herausbildung des in diesen Gesellschaften in einem bestimmten Zeitraum prävalierenden Umgangs mit orthografischen Normen und deren Verletzung?»

Den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit der Problematik bildeten Beobachtungen, die ich als russischer Historiker, der über deutsche Themen arbeitet, machte.¹ Erstens stellte ich in mehrfacher Hinsicht eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den im 20. Jh. in Deutschland² und Russland³ herrschenden Verhältnissen fest: In beiden Gesellschaften – jedenfalls in nicht bildungsfernen Milieus – prävaliert die Vorstellung, dass man orthografisch korrekt schreiben müsse und solle; wer Rechtschreibfehler mache, verrate damit einen nicht zu billigen Mangel an wichtigen sozial-kulturellen Kompetenzen und/oder Tugenden. Dieses Normbewusstsein ist nicht nur in der Konkurrenz um Karrierechancen, sondern auch in akademischer, literarischer und privater Kommunikation bemerkbar. Dabei zeugen sowohl deutsch-, als russischsprachige frühneuzeitliche handschriftliche und gedruckte Texte davon, dass es in der Vormoderne um orthografische Korrektheit und den sozialen Umgang mit ihr anders bestellt war: Man begegnet regelmäßig zahlreichen divergierenden Schreibweisen derselben Wörter sowie Schreibungen, die vom Standpunkt der zeitgenössisch gültigen Normen eigentlich als Rechtschreibfehler hätten gelten müssen. Dabei ist bekannt, dass Personen, die diese Texte geschrieben bzw. gedruckt hatten, für damalige Verhältnisse teilweise hochgebildet waren und von ihren Zeitgenossen nicht wegen orthografischer Mängel getadelt wurden.

Wie sind diese auffallenden Ähnlichkeiten zu erklären?⁴

Dass die Rechtschreibung lebendiger Sprachen normalerweise nicht konstant bleibt, sondern sich entwickelt, und dass daher Texte aus verschiedenen Epochen, die den jeweils gültigen orthografischen Normen entsprechen, unterschiedlich aussehen, ist an sich bekannt. Die Entwicklung von schriftsprachlichen Normen ist ein von der historischen Linguistik seit langem erforschtes Thema, und es ist nicht meine Absicht, etwa eine vergleichende Geschichte der deutschen und der russischen Orthografie zu schreiben. Im Hinblick auf die eingangs formulierte Frage soll in der vorliegenden Arbeit vielmehr ein Versuch unternommen werden, mit sozialgeschichtlichen Mitteln mehr Klarheit über Einflüsse extralinguistischer Faktoren auf den

¹ Die Beobachtungen wurden vor allem im Laufe der Vorbereitung meiner Studie Levinson, K.A.: Beamte in Städten des Reiches im 16. und 17. Jahrhundert (unter besonderer Berücksichtigung der Freien Reichsstadt Augsburg). Halle a.d.S. 2004 (russ. Original: Levinson, K.A.: Činovniki v gorodach Južnoj Germanii XVI–XVII vv.: opyt istoričeskoj antropologii biurokratii, Moskau 2000) gemacht.

² Der Sammelbegriff «Deutschland» steht hier wie im Folgenden, wenn nicht anders angegeben, für den deutschen sprachlich-kulturellen Raum, der im 19. Jh. die zahlreichen Nachfolgestaaten des Heiligen Römischen Reichs deutscher Nation, dann das Deutsche Reich, die Weimarer Republik, Österreich, das Dritte Reich, die Bonner Bundesrepublik und die Deutsche Demokratische Republik sowie die heutige Bundesrepublik Deutschland umfasst. Die erforderlichen Differenzierungen werden jeweils bei der Behandlung von einzelnen Themen berücksichtigt.

³ Der Sammelbegriff «Russland» steht hier wie im Folgenden, wenn nicht anders angegeben, für den überwiegend russischsprachigen Teil des Russischen Zarenreiches, der Sowjetunion und der heutigen Russischen Föderation. Die erforderlichen Differenzierungen werden jeweils bei der Behandlung von einzelnen Themen berücksichtigt.

⁴ Selbstverständlich dürften beim Vergleich mit anderen Kulturen auch solche Ähnlichkeiten zu beobachten sein. Ohne dies leugnen zu wollen, beschränke ich mich in der vorliegenden Studie auf die Analyse von zwei genannten Fällen, womit u.a. eine Grundlage für weitere vergleichende Untersuchungen (die es, soweit ich sehe, bislang nicht gibt) gelegt wird.

Umgang mit orthografischen Normen in Deutschland und in Russland zu schaffen. Denn ein sprachhistorischer oder ein soziolinguistischer Ansatz allein vermöchte nicht zu erklären, warum sich deutsche und russische Gymnasiasten um 1900 so oft wegen schlechter Noten im Aufsatzunterricht das Leben nahmen oder warum deutsche und russische orthografische Reformen so und nicht anders durchgeführt wurden. Ich gehe von der Annahme aus, dass durch die Betrachtung in einem größeren Zusammenhang, der politische, wirtschaftliche, demographische und soziologische Dimensionen mitberücksichtigt, die Entwicklungen auf dem Gebiet der schriftsprachlichen Normierung angemessen zu verstehen sein werden.

Die Frage nach dem **chronologischen Rahmen** der Untersuchung scheint auf den ersten Blick einfach gelöst zu sein: Seit es die Norm gibt, gibt es Abweichungen davon, die als Fehler behandelt werden. Bei näherer Betrachtung stellt sich jedoch heraus, dass die Sache etwas komplizierter ist. Die Entwicklung der Rechtschreibregeln und ihre Umwandlung in ein allgemeinverbindliches Gesetz war sowohl in Deutschland als auch in Russland ein jahrhundertelanger Prozess, der in sprachhistorischen Studien geschildert ist. Die entscheidenden reformatorischen Versuche fallen sowohl in Deutschland, als auch in Russland in den Zeitraum zwischen ca. 1855 und 1918. Die Entwicklung von normativen Vorstellungen darüber, was ein Rechtschreibfehler ist, welche Gründe und welche Bedeutung er hat und welche Reaktion er erfordert, war jedoch ein mit dem ersteren zwar eng verbundener, aber doch anderer Prozess mit einer eigenen Geschichte. Um ihre wichtigsten Etappen miterfassen zu können, wird der Untersuchungszeitraum auf das gesamte 19. und frühe 20. Jh. ausgedehnt, wobei einzelne wesentliche Entwicklungen, die überwiegend vor, teilweise aber auch nach dieser Zeit lagen, nicht unberücksichtigt bleiben sollen.

1.2.Forschungsstand

Während die Geschichte der Orthografie an sich sehr wohl erforscht ist, wurde die Frage nach der kulturellen und sozialen Relevanz der orthografischen Korrektheit sowie nach den sie beeinflussenden Faktoren in vergleichender Perspektive, wenn ich recht sehe, so noch nie gestellt.⁵ Daher kann für die vorgenommene Untersuchung zwar Sekundärliteratur aus verschiedenen Wissensbereichen herangezogen werden; die Fragestellungen und Forschungsergebnisse müssen jedoch immer entsprechend uminterpretiert werden und sind eventuell nur teilweise auf das untersuchte Material zu übertragen, was dem Forscher natürlich eine große Verantwortung auferlegt und viele Schwierigkeiten bereitet, gleichzeitig aber auch mehr Spielraum für Innovation lässt.

Mit Orthografie und Rechtschreibung beschäftigen sich naturgemäß vor allem Sprachwissenschaftler⁶, die historische Dimension wird auch fast ausschließlich von Sprachhistorikern aufgearbeitet.⁷ Aus der großen Zahl von Untersuchungen zur Geschichte der

⁵ Für den deutschen Sprachraum vgl. die ersten Annäherungen an das Thema in meinen Aufsätzen Levinson, K.: Ašypki, ili Čto značit pisat' pravil'no? In: Kazus. Individual'noe i unikal'noe v istorii, Nr. 8 (2006), S. 271–295 und ders.: «Ustranenie neobosnovannogo mnogoobarazija»: normirovanie nemeckogo jazyka i ego obščestvennyj kontekst, in: Odissej. Čelovek v istorii (2006), S. 221–260. Beide Artikel sind mit englischsprachigen Zusammenfassungen versehen. Die vorliegende Arbeit ist zwar von ihrer Problemstellung und ihrer Herangehensweise her aus diesen zwei Aufsätzen hervorgegangen. Aufgrund der inzwischen durchgeführten empirischen Recherchen und insbesondere der hinzugekommenen vergleichenden Perspektive wurden jedoch etliche von den Thesen, die damals formuliert worden waren, hier revidiert oder weiterentwickelt.

⁶ Vgl. etwa Augst, G.: Rechtschreibung und Rechtschreibreform als Normproblem, in: Ders. (Hrsg.): Deutsche Rechtschreibung mangelhaft? Materialien und Meinungen zur Rechtschreibreform, Heidelberg 1974, S. 79–90; Eisenberg, P.: Orthographie und Schriftsystem, in: Günther, H. / Günther, K.B. (Hrsg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit, Tübingen 1983, S. 41–68; Kohrt, M.: Theoretische Aspekte der deutschen Orthographie, Tübingen 1987; Mlinarzik-Gutt, N.: Konstanzen und Inkonstanzen in der Geschichte der deutschen Orthographie: eine auswählende und vergleichende Studie vom sechzehnten Jahrhundert bis zur Rechtschreibreform 1996. Diss. ..., Essen 2003.

⁷ Siehe Schlaefer, M.: Kommentierte Bibliographie zur deutschen Orthographietheorie und Orthographieggeschichte im 19. Jahrhundert, Heidelberg 1980; Schlaefer, M. (Hrsg.): Quellen zur Geschichte der deutschen Orthographie im 19. Jh.,

deutschen Schriftsprache sind vor allem Werke von Dieter Nerijs, Jürgen Scharnhorst und Peter von Polenz zu nennen.⁸ Die verdienstvollen Studien von den sowjetischen Autorinnen Mirra Guchman⁹ und Tat'jana Amirova¹⁰, in Deutschland rezipiert und geschätzt, gehören ebenfalls zum «Kanon» der deutschen Sprachgeschichtsschreibung. Vor kurzem ist eine knappe Darstellung der Geschichte der deutschen Orthografie von Lidija Birr-Curkan erschienen.¹¹ Für die Behandlung der orthografiethoretischen Fragen liefern diese und andere Werke, die hier nicht aufgezählt werden können, eine solide Grundlage, bei der empirischen Untersuchung der Normdurchsetzungsproblematik wird man sich jedoch vielfach ohne sie behelfen müssen.

Für den deutschen Sprachraum ist die Geschichte der Orthografielehren und -reformen relativ gut dokumentiert und erforscht, es gibt Studien zu den meisten Grammatikern der frühen Neuzeit¹² und über die Normierung der Schriftsprache im 19. und 20. Jahrhundert.¹³ Nur zu Problemen der *Umsetzung* von Rechtschreibnormen und zu sozialen Folgen deren Verletzung sagen Sprachhistoriker nur selten etwas.¹⁴ Und wenn, dann wird dabei die konventionelle Natur der Rechtschreibung nicht thematisiert, sondern als etwas Absolutes angesehen.¹⁵

Die Durchsicht der deutschsprachigen linguistischen und sprachhistorischen Literatur zeigt, dass der Prozess der Sprachnormierung vielfach teleologisch im Sinne eines auf den modernen, d.h. vereinheitlichten und kodifizierten Zustand hinzielenden Fortschritts gedacht wird. Der heutige Stand der Dinge erscheint meist als natürlich bzw. unumgänglich. Somit ist die Vorbedingung für die Anwendung der Berger-Luckmannschen Theorie der sozialen Konstruktion erfüllt.

Arbeiten zur Geschichte des schulischen Deutschunterrichts enthalten normalerweise recht spärliche Informationen zum interessierenden Thema «Rechtschreibfehler».¹⁶ Man erfährt meistens

Heidelberg 1984. Etwas mehr Aufmerksamkeit widmet den sozialen Aspekten der Orthografie-Normierung Strunk, H.: Einheitliche und einfache deutsche Orthografie: die Geschichte einer (über)nationalen Idee 1870 bis 1970, Hildesheim [u.a.] 2016.

⁸ Nerijs, D. / Scharnhorst, J. (Hrsg.): Theoretische Probleme der deutschen Orthographie, Berlin 1980; Polenz, P.v.: Sozialgeschichtliche Aspekte der neueren deutschen Sprachgeschichte, in: Cramer, T. (Hrsg.): Literatur und Sprache im historischen Prozeß, Bd. 2, Tübingen 1983, S. 3–21; Bergmann, R. / Debus, F. / Nerijs, D. in Verbindung mit dem Institut für deutsche Sprache (Hrsg.): Documenta Orthographica. Quellen zur Geschichte der deutschen Orthographie vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Abteilung B. 19. und 20. Jahrhundert, Hildesheim / Zürich / New York 1998.

⁹ Guchman, M.M.: Ot jazyka nemeckoj narodnosti k nemeckomu nacional'nomu jazyku, 2 Bde., Moskau 1955–1959 (Deutsche Ausgabe: Guchmann, M.M.: Der Weg zur deutschen Nationalsprache / Ins Deutsche übertragen und wissenschaftlich bearbeitet von G. Feudel, Teil 1, Berlin 1964. (2. Aufl. 1970); Teil 2, Berlin 1969; Guchman, M.M. [u.a.] (Hrsg.): Sravnitel'naja grammatika germanskich jazykov, 5 Bde., Moskau 1962–1966; Guchman, M.M. u.a. (Hrsg.): Norma i social'naja differenciacija jazyka [Doklady simpoziuma], Moskau 1969; Guchman, M.M.: Jazyk nemeckoj političeskoj literatury epochi Reformacii i Krest'janskoj vojny, Moskau 1970; Guchman, M.M. / Jarceva, V.N. / Stepanov, G.V. u.a.: Social'naja i funkcional'naja differencija literaturnych jazykov, Moskau 1977; Guchman, M.M. / Semenjuk N.N.: Istorija nemeckogo literaturnogo jazyka IX–XV vekov, Moskau 1983; Guchman, M.M. / Semenjuk N.N. / Babenko N.S.: Istorija nemeckogo literaturnogo jazyka XVI–XVIII vekov, Moskau 1984; Guchman, M.M. / Tolstoj, N.I. / Černyšev, V.A. u.a.: Funkcional'naja stratifikacija jazyka, Moskau 1985.

¹⁰ Amirova T. A. Zur Theorie der Graphemik. Grundlagen der Graphemermittlung, in: Beiträge zu Problemen der Orthographie, Linguistische Studien A 54, Berlin 1979, S. 46–55.

¹¹ Birr-Curkan, L.F.: Orfografija nemeckogo jazyka: istorija i sovremennost': učebno-metodičeskoe posobie, Sankt-Peterburg 2017.

¹² Vgl. etwa Bergmann, R.: Zum Anteil der Grammatiker an der Normierung der neuhochdeutschen Schriftsprache, in: Sprachwissenschaft, Heft 7 (1982), S. 261–281.

¹³ Vgl. Bramann, K.-W.: Der Kodifizierungsprozeß der deutschen Rechtschreibung: Abbau orthographischer und lexikalischer Doppelformen im Ausgang der Regelbücher des 19. Jhs. Diss, Bonn 1982., 1982; Strunk, H.: Einheitliche und einfache deutsche Orthografie : die Geschichte einer (über)nationalen Idee 1870 bis 1970, Hildesheim [u.a.] 2016.

¹⁴ Schon eher finden sich einschlägige Fragestellungen in Arbeiten, die sich mit pädagogischen und didaktischen Problemen auseinandersetzen. Vgl. Balhorn, H.: Was können wir aus Rechtschreibfehlern lernen? In: Naegele, I. / Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1–6, Frankfurt a. M. 1984, S. 37–41; Bischoff, P.: Die Eigentümlichkeiten der deutschen Rechtschreibung und das Problem ihrer Vereinfachung, in: Ders.: Grundlagen und Praxis des Rechtschreibunterrichts, Hannover u.a. 1976, S. 42–74.

¹⁵ Vgl. Mentrup, W.: Zusammenstellung der Fehleruntersuchungen, in: Kommission für Rechtschreibfragen: Die Rechtschreibung des Deutschen und ihre Neuregelung, Düsseldorf 1985.

¹⁶ Vgl. Fix, M.: Geschichte und Praxis des Diktats im Rechtschreibunterricht: aufgezeigt am Beispiel der Volksschule/Hauptschule in Württemberg bzw. Baden-Württemberg, Frankfurt a. M. 1994.

nur *dass* und in welchem Umfang und – viel seltener – nach welchen Methoden Orthografie gelehrt wurde. Zum epochen- und regionspezifischen Verständnis von richtig und falsch bzw. wichtig und nebensächlich, kurzum – zur Entwicklung des Normbewusstseins in bezug auf die Schrift finden sich zumindest in den Darstellungen, die ich bis heute einsehen konnte, kaum Ausführungen.

Für die «offizielle» deutsche Soziologie hat Ian Hacking festgestellt, dass von einer breiten oder unmittelbaren Rezeption des Buches von Berger und Luckmann «Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie» in der Forschung und Theoriediskussion nicht die Rede sein kann. Das Buch wird, so Hackings Beobachtung, nicht als Theorie, sondern eher als Stichwortgeber genutzt, wobei «der Obertitel, kaum aber je der treffendere Untertitel Erwähnung findet».¹⁷

Was die russische Geschichts- und Sprachwissenschaft angeht, so sind noch größere Forschungsdefizite festzustellen. Am besten erforscht sind die Alphabetreform Peters des Großen und die Sprachpolitik der sowjetischen Regierung nach 1917, ohne dass die Autoren auf die Legitimation der Normierung und auf die Problematik der Durchsetzung von diesen reformatorischen Maßnahmen ausführlich eingingen.¹⁸ Von der 2004 veröffentlichten sehr gründlichen und gut dokumentierten Habilitationsschrift Tat'jana Grigor'evas¹⁹ abgesehen, gibt es keine modernen epochenübergreifenden empirischen Untersuchungen zur Geschichte der Orthografienormierung in Russland.²⁰ Die Historiographie der Fehlerproblematik im muttersprachlichen Schreibunterricht ist durch einige kleinere Fallstudien vertreten.²¹ Die semiologische Schule um Jurij Lotman interessierte sich allenfalls für symbolische Aspekte der sprachlichen Richtigkeit.²²

Dass zum interessierenden Themenkomplex keine methodisch modernen Arbeiten von russischen Forschern existieren, erklärt sich daraus, dass sowjetische Historiker jahrzehntelang kaum Kontakt zu Fachkollegen im Westen und kaum Zugang zur internationalen Fachliteratur hatten. Dieses verhängnisvolle Erbe ist bisher noch nicht überwunden. Moderne Fragestellungen und methodische Ansätze der europäischen und amerikanischen Forschung sind in Russland bisher noch nicht rezipiert worden. Zwar hat Tat'jana Amirova anhand des Deutschen die Grundlagenarbeit für die Untersuchung der Schrift als semiotisches System generell geleistet. Es gibt auch zahlreiche wichtige Arbeiten zum Zusammenhang zwischen Schriftebene und deren phonologischer Repräsentation, der eine der Quellen orthografischer Fehler sowohl im Russischen als auch im Deutschen ist. Doch sind diese Untersuchungen für unsere Problemstellung nur bedingt relevant, da sie die Sprache und nicht die Gesellschaft zum Forschungsgegenstand haben. Eine interdisziplinäre Untersuchung dieses kultur- und sozialhistorisch völlig unerschlossenen Problemfeldes gehört somit zu den Desideraten der Forschung.

1.3.Quellenübersicht

Die empirische Grundlage der Studie setzt sich aus zahlreichen und heterogenen, vor allem textuellen, Quellengattungen. Die Reihenfolge, in der sie nachstehend vorgestellt werden, bedeutet keineswegs eine Hierarchisierung, denn für die einzelnen Teilfragen, die in der Arbeit behandelt

¹⁷ Hacking, I.: Was heißt 'soziale Konstruktion'? Zur Konjunktur einer Kampfvokabel in den Wissenschaften, Frankfurt a. M. 1999 (engl. Original: Hacking, I.: The Social Construction of What? Cambridge MA 1999), S. 7.

¹⁸ Vgl. Osipov, B.I.: Istorija russkoj orfografii i punktuacii, Novosibirsk 1992.

¹⁹ Grigor'eva, T.M.: Tri veka russkoj orfografii (XVIII–XX vv.), Moskau 2004.

²⁰ Vgl. Vinokur, G.O.: K istorii normirovanija russkogo pis'mennogo jazyka v konce XVIII veka (Slovar' Akademii Rossijskoj, 1789–1794), in: Ders.: Izbrannye raboty po russkomu jazyku, Moskau 1959, S. 188 ff.

²¹ So z.B. Lapatuchin, M.S.: Iz istorii prepodavanija russkogo jazyka v srednich učebnych zavedenijach Rossii (Dorevoljucionnyj period), Teil 1, Kalinin 1963, S. 16ff.; Baranov, M.T.: Russkij jazyk v škole: k 210-letiju vključenija v učebnye plany, in: Russkij jazyk v škole, Nr.4 (1996), S. 59–65.

²² Vgl. Gasparov, B.M.: Neskol'ko zamečanij o ponjatii jazykovej pravil'nosti, in: Lotman Ju.M. (Hrsg.): Trudy po znakovym sistemam. 5: Pamjati Vladimira Jakovleviča Proppa, Tartu 1971, S. 377–388; Revzin, I.I.: Grammatičeskaja pravil'nost', poetičeskaja reč' i problema upravlenija, in: Ebd., S. 224–231.

werden, besitzen jeweils verschiedene Quellen besondere Relevanz. Vielmehr spiegelt diese Aufstellung den Gang meiner Recherchen, bei denen sukzessive neue und wieder neue Quellen anvisiert, stichprobenweise erschlossen und ausgewertet wurden.

In der Anfangsphase meiner Auseinandersetzung mit dem Thema «Rechtschreibung und Rechtschreibfehler» setzte ich meine Hoffnungen vor allem in zwei große Klassen von Quellentexten. Zum einen waren dies normative Quellen, von denen ich mir detaillierte und eine nachvollziehbare historische Evolution durchmachende Formulierungen der orthografischen Norm für Bereiche wie Verlagswesen, Verwaltung, Unterricht usw. versprach; zum anderen hoffte ich aus unterschiedlichen Texten Zeugnisse der Schreibpraxis gleichsam als Gegenstücke zu diesen Normen entnehmen zu können. In der einfachen Form hat das Programm nicht funktioniert, vor allem weil allgemeine Gültigkeit beanspruchende Normativquellen für deutsche wie für russische Rechtschreibung erst spät entstanden, während – und das war der interessantere Befund – relevante Diskussionen und Praktiken nicht nur anhand von, sondern auch lange vor diesen kodifizierten Normen, parallel zu ihnen sowie an ihnen vorbei stattfanden.

Zeugnisse dieser Diskussionen und Praktiken finden sich in diversen gedruckten und handschriftlichen, teilweise auch maschinenschriftlichen Texten. Sowohl in Deutschland als auch in Russland wurde im Untersuchungszeitraum eine Anzahl wissenschaftlicher Studien zur Rechtschreibfrage herausgebracht. Als prominente Beispiele solcher Monographien seien hier die Werke von Jakov Grot und Wilhelm Wilmanns genannt.²³ In ungleich höherer Zahl erschienen Broschüren, die sich meist als Streitschriften verstanden, mehr oder weniger scharf polemischen oder alarmistischen Charakter trugen und vermutlich ein breiteres Publikum erreichten oder zumindest erreichen sollten. Trotz – oder vielleicht gerade wegen – der Zensur wurden auf den Seiten dieser Streitschriften Schlachten ausgetragen, bei denen es um mehr als nur Rechtschreibung ging. Die Autoren warfen im Rahmen der Debatten um Orthografiereformentwürfe oder um die Gestaltung des Rechtschreibunterrichts eigentlich grundsätzlichere Fragen auf, die ein breites Spektrum von Themen von Kindererziehung bis zur Tagespolitik deckten. Noch viel mehr trifft das auf Zeitschriften und Zeitungen zu. In Deutschland war deren Palette viel breiter als in Russland, doch sind für beide Länder Beiträge in Massenmedien relevanteste Quellen, wenn es darauf ankommt, die in der Öffentlichkeit vertretenen Diskurse und Meinungen zu untersuchen. Fachperiodika – für Deutschland wurden die «Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung» und die «Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde» und «Verhandlungen» der Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner», für Russland die Zeitschriften «Učitel'» (Sankt-Petersburg 1861–1870) und «Filologičeskie zapiski» (Voronež 1860–1917), «Russkij filologičeskij vestnik» (Warschau 1879–1918) ausgewertet²⁴ – beteiligten sich aktiv an Diskussionen über Rechtschreibfragen, und zwar nicht im akademisch distanzierten Ton, sondern mit publizistischer Schärfe, die zeigte, dass es nicht nur, ja oft nicht so sehr darum ging, ob eine oder die andere Schreibweise oder Rechtschreibunterrichtsmethode praktischer sei, sondern um Weltanschauliches, um die Zukunft der Nation und deren Kultur, um deren Stellung in der Welt sowie um den angemessenen Umgang verschiedener Generationen miteinander in einer sich schnell verändernden Welt. Als Medien der Diskussion werden diese Periodika in den entsprechenden Abschnitten weiter unten näher charakterisiert.²⁵

Nicht polemischen, sondern Unterhaltungs- und Belehrungszwecken diene eine weitere relevante Mediengattung, nämlich die illustrierte Zeitschrift. Die hier systematisch ausgewerteten

²³ Grot, Ja.K.: Russkoe pravopisanie, Sankt-Petersburg 1885; Wilmanns, W.: Die Orthographie in den Schulen Deutschlands, Berlin 1887.

²⁴ Erleichtert wurde ihre thematische Erschließung der beiden letztgenannten Zeitschriften durch die Nachschlagewerke: Žurnal «Filologičeskie zapiski» (1860–1917). Annotirovannyj ukazatel' statej (na materialach fonda redkich i cennyh izdanij DVGNB) / Sost. N. V. Radišauskajte. Chabarovsk 2016 und Karskij, E.F. (Hrsg.): Russkij filologičeskij vestnik. Ukazateli k tomam 1–70, 1879–1913, Warschau 1913;

²⁵ Unter «Medien» verstehe ich hier sowohl reale als auch virtuelle Foren (auch Schauplätze genannt), die von Akteuren zum Artikulieren, Austauschen und Debattieren von Meinungen, Gefühlen, Wünschen und Argumenten sowie in bestimmten Fällen zur Entscheidungsfindung benutzt wurden. Daher zählen neben Printmedien und Briefen auch Zusammenkünfte wie Kongresse, Konferenzen, Kommissionssitzungen usw. dazu.

zwei langlebigsten und auflagenstärksten Illustrierten des 19. und frühen 20. Jahrhunderts – die Leipziger «Gartenlaube» (1853–1944; Auflagenhöhe bis zu 382 000 pro Jahr) und die ihr nachempfundene, vom gebürtigen Stettiner Adolf Marks in Sankt-Petersburg herausgegebene russische «Niva – illustrierte Zeitschrift für Literatur und zeitgenössisches Leben» (1870–1918; Auflagenhöhe bis zu 240 000 pro Jahr) brachten zwar kaum Artikel über Rechtschreibung, aber viele Beiträge zu Themen, die relevant sind im Hinblick auf die Erweiterung der allgemeinen Vorstellungswelt um einen neuartigen Bereich, in dem Reformgedanken und -diskussionen *auch* in Bezug auf die Orthografie sich entwickeln konnten. Eine systematische Inhaltsanalyse der «Gartenlaube»²⁶ und der «Niva»²⁷ zeigte, dass zwischen den deutschen und den russischen Illustrierten gewisse Parallelen in thematischer Hinsicht bestanden, während der Vergleich zwischen einschlägigen Beiträgen wesentliche inhaltliche Unterschiede zutage treten ließ, die auf dahinter steckende divergierende Wertesysteme schließen lassen. In ähnlicher Weise wurden einzelne Einträge aus populären Wörterbüchern und Lexika der Zeit herangezogen.

Im Laufe der Recherchen wurde klar, dass vor allem Bildungsanstalten als wichtigste Schauplätze der Entwicklung, Besprechung und Anwendung von orthografischen Konzepten fungierten. Daher sind Hefte oder lose Blätter mit Schülerarbeiten, von denen viele Korrekturen und Noten tragen, sehr wichtige Quellen, die von der praktischen Umsetzung dieser Konzepte Zeugnis ablegen. Sie finden sich in unterschiedlicher Anzahl in vielen deutschen (fast nie in russischen) Archivsammlungen und stellen eine der weniger erforschten, aber sehr vielversprechenden Quellengattungen dar. Ein wichtiges Zeugnis der alltäglichen Diskussionen und Reflexionen der Lehrer, auch in bezug auf Rechtschreibung, sind handschriftliche Protokolle von Lehrerkonferenzen, die leider auch nur aus Deutschland in archivierter Form vorliegen. Ein großer Vorteil dieser Quellengattung ist die Dichte der Einträge, die das Geschehen in einer Schule im Wochentakt über Jahre verfolgen lassen. Solche Protokolle aus der Knabenbürgerschule im Franckeschen Waisenhaus in Halle an der Saale, heute im Archiv der Franckeschen Stiftungen aufbewahrt, werden in der vorliegenden Studie in exemplarischer Weise ausgewertet.

Wertvolle Informationen sind aus gedruckten Gymnasialprogrammen und Prüfungsberichten zu entnehmen.²⁸ Solche Drucke wurden sowohl in Deutschland, als auch in Russland jährlich, aber in kleinen Auflagen für den lokalen Bedarf veröffentlicht. Diejenigen von ihnen, die erhalten geblieben sind, enthalten oft detaillierte Schilderungen von schriftlichen Prüfungen in Deutsch bzw. Russisch (Diktat oder Aufsatz) und Urteile der Aufsichtsbehörden über die Erfolge einzelner Schüler und somit indirekt auch der Lehrer.

Schulische und gymnasiale Prüfungsordnungen beider Länder erwiesen sich als eine nicht sehr ergiebige Quellengattung, da man darin kaum genaue Angaben zu Anforderungen an die Orthographie findet: Gefordert wurde, dass Prüfungsarbeiten «orthographische Sicherheit» aufweisen bzw. «frei von groben Fehlern» seien. Näheres findet sich in diesen Texten nicht.

Das 19. Jh. war eine Zeit, in der Fachtagungen, Kongresse, Konferenzen und Beratungen unterschiedlicher Größe und Tragweite zu einem wichtigen Kommunikations- und Entscheidungsforum in vielen Bereichen der Wissenschaft und des öffentlichen Lebens avancierten. Auch Probleme des muttersprachlichen Unterrichts und der Vervollkommnung der Orthografie wurden sowohl in Deutschland, als auch in Russland öfters auf Tagungen debattiert. So vollständig und genau die stenografischen Mitschriften damals auch immer gewesen sein mögen, Protokolle dieser Diskussionen liegen, besonders wenn sie publiziert wurden, meist nicht in «roher», sondern nur in unterschiedlich stark gekürzter und sprachlich sowie inhaltlich nachredigierter Form vor. Sie sollten daher nicht als originalgetreue Abbildungen des Geschehens angesehen werden. Trotzdem sind dies unersetzliche Quellen, die uns erlauben, das Konstruieren der Rechtschreibung durch

²⁶ Erleichtert durch das Nachschlagewerk Estermann, A.: Inhaltsanalytische Bibliographien deutscher Kulturzeitschriften des 19. Jahrhunderts. 10 Bde., München 1996 [Nachdr. Berlin, Boston 2017].

²⁷ Erleichtert durch die digitalisierte Ausgabe auf dem Web-Portal www.runivers.ru.

²⁸ Zu Gymnasialprogrammen als Quelle zur Schulgeschichte vgl. Jung, R.: Erinnerungen an eine fast vergessene Publikationsform, in: Gymnasium Philippinum Weilburg an der Lahn (Hrsg.): 300 Jahre Bibliothek Gymnasium Weilburg, Weilburg a.d.L. 1985, S. 86–95.

Interessenten aus größtmöglicher Nähe zu beobachten. In der vorliegenden Studie wurden Protokolle der beiden deutschen Orthografischen Konferenzen von 1876 und 1901, der Petersburger Beratungen von 1862–1863 und der Sitzungen des akademischen Ausschusses zur Vereinfachung der russischen Rechtschreibung von 1904–1912 ausgewertet. Dass die Beschlüsse dieser Tagungen bis auf die von 1901 nicht bzw. nicht unmittelbar umgesetzt wurden, tut ihrer Bedeutung keinen Abbruch, denn die im Endeffekt dekretierten Regelwerke stellten im Grunde nur Abwandlungen dessen dar, was dort beschlossen wurde.

Darüber, was in der Orthografie als richtig bzw. falsch anzusehen sein sollte oder wie der Rechtschreibunterricht am besten einzurichten wäre, wurde natürlich nicht nur öffentlich diskutiert. Mancher wichtige Gedankenaustausch oder Beschluss fand in engem Kreis der Eingeweihten statt, vieles wurde unter Ausschluss der Öffentlichkeit besprochen. Zugang zu solchen Diskussionen und Entscheidungen bekommen wir über archivierte Briefe, die beteiligte Dienststellen und Personen austauschten. Inner- und zwischenbehördliche Korrespondenz sowie Briefe, die Interessenten an Machttträger schickten, bilden daher eine für die vorliegende Studie ebenso wichtige Quellengattung wie Briefe, die Privatpersonen austauschten. Außer den Briefen von Lev Tolstoj und Aleksandr Kireev sind die herangezogenen Briefe in den allermeisten Fällen nicht ediert, viele wurden bisher auch niemals unter dem Blickwinkel der uns hier interessierenden Fragestellung ausgewertet. Archivrecherchen wurden in mehreren deutschen und russischen Archiven durchgeführt. Gesucht wurden nicht nur Briefe, sondern alle Dokumente, die orthografische Fragen betreffen; sie wurden auch nicht in jedem dieser Archive gefunden. Oft enthielten die entdeckten Briefe keine neuen Informationen oder nur kleine Details, die in die Endfassung der Dissertation nicht aufgenommen wurden. Die wichtigsten nicht edierten Quellen zur orthografischen und Bildungspolitik der russischen Regierung sowie zu den Kongressen der russischen Lehrerinnen und Lehrer wurden im Russischen staatlichen historischen Archiv (RGIA, Sankt-Petersburg), die Akten der preußischen und deutschen Reichsbehörden im Geheimen Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStAPK, Berlin) ausgewertet, der Nachlass von Berthold Otto und die Unterlagen seiner Hauslehrerschule in den Archivbeständen der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation (BBF DIPF, Berlin), die Akten der Kommission zur Vereinfachung der russischen Rechtschreibung in der Sankt-Petersburger Zweigstelle des Archivs der Russischen Akademie der Wissenschaften (SPF ARAN, Sankt-Petersburg), Protokolle von Lehrerkonferenzen im Schularchiv der Franckeschen Stiftungen in Halle a.d.S. (FS SA), weitere Unterlagen im Stadtarchiv Düsseldorf (StA Düsseldorf), dem Stadtarchiv Kiel (StA Kiel), dem Staatsarchiv München (StaatsA München), dem Landesarchiv Nordrhein-Westfalen (LA NRW AW StaatsA Münster) sowie dem Hauptstaatsarchiv Stuttgart (HSA Stuttgart). Die einzelnen Bestände, denen die Archivalien entnommen wurden, sind im Anhang aufgelistet. Publikationen aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert, die als edierte Quellen benutzt wurden, fand ich in Staats-, Stadt- und Universitätsbibliotheken von Augsburg, Berlin, Bochum, Bremen, Düsseldorf, Essen, Frankfurt a.M., Göttingen, Halle a.d.S., Mainz, Münster, München, Stuttgart, Trier, Tübingen und Wien sowie in der Bibliothek des RGIA und der Russischen Nationalbibliothek (beide in Sankt-Petersburg), der Russischen Staatlichen Bibliothek und der Staatlichen Öffentlichen Historischen Bibliothek in Moskau. Zitate aus russischsprachigen Texten sind in von mir gefertigten deutschen Übersetzungen, Zitate aus deutschsprachigen Handschriften und Publikationen in der Originalorthografie angeführt.

Eine Quellengattung, deren Benutzung in der historischen Forschung bekanntlich mit erheblichen quellenkritischen Problemen verbunden ist, dafür bei gebotener Vorsicht wertvolle (Selbst-)Zeugnisse aus erster Hand gewinnen lässt, stellen Memoiren und ähnliche retrospektive Aufzeichnungen dar. Auf sie wird in der vorliegenden Studie vereinzelt zurückgegriffen, und zwar überwiegend zur Skizzierung von Lebens- und Vorstellungswelten, in welchen die eigentlich im Mittelpunkt stehenden Entwicklungen stattfanden. Zu demselben Zweck wird an einigen wenigen Stellen auf poetische und prosaische Werke einflussreicher Dichter wie Heinrich Heine oder Lev Tolstoj verwiesen, die dank ihrer Bekanntheit die zeitgenössische Reflexion über den Zeitgeist in erheblichem Maße mitgeprägt haben. Äußerungen berühmter Autoren zur Orthografie werden jedoch nicht als jeweils vorherrschende Meinungen zu diesem Thema interpretiert.

Neben textuellen Quellen wird in der vorliegenden Studie auch eine Anzahl von einschlägigen Bildern analysiert, die nicht nur Zeugnisse der künstlerischen Reflexion über Probleme im Dreieck Schule-Kind-Elternhaus darstellen. Durch die Veröffentlichung dieser Bilder in Illustrierten und in geringerem Maße durch ihre Ausstellung in öffentlichen Museen wurden sie Teil des gesellschaftlichen Diskurses über Schule und mithin auch über die Konsequenzen, die Verstöße gegen die Rechtschreibung für Lernende hatten. Selbstverständlich stellt sich im Zusammenhang mit an die Öffentlichkeit adressierten Texten und Bildern die Frage nach der Rezeption: Wie wurden diese figurativen und verbalen Botschaften aufgenommen? Diese Frage ist ebenso wichtig wie schwer zu beantworten, da – von berühmten und vielbesprochenen Werken einmal abgesehen – Zeugnisse der zeitgenössischen Rezeption nur in den seltensten Fällen überliefert sind. Inhalts- und wirkungsanalytische Thesen, die hier vorgeschlagen werden, beruhen daher auf meinen eigenen Interpretationen, die sich als zur kritischen Diskussion gestellt verstehen.

Dieser Überblick enthält nur allgemeine Darstellung von Quellengattungen, die bei der Vorbereitung der vorliegenden Studie ausgewertet wurden. Nähere Angaben zu den konkreten Quellentexten bzw. Bildern, auf die sich die Ausführungen im Einzelnen stützen, finden sich in Anmerkungen sowie im Haupttext der betreffenden Abschnitte.

1.4. Methodisches

Der zentrale methodische Ansatz der vorliegenden Studie ist ein *begrenzt sozialkonstruktivistischer*.²⁹ Dies bedeutet, dass Rechtschreibnormen und ihrer Kehrseite – Rechtschreibfehlern – absoluter, natürlicher und immanent sprachlicher Charakter grundsätzlich abgesprochen wird. Stattdessen werden sie als gesellschaftliche Phänomene und Ergebnisse menschlicher Konventionen betrachtet. Die Begrenzung besteht darin, dass erstens nicht alle und auch nicht alle soziale Wirklichkeit als gesellschaftlich konstruiert angesehen wird und dass zweitens die Theorie von Peter Berger und Thomas Luckmann hier nur zu Forschungszwecken angewendet wird, ohne darüber hinaus radikale sozial-emanzipatorische Ziele zu verfolgen und etwa die Abschaffung oder Missachtung von orthografischen Normen fordern zu wollen. Zum besseren Verständnis der Kultur, in der wir seit etwa hundert Jahren leben, erscheint es jedoch wichtig, sich Klarheit darüber zu verschaffen, dass der heute vorherrschende Umgang mit der Orthografie in Deutschland und in Russland keineswegs der einzig mögliche ist und nicht vom Wesen der Dinge – etwa von der Natur der beiden Sprachen – determiniert wurde, sondern seine Ausprägung bestimmten sozialen Entwicklungen und Kräften verdankte, deren Wechselwirkung u.U. durchaus anders hätte ablaufen können und historisch, vor allem sozial- und kulturhistorisch, zu erforschen ist. Das Wort «Konstruktion» bedeutet dabei nicht nur das Ergebnis, sondern auch den Prozess bzw. mehrere in unterschiedlicher Weise zusammenhängende Prozesse individueller oder kollektiver Reflexion, Diskussion, Festlegung und eventueller Durchsetzung von Konventionen in Bezug auf orthografische Normen und deren Kehrseite – Rechtschreibfehler, ihre Beschaffenheit, Ursachen, soziale Bedeutung und den angemessenen Umgang mit ihnen und mit Personen, die sie machen.

Empirisch feststellbare Antworten auf diese Fragen, d.h. in unterschiedlichen Phasen der Konsolidierung und Durchsetzung befindliche Konventionen werden teils in expliziter, artikulierter Form den analysierten Quellentexten entnommen, teils anhand von Praktiken und Diskursen rekonstruiert und sozialen Trägern zugeordnet.

²⁹ Zur Theorie der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit vgl. grundlegend Berger, P.L. / Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt a.M. 1970 (engl. Original: Berger, P.L. / Luckmann, T.: The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge, Garden City, NY 1966). Die wichtigsten kritischen Einwände, die sich allerdings weniger gegen die ursprüngliche These von Berger und Luckmann als vielmehr gegen den von ihren Anhängern betriebenen rücksichts-, grenzen- und grundlosen Sozialkonstruktivismus richten, stammen von Ian Hacking: Hacking, I.: The Social Construction of What? Cambridge, MA 1999 u.a.

Um die soziale Konstruktion der orthografischen Normen und deren Verletzung, also die Entstehung, die Inhalte und das Schicksal der entsprechenden Konventionen und deren Elemente in bestimmten historischen Epochen besser verstehen und erklären zu können, wird in drei Schritten verfahren. In einem ersten Schritt werden die entscheidenden sozialen, technischen, politischen und weltanschaulichen Entwicklungen (und, soweit möglich, Wahrnehmungen) rekonstruiert, welche zum einen den neuen, epochenspezifischen Teil der menschlichen Vorstellungswelt prägten, in dem relevante neue Vorstellungen vom Wichtigen, Möglichen, Zumutbaren und Unzulässigen eine kritische Masse erreichten, um soziale Akzeptanz der neuen Konventionen zu ermöglichen, und zum anderen den jeweiligen lebensweltlichen Kontext³⁰ bestimmten, aus dem sich relevante technische, rechtliche und institutionelle Zwänge ergaben. Diese Rekonstruktion erfolgt stets für beide untersuchten Länder: Dadurch wird deutlich, wie die einzelnen Faktoren unter den spezifischen lokalen Bedingungen jeweils unterschiedlich ins Gewicht fielen und welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Vorstellungswelten und lebensweltlichen Kontexten bestanden.

In einem zweiten Schritt werden die eigentlichen Konstruktionsprozesse und -ergebnisse exemplarisch, d.h. anhand von aussagekräftigen Beispielfällen³¹, dargestellt. Es werden dabei die jeweils maßgeblich beteiligten sozialen Akteure (namentlich bekannte Individuen und/oder Sozial- bzw. Berufsgruppen) mit ihren Interessen, Zielen und Wertvorstellungen, des Weiteren ihre Diskurse und Praktiken sowie die von ihnen benutzten Medien für beide verglichenen Länder dargestellt. Unter Medien der gesellschaftlichen Konstruktion verstehe ich dabei sowohl reale als auch virtuelle Foren, die von Akteuren zum Artikulieren, Austauschen und Debattieren von Meinungen, Gefühlen, Wünschen und Argumenten sowie zur Formulierung und Annahme von Entscheidungen benutzt wurden. Selbstverständlich sollen ferner Faktoren nicht unberücksichtigt bleiben, die bei der Umsetzung der getroffenen Entscheidungen hemmend oder hinderlich wirkten. Ähnlichkeiten, Unterschiede und Verknüpfungen zwischen den Vorstellungswelten der vielen im Untersuchungszeitraum in Deutschland und Russland lebenden Menschen sollen ebenso aufgezeigt werden, zumal der Vergleich, der die jeweils unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Faktoren deutlich macht, hilft, deren Verabsolutierung zu vermeiden oder zumindest zu reduzieren. Die Ergebnisse des Vergleichs werden mit Blick auf etwaige Transferprozesse, Ent- und Ablehnungserscheinungen interpretiert. Dieses Verfahren wird zweimal durchgeführt: Zuerst wird das Konstruieren des Rechtschreibfehlers, dann das Konstruieren der kodifizierten, vereinheitlichten und ansatzweise vervollkommenen Orthografie erörtert. Diese kontraintuitive Reihenfolge erklärt sich aus dem empirisch festgestellten Sachverhalt: Relevante Phänomene im Umgang mit orthografischen Fehlern sind älter als die modernen orthografischen Regelwerke.

Einen methodisch nicht weniger wichtigen dritten Schritt bildet die kontrastierende Ergänzung beider im zweiten Schritt entworfenen Bilder durch exemplarisch dargestellte alternative Konstrukte, die in denselben Kontexten entstanden und den Zeitgenossen bekannt waren. Diese historisch realen, wenn auch im Konkurrenzkampf unterlegenen Alternativen sollen deutlich machen, dass und wie diejenigen Konstruktionen des Rechtschreibfehlers und der Rechtschreibnorm, die historisch (zumindest zum Ende des Untersuchungszeitraums) gesiegt haben, auch anders hätten aussehen können.

³⁰ Unter dem lebensweltlichen Kontext verstehe ich die Gesamtheit der von Individuen wahrgenommenen und berücksichtigten materiellen, institutionellen, normativen und ideellen Umstände, unter denen sich ihr alltägliches Leben abspielt. Insofern kommt dieser Begriff dem der praktischen, anschaulichen und konkreten Lebenswelt bei Edmund Husserl oder aber dem der «Lebenslage» bei Björn Kraus nahe. Vgl. Kraus, B.: Macht – Hilfe – Kontrolle: Grundlegungen und Erweiterungen eines systemisch-konstruktivistischen Machtmodells, in: Ders. / Krieger, W. (Hrsg.): Macht in der Sozialen Arbeit: Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung, Lage 2016, S. 101–130, bes. S. 106–107.

³¹ Die Problematik und die Quellenlage lassen eine «erschöpfende» Erfassung und Auswertung aller einschlägigen Quellen utopisch erscheinen. Als Neuzeithistoriker muss man eine Auswahl treffen. Bei der Durchsicht einer Vielzahl einschlägiger Quellen werden für die Darstellung diejenigen Beispiele ausgewählt, die die erkannten Trends am besten veranschaulichen, wobei natürlich auch gegenteilige Beispiele, sofern dem Forscher bekannt, berücksichtigt werden.

Am Schluss werden die Ergebnisse der Studie interpretiert und die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst.

2. DAS 19. JAHRHUNDERT: EIN NEUER VORSTELLUNGS- UND LEBENSWELTLICHER KONTEXT

Leopold von Ranke zufolge kann das Ziel des Historikers entweder darin bestehen, neue Fakten in den Umlauf zu bringen, oder einen Blick aus einer neuen Perspektive auf das, was bereits bekannt ist, vorzustellen.³² Ein großer Teil von dem Faktischen, was in den nachstehenden Ausführungen erwähnt wird, ist an sich seit langem bekannt, teilweise sogar trivial. Es wird hier keineswegs der Versuch unternommen, eine neue Geschichte des 19. Jhs. zu liefern oder das bereits Bekannte vollständig zu rekapitulieren. Die Aufgabe dieses Kapitels ist vielmehr, die aus Sekundärliteratur und Primärquellen gewonnenen Daten zur deutschen Einigungsgeschichte, zum Dampf- und Elektrizitätszeitalter sowie zur Sprachwissenschaft auf der Vorstufe der modernen Linguistik unter dem speziellen Blickwinkel zu betrachten, der durch die Fragestellung dieser Studie bedingt ist. Zusammenhänge und Verflechtungen, die dabei aufzeigt werden können, bekommen dabei eine Interpretation, die über das Triviale hinaus führen soll.

Wertvorstellungen, Diskurse und Praktiken, die weiter unten in Bezug auf Orthografisches analysiert werden sollen, können nur dann angemessen verstanden werden, wenn man sie in einem größeren *lebensweltlichen Kontext* sieht, von dem sie mitgeprägt wurden.³³ Es erscheint daher notwendig, zumindest einige Entwicklungen des Modernisierungszeitalters hier exemplarisch nachzuzeichnen, die für die Herausbildung von relevanten neuen Denk- und Verhaltensmustern den prägenden Kontext, d.h. die mehr oder weniger harten Sachzwänge, die Regeln, die einflussreichen Vorbilder, die markanten Metaphern, die assoziativen Begriffsverkettungen und die Stichworte lieferten.

2.1. Orthografische Situation zu Beginn des Untersuchungszeitraums

Die Skizzierung des Kontextes muss mit einem kurzen allgemeinen Überblick über die Situation auf dem Gebiet des schriftsprachlichen Normbewusstseins zu Beginn des Untersuchungszeitraums ihren Anfang nehmen.

Bis ins 19. Jh. hinein stellte «Deutschland» in schreibkultureller Hinsicht keine feste Einheit dar. Obwohl Niederdeutsch schon weitestgehend aus der Schriftkommunikation verdrängt worden war und Hochdeutsch sich als vorherrschende Amts-, Literatur-, Unterrichts- und Schriftsprache behauptet hatte, war geschriebenes Hochdeutsch nur bedingt als eine graphische Projektion der höchst unterschiedlichen gesprochenen Dialekte anzusehen.³⁴ Angesichts der großen sprachlichen Vielfalt wies Karl Weinhold noch 1852 darauf hin, dass die Anwendung des alten und auch von Adelung vertretenen Prinzips «Schreib wie du sprichst!»³⁵ dazu führen würde, dass z.B. das Wort *gut* in Süddeutschland *guot* oder *guet*, in Obersachsen *kud*, in Brandenburg *jud* und in Westphalen *chud* geschrieben werden müsste.³⁶

³² Vgl. Ranke L.v.: Englische Geschichte, 3 Bde., Wiesbaden 1957, Bd. 1, S. 5.

³³ Vgl. dazu Hobsbawm, E.: From Social History to the History of Society, in: Daedalus, Bd. 100 (1971), Nr. 1, S. 20–45. Die Bedeutung vom «Umfeld tief greifender politischer, ökonomischer und soziokultureller Entwicklungen» für die Geschichte der Orthografie betont auch Friedhelm Debus in seinem Vorwort zur Neuauflage des klassischen Werkes Wilmanns, W.: Die Orthographie in den Schulen Deutschlands [1887] (Neu herausgegeben von F. Debus, Hildesheim [u.a.] 2005), S. 7.

³⁴ Es versteht sich von selbst, kann jedoch im Rahmen dieser Studie nicht eingehend erörtert werden, dass es neben regionalen Varianten auch unzählige Sozio- und Idiolekte gab, deren Großteil in der Schriftsprache (außer als charakteristische Darstellungsmittel für handelnde Personen bestimmter Herkunft) keinen Niederschlag fand und nach der herrschenden Meinung auch nicht finden durfte.

³⁵ Vgl. Ewald, P.: Das «Grundgesetz der Deutschen Orthographie» bei Johann Christoph Adelung, in: Germanistische Linguistik, Bd. 108–109 (1991), S. 61–89.

³⁶ Weinhold, K.: Ueber die deutsche Rechtschreibung, in: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, Bd. 3 (1852), Heft 2, S. 93–128.

Die hochdeutsche orthografische Norm kristallisierte sich langsam und dezentral als ein sich spontan und pfadabhängig verfestigender Schreibgebrauch. Es gab bis ins 19. Jh. hinein multiple, aber nicht allgemeingültige orthoepische und orthografische Normen.³⁷ Neben individuellen Gewohnheiten, institutionell begrenzt gültigen Hausorthografien der einzelnen Redaktionen, Verlage, Kanzleien, Firmen und Lehranstalten konnte man sich optional nach einem der mehreren existierenden Grammatiken und Wörterbüchern richten, die großenteils reflektierte und ausführlich begründete Schreibungen und Regeln enthielten und ein mehr oder weniger hohes Ansehen genossen.³⁸ Ihre Rolle wäre jedoch mit der absoluten Autorität des Duden im 20. Jh.³⁹, des Wörterbuchs der Französischen Akademie⁴⁰ oder des *King's English* nicht zu vergleichen.

Orthografische Einheitlichkeit und strikte Befolgung von Normen, sofern sie in Lehr- und Wörterbüchern zu finden waren, galten auch nicht unbedingt als eine Pflicht des gebildeten Menschen. Die Weimarer Klassik beispielsweise wurde in der Situation einer heute kaum mehr vorstellbaren orthografischen Freiheit geschrieben. Bei Schiller, zum Beispiel, kommen die Formen «Augbraun», «Augbraune» und «Augbranen» vor; Goethe schrieb «Augbraun», «Augbraune», «Augenbraune» und «Augenbraue»⁴¹, denn ihm war «die konsequente Rechtschreibung immer ziemlich gleichgültig», solange klar war, was man sagen wollte.⁴² Er gab ganz offen zu, dass er «ein Wort [...] mit dreierlei Orthographie» schrieb, «und was die Unarten alle sein mögen, deren ich mich recht wohl bewusst bin und gegen die ich auch nur im äußeren Notfall zu kämpfen mich unterwinde.»⁴³ Für Briefe fand er das nicht weiter schlimm: «Lasst ihr mich mit eueren Schreibfehlern gehen, [...] ich mache in jedem Brief Schreibfehler und keine Komma. Ich diktiere meistens und sehe nicht nach.»⁴⁴ Bei Manuskripten bestand er sogar darauf, dass «man das übersandte Exemplar genau abdruckte, nichts in der Rechtschreibung, Interpunktion und sonst verändere, ja sogar, wenn noch ein Fehler stehen geblieben wäre, denselben lieber mit abzudrucken», weil der Verlagskorrektor manchmal nicht nur Fehler korrigierte, sondern im Eifer auch ganze Wörter und Sätze, die er für falsch hielt oder falsch las, änderte.⁴⁵

Auch im Russischen war die Rechtschreibung bis in die zweite Hälfte des 19. Jhs. hinein nicht einheitlich festgelegt. Schreibende und Lehrende richteten sich nach dem Schreibgebrauch, der sich noch nicht in allen Fällen verfestigt hatte, nach Meinungen von angesehenen Grammatikern oder aber auch nach dem eigenen Geschmack. Es war Gang und Gäbe, dass man dasselbe Wort auf viele verschiedene Arten schrieb, auch im Rahmen ein und desselben Textes.

Mit einem Wort, die Normalität der ersten Hälfte des 19. Jhs. war so, dass es für einen Erwachsenen durchaus unproblematisch war, im Zweifelsfall aus mehreren existierenden Rechtschreibnormen nach Belieben eine zu wählen, ohne sie jedoch konsequent zu befolgen. Für Schulkinder jedoch stellten ihre Lehrer und die von ihnen benutzten Lehrmittel die normgebenden

³⁷ Dazu ausführlich Guchmann, M.M.: *Der Weg zur deutschen Nationalsprache*, Bd. 2, Berlin 1969; Mentrup, W.: *Vom Schreibgebrauch zur totalen Schreibnormierung im Deutschen*. Ausgehend vom Beispiel der Groß- und Kleinschreibung, in: *Wirkendes Wort*, Bd. 34 (1984), S. 190–216 und vor allem Bramann, K.-W.: *DER WEG ZUR HEUTIGEN RECHTSCHREIBNORM: Abbau orthographischer und lexikalischer doppelformen im 19. und 20. Jh.*, Frankfurt a M., Bern, New York 1987.

³⁸ Vgl. Bergmann, R.: *Zum Anteil der Grammatiker*, S. 267ff.

³⁹ Zum Duden-Wörterbuch allgemein s. Lasselsberger, A.M.: *Die Kodifizierung der Orthographie im Rechtschreibwörterbuch*. Eine Untersuchung zur Rechtschreibung im Duden und im Österreichischen Wörterbuch, Tübingen 2013.

⁴⁰ Dass die Deutschen gut daran täten, hierin dem Beispiel der Franzosen zu folgen, schrieb Leibniz, G.W.: *Unvorgreifliche Gedanken, betreffend die Ausübung und Aufgabe Verbesserung der deutschen Sprache* [1697], Stuttgart 1983, S. 17.

⁴¹ Beispiele aus Schröer, K.J.: *Die Zukunft der deutschen Rechtschreibung*. Eine brennende Frage der Gegenwart, in: *Die Gartenlaube*, Heft 19 (1880), S. 304–308, hier S. 306.

⁴² Die Worte Goethes zitiert Holtei, K.v.: *Vierzig Jahre*, Breslau 1846, Bd. 5, S. 61. Hier wie sonst sind alle Quellentexte in der Originalorthografie bzw. der Orthografie der benutzten Editionen zitiert.

⁴³ Brief an Josephine O'Donell, 24. November 1812, in: *Goethes Werke*, hrsg. im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen, Bd. 116, Abt. 4: Briefe, 1812–1813, Bd. 23, Weimar 1999 [Reprint der Ausg. 1900], Nr. 6431, S. 167f.

⁴⁴ Briefwechsel und mündlicher Verkehr zwischen Goethe und dem Rathe Grüner, Leipzig 1853, S. 120.

⁴⁵ Brief an Johann Friedrich Cotta, 30. September 1805, in: *Goethes Werke*, hrsg. im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen, Bd. 112, Abt. 4: Briefe, 1805–1807, Bd. 19, Weimar 1999 [Reprint der Ausg. 1890], Nr. 5139, S. 64f.

Instanzen dar.⁴⁶ Die Reaktion der Lehrer auf Abweichungen von diesen Normen war nicht reglementiert.

Während sich einzelne deutsche und russische Grammatiker (s.u.) für bestimmte Neuerungen auf dem Gebiet der Rechtschreibung aussprachen und in ihren eigenen Werken zum Teil eigentümliche orthografische Lösungen vorlegten, war ihr Einfluss auf die Gesamtentwicklung gering bis gleich null. So etwas wie eine sprachnationale Rechtschreibreform, d.h. eine zentralisierte Änderung von orthografischen Normen, die tendenziell alle Schreibenden betraf, wurde erst im zweiten Drittel des 19. Jhs. denkbar, bald darauf wurde sie von bestimmten sozialberuflichen Gruppen als überfällig empfunden, erwies sich allerdings im Rahmen des gesamten Deutschen oder auch des Russischen Reiches noch nicht einmal gegen Ende desselben Jahrhunderts als machbar. Im frühen 20. Jh. aber hatte man in beiden Ländern schon den Eindruck, dass sie durchaus im Rahmen des Erreichbaren läge. Schon lange vor Berger und Luckmann war ein «konstruktivistisches» Verständnis der Norm- und Fehlerfrage in Bezug auf Sprachliches im öffentlichen Diskurs vertreten. Und zwar schrieb ein deutscher Autor, der sich hinter dem militanten Pseudonym Quosego⁴⁷ versteckte, die Hauptrollen in dem Konstruktionsprozess den Figuren zu, die über erwachsene oder kleine Menschen Macht besaßen:

Hier handelt es sich nicht um [...] etwas sachlich Gegebenes, oder auch nur um eine künstlerische Geschmacksfrage, es handelt sich in erster Linie um eine nackte Machtfrage. [...] Hat ein Minister die nötige Macht, uns eine neue Rechtschreibung zu diktieren, so wird übermorgen das, was vorgestern noch richtig war, plötzlich falsch, und das, was falsch war, wird richtig.⁴⁸

Angesichts der an sich unbestreitbaren Tatsache, dass sowohl in Deutschland, als auch in Russland die seit dem frühen 20. Jh. allgemein geltenden orthografischen Regelwerke vom Staat eingeführt worden sind, mag es auf den ersten Blick tatsächlich begründet erscheinen, die Prozesse der Norm- und Fehlerkonstruktion auf dem Gebiet der Orthografie als reine machtpolitische Praxis des jeweiligen Staates zu beschreiben. Doch dies würde zu einem verzerrten Bild führen, denn das, was im Endeffekt durch Staatsmacht «diktiert» wurde, haben sich nachweislich nicht Minister ausgedacht, und überhaupt ist «der Schrift gegenüber die Macht des Einzelnen gering.»⁴⁹ Weiter unten soll gezeigt werden, welche Kräfte sonst noch direkt oder indirekt an diesen Prozessen maßgeblich beteiligt waren.

⁴⁶ Für Deutsch liegen wortgeschichtliche Angaben vor. Das Wort «Orthographie» und das wohl im 16. Jh. als Lehnübersetzung gebildete Wort «Rechtschreibung» kommen laut Grimms Deutschem Wörterbuch bereits in frühneuzeitlichen deutschen Quellen vor, seit etwas späterer Zeit wird das Wort «Fehler» im Sinne von «Rechtschreibfehler» gebraucht, und zwar überwiegend im Kontext des schulmäßigen Schriffterwerbs. Für das 17. Jh. sind Verben «irren» und «fehlen» in diesem Bedeutungszusammenhang belegt. Vgl. Weniger, L.: Johannes Kromayers Weimarer Schulordnungen von 1614 und 1617, in: Wissenschaftliche Beilage zu den Jahresberichten des Weimarer Gymnasiums von 1900 und 1901, Weimar 1900, S. 8. Spätestens seit dem 18. Jh. waren die Ausdrücke «Rechtschreibfehler» und «orthografischer Fehler» im Gebrauch.

⁴⁷ Lat. «Quos ego...» ist ein Zitat aus dem I. Kapitel von Vergils «Aeneis», das jedem, der ein humanistisches Gymnasium besucht hatte, vertraut war. In der Übersetzung von Johann Heinrich Voß lautet die Stelle also: «So weit hat euch geführt die Vermessenheit eures Geschlechtes? / Himmel und Erde sogar selbst ohne Befehl eures Herrschers, / Wagst ihr zu mischen, o Wind', und solchen Tumult zu erheben? / Ha! Ihr sollt...» Mit diesen zornigen Worten wendet sich Neptun an die Winde Zephyrus und Eurus).

⁴⁸ Quosego: Lehrer oder Fehlerzähler? In: Der Säemann. Monatsschrift für pädagogische Reform, Bd. 2 (1906), S. 311–314, hier S. 311f. Der Aufsatz stützt sich auf das Buch [Max Rhenius] Wo bleibt die Schulreform? [Ein Weckruf an das Volk der Denker. Gewidmet der deutschen Jugend und ihrem Kaiser], Leipzig 1904.

⁴⁹ Wilmanns, W.: Die Orthographie in den Schulen Deutschlands, S. 7. Überhaupt glaubte Wilmanns, «gewiß ist sie [sc. die amtliche Orthographie – K.L.] eine Blüte der Verstaatlichung. [...] Aber wenn man meint, daß es diese Staatsgewalt sei, welche das Publikum mit orthographischen Neuerungen belästigt, so irrt man.» Denn die Rolle des Staates bestand nach Wilmanns in etwas Anderem: Indem der Staat «sein Recht über die Schule» behauptete, streckte er «seine schützende Hand» über sie und verhinderte somit «die heftigste Reformbewegung», die von Lehrer ausgehen würde. (Ebd., S. 32).

2.2. Politischer Kontext

Selbstverständlich darf die Bedeutung der staatspolitischen Ebene nicht außer Acht gelassen werden. So wenig eine ministerielle Entscheidung allein auch zu bewirken vermochte, der politische Kontext wirkte sich direkt wie indirekt auf die Handlungsweisen und -möglichkeiten zahlreicher Akteure der *im wesentlichen dezentral und von einander unabhängig verlaufenden* Konstruktionsprozesse auf anderen Ebenen aus. Dabei verdienen auch kurzlebige politische Konstellationen oft nicht weniger als langsame, Jahre oder Jahrzehnte in Anspruch nehmende Entwicklungen unsere Aufmerksamkeit. Auf einige von ihnen soll, ohne den utopischen Anspruch auf einen vollständigen und umfassenden Überblick zu erheben, nachstehend eingegangen werden.

Politische Umwälzungen eröffneten Chancen auf radikale Veränderungen auf vielen Gebieten zugleich und stellten oft Handlungsmodelle für unterschiedliche Tätigkeitsfelder zur Verfügung. So wurde der erste kollektive Versuch, eine «Vereinfachung der russischen Rechtschreibung» zu erreichen, nicht von ungefähr in den Jahren 1862–1863 unternommen, denn dies war eine Zeit, da die Autokratie in Russland, ohne die eigene Macht in Frage stellen zu lassen, tiefgreifende Veränderungen der Rechts- und Eigentumsverhältnisse, der Gerichtsbarkeit, der lokalen Selbstverwaltung, des Militärwesens und des Bildungssystems anstieß, deren modernisierende Wirkung auf die Gesellschaft durchaus mit der der Französischen Revolution von 1789 vergleichbar ist. Schon bei der Vorbereitung der Großen Reformen räumte die Zarenmacht der Gesellschaft ein Mitspracherecht ein und zog deren Oberschicht ausdrücklich zur Besprechung der Reformentwürfe heran. Experten und Interessenten vor Ort (bei der Bauernbefreiung wurden von der Staatsmacht adelige Gutsbesitzer als solche angesehen, bei der Bildungsreform die Pädagogen usw.) wurden aufgefordert, sich zu versammeln und kollektiv ihre Wünsche und Anmerkungen zum Reformentwurf zum Ausdruck zu bringen. Es hatte den Anschein, als könnten auch Russischlehrer, die sich für *die* Experten und Interessenten in orthografischen Fragen hielten, in Bezug auf die Rechtschreibung ebenfalls etwas bewirken, schließlich waren ja bei der Vorbereitung der ersten großen Reform, der Bauernbefreiung von 1861, die Vorschläge von lokalen Adelsversammlungen tatsächlich berücksichtigt worden. Doch im Gegensatz zum Adel, der in direktem Dialog mit der Krone stand, stellten sich die Teilnehmer der Petersburger Beratungen über die Vereinfachung der russischen Rechtschreibung die Öffentlichkeit, vor allem die Presse als die Entscheidungen treffende Instanz vor. Diese Vorstellung bewahrheitete sich in praktischer Hinsicht nicht, denn die Presse griff die Vorschläge der Lehrer nicht auf, aber in ihrer Entstehung war sie durchaus dem Zeitgeist verpflichtet: Die Macht der Presse schien damals, nicht zuletzt aufgrund des enormen Einflusses von Michail Katkov, überaus groß.

Ebenfalls an ein Modell aus der Zeit der Großen Reformen angelehnt war die Vorgehensweise im Jahr 1904. Ähnlich wie bei der Vorbereitung der Bauernreform wurde «von oben her» – damals von Kaiser Aleksandr II., diesmal von seinem Neffen, dem Großfürsten Konstantin Konstantinovič Romanov als Präsident der Akademie der Wissenschaften⁵⁰ – ein Gremium gebildet, in das bestimmte Interessenten und Experten eingeladen wurden, und zwar Vertreter von Ministerien und ähnlichen Dienststellen als Interessenten/Experten von Amts wegen und eine gewisse Anzahl Männer der Praxis, die diese Frage etwas anzugehen schien: Damals waren das Gutsbesitzer, diesmal Sprach- und Literaturwissenschaftler, Lehrende, Literaten und Vertreter der Verlagsbranche. Die eigentliche Arbeit an der Vorlage trug dieses größere Komitee einem Unterausschuss, der einstigen «Redaktionskommission» ähnlich, auf. In den Sitzungen der orthografischen *podkomissija*, wo über jeden Punkt der Vorlage nach der Meinung der Mehrheit

⁵⁰ Das Amt des Präsidenten der Petersburger Akademie der Wissenschaften hatte Konstantin Konstantinovič Romanov, der übrigens auch Dichter war und insofern der sprachlichen Problematik nicht fernzustehen schien, von 1889 bis zu seinem Tode 1915 inne. Über die Arbeitsweise des Hauptkomitees für Bauernfragen und dessen Redaktionskommission konnte er, trotzdem ihre Protokolle 1904 noch nicht veröffentlicht vorlagen, unmittelbar von seinem Vater, dem Großfürsten Konstantin Nikolaevič, der diesem Gremium eine Zeitlang vorstand, informiert werden. Zu Letzterem vgl. Stadelmann, M.: Großfürst Konstantin Nikolaevič. Der persönliche Faktor und die Kultur des Wandels in der russischen Autokratie, Wiesbaden 2012.

entschieden wurde, ging es ebenso frei und entspannt wie in den Sitzungen der Redaktionskommission von 1860 zu: Die spätabendlichen Sitzungen verliefen von Anfang an in kameradschaftlicher Atmosphäre, man trank Tee, rauchte und sprach sich ohne Rücksicht auf Amt, Dienstgrad oder Alter frei aus. Auf der Grundlage des Entwurfs, der durch das jeweilige Subgremium unter Berücksichtigung von Stimmen aus der Öffentlichkeit herausgearbeitet wurde, sollte das große Gremium über das endgültige Reformwerk abstimmen. Anders als bei der Bauernreform kam es zur Beschlussfassung durch die orthografische Kommission 1904 allerdings nicht. Verhindert wurde sie weder durch sprachliche noch durch wissenschaftliche Faktoren, sondern durch die Einflussnahme der konservativen Hofkreise und der Presse auf den Großfürsten Konstantin Konstantinovič als Vorsitzenden der Kommission und später durch die wechselnde, aber stets ungünstige politische Situation in Russland. Der zweite Anlauf fand während der ersten russischen Revolution von 1905–1907 statt, in deren Verlauf die Autokratie in eine parlamentarische Monarchie verwandelt wurde. In der uns hier interessierenden Hinsicht war diese Revolution insofern von Bedeutung, als 315 von den 512 Abgeordneten der zweiten Staatsduma im Jahre 1907 eine Deklaration über die Notwendigkeit einer Vereinfachung der russischen Rechtschreibung unterzeichneten. Dies war das erste Mal in der russischen Geschichte, wo die Legislative sich mit der Rechtschreibfrage beschäftigte –, allerdings ohne praktische Folgen, weil die zweite Duma bald darauf vom Zaren aufgelöst wurde und weder das Ministerium für Volksbildung noch die Akademie der Wissenschaften sich durch die Deklaration veranlasst sahen, die sehr umstrittene Reform zum Abschluss zu bringen.⁵¹ Erst nach der Oktoberrevolution wurde die russische Rechtschreibreform von der bolschewistischen Regierung 1918 durchgesetzt.⁵²

In Deutschland hingegen spielten die Revolutionen diese Rolle der Möglichkeitsfenster für orthografische Reformen nicht. Die Novemberrevolution von 1918 hatte überhaupt keinen direkten Effekt auf die Konstruktion der deutschen Rechtschreibnorm und wirkte sich allenfalls indirekt auf die schulische Konstruktion des Fehlers in manchen deutschen sowie – durch (wieder)intensivierte deutsch-russische Kontakte und Entlehnungen auf dem Gebiet der Pädagogik – sowjetischen Schulen aus, da in der Weimarer Republik einzelne reformpädagogische Figuren und Konzepte kurzzeitig Konjunktur hatten. Die gescheiterte Revolution von 1848–1849 war für viele deutsche Länder vor allem insofern von Bedeutung, als sie eine Periode der christlich-konservativen Reaktion nach sich zog, in der u.a. eine repressive Schulkultur vom Staat (besonders vom preußischen) gefordert und etabliert wurde, die für das Schicksal des Fehlerkonzepts weitreichende, im nächsten Kapitel näher zu beschreibende Folgen haben sollte.

2.3. Integration der deutschen Länder

Wichtig für das Verständnis der Rechtschreibreformen in Deutschland waren vor allem Umwälzungen, die parallel zu den «mit Blut und Eisen» verwirklichten verliefen und eine auf

⁵¹ Das zweite Mal war 2001, als nach den sieben Jahrzehnten der Sowjetmacht das Parlament im neuen Russland wieder «Staatsduma» hieß. Eine Sondersitzung des Duma-Ausschusses für Bildung und Wissenschaft war ganz der Diskussion über einen Reformentwurf gewidmet, der vom Institut der russischen Sprache und der Orthografischen Kommission der Russischen Akademie der Wissenschaften vorbereitet worden war. Die Mehrheit der Ausschussmitglieder sprach sich gegen den Entwurf aus. Vgl. Karpova, O.: Istorija s orfografiej. Neudavšiesja reformy russkogo pravopisanija vtoroj poloviny XX veka, in: Neprikosnovennyj zapas, Nr. 3/71 (2010). Elektronische Ausgabe. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2010/3/ka19.html>.

⁵² Zu den Ereignissen der Jahre 1917 und 1918, die außerhalb des Untersuchungsrahmens der vorliegenden Studie liegen, vgl. ausführlich Grigor'eva, T.M.: Tri veka russkoj orfografii. Als Zeugnis der zeitgenössischen Reflexion vgl. das Buch des russischen Linguisten Karcevskij, S.I.: Jazyk', vojna i revoljucija, Berlin 1923. Karcevskij, der von den Kommunisten nach Deutschland geflohen war, aber die von ihnen rücksichtslos durchgeführte Rechtschreibreform an sich positiv einschätzte und begrüßte, stellte fest, dass die Zeit der bolschewistischen Revolution, da sämtliche Eckpfeiler des russischen Lebens umgeworfen wurden, für die Umsetzung der Reform am günstigsten war.

friedlichem Verhandlungs- und Reformwege vorangetriebene Integration der deutschen Lande ausmachten.⁵³

Bereits in der Vormoderne leuchtete es vielen Zeitgenossen im zersplitterten Alten Reich ein, dass von politischer Integration, die u.a. Abschaffung der Binnenzölle bedeutete, viele kommerzielle Vorteile zu erwarten waren. Ebenso naheliegend war für viele (jedoch nicht alle!) Gewerbetreibende und Geschäftsleute der Gedanke an die wirtschaftliche Rentabilität einheitlicher Währung, Maße und Gewichte, da man beim Umrechnen, Wechseln, Umwiegen und Umtauschen Zeit und Geld verlor.⁵⁴ Die einzelnen deutschen Herrscher versuchten bereits in der frühen Neuzeit auf die Vereinheitlichung von Maßen und Gewichten in ihren jeweiligen Hoheitsgebieten hinzuwirken. Eine erfolgreichere Vereinheitlichungswelle kam mit der französischen Eroberung Anfang des 19. Jhs. Napoleon dehnte jedoch das in Frankreich bereits eingeführte metrische System nur auf linksrheinische Gebiete aus.⁵⁵ In den neugeordneten Nachfolgestaaten des aufgelösten Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation wurden die zahlreichen alten lokalen Einheiten teilweise vereinheitlicht.⁵⁶ In den Zollvereinsverträgen von 1833 verkündeten die beitretenden Staaten ihre Absicht, ein einheitliches Münz-, Maß- und Gewichtssystem zu schaffen. Dies geschah nicht reibungslos und je nach Staat und Branche mit unterschiedlichem Tempo und Erfolg. Das grundsätzliche Schema war dabei so, dass Neues auf dem Wege der *Verhandlungen* beschlossen, zunächst *als Ergänzung zum Bestehenden* eingeführt und nicht ohne Widerstände akzeptiert wurde. Hier nur einige charakteristische Meilensteine dieser Entwicklung: Am 22. März 1833 wurden im Zollverein mit Wirkung zum 1. Januar 1834 die ersten einheitlichen metrischen Maße Zollpfund (500 g) und Zollzentner (50 kg) eingeführt, die allerdings zuerst *neben* die alten Einheiten traten und erst ab 1839 für alle Mitgliedstaaten ausschließlich verbindlich wurden, aber nur im Handel untereinander. Dass es dabei nicht ohne Widerstände zugeht, zeigt die Weigerung Bayerns (zumindest 1837, H. Kiesewetter zufolge) das Zollpfund anzunehmen.⁵⁷ Im Jahre 1838 legte die Dresdner Münzkonvention die preußische Kölner Mark in Silber als Umrechnungseinheit für Gulden und Taler fest, wobei die alten Währungen noch lange bestehen blieben, und selbst im Deutschen Reich noch bis Ende des 19. Jhs. *neben* der Deutschen Mark der Taler und andere einzelne Reste der alten Währungssysteme Bestand hatten.

1848 stellte der Direktor der preußischen Normal-Eichungs-Commission Adolph Brix den Entwurf einer «neuen Maß und Gewichtsordnung für das Vereinigte Deutschland» zur Diskussion,

⁵³ Im April 1849 schrieb Jacob Grimm an die Weidmann'sche Buchhandlung einen Brief, in dem er die Hoffnung aussprach, dass, falls «vernünftige Gründe Eindruck» machen, «das publicum allmählich, oder wenn neues politisches Heil über uns aufgeht, schneller nachgeben und das Werk [gemeint ist das Deutsche Wörterbuch – K.L.] auch eine neue Orthographie heranzuführen wird, die im zerrissenen ermatteten Deutschland nichts bewerkstelligen konnte.» (Vgl. Grimm, J.: An die berühmte Weidmann'sche Buchhandlung, Leipzig, in: Zeitschrift für deutsche Philologie, Bd. I (1869), S. 227–230, hier S. 229f. Kleinschreibung im Original – K.L.). Damals verstieß der preußische König die ihm angebotene Kaiserkrone und die politische Einigung Deutschlands ließ noch gut zwanzig Jahre auf sich warten. Die orthografische dauerte noch viel länger.

⁵⁴ Aus der mittlerweile unübersichtlichen Forschungsliteratur zu diesem Thema seien stellvertretend genannt Wang, V.: Die Vereinheitlichung von Maß und Gewicht in Deutschland im 19. Jahrhundert: Analyse des metrologischen Wandels im Großherzogtum Baden und anderen deutschen Staaten 1806 bis 1871, St. Katharinen 2000 und Groß, F.: Integration durch Standardisierung. Maßreformen in Deutschland im 19. Jahrhundert, Berlin 2015.

⁵⁵ In Frankreich selbst traf die Einführung des Metrischen Maßsystems auf einen derart starken Widerstand der Bevölkerung, dass Napoleon im Februar 1812 den Gebrauch der alten französischen Maßeinheiten wieder erlaubte. Erst ein Vierteljahrhundert später, 1837/38, als es in zeitweise von Frankreich besetzten und dann wieder geräumten rheinischen Regionen schon lange akzeptiert und etabliert war, wurde das metrische System in seinem Herkunftsland verbindlich. Vgl. Göbel, R.: 200 Jahre Eichwesen in Hessen, in: Mitteilungen des Deutschen Vereins für Vermessungswesen, DVW Hessen-/DVW Thüringen, Heft 2 (2017), S. 28.

⁵⁶ Innerhalb ihrer Staatsgebiete vereinheitlichten Württemberg 1806, Bayern 1809, Baden 1810, Preußen 1816, Hannover 1836, Nassau 1851 und Sachsen 1856 ihre Maße und Gewichte – vgl. Kiesewetter, H.: Industrielle Revolution in Deutschland: Regionen als Wachstumsmotoren, Stuttgart 2004, S. 62.

⁵⁷ Kiesewetter, H.: Industrielle Revolution in Deutschland, S. 62.

der jedoch keine Beachtung fand.⁵⁸ 1852 wurde das Zollzentner auch zum offiziellen, aber *branchenspezifischen* «Eisenbahngewicht» innerhalb des Zollvereins. 1857 wurde das Zollpfund zum Münzgewicht des Zollvereins, 1862 zum Postgewicht des deutsch-österreichischen Postvereins, 1858 auch zum Medizinal- und Juwelengewicht in Preußen. Preußen war teilweise radikaler und führte per Gesetz im Mai 1856 (mit Wirkung zum 1. Juli 1858) das Zollpfund als allgemeines Landesgewicht *anstelle* des aufgehobenen alten Pfunds ein. 1868 beschloss der Norddeutsche Bund die auf dem metrischen Maßsystem basierende «Maaß- und Gewichtsordnung für den Norddeutschen Bund». Sie wurde am 17. August vom König von Preußen «im Namen des Norddeutschen Bundes, nach erfolgter Zustimmung des Bundesrates und des Reichstages» verordnet.⁵⁹ Viele sahen das als ein Vorbild an, nach dem nun auch die Rechtschreibung vereinheitlicht werden sollte:

Ist es aber nun gelungen, nachdem Deutschland kaum zur grössern Hälfte politisch geeinigt war, eine auf rein vernünftiger Grundlage beruhende Einheit des Maasses und Gewichtes herzustellen, dann dürfen wir uns auch einer auf eben so vernünftigen Grundsätzen erbauten durchgreifenden und allgemein anerkannten Verbesserung der deutschen Rechtschreibung um so sicherer getrösten, weil diese Reform viel geringere materielle Schwierigkeiten zu überwinden haben würde als jene.⁶⁰

Bayern und Hessen übernahmen diese Maß- und Gewichtsordnung 1869 per Dekret mit Wirkung zum 1. Januar 1872. Im April 1871 wurde sie im gesamten neu gegründeten Deutschen Reich per Gesetz (ebenfalls mit Wirkung zum 1. Januar 1872) eingeführt.⁶¹ Wie man sieht, war der Großteil des 19. Jhs. für Deutschland «die Zeit des Übergangs – die lange Zeit der Verhandlungen».⁶²

Für unser Thema relevant ist ferner die Frage nach den institutionellen und menschlichen Akteuren. Auf der Ebene der Staaten war es normalerweise die zentrale Staatsmacht, die den Vereinheitlichungsprozess kontrollierte.⁶³ In Preußen z.B., wo einheitliche Landesmaße (deren Gültigkeit sich jedoch nicht auf die später an das Königreich angeschlossenen Provinzen erstreckte) am 16. Mai 1816 eingeführt wurden, war die Abteilung des Innern der königlich preußischen Regierung für das Maß- und Gewichtswesen auf der Landesebene zuständig, in den einzelnen Städten die Polizei-Präsidien; Eichungsämter waren als Kommunalbehörden eingerichtet.⁶⁴ Für Gleichgewicht sorgte damals jedoch eine Institution, die nicht zu den Staatsgewalt Ausübenden zählte: Die Einführung des metrischen Systems in Preußen wurde damals nämlich vor allem durch die Stellung der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften verhindert, die mit ihrer geistigen Autorität auf der Beibehaltung des nach ihrer Ansicht optimalen (da am genauesten festgesetzten) preußischen Urmaßes von 3 Fuß bestand.

Über Fachperiodika, Tagespresse und Broschüren nahmen auch zahlreiche nichtstaatliche Akteure wie z.B. Fachleute, Publizisten und sonstige Verfasser von kritischen Kommentaren

⁵⁸ Ruske, W.: Außeruniversitäre technisch-naturwissenschaftliche Forschungsanstalten in Berlin bis 1945, in: Rürup, R. (Hrsg.): Wissenschaft und Gesellschaft: Beiträge zur Geschichte der Technischen Universität Berlin 1879–1979, Berlin u.a. 1979, S. 231–263, hier S. 244.

⁵⁹ Maaß- und Gewichtsordnung für den Norddeutschen Bund, in: Bundesgesetzblatt des Norddeutschen Bundes, Nr. 28 (1868), S. 473.

⁶⁰ [Anonym]: Ein Brief Jacob Grimms, in: Zeitschrift für deutsche Philologie, Bd. I (1869), S. 227. Kleinschreibung im Original – K.L.

⁶¹ Als Primärquellen vgl. Die Maß- und Gewichtsordnung für den Norddeutschen Bund vom 17. August 1868 nebst den dieselbe abändernden und ergänzenden Gesetzen vom 11. Juli 1884 und vom 26. April 1893; Das Gesetz, betreffend die Einführung der Maß- und Gewichtsordnung für den Norddeutschen Bund vom 17. August 1868 in Bayern vom 26. November 1871; Das Gesetz, betreffend die Einführung der Maß- und Gewichtsordnung vom 17. August 1868 in Elsaß-Lothringen vom 19. Dezember 1874 u.a.

⁶² Meyer-Stoll, C.: Die Maß- und Gewichtsreformen in Deutschland im 19. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung der Rolle Carl August Steinheils und der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, München 2010, S. 142.

⁶³ Die Zentralgewalt hielt auch die materielle Grundlage des neu eingeführten Maßsystems in ihren Händen: Der Urmeter-Platinstab und die Urkilogramm-Platinkugel befanden sich im Besitz der Königlich Preussischen Regierung.

⁶⁴ Vgl. Wang, V.: Die Vereinheitlichung von Maß und Gewicht in Deutschland im 19. Jahrhundert, S. 169.

und/oder alternativen Projekten an diesem Prozess der gesellschaftlichen Konstruktion neuer Normen teil.⁶⁵ Von Regierungen beauftragte Einzelpersonen spielten, besonders auf der Ebene der Bundesstaaten, manchmal auch die zentrale Rolle bei der Vorbereitung von Reformen der Maße und Gewichte, wie z.B. in Bayern 1842 der Physiker, Astronom, Optiker und Unternehmer Carl August von Steinheil⁶⁶ oder der Geodät Christian Leonhard Philipp Eckhardt, der 1817 von Großherzog Ludwig von Hessen und bei Rhein mit der Aufgabe betraut wurde, das Maß- und Gewichtsgesetz für das Großherzogtum Hessen zu erarbeiten.⁶⁷ waren, besonders auf der Ebene von Staatenbünden, häufiger kollektive Gremien federführend.⁶⁸ Es handelte sich dabei meistens um *ad hoc* gebildete, aus «von oben» ernannten Personen zusammengesetzte Kommissionen. Ihre Mitglieder, deren Zahl von Fall zu Fall recht unterschiedlich sein konnte, waren Vertreter derjenigen Ressorts, Territorien, Berufsgemeinschaften und Gesellschaftsgruppen, deren Interessen von den geplanten Reformen irgendwie betroffen wurden, und/oder Fachleute, die als Experten qualifiziert waren und nicht Institutionen, sondern wissenschaftliche Meinungen vertraten. Das Repräsentationsprinzip wurde dabei paritätisch interpretiert, d.h. die (Stimmen-)Zahl der Kommissionsmitglieder hing nicht von der Größe der von ihnen jeweils repräsentierten Verbände ab; Experten und Branchenvertreter erhielten auch keine formalen Vertretungsvollmächte oder Aufträge von den Berufs- oder Wissensgemeinschaften, für die sie sprechen sollten. Resolutionen wurden entweder per Stimmenmehrheit oder per Konsensus angenommen. Das Ergebnis ihrer Arbeit legte eine solche Kommission zur Beschlussfassung dem Gremium vor, das sie eingesetzt hatte. Das prominenteste Beispiel ist wohl die von der Bundesversammlung in Frankfurt am Main im Juni 1860 ins Leben gerufene Sachverständigenkommission für die Vereinheitlichung von Maßen und Gewichten im Norddeutschen Bund, zusammengesetzt aus Vertretern der Mitgliedsstaaten (wobei preußische Vertreter nicht von Anfang an mit dabei waren). Die Kommission sprach sich in ihrem Gutachten vom 30. April 1861 für die Einführung des metrischen Maßsystems, doch wurde ihr Vorschlag damals nicht umgesetzt. Einen neuen Entwurf verabschiedete sie in neuer Zusammensetzung unter preußischer Beteiligung im August 1865, doch wurde auch seine Umsetzung durch politische Umstände, besonders durch den preußisch-österreichischen Krieg und die darauffolgende Auflösung des Deutschen Bundes, vereitelt.

Die Vereinheitlichung der Währungen, Maße und Gewichte war nur ein Teil der breiten unifizierenden Regelungs- und Normungstätigkeit in und zwischen deutschen Landen, die *crescendo* das gesamte 19. Jh. durchzog und so verschiedene Felder wie Lebensmittel, Arbeitsschutz, Patentschutz, Postwesen u.v.a. umfasste.⁶⁹ Man wäre versucht anzunehmen, eine einheitliche Rechtschreibung würde logischerweise auch von vornherein zu den Attributen des angestrebten deutschen Staatenbundes (und erst recht des Bundesstaates) gehören, doch dem ist nicht so. Es dauerte noch lange Jahre, bis der erste Versuch unternommen wurde, eine «größere Einigung» in der Rechtschreibung im vereinten Deutschland zu erreichen, und der Versuch schlug fehl. Wichtig ist jedoch, zum einen, dass, weiter unten zu zeigen sein wird, man in Deutschland und *mutatis mutandis* in Russland auch bei der Lösung der Rechtschreibfrage nach einer Art und Weise verfuhr, die der soeben geschilderten teilweise ähnlich war.⁷⁰

Zum anderen die vor und nach 1871 erlassenen unifizierenden Gesetze und Verordnungen über die «im öffentlichen Verkehr noch zu dulddenden Abweichungen von der absoluten

⁶⁵ Ihre Rolle ist eingehend geschildert in Groß, F.: Integration durch Standardisierung, S. 34, 165, 185, 209ff., 237ff., 268ff., 404ff. u.a.

⁶⁶ Zu C.A. Steinheil und seiner Rolle in der Vereinheitlichung der bayerischen Maße und Gewichte vgl. ausführlich Meyer-Stoll, C.: Die Maß- und Gewichtsreformen in Deutschland im 19. Jahrhundert.

⁶⁷ Vgl. Göbel, R.: 200 Jahre Eichwesen in Hessen, S. 26.

⁶⁸ Ausführlich dazu s. das Kapitel «Standardisierung auf der Ebene der Bundeskommissionen (1859–1866)» in Groß, F.: Integration durch Standardisierung, S. 277–368.

⁶⁹ Vgl. Ambrosius, G.: Regulativer Wettbewerb und koordinative Standardisierung zwischen Staaten: theoretische Annahmen und historische Beispiele, Stuttgart 2003.

⁷⁰ Ob diese Ähnlichkeit auf Entlehnung oder auf gemeinsame Vorbilder zurückzuführen ist, muss im Rahmen der vorliegenden Untersuchung offen bleiben.

Richtigkeit»⁷¹ leisteten doch etwas für unser Thema sehr Bedeutendes: Indem sie Maßstäbe für Toleranz («Fehlergrenzen») setzten, prägten sie indirekt den modernen Umgang mit Fehlern mit. Auf dem Markt, in der Fabrik, am Bahnhof, im Unterricht – überall wurden Abweichungen von der absoluten Richtigkeit gestaffelt und ab einem bestimmten Grad unter Verbot und Strafe gestellt.

Dass dieses Muster auch im Bereich des Sprachlichen seine Wirkung entfaltete, zeigt eine Kampagne für die Vereinheitlichung der deutschen Aussprache. Da eins der leitenden Prinzipien der deutschen Rechtschreibung das phonetische war, spielte die absolut richtige («lautreine») und einheitliche Aussprache eine besonders wichtige Rolle für das Verständnis der einheitlichen Schreibung, ja der Rechtschreibung überhaupt, wie bereits die Grammatiker der Frühen Neuzeit betonten. Doch im Vergleich zu Maßen und Gewichten, ja selbst zu orthografischen Regeln war eine künstliche phonetische Homogenisierung viel schwieriger zu bewerkstelligen und eine natürliche dauerte viel länger, zumal die Ausgangslage sich durch eine wesentlich größere Vielfalt der Dialekte auszeichnete. Das ganze 19. Jh. hindurch blieb Hochdeutsch für die meisten Deutschen eine Fremdsprache, für viele nicht einmal die zweite. So erinnerte sich z.B. Friedrich Paulsen, der 1847 in Westschleswig geboren wurde, dass man in seinem Dorf zu Hause Friesisch, in der Stadt und auf dem Markt (dann auch zunehmend in der Familie) Plattdeutsch sprach. Hochdeutsch hingegen war die Sprache der Kirche, der Schule und der Kanzlei, und auch in Letzterer nur schriftlich, denn im mündlichen Verkehr bedienten sich die Beamten der niederdeutschen Sprache. Friedrich, der mit viereinhalb zur Schule geschickt wurde, konnte zwar schon vorher das Hochdeutsche verstehen und lesen, doch sprechen lernte er es halbwegs erst in der Schule, und zur «sicheren Fertigkeit» brachte er es, nachdem er mit 18 in die Sekunda des Gymnasiums in Altona kam, wo er nur dieses Idiom gebrauchen konnte, um sich mit seinen Klassenkameraden zu unterhalten. Seine Eltern sprachen und schrieben Hochdeutsch gut aber ungern, und im Umgang mit ihrem Sohn sprach die Mutter diese Sprache nie, weil es so klang, als redete sie «zu einem Fremden».⁷² Und noch ein halbes Jahrhundert später fühlten sich Schulkinder in einer modernen Metropole wie dem Leipzig des beginnenden 20. Jhs. vielfach im Dialekt heimischer als im Hochdeutschen und fielen, obwohl ihnen das Schreiben nur in Hochdeutsch beigebracht wurde, auch bei schriftlicher Sprachproduktion ins Sächsische zurück, sobald ihnen der Lehrer das erlaubte.⁷³ Es sei übrigens gemerkt, dass für Dialekte keine Rechtschreibregeln bestanden, so dass ein Schüler, der einen Aufsatz auf sächsisch schrieb, auch nicht die Gefahr lief, wegen orthografischer Fehler eine schlechte Note dafür zu bekommen.

Das Sprechen des Lehrers war für Schulkinder das wichtigste Muster, an dem sie die «richtige» Aussprache eines Wortes, die ja den Schlüssel zu dessen korrekten Schreibung darstellen sollte, kennen lernen konnten. Dabei sprachen die Lehrer im Unterricht oft auch mit einer mehr oder weniger stark dialektgefärbten Aussprache⁷⁴. Wenn der Lehrer aus derselben Gegend war, verstanden ihn die Kinder dank dieser Färbung umso leichter. Wenn er aber von weither kam und von Haus aus einen ihnen fremden Dialekt sprach, gestaltete sich das Verstehen und Mitschreiben schwierig. So fiel es nicht nur den Sextanern eines Münchener Gymnasiums, sondern auch dem Rektor schwer, einen Lehrer zu verstehen, der aus Preußen kam: «Die Schüler beeilten sich, ihm

⁷¹ Vgl. Bekanntmachung, betreffend die äußersten Grenzen der im öffentlichen Verkehr noch zu duldenden Abweichungen der Maaße, Gewichte und Waagen von der absoluten Richtigkeit, in: Bundesgesetzblatt des Norddeutschen Bundes, Nr. 40 (1869), S. 698–701. Eine Reihe von gleichnamigen Gesetzen und Verordnungen folgten in den 1880er Jahren, und im Strafgesetzbuch konnte man über die Strafe nachlesen, die für Abweichungen von der absoluten Richtigkeit drohte.

⁷² Paulsen, F.: Aus meinem Leben. Jugenderinnerungen, Jena 1910, S. 25–27.

⁷³ So berichtete der Leipziger Volksschullehrer K. Schulze auf dem Zweiten Kunsterziehungstag in Weimar 1903 über die Erfahrung, die er in einer Klasse gemacht hatte: Die Themenwahl beim deutschen Aufsatz wurde freigegeben, und prompt interpretierten das die Kinder offenbar dahingehend, dass sie auch die Ausdrucksweise frei auswählen durften. Im Endeffekt schrieben 28 von 76 Schülern ihre Arbeiten in der Mundart. Vgl. Muthesius, K.: Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar, in: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, Jg. XXXI (1903/1904), Nr. 8, S. 64.

⁷⁴ Beispielsweise erinnerte sich Wilhelm Groener an seinen Gymnasialrektor in Ludwigsburg, der im Geschichtsunterricht seine Vorlesungen «mit Schwung in echt schwäbischer Mundart» vortrug – Hiller von Goertingen, F. (Hrsg.): Groener, W.: Lebenserinnerungen. Jugend. Generalstab. Weltkrieg, Göttingen 1957, S. 34.

vom Munde wegzuschreiben. Seine norddeutschen Spracheigenheiten (verbunden mitunter mit einer etwas schnellen Zunge) machten ihn oft unverständlich. Er spricht – *g* wie *j* – *k* wie *g* – *s* wie *ss* etc.»⁷⁵ Wie unterschiedlich das Hochdeutsche noch in der zweiten Hälfte des 19. Jhs. selbst aus dem Munde vieler akademisch gebildeter Lehrer klang, zeigt ganz eindrücklich die Tatsache, dass man in der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung im Jahre 1880 als Argument gegen die Wahl eines bayerischen Kollegen zum Vorsitzenden darauf hinwies, er würde aufgrund der dialektalen Unterschiede diese Funktion nicht richtig wahrnehmen können.⁷⁶

Als Lösung für das phonetische Heterogenitätsproblem, das der Aneignung einheitlicher Rechtschreibung im Wege stand, wurde gegen Ende des 19. Jhs. vorgeschlagen, die Aussprache der Schriftsprache zu normieren und sie zu diesem Zweck an die schon länger «im ganzen gegebenen» Regeln der allgemeinen deutschen Bühnenaussprache zu binden, eine überwiegend am Hochdeutschen orientierte synthetische überregionale Aussprache, entwickelt durch Schauspieler, um bei Gastspielen in verschiedenen Regionen verstanden zu werden. Der führende Verfechter dieser Idee, der germanistische Mediävist Theodor Siebs, damals außerordentlicher Professor der Universität Greifswald, später Breslau⁷⁷, fand jedoch, dass auch die Bühnenaussprache «nicht im deutschen Sprachgebiete durchaus dieselbe» und «vom wissenschaftlichen Standpunkte betrachtet, nicht in jeder Beziehung zu billigen» war und wandte sich deshalb 1896 an die Leiter einiger deutscher Bühnen mit der Frage, «wie sie sich zu einer Regelung stellen würden». Er erhielt positive Antworten. Der Generalintendant der Königlichen Schauspiele in Berlin Graf Bolko von Hochberg unterbreitete 1897 der Generalversammlung des Deutschen Bühnenvereins den Vorschlag, dass «ein aus Bühnenleitern und Germanisten zu bildender Ausschuss über diese Frage beraten möchte».⁷⁸ Nach längerer Beratung unterstützte die germanistische Sektion der 44. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner (Dresden, 1897) die Initiative von Prof. Siebs und bezeichnete sie sogar als ein «nationales Werk». Es wurde eine Experten- und Interessentenkommission ins Leben gerufen, um eine «ausgleichende Regelung der deutschen Bühnenaussprache» herauszuarbeiten. Der Direktorialausschuss des deutschen Bühnenvereins erwählte auf Antrag seines Vorsitzenden von Hochberg eine Delegation, die aus den Bühnenleitern von Hochberg (Berlin), Claar (Frankfurt), von Ledebur (Schwerin), von Puttlitz (Stuttgart), Stägemann (Leipzig) und Tempelvey (Koburg) bestand; die Germanisten Sievers (Leipzig), Viëtor (Marburg), Seemüller (Innsbruck) und Luick (Graz) versprachen ihre Mitwirkung. An den Beratungen, die unter dem Vorsitz von Hochbergs vom 14.–16. April 1898 im Apollosaal des Königlichen Schauspielhauses in Berlin stattfanden, nahmen jedoch nicht alle diese Personen teil: Die Namen von Puttlitz, Claar und Stägemann stehen nicht auf der endgültigen Teilnehmerliste, über die Gründe für ihre Abwesenheit sind wir nicht unterrichtet. Die wissenschaftliche Seite war durch die Professoren Siebs, Sievers und Luick vertreten; die Professoren Seemüller und Viëtor waren verhindert zu kommen und sandten ihre schriftlichen Gutachten und Vorschläge ein. Die Arbeitsweise der sechsköpfigen Kommission schilderte Siebs wie folgt:

Nachdem sich die Teilnehmer mit den allgemeinen Grundsätzen vollkommen einverstanden erklärt hatten, begann die Beratung des von von Prof. Dr. Siebs ausgearbeiteten Programmes, [...] vor der Erörterung des Konsonantismus und des

⁷⁵ Das Rektorats-Tagebuch des Rektors Weiller (1809–1811). StaatsA München. Wilhelmshaus 663. Elektronische Ausgabe. URL: <http://www.peterkefes.de/Tageb1.htm>. Dieser Norddeutsche war Friedrich Thiersch, der Begründer des bairischen Neohumanismus.

⁷⁶ Vgl. Weiß, W.: Stenographischer Bericht über die Verhandlungen des III. Deutschen Lehrertages zu Hamburg: (Fortsetzung). Nach Gabelsberger's System stenographirt von W. Weiß, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes, Jg. 32 (1880), Nr. 24, S. 201.

⁷⁷ Siebs war unter anderem auf dem Gebiet der Dialektologie tätig und befasste sich als einer der ersten mit der Dialektorthografie. Vgl. Siebs, T.: Wie sollen wir die schlesischen Mundarten schreiben? Trebnitz in Schlesien 1907 (= Mitteilungen der Schlesischen Gesellschaft für Volkskunde, Bd. XVII); Ders.: Lautstand und Schreibung der schlesischen Mundarten, Breslau 1915.

⁷⁸ Siebs, T.: Deutsche Bühnenaussprache, S. 7, ebenda auch die Angaben und Zitate in diesem Absatz, wenn nicht anders angegeben.

Vokalisnius legte Prof. Dr. Sievers die phonetischen Verhältnisse dar und gewann aus ihnen Gesichtspunkte für die Lösung strittiger Fragen; sodann brachte bei der Beratung des Programms jeder der Teilnehmer seine Ansichten und Erfahrungen zur Geltung, und dann erst ward Beschluss gefasst.

Über die Argumentation sowie darüber, wie genau die Beschlüsse gefasst wurden und wie etwa bei Stimmgleichheit, die sich angesichts der kleinen und geraden Zahl der Verhandlungsteilnehmer bei Abstimmungen mit einiger Wahrscheinlichkeit oftmals einstellen müsste, verfahren wurde, sind wir nicht unterrichtet, weil in der Publikation, die Theodor Siebs im Auftrag der Kommission vorbereitete, ausdrücklich «nicht das Protokoll, sondern nur die Ergebnisse» der Arbeit veröffentlicht werden sollten. Die Veröffentlichung, in der Siebs extra betonte, dass «eine ausgleichende Regelung der Aussprache» nicht nur «aus orthoepischen Gründen für Bühnen- und Schulzwecke wünschenswert» sei, sondern auch «darum wichtig, weil dereinst etwaige Verbesserungen der Orthographie auf ihr werden fußen müssen»⁷⁹, erschien 1898 gleichzeitig in Berlin, Köln und Leipzig. Die 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner (Bremen 1899) stimmte den Beschlüssen der Kommission zu und erklärte es für «wünschenswert», sie auch «für andere Gebiete der deutschen Sprachpflege, insbesondere durch die Schule, nutzbar zu machen», was dahingehend zu verstehen war, dass die Schüler dau angehalten werden sollten, nur nach den Regeln der Bühnenaussprache zu sprechen und anhand dieser Aussprache zu schreiben.⁸⁰ Die Broschüre mit den Ergebnissen der Berliner Beratung, als «der Siebs» bekannt, galt in Deutschland (aber nicht in Österreich) bis ins späte 20. Jh. hinein als wichtigstes orthoepisches Nachschlagewerk und erlebte viele Neuauflagen.

Die Regelung der Bühnenaussprache durch eine aus drei Bühnenleitern und drei Universitätsprofessoren bestehende Kommission hatte ein Nachspiel, das vor dem Hintergrund der großen Ähnlichkeit zwischen dieser Konferenz und den beiden deutschen orthografischen Konferenzen von 1876 und 1901 einen bezeichnenden Kontrast zu diesen bildete.⁸¹ Es meldeten sich nämlich Bühnenkünstler, die man zu den Verhandlungen nicht eingeladen hatte, obwohl das neue Regelwerk für sie bestimmt war und auf Beobachtungen ihrer Aussprache beruhte, zu Wort. Wie Siebs in einer späteren Ausgabe der «Deutschen Bühnenaussprache»⁸² einräumen musste, wurde es «in Bühnenkreisen als ein Mangel empfunden», dass die Betroffenen nicht gefragt worden waren, und außerdem wurden «Einwendungen gegen einzelne Punkte» erhoben. Daher wurde von der Genossenschaft deutscher Bühnenangehöriger 1907 ein neuer Arbeitsausschuß «zur endgültigen Regelung» eingesetzt, der an etwa 200 deutsche Bühnen Fragebogen verschickte, um die «vielleicht strittigen» Punkte zusammenzustellen. Nachdem die Antworten gesammelt waren, fand am 28.–29. März 1908 in Kammerspielhaus der Deutschen Theaters in Berlin eine Konferenz statt, an der neben Regisseuren und Germanisten (das waren wieder Sievers und Siebs; Luick sandte seine Meinung schriftlich ein) auch Vortragslehrer und Bühnenkünstler teilnahmen. In dieser Konferenz wurden einige Punkte der «Deutschen Bühnenaussprache» geändert und ihre Regeln für

⁷⁹ Siebs, T.: Deutsche Bühnenaussprache, S. 5.

⁸⁰ Zu bemerken ist ferner, dass, obwohl Siebs betonte, die Schreibung könne «nie und nimmer als Maßstab für die Aussprache dienen», das Verfahren doch gewissermaßen zirkulär war: Die Bühnenaussprache diene nämlich zum mündlichen Vortrag der vorher schriftlich verfassten Texte von Theaterstücken und bestand im Wesentlichen aus Leseregeln für bestimmte Buchstaben und Buchstabenverbindungen, was aus der Broschüre unschwer zu ersehen ist.

⁸¹ Zu letzteren vgl. ausführlich Nerius, D. (Hrsg.): Die Orthographischen Konferenzen von 1876 und 1901, Hildesheim / Zürich / New York 2002 (= Bergmann, R. / Debus, F. / Nerius, D. in Verbindung mit dem Institut für deutsche Sprache (Hrsg.): Documenta Orthographica. Quellen zur Geschichte der deutschen Orthographie vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Abteilung B: 19. und 20. Jahrhundert, Bd. 5).

⁸² Vgl. Siebs, T. (Bearb.): Deutsche Bühnenaussprache. Nach den Beratungen zur ausgleichenden Regelung der deutschen Bühnenaussprache die im April 1898 in Berlin unter Mitwirkung der Herren Graf von Hochberg, Freiherr von Ledebur, Dr. Tempelty, Prof. Dr. Sievers, Prof. Dr. Lucik, Prof. Dr. Siebs und nach den ergänzenden Verhandlungen, die im März 1908 in Berlin mit der Genossenschaft deutscher Bühnenangehöriger stattgefunden haben. Auf Veranlassung des Deutschen Bühnenvereins und der Genossenschaft Deutscher Bühnenangehöriger bearbeitet von T. Siebs. Zehnte Auflage. 10–12 Tausend, den Gesang berücksichtigend und mit Aussprachewörterbuch, Bonn 1912. Angaben und Zit, S. 8–9.

den Gesangsvortrag nutzbar gemacht; außerdem wurde «über eine den Anforderungen der Phonetik entsprechende Schreibung beraten», doch ohne dass man hierüber ein besonderer Beschluss fasste. Die Ergebnisse dieser Konferenz wurden dem Deutschen Bühnenverein und der Philologenversammlung vorgelegt, von beiden angenommen und «im gleichen Sinne wie 1899 zur Nutzbarmachung durch die Schule» empfohlen. Sowohl an die Bühnenkünstler, als auch an Germanisten wurde erneut die Bitte um Verbesserungsvorschläge gerichtet, auf die jedoch nur einige wenige geringfügige Änderungsvorschläge eingingen.

Die von Siebs und Konsorten konstruierte Norm zog aber auch sofort Kritik auf sich, zum einen weil sie eine Vermischung von ober- und niederdeutschen phonetischen Merkmalen darstellte und zum anderen deshalb, weil die Bühnenaussprache zwecks höherer Deutlichkeit bei Aufführungen von Versdramen überartikuliert war und deswegen außerhalb des Theaters nach der Meinung eines der Gutachter, des Marburger Neuphilologen Wilhelm Viëtor «geziert und daher lächerlich» klang.⁸³ Ob aus diesem Grund oder weil den Süddeutschen zu fremd, die Bühnenaussprache konnte sich im Schulalltag nur langsam und in sehr begrenztem Maße durchsetzen, auch wenn nach dem ersten Weltkrieg der Rundfunk, der Film und später das Fernsehen ihr den Vorschub leisteten und selbst wenn laut Eva-Maria Krech die Bühnenaussprache 1922 vom preußischen Kultusministerium für «allgemein verbindlich erklärt» wurde⁸⁴ und sich somit die finstere Prophezeiung des Zentrumsabgeordneten Reichensperger bewahrheitete, der bereits 1880 im Reichstag gesagt hatte, die exzessive Zentralisierung und Reglementierung der Orthografie würde dazu führen, dass «von reichswegen festgesetzt werden [müsste], wie in den einzelnen bzw. in allen Landesteilen ausgesprochen werden soll.»⁸⁵ Trotz dieser mächtigen Einwirkungen blieben mundartliche Besonderheiten der deutschen Muttersprache auch Jahrzehnte später bestehen und stellten noch im ausgehenden 20. Jh. eine Quelle der Rechtschreibfehler dar, die Linguisten erforschten.⁸⁶

Im Russischen Zarenreich koexistierte eine schon lange und von oben zentralisierte politische und administrative Struktur, bei der partikularistische Traditionen weitgehend überwunden worden waren, keine regionalen Orthografien bestanden und die Voraussetzungen für eine mit der deutschen vergleichbare nationale Einigungsbewegung fehlten, mit einer durch das imperiale Herrschaftsmodell auf dem Wege des *diversity management* aufrechterhaltenen kulturellen Vielfalt.⁸⁷ So war auch die linguogeographische Situation etwas anders als in Deutschland, aber nicht weniger komplex. Zum einen waren Unterschiede zwischen den einzelnen russischen Mundarten (*govory*) im Untersuchungszeitraum im Allgemeinen geringer als zwischen den deutschen Dialekten, jedoch spürbar genug: Im russischen Norden sprach man z.B. *golova*, in Moskau *gylava* und im Süden *halava*. In zentral- und nordrussischen Mundarten war kein Unterschied mehr erkennbar zwischen den e-Lauten, die durch die Buchstaben *e* und *jat'* wiedergegeben wurden, während es in den sog. «kleinrussischen»⁸⁸ Mundarten, die im Westen, Südwesten und Süden des europäischen Teils Russlands gesprochen wurden, zwei deutlich verschiedene Laute waren, so dass im Streit um die Abschaffung des *jat'* die jeweiligen Standpunkte der Teilnehmer mit davon abhingen, woher man stammte. Die Schule war zwar verpflichtet der dialektalen Vielfalt Rechnung zu tragen: Bereits in der «Unterweisung für Lehrer der russischen Sprache und Literatur in den Gymnasien des Petersburger Lehrbezirks» vom 16. Mai 1852 hieß es,

⁸³ Zit. nach Helbig, G. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache, Berlin / Boston 2001, S. 164.

⁸⁴ Krech, E.-M.: Probleme der deutschen Ausspracheregulierung, in: Krech, H. (Hrsg.): Beiträge zur deutschen Ausspracheregulierung, Berlin 1961, S. 9.

⁸⁵ Zit. nach Kopke, W.: Rechtschreibreform und Verfassungsrecht: schulrechtliche, persönlichkeitsrechtliche und kulturverfassungsrechtliche Aspekte einer Reform der deutschen Orthographie, Tübingen 1995, S. 24f.

⁸⁶ Vgl. z.B. Löffler, F.: Dialektfehler. Ansätze zu einer deutschen «Fehlergeographie», in: Cherubim, D. (Hrsg.): Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung, Tübingen 1980, S. 94–103.

⁸⁷ Vgl. dazu Gerasimov, I. / Mogil'ner, M. / Glebov S. unter Beteiligung von A. Semenov: Novaja imperskaja istorija Severnoj Evrazii, Teil 2: Balansirovanie imperskoj situacii, XVIII-XX vv., Kazan' 2017.

⁸⁸ Diese Mundarten werden hier nicht als «die ukrainische Sprache» bezeichnet, da es sich dabei um eine Gruppe von Mundarten handelt, die heute teils in der Ukraine, teils in Russland gesprochen und dementsprechend dort als Varietäten des Ukrainischen, hier als Varietäten des Russischen angesehen werden.

den Regeln der Grammatik, der Aussprache, der Flexion und Kombination von Wörtern sollte im Unterricht «umso mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, je mehr die örtliche Mundart von den gemeinüblichen Bestimmungen über die Korrektheit des Ausdrucks» abwich.⁸⁹ Doch gerade im entscheidenden Bereich, dem der Orthoepie, war die Qualifikation der Russischlehrer, die ja keine gezielte phonetikdidaktische Ausbildung bekamen, meist nicht ausreichend, zumal bei ähnlich klingenden Idiomen relevante Unterschiede oft schwieriger festzustellen und abzulegen sind als bei stark divergierenden.

Zum anderen war die ethnische und linguistische Diversität im russischen Vielvölkerreich wesentlich höher als im deutschen, so dass Russischunterricht für sehr viele Schulkinder eigentlich fremdsprachlicher Unterricht war, in dem sie sich erst die Grundlagen der Lexik, Phonetik und Grammatik des Russischen aneignen mussten. Allein im europäischen Teil des Zarenreiches existierten, besonders auf der Elementarstufe, zahlreiche tatarische, jüdische, deutsche, polnische und andere Lehranstalten, wo Russisch nicht einmal die Unterrichtssprache war. Auch in höheren Schulen des Baltikums wurde vielfach auf deutsch und im Königreich Polen auf polnisch unterrichtet, bis im Laufe der Russifizierungskampagne unter Aleksandr III. Russisch zur alleinigen Unterrichtssprache erklärt wurde, was teilweise auf Widerstand stieß.⁹⁰ Kinder vieler nichtrussischsprachiger Familien in neueroberten Gebieten an den Rändern des Imperiums, besonders in Polen, wurden im Bewusstsein der eigenen kulturellen Überlegenheit und/oder des gekränkten Nationalstolzes erzogen und lernten die Sprache der Eroberer nicht unbedingt mit Enthusiasmus.⁹¹ Die Anforderungen waren jedoch für alle gleich, während das Erlernen der russischen Rechtschreibung Schulkindern in nichtrussischen Gebieten besonders schwer fallen musste.

Das phonetische Prinzip, soweit es für die russische Rechtschreibung Geltung hatte, war nicht nur für Lehrer an den «nationalen Peripherien» des Russischen Imperiums, denen der nicht überwundene eigene fremdsprachliche Akzent anhaftete, schwer zu unterrichten. Akustische Bekanntschaft mit der mustergültigen Aussprache fehlte auch den meisten russischen Muttersprachlern. Auch für das Russische wurde nämlich im späten 19. und im 20. Jh. gemeinhin die Bühnenaussprache als vorbildlich angesehen, doch war das die *eines* bestimmten Theaters, und zwar des Malyj Theaters in Moskau.⁹² Daher war eine vereinheitlichende Reform nicht nötig. Von Versuchen, sämtliche Bühnen und/oder Lehranstalten des Zarenreiches auf diese Aussprache *amtlich* zu verpflichten, ist nichts bekannt. Die meisten Lehrenden und Lernenden, die nie in Moskau waren und nie die Gelegenheit hatten, die Schauspieler dieser Bühne etwa bei Gastspielen in ihrer Heimatstadt sprechen zu hören, konnten sich erst nach der Erfindung des Rundfunks und

⁸⁹ Nastavlenie prepodavateljam russkogo jazyka i slovesnosti v gimnazijach Peterburgskogo učebnogo okruga. 16 maja 1852. §5. Zit. nach Nikol'ceva, N.F. (Hrsg.): Načal'noe i srednee obrazovanie v Sankt-Peterburge. XIX – načalo XX veka. Sbornik dokumentov, Sankt-Petersburg 2000, S. 140ff. Das Prinzip, die Darstellung von russischen Rechtschreibregeln je nach den Besonderheiten der lokalen Mundarten (zumindest der ukrainischen) differenziert zu gestalten, findet sich auch schon viel früher in Pereverzevs „Kurzem Regelwerk der russischen Rechtschreibung, aus verschiedenen Grammatiken zusammengetragen und unter Berücksichtigung der Eigenart des ukrainischen Dialekts zum Gebrauch durch Kleinrussen ergänzt“, vgl. Pereverzev, I.A.: Kratkie pravila rossijskogo pravopisaniia iz raznykh grammatik vybrannia i po svojtstvu ukrainskogo dialekta dlja upotrebleniia malorossiianami dopolnennye v Khar'kove, Moskau 1782.

⁹⁰ Höhepunkte dieses Widerstandes waren die beiden Schulstreiks in Polen Anfang des 20. Jhs., als Tausende Schulkinder gegen die endgültige Umstellung des Unterrichts auf Russisch protestierten.

⁹¹ Zu dieser Problematik vgl. exemplarisch Rolf, M.: Imperiale Herrschaft im Weichselland. Das Königreich Polen im Russischen Imperium (1864–1915), Berlin / München / Boston 2015.

⁹² Zur Geschichte der russischen orthoepischen Norm vgl. allgemein Panov, M.V.: Istorija russkogo literaturnogo proiznošenija XVIII–XX vv., Moskau 1990. Dass die im Malyj Theater gepflegte alte Moskauer Aussprache als orthoepische Norm für Russisch galt, betonen Vinokur, G.O.: Russkoe sceničeskoe proiznošenje, Moskau 1948; Baryševa, S.F.: Proiznošenje artistov Malogo teatra načala XX veka. Diss. ..., Moskau 1996; Alforova, L.D.: Problema govorov v sceničeskoj reči. Diss. ..., Sankt-Peterburg 2006. Sämtliche orthoepischen Lehrmittel der Jahrhundertwende waren für Bühnenkünstler bestimmt, vgl. Korovjakov, D.D.: Ėtjudy vyrazitel'nogo čtenija, Sankt-Peterburg 1896; Smolenskij, I.L.: Posobie k izučeniju deklamacii, Odessa 1907; Volkonskij, S.M.: Vyrazitel'noe slovo, Sankt-Peterburg 1913; Ozarovskij, Ju.E.: Muzyka živogo slova, Sankt-Peterburg 1914 u.a.

der Schalplattenspieler in den 1920er Jahren eine Vorstellung davon machen, wie die vorbildliche Aussprache eigentlich klang.

2.4.Hegemonie Preußens

Eine nicht weniger spürbarere Rolle für die Herausbildung des prägenden Kontexts spielte in deutschen Landen eine Entwicklung, die etwas zugespitzt und mit Abstrichen als «Prussifizierung» bezeichnet werden kann. Darunter verstehe ich Verbreitung von bestimmten, bald als Vorbild, bald als Zwang wirkenden Einflüssen der gesetzlichen Bestimmungen, Wertvorstellungen und Praktiken aufmerksam gemacht, die in einem Land besonders stark ausgeprägt waren, dessen historischer Kern geradezu symbolisch zwischen dem Russischen Zarenreich und der deutschen Staatengemeinschaft lag, nämlich in Preußen, von dem der französische Philosoph Victor Cousin sagte, es sei «ein klassisches Land der Kasernen und der Schulen – der Schulen, die Völker zivilisieren und der Kasernen, die sie verteidigen.»⁹³ Mit diesem Diktum sind gleich drei Themen angesprochen, die für unser Thema von Bedeutung sind: die jeweiligen Funktionen, die dem Bildungssystem und dem Militär zugeschrieben wurden, und die Verbindung der beiden miteinander.

Trotz der im 19. Jh. formal eingeführten allgemeinen Wehrpflicht⁹⁴ wurde zwar bei weitem nicht jeder junge Mann tatsächlich eingezogen, denn es bestanden zahlreiche Möglichkeiten, eine Rückstellung oder Befreiung vom Wehrdienst zu erwirken oder sich freizukaufen bzw. durch einen «Einsteher» gegen Bezahlung ersetzen zu lassen. Aber vor dem Hintergrund des erst vor kurzem beendeten «Befreiungskriegs» gegen Napoleon und unter dem damals revolutionären Motto «Das Gesetz ist für alle gleich!» konnte umso leichter die Ansicht vertreten werden, es sei nicht nur eine Untertanenpflicht, sondern auch eine patriotische Pflicht jedes Staatsbürgers, ein guter Soldat zu sein, um eventuell wieder für die Freiheit seines Vaterlandes zu kämpfen. Während ihrer Wehrdienstjahre gingen Jahr für Jahr viele deutsche (und erst viel später russische) Männer – künftige Väter, Lehrer, Arbeitgeber und Träger der öffentlichen Meinung – durch eine harte und gründliche «Schule des Lebens», in der neben Kampftechnik und Umgang mit Waffen straffe Disziplin, Drill, unbedingter Gehorsam gegenüber Vorgesetzten und Dienstvorschriften sowie eine bis ins kleinste Detail der Ausrüstung und des Verhaltens gehende Einheitlichkeit als wichtigste «Fächer» gelehrt wurden.⁹⁵ Von den angesehenen Berufsmilitärs und von den viel zahlreicheren ehemaligen Wehrdienstleistenden wurden entsprechende Wertvorstellungen in der Öffentlichkeit vertreten, wo sie, mit dem nationalen Selbstgefühl sowie mit den Begriffen der Freiheit und der Gleichheit vor dem Gesetz assoziiert, besonders beim Bürgertum breite Akzeptanz fanden. In Preußen waren militärische Tugenden auch außerhalb der Armee im allgemeinen positiv konnotiert, denn dieses Land, das ursprünglich eine relativ kleine Bevölkerung, eine relativ ungünstige

⁹³ In einem Brief an den französischen Erziehungsminister im Jahre 1831 nannte Victor Cousin Preußen, noch bevor er es besuchte, «un pays classique des casernes et des écoles, des écoles qui civilisent les peuples et des casernes qui les défendent.» Vgl. Lettres a M. le comte de Montalivet, pair de France, Ministre de l'Instruction et des Cultes, sur l'état de l'instruction publique à Francfort-sur-le-Mein, dans le Grand-Duché de Weymar et le Royaume de Saxe. Première Lettre, in: Cousin, V.: Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays d'Allemagne, et particulièrement en Prusse. I^{re} partie. Francfort-sur-le-Mein, Duché de Weymar, Royaume de Saxe. Par M. V. Cousin, Conseiller d'État, Professeur de Philosophie, Membre de l'Institut et du Conseil Royal de l'instruction publique, Paris 1832, S. 1–17, hier S. 17. In Deutschland griff man diesen Ausdruck mitunter in leicht veränderter Form auf. So schrieb z.B. Friedrich Kopp d.Ä. aus Hamm 1848 in seinem «Aufruf an den gesamten deutschen Lehrstand», nachdem er Preußen als «die pädagogische Provinz Deutschlands, folglich der ganzen Welt» bezeichnete: «Ein Ausländer war es, der Preußen das Land der Schulen und der Kasernen nannte; der Schulen, welche das Volk bilden, der Kasernen, welche die Schulen vertheidigen. Machen wir dieses Wort wahr!» Vgl. LA NRW AW StaatsA Münster, Regierung Arnsberg, Schulabteilung, Generalia, Nr. 31718. Bl. 111r.

⁹⁴ In Bayern wurde sie formal 1805, in Württemberg 1806, in Baden 1813, in Preußen 1814, in Hannover 1833, in Russland erst 1874 eingeführt. Vgl. dazu: Planert, U. (Hrsg.): Krieg und Umbruch in Mitteleuropa um 1800. Erfahrungsgeschichte(n) auf dem Weg in eine neue Zeit, Paderborn u. a. 2009;

⁹⁵ Vgl. Felhofer, G.: Die Produktion des disziplinierten Menschen, Wien 1987.

geographische Lage und eine relativ schwache Wirtschaft gehabt hatte, verdankte nicht nur seine «Verteidigung», sondern auch und vor allem seinen spektakulär schnellen und erfolgreichen Aufstieg zu einer führenden Macht in der deutschen Staatengemeinschaft seiner militärischen Stärke. Die Armee genoss die Gunst der Krone, einen privilegierten Status und ein hohes Ansehen sowohl in den adeligen, als auch in den bürgerlichen Schichten.⁹⁶ Durch Eroberungen und Annexionen wurden immer mehr deutsche Territorien diesem stets größer und mächtiger werdenden Land einverleibt, aber auch in den Staaten, die von Preußen nicht erobert wurden, war sein Einfluss zunehmend stark. Besonders die Aussicht auf einen Krieg mit Frankreich ab die Mitte des Jahrhunderts und dann die eigentliche Krieg von 1870–1871 ließen die Bevölkerung deutscher Staaten trotz der konfessionellen und politischen Gegensätze mit Hoffnung auf das militärisch erfolgreiche Preußen schauen, und die Siege von Sedan und Metz, wie vorher die über Dänemark und Österreich, legten in den Augen der Zeitgenossen ein beredtes Zeugnis über Vorteile des preußischen Systems eines nach dem Modell der Armee gebauten Staates und seines Schulsystems. Nicht selten, besonders in der Zeit, wo Berufsbildungsanstalten für Volksschullehrer noch klein und wenig an der Zahl waren, wurden ehemalige Soldaten und Unteroffiziere oft Lehrer und vermittelten Grundschulkindern beiderlei Geschlechts in Stadt und Land den militärischen Verhaltenskodex.⁹⁷ Somit waren bereits in der ersten Hälfte des 19. Jhs. Werte wie Disziplin, Gehorsam, Ordnung, Einheitlichkeit und Genauigkeit, die, wie weiter unten zu zeigen sein wird, für unsere Problematik eine große Rolle spielten, durch das Militär, durch die militärbegeisterte Öffentlichkeit, vor allem aber durch das Bildungssystem bekräftigt und tradiert. Der berühmte Spruch des Leipziger Professors der Erdkunde Oskar Peschel vom preußischen Schulmeister, der die Schlacht bei Königgrätz gewann⁹⁸, wurde unterschiedlich interpretiert: Die einen sahen darin den Hinweis auf die «preußische Idee», die den Kindern in der Schule richtig vermittelt wurde⁹⁹, andere eine Anspielung auf die straffere Disziplin der preußischen Soldaten, die von klein auf in der Volksschule diszipliniert worden waren¹⁰⁰, wieder andere glaubten, dass der im Vergleich zu Österreichern höhere Bildungsstand der preußischen Unteroffiziere und Soldaten gemeint sei, der sie zu freierer und zielbewussterer eigenständiger Bewegung im Felde befähige.¹⁰¹ Wie dem auch sei, veröffentlicht wurde der Aufsatz über die Vorzüge der preußischen Volksschule, der diesen Spruch beinhaltete, in einer Zeitschrift, die in München erschien: Die Ausstrahlung Preußens war selbst im sonst in Opposition zu ihm stehenden Bayern sehr deutlich spürbar.

Im 19. Jh. änderten sich – natürlich nicht nur in Preußen, sondern überall in Europa, wenn auch unterschiedlich schnell – die Zustände. Zum einen bedeutete die anbrechende Moderne eine Aktualisierung der an kommerziellem Wettbewerb, Geldgewinn und sozialem Aufstieg orientierten

⁹⁶ Vgl. Mürmann, A.: Die öffentliche Meinung in Deutschland über das Preußische Wehrgesetz von 1814 während der Jahre 1814–1819, Leipzig 1910, S. 27ff., 98f.

⁹⁷ Cm. Kitchen, M.: The Army and the Civilians, in: Perlmutter, A. / Bennett V.S. (Hrsg.): The Political Influence of the Military. A Comparative Reader, New Haven / London 1980, S. 90–95.

⁹⁸ In seiner bekanntesten Form, der preußische Schulmeister habe die Schlacht bei Sadowa bzw. Königgrätz gewonnen, lässt sich der Spruch anscheinend nicht belegen. In Peschel, O.: Die Lehren der jüngsten Kriegsgeschichte, in: Ausland, Nr. 29 (17.07.1866), S. 695. Sp. 1 heißt es: «Wir wollen jetzt zeigen, dass, wenn die Preussen die Österreicher schlugen, es ein Sieg der preussischen Schulmeister über die österreichischen Schulmeister gewesen sei», und weiter unten (Sp. 2): «Die Mathematik ist der Wetzstein, und in diesem Sinne darf man wohl sagen, die preussischen Schulmeister haben in dem ersten Abschnitt des böhmischen Feldzuges über die österreichischen gesiegt.»

⁹⁹ Vgl. Fontane, T.: Die preußische Idee, in: Ders.: Fragmente: Erzählungen, Impressionen, Essays, Berlin 2016, S. 341.

¹⁰⁰ Vgl. Liebknecht, W.: Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. Vortrag, gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Arbeiterbildungsvereins am 5. Februar 1872 und zum Stiftungsfest des Leipziger Arbeiterbildungsvereins am 24. Februar 1872, in: Schröder, W. (Hrsg.): Wilhelm Liebknecht, Kleine politische Schriften, Leipzig 1976, S. 128: «Der dressierende Schulmeister und der drillende Unteroffizier sind die beiden Hauptpfeiler des heutigen Staats; und neben dem drillenden Unteroffizier hat allerdings der dressierende Schulmeister [...] „bei Sadowa gesiegt“.» Hantos, E.: Volkswirtschaft und Finanzen im Weltkriege mit besonderer Rücksicht auf Österreich-Ungarn, Göttingen 1915, S. 30 bestand aber darauf, dass dieses Wort «ganz besonders unzutreffend» sei, denn die Disziplin im österreichischen Heer sei «ebenso gut» wie im preußischen gewesen.

¹⁰¹ So die der «liberalen Presse» (ohne Belege) zugeschriebene Deutung in der Fußnote 67 zu Liebknecht, W.: Wissen ist Macht – Macht ist Wissen, S. 127.

Werte. Zum anderen bot die sich zusehends wandelnde Erwerbslandschaft neben Handel und Gewerbe auch Optionen an, bei denen es nicht bloß um «Nahrung», sondern um Karriere, also einen geregelten Aufstieg, ging und Erfolgchancen wesentlich berechenbarer waren als auf dem freien Markt, der unter dem Einfluss des Kapitalismus neue Chancen eröffnete, aber auch, vor allem für Minderbemittelte, neue und oft verhängnisvolle Probleme bedeutete. Im rasch wachsenden *white-collar*-Sektor im Allgemeinen und im öffentlichen Dienst, im Beamtenwesen im Besonderen hingen die Einstiegsmöglichkeiten vom Vorbildungsgrad ab¹⁰²: Für den höheren Staats- und Kirchendienst sowie für den Post- und Telegrafendienst u.a.m., später auch für die Ausübung mancher «bürgerlicher Berufe» wie Tierarzt oder Apothekergehilfe brauchte man eine Berechtigung, die durch eine Prüfung zu erlangen war. Schaffte man diese Hürde, hingen Beförderung, Besoldung und Altersversorgung direkt vom Dienstal ab – vorausgesetzt, man legte eine tadellose Lebensführung, Disziplin und Gehorsam an den Tag, die im «sitzenden Heer» der Beamten ebenso großgeschrieben wurden wie im stehenden Heer der Soldaten.¹⁰³ Es erschien daher vielen Eltern nun nicht mehr attraktiv, ihre Söhne als Handwerkslehrlinge oder Handelsgehilfen anfangen und die berufliche Laufbahn gerade in der unsicheren Frühphase für drei Jahre unterbrechen zu lassen, um danach sich mit Anfang zwanzig nochmals von vorn irgend einen «Nahrungszweig» zu suchen.¹⁰⁴ Stattdessen schickten tausende preußische Familien ihre Söhne jetzt lieber auf das Gymnasium, damit sie ein Reifezeugnis bekommen oder – was viel häufiger der Fall war – nach der Obersekunda die Mittlere Reifeprüfung ablegen, das Zeugnis zum einjährigen Freiwilligen-Dienst erhalten, statt drei Jahre nur ein Jahr in der Armee verbringen und danach als Offiziere der Reserve eine Karriere im Dienst einschlagen konnten.¹⁰⁵

Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst – eine Institution, die auch in Russland existierte, – wurde nach dem preußischen Vorbild 1868 in Bayern und später im gesamten Deutschen Reich eingeführt, um, wie es ausdrücklich hieß, «den jungen Leuten, die ihre Jugend dazu anwenden, sich Kenntnisse und höhere Bildung anzueignen, um damit einst ihre Zukunft zu sichern, aber auch dem Staate sich direkt oder indirekt nützlich zu machen, so wenig Zeit als nur immer möglich [zu] rauben» und «der bewaffneten Macht ein Contingent» zu schaffen, «aus dem sie ihre Unter- und Oberoffiziere ohne Kosten nimmt».¹⁰⁶ Es wurden damit also zwei Werte angesprochen, die, wie weiter unten zu zeigen sein wird, auch in Diskursen um Vervollkommnung von Aufschreibetechniken eine zentrale Rolle spielten, nämlich Zeit- und Geldersparnis.

Eine weitere Folge der Integration in den preußischen Staat bestand für viele Lehranstalten darin, dass aus anderen preußischen Provinzen versetzte Lehrer, Inspektoren, Direktoren, Beamte in Schulaufsichtsbehörden und mit ihnen neue Vorstellungen von Schulzucht und von der im Unterricht gebotenen Strenge kamen. Wie der Oberlehrer Paul Falk aus Düsseldorf schrieb, hatte seit den 1830er Jahren

der Staat, besonders der preussische, der Schule die Bahn in immer schärferen Linien vorgezeichnet [...]. Durch das Eindringen des militärischen Geistes in die Schule sind lernplanmässig jeder Schulart Unterrichtsgang und Stundenzahl aufs genaueste vorgeschrieben. [...] Jeder muss in jedem Fach der Durchschnittsforderung genügen und hat das durch die Prüfung zu bekunden. [...] Zweifellos hat seit dem energischen

¹⁰² Vgl. Kaelble, H.: Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen 1983, S. 188f., eine andere Sicht bieten Lundgreen, P. / Kraul, M. / Ditt, K.: Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, Göttingen 1988. Vgl. auch Osterhammel, J.: Die Verwandlung der Welt: eine Geschichte des 19. Jahrhunderts, München 2009, S. 1120.

¹⁰³ Vgl. Stüle, T.: Preußische Bürokratietradition, Göttingen 1988, S. 167 ff., 43f.

¹⁰⁴ GStPK I. HA Rep. 76 Kultusministerium VI Sekt. I z Nr.20 Bd.5 Das Gymnasialwesen und Einrichtung des Gymnasial-Unterrichts überhaupt, Bd. 5 – Feb 1879 – Feb 1882. Bl. 105f.: Ausschnitt aus der Volks-Zeitung vom 16. Dez 1880.

¹⁰⁵ Vgl. dazu Mertens, L.: Das Einjährig-Freiwilligen Privileg. Der Militärdienst im Zeitgeist des deutschen Kaiserreiches, in: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, Bd. 42 (1990), Heft 4, S. 316–329.

¹⁰⁶ Hoffmann, R. (Hrsg.): Hoffmann, R. (Hrsg.): Der einjährige Freiwillige im bayerischen Heere: eine systematische Zusammenstellung und Bearbeitung aller hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen und Rescripte sowie eine Instruction für den Dienst des einjährigen Freiwilligen, Bamberg 1868, S. III.

staatlichen Einschreiten das höhere Schulwesen einen ungeheuern, nie geahnten Aufschwung genommen, zweifellos ist dadurch vielem Schlendrian und mancher Verkehrtheit gesteuert worden, und es ist nicht zu leugnen, dass das äussere Bild besser, die Disciplin straffer geworden ist.

Aber die andere Seite der Medaille sei, dass die Individualität zu kurz komme, das Mittelmaß regiere, und «der tödende Buchstabe mag ein gutes Stück Freudigkeit erstickt haben.»¹⁰⁷ Die Durchschnittsforderungen, von denen der Lehrer schrieb, waren in den zunehmend vereinheitlichten Prüfungsordnungen festgelegt.

Der Anschluss an Preußen bedeutete ferner für manche deutsche Territorien, dass amtliche orthografische Regelwerke, sofern sie früher dort gegolten hatten, bald außer Kraft gesetzt wurden. Das bedeutete nicht für alle Provinzen einen unbedingten Fortschritt auf dem Weg der Kodifizierung ihrer Rechtschreibung. So hatte Hannover als erster deutscher Staat schon 1855 ein einheitliches amtliches Regelwerk mit Wörterverzeichnis für sämtliche Schulen und Verwaltungsbehörden eingeführt, als es in Preußen noch nichts von der Art gab: Dort forderte das Kultusministerium noch 1862 und 1868 ohne großen Erfolg, dass Lehrkräfte zumindest innerhalb der einzelnen Lehranstalten sich auf einheitliche Rechtschreibregeln einigen sollten.¹⁰⁸ 1871 aber stellte der Berliner Verband der Gymnasial- und Realschullehrer sein eigenes Wörterbuch mit Wörterverzeichnis her, und das wurde sogleich zur allgemeinem Gebrauch in ganz Preußen empfohlen. Das auf seiner Grundlage verfasste amtliche Regelwerk wurde dann 1880 für alle Elementar- und höhere Schulen des Königreichs eingeführt.¹⁰⁹

Allerdings bedurfte es nicht einmal immer einer staatsrechtlichen Eingliederung: Preußen besaß im Zollverein, im Norddeutschen Bund und später im Deutschen Reich eine Vormachtstellung, die es ihm ermöglichte, einen Vereinheitlichungsdruck auf andere, besonders auf die kleineren mitteldeutschen Bundesstaaten auszuüben, der dazu führte, dass das «mittelstaatliche Bildungsmodell», das dort während der beiden ersten Jahrhundertdrittel bestanden hatte, durch das preußische abgelöst wurde. Insbesondere im Gymnasialwesen war der Einfluss des preußischen Systems sehr stark: Die Abweichungen anderer Modelle von diesem zunehmend nachgeahmten Vorbild betrafen mehr die Frage nach dem Ausmaß der staatlichen Leitung und Kontrolle der Gymnasien als den Inhalt und die Methoden des Unterrichts- und Erziehungsbetriebs.¹¹⁰

Selbstverständlich darf man sich trotz alledem die Entwicklung nicht als einen Siegeszug ohne Widerstände und Rückschläge denken. Aus politischen und konfessionellen Gründen widersetzten sich insbesondere die größeren und stärkeren süddeutschen Staaten dem wachsenden Einfluss Preußens, aber auch in ihren wechselseitigen Beziehungen untereinander erreichten sie oft nur nach langen und schwierigen Verhandlungen Kompromisslösungen. Noch Jahre nach der Reichsgründung wirkten den meistens im Zeichen der Prussifizierung stehenden (oder so empfundenen) Vereinheitlichungstendenzen auf der Reichsebene der durch die Kulturhoheit konservierte traditionelle Partikularismus der einzelnen deutschen Bundesstaaten, der politische Katholizismus und die antipreußische Haltung des Südens entgegen. Das Zusammenwachsen des Deutschen Kaiserreiches kann sehr gut am Schicksal der Beschlüsse von zwei sog. orthografischen Konferenzen abgelesen werden, die in Berlin stattfanden: 1876 stießen sie trotz der Einheitsbegeisterung und der Vereinheitlichungswelle auf vielen Gebieten auf Ablehnung und konnten nicht durchgesetzt werden, weil die Regierungen der Bundesstaaten es als ihren

¹⁰⁷ Falk, P.: Wie weit und in welcher Weise kann auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Individualität der Schüler berücksichtigt und gepflegt werden? In: Beilage zum VI. Jahresbericht der Städtischen Realschule an der Prinz-Georgstraße zu Düsseldorf, Düsseldorf 1902, S. 4.

¹⁰⁸ Wilmanns, W.: Die Orthographie in den Schulen Deutschlands, Berlin 1887, S. 18. Ein ähnlicher Erlaß galt in Österreich seit 1854.

¹⁰⁹ Vgl. Kopke, W.: Rechtschreibreform und Verfassungsrecht: schulrechtliche, persönlichkeitsrechtliche und kulturverfassungsrechtliche Aspekte einer Reform der deutschen Orthographie, Tübingen 1995, S. 8 ff., 18 ff.

¹¹⁰ Vgl. dazu Kesper-Biermann, S.: Staat und Schule in Kurhessen. 1813–1866, Göttingen 2001, S. 358.

Öffentlichkeiten¹¹¹ gegenüber nicht vertretbar ansahen, sich kulturelle Normen von Berlin aus diktieren zu lassen, zumal auch das verfassungsmäßige Prinzip der Kulturhoheit der Bundesstaaten jedes Diktat auf diesem Gebiet ausschloss. Die einzelnen Regierungen führten dann bei sich eigene Regelwerke ein. Diese waren – wie Lehrpläne, Prüfungsordnungen, Lehr- und Lesebücher auch – verschieden, und wenn diese Unterschiede gering sein mochten, waren sie von prinzipieller – teilweise symbolischer – Bedeutung. Manche Regierungen übernahmen orthografische Regelwerke und andere Normen von einander (d.h. nicht nur von Preußen), indem sie der Wahrung ihrer gewohnten Souveränität Vorrang vor der reichsweiten Einheitlichkeit einräumten. Erst ein Vierteljahrhundert nach der Reichsgründung war das Zusammenwachsen soweit fortgeschritten, dass der Bundesrat die Beschlüsse der II. Orthografischen Konferenz (1901) den Regierungen nur zur Annahme zu *empfehlen* brauchte, damit sie trotz ihrer offensichtlichen Mängel von allen Bundesstaaten rasch angenommen wurden, was das Ende der jahrhundertelangen Epoche des orthographischen Pluralismus bedeutete.

Außerhalb Deutschlands hatte Preußen auch einen ambivalenten Ruf. Obwohl das Preußentum mit seinem Kult der Armee, der militärischen Disziplin und der Uniformen nicht von allen im Ausland mit viel Sympathie betrachtet wurde, kann man in Bezug auf Wissenschaft und Bildung von einem doch ziemlich hohen Maß an preußischer Hegemonie in Europa sprechen. So zeigte z.B. neben Spanien¹¹² eine kulturell durchaus selbstbewusste Nation wie Frankreich¹¹³ trotz – oder gerade wegen – der militärischen Konflikte mit Preußen großes Interesse an seinem Bildungssystem, auch wenn – besonders im Zeichen der «Erzfeindschaft» nach dem Deutsch-Französischen Krieg – das Verhältnis zum preußisch dominierten deutschen Schulsystem in Frankreich ein gemischtes war. Auf der einen Seite erklärte Prof. Célestin Hippeau, der das deutsche Bildungssystem studierte, im Jahre 1874:

Dort herrscht das Autoritätsprinzip und die Autorität drängt sich allenthalben auf. Alles ist dort durchdrungen vom Gehorsam gegenüber den Behörden; unter dem trügerischen Phantom grenzenloser Unabhängigkeit im Denken trifft man dort passiven Gehorsam im Handeln, jedoch Gehorsam nicht dem Gesetz, nicht der Gerechtigkeit, nicht dem Recht gegenüber: Es handelt sich um Anbetung der Macht. Dort herrscht despotisch der Befehl. [...] Der Unterricht in den Volksschulen ist ebenso wie die höhere Ausbildung an den Universitäten nur darauf ausgelegt, diese Gefühle zu entwickeln und zu fördern.¹¹⁴

Auf der anderen Seite sah die Regierung der Dritten Republik das preußische Modell der schulischen Erziehung und der militärischen Ausbildung als *das* Rezept der militärischen Stärke Deutschlands an, die Franzosen erst vor kurzem in einer so dramatischen Weise am eigenen Leib hatten spüren müssen. Anleihen beim deutschen Schulsystem wurden daher ungeachtet des antideutschen Ressentiments gemacht.

War das Verhältnis zu «dem Deutschen» in Russland, wie die Autoren der im Rahmen des Wuppertaler Projekts «Deutsch-russische Spiegelungen» vorbereiteten Studien und zuletzt auch Svetlana Obolenskaja gezeigt haben,¹¹⁵ generell nicht weniger ambivalent als in Frankreich, so schätzten viele Vertreter gerade der akademischen Welt ihre deutschen Kollegen vielfach sehr hoch.

¹¹¹ Dazu ausführlich Küppers, H.G.: Orthographiereform und Öffentlichkeit. Zur Entwicklung und Diskussion der Rechtschreibbemühungen zwischen 1876 und 1982, Düsseldorf 1984.

¹¹² Über die Entsendung von spanischen Offizieren nach Preußen, welche «das preußische Heerwesen kennen lernen» sollten, und eines Professors, «das preußische Schulsystem zu studieren», berichtete Der Leuchtturm. Monatsschrift für Unterhaltung und Belehrung für das deutsche Volk, Jg. 2. 1847, S. 35.

¹¹³ Vgl. dazu vor allem die Beiträge im Sammelband Fisch, S. / Gauzy, F. / Metzger, C. (Hrsg.): Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland = Apprendre et enseigner en Allemagne et en France, Stuttgart 2007.

¹¹⁴ Hippeau, C.: L'instruction publique en Allemagne, Paris 1873. Zit. nach der bezeichnenderweise zeitnah erschienenen russischen Ausgabe: [Gippo, S.:] Obščestvennoe obrazovanie v Germanii. Detskie prijuty – pervonačal'nye školy – real'nye školy – gimnazii – universitety – special'nye školy. Sočinenie Gippo / Per. E.M.Meščerinoj, Sankt-Petersburg 1874, S. IXf.

¹¹⁵ Vgl. Obolenskaja, S.V.: Germanija i nemtsy glazami russkich: XIX vek, Moskau 2000.

In Russland wurde das preußische Schulsystem auch schon im 18. Jh. von Reformern, die ja teilweise aus dem evangelischen Norddeutschland bzw. dem Baltikum stammten oder in Deutschland studiert hatten, als ein Vorbild angesehen. Als Katharina die Große die Einführung einer Verfassung für das Zarenreich plante und eine sog. Große Gesetzgebende Kommission (*Uložennaja komissija*) bildete, wurde von dieser ein Unterausschuss für das Schulwesen eingerichtet, das das preußische Schulsystem zur Übernahme empfahl. Damals entschied sich die Zarin jedoch für eine Lösung, die eher am österreichischen Modell sich orientierte. Dieses aber stellte seinerseits eine «Adaption des preußischen Schulsystems an die Bedürfnisse eines Vielvölkerreiches» dar.¹¹⁶ In Bezug auf das russische höhere Schulwesen des 19. Jhs. kann man zum Teil von einem Transfer des evangelisch-deutschen (und das bedeutete in dem Zusammenhang vor allem: preußischen) Modells sprechen. Der vollzog sich über mehrere Kanäle, und seine Akteure konnten dabei ein unterschiedliches Maß an Selektion, Reflexion und Adaption an den Tag legen. Ausführlicher soll auf diese Entwicklungen im nächsten Kapitel eingegangen werden.

Als **Zwischenfazit** kann festgestellt werden, dass ein Wertesystem, das im vom Militär, Beamtentum und Kapitalismus weitgehend geprägten preußischen Kontext entstand und das evangelische Norddeutschland, teilweise auch das gesamte Deutsche Reich dominierte, auf dem Gebiet der Bildung ein Unterrichts-, Erziehungs- und Prüfungswesen hervorbrachte, das in der zweiten Hälfte des 19. Jhs. nach Russland importiert wurde. Dieses Bildungsmodell zeichnete sich unter anderem durch hohe Wertschätzung von Einheitlichkeit, Disziplin und Fehlerfreiheit.

2.5. Technische Modernisierung

Dass die technische Modernisierung, die neuen Verfahren in der Industrie und im Verkehr das Leben der Europäer und dann der ganzen Menschheit revolutionierten, ist an sich allgemein bekannt.¹¹⁷ Doch was bedeutete die industrielle Revolution konkret für die Lebenswelt, in welcher der Rechtschreibunterricht und die Rechtschreibreformen ihre historisch konkrete Ausprägung bekamen?

Als erstes würde man vielleicht an die Standardisierung und Normung in der Industrie denken¹¹⁸; bedeutet doch die industrielle serienmäßige Produktion von allen möglichen Waren ein im Vergleich zur vorindustriellen handwerklichen viel höheres Maß an Einheitlichkeit sowohl der Endprodukte als auch der Bauteile. In England gab es schon in der ersten Hälfte des 19. Jhs. die ersten genormten Schrauben und Werkzeuge, die nicht nur Einheitlichkeit, sondern auch eine recht hohe Präzision aufwiesen, wie z.B. Messgeräte, deren Toleranz bei einem Millionstel von einem Zoll lag.¹¹⁹ Dank der nun einfacher und billiger gewordenen Produktion und Reparatur von Maschinen, Schiffen, Waffen usw. gewann die Idee der Standardisierung eine breite Akzeptanz, die man auf folgende Formel bringen kann: *Gleiche Funktion bedeutet gleiche Form, und zwar möglichst genau gleich. Was anders ist, passt nicht.* Sukzessive wurden in England Industrienormen für Abmessungen und Form der Bauteile, für Zusammensetzung und Eigenschaften von Materialien

¹¹⁶ Tuchtenhagen, R.: Zentralstaat und Provinz im frühneuzeitlichen Nordosteuropa, Wiesbaden 2008, S. 267.

¹¹⁷ Aus der mittlerweile unübersichtlich gewordenen Fülle der Literatur zur Geschichte der Industrialisierung in Deutschland seien stellvertretend folgende Titel genannt: Kiesewetter, H.: Industrielle Revolution in Deutschland: 1815 – 1914, Frankfurt a.M. 1996; Kaufhold, K.H. / Sösemann, B. (Hrsg.): Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung in Preußen: zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte Preußens vom 18. bis zum 20. Jahrhundert, Stuttgart 1998; Condrau, F.: Die Industrialisierung in Deutschland, Darmstadt 2005; Hahn, H.-W.: Die industrielle Revolution in Deutschland, München 2005; Kunze, R.U. / Oetzel, G. / Gleitsmann, R.-J.: Technikgeschichte, Stuttgart 2009.

¹¹⁸ Zur Standardisierung im 19. Jh. vgl. allgemein Ambrosius, G.: Regulativer Wettbewerb und koordinative Standardisierung zwischen Staaten. Zur Bedeutung der Rechtschreibung für die moderne Industrie vgl. Ruth, W.: Zum Stellenwert der Rechtschreibung im industriellen Bereich, in: Hoberg R. Rechtschreibung im Beruf, Tübingen 1985.

¹¹⁹ Vgl. Spur, G.: Vom Wandel der industriellen Welt durch Werkzeugmaschinen, eine kulturgeschichtliche Betrachtung der Fertigungstechnik, München / Wien 1991, S. 174–181.

und für eine Vielzahl von Parametern festgelegt, die früher als sehr individuell, veränderbar und unvorhersehbar galten.

Der Import dieser Vorstellungen nach Deutschland und nach Russland erfolgte jedoch langsam. Obwohl viele deutsche und einzelne russische Ingenieure in England studierten und viele englische Ingenieure in deutschen Landen und im Zarenreich arbeiteten, setzten sich hier wie dort Standardisierung und Normung in der industriellen Produktion bis ins späte 19. und sogar ins frühe 20. Jh. hinein nur vereinzelt, und auch dann meistens nicht auf nationaler, sondern auf betriebsinterner Ebene, als Werknormen, durch. «Die zulässigen Abweichungen vom Nenn- oder Normalmaß (Toleranzen) wurden nun [d.h. erst um die Wende zum 20. Jh. – K.L.] nicht mehr vom willkürlichen Urteil des Bearbeiters bestimmt, sondern in vorher durch Normen festgelegten Grenzen auf das Prüfwerkzeug (Lehre, Dorn) übertragen und damit eindeutig objektiv festgelegt.»¹²⁰ Diese Erfahrung machte einen wichtigen mentalen und existenziellen Unterschied zwischen einem Handwerker und einem modernen Industriearbeiter. Letzterer war nicht nur von den Produktionsmitteln und -zwecken entfremdet, sondern arbeitete unter den Bedingungen der weitgehenden Fehler-Intoleranz. Für Abweichungen von fremdbestimmten Normen, deren eventuelle Konsequenzen für die Qualität des Endproduktes ein einfacher Fabrikarbeiter nicht unbedingt einzuschätzen vermochte, bestrafte ihn nicht die unsichtbare Hand des Marktes, sondern der Vorarbeiter oder der Arbeitgeber. In dieser Hinsicht glich er zeitlebens einem Handwerkslehrling bzw. -gesellen – oder einem Schüler. Die große und von Jahr zu Jahr größer werdende Zahl von Fabrikarbeitern und Ingenieuren war mit Toleranzen und anderen strikten Industrienormen vertraut und wusste, dass ihnen eine große Bedeutung für das produktionstechnisch und wirtschaftlich erfolgreiche Funktionieren von Betrieben beigemessen wurde und dass ihre Nichtbeachtung schlimme Folgen (Rüge, Strafe, Entlassung, seltener Betriebsunfall) haben konnte.

Doch von einer unmittelbaren Breitenwirkung dieses Musters kann man erst für die Spätzeit der Industrialisierung sprechen. Insbesondere wurden die bürgerlichen Schichten, die nicht direkt in der Industrie beschäftigt waren, mit Werknormen als solchen im 19. Jh. noch wenig konfrontiert. Vor dem ersten Weltkrieg veröffentlichte die Firma Loewe als einzige in Deutschland ihre Werknormen, während andere damit als Betriebsgeheimnis zurückhielten.¹²¹ Es war allerdings nicht immer entscheidend, ob eine Norm in der Lebenswelt des Einzelnen unmittelbar erlebbar war. Ihre Präsenz in der Vorstellungswelt und ihr Stellenwert wurden im Laufe der Modernisierung zunehmend durch Schilderungen in den Massenmedien beeinflusst, die je nach dem Grad der Alphabetisierung und der Entwicklung der Medienlandschaft eine «*augmented reality*» für Viele, besonders für Vertreter der Mittelschicht, bildeten.¹²² Einheitliche Industrienormen wurden, wenn ich recht sehe, außerhalb der Fachpresse kaum thematisiert, doch priesen Beiträge in der deutschen Massenpresse bereits in den 1850er Jahren, also noch bevor die deutsche Industrie als Vorbild dienen konnte, die für englische Industriebetriebe charakteristische «haarscharfe Genauigkeit»¹²³ und «Disziplin» als «beachtenswert» und «bewundernswürdig»¹²⁴ an. Als Sinnbild dieser nachahmenswerten Genauigkeit beschrieb ein Berichterstatter in der «Gartenlaube» die fast erotisch

¹²⁰ Wölker, T.: Entstehung und Entwicklung des Deutschen Normenausschusses 1917 bis 1925, Berlin / Köln 1992, S. 40. Anm. 15; vgl. Benad-Wagenhof, V.: Rationalisierung vor der Rationalisierung: Der zweite Umbruch in der Fertigungstechnik 1895–1914, in: Technikgeschichte, Bd. 56 (1989), Nr. 3, S. 205–218). Vgl. auch Klagen Werner von Siemens' über die mangelnde Bereitschaft von Bahndirektionen um 1870, standardisierte Telegrafengeräte in großer Zahl zu bestellen. Ebd., S. 25f.

¹²¹ Bolenz, E.: Technische Normung zwischen «Markt» und «Staat»: Untersuchungen zur Funktion, Entwicklung und Organisation verbandlicher Normung in Deutschland, Bielefeld 1987, S. 83f.

¹²² Zu Massenalphabetisierung und Schriftkultur im Europa des 19. Jhs. allgemein sowie im Zusammenhang mit Verschulung, besonders seit 1860, vgl. Osterhammel, J.: Die Verwandlung der Welt: eine Geschichte des 19. Jahrhunderts, S. 1118–1124. Zu beachten ist, dass sich die Alphabetisierung, wie Osterhammel sie skizziert, überwiegend als Lesefähigkeit versteht. Erst mit der Verschulung trat das Schreiben (einschließlich des Schreibenslernens) als eine wesentliche Seite der Alphabetisierung in den Alltag vieler Europäer mit ein.

¹²³ Vgl. [Anonym]: Nasmyth's Dampf-Eisenhammer, in: Die Gartenlaube, Heft 21 (1855), S. 277f.

¹²⁴ Ebd.

anmutende Berührung eines riesigen Dampf-Eisenhammers mit einer auf den Ambos gelegten feinen Damenuhr, deren Glas dieser mit ungeheurer Wucht fallende Hammer berührte, ohne es zu zerbrechen. Beim Schmieden eines Kurbelschafts für ein Kriegsdampfschiff, schrieb ferner der Journalist, war jeder Schlag dieses Hammers in der ganzen Umgebung derart stark spürbar, dass die Feder des im Büro sitzenden und schreibenden Nasmyth dadurch immer wieder aus der Bahn gestoßen wurde. Das Symbolische dieser Darstellung ist bemerkenswert: Während der Dampfhammer als ein Symbol für eiserne Unfehlbarkeit, technische Kompetenz, Kraft und Selbstbeherrschung, die Uhr als ein Symbol für Wohlstand, Eleganz und Pünktlichkeit, das Kriegsschiff aber als ein Symbol für militärische Stärke gedeutet werden können, entstand aufgrund der anschließenden Erwähnung des Schreibens auch eine Assoziation zwischen diesen drei prestigee- und zukunftssträchtigen Präzisionsmechanismen und dem Schreibvorgang.

In der «Niva», dem russischen Pendant zur «Gartenlaube», wurde ein ähnlicher Vorgang erst 1904 beschrieben, und zwar ganz anders. In einem Beitrag mit zwei Abbildungen betont der anonyme Berichterstatter die Fortschrittlichkeit und Gewaltigkeit von dem 1881 im Essener Werk von Krupp installierten «kolossalen», 1000 Zentner schweren Hammer namens Fritz, «dem leistungsstärksten von allen, die je existiert haben», der einen 70 Tonnen schweren Rohling zu einer 20 Sažen (42,6 m) langen und 2 Aršin (1,44 m) dicken Schiffsschraubenwelle «knetet, hämmert und rundschmiedet». Die fertige Welle, ein «Ungetüm, das an eine endlos lange Kanone denken lässt», wird anschließend mit einem Güterzug auf mehreren Loren transportiert, die «sehr imposant wirken».¹²⁵ Bewundert wird hier nur das «Kolossale», Disziplin und Präzision spielen keine Rolle in dieser Erzählung. Sie enthält sogar selbst einen Sachfehler: Im Text wird vom Schmieden erzählt, während in beiden Bildunterschriften behauptet wird, dass die Schraubenwelle gegossen wurde. Solche Unterschiede werden uns noch öfters begegnen, wenn wir die Schilderung der wichtigsten Errungenschaften des 19. Jhs. in der deutschen Massenpresse mit der in der russischen vergleichen. Um deutlich zu machen, wie allgegenwärtig in der Lebens- und Vorstellungswelt vieler Menschen in beiden Ländern allmählich die neuen Sinnbilder wurden, die bei bestimmten Wahrnehmungen und Interpretationen den hohen Wert auch derjenigen Prinzipien veranschaulichten, die hinter dem Traum von einem eindeutigen, rationalen, von einer angesehenen Instanz legitim eingeführten und genau einzuhaltenden Regelwerk auf dem Gebiet der schriftlichen Textproduktion standen, seien noch einige Beispiele angeführt.

2.6. Konferenzen als Schauplätze der Norm(re)konstruktion

Eine Versammlung von Interessenten, die jeweils sich selbst oder bestimmte Gruppen vertreten und nach allgemeiner Aussprache und Beratschlagung per Abstimmung Beschlüsse fassen, ist an sich eine uralte Institution, die in unterschiedlichen Ausprägungen in der Geschichte vieler Völker und Staaten zu beobachten ist, insbesondere in den Bereichen der Gesetzgebung, wo neue Gesetze verabschiedet und existierende revidiert werden, sowie der Gerichtsbarkeit, wo es um die Anwendung und Einhaltung von geltenden Gesetzen geht. Pragmatische, nur für eine bestimmte aktuelle Situation Geltung beanspruchende Entscheidungen, etwa bei militärischen Stabs- oder industriellen Betriebsvorstandssitzungen, werden im Prinzip genauso getroffen wie Entscheidungen über das gemeinsame Vorgehen großer Verbände wie z.B. Staaten, die auf internationalen Tagungen Verträge, oft mit unbefristeter Gültigkeit, miteinander verhandeln und abschließen, sei es nun der Westfälische Friede von 1648 oder der vom ersten internationalen Telegrafenkongress in Paris 1865 beschlossene Zwanzigworttarif, die Beratungen im Internationalen Komitee zur weltweit einheitlichen Einführung des metrischen Systems (Meterkonvention von 1875) oder der Erste deutsche Stenografentag, bei dem neue Regeln der Kurzschrift debattiert wurden.

¹²⁵ [Anonym]: Gigantskij parochodnyj val, in: Niva. Illjustrirovannyj žurnal literatury i sovremennoj žizni, Nr. 1 (1904), S. 17f.

Im Christentum dienen Kirchenkonzile zur Festlegung von Dogmen, die teilweise den Status der absoluten, universellen und ewigen Wahrheit haben. Seitdem die moderne abendländische Wissenschaft den Anspruch erhob, andere, den religiösen vielfach widersprechende und doch wahrere Wahrheiten zu besitzen bzw. durch Experiment, Beobachtung und Analyse zu entdecken, können solche wissenschaftlichen Wahrheiten auch von Einzelnen produziert werden, sofern sie die entsprechenden heuristischen Prozeduren unter Einhaltung von uniformen, in der gesamten Wissenschaft geltenden Regeln durchführen. Diese Regeln aber tragen einen konventionellen Charakter. Im 19. Jh. entstand in Europa eine neue Institution der weiter oben angesprochenen Art: wissenschaftliche Konferenzen und Kongresse, bei denen Forscher nicht nur ihre Arbeiten zur Diskussion stellen, Erfahrungen und Meinungen austauschten, sondern auch gemeinsam die Regeln der Forschung beschließen, aber auch darüber abstimmen, was diesen Regeln gemäß fortan als die wissenschaftlich erwiesene, objektive Wahrheit betrachtet werden soll. «Harte Fakten» wie die Zahl der Planeten im Sonnensystem oder die Zusammensetzungen und Eigenschaften von chemischen Stoffen wurden und werden in solchen Versammlungen von Wissenschaftlern festgelegt und später geändert, falls die Definitionen und Sachverhalte, mit denen diese Fakten stehen und fallen, revidiert werden. Etwas zugespitzt kann man sagen, dass nicht selten Tagungsräume gewissermaßen als Fertigungshallen der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit fungieren. Immer neue Bereiche wurden zum Gegenstand der Besprechung, Bestimmung und Regelung durch Fachkonferenzen. Kein Jahr verging, ohne dass irgendwo in Europa eine nationale oder internationale Tagung stattfand, bei der Fachleute und Interessengruppen unterschiedlich erfolgreich verhandelten, um eventuell per Mehrheitsbeschluss mehr oder weniger universalgültige Regeln und Wahrheiten festzulegen.¹²⁶ Stellvertretend für viele solche Fälle sei hier nur an die Art und Weise erinnert, wie manche (heute jedem Schulkind geläufige und sachbedingt wirkende) chemische Formeln entstanden. Dmitrij Mendeleev beschrieb die Ausgangslage um die Mitte des 19. Jhs. wie folgt:

In den 1850er Jahren nahmen einige O mit 8 an, andere mit 16 bei $H = 1$. Wasser hieß dann bei Ersteren HO , Wasserstoffperoxid HO_2 , bei Letzteren hieß Wasser, wie heute auch, H_2O , Wasserstoffperoxid H_2O_2 oder HO . Verwirrung und Inkonsequenz herrschten vor. 1860 versammelten sich Chemiker aus aller Welt in Karlsruhe, um auf einem Kongress Einigung und Einheitlichkeit zu erzielen.¹²⁷

Initiiert und gesponsert von Friedrich August Kekulé, Karl Adolf Würz und Karl Welzin fand am 3.–5. September 1860 in Karlsruhe der erste internationale Chemikerkongress statt, dessen Ziel es war, Probleme der chemischen Nomenklatur und der Atommasse zu diskutieren, die sich dermaßen aufgehäuft hatten, dass sie den Fortschritt der Wissenschaft zu hindern schienen. Um eines dieser Probleme zu illustrieren, demonstrierte Kekulé den Anwesenden 19 (!) verschiedene Ethansäure-Formeln, die von Chemikern verwendet wurden. Zwischen den 127 Teilnehmern aus verschiedenen europäischen Ländern entflammte eine heftige Debatte. Eine Fraktion glaubte nicht an die Erkennbarkeit der Atome und schlug daher vor, die aussichtslose Suche nach den «wahren» Formeln aufzugeben und für jeden Stoff einfach eine der möglichen Formeln zu wählen und als Konvention festzulegen. Die andere Fraktion vereinigte materialistisch gesinnte Chemiker, die an der Erkennbarkeit der Atome nicht zweifelten und daher eine Konvention als Lösung ablehnten: Sie glaubten, dass es die einzig wahren Formeln chemischer Stoffe durchaus gibt und dass sie eruiert werden können und müssen. Dass diese Fraktion im Endeffekt siegte, war keineswegs selbstverständlich.

¹²⁶ Zur wissenschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedeutung der russischen Naturforscher- und Medizinerkongresse vgl. Loskutova, M.V.: S'ezdy russkich estestvoispytatelej i professorsko-prepodavatel'skij korpus universitetov Rossijskoj imperii (1860–1910-e gg.), in: Gribovskij, M.V. / Fominych, S.F. (Hrsg.): Professorsko-prepodavatel'skij korpus rossijskich universitetov 1884–1917 gg.: issledovanija i dokumenty, Tomsk, 2012, S. 76–93.

¹²⁷ Mendeleev, D.I.: Osnovy chimii. Sankt-Peterburg, 1906, S. 12.

Die Veranstalter des Kongresses beanspruchten für ihn zwar nicht die Vollmacht, allgemein verbindliche Beschlüsse zu fassen. Im Einladungsschreiben, das sie in mehreren Sprachen an alle Chemiker Europas verschickten, wurde explizit das Gegenteil behauptet:

Such an assembly cannot deliberate on behalf of everyone, nor can it pass resolutions by which everyone must abide, but by means of a free and thorough discussion, certain misunderstandings could be eliminated, and a common agreement facilitated on some of the following points: the definition of important chemical notions, such as those expressed by the words atom, molecule, equivalent, atomic, basic; the examination of the question of equivalents and of chemical formulae; the institution of a notation and of a uniform nomenclature.

Knowing that the assembly's deliberations would not be of a nature such as to reconcile all opinions and eliminate all disagreements immediately, the undersigned believe, nevertheless, that such works could pave the way for a much desired agreement between chemists in the future, at least where the most important questions are concerned. A commission could be charged to continue the investigation of these questions and to interest in them learned academies or societies with the necessary material means for resolving them.¹²⁸

Trotzdem wurden auf dem Kongress per Abstimmung grundlegende konzeptionelle und terminologische Entscheidungen angenommen, die in vieler Hinsicht Weichen für die Entwicklung der Disziplin stellten. Von zentraler Bedeutung war dabei natürlich die Tatsache, dass die wissenschaftliche Gemeinschaft die Karlsruher Beschlüsse im Endeffekt akzeptierte und befolgte.

Die Terminologie der organischen Chemie wurde vom Genfer Internationalen Nomenklaturkongress des Jahres 1892 festgelegt¹²⁹, die botanische Nomenklatur vom internationalen Kongress in Wien 1905¹³⁰ (obwohl sich für manche die Frage stellte, ob der Kongress die «Vollmacht» dafür besaß¹³¹)... Die Reihe der Beispiele ließe sich fortsetzen, doch die bereits angeführten genügen wohl, um deutlich zu machen, dass in Wissenschaften ebenso wie etwa in der internationalen Politik das 19. Jh. eine Epoche darstellte, in der Interessenten- und Expertenkonferenzen als Medien kollektiver Normkonstruktion zunehmend Verwendung fanden.

2.7. Die moderne Rationalität und ihre Werte

Die naturwissenschaftliche Exaktheit und Eindeutigkeit, die oft als das Gegenteil der in den Geisteswissenschaften angeblich herrschenden Subjektivität und Verschwommenheit betont wird, entpuppt sich somit als ein historisches Phänomen jüngerer Datums, das auf Verhandlungen und Konventionen zurückgeht. Auch auf anderen Gebieten, wo scheinbar alles eindeutig war, lassen sich mitunter Erscheinungen feststellen, die in die gleiche Richtung weisen.

Als Beispiel dafür, aber auch für den hohen Wert der Fehlerlosigkeit, der in Deutschland nicht nur im Bereich der materiellen Produktion, sondern auch in anderen sich rasch entwickelnden Bereichen des modernen Lebens immer spürbarer wurde, sei auf das **Finanzwesen** hingewiesen. In einer Welt, wo Geld zeitgenössischen Beobachtungen zufolge eine zunehmend wichtige Rolle

¹²⁸ Zit. nach Wurtz, C.-A.: Account of the Sessions of the International Congress of Chemists in Karlsruhe, on 3, 4, and 5 September 1860. Elektronische Ausgabe. URL: web.lemoyne.edu/~GIUNTA/karlsruhe.html#foot1.

¹²⁹ Vgl. Tiemann, F.: Ueber die Beschlüsse des internationalen, in Genf vom 19. bis 22. April 1892 versammelten Congresses zur Regelung der chemischen Nomenclatur, in: Berichte der deutschen chemischen Gesellschaft, Bd. 26 (1893), Nr. 2, S. 1595–1631.

¹³⁰ [Anonym]: Ueber die Ergebnisse der Nomenklaturberatungen auf dem internationalen botanischen Kongress in Wien, Juni 1905, in: Gartenwelt, Bd. 9 (1905), S. 507–509; Eaxle, F.S.: Nomenclature at the International botanical congress at Vienna, in: Science (New Ser.), Bd. 22 (1905), S. 468–469; Britton, N.: Nomenclature at the Vienna international botanical congress, in: Science (New Ser.), Bd. 22 (1905), S. 217–219.

¹³¹ Kuntze, O.: Protest gegen den vollmachtswidrig arrangierten und wegen vieler Unregelmäßigkeiten inkompetenten Nomenklatur-Kongress auf dem internationalen Botaniker-Kongress in Wien, nebst Kritik der dürftigen Resultate der internationalen Kommission und Vorschlag zu einem baldigen kompetenten Kongress, Leipzig, 1905.

spielte und wo immer mehr Transaktionen nicht mit Bargeld in direktem Kontakt der Kontrahenten, sondern schriftlich getätigt wurden, hing sehr viel davon ab, wie gewissenhaft jeder Bankangestellte oder Buchhalter beim Zählen, Rechnen, Lesen und Schreiben verfuhr. Nicht, dass die Genauigkeit in Geldgeschäften in der Vormoderne unwichtig gewesen wäre, aber die Zahl der Finanzinstitute, die Palette und zum Teil auch die Komplexität ihrer Leistungen stiegen in der zweiten Hälfte des 19. Jhs. rapide an, und die Zahl ihrer Mitarbeiter und Kunden auch. Wer nicht selbst mit Buchhaltung zu tun hatte und nicht oft als Kunde zur Bank ging, konnte nachlesen, wie in der Preußischen Bank, dieser «goldenen Pforte des allbegehrten Reichthums» (allein schon der «Gedanke an die hier aufgestapelten Millionen» sollte für zahlreichen Leserinnen und Leser der Illustrierten «etwas Berausches und Verlockendes» haben!), die «geringste Nachlässigkeit [...] schon einen unübersehbaren Schaden anstiften» könnte.¹³² Diese Nachlässigkeit musste natürlich nicht unbedingt einen Rechtschreibfehler bedeuten, doch eine Prüfung etwa im Unterlagenordnen oder Buchführen gab es nicht, während in der Orthografie angehende Bank- und Kassenbeamten neben Rechnen und anderen in der Schule gelehrt Fächern eingehend geprüft wurden. Laut «Prüfungsordnung für Büro- und Kassenbeamte der dem Schleswig-Holsteinischen Städteverein angehörenden Städte und Flecken» von 1908 zum Beispiel musste jeder Anwärter bei der schriftlichen Prüfung nachweisen, dass er «einfachere Expeditionen mit geordnetem Gedankengänge ohne erhebliche sprachliche und orthographische Verstöße praktisch brauchbar zu fertigen» vermochte.¹³³ Die ein Jahr später in Kraft getretenen «Bestimmungen über die Annahme, Ausbildung und Prüfung der Beamten, Anwärter und Hilfsarbeiter im Büro-, Kassen- und Kanzleidienst der Stadt Kiel» enthielten striktere Anforderungen: Am Schlusse ihrer informatorischen Beschäftigung sollten Zivil- und Militäranwärter eine Vorprüfung ablegen, um (man beachte die Reihenfolge, in der die Anforderungen aufgezählt werden) «1. Sicherheit im Rechnen, in der Rechtschreibung und in der Grammatik sowie die Fähigkeit, ihre Gedanken schriftlich und mündlich gewandt und folgerichtig auszudrücken» und erst unter Ziffer 2. usw. andere Kenntnisse und Fertigkeiten nachzuweisen.¹³⁴ Es gibt jeden Grund anzunehmen, dass die derart hohe Position der Rechtschreibung unter den geprüften Qualifikationskriterien nicht zuletzt auf die ihr zugewiesene Filterfunktion zurückzuführen ist.

Doch auch im Finanzwesen gab es Wahrheiten, die, wie weiter oben gezeigt wurde, eines Tages auf dem Verhandlungsweg revidiert und neu bestimmt werden konnten, wenn die auf jahrhundertelange Traditionen zurückblickenden Währungen der deutschen Staaten im Rahmen des Bundes reformiert und vereinheitlicht wurden.

Ein weiteres Beispiel – aus einer ganz anderen Sphäre der modernen Lebens- und Vorstellungswelt: Die Entwicklung und Verbreitung **neuer Verkehrswege und -mittel** trug sowohl direkt, als auch auf dem Umweg über ihre Propaganda in den Medien maßgeblich zur Herausbildung eines solchen lebensweltlichen Kontexts bei, der unter anderem auch einen neuen, optimierenden und intoleranten Umgang mit der Orthografie erst möglich und erforderlich erscheinen ließ.

Denn: Was hat eine Chaussee mit der Rechtschreibung gemeinsam? Im Deutschland des 19. und frühen 20. Jhs. vor allem zweierlei: Beide spielen eine integrierende Rolle und beide werden diskursiv und praktisch unter Gesichtspunkten der praktischen Rationalität neu aufgefasst. So gab es gut gepflasterte Landstraßen zwar mancherorts schon seit der Römerzeit, sie waren also, zumindest südlich des Limes, an sich nichts Neues. Im Industrialisierungszeitalter aber erreichten sowohl die Zahl, als auch die militärpolitische, wirtschaftliche und kulturelle Bedeutung der «Kunststraßen», besonders in Mittel- und Westeuropa, völlig neue Dimensionen.

¹³² [Anonym]: Das größte Geschäftshaus Preußens, in: Die Gartenlaube, Heft 51 (1866), S. 800.

¹³³ StA Kiel. 33482. Prüfungsordnung für Bureau- und Kassenbeamte der dem Schleswig-Holsteinischen Städteverein angehörenden Städte und Flecken 1908. Unfoliiert. Der vorläufige Entwurf einer ähnlichen Prüfungsordnung aus der Stadt Altona von 1908 sieht als Vorprüfung für Assistentenlaufbahn Diktat, Aufsatz und einige einfache Rechenaufgaben vor.

¹³⁴ StA Kiel. 33482. Bestimmungen über die Annahme, Ausbildung und Prüfung der Beamten, Anwärter und Hilfsarbeiter im Büro-, Kassen- und Kanzleidienst der Stadt Kiel 1909. Unfoliiert.

Darüber, dass der Bau von besseren Verkehrswegen die (keineswegs immer friedliche) Einbeziehung der durch sie erschlossenen Landschaften in den militärisch-politischen und kulturellen Zusammenhang des modernen Einheitsstaates beschleunigte, war sich selbst ein alter Bauer im abgelegenen nordfriesischen Dorf Langenhorn klar, wenn auch nicht froh. Er prophezeite um die Mitte des 19. Jhs.: «Haben wir erst die Chaussee, dann kriegen wir auch bald den Feind ins Land, das Militär und der Krieg folgt der Chaussee. Und in der Tat, kaum war die Chaussee da, da kam auch der Krieg von 1864 und brachte richtig die Preußen und Österreicher auch nach Langenhorn.»¹³⁵ Daraufhin wurde diese bis dahin dänische Gegend preußisch.

Fast zeitgleich (1866–1876) schilderte auch der einflussreichste russische Dichter der Zeit Nikolaj Nekrasov in einem auf umfangreichen Recherchen basierenden sozialkritischen poetischen Werk unter dem Titel «Wer lebt glücklich in Russland?» recht eindrücklich den Effekt, den verbesserte Verkehrsanbindung für die Bewohner eines entlegenen und in seiner Isolation eigentlich durch Subsistenzwirtschaft ganz glücklich lebenden russischen Dorfs hatte: Nachdem der deutschstämmige Gutsverwalter Christian Vogel die Bauern eine befahrbare Straße durch den Wald hatte bauen lassen, die dieses Dorf mit dem Rest der Welt verband, war die Dorfbevölkerung einer erbarmungslosen Ausbeutung durch die Machthaber ausgesetzt. Dieses Poem hatte eine enorme Wirkung auf die Gemüter der russischen *intelligencija*.¹³⁶

Neben solchen anschaulichen Veränderungen im praktischen Leben aber konnten auch Menschen in Deutschland, die selbst nicht Zeugen des Baus von Chausseen oder der Truppentransporte auf ihnen waren, den neuen Diskurs über diese Straßen kennen lernen, der in einer für unsere Fragestellung bedeutsamen Weise anders war als der vormoderne. Ging es z.B. in dem Artikel «Chaussee» der Deutschen Encyclopädie von 1781 nur um das Qualitative¹³⁷, im Herders Conversations-Lexikon von 1854 außerdem auch um das Historische¹³⁸, so ging Pierer in der Ausgabe von 1857 bereits auch und vor allem auf das Technische ein, indem er ganz genaue Vermessungen angab, die nun gleichsam mit zur Definition einer Chaussee gehörten: «Eine Chaussée [...] soll [...] keine zu große Neigung gegen die wagerechte Ebene haben [...] nämlich höchstens 3–5 Procent; [...] die Seitengräben (Chausseeegräben) [sollen] auf 100 Fuß mindestens 1½ Zoll Fall erhalten. Die Breite der Sohle dieser Gräben beträgt 2 Fuß, die an der Straßenseite liegende od[er] innere Böschung ist 1½füßig, die äußere 1füßig» usw.¹³⁹ Lexikonartikel solcher Art (und die gab es auch zu vielen anderen Themen) vermittelten die Vorstellung, dass es im Wesen der handgemachten Dinge, die in der modernen Lebenswelt eine zunehmend große Rolle spielen, liege, nach präzisen und einheitlichen Regeln gefertigt zu werden. Für Variabilität oder Beliebigkeit blieb in diesem Bild kein Platz mehr.

In Russland aber lagen die Dinge anders. Obwohl nur wenige Landstraßen im Zarenreich irgendwie befestigt waren¹⁴⁰, waren der Begriff und der Wert der Chaussee den gebildeteren und mobileren Vertretern der Oberschicht bereits in den ersten Dezennien des 19. Jhs. bekannt, sie wurden jedoch nur unter dem Blickwinkel ihrer Vorteile für den Verkehr thematisiert.¹⁴¹ In

¹³⁵ Paulsen, F.: Aus meinem Leben, S. 22.

¹³⁶ Vgl. Nekrasov, N.A.: Wer lebt glücklich in Russland? Übers. v. R. Seuberlich, in: Gedichte und Poeme. Berlin, Weimar 1965 [Erstausgabe Leipzig 1880], S. 97–384, hier S. 223–233. Zeugnisse der Rezeption vgl. unter <http://nekrasov.niv.ru/nekrasov/stihi/281.htm>, zuletzt abgerufen am 9.7.2019.

¹³⁷ Vgl. Höpfner, L.J.F. (Hrsg.): Deutsche Encyclopädie oder Allgemeines Real-Wörterbuch aller Künste und Wissenschaften, Frankfurt a.M. 1781, S. 481.

¹³⁸ «Chaussée [...], die neue Kunststraße, ein aufgedämmter Weg, gegen die Mitte etwas gewölbt, damit das Regenwasser abfließe, daher zu jeder Seite ein Graben; die C. hat eine möglich feste Unterlage, oft Bruchsteine, die mit einer Lage von zerschlagenen Steinen überdeckt ist, auf welche eine Lage von Flußkies oder kleinzerschlagenen Steinen kommt. – Schon im ältesten Asien wurden solche Straßen gebaut [...]» usw. Vgl. Artikel Chaussée, in: Herders Conversations-Lexikon, Freiburg i. Breisgau 1854, Bd. 2, S. 73.

¹³⁹ Art. Chaussée, in: Pierer's Universal-Lexikon, Bd. 3, Altenburg 1857, S. 888–890.

¹⁴⁰ Noch 1903 betrug nach Angaben des Brockhaus-Lexikons die Gesamtlänge der Chausseen im Russischen Zarenreich lediglich 24405 Werst (= 26035 Kilometer).

¹⁴¹ So schrieb Puschkin im VII. Kapitel des «Eugen Onegin» Mitte der 1820er Jahre leicht ironisch,
Geht Rußland einst aus Finsternissen
Zur Zivilisation voran

russischen Lexika des 19. Jhs. finden sich kaum Angaben zu ihrem Aufbau.¹⁴² Im öffentlichen Diskurs des Zarenreiches spielte das Bild der guten Straße überhaupt eine wesentlich andere Rolle als im deutschen: Es kam offenbar nicht primär darauf an, dass die Neigung, die Wölbung und die Breite der Seitengräber auf das Prozent genau stimmten, sondern dass man überhaupt eine das ganze Jahr über befahrbare Straße von A nach B hatte, auf der man ohne allzu große Strapazen fahren konnte. So verglich z.B. der Sprachwissenschaftler Lev Ščerba das qualvolle Erlebnis beim Lesen eines orthografisch fehlerhaften Schriftstückes mit der holprigen Fahrt mit einem Karriol auf einer festgefrorenen Erdstraße.¹⁴³ Das Gefühlsmäßige dieses Vergleichs war für den russischen Diskurs über die Orthografie nicht untypisch.

Neue Verkehrsmöglichkeiten gingen vielerorts in Deutschland mit beeindruckenden handgemachten Veränderungen der Umwelt einher, die anschaulich zeigten, dass der Mensch zu ordnen und zu verbessern vermag, was früher als (etwa von Gott oder von der Natur) gegeben gedacht wurde.

In der Vormoderne schickten sich Europäer zwar keineswegs immer und überall in die vorgefundenen landschaftlichen Verhältnisse. Einzelne, manchmal auch recht groß angelegte Eingriffe in die Natur gab es bereits seit dem Altertum, man denke nur an die Flussumleitung im Alten Rom oder an die niederländischen Dämme und Deiche, mit denen große Abschnitte der Küstenlinie radikal verändert wurden, oder an umfangreiche Kanalbau- und Trockenlegungsarbeiten in Russland unter Peter I. und Katharina II. Was im 19. Jh. neu und für unsere Fragestellung relevant hinzukam, war zum einen das quantitativ ungleich größere Ausmaß der Veränderungen, zum anderen der betont systematisch-ordnende, auf wissenschaftliche

(Was etwa, nach gelehrten Schlüssen,
Ein halb Jahrtausend dauern kann),
Dann wird sich künftig auch daneben
Der Zustand unsrer Straßen heben:
Chausseen ziehn dann kreuz und quer
Verbindend durch die Ferne her,
Gewalt'ge Eisenbrücken thronen,
Man sprengt die Felsen, ebnet Land,
Bohrt Tunnels durch der Berge Wand,
Und rings auf allen Poststationen
Stellt orthodoxer Christensinn
Uns ein Büfett zur Stärkung hin.

Puschkin, A.S.: Eugen Onegin, in: Ders.: Gedichte, Poeme, Eugen Onegin, Berlin 1947, S. 411–412.

¹⁴² Die dem Brockhaus-Konversations-Lexikon nachempfundene erste russische Universalenzyklopädie – das von Adolphe Pluchart und Nikolaj Greč ins Leben gerufene, aber nicht vollendete *Ėnciklopedičeskij leksikon* – enthält nur einen Artikel *«Dorogi»* (Straßen), da die Ausgabe eingestellt wurde, bevor der Band mit dem Artikel *«Šosse»* (Chaussee) erschien. In diesem Artikel ist nur die gesetzlich vorgeschriebene Breite der Straßen unterschiedlicher Klassen angegeben, und zwar auf 10 Sažen' (ca 21,3 Meter) genau. Vgl. *Ėnciklopedičeskij leksikon*, Sankt-Petersburg 1835–1841, Bd. 17, S. 179–181. Das *Spravočnyj Ėnciklopedičeskij slovar'*, Sankt-Petersburg 1847–1855, herausgegeben von A. Starčevskij, enthält keinen Artikel über Chausseen. Der Artikel *«Šosse»* im *Militär-Lexikon*, das der österreichisch-russische Generalleutnant, Hochschullehrer und Militärhistoriker Ludwig Franz Xaver Baron von Seddeler (russisch Loggin Ivanovič Zeddeler) herausgab, enthält nur ganz allgemeine Informationen zur Geschichte und Bauweise der Chausseen und keine zahlenmäßigen Angaben außer dem Hinweis darauf, dass ein Pferd auf einer Chaussee 38 Zentner, auf einer einfachen Straße aber nur 6–12 Zentner schleppen kann. Vgl. *Voennyj Ėnciklopedičeskij leksikon*, izdavaemyj Obščestvom voennyh i literatorov i posvjaščennyj Jego Imperatorskomu Vysočestvu, Gosudarju Nasledniku Cesareviču i Velikomu Knjazju Aleksandru Nikolaeviču. Teil 14, Sankt-Petersburg 1850, S. 161–162. In der zweiten Ausgabe dieses Lexikons (*Voennyj Ėnciklopedičeskij leksikon*, izdavaemyj Obščestvom voennyh i literatorov i posvjaščennyj Jego Imperatorskomu Veličestvu Gosudarju Imperatoru Aleksandru Nikolaeviču. Tom XIV, Sankt-Petersburg 1858, S. 312) fehlt auch diese letztgenannte Information. Danach gab es in Russland lange keine bis zum entsprechenden Band geführten Lexika oder Enzyklopädien. Von den vor 1917 vollendeten großen Nachschlagewerken ist nur in der russischen Ausgabe des *Konversations-Lexikons* von Brockhaus ein Artikel über Chausseen aus dem Jahr 1903 zu finden, der an Genauigkeit dem oben zitierten, ein halbes Jahrhundert älteren deutschen Nachschlagewerk nahekommt. Vgl. *Ėnciklopedičeskij slovar'*, pod red. prof. I.Je. Andreevskogo, Sankt-Petersburg 1890–1907, Bd. 36a, S. 796–797.

¹⁴³ Ščerba, L.V.: *Osnovnye principy orfografii i ich social'noe značenie*, in: Ders.: *Izbrannye raboty po russkomu jazyku*, Moskau 1957, S. 45–49, hier S. 49.

Recherchen und Theorien sich stützende Charakter vieler Großprojekte und zum dritten ihre öffentlichkeitswirksame – zumeist positive – Interpretation als Ausdrücke des Zeitgeistes.

In deutschen Landen konnte man während des gesamten 19. Jhs. Zeuge und Betroffener sein oder zumindest eingehend durch Presseberichte informiert werden, wie in einem nie da gewesenen Ausmaße **regelnde, ordnende und rationalisierende Eingriffe** in Bereiche vorgenommen wurden, die sonst zum Reich des Gegebenen und Gewachsenen gehörten. Ein besonders großes und berühmtes Projekt dieser Art war die umfassende «Rheinkorrektion».¹⁴⁴ Der große, von Romantikern besungene, von Touristen bewunderte, von deutschen Nationalisten als der paradigmatische «deutsche» Fluss wahrgenommene «Vater Rhein» hatte seit Menschengedenken mäandert, viele Auen, Inseln, Flussarme und bewegliche Kies- und Sandbänke gehabt und bei Hochwasser große Flächen überschwemmt. Nun sollte er fast auf der gesamten Länge zum Objekt einer von Ingenieuren genau kalkulierten, unter Beteiligung mehrerer Staaten ausgeführten Regulierung werden. Der gefeierte «Bändiger des wilden Rheins», Oberst Johann Gottfried Tulla, legte als Staatsingenieur von Baden kurz vor der Wende zum 19. Jh. ein Gutachten darüber, «Wie der Rhein bei Daxlanden in Ordnung zu bringen sey», vor. Die vielen chaotischen Schlingen und Flussarme hatten unter dieser Ordnung keinen Platz mehr, denn laut Tulla hatte «kein Fluss und kein Strom mehr als ein Flussbett nötig» und überhaupt sollten idealerweise sämtliche Flüsse, Strome und Bäche in einem kultivierten Land Kanäle sein, deren Verlauf sich nach den Interessen der Bewohner bestimmen würde. 1818 begannen Begradigungsarbeiten am Oberrhein, die gegen heftige Proteste und zum Teil gewaltsamen Widerstand der örtlichen Bauern und Fischer gemeinsam von Baden und Bayern durchgeführt wurden. Später schloss sich auch Frankreich dem gemeinsamen Unternehmen an. Hessen, Preußen und die Niederlande erhoben 1826 Einspruch gegen die Fortsetzung der Arbeiten, da sie große Schäden durch den nun erheblich schneller fließenden Strom befürchteten. Nachdem dieser Widerstand durch bayerische Diplomatie überwunden werden konnte, wurden zahlreiche weitere Durchstiche gemacht und Schlingen «abgetrieben». Die «Rheinkorrektion» wurde auch nach Tullas Tod (1828) fortgesetzt und unter der Leitung des badischen Wasser- und Straßenbaudirektors Max Honsell 1879 zum Abschluss gebracht. Für den «korrigierten» Rhein war neben dem möglichst geraden Flusslauf eine innerhalb von bestimmten Abschnitten konstante und genaue Breite festgelegt, nämlich im Oberlauf 240 m, von der Neckarmündung stromabwärts 300 m, zwischen Mainz und Bingen 450 m usw. Auch die Tiefe des Flusses wurde wirtschaftlich rational reguliert, denn sollte ihn auch für größere Dampfer schiffbar machen.

Der rationalisierende Eingriff ins Gewachsene hatte kaum zu übersehende Folgen für das Leben der Anrainer. Gegen Ende des 19. Jhs. konnten Dampfschiffe Güter und Passagiere bis nach Basel hinauf bringen, und an beiden Ufern des regulierten Flusses verliefen Eisenbahnlinien.¹⁴⁵ Durch den angestiegenen Waren- und Personenverkehr wuchs die Bevölkerung mancher Orte – auch solcher, wo die Konzentration von Bergbau- oder Industriebetrieben nicht so hoch war, wie etwa im Ruhrgebiet –, in kurzer Zeit um das Zwei- und Dreifache. Die Rheinbegradigung befreite die Uferlandschaften von Malaria, machte große Flächen urbar und brachte durch verbesserte Verkehrsmöglichkeiten einen erheblichen wirtschaftlichen Aufschwung, aber auch eine keineswegs nur positive große Umwälzung für die örtliche Landbevölkerung, denn ganze Wirtschaftszweige, die hier früher eine große Bedeutung hatten, z.B. Fischerei und Goldwäscherei, aber auch Forstwirtschaft, erlitten vernichtende Schläge.¹⁴⁶ Proteste und Widerstände nahmen jedoch mit der

¹⁴⁴ Vgl. dazu Strasser, R.: Die Veränderungen des Rheinstromes in historischer Zeit, Bd. I: Zwischen der Wupper- und der Düsselmündung, Düsseldorf 1992; Cioc, M.: The Rhine: an eco-biography, 1815–2000, Seattle 2002 – Cioc spricht mit Recht von einer «Disziplinierung» des Rheins; Blackbourn, D.: Die Eroberung der Natur: eine Geschichte der deutschen Landschaft, München 2007 (engl. Original Blackbourn, D.: The conquest of nature: water, landscape, and the making of modern Germany, New York 2007).

¹⁴⁵ Dazu allgemein Zimmermann, H.: Aus der Geschichte der Personenschiffahrtsgesellschaften am Rhein, in: Beiträge zur Rheinkunde, Heft 31 (1979), S. 27–39.

¹⁴⁶ Die Begradigung hatte auch andere negative oder zumindest ambivalente Effekte. Sie führte zu einer stellenweise recht erheblichen Senkung des Grundwasserspiegels, die einen massiven Vegetationswandel und im südlichen Oberrheingebiet eine regelrechte «Versteppung» hervorrief. Die abgestorbenen Wälder wurden nach 1880 von der

Zeit ab¹⁴⁷, denn die herrschende Meinung war umgekippt: «Die Privatinteressen einiger Uferbesitzer und die Rücksichten auf Naturschönheiten» könnten «unmöglich gegen die grossen Interessen der Schifffahrt des gesammten Rheinlandes mit solchem Gewicht in die Waagschale fallen, dass die Schifffahrt für immer sich ihnen beugen» müsste.¹⁴⁸

Wer nicht zu den mehreren Millionen Deutscher zählte, die durch dieses oder ein ähnliches¹⁴⁹ Regulierungsprojekt unmittelbar betroffen und mitgeprägt waren, bekam Kunde davon durch die Presse. Die «Gartenlaube» lobpreiste Tulla und sein Werk, indem sie die Bezwingung des Rheins mit dem Stolz auf die Siege der letzten Kriege verknüpfte, was den positiven Eindruck zusätzlich steigerte.¹⁵⁰ Den Durchstich der Donau bei Wien, das durch «diese Regulirung [...] wirklich zu einem Welthandelsplatz» erhoben wurde, lobpreiste die Illustrierte gar als eine «Menschenthat [...], vor welcher die Völker der Gegenwart den Hut abziehen und die Nachkommen mit Hochachtung unserer Tage gedenken werden.»¹⁵¹

Im Russischen Zarenreich wurden zwar in den 1870–1890er Jahren auf der Weichsel, der Memel, der Pripjat', dem Dnjeestr, dem Dnjepr bei Kiew, der Wolga bei Nishnij Nowgorod und bei Saratow usw. auch Flussregulierungsarbeiten vorgenommen. Doch war das Ausmaß der Eingriffe, die hauptsächlich der Verbesserung der Schiffbarkeit dieser Flüsse auf einzelnen Abschnitten dienen sollten, viel geringer, sie sahen mehr Baggern und Deichbau als Durchstiche und Flussbreiteregulierung vor, so dass ihre Einwirkung auf die Flusslandschaft äußerlich weniger bemerkbar war.¹⁵² In der russischen Massenpresse wurden diese Versuche, Natürliches zu verbessern, auch nicht so gefeiert wie die spektakulären «Korrekturen» in der deutschen. Im Diskurs der Reformskeptiker aber spielte gerade in Russland die Identifizierung einer

staatlichen Forstverwaltung durch anspruchslosere Baumarten ersetzt, z.B. kanadische Pappeln, die meistens in Reinbeständen und in langen schnurgeraden Reihen aufgepflanzt wurden, was ihre wirtschaftliche Nutzung einfacher und rentabler aber ihre Widerstandskraft gegen Wind, Parasiten und Krankheiten geringer machte. Vgl. Tümmers, H.J.: Der Rhein. Ein europäischer Fluß und seine Geschichte, München 1999, S. 171–173. Zum nach wirtschaftsrationalen Prinzipien regulierten Wald vgl. Hausrath, H.: Geschichte des deutschen Waldbaus. Von seinen Anfängen bis 1850. Schriftenreihe des Instituts für Forstpolitik und Raumordnung der Universität Freiburg. Freiburg i. Br. 1982.

¹⁴⁷ Dies soll nicht heißen, dass es keine Kritik mehr an diesem und anderen Großbauten der Zeit gab. So behauptete der anonyme Autor der Schrift «Regulirung oder Canalisirung der deutschen Flüsse von einem deutschen Ingenieur» (Wiesbaden 1876), dass sämtliche bis dahin in Deutschland durchgeführten Flussbegradigungen erfolglos und schädlich waren, und warf deutschen «Hydrotekten» und Regierungen Irrtum und Unkenntnis vor. Diese Kritik blieb freilich nicht unwidersprochen und wurde ihrerseits als «auf mangelnder Sachkenntnis beruhend» entlarvt und zurückgewiesen. Einen Überblick der Polemik s. in Honsell, M.: Die Canalfrage und die Rheincorrection zwischen Basel und Mannheim, Berlin 1878.

¹⁴⁸ Königliches Statistisches Bureau in Berlin (Hrsg.): Preußische Statistik (Amtliches Quellenwerk), Berlin 1868, S. XIX.

¹⁴⁹ Bis Ende des 19. Jhs. wurden die Oder (1736–1788 und 1888–1897), die Weichsel (1889–1895) und etliche andere deutsche Flüsse stellenweise begradigt. Mit der großen «Rheinkorrektion» waren diese einzelnen Durchstiche freilich nicht zu vergleichen.

¹⁵⁰ Vgl. z.B. den Beitrag über Breisach in der «Gartenlaube»: «[...] der Werth des durch die Rectification des Rheinufers gewonnenen guten Landes auf jedem Ufer [ist] zu fast sechsthalb Millionen und der des nun vor Ueberschwemmung und Versumpfung und dadurch für bessere Cultivirung geretteten Bodens wiederum für beide Ufer auf je fünfzehn Millionen Gulden anzuschlagen. Daß aber dadurch, daß der Rhein den Weg von Basel bis Hessen, statt wie früher in achtzig, jetzt in sechszig Stunden zurücklegt und keine Altrheine und Sümpfe mehr bildet, die Fieberkrankheiten verschwunden sind und Gesundheit und Wohlstand zugleich sich in all den Rheingemeinden befestigen, wie viele Millionen ist dies werth? Besteigen wir den Tullathurm, dem Manne zu Ehren. Von der fünfzig Fuß hohen Warte breitet ein herrliches Rundgemälde sich vor uns aus [...] Alles, was und so weit wir ringsum sehen, [ist jetzt] *deutsches Land* und Gebiet eines Reiches, das *seine Schlüssel* nimmermehr so arg verwaarloosen und so oft zerbrechen läßt [...]» C., H.v.: Ein alter Reichs-Schlüssel und ein neuer Rhein-Bändiger, in: Die Gartenlaube, Heft 34 (1875), S. 571.

¹⁵¹ [Anonym]: Der gebändigte Strom, in: Die Gartenlaube, Heft 24 (1870), S. 378–380.

¹⁵² Grund dafür waren teils das weniger ausgeprägte Mäandern der zu regulierenden Flüsse, teils die von russischen Wasserbauingenieuren bei Untersuchungen der Flussströmungen gemachten Entdeckungen, die eine neue Herangehensweise nahelegten. Vgl. z.B. Leljavskij, N.S.: O rečnych tečenijach i formirovanii rečnogo rusla. Doklad vtoromu s'ezdu inženerov-gidrotechnikov, Sankt-Petersburg 1893; Ders.: Doklad pervomu S'ezdu russkich dejatelej po vodjanym putjam v 1894 g., Sankt-Petersburg 1894; Lohtin V. M. Reka Dnestr, eë sudochodstvo, svojstva i ulučšenie, Odessa 1886; Ders.: Sovremennoe položenie voprosa o sposobach ulučšenija rek, Odessa 1886.

Rechtschreibreform mit einem *Eingriff in die Natur*¹⁵³ eine wichtige Rolle. Lev Tolstoj, einer der einflussreichsten Köpfe seiner Zeit, sagte zum Reporter der Zeitung «Rus'» im Jahre 1904: «Meiner Meinung nach ist diese Reform albern... Ja, ja, albern... Das ist eine typische Erfindung von Wissenschaftlern, die sicher nicht umgesetzt werden kann. [...] Lev Nikolaevičs Stimme klingt wieder verärgert. – Der Mensch kann und darf nicht umschaffen, was das Leben schafft; es ist sinnlos zu versuchen, die Natur zu korrigieren, es macht keinen Sinn...»¹⁵⁴

Ob durch das Begradigen oder durch das Baggern, die Durchsatzfähigkeit der Flüsse als Verkehrswege wurde erhöht. Die aufblühende Binnenschifffahrt hatte für das Leben der Hafenstädte weitreichende Folgen, aber auch auf die Vorstellungswelt der immer zahlreicher werdenden Menschen, die als Passagiere von diesem Verkehrsmittel Gebrauch machten, hatte sie Auswirkungen, die unter dem Gesichtspunkt des hier behandelten Themas bedeutsam waren. Denn mit der Entwicklung der Technik und insbesondere des Dampfantriebs ging unter anderem auch eine Aufwertung der Präzision einher. Im Maschinenbau und überhaupt im Ingenieurwesen, das ja für den gefeierten wirtschaftlichen Fortschritt maßgeblich verantwortlich war, spielte die genaue Bestimmung der zulässigen Abweichung von einem Richtwert eine große Rolle.¹⁵⁵ Die **Dampfschifffahrt** war eine der Schnittstellen, an denen diese technische Besonderheit des Transportmittels zu einem Verbraucherwert wurde, denn Dampfer waren (zumindest tendenziell) schneller und wesentlich pünktlicher als Segelschiffe.¹⁵⁶

Die ersten Dampfschiffe fuhren auf deutschen und russischen Flüssen und Meeren bereits im frühen 19. Jh. In den ersten Dezennien war deren Anteil an der Mobilität der Bevölkerung quantitativ wie qualitativ noch relativ gering, doch er nahm zu und seit der 1860er Jahren kann schon von Zigtausenden von beförderten Passagieren pro Jahr ausgegangen werden¹⁵⁷, von denen jede(r) bei der Reise mit neuartigen Präzisionsanforderungen konfrontiert wurde. Nikolaj Novosel'skij, der Mitbegründer und geschäftsführende Direktor von den erfolgreichsten russischen Dampfschiffahrtsgesellschaften «ROPiT» und «Kavkaz i Merkurij», betonte, dass für jede Dampfschiffahrtsgesellschaft «ein guter Fahrplan von größter Bedeutung ist. Im Dampfschiffsverkehr muss man mit jeder nutzbaren Stunde haushalten.»¹⁵⁸ Seine Passagierschiffe hielten sich denn auch immer penibel an ihre Fahrpläne, die auf die Viertelstunde genau berechnet

¹⁵³ Die Lehrmeinung, der zufolge Sprache(n), Schriftlichkeit(en) und alles, was dazu gehört, nicht Gotteswerk oder Naturphänomen, sondern Menschenwerk sei, mochte von Kennern der westeuropäischen Sprachwissenschaft und von Linguisten geteilt oder wenigstens zur Kenntnis genommen werden (vgl. dazu Feščenko, V.: *L'idée humboldtienne de la 'langue comme création' en linguistique, poétique et poésie en Russie au XXe siècle*, in: Seriot, P. (Hrsg.): *Humboldt en Russie* (= Cahiers de l'ILSL. 2012. N° 33), S. 33–56), im Alltagsdiskurs besaß sie jedoch keine Monopolstellung.

¹⁵⁴ Zenger, A.: U Tolstogo, in: *Rus'*, Nr. 212 (15/28.07.1904), S. 4. .

¹⁵⁵ См.: Rübberdt, R.: *Geschichte der Industrialisierung. Wirtschaft und Gesellschaft auf dem Weg in unsere Zeit*, München 1972, S. 81ff., 355.

¹⁵⁶ Zu Beschleunigung als *der* charakteristischen Erfahrung vieler Menschen des 19. Jhs. vgl. Osterhammel, J.: *Die Verwandlung der Welt*, S. 126.

¹⁵⁷ Die Sankt-Petersburger und Lübecker Dampfschiffahrtsgesellschaft wurde 1830 gegründet, die Schwarzmeer-Dampfschiffahrtsgesellschaft 1833. Die Russische Gesellschaft für Dampfschiffahrt und Handel (Russkoe obščestvo parochodstva i torgovli, abgekürzt ROPiT, gegründet 1856) in Odessa hatte bereits zwei Jahre nach ihrer Gründung 35 Schiffe, die auf 12 Routen verkehrten. 1869 waren es schon 63 Schiffe, die regelmäßig 20 in- und ausländische Destinationen auf dem Schwarzen Meer und dem Mittelmeer bedienten. Vgl. Trifonov Ju.N., Lemačko B.V. *Russkoe obščestvo parochodstva i torgovli*. Sankt-Petersburg 2009. Die drei anderen Großunternehmen für Binnenschiffsverkehr – «Obščestvo parochodstva po Volge» (gegründet 1843), «Kavkaz i Merkurij» (gegründet 1849/1858) und «Samolet» (gegründet 1853) – betrieben auf dem Kaspischen Meer, auf der Wolga, der Kama, der Oka und der Belaja 10 bis 65 Dampfschiffe, die zwei bis fünf Mal in der Woche verkehrten. Vgl. Aleksušin, G.V.: *Parochodnoe obščestvo «Kavkaz i Merkurij»*, Samara 1995; Ders.: *Obščestvo parochodstva po Volge*. URL: <http://www.riasamara.ru/rus/samara/about/31451/article31991.shtml>; Ders.: *Parochodstvo «Kavkaz i Merkurij» – 2-e krupnejšee na Volge*. URL: <http://www.riasamara.ru/rus/samara/about/31451/article31992.shtml>; Ders.: *Parochodstvo «Samolet» – 3-e krupnejšee na Volge*. URL: <http://www.riasamara.ru/rus/samara/about/31451/article31993.shtml>; Berezovaja, L.G.: *Istorija turizma i gostepriimstva*, Moskau 2014, passim.

¹⁵⁸ RGIA F. 107. Op. 1. D. 10. L. 72–73.

waren, was bei den deutschen Dampfschiffahrtsgesellschaften bereits in den 1850er Jahren der Fall war.¹⁵⁹

Noch exakter – Anfang der 1840er Jahre oft schon auf die Minute genau – waren die Fahrpläne der **Eisenbahn**, die bald nach den Dampfschiffen in die Lebenswelt der Europäer drang und mit Recht als das Sinnbild der Moderne den Umband des Buches von Jürgen Osterhammel über die «Verwandlung der Welt» im 19. Jahrhundert zielt. Die erste deutsche Eisenbahnlinie mit Einsatz von Dampflokomotiven, 1835 erbaut, verband die benachbarten Städte Nürnberg und Fürth miteinander, die erste öffentliche Eisenbahn Preußens verband Berlin mit Potsdam 1838.¹⁶⁰ Die fast zeitgleich, 1837, eröffnete erste russische Eisenbahn führte von Sankt-Petersburg nach Carskoe Selo. Sie diente vor allem Unterhaltungszwecken, doch innerhalb kurzer Zeit entstanden in Russland auch Eisenbahnen als Massenverkehrsmittel. Besonders bei Fernreisen schlug der Zug alle bis dahin bekannten Beförderungsmittel aus dem Felde. Die wirtschaftlichen und militärischen Vorteile, die das versprach, wurden bald erkannt; der Bau und der Betrieb von Eisenbahnen wurde zu einem wichtigen Wirtschaftszweig, in der Publizistik wurde die Eisenbahn zu einer beliebten, wenn auch nicht immer positiv beladenen Metapher.¹⁶¹ Dass die Eisenbahn oft als ein Symbol für eine schnell und unaufhaltsam vorwärts rasende Geschichte verwendet wurde und wird, ist eine triviale Tatsache. Doch dieses Verkehrsmittel hatte auch andere Konnotationen, die den Zeitgenossen durchaus präsent waren. Die Gleise konnten z.B. den Ausschluss der Beliebigkeit symbolisieren. Wenn die Ereignisse nämlich nicht der vorgezeichneten Bahn folgen, sei nichts mehr sicher, bemerkte 1848 Adolf Glaßbrenner, der Herausgeber der Berliner «Freien Blätter»: «Die Räder der Zeit gehen schnell, aber nicht im Geleise; die Begebenheiten überstürzen sich. [...] Wer und Was steht fest in dieser Zeit? Nichts.»¹⁶² Ein weiteres Merkmal der Eisenbahn, das auch zu metaphorischem Sprachgebrauch Anlass gab, ist ihre verhaltensprägende Kraft: Wenn Karl Marx Revolutionen als «die Lokomotiven der Geschichte» bezeichnete¹⁶³, so ging es ihm, wie Lutz Brangsch mit Recht betont, nicht so sehr um die Postulierung der fortschrittlichen

¹⁵⁹ In den 1830er Jahren legten die Dampfschiffe in Koblenz z.B. «Morgens 7½ Uhr» ab – so pünktlich wie nur «reitende und fahrende Posten bei dem Königlich Preußischen Ober-Post-Amte zu Koblenz» und «Personen-Posten (Eilwagen)» (Vgl. Geschäfts- und Adreß-Kalender des Regierungsbezirks Koblenz für das Schaltjahr 1836, Koblenz o.J., S. 32, 34 und 36. Elektronische Ressource. URL: <http://www.dilibri.de/rlb/content/pageview/68054>), in den 1850er Jahren waren die Fahrpläne der rheinischen Dampf- und Düsseldorfer Gesellschaft für Rhein-Dampfschiffahrt vom 9. Juni 1853 ist abgebildet in Napp-Zinn, A.F.: 100 Jahre Köln-Düsseldorfer Rheindampfschiffahrt insbesondere Zerstörung und Wiederaufbau 1939–1953, Köln 1953. Elektronische Ausgabe. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/K%C3%B6ln-D%C3%BCsseldorfer_Deutsche_Rheinschiffahrt#/media/File:KD_Fahrplan_1853.jpg).

¹⁶⁰ Zu sozialen, kulturellen und politischen Folgen der Entwicklung des Schienenverkehrs in deutschen Staaten vgl. O'Dell, A.C.: Railroads and Geography, London 1956; Rübberdt, R.: Geschichte der Industrialisierung, Wirtschaft und Gesellschaft auf dem Weg in unsere Zeit, München 1972, bes. S. 81–85; Langewiesche, D.: Liberalismus und Demokratie in Württemberg zwischen Revolution und Reichsgründung, Düsseldorf 1974, bes. S. 69; Treue, W.: Wirtschafts- und Technikgeschichte Preussens, Berlin / New York 1984, bes. S. 430; Roth, R.: Das Jahrhundert der Eisenbahn: die Herrschaft über Raum und Zeit 1800–1914, Ostfildern 2003. Zum Thema Eisenbahnen, Modernisierung und Neuordnung der Lebenswelten in Russland vgl. Cvetkovski, R.: Modernisierung durch Beschleunigung: Raum und Mobilität im Zarenreich, Frankfurt a.M. 2006; Sperling, W.: Der Aufbruch der Provinz: Die Eisenbahn und die Neuordnung der Räume im Zarenreich, Frankfurt a.M. 2011 sowie die hervorragende Studie von Schenk, F.B.: Russlands Fahrt in die Moderne. Mobilität und sozialer Raum im Eisenbahnzeitalter, Stuttgart 2014 (russ. Ausg.: Šenk, F.B.: Poezd v sovremennost'. Mobil'nost' i social'noe prostranstvo Rossii v vek železnych dorog / Per. M. Lavrinovič, Moskau 2016).

¹⁶¹ Zur Eisenbahn-Metaphorik vgl.: Link, J. / Wülfing, W. (Hrsg.): Bewegung und Stillstand in Metaphern und Mythen: Fallstudien zum Verhältnis von elementarem Wissen und Literatur im 19. Jahrhundert, Stuttgart 1984, bes. S. 76f.; Carr, G.: Entgleisung und Dekonstruktion. Theodor Fontanes *Die Brück' am Tay*, in: Das schwierige 19. Jahrhundert: Germanistische Tagung zum 65. Geburtstag von Eda Sagarra im August 1998. Mit einem Vorwort von W. Frühwald, Tübingen 2000, S. 319–333; Zum Bild der Eisenbahn in der russischen Dichtung vgl. Amelin, G. / Morderer, V.: Pis'ma o russkoj poezii, Moskau 2006, passim.

¹⁶² Glaßbrenner, A.: [Leitartikel ohne Titel], in: Freie Blätter. Illustrierte politisch-humoristische Zeitung, Jg. 1 (1848), Nr. 1, S. 1.

¹⁶³ Marx, K.: Die Klassenkämpfe in Frankreich 1848 bis 1850, in: Karl Marx Friedrich Engels Werke, Bd. 7: August 1849–Juni 1851, Berlin 1960, S. 9–107, hier S. 85

weltgeschichtlichen Rolle der Revolutionen (eine in Russland seit Lenin gängige Deutung), sondern vielmehr darum, dass im Zuge revolutionären Handelns die französische Bauernschaft notgedrungen neue politische und soziale Verhaltensregeln lernen musste. «Indem dieses Handeln die bisherigen gesellschaftlichen Begrenzungen aufbricht und alle gesellschaftlichen Gruppen, selbst jedes Individuum, zu Veränderungen zwingt, wird die Gesellschaft erneuert, werden, selbst im Falle der Niederlage, neue Institutionen, neue Beziehungen, neue Perspektiven geschaffen.»¹⁶⁴ Zu den Perspektiven und Verhaltensregeln, die das Leben mit den Eisenbahnen schuf oder aufwertete, gehörten, wie weiter unten zu zeigen sein wird, auch solche, die als Modell für ein neues Verhältnis zur Schrift dienen konnten. Der öffentliche Diskurs über Reformen wurde durch die Eisenbahnmetaphorik auch beeinflusst. In seinem Plädoyer für die Vereinheitlichung der deutschen Bühnenaussprache, die er als Grundlage für «etwaige Verbesserungen der Orthographie» ansah, griff z.B. Theodor Siebs auf das Bild des Baues einer Eisenbahnlinie als Metapher für die notwendige Gnadenlosigkeit einer rationalisierenden Reform zurück, indem er darauf hinwies, dass «man auch so manches mundartliche Sprachgut preisgegeben hat für die einige deutsche Schriftsprache – wie man Bäume des Waldes abholzt, durch den die Eisenbahn führen soll»¹⁶⁵, und sein Gleichgesinnter aus Paderborn sah einen nicht metaphorischen, sondern direkten Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Eisenbahnen und der Notwendigkeit einer unifizierenden Regelung der deutschen Aussprache:

Einheitlichkeit der Aussprache verlangt auch der ungeahnte Aufschwung, den das Verkehrswesen genommen hat. Norddeutsche und Süddeutsche, Ostdeutsche und Westdeutsche sind durch die Schnelligkeit der Beförderung, wie sie die Eisenbahnen ermöglichen, räumlich einander nahe gerückt worden. Demnach wird schon ein rein praktisches Bedürfnis dahin führen, dass der einzelne seine landschaftlichen Eigenheiten ablegt, um im Verkehr mit Leuten aus anderen Gegenden so wenig als möglich durch mundartliche Besonderheiten aufzufallen.¹⁶⁶

Ob nun tatsächlich viele Bahnreisende um die Jahrhundertwende sich genierten, in mündlicher Kommunikation sich ihre Herkunft anhören zu lassen, ist zweifelhaft, wenn auch nicht mehr genau festzustellen. Doch der Ausbau der Eisenbahnen hat sehr wohl neue Vereinheitlichungs-Bedürfnisse auf dem Gebiet der sprachlichen Kommunikation gezeitigt. Nachdem in den 1840–1860er Jahren einzelne Strecken und regionale Schienennetze gebaut worden waren, wurden diese sukzessive miteinander verbunden, was Standardisierung im technischen Bereich wie z.B. Vereinheitlichung der Spurweiten, Harmonisierung der Fahrpläne und der Tarife erforderlich machte. Für Fahrpläne, Tarifverzeichnisse, Kursbücher und andere für den Betrieb der Eisenbahnen notwendige Informationsquellen, in denen das alphabetische Prinzip eine strukturierende Rolle spielte, war es von Bedeutung, dass für Ortsnamen wie Cöln/Köln, Coblenz/Koblenz, Kamenec-Podol'sk / Kamenec Podol'skij u.dgl. eine einheitliche Schreibweise festgelegt wurde. Dieses von Bahnbeamten verspürte Bedürfnis drang langsam zu Ohren der Öffentlichkeit. In Köln erging 1898 eine einmütige Entscheidung der Stadtverordnetenversammlung, die auch von der Handelskammer unterstützt wurde, einen Antrag auf Abschaffung der Schreibweise Cöln zu stellen. Viele preußische Minister sprachen sich dafür aus. Der Minister für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten von Bartsch genehmigte auch mit einem Ministerialerlass vom 18. Mai 1899 «Betreffend die Schreibweise

¹⁶⁴ Vgl. Brangsch, L.: Revolution: Lokomotive oder Notbremse der Geschichte? Elektronische Ressource. URL: <https://ifg.rosalux.de/files/2018/01/Revolutionen-und-Lokomotiven-end.pdf>.

¹⁶⁵ Siebs, T.: Deutsche Bühnenaussprache. Ergebnisse der Beratungen zur ausgleichenden Regelung der deutschen Bühnenaussprache, die vom 14.–16. April 1898 im Apollosaale des Königlichen Schauspielhauses zu Berlin stattgefunden haben. Im Auftrage der Kommission herausgegeben von Th. Siebs, Berlin / Köln / Leipzig 1898, S. 10.

¹⁶⁶ Link, L.: Die einheitliche Aussprache im Deutschen, Paderborn 1898, S. 8f.

verschiedener im Staatshaushalts-Etat vorkommender Ortsnamen»¹⁶⁷ eine einheitliche Schreibweise von 25 Ortsnamen, einschließlich Kassel, Köln, Koblenz u.a., doch der Kaiser befahl am 19. September 1900 die Schreibweise mit C beizubehalten.

Nach seinem Abschied aus der Armee wurde Generalmajor Hermann Budde vom Kaiser 1902 zum Staatsminister und preußischen Minister für öffentliche Arbeiten ernannt. In diesem Amt musste er sich auch mit schwierigen Rechtschreibfragen beschäftigen, z.B. wie die 1901 beschlossene neue Orthografie auf Ortsnamen anzuwenden wäre, die nicht «echte» Eigennamen darstellten, insbesondere auf die Namen von Bahnhöfen wie Dammtor, Thiergarten, Johannisthal, Central-Viehhof, Central-Markthalle u.dgl.m.: Sollte bei ihnen das stumme *h* wegfallen oder nicht? Die Entscheidung des Ministers lautete, die Schreibung solcher Ortsnamen könne nur mit Zustimmung aller betroffenen Ressorts geändert werden.¹⁶⁸ Dass so ein breiter Konsensus schwierig herzustellen war, konnte sich der Einheitsleitung gewohnte ex-Militär wohl schwer vorstellen.

Die z.T. schwierigen Verhandlungen, der Enthusiasmus der einen kollektiven und individuellen Akteure bei der Einführung oder Änderung einheitlicher Normen und das Widerwillen oder Zögern der anderen weisen strukturelle Ähnlichkeiten mit den Kämpfen um die reichsweite Normierung der deutschen Orthografie auf. So wie jedes Land seine Besonderheiten in der Rechtschreibung hatte, auf die es nicht ohne weiteres verzichten wollte, waren auch die Eisenbahnen in vieler Hinsicht verschieden. Ihre Wagen- und Radgestellgrößen und Spurweiten stimmten mit denen der Nachbarländer nicht überein (was teilweise aus militärischen Überlegungen auch so gewollt war). Deshalb mussten Reisende z.B. bei einer Bahnfahrt von Magdeburg nach Dortmund viermal den Zug wechseln. Nach der Reichsgründung wurden die Spurweiten der staatlichen deutschen Eisenbahnen vereinheitlicht, wobei die einzelnen Bundesstaaten, insbesondere Baden, sich unterschiedlich lange weigerten, ihre Normen zu ändern.¹⁶⁹

In Russland setzte der Eisenbahnen-Boom später und schleppender ein: Die beiden ersten Fernstrecken, nämlich zwischen Warschau und Wien sowie zwischen Sankt-Petersburg und Moskau wurden 1848 bzw. 1851 in Betrieb genommen. Intensiv wurde der Eisenbahnbau erst in den 1860er Jahren und dann wieder gegen Ende des 19. Jhs. betrieben. Die Standardisierung auf der Grundlage der fünf-Fuß-Spur erfolgte von Staats wegen, als die einzelnen Strecken, die ursprünglich verschiedene Wagen- und Lokomotivtypen, Spurweiten und Lichtraumprofile hatten, zu einem Netz zusammengeschlossen wurden.¹⁷⁰ Das dahinterstehende Kalkül war nicht an der Bequemlichkeit der reisenden Menschen, sondern an Zeit-, Arbeits- und Geldersparnis bei Eisenbahnbauarbeiten und beim Gütertransport orientiert. Letzterer Umstand scheint nicht ohne Bedeutung für unser Thema zu sein: Eisenbahnverbindungen zu Markt- und Hafenstädten brachten einen großen Aufschwung in die russische Wirtschaft, so dass vor allem Geschäftsleute, Getreide produzierende Gutsbesitzer und Kaufleute von ihnen profitierten, während für Vertreter der maßgeblich an der Kultur(re)produktion und somit an den Diskussionen über Rechtschreibungsfragen beteiligten Gesellschaftsschichten wie Stadtadel und *raznočincy*, deren Ethos die Standesehre bzw. das Geistige über das materialistisch Rationale setzte, die durch Standardisierung erhöhte Rentabilität und Effizienz einen geringeren weltanschaulichen Wert darstellte und seltener als nachahmenswert bewundert und besungen wurde. Bis Mitte der 1890er Jahre fuhren diese Leute auch nicht so oft und nicht so weit mit dem Zug: Fahrkarten waren in Russland bei größeren Entfernungen ziemlich teuer, daher betrug die Bahnreisen über 300 km

¹⁶⁷ Vgl. GStAPK VI. HA Rep. NI Schmidt-Ott (M) B XXXIX Nachlass Schmidt-Ott, Deutsche Rechtschreibung. Nicht foliiert. Ministerialerlass vom 18. Mai 1899 Betreffend die Schreibweise verschiedener im Staatshaushalts-Etat vorkommender Ortsnamen.

¹⁶⁸ Vgl. GStAPK I. HA Rep. 84a Justizministerium Nr. 2830/2 Betr. die Orthographie, 1902–1919. Bl. 278.

¹⁶⁹ Vgl. Haarmann, A.: Das Eisenbahngleis, 2 Bde., Leipzig 1899/1902.

¹⁷⁰ Vgl. [Anonym]: Kak byla ustanovlena normal'naja širina putej russkich železnych dorog. Dokumenty iz dela Departamenta železnych dorog Glavnogo Upravlenija putjami soobščeniya i publičnymi zdanijami za 1842 g. K materialam Komissii pri VIII Otdelje Russkogo Techničeskogo obščestva po voprosu o širine kolei, Sankt-Petersburg 1902 (Beiheft zu «Železnodorožnoje delo, Nr. 22–23 (1902)); Haywood, R.M.: The Question of a Standard Gauge for Russian Railways, 1836–1860, in: Slavic Review, Bd. 28 (1969), Nr. 1, S. 72–80.

Entfernung nur 6% der ca. elftausend Einzelfahrten pro Jahr. Obwohl nach der Senkung der Tarife 1894 die Zahl der Einzelfahrten rapide anstieg und 1913 weit über 200 000 pro Jahr lag, entfiel deren Großteil nach wie vor auf unter 50 km lange Strecken, die mit Vorortzügen zurückgelegt wurden.¹⁷¹ Trotzdem war im letzten Jahrzehnt vor dem ersten Weltkrieg die Eisenbahnfahrt mit allen dazugehörigen Erfahrungen aus dem Weltbild der städtischen Mittelschicht des europäischen Russland, der Schicht der Lesenden und Schreibenden, der Paukenden und Diskutierenden also, von klein auf nicht mehr wegzudenken.

Aber nicht nur Züge und Schienen, Bahnhofsnamen und Fahrkartenpreise wurden Gegenstand der Vereinheitlichungsbemühungen. Nachdem in den 1870er Jahren in Deutschland Fernstrecken gebaut bzw. miteinander vernetzt worden waren, die den Westen des Landes mit dem Osten verbanden, wurde es möglich, in recht kurzer Zeit quer durch das große Deutsche Reich in Breitenrichtung zu reisen. Dabei wurden erhebliche Unterschiede in der Ortszeit sofort bemerkbar. Um die neuen logistischen Abläufe auf Land und auf Wasser besser ineinander greifen lassen und aufeinander abgestimmte Fahrpläne für das ausgedehnte Verkehrsnetz erarbeiten zu können¹⁷², reformierte man das, was dahin nie von Menschenhand geändert wurde, nämlich die **Uhrzeit**, indem man zuerst innerhalb der einzelnen deutschen Bundesstaaten einheitliche «Eisenbahnzeiten» einführte, die mit der Zeit der jeweiligen Hauptstadt (für Preußen, ganz Norddeutschland und Elsass-Lothringen war es seit 1874 die Berliner Zeit) übereinstimmten und für das Personal (nicht jedoch für die Fahrgäste) der Eisenbahnen galten.¹⁷³ Die nebeneinander hängenden Uhren in den Diensträumen der Eisenbahnbeamten gaben somit zwei verschiedene Uhrzeiten – die Ortszeit und die Zeit der jeweiligen Eisenbahngesellschaft – an, die beide richtig waren. Allmählich vereinheitlichten mehrere Gesellschaften ihre Zeitrechnungen für den inneren Dienst, doch aus den weiterhin bestehenden Unterschieden ergaben sich nach wie vor oft die Notwendigkeit der Umrechnungen und das damit verbundene Fehlerrisiko. Daher wurde am 1. Juni 1891 nach Beschluss des Vereins deutscher Eisenbahnverwaltungen für den inneren dienstlichen Verkehr und für die Dienstfahrpläne eine für alle beteiligten Eisenbahnen einheitliche Zeit eingeführt – das war die Zeit des 15. Meridians östlich von Greenwich, also ungefähr die Ortszeit von Stettin und Prag.¹⁷⁴ Sie erhielt die Bezeichnung «mitteleuropäische Eisenbahn-Zeit». Knapp zwei Jahre später trat das Deutsche Reich dem internationalen Zeitzonensystem bei, das 1884 auf der Meridiankonferenz von Washington vereinbart worden war. Das stellte u.a. ein weiteres Glied in der Kette der deutschen Vereinheitlichungsreformen dar, denn das ganze Land lag jetzt innerhalb einer Zeitzone.¹⁷⁵

Russland trat dem Zeitzonensystem von 1884 formal erst 1919 und praktisch sogar noch fünf Jahre später bei, als die sowjetische Regierung das Land in elf Zeitzonen einteilte. Aber Züge fuhrten durch das riesige Zarenreich schon seit 1874 nach der Petersburger Zeit. Die Einführung der einheitlichen Eisenbahnzeit, die zugleich die Zeit der Hauptstadt war, einen weiteren Erfolg der herrschaftlichen Erschließung und Aneignung des gigantischen und kulturell höchst heterogenen Territoriums. Verbanden die Bahnen vor allem Moskau als historisches und symbolisches Zentrum des Landes mit dessen Peripherien (denn das spinnennetzförmige Schienenverkehrssystem wurde im Endeffekt so gebaut, dass Moskau als sein zentraler Hub fungierte, was logistisch nicht optimal

¹⁷¹ Vgl. Davydov, M.A.: *Dvadcat' let do Velikoj vojny. Rossijskaja modernizacija Vitte-Stolypina*, Sankt-Peterburg 2016, S. 345ff.

¹⁷² Die Fahrpläne der Schiffe auf dem Rhein und der Züge, die seit den 1840er Jahren an seinen beiden Ufern entlang führen, wurden einander angepasst. Vgl. Tümmers, H.J.: *Der Rhein*, S. 236.

¹⁷³ Zum Thema Uhrzeit aus sozial- und kulturgeschichtlicher Sicht vgl. allgemein Kern, S.: *The Culture of Time and Space: 1880–1918*, London 1983; Schivelbusch, W.: *Geschichte der Eisenbahnreise. Zur Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jh.*, Frankfurt a.M. 2005 (1. Aufl., München 1977), S. 43f.; Ders.: *Railroad Space and Railroad Time*, in: *New German Critique*, Nr. 14 (Spring, 1978), S. 31–40; Zerubavel, E.: *The Standardization of Time: A Sociohistorical Perspective*, in: *American Journal of Sociology*, Bd. 88 (1982), Nr. 1, S. 1–23, besonders S. 6ff.

¹⁷⁴ Ausführlicher dazu vgl. Bartky, I.R.: *One Time Fits All. The Campaigns for Global Uniformity*, Stanford, CA 2007, S. 120–126.

¹⁷⁵ Vgl. Gesetz betreffend die Einführung einer einheitlichen Zeitbestimmung vom 12. März 1893, in: *Reichsgesetzblatt*. 1893, S. 93. Vgl. dazu Blaise, C.: *Die Zähmung der Zeit: Sir Sandford Fleming und die Erfindung der Weltzeit / Aus dem Amerikan.* von H.G. Holl, Frankfurt a.M. 2001.

aber aus historisch-kulturellen Gründen gefordert war), so banden die Uhren in den Büros der Bahnhofsvorsteher und der Telegrafbeamten jeden an der Eisenbahn liegenden Ort symbolisch an Sankt-Petersburg, so dass der Signalschuss der Kanone in der Peter-und-Pauls-Festung täglich um 12 Uhr gleichsam an jedem Bahnhof bis Wladiwostok hallte und überall Mittag schlug, trotzdem die nach dem Zonensystem regional vereinheitlichte Ortszeit zum Teil erheblich davon abwich.

Somit setzte sich in der zweiten Jahrhunderthälfte die Vorstellung durch, dass neben vielen menschlichen und staatlichen Einrichtungen auch die Zeit, die als ein Naturphänomen galt, das keinem Menschen und keinem Staat, sondern Gott allein gehörte oder – in der fortschrittlicheren Formulierung – ein absolutes und objektives Naturphänomen war, von Menschen bzw. von Behörden reformiert werden konnte, so albern das ein Lev Tolstoj auch immer finden mochte. Einigung durch Verhandlungen und Beschlüsse ermöglichte es, Regelung und Normung auf sie anzuwenden.

Heinrich Heine sagte über die Eisenbahnen im Jahr 1843: «Welche Veränderungen müssen jetzt eintreten in unserer Anschauungsweise und in unseren Vorstellungen: Sogar die Elementarbegriffe von Zeit und Raum sind schwankend geworden. Durch die Eisenbahn wird der Raum getötet, und es bleibt nur noch die Zeit übrig.»¹⁷⁶ Doch da irrte sich der Dichter vom Rhein: Der Raum blieb da, denn das Eisenbahnzeitalter bedeutete nicht nur Eroberung des Raums, sondern auch neue Unterwerfung des Menschen unter die Macht kleiner und kleinster räumlicher Unterschiede. Am Gleis stehend sah man, dass die Schnelligkeit, aber auch die Sicherheit bei der Beförderung auf Schienen dadurch gewährleistet wurde, dass die Eisenbahnschienen im Gegensatz zu Landstraßen eine ganz genau bestimmte, überall im Lande ungeachtet der Landschaftsverhältnisse gleich bleibende Spurweite hatten, was für damalige Verhältnisse ein beeindruckendes Zeugnis der Notwendigkeit und Möglichkeit einer landes- und reichsweiten Standardisierung darstellte.¹⁷⁷ Während die Breite des begradigten Rheins auf den Meter genau festgelegt war, lag bei der Eisenbahn die Toleranz im Millimeterbereich.

Die Wirkung der Eisenbahn als eines positiven Musterbeispiels der fremdbestimmten Genauigkeit, Rationalität und Effizienz hing zum Teil mit ihrer Bedeutung für das große Gemeinwesen, dem der Einzelne angehörte, zusammen. Denn sie war nicht nur ein bequemes und schnelles Verkehrsmittel für Privat- und Dienstreisende und für Gütertransport, sondern auch ein wichtiges Mittel der Staatsintegration und der militärischen Logistik. Das hohe Ansehen, das die Eisenbahn gerade in den Augen vieler Deutscher hatte, hing nicht zuletzt mit ihrer kriegswichtigen Bedeutung zusammen. In Deutschland wurden Eisenbahnzüge bereits 1848/49 erfolgreich zu Truppentransporten eingesetzt.¹⁷⁸ In den späten 1850er Jahren, als Helmuth von Moltke, der in den 1840er Jahren Vorstandsmitglied der Berlin-Hamburger Eisenbahn gewesen war, preußischer Generalstabchef war¹⁷⁹, wurden neue Kriegspläne ausgearbeitet, die Truppentransport mit der Bahn vorsahen. Diese Pläne brachten einen glänzenden Erfolg. Preußens Siege über Dänemark und Österreich im nächsten Jahrzehnt wurden im Wesentlichen von zwei Faktoren bedingt: einer detaillierten Planung von Operationen, die keinen Raum für Fehler oder Eigeninitiative der Kommandeure und Soldaten ließ, und der schnellen Verlegung von Truppen mit Hilfe des

¹⁷⁶ Dieses Zitat und zahlreiche interessante Überlegungen zur Wahrnehmung der Eisenbahnen im 19. Jh. finden sich in Kozlov, S.L.: *Krušenje poezda: transportnaja metaforika Maksa Vebera*, in: *Novoe literaturnoe obozrenie*, Nr.71 (2005), S. 7–60, hier S. 23.

¹⁷⁷ In der Mitte des 19. Jhs. begegnete man im Alltag schon vielen und immer mehr werdenden Beispielen der verbindlichen Einheitlichkeit wie z.B. Uniformen, Geldstücken und -scheinen, doch hatte jedes Regiment seine eigene Uniform und jeder Staat sein eigenes Geld, was übrigens schon damals von vielen als störend empfunden wurde. Die Spurweite der Eisenbahn aber war überall im Lande, ja sogar teilweise in mehreren Ländern, auf den Millimeter genau dieselbe. Die Einheitlichkeit der Spurweite konnte somit der Verbesserung des internationalen Verkehrs dienen, ebenso wie eine rationalere, einfachere und einheitlichere Rechtschreibung das Erlernen der deutschen Sprache durch Ausländer erleichtern und somit zur besseren internationalen Kommunikation beitragen sollte (siehe weiter unten).

¹⁷⁸ Schmehl, C.: *Die Vereinheitlichung technischer Spezifikationen im europäischen Eisenbahnwesen als Voraussetzung für Wettbewerb*, Hamburg 2008, S. 35.

¹⁷⁹ Showalter, D.E.: *Railroads and rifles. Soldiers, technology, and the unification of Germany*, Hamden 1975, S. 14, 29ff.

inzwischen weiter ausgebauten Schienennetzes.¹⁸⁰ So wurde das Ansehen der Eisenbahn mit der Autorität der siegreichen preußischen Armee assoziiert, unabhängig davon, ob und wie oft man sie als Zivilist selbst benutzte.

In Russland hingegen besaßen die Eisenbahnen so eine mit militärischem Prestige und Triumph verknüpfte Ausstrahlung nicht, denn zum einen besaß das Militär selbst im hier herrschenden Wertesystem kein mit Preußen zu vergleichendes Prestige und Ansehen. Zum anderen hatte die russische Armee in der zweiten Jahrhunderthälfte nicht nur Erfolge zu verzeichnen, die mit der Eisenbahn zu tun hatten. Die Strecke in den Süden wurde erst nach der Niederlage von Sewastopol gebaut (1864–1874); die Strecke von Sankt-Petersburg nach Warschau (1862) spielte eine wichtige Rolle bei der Niederschlagung des polnischen Januaraufstandes 1863/64, zeigte aber die Schwächen der Bahnlogistik, da die Aufständischen mehrere Eisenbahnbrücken verbrannten und viele polnischstämmige Bahnbeamte sich dem Aufstand anschlossen; im Russisch-Türkischen Krieg 1877–1878 waren Truppentransporte in den Süden ebenso wichtig wie erfolgreich, es gab aber auch technisch bedingte Zugunglücke mit vielen Toten; die Transsibirische Eisenbahn (1891–1916, regelmäßiger Zugverkehr zwischen Sankt-Petersburg und Wladiwostok ab 1903) vermochte die Niederlage im Russisch-Japanischen Krieg 1904/05 nicht zu verhindern.¹⁸¹

Die Führungsschicht des Zarenreiches maß dem neuen Verkehrsmittel eine zunehmend große Bedeutung, u.a. als eine neue Bühne der Herrschaftsinszenierung, zu¹⁸², doch in der breiten Öffentlichkeit was das Bild der Eisenbahn ein eher durchwachsenes.¹⁸³ In Teilen der gebildeten Mittelschicht teilte man die Begeisterung¹⁸⁴, die auch in vielen Beiträgen der auflagenstarken «Niva» sich spiegelte. Pro Jahr brachte die wöchentlich erscheinende russische Illustrierte sechs bis zehn Beiträge über neue Verkehrsmittel, vor allem über die Eisenbahnen der Welt, oft auch mit Abbildungen. Der Tenor dieser Beiträge war in den allermeisten Fällen ein im Ganzen positiver bis enthusiastischer. Betont wurden vor allem die beim Bau der Strecken überwundenen Schwierigkeiten, die erfinderischen bautechnischen Lösungen, die Baukosten und -fristen, die Zahl der Lokomotiven und Waggons sowie der durch die Eisenbahn gesteigerte Komfort der Reisenden. Pünktlichkeit und überhaupt Präzision im Zusammenhang mit der Eisenbahn wurden in der «Niva» eher *ex negativo* thematisiert, indem z.B. von schneesturmbedingten Zugverspätungen oder von

¹⁸⁰ Zusätzlich wurde die militärische Bedeutung der Eisenbahnen einige Jahre später im Deutsch-Französischen Krieg deutlich, da sich herausstellte, dass «Frankreich den Vorteil eines für strategische Zwecke speziell eingerichteten Eisenbahnnetzes uns [d.h. den Deutschen] voraus» hatte und der deutsche Generalstab in der Folge dafür sorgen musste, dass das nie wieder passierte. Vgl. Kopal, G.: Die Elbbrücken der Paris-Hamburger Eisenbahn, in: Die Gartenlaube, Heft 17 (1872), S. 274–276.

¹⁸¹ Der fehlende Siegesglanz bedeutete natürlich nicht, dass bei der Planung des Eisenbahnnetzes im russischen Zarenreich militärstrategische Überlegungen keine wichtige Rolle spielten. Vgl. dazu Russia's Eklof, B. / Bushnell, J. / Zakharova, L. (Hrsg.): Russia's Great Reforms, 1855–1881, Bloomington / Indianapolis 1994, S. 70–72; Zur Transsibirischen Eisenbahn vgl. auch Schenk, F.B.: Russlands «stählernes Band»: Die Transsibirische Eisenbahn, in: OST-WEST. Europäische Perspektiven, Nr. 3 (2006), S. 219–226.

¹⁸² Vgl. Schenk, F.B.: Ebd. Im Jahre 1896, kurz nach der Vorführung von «Die Ankunft eines Zuges auf dem Bahnhof in La Ciotat» der Brüder Lumière in Paris, wurde in Russland ein Film gedreht, dessen Titel lautete: «Die Ansicht des Bahnhofes Char'kov zum Zeitpunkt der Abfahrt eines Zuges und der auf dem Bahnsteig stehenden Obrigkeit» (Vid char'kovskogo vokzala v moment otchoda poezda s nachodjaščimsja na platforme načal'stvom). Der Regisseur und Kameramann war Alfred Fedekij, der Photograph Ihrer Kaiserlichen Hoheit der Großfürstin Aleksandra Petrovna. Die Massenwirksamkeit dieses Films war freilich durch die damals noch unmögliche Vielfältigkeit und die geringe Zahl der Filmtheater beschränkt. Wenig später wurde der Film durch einen Brand vernichtet. Eine ungleich größere Breitenwirksamkeit konnten die von Fedekij gemachten Fotoaufnahmen erlangen, auf denen neben der Prominenz auch Eisenbahnen zu sehen waren. Vgl. Mislavskij, V.N.: Al'fred Fedekij. K biografii pervogo rossijskogo kinooperatora, in: Kinovedčeskie zapiski, Nr. 77 (2006), S. 163–213.

¹⁸³ Vgl. Baehr, S.L.: The Troika and the Train. Dialogues Between Tradition and Technology in Nineteenth-Century Russian Literature, in: Clayton, D.J. (Hrsg.): Issues in Russian Literature before 1917. Selected Papers of the Third World Congress for Soviet and East European Studies, Columbus, OH 1989, S. 85–106, bes. S. 88.

¹⁸⁴ Vgl. das «Reiselied» (*Poputnaja pesnja*) von Nestor Kukul'nik und Michail Glinka aus dem Jahr 1840 als ein Zeugnis für die Eisenbahn-Begeisterung in der frühen Phase, da es hauptsächlich um Vergnügungsfahrten ging.

Verzögerungen beim Bau von Eisenbahnbrücken in Russland und den dadurch verursachten wirtschaftlichen Verlusten berichtet wurde.¹⁸⁵

Für Kritiker der Moderne war der Bau von Eisenbahnen eher ein Moloch, der viele Menschenopfer gefordert aber das Leben des einfachen Volkes keineswegs verbessert hatte.¹⁸⁶ In Russland waren Angst, Misstrauen, Missbilligung und Hass den Eisenbahnen gegenüber sehr weit und lange verbreitet. Nicht zuletzt dürfte das Verhältnis vieler Russen zur Eisenbahn am Ende des 19. Jhs. durch den Eisenbahnunfall auf der Strecke zwischen Char'kov und Kursk im Oktober 1888 verdorben sein, bei dem nach Entgleisung des Hofzuges des Kaisers Aleksander III. 23 Menschen umkamen und die Zarenfamilie nur durch eine «wundersame Rettung» unversehrt blieb. Eine besonders vom Eisenbahndirektor Sergej Witte unterstützte Erklärung der Unfallursachen lautete, der Zug sei wegen Nichtbeachtung von Vorschriften betreffs Achsenzahl und Reisegeschwindigkeit entgleist. Gerade wegen der Verknüpfung mit den beiden sehr emotionsbeladenen Themen «Zar» und «Tod» kann dieser über Text- und Bildmedien landesweit bekannt gewordene Zwischenfall als ein weiteres höchst eindringliches Zeugnis für eine lebenswichtige Bedeutung von Regeln fungiert haben.¹⁸⁷

Zu den entschiedenen Gegnern des neuen Verkehrsmittels gehörte neben vielen Bauern, die, gleich ihren Pferden und Kühen, die Lokomotiven fürchteten, und vielen Menschen, die durch Verlagerung der Handelsrouten und steigende Lebensmittelpreise ruiniert wurden, auch ein überaus gebildeter und weitgereister Mann wie der bereits erwähnte und noch öfters zu erwähnende Lev Tolstoj, der glaubte, das russische Volk brauche eigentlich keine Eisenbahnen. In seinen eigenen Werken stellte dieser «Prophet des Unmodernen»¹⁸⁸ die Dampflok als eine tödliche Gefahrenquelle und die bebenden Waggons als einen Stressfaktor für Menschen dar, reiste ungern mit dem Zug, musste aber durch eine Ironie des Schicksals ausgerechnet an einem Bahnhof

¹⁸⁵ Zu Verzögerungen beim Eisenbahnbau vgl. z.B. [Anonym]: Raboty po sooruzeniju rossijskich železnych dorog, in: Niva. Illjustrirovannyj žurnal literatury i sovremennoj žizni, Nr. 46 (1876), S. 776. Zum eingeschneiten Eisenbahngleis als Symbol für das ins Stocken geratene Leben einer Frau, dessen Ehemann plötzlich starb, vgl. Gnedič, P.: Na okraïne, in: Niva. Illjustrirovannyj žurnal literatury i sovremennoj žizni, Nr. 1 (1904), S. 6.

¹⁸⁶ Vgl. «Die Eisenbahn» von Nikolaj Nekrasov (1864): «Das Weglein ist gerade: Die Trassen sind schmal, / Kleine Masten, Geleise, Brücken. / Doch an den Seiten sind doch überall russische Knöchelchen ... / Wie viele es sind!» (deutsche Übersetzung zit. nach Schomacher, G.: Das Bild der Eisenbahn in der russischen Literatur, in: OST-WEST. Europäische Perspektiven, Nr. 3 (2006), S. 234, dort auch weitere Beispiele für das wenig begeisterte Verhältnis der kritischen russischen Schriftsteller der zweiten Hälfte des 19. Jhs. zur Eisenbahn). Die Teilnahme an Eisenbahnbauarbeiten, die eigentlich keine Pflicht, aufgrund der schlechten Bezahlung und der katastrophalen Arbeitsbedingungen für viele Bauarbeiter jedoch schlimmer als jeder Frondienst und oft sogar tödlich war, schilderte Nekrasov als eine der vielen Plagen, die dem russischen Volke zugemutet wurden und die es, wie alle anderen auch, doch überstehen würde, um sich einmal, in ferner Zukunft, eine breite und lichte Bahn zum glücklichen Leben zu brechen.

¹⁸⁷ Vgl. dazu ausführlich Schenk, F.B.: Russlands Fahrt in die Moderne, S. 311–326.

¹⁸⁸ Ausdruck entlehnt aus Hanke, E.: Prophet des Unmodernen: Leo N. Tolstoj als Kulturkritiker in der deutschen Diskussion der Jahrhundertwende, Tübingen 1993.

sterben.¹⁸⁹ Auch sonst war das Bild der Eisenbahn in Werken der einflussreichen russischen Literatur ein bestenfalls ambivalentes.¹⁹⁰

In anderen Ländern freilich riefen die Eisenbahnen auch oft Missbehagen oder sogar Panik hervor.¹⁹¹ Der weiter oben anlässlich der Rheinbegradigung bereits zitierte anonyme deutsche Ingenieur monierte 1876, dass die Regierungen Staatsgelder für Eisenbahnen ausgaben, während Letztere nachteilig für das physische und moralische Leben und ein Makel für ein Land seien.¹⁹² Auch Könige wie Friedrich Wilhelm III. von Preußen und Ernst August von Hannover gehörten zu Eisenbahngegnern, dafür zeigten ihre Nachfolger aber umso mehr Energie und Enthusiasmus bei Förderung des Eisenbahnwesens. Dass mit der Eisenbahn die «Fahrt in die Moderne» angetreten wurde, bestritt kaum jemand, doch bei weitem nicht jeder freute sich über die

¹⁸⁹ Vgl. Schenk, F.B.: Russlands Fahrt in die Moderne. Bezeichnenderweise schätzte Tolstoj u.a. die Kurzgeschichte von Čechov «Der Übeltäter» (1885, deutsche Ausgabe: Tschechow, A.: Kurzgeschichten und frühe Erzählungen. 1883–1887, München 1968, S. 225–230) sehr hoch, in der dem unverständigen «dunklen Volk», das, um Senkleie zu machen, Muttern abschraubt, mit denen die Eisenbahnschienen an der Schwelle befestigt sind, der dauernd etwas schreibende Untersuchungsrichter als Vertreter der Regeln setzenden und strafenden Staatsgewalt gegenübersteht. Tolstoj's Sympathie galt da eindeutig dem ahnungslosen «Übeltäter». Vgl. Kommentar in der elektronischen Ausgabe der Werke von Čechov unter <http://chehov-lit.ru/chehov/text/zloumyshlennik.htm>, zuletzt abgerufen am 9.7.2019. Interessant ist ferner zu bemerken, dass zwischen Lev Tolstoj und Ivan Turgenev, einem anderen großen russischen Schriftsteller des 19. Jhs., nicht nur ein langjähriger Zwist, sondern auch ein bezeichnender Gegensatz in der Stellung sowohl zu Eisenbahnen (die Turgenev enthusiastisch begrüßte) als auch zu Rechtschreiblehnen bestand. Während Tolstoj – besonders in seinen jungen Jahren – sich an seinen eigenen Rechtschreibfehlern überhaupt nicht störte und bei anderen sie nur dann thematisierte, wenn der Schreibende oder das Geschriebene ihm auch ohnehin unangenehm war (s.u.), nahm Turgenev an ihnen Anstoß. Seiner Tochter Paulette schrieb er 1858: «Es mag kleinlich scheinen, den Fragen der Rechtschreibung so viel Aufmerksamkeit zu widmen, aber abgesehen davon, dass wir jedes Recht haben, über jemand's Bildungsstand danach zu urteilen, wie er schreibt, können wir mit Recht davon ausgehen, dass jemand, der es in kleinen Dingen an Aufmerksamkeit mangeln lässt, es in großen Dingen noch mehr daran mangeln lassen muss. Kurz gesagt, Rechtschreibfehler zu machen ist Unsauberkeit; es ist, als würdest du einen Charlottenburger machen.» Vgl. http://az.lib.ru/t/turgenew_i_s/text_1050.shtml und <https://www.livelib.ru/book/175772/readpart-azbuka-literaturnogo-tvorchestva-ili-ot-proby-pera-do-mastera-slova-igor-getmanskij/~6>, zuletzt abgerufen am 9.7.2019.

¹⁹⁰ Vgl. dazu Gesemann, W.: Zur Rezeption der Eisenbahn durch die russische Literatur, in: Koschmieder E. / Braun, M. (Hrsg.): Slavistische Studien zum VI. Internationalen Slavistenkongress in Prag 1968, München 1968, S. 349–371. Es ist nicht von ungefähr, dass Ivan Gončarov in seinem für die Identitätsfindung der gebildeten Russen paradigmatischen Roman «Oblomow» (1847–1859) die Einstellungen der beiden Protagonisten zum neuen Verkehrsmittel als einen der vielen Gegensätze zwischen ihnen darstellte: Betont der geschäftige, kapitalistisch-rational denkende bürgerliche Halbdeutsche Andrej Štolc hauptsächlich die touristischen Reismöglichkeiten („mit dem Dampfschiff bis Lübeck, das ist bequemer; dort aber gibt es in vielen Städten Eisenbahnen“), die westeuropäische moderne Verkehrsmittel eröffnen, und die wirtschaftlichen Vorzüge des Getreidetransports mit den russischen („[...] dass dein Oblomowka nicht mehr im Abseits liegt, dass [...] dorthin jetzt auch die Sonnenstrahlen dringen! [...] dass es in vier Jahren dort eine Bahnstation geben wird [...] und dein Korn dann mit der Eisenbahn zur Anlegestelle rollen wird... Und außerdem... Schulen, Bildung, [...] Morgendämmerung des neuen Glücks [...]“), so empfindet der verträumte, bequeme, wirtschaftlich völlig irrational lebende, aber gutherzige russische Adelige Il'ja Oblomov die Dampfschiff- oder Eisenbahnreise als eine Beschränkung seiner Freiheit und Kränkung seines Standesbewusstseins: Mit der Eisenbahn und mit den Dampfschiffen fahre man nämlich nicht wohin man möchte, sondern «dorthin, wohin auch die anderen [im russischen Original eigentlich: «alle» - K.L.] fahren», gleichsam fremdgesteuert und zusammengepfercht auf einem engen Raum, womöglich gar mit Personen niederer sozialer Stellung. Vgl. Gončarov, I.A.: Oblomov, Moskau 1985 (zitiert nach der deutschen Ausgabe: Gontscharov, I.: Oblomow. Roman in vier Teilen, München 2012, S. 279, 281, 732). Schenk, F.B.: Russlands Fahrt in die Moderne, S. 222–223 beschreibt die für viele adelige Reisende höchst unangenehme «Inbesitznahme» der Züge und Bahnhofspaläste durch das «graue Volk» gegen Ende des 19. Jhs. und besonders im frühen 20. Jh.

¹⁹¹ Überall bekamen viele Menschen, zumindest bei der ersten Begegnung mit Dampflokomotiven, panische Angst vor ihnen: Man betrachte etwa das Bild aus dem Jahr 1859, der eine breite Palette an emotionalen Reaktionen auf den ersten an der Loreley vorbeifahrenden Zug zeigt. Vgl. Tümmers, H.J.: Der Rhein. Ein europäischer Fluß und seine Geschichte, München 1999, S. 236. Zu Recht weist K. Jakob auf die ambivalente Wahrnehmung des neuen Verkehrsmittels hin: Es hat «die Zeitgenossen verängstigt und begeistert.» Vgl. Jakob K. Maschine, mentales Modell, Metapher: Studien zur Semantik und Geschichte der Techniksprache, Tübingen 1991, S. 274.

¹⁹² Vgl. Honsell, M.: Die Canalfrage und die Rheincorrection zwischen Basel und Mannheim, S. 7.

«eisenbahndurchsauste Gegenwart»¹⁹³ so, wie die Autoren von Beiträgen in deutschen Illustrierten es taten.

Wenn auch keineswegs alle die neuen Verkehrsmittel bewunderten und auch nicht alle Dampfschiffe und Züge immer pünktlich waren, bedeutete die Einführung von sehr genauen Fahrplänen doch eine notgedrungene mentale Umwälzung für viele Menschen, die bis dahin zu Fuß, zu Pferd, mit dem Pferdewagen oder mit dem Segelschiff reisten und gerade bei weiten Reisen die jeweils situativ bestimmte Flexibilität der Reiseantritts- und Endzeitpunkte als selbstverständlich ansahen. Komplexe Konstellationen von Faktoren (eigene Pläne und Wünsche, standesgemäße Verhaltensmuster¹⁹⁴, Wetterlage, Qualität und momentaner Zustand der Wege, der Pferde und der Fahrzeuge, Zahl der Mitreisenden und vieles andere mehr¹⁹⁵) spielten früher eine ebenso große Rolle wie Verhandlungen mit dem Schiffer oder dem Kutscher. Bei einer Reise mit dem Dampfschiff oder mit dem Zug aber mussten sich täglich Zigtausende von Reisenden jeder Klasse darum sorgen, die fremdbestimmten, unerbittlichen, exakten und für alle Stände und Reiseanlässe gleich bleibenden Vorgaben zu beachten, in die sie sich fügen mussten, wenn sie nicht ihre Reisepläne aufs Spiel setzen und bei Platzreservierung evtl. auch Geld verlieren wollten.¹⁹⁶ Den Großteil von den jährlich ca. 150 000 Passagieren, die deutsche Eisenbahnen um 1870 beförderten, machten Berufspendler in der Nähe der Großstädte aus. Für viele von ihnen hingen rational durchdachte und eisern eingehaltene Routinen wie die Zugfahrpläne unmittelbar mit Geldgewinnen und -verlusten zusammen. Das königlich preußische Statistische Büro monierte z.B. 1867, der um 11 Uhr 19 Minuten in Lüneburg abgehende Zug liege «zu spät, um rechtzeitig zur Hamburger Börse zu kommen.»¹⁹⁷ Auch wer kein Börsianer war und wer nicht mit dem Zug¹⁹⁸ zur Arbeit fuhr, musste mit der Zeit ganz anders als vorher haushalten und lernte Errungenschaften schätzen, die Zeit sparen halfen. Zum Beispiel neue, schnellere Aufschreibetechniken wie die Stenografie. Oder neue Rechtschreibregeln, die schneller zu erlernen waren. Bereits um die Mitte des 19. Jhs., also lange vor der berühmten Beobachtung Georg Simmels über die Rolle der einheitlich gehenden Uhren für das moderne Großstadtleben, hörte, las und sagte man in Deutschland immer wieder: «Zeit ist [...] Geld, und Pünktlichkeit in unserm modernen Leben, wo tausenderlei Geschäfte, Eisenbahnzüge und gegebene Versprechungen von der Minute abhängen, ein Betriebs- und Credit-Capital.»¹⁹⁹ Jürgen Osterhammel spricht von der «Chronometrisierung» der modernen Gesellschaft und dem «Gehorsam» der Uhrenbesitzer und -benutzer gegenüber «einem mechanischen Zeitdiktat» der Uhr, die «ordnend und disziplinierend» in Gesellschaften eingriff.²⁰⁰ Was das für Implikationen für den Umgang mit der Rechtschreibung im Unterricht hatte, wird weiter unten erörtert.

¹⁹³ Der Ausdruck stammt vom passionierten Eisenbahngegner Joseph Victor Scheffel, zit. nach Roth, G.: Max Webers deutsch-englische Familiengeschichte 1800–1950: mit Briefen und Dokumenten, Tübingen 2001, S. 475.

¹⁹⁴ In Städten Russlands fuhren bis Ende des 19. Jhs. Karossen und Schlitten traditionell desto langsamer, je höher der Rang ihres Passagiers war, denn nur jemand, der Befehle auszuführen hatte, musste sich beeilen, während derjenige, der Befehle erteilte, demonstrativ jede Hektik vermied. Erst später wurde schnelleres Fahren zum Symbol für einen hohen sozialen Status. Vgl. dazu auch Osterhammel, J.: Die Verwandlung der Welt, S. 126.

¹⁹⁵ Zu den von Reisenden sofort erkannten Vorteilen der neuen Verkehrsmittel gegenüber den alten vgl. die eindrückliche Schilderung in Tümmers, H.J.: Der Rhein. Ein europäischer Fluß und seine Geschichte, München 1999, S. 237.

¹⁹⁶ Es gab freilich auch Ausnahmen, zumindest in Russland. Bei der Obščestvo parochodstva po Volge (Dampfschiffahrtsgesellschaft auf der Wolga), gegründet 1843, war sogar ausdrücklich das Gegenteil die Regel: Die Kapitäne nahmen es mit dem Fahrplan nicht so genau und warteten auf verspätete Passagiere, unter denen normalerweise viele hochrangige Staatsbeamte und Militärs waren, die sich Zeit ließen, weil sie es nach wie vor für selbstverständlich hielten, dass jedes Transportmittel auf sie wartete, solange sie ihren Geschäften in der jeweiligen Hafenstadt nachgingen. Vgl. Aleksušin, G.V.: Obščestvo parochodstva po Volge. Elektronische Ressource. URL: <http://www.riasamara.ru/rus/samara/about/31451/article31991.shtml>.

¹⁹⁷ Preußische Statistik (Amtliches Quellenwerk), S. 51.

¹⁹⁸ Das Gleiche gilt natürlich auch für Pferde- und Straßenbahnen sowie U-Bahnen und Omnibusse, sofern diese öffentlichen Verkehrsmittel nach Fahrplan verkehrten, was im Gegensatz zu den Eisenbahnen keineswegs überall der Fall war. Vgl. dazu Osterhammel, J.: Die Verwandlung der Welt, S. 443–445.

¹⁹⁹ H.B.: Die allezeit richtig gehende Uhr, in: Die Gartenlaube, Heft 18 (1865), S. 280f.

²⁰⁰ Osterhammel, J.: Die Verwandlung der Welt, S. 121–123.

Im Zusammenhang damit stellte sich aber auch gleich die Frage, die nicht nur in Bezug auf Zeitmessung, sondern unter anderem auch in Bezug auf die Schreibung und somit für die späteren Reformen auf dem Gebiet der Orthografie mit die wichtigste werden sollte: Man braucht, um die Anforderungen des modernen Lebens zu erfüllen, stets richtig – und das hieß damals auch: einheitlich – gehende Uhren, aber:

Wer bestimmt diese Richtigkeit? [...] Wo ist [...] die astronomisch anerkannt richtig gestellte Muster-Sonnenuhr? Wo die von der Wissenschaft und der Autorität gewährleistet astronomische Uhr? Es giebt nichts der Art in dem zerstückelten Deutschland, so daß man, um sicher zu gehen, eine halbe Stunde vor der Zeit auf den Eisenbahnhof fahren, um pünktlich zu sein, auch ein Stück Geld in Form von Zeit opfern muß.²⁰¹

Das Problem wurde gelöst durch den täglich telegrafisch erfolgenden landesweit einheitlichen Uhrvergleich. In Deutschland wurden sämtliche Uhren, die «richtig» gehen sollten, nach der Berliner Sternwarte²⁰², in Russland nach dem Chronometer des Sankt-Petersburger Generalstabs gestellt. Somit trug eine weitere wichtige Neuerung des 19. Jhs., der **Telegraf**²⁰³, zur fernerer Festigung des Weltbildes bei, in dem Einheitlichkeit, Präzision und kapitalistisch verstandene Rationalität einen immer höheren Stellenwert hatten: «Allgemeine Schriftsprache – Uebereinstimmung der Zeit!»²⁰⁴ Im kaufmännischen Verkehr war es bereits in den 1860er Jahren laut Mitteilung des königlich preußischen statistischen Büros in Berlin «unter Umständen sehr wichtig», die genaue Zeit der Aufgabe einer Depesche konstatieren zu können und darüber einen Beleg zu haben. Das Büro empfahl daher, die «Telegrafstationen zu verpflichten, dass sie auf den zu erteilenden Quittungen die Aufgabezeit nach Stunde und Minute bescheinigen.»²⁰⁵

Die hohe Bedeutsamkeit des neuen Mediums und – dadurch bedingt – der ihm entsprechenden neuen Anforderungen an die Rechtschreibung wurde auch denjenigen, die selbst nur selten oder nie Telegramme abfassen mussten, schon früh ganz eindrücklich vor Augen geführt durch die regelmäßig in der Presse erscheinenden Beiträge, die betonten, wie wichtig der Telegraf und die Eisenbahn für das Kampfpotenzial der preußischen Armee waren²⁰⁶, welche «ungeheueren Vortheile» aus den Verbesserungen des Transportwesens, der

Mittel der Gedankenmittheilung für die Annehmlichkeit, Bequemlichkeit, ja Sicherheit des Lebens, für das materielle Wohlbefinden in jeder Beziehung, für den geschäftlichen Verkehr, endlich für die allgemeine Bildung der Menschen, für die Verbreitung und Verallgemeinerung von Ideen, Erfahrungen und Kenntnissen aller Art, für die Annäherung der verschiedenen Individuen und Volksstämme unter einander, für die Beseitigung localer Vorurtheile und nationaler Antipathien, kurz, für die immer vollkommeneren Erreichung jenes großen Kulturzweckes hervorgegangen [waren], welcher dem Menschen als das Ziel seiner irdischen Bestrebungen und Anstrengungen vorgesteckt ist!²⁰⁷

²⁰¹ H.B.: Die allezeit richtig gehende Uhr, S. 280.

²⁰² Hiltl, G.: In der Central-Telegraphenstation zu Berlin, in: Die Gartenlaube, Heft 4 (1867), S. 59–62.

²⁰³ Der Telegraf wurde, wenn auch seltener als die Eisenbahn, auch metaphorisch als Symbol der anbrechenden neuen Epoche – der der Einheit – verwendet. So rief 1848 von Köln aus Ferdinand Freiligrath den deutschen Norden zur Solidarität mit dem durch nationale Freiheitsbewegungen erschütterten Österreich auf, indem er schrieb: «O Deutschland, ein Erheben! o Deutschland, eine Tat! / Die Eisenbahnen Pfeifen, es zuckt der Telegraph / – Du aber bleibst gelassen, du aber bleibst im Schlaf!» – Vgl. Freiligrath F, Wien [1848], in: Ferdinand Freiligrath's Werke in neun Bänden. Fünfter Band: Neuere politische und soziale Gedichte, Berlin / Leipzig 1905. Vgl. auch Rübberdt, R.: Geschichte der Industrialisierung. Wirtschaft und Gesellschaft auf dem Weg in unsere Zeit, München 1972, S. 94.

²⁰⁴ Hiltl, G.: In der Central-Telegraphenstation zu Berlin, S. 62.

²⁰⁵ Preußische Statistik (Amtliches Quellenwerk), S. 86.

²⁰⁶ R.: Die Organisation der preußischen Armee, in: Die Gartenlaube, Heft 26 (1859), S. 375f.

²⁰⁷ Biedermann, K.: Kulturgeschichtliche Bilder. 3. Die Transport- und Kommunikationsmittel, in: Die Gartenlaube, Heft 42 (1854), S. 498–501.

Ursprünglich ein militärisches und administratives Kommunikationsmittel, wurde der Telegraf bald für die Allgemeinheit zugänglich. 1849 gab Preußen als erster Staat auf dem europäischen Kontinent den Staatstelegrafen für den öffentlichen Verkehr frei, seit 1852 funktionierte die erste öffentliche russische Telegrafienlinie zwischen Sankt-Petersburg und Moskau, 1855 verbanden Telegrafienlinien bereits viele Städte und Länder miteinander. Sofort, d.h. noch Jahre vor den Großen Reformen, die für die Zunahme der Korrespondenz im Wirtschafts- und Verwaltungssektor einen enormen Impuls bedeuten würden, erfreute sich das neue Kommunikationsmittel trotz des anfangs relativ hohen Preises²⁰⁸ großer Nachfrage in Russland: die Zahl der innerhalb des Zarenreiches abgegebenen Telegramme belief sich 1859 auf über 160 000, verdoppelte sich 1860 und erreichte bis Mitte der 1860er Jahre 700 000.²⁰⁹ Dann wurde der Tarif aufgrund eines internationalen Abkommens in allen Ländern gesenkt²¹⁰, was dieses Kommunikationsmedium einem noch viel breiteren Kreis der Benutzer zugänglich machte. Es vereinfachte und beschleunigte nicht nur die Tätigkeit von Behörden, Firmen, Militär und Nachrichtenagenturen, sondern eröffnete auch ganz neue Möglichkeiten für Privatpersonen. Die kolossale und globale wirtschaftliche wie kulturelle Bedeutung des Telegrafen wurde der breiten deutschen Leserschaft durch zahlreiche Publikationen in der Presse (allein im Jahre 1865 waren sieben Artikel in der «Gartenlaube» dem Thema gewidmet) geschildert:

Das ist der Beginn zur Verschmelzung aller Völker, und wenn erst in die fernen Steppen Asiens, nach China und Japan hinein die metallnen Arme laufen, welche den Nationen sich entgegen strecken, dann hat allerdings die Civilisation Riesenschritte gethan und der Begriff der Allgegenwart ist ziemlich verwirklicht.²¹¹

Nach der im Rückblick 1896 geäußerten Meinung des russischen Finanzministers hingegen war diese Bedeutung damals selbst für Westeuropa reichlich überschätzt worden und für Russland mit seiner niedrigen Alphabetisierungsrate noch geringer.²¹² Doch diejenigen, die schriftlichen Gedankenaustausch gewohnt waren, konnten im Telegraf (neben anderen technischen Neuerungen) ein Musterbeispiel der typischerweise rasch und rational erfolgenden modernen Kommunikation sehen, vor deren Hintergrund das Nicht-Rationale, das Verlangsamende in der Schrift besonders deutlich hervortrat:

[...] in der gegenwärtigen Zeit, wo dank der großen Erfindungen bereits eine erstaunliche Geschwindigkeit der Bewegung erreicht wurde und wo durch den Telegraf und die Kurzschrift diese Geschwindigkeit in noch stärkerem Maße bei der Gedankenkommunikation angewendet wird, ist die häufige Verwendung eines überflüssigen Buchstabens beim Schreiben ein etwas seltsamer Anachronismus,

²⁰⁸ Die Gebühr für die Übersendung einer Nachricht innerhalb einer Stadt lag bei 15 Kopeken und jedes Wort kostete eine Kopeke – für die damaligen Verhältnisse ziemlich viel. Später galt in Russland Jahre lang ein Zonen-Tarif, bei dem für Inland-Telegramme, die unter 20 Wörtern zählten, 50 Kop. pro Zone erhoben wurden.

²⁰⁹ RGIA 2210 Ministerstvo počt i telegrafov. Telegrafnoe upravlenie. Kontrol'noe otdelenie. Stol 5. V S-Peterburge. 14 avgusta 1865 g. Nr. 257.

²¹⁰ Beispielsweise kosteten 20 Wörter von Berlin nach Aachen im Jahre 1849 16 Mk. 10 Pf., von 1867 an aber nur 1 Mk. 50 Pf. Meyers Großem Konversations-Lexikon, Bd. 19, Leipzig 1909, S. 390.

²¹¹ Hiltl, G.: In der Central-Telegraphenstation zu Berlin, S. 59–62.

²¹² Zamečanija Ministra Finansov po povodu zapiski Ministra Vnutrennich Del «o razvitii i sovremennom položenii počtovo-telegrafnoj časti v Rossii, po sravneniju s gosudarstvami Zapadnoj Evropy». [1896]. RGIA 2209 Pečatnye zapiski. Ministerstvo vnutrennich del. Glavnoe upravlenie počt i telegrafov. Otdelenie IX. Stol 2. 9 oktjabrja 1913. Nr. 62336, S. 1–3. Im Übrigen war über die Alphabetisierungsrate der Bevölkerung Russlands selbst nach der Volkszählung von 1897 kaum etwas Genaues bekannt, denn als «gramotnyj» (alphabetisiert) wurden Personen erfasst, die zumindest notdürftig lesen konnten. Wie viele Einwohner des Zarenreiches schreiben konnten, wurde nicht ermittelt. Vgl. Safronov, A.A.: Pervaja vseobščaja perepis' naselenija Rossii 1897 g.: razrabotka dannych o gramotnosti, ich informacionnyj potencial i dostovernost', in: Dokument. Archiv. Istorija. Sovremennost'. Ekaterinburg 2003. Lfg. 3, S. 203–220.

schrieb 1873 Jakov Grot, indem er für die Abschaffung des funktional sinnlosen *jer* am Wortende plädierte.²¹³ In der «Niva» konnte man auch anerkennende Schilderungen der technischen Möglichkeiten des Telegrafen finden, die allerdings fast nur auf Beispielen aus dem Ausland basierten. In Bezug auf Russland war in der russischen Illustrierten noch 1904 darüber zu lesen, wie sich Zeit lassende Telegrafbeamte und durch Unwetter beschädigte Leitungen die Übertragung der Nachrichten um Stunden und Tage verlangsamen; und trotzdem fungierte der Telegraf auch da – gleichsam *ex negativo* – als ein Symbol für die moderne, von Kalkül geprägte Kommunikation, denn ein langer Text, wie ihn die Hauptfigur der Geschichte schrieb, gehörte nach einhelliger Meinung des Erzählers und der Telegrafisten in einen Brief und nicht in ein Telegramm, bei dem vorausgesetzt wurde, dass man sich kurz fassen würde, um Geld zu sparen.²¹⁴

Diese Ambivalenz der Telegrafensymbolik – ein beispielloses Ersparnis an Geld und/oder Zeit im Großen und Idealen vs. gewohnheitsmäßige Geld- und/oder Zeitverschwendung im Kleinen und Realen – begegnet uns auch in der Kurzgeschichte «Der Telegrafist» (1911) von Aleksandr Kuprin. Der Autor lässt den Erzähler vom künftigen enormen Fortschritt des Verkehrs- und Kommunikationswesens schwärmen, dabei – immer noch als Prophezeiung – den knapp 70 Jahre früher geäußerten Gedanken Heines wiederholen («Der Raum wird fast verschwinden und die Zeit wird in gestrecktem Galopp rasen») und dann gleich Unbehagen an der Vorstellung einer «schrecklichen Welt der Zukunft – der Welt der Maschinen, der fieberhaften Hastigkeit» verspüren, während er auf einer Telegrafestation sitzt, wo der gebildete, drei Fremdsprachen beherrschende und Frauenemanzipation begrüßende «Diener am mechanischen Fortschritt», der Telegrafist Vrublevskij, den der Erzähler aufsucht, endlos lange wartet, bis er eine eilige und wichtige Depesche weiterleiten kann, weil die Leitung, wie jeden Abend, von seinen zwei jungen Kollegen unbekümmert zum Flirten missbraucht wird. Und auf dem Heimweg muss der Erzähler «weit laufen»: gut drei Kilometer.²¹⁵

1871–1872 tagte in Rom eine Konferenz, deren Ziel die einheitliche Gestaltung des Tarifwesens war und an der zum ersten Mal auch Vertreter der großen Kabelgesellschaften teilnahmen. Das Ziel wurde jedoch weder auf dieser noch auf der nächsten Konferenz in St. Petersburg im Jahre 1875 erreicht. Nachdem die deutsche Telegraphenverwaltung sich vergewissert hatte, dass ein gemeinsames Vorgehen nicht möglich war, beschloss sie, die Tarifreform wenigstens innerhalb Preußens durchzuführen, und führte mit 1. März 1876 statt des 20-Worttarifs ein neues Tarifsysteem ein. Ab jetzt setzte sich die Taxe für das Telegramm aus zwei Teilen zusammen: einer fixierten Grundgebühr von 20 Pf. der Worttaxe von 5 Pf. pro Wort. Wörter länger als 15 Buchstaben mussten doppelt bezahlt werden. Doppelwörter mit dem Apostroph (z.B. «geht's») galten dabei als zwei Wörter («geht es») und durch einen Bindestrich verbundene Wörter wurden als einzelne Wörter gezählt. «Dem Sprachgebrauch zuwiderlaufende Zusammenziehungen oder Veränderungen» wurden nicht zugelassen.²¹⁶ Aber ein amtliches Nachschlagewerk, mit dessen Hilfe man feststellen könnte, welche Schreibungen dem Sprachgebrauch entsprachen und welche ihm zuwiderliefen, hatte der deutsche Telegraf nicht, und in Konferenzen wurde über dieses Thema nicht diskutiert.

Die Telegrafie wirkte somit reflexions- und evtl. reformfördernd, indem sie ihre zahlreichen deutschen und russischen Nutzer täglich mit orthografischen Fragen konfrontierte. Der später auch international vereinbarte Telegrafentarif, der nach der Wörterzahl berechnet wurde, führte dazu, dass man beim Verfassen eines Telegramms sowohl selbst daran denken, als auch mit dem Telegrafisten darüber einig sein musste, ob ein zusammengesetztes Wort zusammen oder mit Bindestrich zu schreiben sei. Millionen von Erwachsenen, die ihre Nachrichten den

²¹³ Grot, Ja.K.: Filologičeskie izyskanija. Materialy dlja slovarja, grammatiki i istorii russkogo jazyka, Bd. II, Sankt-Petersburg 1873, S. 318.

²¹⁴ Vgl. Gnedič, P.: Na okraïne, S. 6.

²¹⁵ Kuprin, A.I.: Telegrafist, in: Ders.: Izbrannye sočinenija, Moskau 1985, S. 97–99.

²¹⁶ Schweiger-Lerchenfeld, A. Frhr. v.: Das neue Buch von der Weltpost. Geschichte, Organisation und Technik des Postwesens, Wien 1901, S. 619–622.

Telegraphenbeamten vorlegen mussten, lasen vor dem Absenden den Text sorgfältig durch und überprüften Wörter auf Länge. Das Ergebnis hatte unmittelbare Folgen für den Absender wie für den Anbieter. Als Beispiel sei hier ein Fall angeführt, den der des Reichstagsabgeordnete Müller (Sagan) mitteilte, als es um die Rechtschreibreform ging, die u.a. das stumme *h* abschaffen sollte:

Ich wollte [in Berlin] eine Depesche abgeben lassen, in welcher der Genitiv von Kommerzienrath, «Kommerzienrathes», vorkam, der Kürze halber ohne alle sonstige Bezeichnung. Ich schickte die Depesche also dorthin und bekam sie nach zwei Stunden zurück, weil der Depeschbote nicht die fünf Pfennige in der Tasche hatte, die nötig gewesen wären, um den einen Buchstaben zu bezahlen, der durch die alte Orthographie in den Genitiv von «Kommerzienrath» hineingebracht ist. «Kommerzienrates», nach der neuen Orthographie, ist ein Wort mit 15 Buchstaben und gilt einfach. Das *h* macht es 16 Buchstaben lang, und es musste demnach doppelt bezahlt werden. Auf die fünf Pfennig kam es nicht an, wohl aber darauf, dass eine Depesche, also eine eilige Botschaft, um Stunden verzögert wurde wegen solch einer Meinungsverschiedenheit über die Orthographie; das ist sehr bedenklich.²¹⁷

In Russland spielte der Telegraph auch eine Rolle beim Vorantreiben der Verdrängung «überflüssiger» Buchstaben aus dem Alphabet. Seit 1856 wurde nämlich in der russischen Telegrafie ein für die kyrillische Schrift adaptiertes Morsealphabet verwendet, in dem die Buchstaben *é*, *i* mit dem Punkt, *ižica* und *fita* von Anfang an fehlten: Sie wurden durch *e*, *i*, und *f* ersetzt, wie die Reformer das auch für das russische Alphabet vorschlugen aber erst 1917 damit Erfolg hatten. Anhand der überlieferten Originaltelegramme aus dem späten 19. und frühen 20. Jh. lässt sich außerdem feststellen, dass das Schluss-*jer* von Telegraphisten häufig (wenn auch nicht regelmäßig) weggelassen wurde, was ebenfalls dem Vorschlag der Reformer entsprach und im privaten Schrifttum besonders nach der Jahrhundertwende von Vielen auch praktiziert wurde.

Last but not least, die Bedeutung der neuen Verkehrs- und Kommunikationsmittel bestand auch darin, dass ihre Entwicklung und Verbreitung einen zunehmenden Bedarf an neuen Fachkräften hervorrief. Dieser trug, besonders seit den 1850er Jahren, zur beschleunigten Entwicklung der Berufsbildung²¹⁸ bei sowie zum Erstarken von Berufsgruppen, bei denen wirtschaftliche Rationalität und technische (auch sicherheitstechnische²¹⁹) Zweckmäßigkeit, Präzision und Einheitlichkeit großgeschrieben wurden.²²⁰

Als **Zwischenfazit** ist festzustellen, dass in der zweiten Hälfte des 19. Jhs. und im frühen 20. Jh. der Fortschritt der Technik unter den Bedingungen des Kapitalismus neue Chancen und Zwänge, neue Erfahrungen und Wertvorstellungen zeitigten, in denen Trends vom Annähernden, Beliebigen und Gewachsenen zum Normierten und Genormten, zum Eindeutigen und Genauen, zum Rationalisierten und Optimierten hin zu beobachten sind. In Deutschland waren diese Effekte viel früher und stärker ausgeprägt als in Russland. Die entscheidende Rolle für die revolutionierung der Vorstellungswelt vieler Zeitgenossen spielten jedoch nicht nur diese Neuerungen selbst, sondern auch ihre Schilderungen und Interpretationen in der öffentlichkeitswirksamen Presse und Literatur. Diese zeigen, dass im russischen Kontext diskursiv vergleichsweise wenig Wert auf die disziplinierende und rationalitätsfördernde Wirkung der modernen Technik gelegt wurde, während

²¹⁷ GStAPK I. HA Rep. 84a Justizministerium Nr. 2830/1 Betr. die Orthographie, 1876–1919, Bl. 86v–87r.: Reichstagsitzungsprotokoll – 38. Sitzung, Donnerstag den 31. Januar 1901.

²¹⁸ Vgl. Showalter, D.E.: Railroads and rifles, S. 33.

²¹⁹ Nicht nur Eisenbahner selbst, sondern auch Laien wurden immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass in der Welt der Maschinen auch Flüchtigkeitsfehler lebensgefährlich werden können. Bei Wartungs- und Reparaturarbeiten an Lokomotiven zum Beispiel führte «eine kleine Versäumniß [...] später oft großes Unglück herbei.» Vgl. [Anonym]: Der Locomotivführer, in: Die Gartenlaube, Heft 27 (1872), S. 445–446, hier S. 446.

²²⁰ Vgl. Süle, T.: Preußische Bürokratietradition, S. 44f.

die kapitalistischen Werte wie Zeit- und Geldersparnis ebenso hoch wie in Deutschland eingeschätzt wurden.²²¹

2.8. Neue demografische, soziale und sprachliche Situation

Die Entwicklung des Kapitalismus und der Verkehrswege und -mittel bedeutete auch ein nie da gewesenes Wachstum und eine zunehmende **sprachliche Durchmischung** besonders der städtischen Bevölkerung. Die in der zweiten Hälfte des 19. Jhs. rasant ansteigende kurz- und langfristige Binnenmigration wurde durch die neuen Verkehrsmittel ebenso enorm gefördert wie die Entwicklung der neuen Wirtschaftszweige, die große Massen von Migranten absorbierten und die Bevölkerung vieler Ortschaften innerhalb von einem Menschenalter ums Vielfache wachsen ließen.²²² Zwischen 1871 und 1914 führte nach Michel Huberts Schätzung «jeder zweite Deutsche die eine oder andere Form von Binnenwanderung durch», wobei in Industriestädten etwa des Ruhrgebiets, die ihr explosionsartiges Wachstum der Arbeitsmigration verdankten, die Zahl der Kinder den Landesdurchschnitt wesentlich überstieg und viel höher als in historischen Großstädten wie Berlin oder Dresden war.²²³ Dies bedeutete unter anderem größere und sprachlich buntere Schulklassen, die Lehrer vor nie da gewesene Probleme stellten. Sprecher verschiedener Mundarten, teilweise auch verschiedener Sprachen (Polen, Sorben, Elsässer, Friesen, Dänen usw.) waren oft in derselben Schulklasse vertreten und mussten das ihnen fremde Hochdeutsche sprechen und schreiben, das ihnen von Lehrern vorgesprochen wurde, deren Aussprache trotz Bildung oft auch regional gefärbt war, da es im 19. Jh. noch kein allgemein zugängliches akustisches «Normal» wie Rundfunk oder Fernsehen gab.

Dasselbe galt natürlich auch für die durch Zuwanderung schnell wachsenden Großstädte Russlands, vor allem Odessa, dessen Bevölkerung im Laufe des «langen» 19. Jhs. zwischen 1800 und 1914 ums 170-fache wuchs und große jüdisch- und ukrainischsprachige Anteile aufwies²²⁴, ferner Kiew, das am Vorabend des ersten Weltkriegs ca. 22 Mal mehr Einwohner als im frühen 19. Jh. zählte und mindestens sechs größere (d.h. über 2000 Personen starke) sprachlich determinierte Bevölkerungsgruppen hatte²²⁵, desweiteren Warschau mit Bevölkerungszuwachs von ca. 1400%

²²¹ Aus Platzgründen konnten hier viele andere relevante Entwicklungen keine Berücksichtigung finden, insbesondere die Verbreitung und der steigende Einfluss der exakten Wissenschaften mit ihrem Grundsatz, dass Schwankendes, Beliebiges, Widersprüchliches und Fehlerhaftes nicht den Anforderungen der strengen Wissenschaftlichkeit bzw. der wissenschaftlichen Korrektheit entsprechen könne und daher generell zu vermeiden sei. Jacob Grimm erkannte diesen Trend schon früh und plädierte daher 1842 auf dem ersten Germanistentag in Frankfurt für die Anerkennung des besonderen Wertes der «ungenauen Wissenschaften» (vgl. Grimm, J.: Über den Werth der ungenauen Wissenschaften, in: Ders.: Kleinere Schriften, Bd. VII, Berlin 1884, S. 563–566). Aufhalten konnte er diesen Trend jedoch nicht. Auf den Konflikt zwischen den verschiedenen Vorstellungen von «Wissenschaftlichkeit» wird weiter unten bei der Darstellung von alternativen Schriftvervollkommnungsprojekten eingegangen.

²²² Zu Richtungen und Dimensionen von binnendeutschen Migrationsströmen vgl. Rürup, R.: Deutschland im 19. Jahrhundert, 1815–1871, Göttingen 1984, S. 31.

²²³ Hubert, M.: Deutschland im Wandel: Geschichte der deutschen Bevölkerung seit 1815, Stuttgart 1998, S. 164 und 128.

²²⁴ Vgl. Borinevič, A.S.: Rezul'taty odnodnevnoj perepisi goroda Odessy 1 dekabnja 1892 g, Odessa 1894; Vsja Odeščina. Adresnaja i spravočnaja kniga na 1926 god, Odessa 1926, S. 196; Malachov, V.P. / Stepanenko, B.A.: Odessa 1900–1920. Ljudi... Sobytija... Fakty..., Odessa 2004, S. 259. Daten der ersten russischen allgemeinen Volkszählung 1897 sind zusammengefasst in Pervaja vseobščaja perepis' naselenija Rossijskoj Imperii 1897 g. Tablica XIII. Raspredelenie naselenija po rodnomu jazyku i uezdnam 50 gubernij Evropejskoj Rossii, 50 Bde., Sankt-Petersburg 1903–1905. Elektronische Ausgabe. URL: http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/rus_lan_97_uezd.php?reg=1665 (zu Odessa); http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/rus_lan_97_uezd.php?reg=1293 (zu Sankt-Petersburg).

²²⁵ Vgl. Obzor dannyh o naselenii g. Kieva po odnodnevnoj perepisi, proizvedennoj v 1874 g. — Referat d. čl. P. P. Čubinskogo, čitannyj v godičnom sobranii Jugo-Zap. Otdela 23 marta 1875 g., in: Zapiski Jugo-Zapadnogo otdela Imperatorskogo Russkogo Geografičeskogo Obščestva, Bd. II. Za 1874 god, Kiew 1875, S. 187–218; Pervaja vseobščaja perepis' naselenija Rossijskoj Imperii 1897 g. Elektronische Ausgabe. URL: http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/rus_lan_97_uezd.php?reg=533 (zu Kiew).

mit großen jüdischen und russischen Segmenten²²⁶ sowie Sankt-Petersburg, das bei einem Bevölkerungszuwachs von 960% zwischen 1800 und 1914 laut Volkszählung von 1897 ca. 13,5% nichtrussische Muttersprachler hatte, die mindestens 24 verschiedenen Ethnien angehörten, davon 13 je über 2000 Personen stark²²⁷, aber auch Tiflis, Riga und andere imperiale Metropolen. Die verschiedenen von den Migranten gesprochenen regionalen Varianten des Russischen (*govory*) wurden bei den Volkszählungen gar nicht erfasst. Sie stellten jedoch sowohl ihre jeweiligen Sprecher als auch deren Russischlehrer auch vor das Problem der phonetischen Anpassung.

In Deutschland, besonders in den Bundesstaaten, die sich bemühten, die eingeführte allgemeine Schulpflicht zur faktischen allgemeinen Schulbildung zu machen, aber auch – obwohl später, langsamer und in kleinerem Rahmen – in Russland führte das Bevölkerungswachstum auf der einen Seite und die Entwicklung der neuen Wissenschaften, allen voran der Pädagogik und der Philologie auf der anderen zur Herausbildung und Verbreitung des neuen Schulmodells, das tendenziell bei immer mehr Menschen für prägende Kindheitserfahrungen sorgte. Von Pädagogen wird weiter unten die Rede sein, hier soll auf einige relevante Entwicklungen im Bereich der Philologie hingewiesen werden.

Mit die wichtigste Voraussetzung für optimierende Eingriffe in die Orthografie war die Entwicklung der **Sprachwissenschaft** in Deutschland²²⁸ sowie der im 19. Jh. noch institutionell, personell und intellektuell wesentlich bescheideneren, aber auch eine qualitativ andere Rolle spielenden russischen akademischen Szene.²²⁹

Orthografie wurde normalerweise nicht gesondert und nicht als Forschungsfeld behandelt. Philologen erörterten die Schreibung in Grammatiken neben (d.h. zumeist nach) Morphologie, Syntax usw., aber erforschten sie im Gegensatz zu diesen kaum. Dafür wurde die Rechtschreibung, ebenfalls im Unterschied zu anderen Seiten der Grammatik, von Gelehrten, die meistens zugleich auch Lehrer waren, vereinzelt als mangelhaft kritisiert und zum Gegenstand individueller Verbesserungsversuche gemacht.

Dies stand zum Teil in Kontrast zu der früheren Periode, für die weniger in pädagogische Netzwerke eingebundenes und nicht primär auf praktische Zwecke gerichtetes Wirken einzelner Sprachforscher wie Jacob Grimm charakteristisch war. Grimm unterrichtete zwar auch, doch war er kein Gymnasiallehrer. Auf der Universität musste er den Studenten die Orthografie nicht systematisch beibringen, er musste auch keine Diktate und Aufsätze korrigieren. Sein Verhältnis zur deutschen Rechtschreibung war aber auch nicht primär das eines Forschers: Er wirkte durchaus in der Absicht, den Zustand der «schwankenden und schimpflichen unfolgerichtigkeit» in der deutschen Schreibung «zu heilen», deren «gebrecchen» seiner Meinung nach in «unbefugter und

²²⁶ Vgl. Wirtualny Sztetl. Elektronische Ressource. URL: <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/w/18-warszawa/96-historia-miejscowosci/68237-historia-miejscowosci>; Pervaja vseobščaja perepis' naselenija Rossijskoj Imperii 1897 g. Elektronische Ausgabe. URL: http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/emp_lan_97_uezd.php?reg=4 (zu Warschau).

²²⁷ Vgl. Eliseeva, I.I. / Gribova, E.I. (Hrsg.): Sankt-Peterburg. 1703–2003: Jubilejnyj statističeskij sbornik, Lfg. 2, Sankt-Peterburg 2003, S. 16–17; Pervaja vseobščaja perepis' naselenija Rossijskoj Imperii 1897 g. Elektronische Ausgabe. URL: http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/rus_lan_97_uezd.php?reg=1293 (zu Sankt-Petersburg).

²²⁸ Zur Geschichte der deutschen Sprachwissenschaft im 19. Jh. im Allgemeinen und zu Diskussionen über Rechtschreibung im Besonderen existiert eine große Literatur. Stellvertretend für viele seien hier genannt Moser, H.: Deutsche Sprachgeschichte. 6. Aufl., Tübingen 1969; Eggers, H.: Deutsche Sprachgeschichte, Bd. 2, Reinbeck bei Hamburg 1986. Einen guten Überblick bietet Ders.: Grundzüge der deutschen Orthographiegeschichte vom Jahre 1800 bis zum Jahre 1870, in: Sprachwissenschaft, Nr. 5 (1980), S. 276–319; Ders.: Der Weg zur deutschen Einheitsorthographie vom Jahre 1870 bis zum Jahre 1901, in: Sprachwissenschaft, Nr. 6 (1981), S. 391–438 sowie ein Buch, das außerhalb der sprachwissenschaftlichen Zunft entstanden ist und einen juristischen Blick auf die Problematik repräsentiert: Kopke, W.: Rechtschreibreform und Verfassungsrecht: schulrechtliche, persönlichkeitsrechtliche und kulturverfassungsrechtliche Aspekte einer Reform der deutschen Orthographie, Tübingen 1995.

²²⁹ Nach dem späten Start konnte die russische Philologie im 20. Jh. auf dem Terrain der Linguistik und der Literaturwissenschaft erhebliche Errungenschaften vorweisen und mit dem Strukturalismus einen Beitrag von bleibender Bedeutung zur internationalen Forschung leisten. Eigenständige russische Schulen oder Theorien auf dem Gebiet der Orthografie sind jedoch nicht entstanden. Vgl. Grigor'eva, T.M.: Tri veka russkoj orfografii, S. 43–124.

regellos schwankender häufung der vocale wie consonanten» lag, «wodurch die deutsche schrift einen breiten, steifen und schleppenden eindruck» machte.²³⁰

Grimms zum Teil rein ästhetische Auffassung von der «richtigen» orthografischen Norm stand dem wissenschaftlichen Ideal einer (schönen) Wahrheit um ihrer selbst willen näher als die uniformierende praxisbezogene Auffassung der Schulmeister: Er verkündete in seinem Kolleg und in seinen Schriften das, was er für wahr und schön hielt, scheinbar ohne daran zu denken, was für Probleme im Schulalltag entstehen würden, wenn seine Schüler die von ihm propagierte historische Orthografie in die Lehre tragen, wo sie mit der herkömmlichen kollidiert. Indem die Brüder Grimm mit ihren gut 80 Mitarbeitern das Deutsche Wörterbuch vorbereiteten und dafür eine eigene, seinen Vorstellungen entsprechende Orthografie verwendeten, kümmerten sie sich auch nicht unmittelbar um die Probleme der Reformdurchführbarkeit, denn ihr Werk, so innovativ es auch war, verstand sich nicht als die Reform selbst, sondern als ein erster Schritt auf dem Weg ihrer Vorbereitung:

Eine gänzliche umwälzung, wobei freilich mit nothwendigen ausnahmen wieder der mhd. schreibweise zugelenkt werden müste, scheint erst dann gelingen zu können, wenn ihr unter grammatischer begründung in empfänglicher zeit durch ein wörterbuch vollständig der weg gebrochen sein wird. das gegenwärtige darf bloß anspruch darauf machen ihn hin und wieder anzubahnen und die änderung vorzubereiten.²³¹

Als Alternative zur «barbarischen» modernen Rechtschreibung propagierte Grimm eine «historische», d.h. eine, die er in mittelalterlichen Texten zu finden glaubte. So wie in der Schreibung der aus dem Griechischen oder aus dem Lateinischen stammenden Wörter grafische Spuren ihrer Herkunft erhalten bleiben sollten, wollte Grimm auch die Schreibung der deutschen Wörter so gestaltet wissen, dass ihre Abstammung von urdeutschen «Vorfahren» sichtbar wäre. Dieses orthografische Programm, dem romantische Bewunderung für die mittelhochdeutsche Literatur zu Grunde lag, führte potenziell zu erheblichen Veränderungen im Schriftbild. Es provozierte heftige Diskussionen, doch Grimm fand auch viele Anhänger, u.a. Karl Weinhold, der im Jahr 1852 einen einflussreichen Aufsatz «Über die deutsche Rechtschreibung» veröffentlichte.²³² Vor allem aber waren es die Hörer der Grimmschen Vorlesungen an den Universitäten Göttingen und Berlin sowie die zahlreicheren Leser der von ihnen verfassten oder auch nur inspirierten Texte, die später als Lehrer für die Verbreitung der «historischen» Orthografie und, da diese der sonst üblichen in augenfälliger Weise widersprach, für laute Proteste in der Öffentlichkeit sorgten, die mit dazu beitrugen, dass eine vereinheitlichende und verbindliche Kodifizierung zumindest der Schulorthografie gefordert wurde.²³³

Im Unterschied zu Deutschland schrieben russische Autoren ihre Lehr- bzw. Handbücher der russischen Grammatik in recht dünner wissenschaftlicher und intellektueller Atmosphäre. Im 19. Jh. war lediglich ein kleiner Teil der Bevölkerung Russlands auch nur ansatzweise alphabetisiert²³⁴, gebildete Menschen waren nicht viel an der Zahl (die Gesamtzahl der Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen belief sich jährlich auf mehrere hundert Personen) und gehörten mehrheitlich nicht geisteswissenschaftlichen Zünften an. Die aktiv kommunizierende philologische akademische

²³⁰ Vorrede [1854], in: Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, München 1984 [Nachdr. der Ausgabe Leipzig 1893], S. LIV. Kleinschreibung im Original.

²³¹ Ebd., S. LV. Kleinschreibung im Original.

²³² Weinhold, K.: Ueber die deutsche Rechtschreibung, S. 93f.

²³³ Vgl. Kopke, W.: Rechtschreibreform und Verfassungsrecht: schulrechtliche, persönlichkeitsrechtliche und kulturverfassungsrechtliche Aspekte einer Reform der deutschen Orthographie, Tübingen 1995, S. 6f.

²³⁴ Noch zu Beginn des 20. Jhs. konnte nur ca. jeder Dritte im Russischen Zarenreich gut lesen und seinen Namen schreiben, obwohl große soziale, regionale, ethnische und konfessionelle Unterschiede bestanden: Adelige, altgläubige orthodoxe Christen, Juden, Lutheraner, Bewohner des Königreichs Polen und des Baltikums waren mehrheitlich aktive Leser (und Leserinnen!), ihre Lektüre umfasste normalerweise erbauliche religiöse Schriften und Unterhaltungsliteratur. Bei der schnell wachsenden bürgerlichen Schicht (*meščane*, *kupečestvo*) fand Tages- und Boulevardpresse viele Konsumenten; ihre Kinder lasen auch Bücher, die in der Schule auf dem Programm standen. Die Leserschaft intellektuell anspruchsvoller Texte wie z.B. der «dicken» Zeitschriften und Fachperiodika zählte jedoch *insgesamt* wohl kaum über zehn Tausend Personen.

Gemeinschaft war daher sehr klein. Einen Widerstreit der Theorien gab es nicht, da es kaum Theoretiker gab.

Der Umstand, dass es kaum Untersuchungen und nur einige wenige Nachschlagewerke zur russischen Orthografie gab, führte dazu, dass jedes einzelne von ihnen eine sehr hohe Autorität hatte und seinerzeit, d.h. bis zur Erscheinung des nächsten, von Vielen als «amtlich» angesehen wurde, wobei schwer zu sagen war, welche Instanz ihnen diesen allgemein verbindlichen Status verleihen könnte, da russische Lehranstalten mehreren verschiedenen Ministerien und Ämtern untergeordnet waren. Ob den Autoren diese autoritative Stellung ihrer Werke von vornherein auch bewusst war oder nicht, sie trugen jedenfalls, um Akzeptanz nicht zu gefährden, Sorge dafür, dass die von ihnen konstruierten Normen möglichst wenig von dem etablierten Schreibgebrauch abwichen. Rechtschreibreformatorische Vorschläge waren in den Grammatiken allenfalls in sehr begrenztem Rahmen zu entdecken, obwohl privat z.B. Vostokov gegenüber Grot zugegeben haben soll, dass man auf das sinnlose Schluss-*jer* eigentlich ganz verzichten könnte.²³⁵

Abschließend bleibt zu bemerken, dass in ihrer Eigenschaft als Autoren von Nachschlagewerken und Grammatiklehrbüchern weder deutsche noch russische Philologen des 19. Jhs. sich des Themas Rechtschreibfehler annahmen. In sprachwissenschaftlichen Abhandlungen hingegen finden sich gegen Ende des Jahrhunderts schon die ersten Ansätze zur Verwertung von fehlerhaften Texten für Forschungszwecke. So wies z.B. der russische Philologe Vasilij Bogorodickij 1881 auf die Wichtigkeit halbanalphabetischer (*malogramotnye*) Schriftproduktion als Quelle für die Erforschung von Dialekten hin, da typische Rechtschreibfehler, die Halbanalphabeten machten, phonetische und morphologische Besonderheiten ihrer Dialekten widerspiegeln könnten.²³⁶ Ansonsten brach die Zeit der «Fehlerlinguistik» erst viel später ein.²³⁷ In unserem Untersuchungszeitraum beschäftigte das Thema Rechtschreibfehler hauptsächlich nicht Sprachforscher, sondern Sprachlehrer²³⁸, über die als Hauptakteure der Fehlerkonstruktionsprozesse im nächsten Kapitel die Rede sein wird.

Als **Zwischenfazit** ist demzufolge festzustellen, dass neben den politischen Integrationsprozessen die demografischen Entwicklungen des Industrialisierungs- und Industriezeitalters eine Situation schufen, in der die Bedürfnisse des Massenunterrichts u.a. einen neuen Umgang mit der Rechtschreibung erforderlich machten, und zwar einen solchen, der sie besser vermittelbar machen würde. Die Sprachwissenschaft aber lieferte für dieses Problem keine innovativen Lösungen.

²³⁵ Vgl. Šeremetevskij, V.: K voprosu o «edinoobrazii» v orfografii. Po povodu akademičeskogo rukovodstva «Russkoe pravopisanie». Pedagoičeskij etjud prepodavatelja pedagogiki i metodiki russkogo jazyka Vladimira Šeremetevskogo, Moskau 1891, S. 77.

²³⁶ Bogorodickij, V.: Izučenie malogramotnyh napisanij, in: Filologičeskie zapiski, Lfg. 3 (1881), 2. Pag., S. 1–32.

²³⁷ Vgl. dazu Rossipal, H.: Zur Struktur der sprachlichen Fehlleistung, in: Svartvik, J. (Hrsg.): Errata. Papers on Error Analysis. Proceedings of the Lund Symposium on Error Analysis, Lund 1973, S. 60–89, und andere Beiträge in diesem Band.

²³⁸ Selbstverständlich beschäftigte und beschäftigt dieses Thema auch spätere Generationen der Lehrenden. Der Umgang damit ist jedoch nach einem Zeitalter der repressiven Rigorosität, dessen Beginn hier nachgezeichnet wird, nach 1968 zumindest in einem wesentlichen Teil der deutschen Schulen anders geworden. Vgl. dazu stellvertretend für die inzwischen unübersichtliche pädagogische Literatur Nickel, G.: Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie, Berlin 1972; Plickat, H.-H.: Rechtschreibreform – Rechtschreibfehler – Rechtschreibzensur, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Bd. 26 (1974), S. 247–254; Ramge, H.: Korrekturhandlungen von Lehrern im Deutschunterricht, in: Ders. (Hrsg.): Studien zur sprachlichen Interaktion im Unterricht, Gießen 1979; Ders.: Fehler und Korrektur im Spracherwerb, in: Cherubim, D. (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung, Tübingen 1980, S. 1–22; kritisch bis militant: Reuter, E.: Aufstiegsverhinderungsinstrument, in: Berliner Lehrerzeitung, Heft 2 (1978), S. 10; Menzel, W.: Rechtschreibunterricht: Praxis und Theorie: aus Fehlern lernen, Seelze 1985; Merkelbach, V.: Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht: wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Konzepte, Frankfurt a.M. 1986 u.v.a. In Russland sind erst seit kurzem in einzelnen Schulen neue Ansätze (wie z.B. Verzicht auf jegliche Sanktionen bei Rechtschreibfehlern auf der Grundschulstufe) vertreten.

3. ORTHOGRAFISCHE FEHLER UND FEHLER DER ORTHOGRAFIE²³⁹: UMGANG IN DEUTSCHLAND UND IN RUSSLAND

3.1. Rechtschreibfehler

3.1.1. Die wichtigsten Akteure und Schauplätze

Wie weiter oben bereits angedeutet, hatten Schulen (im weiten Sinne von Lehranstalten der Elementar- und höheren Stufe) in Preußen sowie in anderen Staaten, die das preußische Modell übernahmen, drei explizite Funktionen: Im Rahmen des «doppelten Auftrags» hatten sie zum einen Kinder zu unterrichten, damit diese ein bestimmtes Pensum an Kenntnissen und Fertigkeiten erwarben, zum anderen zu erziehen, damit aus Kindern im moralischen und staatsbürgerlichen Sinne «gute» Erwachsene wurden; zum dritten mussten Schulen die Kinder regelmäßig prüfen, damit nur diejenigen, die entsprechenden Leistungsanforderungen genügten, bestimmte Karrieretrajektorien einschlagen konnten. Dass diese Trias, die vielen heute wohl selbstverständlich vorkommt, es nicht ist, zeigt der Blick auf die privat betriebenen «deutschen»²⁴⁰ Schulen des Mittelalters auf der einen Seite und auf die formal kaum institutionalisierten russischen Unterrichtspraktiken derselben Zeit auf der anderen, deren Zweck – vom Katechismusunterricht abgesehen – in pragmatischer Alphabetisierung bestand. Systematisches Erziehen und Prüfen gehörte nicht zu ihren Aufgaben. Die erzieherischen und prüfenden Aktionen hatten in ihnen meist eine subsidiäre Funktion, d.h. die Lehrer disziplinierten ihre Schüler, um sie desto bequemer unterrichten und kontrollieren zu können; sie fragten sie täglich ab, um festzustellen, ob sie das Durchgenommene und Aufgegebene auch «intus hatten», und nicht um Zeugnis darüber auszustellen, dass der betreffende Schüler für eine Beschäftigung oder ein weiterführendes Studium tauglich bzw. reif sei. Die moderne, maßgeblich von Staat und Kirche kontrollierte Schule war durchaus eine zeitspezifische Erscheinung, die ihre Entstehung den Bedürfnissen des Obrigkeitsstaates sowie seinen begrenzten personellen Kapazitäten²⁴¹ verdankte.

Nachstehend wird gezeigt, wie in dem sozialen und kulturellen Kontext, der im vorhergehenden Kapitel skizziert wurde, **Lehrer** unterschiedlicher Schultypen und Beamte unterschiedlicher Schulaufsichtsbehörden bei der Erfüllung der drei oben genannten Funktionen der Schule einen spezifischen Umgang mit der Rechtschreibung, ihren Regeln und deren Verletzung pflegten und wie **Eltern** der Schüler ihrerseits an diesem Prozess teilnahmen. Anschließend wird der Umgang mit Rechtschreibfehlern in einem spezifischen Milieu der Erwachsenenwelt, nämlich im Arbeitsalltag der höchsten **Verwaltungsbeamtschaft**, am Beispiel der preußischen und deutschen Reichsregierung skizziert.

²³⁹ Der Wortgebrauch hier spielt auf ein pädagogisches Fehlerkonzept an, das sich etwa im Buch von Philipp Burkhard (Burkhard, Ph.: Die Fehler der Kinder: eine Einführung in das Studium der pädagogischen Pathologie mit besonderer Berücksichtigung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten, Karlsruhe 1898) findet: Gemeint waren dabei nicht Fehler, die man *macht*, sondern Fehler, die man *hat*, also schlechte Eigenschaften. Zu solchen zählte der Verfasser bei Kindern z.B. Zerstreuung, Schüchternheit, Verdrießlichkeit, Schwatzhaftigkeit u.dgl.m., also Charakterzüge, die sie für Erwachsene weniger bequem machten. Die Eigenschaften der deutschen bzw. russischen Rechtschreibnormen, die sie weniger bedienerfreundlich machten, könnten demnach auch als «Fehler» bezeichnet werden.

²⁴⁰ «Deutsch» wurden diese Schulen genannt, um sie von kirchlichen «lateinischen» Schulen zu unterscheiden, in welchen Latein in dem Ausmaß gelehrt wurde, das Kinder befähigte, Kirchengesänge einzuüben.

²⁴¹ Zu dem Zeitpunkt, wo aufgeklärt absolutistische Regimes für ihre Untertanen eine massenweise, programmgestützte geistige und sittliche Bildung anvisierten, besaß nur die Kirche vor Ort die nötige Zahl von alphabetisierten und aufgrund der langen parochialschulischen Tradition in Unterweisung geübten Kader. Auf die spannungreiche Geschichte der Verhältnisse im Dreieck von Staat, Kirche und Schule im 19. Jh. kann im Rahmen der vorliegenden Studie jedoch nicht näher eingegangen werden.

Lehrer

Ursprünglich konnten Berechtigungen nur durch Besuch eines humanistischen Gymnasiums – je nach Berechtigungsart bis zum Reifezeugnis oder bis zu einer niedrigeren Stufe – erworben werden. Im Zuge des «Berechtigungskampfes» wurde das Recht, unterschiedliche Berechtigungen zu erteilen, auf Realgymnasien, Oberrealschulen, Tierarztschulen, Landwirtschafts- oder Maschinenbauschulen, Schullehrerseminaren und anderen höheren Bildungsanstalten erworben werden.²⁴² Unter dem uns hier interessierenden Blickwinkel betrachtet bedeutete dies auch und vor allem, dass ab ca. 1890–1900 die Zahl solcher Bildungseinrichtungen stark zunahm, in welchen Noten, in erster Linie die von der Fehlerzahl abhängigen Noten im Fach Deutsch, das bei der Berechnung von Zensuren mit am schwersten «wog», entscheidende Bedeutung für die künftige Karriere der Lernenden besaßen. Diese machten zwar nie über 10% aller Schüler aus (für 90% war die Volksschule erste und letzte Bildungsstufe), doch die Zahl und die Kapazitäten der höheren Lehranstalten reichten trotzdem nicht aus. Das führte zu einer scharfen Konkurrenz und – trotz dieser – zur Überfüllung. Akademisch gebildete Lehrkräfte erhoben Protest dagegen und wiesen darauf hin, dass die an den wissenschaftlichen Unterricht in den höheren Schulen gestellten Anforderungen sich in Riesenklassen mit 35 bis 55 Schülern nicht erfüllen ließen und dass die Arbeit in solchen Klassen «über die physischen Kräfte eines Lehrers» ging. In Lehrerversammlungen wurde daher offen dafür plädiert, die Klassenfrequenz durch Erhöhung der Anforderungen an die Schüler einzuschränken und so «das Heer derer [zu] verringern, die nur des Einjährigenscheines wegen unsere Unter- und Mittelklassen besuchen».²⁴³ Filter und Hürden, die dieses «Übel an der Wurzel beseitigen» und den «unfähigen Ballast» von höheren Schulen fernhalten oder zumindest zu möglichst frühem Abgang von ihnen zwingen sollten, hatten unmittelbar mit unserer Fragestellung zu tun, denn angesichts des scharfen Wettbewerbs unter rechtsstaatlichen Bedingungen möglichst mussten wenig Spielraum für Ermessung, Beanstandung, Anfechtung u.dgl. lassen. Daher wurde von Vertretern²⁴⁴ des Bildungswesens ein «objektives» System konstruiert: eine formalisierte Beurteilungs- und Selektionsmethode, in der leicht zu quantifizierende und scheinbar transparente Werte die Hauptrolle spielten, allen voran die Zahl der Fehler.²⁴⁵ Die Erhöhung der Anforderungen bedeutete in dem Fall nicht nur schwierigere Aufgaben, sondern auch eine strengere Beurteilung der Arbeiten. Das System wurde in einer oder der anderen Form nicht nur in Gymnasien, sondern in allen Lehranstalten und bei allen Arten von Prüfungen eingesetzt, die den Zugang zum Studium, zu vielen Ämtern und Berufen regulierten.²⁴⁶ Die reichsweit geltende «Prüfungsordnung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst» von 1876 besagte

²⁴² Büsch, O. (Hrsg.): Das 19. Jahrhundert und Große Themen der Geschichte Preußens, in: Neugebauer W. unter Mitarbeit von F. Kleinhagenbrock (Hrsg.): Handbuch der preußischen Geschichte, Bd. 2, Berlin / New York 1992, S. 758–765.

²⁴³ Hesse, O.: Die Schülerzahl in den preußischen höheren Lehranstalten für die männliche Jugend, in: Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand, Jg. 21 (2. Januar 1913), Nr. 1, S. 5, hier S. 7.

²⁴⁴ Die Personen, die hinter dieser Erfindung und deren Umsetzung standen, könnten wahrscheinlich genau ermittelt werden. Dies muss jedoch einer weiteren Studie vorbehalten bleiben.

²⁴⁵ Bezeichnend ist die Reihenfolge der Benotungskriterien in einer Anweisung, die Lehrer einer Volksschule in Düsseldorf von ihrer Schulleitung erhielten: «Die Beurteilung der Aufsätze soll nicht durch ein einziges Prädikat erfolgen; es sind vielmehr über Fehler, Schrift und Ausdruck die nötigen Angaben zu machen.» StA Düsseldorf, Altes Archiv, Akten, 0–1–8 Akten der Schulverwaltung ab 1826 (alt: Bestand VIII), 813, Volksschule an der Citadellstraße, Düsseldorf, Protokollbuch [der Lehrerkonferenzen] 1911–1931, S. 24. Konferenz am 8.2.1913.

²⁴⁶ Dazu vgl. allgemein: Anderson, B.: Imagined Communities, London 1983, S. 98; Meyer, R.: Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, in: Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft / Journal of Institutional and Theoretical Economics, Bd. 124 (Oktober 1968), Heft 4, S. 763–776. Die mehrere Seiten füllenden Verzeichnisse der Berufe und Studiermöglichkeiten, für die man nach dem preußischen System durch Nachweis einer jeweils bestimmten Art von Abschluss oder Prüfung die Berechtigung erhielt, s. in Wiese, L.: Das höhere Schulwesen in Preußen, Berlin 1864, S. 618–621 – Anhang III: Nachweis der mit Schulzeugnissen gegenwärtig verbundenen Berechtigungen; Kubier O. Dr. L. Wiese's Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. 3. Ausg., bearb. und bis Anfang 1886 fortgeführt. 1. Abteilung: Die Schule, Berlin 1886, S. 450–475 – T. VIII: Geltung der Schulzeugnisse in öffentlichen Verhältnissen. Berechtigungen. Bedingungen der Zulassung zu Prüfungen, Bildungsinstituten und verschiedenen Berufsarten. Zum frühen 20. Jh. vgl. Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen / Hg. von W. Lexis. Halle 1902.

zum Beispiel, dass ein deutscher Aufsatz und zwei Übersetzungen (ins Englische und ins Französische) zu schreiben waren, und zwar «mit einiger Leichtigkeit und Sicherheit in gebildeter Sprache» und «ohne erhebliche Verstöße gegen die Orthographie, Wortstellung und Satzbildung». Fiel das Ergebnis der schriftlichen Prüfung «durchaus ungenügend» aus, wurde der Examinand zurückgewiesen und nicht zur mündlichen Prüfung zugelassen: «Es findet dies namentlich statt, wenn der deutsche Aufsatz grobe orthographische oder grammatikalische Fehler enthält, oder durch auffallenden Mangel an Zusammenhang und an Angemessenheit des Ausdrucks von vornherein darthut, daß der Examinand den erforderlichen Grad wissenschaftlicher Bildung nicht besitzt.» Die Entscheidung der Prüfungskommission, die per Stimmenmehrheit getroffen wurde, war «eine endgiltige; ein Recurs gegen dieselbe» fand nicht statt.²⁴⁷ Während die Kriterien für Punkteabzug bei der Beurteilung des Inhaltlichen schwieriger zu formalisieren und bei mehrköpfigen Prüfungskommissionen nicht immer konsensfähig waren, glaubte man sich bei der Auszählung der Verstöße gegen die Orthografie immer auf der sicheren Seite zu sein. In einer Prüfungsarbeit, so erinnerte sich ein ehemaliger preußischer Ortsschulinspektor, «können eine Reihe sachlicher Unklarheiten und Verschwommenheiten, auch stilistische Mängel vorkommen; die Arbeit genügt doch; aber wenn statt etwa sechs sachlicher Mängel sechs orthographische Fehler dann vorkämen – und womöglich noch etwa ebensoviel Zeichenfehler? Dann genügt die Arbeit auch bei voller, unzweifelhafter Reife der Person nicht», denn die Anforderungen des Schulrats im Deutschen «bezogen sich in der Hauptsache auf die Korrektheit der Schrift nach Rechtschreibung und Zeichen! Alles andere, also die lebendige Sprache selber, das war Nebensache!»²⁴⁸ Die Prüfungsordnung für Gymnasien von 1892 forderte für deutsche Arbeiten ganz allgemein «Vermeidung von [...] orthographischen und Interpunctionsfehlern», was offenbar (auch) als ein totales Fehlerverbot ausgelegt werden konnte.²⁴⁹

In Russland fungierten vor allem Gymnasien, Realschulen und andere höhere Lehranstalten als Schauplätze des öffentlich reflektierten Umgangs mit Rechtschreibfehlern, dessen Zeugnisse erhalten geblieben sind. Der Lehrbetrieb in diesen Anstalten stand in der zweiten Hälfte des 19. Jhs. wesentlich im Zeichen eines **Transfers von Standards und Praktiken aus dem Westen**, vor allem aus evangelischen deutschen Landen. Gebildete russische Pädagogen des 19. Jhs. lasen und besprachen Werke von ausländischen Autoren, darunter die von evangelischen und pietistischen deutschen Schultheoretikern und -praktikern, sehr intensiv. Die Fachperiodika des Zarenreiches brachten in großer Zahl anerkennende Erwähnungen, Rezensionen, Nacherzählungen und Übersetzungen von deutschen, seltener schweizerischen, französischen oder englischen Artikeln.²⁵⁰ Die russische Leserschaft lernte z.B. über die «Zeitschrift des Ministeriums für Volksbildung» («*Žurnal Ministerstva Narodnogo Prosvěščenija*») Friedrich Adolf Diesterwegs «Anfänge des kindlichen Schulunterrichts» und Karl Schmidts «Briefe an die Mutter über die körperliche und geistige Entwicklung ihrer Kinder» sowie Aufsätze von Fröbel, Pestalozzi, Friedrich August Wolf, Gustav Friedrich Dinter kennen, las über die pädagogischen Erfahrungen von Arnold und Stoy, über Lehrerseminare in Preußen, über die Geschichte der Volksschulen in Deutschland und das Elementarschulwesen in Großbritannien und Irland u.a.m.²⁵¹ Bei der Vorbereitung der Reform des russischen Bildungswesens 1862 wurden zwei Beamte des Ministeriums für Volksbildung (J.B.

²⁴⁷ Prüfungsordnung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes, Jg. 28 (1876), Nr. 4, S. 27f.

²⁴⁸ Kästner, O.: Orthographie und Grammatik, in: Der Säemann: Monatsschrift für pädagogische Reform, Bd. 1 (1905), S. 246–249, Zitate S. 247.

²⁴⁹ StadtA Göttingen, Bestand Max-Planck-Gymnasium, Bestell-Nr. MPG Nr. 62. Referate zu Unterrichtsfragen. «Die schriftlichen Prüfungsarbeiten und ihre Beurteilung nach Maßgabe der neuen Lehrpläne». Pannenberg 12.10.1902, S. 19.

²⁵⁰ Mehr dazu weiter unten.

²⁵¹ Ab 1856 bildeten Aufsätze über das deutsche Bildungswesen einen besonderen Schwerpunkt in der Auslandsberichterstattung des «*Žurnal Ministerstva Narodnogo Prosvěščenija*». Einen Überblick über Beiträge zum deutschen, englischen und französischen Bildungswesen in dieser Zeitschrift s. in Krumbholz, J.: Die Elementarbildung in Rußland bis zum Jahre 1864, Wiesbaden 1982, S. 65–120f.

Steinmann und H. Wiedemann) sowie zwei Petersburger Lehrer (N.P. Avenarius und K.K. Sentler) extra nach Europa entsandt²⁵², um westliche Pädagogen nach ihrer Meinung zu Reformentwürfen für das russische Unterrichtswesen zu befragen, während Mitglieder bzw. Beauftragte des Wissenschaftlichen Komitees (*Učenyj komitet*) in westeuropäischen, insbesondere in deutschen Realschulen, technischen Lehranstalten, Elementarschulen und Lehrerseminaren hospitierten, um anschließend ausführlich, oft sehr reflektiert und teilweise recht kritisch, darüber zu berichten.²⁵³ Ihre Beobachtungen und Schlussfolgerungen wurden publiziert. Die Gutachten der ausländischen Pädagogen über den Reformentwurf (davon 25 aus Deutschland – mehr als aus anderen Ländern) wurden zwar zu spät ausgewertet, um bei der Vorbereitung der abschließenden Fassung des Elementarschulentwurfs mitberücksichtigt werden zu können, sie wurden aber neben den Gutachten von russischen Lehrern und sämtlichen einschlägigen Pressestimmen ungekürzt veröffentlicht. Zwölf Ausländer, zehn davon Deutsche, wurden für ihre Gutachten mit russischen Orden ausgezeichnet.²⁵⁴

Zum Teil wurde der Transfer deutscher Ideen darüber, wie die Schule organisiert werden, wie der Lehrplan für jeden Schultyp aussehen und wie der Lehrer arbeiten sollte, nicht über Texte, sondern gleichsam «live» von Beamten der Unterrichtsbehörden und Pädagogen durchgeführt, die aus Deutschland stammten und dort ihre «pädagogische Sozialisation» absolviert hatten. Bei ihnen kritisierten manche russische Pädagogen allerdings den Mangel an Fähigkeit und Bereitschaft, «den russischen Bauer und besonders dessen Kinder zu verstehen».²⁵⁵ Nach der Meinung des Vorsitzenden des Petersburger Alphabetisierungs-Komitees Loškarev waren viele Mitglieder dieses Gremiums volksfern, besonders die «vielen Deutschen», die «so von der Richtigkeit und Wichtigkeit ihrer pädagogischen Kenntnisse überzeugt» waren, dass sie nicht einmal lesen wollten, was ihnen «Männer der Erfahrung aus dem tiefen Russland, die sich mit dem Unterrichten der Bauernkinder beschäftigen», mitzuteilen hatten.²⁵⁶

Besser über die Besonderheiten der russischen Schülerschaft informiert, aber doch auch wesentlich vom preußischen Unterrichtsmodell geprägt waren Schulmänner, die, obwohl im Russischen Zarenreich geboren und aufgewachsen, zumindest zeitweise in deutschen Lehranstalten wie der Sankt-Petersburger Petrischule oder in Gymnasien und Universitäten im Baltikum und in deutschen Landen ausgebildet worden waren. Das trifft insbesondere auf sämtliche Mitglieder der Kommission für die Revision der Gymnasialstatute von 1864 zu, der Vorstandsmitglied des Ministeriums für Volksbildung Fëdor Aleksandrovič Postel's (Friedrich Christian Alexander von Postels), der bereits erwähnte Leiter des Historisch-Philologischen Instituts und zeitweise Leiter der Petrischule Ivan Bogdanovič Štejnman (Johannes Friedrich Steinmann), der Direktor des St. Petersburger Gymnasiums Nr. 3 Vil'gel'm Christianovič (Wilhelm Christian) Lemonius angehörten, sowie auf viele andere russische Pädagogen und Wissenschaftler, und zwar nicht nur russlanddeutscher bzw. deutschbaltischer Abstammung: Zahlreiche Kinder russischer Untertanen unterschiedlicher Volkszugehörigkeit besuchten im 19. und frühen 20. Jh. die deutschen Schulen in

²⁵² Vgl. Krumbholz, J.: Die Elementarbildung in Rußland bis zum Jahre 1864, S. 186.

²⁵³ Am bekanntesten sind die Berichte des wohl berühmtesten russischen Pädagogen Konstantin Ušinskij: Er wurde für fünf Jahre ins Ausland zur Kur und zum Studium des dortigen Schulwesens geschickt. Während dieser Zeit besuchte er die Schweiz, Deutschland, Frankreich, Belgien und Italien, wo er Frauenschulen, Kindergärten, Waisenhäuser und Schulen, besonders die in Deutschland und der Schweiz, weil sie als die fortschrittlichsten angesehen wurden. Seine Notizen, Beobachtungen und Briefe aus dieser Zeit publizierte Ušinskij in einem langen Aufsatz mit dem etwas irreführenden Titel «Pädagogische Reise durch die Schweiz»: Ušinskij, K.D.: *Pedagogičeskaja poezdka po Švejcarii*, in: Ders.: *Sobranie sočinenij*, Bd. 3. *Pedagogičeskie stat'i 1862–1870 gg.* Moskva, Leningrad 1948, S. 87–252. Zu Ušinskij vgl. allgemein Dneprov, Ė.D.: *Ušinskij i sovremennost'*, Moskau 2008.

²⁵⁴ Mehr dazu s. in Krumbholz, J.: Die Elementarbildung in Rußland bis zum Jahre 1864, S. 186–213.

²⁵⁵ Vgl. dazu Kostyleva, E.V.: *Polikul'turnye aspekty organizacii, struktury i soderžanija pedagogičeskogo obrazovanija v Rossijskoj imperii XIX – načala XX st.*, in: *Učenyje zapiski Tavričeskogo nacional'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo*. Serija «Problemy pedagogiki srednej i vyššej školy», Bd. 27/66 (2014), Nr. 4, S. 68–82.

²⁵⁶ Aus dem Brief S.S. Loškarevs an L.N. Tolstoj vom 25. Januar 1863, zit. nach Gusev, N.N.: *L.N. Tolstoj. Materialy k biografii s 1855 po 1869 god. Glava desjataja. Pedagogičeskaja sistema Tolstogo*. *Žurnal «Jasnaja Poljana»*. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/bio/gusev-materialy-1855-1869/pedagogičeskaja-sistema-tolstogo.htm>.

Sankt-Petersburg und Moskau, weil sie im Ruf der Gründlichkeit standen, Hunderte gingen jedes Jahr nach Dorpat, Göttingen, Heidelberg, Greifswald, Marburg, Leipzig oder Berlin zum Studieren²⁵⁷, und eine nicht genau zu bestimmende Zahl russischer Pädagogen hospitierte in deutschen Lehranstalten während ihrer Dienst- und Urlaubsreisen. Der Begründer der russischen pädagogischen Psychologie Pëtr Kapterev, selbst ein großer Anhänger der Fröbelschen Erziehungsmethode, erinnerte sich später leicht ironisch daran, wie in der zweiten Hälfte des 19. Jhs. sich russische Lehrer «in Scharen zu den Deutschen stürzten», um bei ihnen zu lernen, alles selbst «zu sehen, auszuspähen und das letzte Wort der deutschen Erziehungswissenschaft mit nach Hause zu nehmen». «Jeder» (!) russische Lehrer «holte sich beim Deutschen alles, was ihm gefiel». Kurzum, es handelte sich um «eine Entlehnungsorgie», bei der keine Zweifel am Nutzen der entlehnten pädagogischen Ideen, Methoden und Techniken erlaubt wurden.²⁵⁸

Immerhin konnte man sich bei der individuellen Entlehnung Passendes aussuchen, es einigermaßen kritisch und kreativ ummodellieren und anpassen. Von einigen wenigen dokumentierten Fällen einmal abgesehen, wissen wir nicht genau, was nach solchen Aufenthalten jeweils nach Hause mitgenommen und wie es in der eigenen pädagogischen Tätigkeit wirklich umgesetzt wurde.

Ganz genau sind wir hingegen über einen anderen Transferkanal informiert, bei dem dezidiert nicht selektiv und nicht adaptiv verfahren wurde. Nikolaj Christianovič Vessel' (Nikolaus von Wessel), ehemaliges Mitglied des Wissenschaftlichen Komitees, erinnerte sich später, wie 1872 Lehrpläne, detaillierte Regeln und Anweisungen für den Unterricht sowie für die Aufnahme-, Versetzungs- und Reifeprüfungen vom Ministerium «in außerordentlicher Eile» zusammengestellt und eingeführt wurden, welche

größtenteils Übersetzungen von Lehrplänen und Regeln darstellten, die vom preußischen Kultusministerium erlassen worden waren, mit dem einzigen Unterschied, dass es den Lehrerkollegien in preußischen Gymnasien überlassen blieb, diese Regeln und Verfügungen unter Rücksichtnahme auf die örtlichen Gegebenheiten und auf den Entwicklungsstand und die Fähigkeiten der Schüler anzuwenden, während die Lehrpläne, Regeln und Anweisungen unseres Ministeriums zur bedingungslosen, genauen Ausführung vorgeschrieben waren, so dass die Lehrerkollegien der Gymnasien jedweder Möglichkeit einer freien und unabhängigen Bildungs- und Erziehungsarbeit beraubt wurden. Als Folge etablierten sich trockener Formalismus und komplette Leblosgkeit in der Lehre und in der Erziehung.²⁵⁹

In seinem Herkunftsland war das preußische Schulmodell in einem gewachsenen Wertesystem, in einer einige Jahrzehnte zählenden pädagogischen Tradition und in einer zeitspezifischen bildungspolitischen Konjunktur verwurzelt. In Russland aber existierten trotz einer bildungspolitischen Konjunktur, die konservative Zielsetzungen proklamierte und bestimmte Entlehnungen begünstigte, ein anderes Wertesystem und eine eigene pädagogische Tradition. Obwohl diese natürlich nicht als sonderlich liberal zu bezeichnen wären, ein hohes Maß an Gehorsam gegenüber Älteren, Vorgesetzten und Machthabern voraussetzten, Prügelstrafen als Lehr- und Erziehungsmethode als selbstverständlich voraussetzten und die Pflege der kindlichen Individualität und Freiheit eher auf Papier im Schilde führten, bildeten doch andere Vorstellungen ihren Grundstock. Disziplin, Ernst, Fleiß, Einheitlichkeit, penible Genauigkeit galten da nicht als vorrangige Tugenden, sie gehörten da sozusagen mehr zu pragmatischen denn zu programmatischen Anforderungen.

Im Zuge der rigiden und den traditionellen russischen Wertvorstellungen nicht unbedingt entsprechenden, aber mit aller behördlichen Strenge durchgesetzten Anwendung des importierten preußischen Unterrichts- und Erziehungsmodells kamen auch die ihm eigenen starken repressiven

²⁵⁷ Vgl. Maurer, T.: Hochschullehrer im Zarenreich. Ein Beitrag zur russischen Sozial- und Bildungsgeschichte, Köln / Weimar / Wien 1998. Passim.

²⁵⁸ Vgl. Kapterev, P.F.: Istorija russkoj pedagogiki, Sankt-Petersburg 1910, S. 252–254.

²⁵⁹ Vessel', N.Ch.: Naša srednjaja obščeeobrazovatel'naja škola. Ottisk iz Russkogo Vestnika, Sankt-Petersburg 1903, S. 21.

Züge zum Tragen, über deren Herkunft weiter unten noch die Rede sein wird. Wo die Lehrenden nicht die im wahren Sinne *humanistischen* Ideen der berühmten deutschen Pädagogen in kritischer und kreativer Weise umsetzten, sondern, ob auf Befehl der Behörden oder auf Grund der eigenen Sozialisation, die bürokratisierten, repressiven Zustände der deutschen humanistischen und Realgymnasien und -schulen replizierten, kam am Ende oft nicht das heraus, weshalb man das Modell entlehnte, sondern das, was übrigens auch schon seine deutschen Kritiker zu seinen verhängnisvollen Mängeln zählten: Diese Schule produzierte zu wenige gutgebildete Beamte und Fachleute, treue Untertanen, fromme Christen und Familienväter und zu viele nervöse, kränkliche, demotivierte Menschen mit gebrochenem Willen, die nicht einmal für die Bedürfnisse des Staates und der Volkswirtschaft ausreichende Fertigkeiten im Schreiben, Rechnen und Denken aufwiesen. Denn – und dies wurde angesichts der abweichenden Wertstellung von Gehorsam, Vereinheitlichung und Zucht besonders stark empfunden – der stärkste, wenn nicht, wie manche russische Pädagogen behaupteten, überhaupt der einzige – moralische Einfluss, den solche disziplinierenden Lehranstalten tendenziell auf ihre Schüler ausüben konnten, war «Angst, mit deren Hilfe die Schuldisziplin auf eine brutale Art und Weise aufrechterhalten wurde».²⁶⁰

Doch warum waren die Schulen so?

Diesen repressiven Charakter verdankte die **Schulkultur** der zweiten Hälfte des 19. und des frühen 20. Jhs. der Kombination von drei Faktoren: Zum einen hatte die Schule sowohl in Deutschland als auch in Russland einen doppelten Auftrag als Lehr- und Erziehungsanstalt. Zum anderen musste sie diesen Auftrag unter den Bedingungen der politischen Reaktion erfüllen, die eintrat, nachdem die Monarchen sich durch revolutionäre Aktionen gefährdet fühlten und die Ursache dieser erschütternden Ereignisse darin zu erblicken glaubten, dass ihre Untertanen durch die Schulen falsch erzogen wurden; daher forderten sie mehr Erziehung zur Loyalität denn Bildung von Denkvermögen. Zum dritten wurde aus demselben politischen Grund die berufliche Ausbildung von angehenden Lehrern bewusst reduziert, so dass sie oft keine effektiven Unterrichtsmethoden beherrschten und um ihr Ansehen bangen mussten.

Nach der Revolution von 1848–1849 gab der preußische König Friedrich IV. unmissverständlich dem Lehrerstand die Schuld daran. Zu den versammelten Leitern von Lehrerseminaren sprechend sagte er:

All das Elend, das im verflossenen Jahre über Preußen hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, der irreligiösen Menschen, die sie als echte Wahrheit verbreiten, mit der sie den Glauben und die Treue im Gemüthe Meiner Unterthanen ausgerottet und deren Herzen von Mir abgewandt haben. [...] die unheiligen Lehren einer modernen frivolen Weltweisheit vergiften und untergraben Mir Meine Bürokratie, auf die bisher Ich stolz zu sein glauben konnte. Doch so lange Ich noch das Heft in Händen führe, werde Ich solchem Unwesen zu steuern wissen.²⁶¹

Unter den Bedingungen der politischen Reaktion wurden viele pädagogische Organisationen und Zeitschriften, die vor 1849 existiert hatten, geschlossen, die Gründung eigener Organisationen wie auch die Teilnahme an der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung wurde den preußischen Lehrern verboten. 1859 sagte der Referent des Ministeriums für geistliche, Medizinal- und Unterrichtsangelegenheiten Geheimrat Friedrich Stiehl in seiner Rede vor dem Preußischen Abgeordnetenhaus, dass eines seiner unabdingbaren Ziele darin bestehe, «eine Emanzipation des Lehrerstandes von der Autorität» zu verhindern. Der Inhalt der Lehrerbildung wurde durch die nach ihrem Verfasser genannten «Stiehl'schen Regulative» (in Kraft von 1854 bis 1872) auf die unumgänglichen Kenntnisse und Fertigkeiten begrenzt, die für die Erziehung der Untertanen «zum kirchlichen Leben, zur christlichen Moral und dem Patriotismus» notwendig

²⁶⁰ So das Urteil des Petersburger Pädagogen Vladimir Stojunin, zitiert in Poljakov, S.N.: Iz prošlogo ruskog srednej školy [1905], in: Ders.: K voprosu o reforme srednej školy. Sbornik statej S.N. Poljakova. Tula 1916, S. 10–44, Zitat S. 38.

²⁶¹ Zit. nach Schadt-Krämer, C.: Die pädagogische Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert, Hamburg 1990, S. 154f.

waren. Fächer wie Pädagogik²⁶², Methodik, Didaktik, Anthropologie und die Psychologie sowie die antike und deutsche klassische Literatur waren als politisch unzuverlässig streng untersagt.²⁶³ Die Stiehl'schen Regulative schrieben dem Lehrer vor, keine Meinung, sondern nur die amtlichen Pflichten zu haben und die Schüler nicht etwa zur allseitigen Bildung zu führen, sondern vor allem als fromme Christen, gehorsame Untertanen des preußischen Königs und tüchtige Arbeiter zu erziehen. Die Bildung habe sich als «nicht wirksam und schädlich» erwiesen, deshalb wurde vorgeschrieben, alles «überflüssige, verwirrende» aus den Lehrplänen zu entfernen, insbesondere die Grammatik. Kraft der Regulative sollte ein Volksschullehrer nur das wissen, was er lehren sollte: «sämtliche Gegenstände in ihrer Beschränkung auf die Grenzen der Elementarschule». Im Lehrerseminar war «kein System der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form». Die unmittelbare Anweisung zu einer guten Methode musste sich vielmehr «aus dem Unterricht eines jeden Lehrers selbst ergeben».²⁶⁴ Auch Prüfungsfragen, auf die angehende Lehrer nach Abschluss des Seminars zu antworten hatten, zeigten diese Tendenz: Wie Claudia Schadt-Krämer festgestellt hat, war unter den 89 Fragen, die in den Jahren 1856–1871 den Prüflingen etwa im Lehrerseminar in Moers gestellt wurden, nur eine einzige Frage, die Unterricht im Lesen und Schreiben betraf. Andere Lehrgegenstände wurden in nur wenigen Fragen behandelt, nur Kirchenlied und biblische Geschichte in sieben. Die didaktischen Fragen bezogen sich größtenteils darauf, wie in der Klasse «stille Aufmerksamkeit», «Zucht» und «Gehorsam» zu erreichen wären.²⁶⁵ Wie sehr in der Ausbildung der Seminaristen (die ja das Modell für den anschließend von ihnen zu erteilenden Schulunterricht darstellen sollte) reduzierte Lehre mit intensivierter Sozialdisziplinierung verschmolzen war, zeigt ein lithografierter und an sämtliche Provinzialschulkollegien und -regierungen Preußens verschickte Bericht des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten von Bethmann-Hollweg vom 19. November 1859, in dem es z.B. vom Schreibunterricht heißt:

Die von mir in Seminarien eingesehenen Proben des nach den Bestimgn der Regulative erteilten Schreib- und Zeichen-Unterrichts haben meine vollste Billigung erlangen müssen. Es war überall eine einfache und gleichmäßige Handschrift erzielt, und hat es namentlich mir Genugthuung gewährt, daß die Vorschrift des Regulativs vom 1. October 1854, nach welcher sämtliche von den Zöglingen anzufertigende schriftliche Arbeiten Uebungen und Proben ein Schönschreiben sein sollen, und wie dieses Mittel zu Gunsten einer geistigen Disciplin nachhaltig gehandhabt werden soll, die günstigsten Erfolge hervorgerufen hat.²⁶⁶

Auch Seminarlehrer und -zöglinge, die Repressalien nach der Revolution selbst nicht erlebt hatten, wurden in den Zustand von Angst und Scham versetzt, nachdem der Monarch – die höchste Vaterfigur im Staat! – gesagt hatte, dass Lehrer am Unheil des Vaterlandes schuldig seien, und spürten die ständige Kontrolle der Behörden über sich. Angehende Lehrer verbrachten die prägenden Jahre ihrer Jugend in Lehrerseminaren, wo verunsicherte, vielfach ratlose und deshalb gewaltbereite Pädagogen ständig auf Disziplin und Pflicht pochten und Predigten über die Sündhaftigkeit der menschlichen Natur hielten. Im Rahmen offener und latenter Lernprozesse übertrugen sich auf die Seminaristen ihre Angst, ihre Unsicherheit und ihr Bewusstsein der eigenen Unvollkommenheit. Die Seminaristen, besonders wenn sie in Internaten wohnten und mit der Außenwelt kaum Kontakt hatten, erhielten weder reale Lebenserfahrungen, noch eine ausreichende

²⁶² Erst Anfang der 1860er Jahre kam es wieder zur Einrichtung des akademischen Pädagogikunterrichts, und zwar zuerst nur in Leipzig und nur für Lehrer höherer Schulen. Vgl. [Anonym]: Akademische pädagogische Seminare, in: Die Gartenlaube, Heft 40 (1861), S. 639. Elektronische Ausgabe. URL: [http://de.wikisource.org/w/index.php?title=Seite:Die_Gartenlaube_\(1861\)_639.jpg&oldid=2030719](http://de.wikisource.org/w/index.php?title=Seite:Die_Gartenlaube_(1861)_639.jpg&oldid=2030719).

²⁶³ Wehler, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, München 1995, Bd. 3: 1849–1914, S. 401ff.

²⁶⁴ Zit. nach Schadt-Krämer, C.: Die pädagogische Bildung, S. 201. Vgl. auch Wehler, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, S. 401ff.

²⁶⁵ Schadt-Krämer, C.: Die pädagogische Bildung, S. 222f.

²⁶⁶ LA NRW AW StaatsA Münster Regierung Arnsberg, Schulabteilung, Generalia, Nr. 31722. Nicht foliiert.

theoretische Ausbildung für ihr späteres Leben und Wirken. Sie blieben weltfremd und waren unbeholfen, wenn sie nach Abschluss des Seminars als junge Männer ohne ausreichende pädagogische (oder auch nur elterliche) Erfahrung und Kenntnisse in die Schulen kamen, wo Klassen 80 bis 130 (!) Kinder zählten. Der oldenburgische Volksschullehrer Stührenberg erinnerte sich im späten 19. Jahrhundert: «Ich habe mir oft die Frage vorgelegt, wie die Behörde es verantworten konnte, uns ‚grüne Jungens‘ mit der Aufgabe zu betrauen, als selbständige Lehrer in einer Schulklasse zu wirken.»²⁶⁷ Aufgrund der welt- und praxisfernen Ausbildung fehlte es diesen jugendlichen Hilfslehrern meist an der erforderlichen Sicherheit und Autorität. Es war ihnen teilweise auch durchaus bewusst, dass sie für ihren Beruf schlecht gewappnet waren. Ein anderer ehemaliger Seminarist schrieb in seinen Erinnerungen: «Am Abend vor unserer Aussendung als Hilfslehrer machte ich mit meinem Klassenkollegen X. einen Spaziergang. Plötzlich stellte mein Kollege sich vor mich hin und fragte: ‚Sag mal, hältst Du Dich eigentlich für fähig, eine Schulklasse zu übernehmen?‘ Ohne Besinnen antwortete ich: ‚Nein!‘ Worauf er: ‚Ich auch nicht!‘»²⁶⁸ Bei «Aussendungen» handelte es sich um ein einjähriges Praktikum, die Seminaristen in Oldenburg nach zweijähriger Ausbildung, also mit 16–17 Jahren, bis 1875 absolvieren mussten. Für die schlecht vorbereiteten jungen Männer war dieser Sprung ins kalte Wasser nicht selten eine recht traumatische und verunsichernde Erfahrung.

Eine ähnliche Entwicklung war auch im Russischen Zarenreich zu beobachten, zuerst während der Reaktionsjahre nach dem gescheiterten Umsturz vom 14. Dezember 1825, dann nach den Unruhen von 1861 und verstärkt nach dem ebenfalls gescheiterten, aber trotzdem für Erschütterung sorgenden Attentat Dmitrij Karakozovs auf das Leben des Kaisers Aleksandr II. in Jahre 1866.²⁶⁹

Vor den Großen Reformen gehörte nur ein kleiner Teil der Gemeinde- und Bezirksschulen in Russland zum System des Ministeriums für Volksbildung. Viele Elementarschulen lagen in kirchlicher Hand (d.h. in der der Heiligen Synode, einer Regierungsbehörde), andere wurden von Ministerien für Verkehrs- und Kriegswesen, für Bergbau und für Staatsbesitz gegründet und betrieben. Letzteres z.B. gründete in der ersten Hälfte des 19. Jhs. um 3000 Volksschulen für orthodoxe Staatsbauern, damit die fähigsten ihrer Absolventen anschließend «Dorf- und Bezirksschreiber, Arzthelfer und Landvermessergehilfen» wurden.²⁷⁰ Erst ab den späten 1850er Jahren wurde die Verwaltung der allgemeinen Bildungseinrichtungen sukzessive in den Händen des Ministeriums für Volksbildung konzentriert. Der Grund dafür war der Wunsch des Staates, das Volksunterrichtswesen unter Kontrolle zu behalten, zumal im Zuge der Großen Reformen die lokale Selbstverwaltung (*zemstvo*) erstarkte und die Öffentlichkeit vor Ort daran ging, Schulen und Lehrerausbildungsanstalten zu gründen.

In der Mitte des 19. Jhs. genossen die meisten Elementarschullehrer des Zarenreiches keine spezielle Ausbildung. Sie waren notdürftig alphabetisiert, kannten die vier Grundrechenarten und die wichtigsten Gebete; von Pädagogik, Didaktik und Psychologie hatten sie kaum etwas gehört. Im 1786 gegründeten St. Petersburger Lehrerseminar wurden nur 30 Personen jährlich ausgebildet.²⁷¹ Daher beschloss der Wissenschaftliche Ausschuss des Bildungsministeriums im

²⁶⁷ Zit. nach Steinhoff, K.: Das Seminar in Oldenburg., in: Steinhoff, K. / Schulenberg W. (Hrsg.): Geschichte der Oldenburgischen Lehrerbildung, 3 Bde., Bd. 1: Steinhoff, K. / Purnhagen, W.: Die evangelischen Seminare. Oldenburg 1979, S. 10–194, hier S. 84f.

²⁶⁸ Steinhoff, K.: Das Seminar in Oldenburg, S. 81f.

²⁶⁹ Einen allgemein Überblick bietet Isakova, E.G.: *Obrazovatel'nyj uroven' prepodavatelej mužskich gimnazij Zapadno-Sibirskogo učebnogo okruga v konce XIX – načale XX v.*, in: *Voprosy istorii, meždunarodnyh otnošenij i dokumentovedenija*. Lfg. 7. Sbornik materialov Rossijskoj molodežnoj naučnoj konferencii. Tomsk 2011, S. 120–122.

²⁷⁰ Vgl. Perova, O.V.: *Formirovanie normativno-dokumental'noj bazy dejatel'nosti pravitel'stvennyh učitel'skich seminarij v Rossii v 60–80 godach XIX veka*, in: *Vestnik TGPU*, Bd. 9/99 (2010), S. 149–155.

²⁷¹ In kleiner Zahl wurden Elementarschullehrer außerdem am Pädagogischen Institut (von 1820 bis 1822 und von 1838 bis 1848), sowie in Lehrerseminaren von Dorpat und Warschau sowie in eigens dazu eingerichteten Klassen des Gymnasiums in Stavropol' ausgebildet. Ihre Absolventen unterrichteten in örtlichen, d.h. estnischen, polnischen und

Zuge der Großen Reformen, «Lehrer Institute» zur Ausbildung von Lehrern für Dorf- und Bezirksvolksschulen zu schaffen. Als Modell sollten Lehrerseminare in Deutschland und der Schweiz dienen. Um sich mit der Arbeit der westlichen Lehrerseminare und Volksschulen vertraut zu machen, schickte das Ministerium Spezialisten in die Schweiz, nach Belgien, Sachsen und Preußen. Ein Entwurf, der 1865 dem Wissenschaftlichen Komitee zur Genehmigung vorgelegt wurde²⁷², sah vor, dass an jedem Institut 50–60 Personen zwei Jahre lang studieren sollten: Im ersten Jahr standen wöchentlich 24 Unterrichtsstunden auf dem Lehrplan, im zweiten 16. In der Oberstufe mussten die Auszubildenden in einer speziellen öffentlichen Schule am Institut ein Praktikum absolvieren. Nach dem Abschluss waren die Absolventen verpflichtet, vier Jahre als Lehrer zu arbeiten.²⁷³ Danach wechselten die meisten vom Lehrerberuf zu lukrativeren und mehr Aufstiegschancen versprechenden Beschäftigungen.

Doch auch diese Lehrer Institute waren zu klein und, auch nachdem ein weiteres Jahr hinzugefügt wurde, ineffektiv. Die 1865 ins Leben gerufenen zweijährigen Lehrerausbildungskurse für bereits in Kreisschulen tätigen Lehrkräfte brachten auch keine befriedigenden Ergebnisse: Ihre Absolventen waren ungenügend auf die pädagogische Arbeit vorbereitet und konnten den Kindern (besonders den Bauernkindern auf dem Lande, die nur im Winter die Schule besuchten und im Sommer mangels Praxis vieles wieder vergaßen) in den allermeisten Fällen weder gründliches Wissen noch gut eingeübte Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen vermitteln. Andererseits strebten weite Teile der russischen Bauernschaft auch nicht nach Bildung: Es genügte den meisten Eltern bis ins 20. Jh. hinein, wenn ihr Kind aus mit «kirchlichen» Buchstaben gedruckten Gebetsbüchern etwas vorlesen konnte. Für Schreiben und für über das elementare Rechnen hinausgehende Mathematik, für Naturgeschichte, Geografie und andere naturwissenschaftliche oder auch praktisch orientierte Fächer wie z.B. Buchführung hatten sie in ihrem traditionsbestimmten subsistenzwirtschaftlichen Alltag keine Verwendung. Wenn also die Statistiken behaupteten, in Russland gebe es soundsoviele Elementarschulen, deren Absolventen alphabetisiert seien, bedeutete das in der Regel, dass diese Kinder und Jugendlichen «mechanisch» lesen konnten und bestenfalls den eigenen Namen zu schreiben wussten. Was allerdings nicht besagte, dass sie im Unterricht wegen falscher Schreibungen, sofern ihre Lehrer diese erkennen konnten, nicht bestraft wurden. Denn sie wurden im Schreiben unterrichtet, wenn auch meistens ohne bleibenden Erfolg.²⁷⁴

Nach dem Attentat von Dmitrij Karakozov auf Alexander II. im April 1866 begann eine Zeit der politischen Reaktion. Die Regierung, erschreckt durch das Gespenst der Revolution, suchte über die Schulerziehung die Loyalität ihrer Untertanen zu gewährleisten. Der neue Minister für Volksbildung, der Chef der Heiligen Synode, Dmitrij Tolstoj, war ein Gegner säkularer Bildung und hielt nichts von speziellen pädagogischen Bildungseinrichtungen. Er war der Meinung, dass Landlehrer aus Absolventen der Priesterseminare rekrutiert werden sollten, die von der Gesinnung her eher zarentreu waren als z.B. Studenten von Universitäten. Zwar gelang es ihm nicht, die bestehenden Lehrerseminare zu schließen, aber er bestand darauf, dass Hygiene, Medizin und Naturwissenschaften von ihren Lehrplänen gestrichen wurden, da diese Themen «ein Werkzeug der materialistischen Propaganda»²⁷⁵ seien. Für eine Weile wurde auch die Eröffnung neuer Seminare eingestellt. Da jedoch aufgrund der aktiven aufklärerischen Arbeit vieler *zemstvo*-Gesellschaften und Privatpersonen, die Schulen gründeten, der Bedarf an Lehrern im Lande stets größer wurde, begannen die *zemstvos* Lehrerschulen und -seminare selbst zu gründen und zu finanzieren. Der Minister erkannte bald, dass auf diese Weise die Sache der öffentlichen Bildung wieder außer

kaukasischen Lehranstalten. Vgl. Kuz'min, N.N.: Učitel'skie seminarii Rossii i ich mesto v podgotovke učitelej načal'noj školy, Kurgan 1970, S. 2.

²⁷² RGIA F. 734. Op. 3. D. 2. L. 254–269.

²⁷³ [Anonym] (Hrsg.): Zamečanija na proekt ustava obščeeobrazovatel'nych učebnych zavedenij i na proekt obščego plana ustrojstva narodnych učilišč. Teil 1, Sankt-Petersburg 1862, S. 17–24.

²⁷⁴ Vgl. Eklof, B.: Russian peasant schools: officialdom, village culture, and popular pedagogy, 1861–1914, Berkeley u.a. 1986.

²⁷⁵ RGIA F. 734. Op. 3. D. 5. L. 1394.

Kontrolle zu geraten drohte, und sah sich gezwungen, wieder staatliche Lehrerseminare zu fördern. Bis 1882 stieg ihre Zahl auf 48 an, und die Zahl der Absolventen belief sich auf 730 pro Jahr.²⁷⁶ Gemäß den neuen «Regeln für Lehrerseminare» (1870) und der «Instruktion für Lehrerseminare des Ministeriums für Volksbildung» (1875) wurde der Kurs auf drei Jahre verlängert.²⁷⁷ Die «Instruktion...» enthielt detaillierte Regeln für die Leitung des Seminars, religiöse und moralische Aufsicht über die Schüler, detaillierte Anweisungen zum Inhalt der Fächer. Das Ziel der Staatsseminare bestand nicht nur in der Ausbildung qualifizierter Fachlehrer, sondern auch und vor allem in der Erziehung der angehenden Lehrer zu frommen Kindern der orthodoxen Kirche und loyalen Untertanen der Krone.²⁷⁸ Ihre Studenten rekrutierte das Ministerium für Volksbildung gezielt aus dem Bauernstand, da die Bauern gegenüber den Behörden loyaler waren als Adelige und *raznočincy*.²⁷⁹ Das Verhalten und die Denkweise der Studenten wurden streng kontrolliert. Während des Studiums wurden die 16- bis 19-jährigen Jungen intensiv diszipliniert: Sie sollten ein Leben führen lernen, das «ordentlich, pünktlich, tatenvoll und frei von weltlichen Leidenschaften» wäre.²⁸⁰ Das Fach «die Grundlagen der Pädagogik» stand wieder auf dem Lehrplan, aber sein Inhalt war sehr primitiv. Diese Einrichtungen bildeten keine echten Pädagogen aus: Dass ihre Absolventen in der Regel nicht effektiv in der Schule unterrichten konnten, zeigte sich u.a. darin, dass deren ehemalige Schüler, Bauernkinder, die nach Abschluss von Bezirksschulen in das Lehrerseminar eintreten wollten, meistens nicht in der Lage waren, die Aufnahmeprüfungen zu bestehen, obwohl die Anforderungen recht niedrig waren. Deshalb mussten von 1870 an Vorbereitungsklassen für Lehrerseminare eröffnet werden.

In den 1860–1870er Jahren war das Niveau der Berufsausbildung der meisten russischen Elementarschullehrer also in der Regel immer noch sehr niedrig. Die Professionalisierung der Lehrerschaft hatte gerade erst begonnen, und sie ging Hand in Hand mit zwei weiteren wichtigen Prozessen: der Intensivierung der Kontrolle über Lehrer seitens der mit der Angst vor ihren Untertanen ringenden Regierung und der Umwandlung der Schulen und der Lehrerseminare in repressive Erziehungseinrichtungen. Ihre Absolventen waren pädagogisch unbeholfen, vielfach durch die repressiven Erziehungsmethoden in Haus und Schule verängstigt und verunsichert. Systematischer Zugriff auf repressive Unterrichtsmethoden war somit vorprogrammiert, zumal in der russischen Unterschicht Prügel traditionell für die probateste Erziehungs- und Lehrmethode gehalten wurden.

Nicht viel anders lagen die Dinge in höheren Schulen des Russischen Zarenreiches. Im Zeitalter der großen Reformen hatte das unter dem neuen Minister für Volksbildung (1861–1866) Aleksandr Golovnin verabschiedete neue Statut für Gymnasien und Progymnasien von 1864 den Lehrern mehr Unabhängigkeit eingeräumt, das Vertrauen der Behörden zu den Lehrenden hatte zugenommen, ihre Meinung war gefragt und sogar gefordert worden. In einzelnen Gymnasien hatten einige Jahre lang informelle Beziehungen geherrscht, Strafen waren abgeschafft worden. All dies endete aber jäh, nachdem am 4. April 1866 Dmitrij Karakozov versuchte, den Zaren zu erschießen. Das Attentat, obwohl von einem Einzelkämpfer ausgeführt, wurde vom Reformzaren als ein Loyalitätsbruch seitens der gesamten gebildeten Gesellschaft interpretiert, denn Karakozov hatte ein Gymnasium absolviert und an der Universität studiert. Ähnlich wie in Preußen nach 1848 wurde daraus unter anderem der Schluss gezogen, dass in der Erziehung der Jugend mehr Gewicht auf konservativ-christliche Werte gelegt und die Erfüllung des Erziehungsauftrags durch höhere Schulen strenger kontrolliert werden sollte. Dies führte dazu, dass in der lang andauernden Periode der Reaktion, die unter dem neuen Minister Dmitrij Tolstoj begann, «Überwachen und Strafen»

²⁷⁶ Kuz'min, N.N.: Učitel'skie seminarii Rossii, S. 73.

²⁷⁷ Fal'bork, G. / Čarnoluskij, V.: Nastol'naja kniga po narodnomu obrazovaniju. Zakony, rasporiaženija, instrukcii, ustavy, spravočnye svedenija i pr, Bd. II, Sankt-Petersburg 1901, S. 1152–1191.

²⁷⁸ Gončarov, M.A.: Stanovlenie i razvitie gosudarstvenno-obščestvennogo upravlenija pedagogičeskim obrazovanijem v Rossii v XVIII – načale XX veka. Diss. ..., Moskau 2014, S. 129.

²⁷⁹ Das Kalkül hinter dieser Taktik durchschauten bereits zeitgenössische Autoren – vgl. Afanas'ev, P.O.: K zakonoproektu ob učitel'skich seminarijach, Moskau 1916, S. 28.

²⁸⁰ [Anonym] (Hrsg.): Zamečanja na proekt ustava, S. 124.

zum Hauptprinzip eines mehrstufigen Systems wurde: Vom Ministerium über die Lehrbezirkskuratoren, Gouvernements- und städtische Unterrichtsverwaltungen, Leiter der einzelnen Lehranstalten und Lehrkräfte bis hinab zu den Lernenden wurden die jeweils tiefer Stehenden mit Misstrauen und Strenge behandelt. Repressionen wegen Nichterfüllung von Zirkularen, Vorschriften, Regeln und Weisungen wurden zur Hauptbeschäftigung aller Beteiligten. Eigeninitiative, Selbstbewusstsein und Mitmenschlichkeit der Pädagogen waren mit dem «Buchstaben der Verfügungen und der Furcht vor dem kontrollierenden Vorgesetzten» nicht vereinbar, schrieb ein Zeitzeuge, und mussten aufgegeben werden: Der Lehrer «musste seine eigene Persönlichkeit in sich selbst bewusst erdrücken und sich vor der [...] Macht beugen», was die Lehrerschaft «stark demoralisierte». Der Unmut, falls er dabei entstand, konnte nur unterdrückt oder gegen Schwächere, also nach unten, gegen die Kinder, gewendet werden. Die Lehr- und Erziehungstätigkeit, die von Angst und Aggression geprägt war, zeichnete sich dadurch aus, dass nicht nur politisch bedenkliche Ansichten oder moralisch bedenkliches Verhalten, sondern überhaupt jedwede Abweichung von einer Vorschrift, ob bewusst oder aus Versehen begangen, zum Anlass für Repression genommen werden konnte, wobei die Palette der Strafen auf der untersten Ebene am breitesten war und von schlechten Noten, Verhöhnern und Rügen über Nachsitzen und Strafschreiben bis zu Handgreiflichkeiten reichte, auch wenn Körperstrafen offiziell nicht erlaubt waren.²⁸¹

Gymnasiallehrer durften und konnten auch kaum etwas unternehmen, um Lernenden jeweils individuell zu helfen, Fehler zu vermeiden oder sinnvoll mit ihnen umzugehen. Sie konnten es nicht, weil ihnen die nötigen pädagogischen Kompetenzen im Studium nicht vermittelt worden waren. Noch 1903 forderte ein russischer Gymnasialdirektor seine Fachkollegen dazu auf, es in der Versammlung der Leiter höherer Lehranstalten, die in Tiflis stattfinden sollte, zum Gegenstand der Besprechung zu machen, dass

heutzutage Personen, die sich der pädagogischen Tätigkeit widmen wollen, unmittelbar nach dem Universitätsstudium ohne eine gründliche pädagogische und methodische Ausbildung den Schuldienst antreten. Infolgedessen machen angehende Lehrer in ihrer Unterrichts- und Erziehungstätigkeit anfangs zahlreiche grobe Fehler und Missgriffe, deren Folgen über eine sehr lange Zeit spürbar bleiben.²⁸²

Lehrer durften den mit Fehlern verbundenen Stress der Kinder auch beim besten Willen kaum reduzieren, weil Nachsicht und Rücksicht auf das Individuelle trotz allem, was in den Büchern berühmter Pädagogen stand, als «Konnivieren» (*popustitel'stvo*) interpretiert wurde und als gefährlich «liberal» galt. Individuelle Besonderheiten der einzelnen Lernenden wurden ignoriert: «Es wird vorausgesetzt, dass alle nach dem gleichen Maß geschneidert sind, für alle wird dasselbe verbindliche Pensum gleich unterrichtet», berichtete ein Zeitzeuge.²⁸³ Dasselbe galt auch allgemein: Die Meinung, dass man es den Schulkindern nicht leicht machen dürfe, auch nicht im Rechtschreibunterricht, weil sonst der Monarchie Gefahr drohe, wurde von konservativen Zeitgenossen, die in dieser Zeit durch das Gymnasium gegangen waren, allen Ernstes vertreten. So schrieb 1904 eine Gruppe nicht namentlich genannter «Moskauer» eine Petition an den Minister für Volksbildung General Glazov mit der Bitte, die Rechtschreibreform zu verhindern, und zwar unter anderem mit folgender Begründung:

Ein ähnlicher Wunsch wurde als ein Anzeichen revolutionärer Gärung bereits in den 60er Jahren von dem Teil der russischen Gesellschaft geäußert, der sich von

²⁸¹ Die finstersten der in europäischen Schulen üblichen körperlichen und psychischen Gewaltmaßnahmen vpräsentieren Beiträge in Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt a.M. / Berlin / Wien 1977.

²⁸² [Anonym]: Voprosy i mysli, kotorye, po mneniju gg. direktorov učebnych zavedenij, želatel'no bylo by sdelat' predmetom obsuždenija v sobranii direktorov sredne-učebnych zavedenij, imejuščem byt' v gor. Tiflise v dekabre mesjatsje 1903 g., in: Žurnaly zasedanij popečitel'skogo soveta Kavkazskogo učebnogo okruga 15–23 dekabrja 1903 g. v Tiflise, Tiflis 1904, S. 45.

²⁸³ Poljakov, S.N.: Iz prošlogo ruskoj srednej školy, S. 34.

revolutionären Ideen hinreißen ließ. [...] Das [nach dem geplanten «Abbruch der russischen Rechtschreibung»] kommende allgemeine Analphabetentum wird der Revolution den Weg ebnen. Da handeln die einen bewusst, die anderen unbewusst, indem sie mit Begeisterung den Kindern in der Schule die Arbeit leichter machen.²⁸⁴

Eine Dame, die nach eigener Angabe 1886 das Gymnasium absolviert hatte, behauptete in ihrer Petition gegen die geplante Rechtschreibreform, Schwierigkeiten beim Bewältigen des *jat'* seien nur «Fabelei», erfunden «von Faulenzern und von denjenigen Herren, die Kinderköpfe von klein auf mit allerlei Unsinn und Agitation gegen die Regierung und gegen die Sittlichkeit vollstopfen wollen».²⁸⁵

Um gefährliche Ideen von der Schule fern zu halten, regelten die Behörden alle Einzelheiten der Bildungs- und Erziehungsarbeit. Lehrpläne und Erläuterungen zu ihnen gaben den Lehrern den Umfang und den Inhalt des Lehrstoffes sowie die politisch-moralische Ausrichtung für den Unterricht in allen Fächern an. Auch zeitlich war der modernisierte Unterricht von einer zunehmenden Durchtaktung geprägt. Waren die Fabrikarbeiter der ersten Generation, die aus Landwirtschaft und Handwerk kamen, «durch Uhren, Glocken und Strafen einem ihnen fremden Konzept von abstrakt gemessener Zeit unterworfen worden»²⁸⁶, so galt dies im Übrigen auch für Lernende und Lehrende in modernen Bildungsanstalten. Vielfach aus uhrenlosen Milieus kommend, zumal in einem Alter, das aus entwicklungspsychologischen Gründen noch keinen bewussten und selbstgesteuerten Umgang mit Arbeitszeit und -tempo kennt, wurden Volksschulkinder und Gymnasiasten der unteren Stufen bei der Erfüllung von schriftlichen Aufgaben im neuerdings auf die Minute genau durchchronometrierten Unterricht ebenfalls durch Uhren, Glocken und Strafen einem einheitlichen Rhythmus unterworfen, der oft kaum Zeit zum Überlegen und Überprüfen ließ. Er verwandelte die langsamer Lernenden, Denkenden und Schreibenden in «Zurückgebliebene» und tendenziell in «Schulversager», bremste und demotivierte andererseits die Schnelleren. Die Lehrpersonen wiederum standen unter Zeitdruck, da sie in der genau vorgegebenen Zeit bestimmte Unterrichtsabschnitte über die Bühne gehen lassen mussten und oft keine Möglichkeit hatten, bei schwierigeren Lehrinhalten so lange zu verharren, bis auch die Klassenletztgenannten alles kapiert und eingeübt hatten. Der gesteigerte Stellenwert der genau gemessenen und eingehaltenen Arbeitszeit im Industriezeitalter hatte viele Implikationen: Die obligatorische hohe Pünktlichkeit ermöglichte ein besseres Ineinandergreifen moderner Verkehrs- und Fertigungsabläufe, sie schuf das neuartige Bedürfnis nach zeitsparenden Produktionsverfahren (einschließlich der Schreibvorgänge), sie trug aber auch zur Steigerung von Hektik, Zeitdruck-Stress und Selektion bei.

Die den Pädagogen abgeforderte strikte Einhaltung aller inhaltlichen und unterrichtstechnischen Vorgaben wurde streng kontrolliert, und zwar sowohl im Alltag als auch bei Prüfungen, für die Prüfungsordnungen das Verfahren festlegten. Allein die Kriterien, nach denen etwa ein orthografischer Fehler als «geringfügig» oder «grob» einzuschätzen, auf Unwissen oder auf Flüchtigkeit zurückzuführen war und dementsprechend bei der Benotung ins Gewicht zu fallen hatte, waren nie völlig formalisiert und ließen einen Ermessensspielraum frei. Das Urteil eines Prüfungsaufsätze korrigierenden und beurteilenden Lehrers konnte somit von dem kontrollierenden Vertreter der Aufsichtsbehörde als «zu mild» oder «zu streng» bewertet und u.U. kompromittiert werden. Auf zwischen den Prüfungen konnte ein Lehrer die Leistungen seiner Schüler nicht ohne Rücksicht auf die Forderung nach einem möglichst hohen Notendurchschnitt bewerten.

Das russische Ministerium für Volksbildung verlangte außerdem, dass in Gymnasien nicht nur Russischlehrer, sondern auch Lehrer anderer Fächer die Schüler Aufsätze schreiben ließen und dabei «ebenso streng auf die Orthografie (im breiten Sinne des Wortes)» wie die Russischlehrer

²⁸⁴ RGIA F. 922. Op. 1. D. 232. [Fond V.G. Glazova.] Pis'ma (4) raznych lic V.G. Glazovu s vyraženiem protesta protiv izmenenija pravopisanija. 1904 g. L. 13.

²⁸⁵ Ebd. L. 1.

²⁸⁶ Osterhammel, J.: Die Verwandlung der Welt, S. 122. Osterhammel stützt sich hier auf Thompson, E.P.: Time, Work-discipline and Industrial Capitalism, in: Past & Present, Bd. 38 (1967), S. 56–97.

achteten und bei der Benotung von schriftlichen Arbeiten die Rechtschreibung ebenso berücksichtigten wie den Inhalt.²⁸⁷ Die Kontrolle war mehrstufig organisiert: alle Lehrer waren verpflichtet, «rechtzeitig und sorgfältig» die schriftlichen Übungen jedes Gymnasiasten auf Fehler zu kontrollieren und diese unter Einbeziehung der gesamten Klasse zu erörtern, während die Leiter der Lehranstalten verpflichtet waren, diese Korrekturtätigkeit der Lehrkräfte auf Rechtzeitigkeit und Sorgfältigkeit zu kontrollieren und zu diesem Zweck ab und zu die Hefte der Schüler durchzusehen.²⁸⁸ Somit sollte jeder Fehler nicht eine private Angelegenheit des Schreibenden bleiben, sondern (zumindest der Vorschrift nach) unentwegt *in pleno* besprochen werden, wobei der Gymnasiallehrer normalerweise nicht ein Auge zudrücken konnte, weil er von seinem Vorgesetzten dabei ertappt würde. Somit wurde alles, was Rechtschreibung betraf (und nicht nur das), zum Bestandteil eines umfassenden Kontrollsystems erhoben, in dem jeder Beteiligte aus Angst vor Sanktionen von oben umso eifriger nach unten hin die Verfolgung von Fehlern betrieb.

Dieses umfassende und repressive Kontrollsystem war Teil einer Schulkultur, die mit dem preußischen Schulmodell nach Russland importiert wurde. In Preußen wurden Gymnasiallehrer für ihre eigenen Fehler ebenso wie für fremde (d.h. die der Gymnasiasten) gerügt, die sie beim Korrigieren übersahen oder nicht streng genug ahndeten. Dies geschah, wenn bei Reifeprüfungen die korrigierten und bewerteten Prüfungsarbeiten einer Revision unterzogen wurden. So finden wir z.B. in den Akten der Königlichen Wissenschaftlichen Prüfungskommission aus den 1880er Jahren folgende Revisions-Bemerkungen²⁸⁹: Prüfung zu Michaelis d.J. 1880, Marien-Gymnasium zu Posen: «Deutsch: Bei der Beurteilung der deutschen Aufsätze sind Fehler gegen die (alte und neue) Orthographie²⁹⁰ und die Grammatik nicht in Anschlag gebracht; mehrere Fehler dieser und anderer Art sind dem Herrn Korrektor ganz entgangen [...]. Mehrere mal²⁹¹ ist die Verbesserung des Herrn Korrektors unvollständig. Die Beurteilung einiger Aufsätze hätte vielleicht eine strengere sein können.» Prüfung zu Michaelis d.J. 1880, Gymnasium zu Schrimm: «Deutsch: In den deutschen Aufsätzen ist die neue Orthographie nur teilweise durchgeführt. Der Herr Korrektor schreibt selbst (Hopp) Conflict, Affecte u a; Schooß, allmählig, lässt bei Kämpfe Tat (2 mal), tödten, getödtet, Conflikt, Bewusstsein (2 mal) wieß unbeachtet und verändert 2 mal im Aufsätze von Wolff «deffen» in «desfen», während er «desselben», wofür «desfelben» zu setzen war, nicht verbessert.» In den Akten von 1881 finden Rechtschreibfehler zwar weniger oft Erwähnung als in denen des Reformjahres 1880, werden aber genauso penibel aufgezählt: «Der Sorgfalt des Herrn Korrektors der dtn Arbeiten sind mehrere Fehler gegen die neue Orthographie entgangen», «In den deutschen Aufsätzen sind mehrere Fehler gegen die neue Orthographie unbeachtet geblieben...» und so fort.

Bei schriftlichen Arbeiten in Fremdsprachenunterricht wurde ebenso auf orthografische Korrektheit bei Lehrern und Korrektoren geachtet: 1881, Realschule zu Posen: «Französisch: Der Herr Korrektor nennt wiederholt eine durch die letzte Ausgabe des Dictionnaire de l'Academie (1878) antiquierte Orthographie die *neueste*. Eine Reihe orthographischer und Interpunctionsfehler wurden von ihm übersehen [...]». 1881, Gymnasium zu Lissa: «Französisch: In den 3 Arbeiten sind ein orthographischer, ein Accent- und ein Interpunctionsfehler übersehen. Die Beurtheilung der Leistungen dürfte eine zu milde sein.» 1884, 2. Königliches Marien-Gymnasium in Posen: «Warum ist die Schreibung ślactha statt des allgemein recipierten szlactha ungerügt geblieben?»

Bei all der Ähnlichkeit der Zustände zwischen Preußen nach 1848 und Russland nach 1866 auf dem Gebiet der Bildung gab es natürlich auch wesentliche Unterschiede, von denen der wichtigste darin bestand, dass in Teilen der russischen Gesellschaft außerhalb der Schulwände die Opposition gegen die repressive Politik des autokratischen Regimes wohl stärker, teilweise auch

²⁸⁷ Verordnung des Ministeriums für Volksbildung vom 26. Oktober 1912 s. in Laurson, A.M.: Programmy i pravila ob ispytanijach dlja mužskich gimnazij i progimnazij vedomstva Ministerstva Narodnogo Prosvješčenija, Sankt-Petersburg 1913, S. 163.

²⁸⁸ Ebd., S. 162.

²⁸⁹ GStAPK I. HA Rep. 76 Kultusministerium VI Sekt. VI z Nr. 4 Bd. VII. Die Abiturienten-Prüfungen und die Einsendung der desfallsigen Nachweisungen aus der Provinz Posen, Bd. VII. Bl. 2ff., Bl. 10v, Bl. 29–45r, Bl. 75r, Bl. 204r.

²⁹⁰ Sic, mit t, gegen alle Regeln! Im Text mit Bleistift unterstrichen und am Rand mit einem ! vermerkt.

²⁹¹ Sic.

radikaler war und schon bald weitere terroristische Organisationen auf den Plan traten, zu deren Sympathisanten und Mitgliedern übrigens auch viele GymnasiastInnen zählten. Aber auch innerhalb der russischen Lehrerschaft war, besonders unter ehemaligen Studenten (was die Gymnasiallehrer ja waren), ein Selbstverständnis weit verbreitet, das sich durch einen geringeren Grad der Identifikation mit dem Staat auszeichnete: Man sah sich als Vertreter der *intelligencija* in einer Mittlerrolle zwischen «dem Volk» und «der Macht», von beiden abhängig, beiden auf je unterschiedliche Weise dienend und doch von beiden weltanschaulich getrennt. Das kam auch in der Sprache zum Ausdruck, der man sich etwa bei der Schilderung der Zustände im Schulbetrieb bediente: Der Lehrer, monierte Sergej Poljakov, einer der fortschrittlichen russischen Pädagogen, verwandelte sich während der Reaktionszeit «in einen Beamten».²⁹² Damit war nicht etwa dienstrechtliche Verbeamtung gemeint. Es handelte sich vielmehr um ein Werturteil, denn «Beamter» (*činovnik*) ist im Sprachgebrauch der fortschrittlichen russischen *intelligencija* schon immer ein negativ konnotierter Begriff gewesen, der auf völlige Unselbständigkeit im Denken und Handeln, auf geist- und herzlosen Formalismus und bürokratisches Hierarchie- und Disziplinendenken anspielt. Und wenn es hieß, «das ganze Schulleben ähnelte der Tätigkeit einer bürokratischen Maschine», dann waren damit nicht etwa Effizienz und störungsfreier Betrieb gemeint: Die «verhängnisvolle Folge der strikten kanzleimäßigen Organisation des Lehrbetriebs» war dem «alten Pädagogen» (wie er sich selbst stets nannte) Evgenij Markov zufolge ein «systematisches Misstrauen gegenüber dem Lehrer, dem Schüler, dem Vorsteher einer Lehranstalt». Dieses Misstrauen, welches, wie Markov, auf den Auslöser der Reaktion anspielend, umsichtig hinzufügte, «durch historische Umstände hervorgerufen worden sein» mochte, legte sich «wie eine Totenhand auf unser Erziehungswesen und verwandelte es in eine mechanische Ableistung einer Dienstpflicht wie bei jeder anderen Beamtenstellenstelle.»²⁹³

Neben der Schulkultur, die in offener oder verdeckter Form so wesentliche Anteile an Misstrauen, Unsicherheit, Angst und Repression aufwies, wirkten sich auch andere Faktoren, die zwar nicht unbedingt zu dieser Kultur gehörten, aber doch präsent waren, auf das Verhalten vieler Lehrkräfte aus. Ein nahezu systemimmanenter Faktor war die **Unzufriedenheit der Lehrer** und Lehrerinnen mit der Entlohnung ihrer Arbeit, die bei vielen von ihnen zu erhöhter Reizbarkeit oder permanenter Gereiztheit führte.

Die fortschreitende Urbanisierung hatte unter anderem zur Folge, dass ein Großteil der Lehrerschaft nicht mehr direkt auf landwirtschaftliche Produkte zugreifen konnte, die früher den Lohn der Dorfschullehrer ergänzten, sondern sich Lebensmittel sowie Brennholz oder Kohlen gegen Geld kaufen musste. Außerdem erforderte das Leben in einer Stadt Ausgabenposten, die auf dem Lande nicht gegeben hatte: Man wohnte meist zur Miete, musste Strom-, Wasser- und Gasrechnungen bezahlen, in immer größer werdenden Städten auch Fahrkarten für öffentliche Verkehrsmittel kaufen. Mit dem standesgemäßen bürgerlichen Lebensstil gingen auch neue Bedürfnisse einher: Man musste wenigstens bescheidenen Kulturkonsum demonstrieren, sich und die Seinen anständig kleiden, Dienstleistungen von Ärzten, Apothekern, Friseuren usw. bezahlen. Kurzum, ein Lehrer in der Stadt brauchte wesentlich mehr Geld als sein Kollege auf dem Lande. Mit dem Geld aber, das sie für ihre Arbeit bekamen, waren Volksschul- und Gymnasiallehrer in Deutschland wie in Russland zunehmend unzufrieden.

Vor ihrem Einstieg in den Beruf waren viele Seminaristen recht arm (was übrigens oft zu gefährlichen Erkrankungen wie Tuberkulose u.ä. führte, so dass von den 32 Jungen, die von 1881 bis 1885 das Seminar in Oldenburg besuchten, sechs (!) während dieser Zeit oder kurz danach starben²⁹⁴), doch für junge Leute aus armen Familien war das normal. Ganz anders wurde die Armut empfunden, wenn aus diesen Jungen erwachsene berufstätige Männer wurden, die aber trotzdem arm blieben. Während sich die Lehrkräfte in städtischen, besonders in großstädtischen Schulen in

²⁹² Poljakov, S.N.: Iz prošlogo ruskoj srednej školy, S. 32.

²⁹³ Markov, E.: «Živaja duša v škole» (Mysli i vospominanja starogo pedagoga), in: Grechi i nuždy našej srednej školy, Sankt-Petersburg 1900, S. 1–32, hier S. 4.

²⁹⁴ Ebd., S. 83.

Bezug auf Lebensstil und Konsumverhalten am Vorbild von besser verdienenden Offizieren und Beamten bzw. deren Ehefrauen orientierten, konnten sie sich ihren Lebensstandard nicht leisten²⁹⁵ und verspürten daher eine Demütigung und Unzufriedenheit mit dem eigenen so unfair schlecht bezahlten Beruf. Auf dem Lande bekamen die Lehrer einerseits weniger oft die Neid erregenden Vertreter des Militärs und des Beamtentums zu Gesicht, hatten andererseits bei niedrigeren Gehältern bis ins 20. Jh. hinein gewisse Nebeneinnahmen aus dem Orgelspieler- und Schreiberdienst, dazu in aller Regel eine mietfreie Wohnung und sonstige «Naturalienlieferungen». Letztere aber mussten sie bei den Eltern der Schulkinder beinahe erbetteln. Die nie verstummenden Klagen über die elende Lage der Lehrer auf dem Lande führt die moderne Schulgeschichtsforschung vor allem auf die entwürdigende Form der Entlohnung zurück, die «von Bettelei nicht weit entfernt war»²⁹⁶. Noch mehr als das materielle Elend war es die durch eine Diskrepanz zwischen dem Selbst- und dem Fremdbild gekränkte Selbstachtung, die vielen Lehrern zusetzte.²⁹⁷ Das wirkte sich auf die emotionale Atmosphäre in der Schule negativ aus: Stets von Existenzsorgen und -ängsten geplagte, gekränkte Menschen wurden oft fahrig, reizbar und aggressiv.

In Russland war der Lebensstandard der Lehrkräfte noch niedriger als im Westen. Dieses Problem existierte im 19. wie im 20. Jahrhundert und sorgte für eine negative Auslese im Lehrerstand:

Die schwierige Arbeit des Lehrers erfordert Seelenruhe und Unbesorgtheit um seinen Lebensunterhalt. Wenn er aber fort und fort [dafür] kämpfen muss, kann er nie ein guter Unterweiser werden. Die jetzige Misere der Lehrer hat schon viele freie und fähige Menschen davon abgehalten, in diesen ehrbaren Stand zu treten, und das Ministerium der Aufklärung sieht sich genötigt, alle Ausbildungsanstalten mit lauter von der Krone unterhaltenen Zöglingen zu füllen, die verpflichtet sind, die Kosten ihrer Ausbildung anschließend durch sechs Jahre Lehrerdienst abzarbeiten. Die Besseren unter ihnen warten nur mit Ungeduld das Ende dieser lästigen Frist ab und wechseln zu einem anderen Dienst, der ihnen bessere Aussichten und mehr Vorteile verspricht. Die weniger Fähigen können sich solches nicht erhoffen und verbleiben, durch ihre Misere bedrückt, ohne es zu wollen im Lehrerstand²⁹⁸,

schrrieb der besorgte Minister Lieven im Jahre 1828. In den darauffolgenden Dezennien änderte sich wenig an der Entlohnung von Lehrkräften, dafür wurden sie mit der Zeit immer besser informiert über die materielle Lage ihrer Fachkollegen im Ausland und entwickelten auch neue Vorstellungen von dem, was in materieller und psychischer Hinsicht für ihren Beruf angemessen sein sollte. Eine 1902 veröffentlichte Studie ergab z.B., dass die Besoldung der Lehrenden im Russischen Zarenreich nur die Hälfte oder höchstens zwei Drittel dessen betrug, was ihre Fachkollegen in Deutschland und Österreich je nach Dienstalder verdienten. Renten, auf die russische Lehrerinnen und Lehrer hoffen durften, waren um 80% kleiner als in Berlin und um 140% kleiner als in Wien, wobei die Lebenshaltungskosten in russischen Großstädten wie Sankt-

²⁹⁵ «Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen ist festzuhalten, dass ein Lehrer zwar mehr verdiente als ein durchschnittlicher Arbeiter, dass aber das Einkommen eines Subalternbeamten, an dem sich die Lehrerschaft schon im Vormärz orientierte, entschieden höher lag.» Herrlitz, H.-G. / Hopf, W. / Titze, H. / Cloer, E.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 4., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Weinheim / München 2005, S. 54.

²⁹⁶ Ebd., S. 55.

²⁹⁷ Vgl. Tenorth, H.-E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung, in: Berg, C. / Jeismann, K.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III: Jeismann, K.-E. / Lundgreen, P. (Hrsg.): 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches, München 1987, S. 250–270, hier S. 258.

²⁹⁸ Aus der alleruntertänigsten Denkschrift des Ministers für Volksbildung K. Lieven zu den in der Vollversammlung des Staatsrats zum Entwurf des neuen Statutes für Lehranstalten gemachten Anmerkungen: Widerlegung der Anmerkungen. 5. Dezember 1828. Zit. nach: Načal'noe i srednee obrazovanie v Sankt-Peterburge, S. 85.

Petersburg, Moskau oder Odessa keineswegs niedriger als in Berlin oder Wien waren.²⁹⁹ Während männliche Lehrer sich nur selten öffentlich darüber beschwerten, sprachen die mit der Zeit selbstbewusster gewordenen Lehrerinnen (Ende des 19. und Anfang des 20. Jh. waren in Russland wesentlich mehr Frauen als in Deutschland im Lehrerberuf tätig) das Thema Armut offen und recht kritisch an. Die Lehrerin Dandurova betonte in ihrem Vortrag auf dem Ersten Kongress der Lehrpersonen in der Moskauer Städtischen Öffentlichen Verwaltung in Februar 1912:

Die pädagogische Arbeit, die eine furchtbare Nervenanstrengung kostet, erzeugt, wie seit langem bekannt ist, Menschen, die nervös und reizbar sind und nervös auf den geringsten Stich reagieren, der ihrem Ehrgeiz versetzt wird. [...] Man darf von einem sowohl körperlich, als auch seelisch ermüdeten Lehrer keine produktive Arbeit fordern!³⁰⁰

Dieser Verbitterung machten die Lehrkräfte im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen Luft, konnten sie aber auch vor den Schülern nicht verbergen. Das Ressentiment und die Reizbarkeit der Lehrenden trugen erheblich zu einer emotionalen Atmosphäre bei, in der von wohlwollender, geduldiger und mehrmaliger Erklärung etwa von komplizierten Rechtschreibregeln und Ausnahmen keine Rede sein konnte, selbst wenn die Lehrkräfte über das nötige Fachwissen verfügten. Fehler, die Kinder naturgemäß immer wieder machten, waren eben «Stiche», die sie unwillkürlich dem Ehrgeiz ihrer Lehrerinnen und Lehrer versetzten. Das betraf natürlich nicht nur Rechtschreibfehler, sondern jede Art von Fehlverhalten. «Wir fürchten», schrieb der russische Pädagoge Ivanov, «das Fehlverhalten unserer Zöglinge nicht deshalb, weil es [...] davon zeugt, dass diese unsere Hilfe brauchen, sondern weil es uns unerwünscht ist; es verletzt unseren Ehrgeiz, es darf unserer Meinung nach nicht statthaben.»³⁰¹ Es wundert wenig, dass schlecht (d.h. mit Fehlern) gemachte Aufgaben Strafen in Form von schlechten Noten, Beschimpfungen, Nachsitzen usw. nach sich zogen, was je nach dem Charakter des Kindes auch zu mehr oder weniger nachhaltigen Ängsten führen konnte, unter denen die Fehlerangst einen ganz prominenten Platz einnahm.³⁰²

Verängstigt und verunsichert durch ihre Seminarlehrer und/oder Vorgesetzten, verärgert und frustriert durch ihren wenig lukrativen Beruf, inhaltlich nur sehr begrenzt kompetent und didaktisch schlecht auf die Lehrtätigkeit vorbereitet, wurden Lehrende, die es mit überfüllten, mehrere Dutzend Kinder bzw. Halbwüchsige zählenden Schulklassen zu tun hatten, mehrmals am Tag mit der erschreckenden Aussicht des Ansehens- und Kontrollverlustes konfrontiert, denn für die meisten Lehrer der Zeit war es nach der Beobachtung des Schulreformers Berthold Otto «undenkbar», gelegentlich auf die Frage eines Schülers antworten zu können: «Das weiß ich selber nicht», ohne dadurch in der Achtung des Schülers zu sinken.³⁰³ Zum Schutz gegen die eigene

²⁹⁹ Vgl. [Anonym]: Sravnitel'nyj očerk služebnogo i material'nogo položenija učebno-administrativnogo personala srednich učebnych zavedenij Rossii, Germanii, Francii i Avstrii, Sankt-Petersburg 1902.

³⁰⁰ RGIA. Papka 2695. Pervyj s'ezd dejatelej po narodnomu obrazovaniju v Moskovskom Gorodskom Obščestvennom Upravlenii. Nr. 40: Doklad A. Dandurovoj «Kul'turnoe značenie ličnosti učaščich, ich pravovoe i ékonomičeskoe položenie», S. 4, 7. Wie kompliziert und schwierig sich die Beziehungen zwischen männlichen Lehrern und pubertierenden weiblichen Gymnasiastinnen gestalten konnten, zeigt anschaulich das Tagebuch des Gymnasiallehrers Šubkin aus dem frühen 20. Jh.: Beinahe jede pädagogische Maßnahme war zugleich ein Schachzug im Machtkampf und eine moralisch zu beurteilende Tat, was den ohnehin nervösen Lehrer mitunter aufs äußerste irritierte. Vgl. Šubkin, N.F.: Povsednevnaja žizn' staroj russkoj gimnazii. Iz dnevnika slovesnika N.F. Šubkina za 1911–1915 gody, Sankt-Petersburg 1998.

³⁰¹ Ivanov, I.A.: Mysli o suščestvennyh voprosach škol'nogo vospitanija, in: Pedagogičeskij sbornik, Nr. 3, 5 und 6 (1896).

³⁰² Die auf theoretischen und empirischen Vorarbeiten von Sigmund und Anna Freud sowie von Sándor Ferenczi basierende psychologische, psychoanalytische und psychotherapeutische Auseinandersetzung mit der Fehlerangst begann erst nach dem ersten Weltkrieg und liegt somit außerhalb des Untersuchungszeitraums. Daher wird hier auf die neurotischen Aspekte des modernen Umgangs mit Rechtschreibfehlern und auf die Rolle der Introjektionsmechanismen bei seiner Entstehung nicht eingegangen, zumal dieser Ansatz eine andere als die hier ausgewertete Quellengrundlage voraussetzen würde.

³⁰³ BBF DIFP OT 291 Manuskripte (masch., undatiert). Bl. 30–50. Schulreformprogramm. Bl. 38.

Unsicherheit und Angst tendierten viele Lehrer dazu, den Unterricht so aufzubauen, dass die Kinder möglichst wenig fragen durften und stets darauf gefasst sein mussten, bei irgendwas ertappt zu werden, was als Fehlverhalten interpretiert und geahndet würde. Wenn die russische Lehrerin Bogoliubova 1912 forderte, man sollte den Schülern «ein für allemal erlauben, den Lehrer zu fragen, wie die Wörter zu schreiben sind, die den Kindern in orthografischer Hinsicht Schwierigkeiten bereiten»³⁰⁴, dann deshalb, weil dies in russischen Schulen damals ebenso unüblich war wie in deutschen. Die Lehrer ließen sich nicht fragen, sondern bombardierten die Kinder mit Fragen und Aufgaben. Ansonsten sollte «stille Aufmerksamkeit» im Klassenzimmer herrschen. Dieses Ziel wurde russischen wie deutschen Lehrenden auch explizit als erziehungswichtig nahegelegt.

Die fortschrittlicheren Lehrer stellten fest, dass das Bestreben, das Verhalten der Kinder repressiv zu kontrollieren, die Schule in einen «Herd des Hasses, der Feindschaft und der Angst» verwandelte. «Wir», schrieb der Lehrer Sergej Poljakov 1916, «missachten die Natur des Kindes, wir nehmen bewusst keine Rücksicht auf die Bedürfnisse der Kinder und der Jugendlichen, wir richten die Kinder ab, indem wir von ihnen bedingungslose Unterordnung unter den Willen der Erwachsenen verlangen», denn die Lehrkräfte kennen einfach kein anderes Mittel, «den Forderungen außenstehender Beobachter und traditionellen Meinungen der Familie bezüglich der äußeren Führung in der Schule Rechnung zu tragen.» Poljakov zeigte die unerbittliche Logik auf, durch die das traditionelle Schulsystem sich selbst im Wege war: Ihrer Pflicht, die Schulkinder im Umfang der Lehrpläne ans Lernziel zu bringen, komme die Schule nur auf dem Wege des Klassenunterrichts nach, und dieser erfordert Aufmerksamkeit. Aufmerksamkeit werde durch Ordnung erreicht; daraus werde gewöhnlich gefolgert, dass die Schüler eine ungebrochene Ruhe bewahren sollen, und ein musterhafter Lehrer sei, wer verstehe, die Klasse absolut still zu halten. Doch man bedenke, so Poljakov weiter,

wie viele Opfer dem Gott der Stille gebracht werden, und wie sehr das der Sache der Lehre in ihren eigentlichen Ergebnissen schadet. Die tiefe Stille in der Klasse ist nur sehr selten ein Zeichen tiefer Aufmerksamkeit; öfter vertreibt in solcher Stille die Angst neben Mutwilligkeit auch die aktive Aufmerksamkeit; die bedrückte Stimmung senkt die Arbeitsfähigkeit stark; bestenfalls funktionieren nur noch die äußere Aufmerksamkeit und das mechanische Gedächtnis intensiv.³⁰⁵

Als **Zwischenfazit** zur Darstellung der Schule als des Hauptortes und der der Lehrer als Akteure des Fehlerrückbauprozesses bleibt Folgendes festzuhalten: In Lehranstalten, wo Orthografie hauptsächlich gelehrt wurde, wurde sie, besonders seit der Mitte des 19. Jhs., auch zunehmend geprüft und benotet, wobei diese Noten, die für die Gegenwart und die Zukunft der Lernenden von großer Bedeutung waren, in hohem Maße von der Zahl der orthografischen Fehler in ihren schriftlichen Arbeiten abhingen. Unter den Bedingungen der repressiven Schulkultur, die letztendlich auf ein politisch bedingtes mehrstufiges System von Misstrauen, Angst, Kontrolle, Strafen und Demütigung zurückging, konstruierten Lehrer den Rechtschreibfehler als eine verbotene und strafbare, aber kaum zu vermeidende Fehlleistung.

Schülereltern

Explizite verbale Äußerungen der Schülereltern zum Thema Rechtschreibfehler sind quellenmäßig schwer erfassbar, daher sind wir, wenn wir uns eine Vorstellung davon machen wollen, genötigt, uns auf indirekte Zeugnisse zu verlassen. Nachstehend wird versucht, die mutmaßlich gängigen Haltungen anhand von Quellen zu beschreiben, die uns zumindest nah an die

³⁰⁴ RGIA. Papka 2695. Pervyj s'ezd dejatelej po narodnomu obrazovaniju v Moskovskom Gorodskom Obščestvennom Upravlenii. Nr. 27: Doklad A.A. Bogoljubovoj. Na kakom materiale i kakimi priemami sleduet učit' detej ustnoj i pis'mennoj peredače myslej, S. 9.

³⁰⁵ Poljakov, S.N.: Tradicionnye vzgljady i pedagogičeskie idei v škol'nom vospitanii, in: Ders.: K voprosu o reforme srednej školy. Sbornik statej S.N. Poljakova. Tula 1916, S. 67–83, hier S. 75.

Problematik führen. Da sich Rechtschreibfehler im späten 19. und frühen 20. Jh. sowohl in Russland, als auch in Deutschland unmittelbar und schwerwiegend auf Noten, Zensuren, Prüfungsergebnisse und deren Folgen für die Versetzung von Volksschülern und Gymnasiasten auswirkten, kann die Reaktion der Eltern auf diese Zeugnisse mit Abstrichen als ihre indirekte Reaktion auch auf die Fehler gedeutet werden, die zu unbefriedigenden Zensuren führten.

Es ist bezeichnend, dass Bilder, die die elterliche Reaktion auf die Schulzensuren der Kinder thematisierten, ohne sie jedoch zu problematisieren, in öffentlichkeitswirksamen Massenmedien erstmals erschienen zu sein scheinen, als nicht nur die Mehrheit der Kinder, zumindest in der Mittelschicht, die Schule besuchten, sondern auch die meisten Eltern sie besucht und entsprechende Erfahrungen gesammelt hatten. Auf drei solcher Bilder, die charakteristische Gefühlskonstellationen darstellten, soll hier eingegangen werden.

Das erste Bild mit dem Titel «Wieder eine schlechte Oster-Censur!» erschien in der «Gartenlaube» im Jahre 1873.³⁰⁶ Es zeigt eine bürgerliche deutsche Familie in einem Zimmer, das offensichtliche Merkmale von Bildung aufweist, nämlich einen Bücherschrank und eine Büste von Schiller(?) darauf. Die Mutter hält ein Heft (anscheinend mit den schlechten Zensuren) auf dem Schoss. Vor ihr steht, den Kopf und die Hände in reumütiger Haltung, ein etwa acht- bis zehnjähriger Junge mit Schultasche: das ist der Sohn, der wieder eine schlechte Zensur erhalten hat. Hinter ihm steht der Vater, zornig, ein Lineal in der Hand. Eine ältere Frau in schwarzer Haube, wohl die Großmutter oder Tante, legt dem Mann die Hand auf den Arm und sieht ihn mit besänftigender Miene an. Der deutende Begleittext lautet:

«Warte! Ich will Dir die Faulheit anstreichen! Schämst Du Dich nicht vor Deiner Schwester, die wieder eine Eins bekommen hat, und Du, ein Junge, bist ein Nichtskönner und bringst Examensarbeiten voller Kleckse und Flecke? Wer kein Ehrgefühl hat, muss Hiebe haben! Geh' her, Bürschchen!»

Eine solche schöne Rede wird zur jährlichen Examenszeit schon mancher brave Vater gehalten haben. Aber auch nicht weniger Großmütter oder Tanten hat der liebe Gott zum Schutz der kleinen Sünder geschaffen, die bittend die Hand auf den Arm legen, der, mit dem sonst so friedlicher Bestimmung gewidmeten Lineal bewaffnet, zu Exekution schreiten will.

Die Mutter und die vom Vater so schön gelobte, verständig darein schauende Schwester gönnen vielleicht dem allzu beharrlichen Leichtsinn einen angemessenen Denkkettel, wenn sie auch die Bemühung der allzu guten Friedensstifterin nicht ungern sehen. Ganz anders schaut aber das kleine Schwesterchen, des Bruders treue Gespielin, darein: sie verzieht den Mund schon zum Schüppchen, und wenn Papa seinen süßen Liebling vielleicht gar weinen sieht aus Angst vor den Schlägen, die diesem selber am wehesten tun, so ist's wohl möglich, dass das Lineal seiner ursprünglichen Bestimmung zurückgegeben wird, ehe es im Dienst des väterlichen Zornes für immer schmerzliche Erinnerungen an sein langes, hartes Holz geknüpft hat. Wir wollen für Beide, für den Jungen aus der Furcht vor der gerechten Strafe, und für das gute Schwesterherzchen aus der Begnadigung des Reuigen und Zerknirschten, das Beste hoffen.³⁰⁷

Das zweite Bild, «Die gute Censur», als Kupferstich nach dem Ölgemälde von L. Tannert ebenfalls in der «Gartenlaube» abgedruckt³⁰⁸, zeigt eine Familie, die in sehr viel einfacheren Verhältnissen, womöglich in einer Kellerwohnung wohnt, denn im Hintergrund sehen wir eine Treppe und ein recht hoch in der Hauswand platziertes Fenster. Beim Raum handelt es sich wohl

³⁰⁶ Vgl. Die Gartenlaube, Heft 16 (1873), S. 257. Link zum digitalisierten Bild: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Die_Gartenlaube_\(1873\)_b_257.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Die_Gartenlaube_(1873)_b_257.jpg).

³⁰⁷ Die Gartenlaube, Heft 16 (1873), S. 268.

³⁰⁸ Vgl. Die Gartenlaube, Heft 6 (1876), S. 105. Link zum digitalisierten Bild: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Die_Gartenlaube_\(1876\)_b_105.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Die_Gartenlaube_(1876)_b_105.jpg).

um die Küche, in der sich das ganze Leben der Familie abspielt: Man sieht einen Korb mit Rüben, einen Teekessel auf dem Steinplattenboden, Küchenutensilien an der Wand und eine Kaue mit zwei Hühnern unter der Decke. Dies alles, wie auch das anspruchslose Spielzeug und das Fehlen jeglicher Merkmale der «Bildung» (Bücher, Bilder u.dgl.), zeigt, dass die hier abgebildete Familie (noch) der bildungsfernen städtischen Unterschicht angehört. Ein Junge, adrett angezogen, aber ohne Schulranzen, Hefte und Bücher unterm Arm, steht voller Stolz vor einer recht jung aussehenden Frau, wohl der Mutter. Der Vater ist nicht zu sehen, was möglicherweise bedeutet, dass er auf der Arbeit ist. Die Mutter hält ein Blatt vor sich, schaut aber nicht auf die Zensuren, sondern über das Blatt hinweg auf den Jungen. Ob sie das, was im Zeugnis steht, lesen kann oder nicht, man sieht: Es ist der Sohn, der für die ganze Familie eine Brücke zur Welt der Bildung schlägt. Der Begleittext fehlt, doch ist die Botschaft, die die dargestellte Szene zu transportieren scheint, wohl die, dass ein Junge, der trotz Armut zur Schule geht, statt zu arbeiten, und dort gut lernt, mit allem Recht auf sich selbst stolz sein darf und dass er sich auf dem Weg zum sozialen Aufstieg befindet, der ihn, wie die Treppe im Hintergrund andeutet, aus dem dunklen Untergeschoss ans Licht führen wird.

Diese zwei Bilder, die in der meistgelesenen deutschen Familienzeitschrift abgedruckt wurden, zeigen recht anschaulich, welche Gefühle mit den schlechten bzw. guten Noten assoziiert waren oder zumindest sein sollten: Bei jenen waren es Beschämung und Angst, bei diesen Stolz und Hoffnung auf Aufstieg.

In Russland wurde letzteres Motiv erst in der Sowjetzeit, 1952 von Noemi Gochberg in «*Polučila 5!*» (Habe ein «Sehr gut» bekommen!) und 1954 von Nikolaj Zabolotskij in «*Opiat' piatërka!*» (Wieder ein «Sehr gut»!) aufgegriffen, während aus der Zwischenkriegszeit überhaupt kaum sowjetische Gemälde zum Thema Schule und Familie überliefert sind. Aus der Zeit vor 1917 bekannte Bilder hingegen stellen eine Szene dar, die wohl manchem jungen Selbstmörder vorschwebte und ihn zum verhängnisvollen Schritt antrieb: «*Provalilsja*» (Durchgefallen, 1885) von Dmitrij Žukov³⁰⁹ und «*Opjat' provalilsja*» (Wieder durchgefallen, 1891) von Aleksej Korin³¹⁰ zeigen jeweils ein Wohnzimmer, dessen Einrichtung typische Merkmale von eher bescheidenem bürgerlichem Wohlstand aufweist: Einfacher Dielenboden mit kleinen Teppichen darauf, Etagenregale mit Büchern und Zimmerpflanzen, Bilder in massiven vergoldeten Rahmen an den Wänden, bei Korin in der Mitte ein Esstisch, auf dem Porzellangeschirr steht. In der Bildmitte steht bei Žukov ein wohl dreizehnjähriger, bei Korin ein wohl fünfzehn- bis siebzehnjähriger Junge in Gymnasiastuniform, deren Muster davon zeugt, dass die Jungen jedenfalls noch nicht in die zweitoberste Klasse übergegangen sind. Die Körperhaltung und der Gesichtsausdruck verraten, dass ihnen die schlechte Note, die jeder von ihnen in einer Versetzungsprüfung bekommen hat, höchst peinlich ist. Die Mutter sitzt am Tisch. Bei Žukov handelt es sich dabei um einen Arbeitstisch mit Nähmaschine und einem unfertigen Stück Arbeit darauf. Die Mutter trägt hier Schwarz, sie ist also frisch verwitwet (das Porträt an der Wand zeigt wohl ihren verstorbenen Ehemann, der auf den Jungen gleichsam mit Enttäuschung herabschaut) und muss offenbar mit Näharbeiten die Familie (inklusive Rassehund und Amme, die auch zu sehen sind) unterhalten. Ihre Lippen sind gramvoll zusammengedrückt, der gesenkte Blick ist voller Verzweiflung. Bei Korin hält die Mutter entweder

³⁰⁹ Das Bild hängt heute im Heimatkundemuseum der kleinen Provinzstadt Vol'sk in der Nähe von Saratov. Es war seinerzeit aber als Postkarte erhältlich, was auf einen relativ hohen Bekanntheits- und Beliebtheitsgrad schließen lässt, vgl. http://www.gornitsa.ru/images/products/oser2/al_oldotkr12_5929.jpg.

³¹⁰ Von diesem Gemälde gibt es zwei Varianten: Variante A hängt im Museum der Bildenden Künste in Kaluga (Link zum digitalisierten Bild: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2a/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD_%D0%9E%D0%BF%D1%8F%D1%82%D1%8C_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%BB%D1%81%D1%8F%2C_1891.jpg), Variante B im Nationalen Museum der Republik Komi in Salechard (Link zum digitalisierten Bild: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD_%D0%9E%D0%BF%D1%8F%D1%82%D1%8C_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%BB%D1%81%D1%8F,_1891.jpg#/media/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Failed_Again_by_Aleksey_Korin_\(1891\).jpg](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD_%D0%9E%D0%BF%D1%8F%D1%82%D1%8C_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%BB%D1%81%D1%8F,_1891.jpg#/media/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Failed_Again_by_Aleksey_Korin_(1891).jpg)).

ein Buch oder vielleicht das Zeugnis ihres Sohnes in der Hand und schaut ihn auch nicht an, sondern starrt voller Gram und Verzweiflung in den Raum: Auch sie macht sich offenbar große Sorgen um die Zukunft des schlechten Schülers und der ganzen Familie, deren einzige Hoffnung er ist. Alle drei Mütter wirken also eher betroffen, ratlos und traurig als wütend. Eine Prügelstrafe scheint den Jungen nicht unmittelbar zu drohen, doch ist die Reaktion der Mütter für sie offensichtlich auch schwer genug zu ertragen. Es ist somit eher Beschämung, Verzweiflung und Existenzangst als Angst vor Bestrafung, die die Gefühlspalette dieser Szene dominiert. In allen drei Bildern ist noch ein anderes Kind dabei, das dieses Schamgefühl stärker werden lässt. Bei Žukov liegt dieses Kind, etwa zehn Jahre alt, am Tag im Bett, anscheinend krank, was die Not der Mutter zusätzlich steigert. Bei Korin sitzt es am Esstisch, es ist ein Mädchen, wahrscheinlich die kleine Schwester des Gymnasiasten. Die Kalugaer Variante zeigt das Mädchen brav schreibend, gleichsam als Symbol für Fleiß, in der Salecharder Variante richtet die Schwester einen tadelnden Blick auf ihren großen Bruder, dem das doppelt unangenehm sein muss, da er ja auf Grund seines Geschlechts und seines Alters dem Mädchen sonst immer überlegen zu sein glaubte. Darüber hinaus lässt dieser *erneute* Misserfolg befürchten, dass der junge Mann wohl keine glänzende Karriere machen wird. Da auch der Vater von Korins Gymnasiasten anscheinend nicht mehr lebt (worauf der fehlende Ehering an der Hand der Mutter hindeutet), bedeutet sein durch die ausbleibende Versetzung hinausgezögerter Abschluss des Gymnasiums außerdem eine um ein weiteres Jahr verlängerte finanzielle Belastung für die Witwe, was jedem der drei Durchgefallenen wohl bewusst ist.

Der Unterschied zwischen dem Tenor der drei russischen Gemälde und dem des deutschen Stichs ist einerseits auffallend: Hier droht dem kleinen Jungen physische Gewalt seitens des erzürnten Vaters, dort bekommt es der Halbwüchsige «nur» mit dem passiv-aggressiven Schweigen der leidenden Mutter zu tun. Doch die Botschaft, die alle vier Bilder vermittelten, war in einem Punkt gleich: Durch Fehler verursachte schlechte Noten bedeuten Beschämung den Angehörigen gegenüber und Angst, sei es vor der Verstimmung der Eltern, die eventuell zur Bestrafung führt, oder aber (mit steigendem Alter) vor der Verwirkung von Zukunftschancen. Ein Rechtschreibfehler zu viel im Prüfungsaufsatz konnte somit Folgen haben, die in der Wahrnehmung der Betroffenen katastrophal waren. Aufs Gymnasium geschickte Jungen hatten da im Vergleich zu Volksschülern und zu Mädchen eine besonders hohe Last zu tragen: Da in sie die Hoffnungen auf das künftige bessere Fortkommen der Familien gesetzt wurden, waren die Leistungserwartungen, denen sie genügen mussten, höher, entsprechend höher war auch die mit Noten assoziierte emotionale Anspannung.

Während die beiden oben vorgestellten deutschen Stiche als Abbildungen in einer auflagenstarken Illustrierten von vielen deutschen Familien gesehen und möglicherweise besprochen wurden, konnten natürlich Gemälde, zumal nicht von berühmtesten Künstlern, keinen vergleichbaren Bekanntheitsgrad erlangen. Doch zeugen die zwei Varianten, die Korin von seinem Bild fertigte und die beide nicht in seinem Besitz verblieben, davon, dass ihr Motiv eine gewisse Nachfrage fand. Žukovs Bild wurde gar als Postkarte (in Schwarzweiß) herausgegeben, was dem dargestellten Drama eine relativ hohe Öffentlichkeitswirksamkeit verleihen konnte. Die Tatsache, dass auch in der sowjetischen Malerei der Nachkriegszeit das Motiv der Betroffenheit und Beschämung wegen einer schlechten Note und des Jubelns wegen einer guten mehrfach wieder aufgegriffen wurde³¹¹, zeugt davon, dass die emotionale Grundstruktur des Schulalltags im Rahmen des in der UdSSR stabilisierten preußischen Schulmodells über drei Menschenalter unverändert blieb.

Eltern von Schulkindern bestimmten zwar kaum (jedenfalls sehr selten direkt und maßgeblich), was in dem einen oder anderen Lehrgegenstand als richtig und was als falsch

³¹¹ Das berühmte Bild «*Opjat' dvojka*» (Wieder ein «Ungenügend», 1952) von Fëdor Rešetnikov in der Tretjakov-Galerie in Moskau thematisiert dasselbe Motiv. Der ursprüngliche Entwurf zeigte einen Jungen vor der Klasse unter dem tadelnden Blick der Lehrerin, die Endfassung zeigt ihn zu Hause vor der verzweifelten Mutter und der entrüsteten Schwester, die offenbar einer Musterschülerin ist. Das emotional Dramatische des Scheiterns beim Antworten an der Tafel geben Viktor Cvetkovs «*Ne rešila!*» (Aufgabe nicht gelöst!, 1950er Jahre), Vladimir Ievlevs «*U doski*» (An der Tafel, 1970)

anzusehen war und welche schulischen Konsequenzen die Abweichungen von der einen oder anderen Norm nach sich ziehen sollten. Doch sie beteiligten sich wesentlich an der Konstruktion des Rechtschreibfehlers, indem sie auf schlechte Noten und mit roter Tinte unterstrichene Mängel der schriftlichen Arbeiten ihrer Kinder reagierten. Diese Reaktion war, je weiter je mehr, eine besorgte bis repressive.

Ein Schulkind befand sich somit oft in einer Situation, wo es einerseits keine ausreichende Hilfe der Lehrenden bekam, um die schwierige Rechtschreibung zu erlernen, und somit nicht umhin konnte, immer und immer wieder Fehler zu machen, andererseits dafür bestraft wurde und wusste, dass die Erwachsenen sein Fehlverhalten missbilligen. Von Lehrern, die aufgrund ihrer Prägung und ihrer Umstände die Rechtschreib- und andere Fehler der Schüler weder als etwas Unwichtiges, noch als ein potenziell konstruktives Element des Unterrichts ansehen konnten, wurden sie wie sonstige Verstöße gegen die in der Schule geltenden Regeln praktisch *verboten*, und die Kinder spürten das, selbst wenn das Verbot nicht immer ausdrücklich artikuliert wurde.

Auch im Elternhaus waren Kinder selten von Scham- und Angstgefühlen, die mit Fehlern assoziiert waren, verschont. Denn mit der Zeit waren die Eltern, besonders die Väter im bürgerlichen Milieu, zunehmend selbst Produkte einer ähnlichen Schulerziehung. Sie waren in ihrer Kindheit auch bewertet und für Fehler bestraft worden, und außerdem waren sie auf ihr Ansehen bedacht, dem ein Kind, das in der Schule «nicht gut» war, schadete. Für viele Familien stand und fiel außerdem die Hoffnung auf eine bessere Zukunft mit dem Schulerfolg des Sohnes: Würde er es schaffen, erwarteten ihn Karrieremöglichkeiten, von denen die ganze Familie profitieren würde. Würde er scheitern, dann wäre nicht nur der mit seinem Besuch der Lehranstalt verbundene Aufwand umsonst vertan, sondern auch die Aussicht auf Hochschulstudium und einen guten Beruf verwirkt. Daher war ihr Verhältnis zu jedem Schulzeugnis, jeder Zensur, jeder Note ihres Sprösslings ein sehr angespanntes. 1908 stellte ein Reformpädagoge mit Bedauern fest,

Leider spielen auch heute Schulzeugnisse und Rangordnung [...] im Elternhause noch eine viel zu wichtige Rolle. Viele Schüler leben von Vierteljahr zu Vierteljahr unter dem dumpfen Druck und Streben, am Quartalschluß vor allen Dingen eine möglichst gute Nummer nach Hause zu tragen. Die Eltern schlagen auch sofort das Zensurheft auf [...]. Und davon hängt dann vielfach in den Ferien die [...] Stimmung ab, die dem braven Kinde oder dem faulen Sünder das Heim zum Himmel oder zur Hölle macht.³¹²

Die Eltern bestrafte ihre Kinder für schlechte Noten nicht immer, aber vielfach konnten sie auf Fehler und die darauf zurückzuführenden schlechten Noten einfach nicht gelassen reagieren. Manche Eltern konnten ihre Unzufriedenheit mit dem Kind auf die Lehrer und die Schule übertragen, die nicht gewährleisteten, was von ihnen erwartet wurde, da «gerade nach diesem mehr äußerlichen Prinzip von der Allgemeinheit die Leistung der Schule und die Qualität der von ihr vermittelten Bildung beurteilt» wurde und auch heute noch vielfach wird.³¹³

Die emotionalen Reaktionen der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen auf erlebte oder erwartete Strafen seitens der Lehrer oder der Eltern für ungenügende Leistung in der Schule, Furcht vor Prüfungen, vor Schulverweis, Nichtversetzung u.dgl. waren, wie eine Studie um die Jahrhundertwende zeigte, der unmittelbare Grund für ca. 40% aller Schülerelbstmorde in Preußen im Zeitraum zwischen 1883 und 1905, wo im Durchschnitt jede Woche ein Schulkind sich das Leben nahm oder zumindest es zu tun versuchte.³¹⁴ In Russland, wo die Selbstmordrate traditionell sehr niedrig war, belief sich die Zahl der Selbstmörder unter Studenten auf 164 und unter Schülern höherer Lehranstalten auf 106 pro Jahr. Regelmäßige Erhebungen, die seit 1883 durchgeführt wurden, zeigten, dass von ca. 1902 an die Zahl der Kinder- und Jugendlichselbstmorde generell

³¹² Hoche, P.: Schülernoten und Platzordnung in der Schule, in: Der Säemann. Monatsschrift für pädagogische Reform, Bd. 4 (1908), S. 187–188, Zitat S. 187.

³¹³ Küffner, K.: Vom Fehlerkreuz an unseren Mittelschulen (= Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der Königlichen Kreisoberschule Nürnberg 1910–1911), Nürnberg 1911, S. 4.

³¹⁴ Eulenburg, A.: Schülerelbstmorde, in: Der Säemann. Monatsschrift für pädagogische Reform, Bd. 5 (1909), S. 166–192.

anstieg und dann nach einer Pause während der Revolution wieder ab 1906 überdurchschnittlich schnell zu wachsen begann. Der bekannte Petersburger Arzt Prof. Grigorij Chlopin bezeichnete 1906 familiäre Missstände als den häufigsten (bekanntesten) letzten Selbstmordgrund bei Kindern und Jugendlichen, Probleme in der Schule als den zweithäufigsten und Prüfungen als den dritthäufigsten.³¹⁵ 1910 wurde eine extra Kommission mit dem Mediziner G.I. Gordon an der Spitze eingesetzt, um diesem Problem auf den Grund zu gehen. Sie stellte fest, dass bei denjenigen Jungen, die aus Furcht vor Strafe sich das Leben nahmen, die mit der Schule verbundenen Ängste auf Platz eins standen. Im I. Allrussischen Kongress für Familienerziehung 1912/1913 wurde der Schule die Hauptschuld für die Kinder- und Jugendlichenselbstmorde gegeben³¹⁶, denn Überfüllung der Klassenzimmer, Mangel an frischer Luft und Licht schwächten die Schüler körperlich, während Prüfungen zu regelrechten Selbstmordepidemien führten, so dass man gemeinhin von «Prüfungselbstmorden» sprach und 1907 sogar eine Petition eingereicht wurde mit der Bitte, das Bildungsministerium möge die Prüfungen ganz abschaffen; eine Reaktion der Regierung auf diese Petition blieb aus. Auf dem Kongress wurde das schulische Regime generell als «lebenslos und grausam» bezeichnet, denn die Schullehrer «behandeln die Schüler grob, die Strafen nehmen den Charakter endloser Repressalien an, welche maßlosem Schikanieren und kleinlicher Rachsucht Tür und Tor öffnen.»³¹⁷ Andererseits wurde auch den brutalen und mitleidlosen Eltern ein Teil der Schuld gegeben, denn Kinder, die sich «wegen schlechter Noten» umbrachten, taten es meist nicht so sehr aus Verdruss, gekränktem Stolz oder verletztem Gerechtigkeitsgefühl (5%), sondern vielmehr aus Angst vor der Reaktion ihrer Eltern.

Diese doppelte Not der Schulkinder, die sowohl in der Schule, als auch zu Hause wegen ihrer mangelnden Leistungen getadelt und bestraft wurden, und die Not der Eltern, die wegen der ausbleibenden Schulerfolge ihrer Kinder verstimmt waren, bildeten ein Emotionsbündel, das von Journalisten entdeckt wurde als ein «heiβes» Thema, das bei dem breiten Publikum garantiert auf Interesse treffen würde. Die Diskussionen in den Medien wurden auch von den Behörden aufmerksam verfolgt. In den Akten des preußischen Kultusministeriums finden sich sorgfältig abgelegte Zeitungsausschnitte mit Diskussionsbeiträgen wie z.B. die Polemik in den Berliner Politischen Nachrichten (Nr. 2 vom 3. Januar 1893) und der Volks-Zeitung vom 1. Juli 1893 über Weihnachtszeugnisse (manche plädierten für deren Abschaffung, weil schlechte Noten und die daraufhin erteilten Prügel die Feststimmung der ganzen Familie verderben), mit Randbemerkungen des Ministers versehen, aber ohne jegliche Resolution.³¹⁸

Zwischenfazit: Die negative (d.h. betroffene bis repressive) Reaktion der Eltern auf ihre schlechten Zensuren oder Prüfungsergebnisse, die größtenteils durch Fehler bedingt waren, hatte auf

³¹⁵ Vgl. Chlopin, G.V.: Samoubijstva, pokušenija na samoubijstva i nesčastnye slučai sredi učaščichsja russkich učebnych zavedenij: Sanitarno-statističeskoe issledovanie, Sankt-Petersburg 1906.

³¹⁶ Mit der Schule hatten in einer oder der anderen Weise über 26% aller bekannten Selbstmordgründe bei russischen Kindern und Jugendlichen zu tun; weitere 30% mit Geldnot, Arbeitslosigkeit und verschiedenen anderen sozioökonomischen Ursachen.

³¹⁷ Gordon, G.I.: Vospitanie i samoubijstvo detej, in: Trudy I Vserossijskogo s'ezda po semejnemu vospitaniju, Sankt-Peterburg 30 dekabria 1912 – 6 janvaria 1913 g., Bd. 1, Sankt-Petersburg 1914, S. 459–462. Zit. nach Sinova, I.V.: Samoubijstva detej kak social'naja problema na rubeže XIX-XX vv., in: Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Puškina. Naučnyj žurnal, Nr. 4 (2012), Bd. 4: Istorija, S. 29–35. Dort auch die weiterführende Bibliographie zum Thema. 1872 schrieb Nikolaj Demert: «In den letzten drei bis vier Jahren haben wir jedes Jahr zwei, drei Selbstmorde in Bildungseinrichtungen des Ministeriums für Volksbildung, höhere und niedere Lehranstalten und Sonderschulen nicht mitgerechnet. Jetzt ist es erst Juli, und wir wissen bereits von zwei Selbstmorden von Gymnasiasten (in Penza und in Odessa).» Demert, N.: Naši občestvennye dela, in: Otečestvennye zapiski, Bd. CCIII (1872), Nr. 7, Abt. II, S. 86–87). Eine Studie von Bezgin, V.B.: Suicid v srede krest'janskoj molodeži (konec XIX — načalo XX veka), in: Genesis: istoričeskie issledovanija, Nr. 3 (2016), S. 198–204 zeigt, dass auf dem Land, wo viele Bauernkinder die Schule gar nicht besuchten, und diejenigen, die es bis zum Abschluss brachten, sich keine Sorgen um ihre anschließende Karriere machten, da sie keine vorhatten, Noten- und Schulangst als Selbstmordursachen kaum eine Rolle spielten.

³¹⁸ GStPK I. HA Rep. 76 Kultusministerium VI Sekt. I z Nr. 51 Bd.1. Betr das Censur-Wesen und Ausstellung von Zeugnissen bei den Gymnasien.

Schulkinder und Gymnasiasten oft eine sehr bedrückende oder beängstigende Wirkung. Die Eltern, die selbst durch die Schule mitsozialisiert worden waren, standen vielfach den Schulmeistern beim Konstruieren des Rechtschreibfehlers als eines in seinen Folgen für die künftige Karriere des Schülers recht gefährlichen Fehlverhaltens bei.

3.1.2. Diskurse über Rechtschreibfehler

Schulische Diskurse sollen hier anhand von Lehrerkonferenzprotokollen aus zwei Schulen in Halle an der Saale³¹⁹ und einschlägigen Veröffentlichungen von Schullehrern und Gymnasialprofessoren skizziert werden.³²⁰ Beginnen wir mit dem Protokoll der Lehrerkonferenz in der Knabenbürgerschule im Waisenhaus der Franckeschen Stiftungen vom 31. Mai 1865. Damals wurde das Ziel des deutschen Sprachunterrichts noch darin gesehen, «die Schüler zu der Fähigkeit zu führen, die Gedanken Anderer richtig zu verstehen u[nd] die eigenen münd[lich] u[nd] schriftl[ich] richtig darzustellen.»³²¹ Diese Zielsetzung macht einen eher pragmatischen Eindruck, ist doch nicht zu übersehen, dass sie das Hauptgewicht auf «Richtigkeit» legt. Vorausgesetzt ist, dass eine Kommunikation, welche nicht nach den in der Schule erlernten Regeln erfolgt, nicht richtig sei. Ein normatives Bewusstsein, das bei jeder Tätigkeit mindestens ebensoviel Wert auf Befolgung von Normen wie auf praktischen Erfolg legt, bestimmte weitgehend die Ziele wie die Praxis des Schulunterrichts – und das in einer Zeit, als die Regeln selbst vielfach noch gar nicht existierten bzw. die existierenden Regeln noch nicht als einzig richtige galten, denn eine einheitliche und allgemeingültige Orthographie gab es damals in Preußen noch nicht. Die Unterrichtsbehörden sahen jedoch keine Veranlassung, Vielfalt der Schreibungen als normal anzusehen. Am 13. Dezember 1862 erging folgende Verordnung:

Die in den Principien der deutschen Orthographie und Interpunktion noch herrschende Unsicherheit ist kein Grund, den Schülern darin Willkür und Unachtsamkeit nachzusehen. Die Schule hat das auf diesem Gebiete durch das Herkommen Fixierte in den unteren und mittleren Klassen zu sicherer Anwendung einzuüben, und es ist den einzelnen Lehrern derselben Anstalt nicht zu gestatten, die Übereinstimmung des Verfahrens, zu welchem die Lehrer derselben Anstalt sich vereinigen müssen, um theoretischer Gründe willen zu stören.³²²

Unter «theoretischen Gründen» sind hier anscheinend historistische und phonetistische reformatorische Alternativrechtschreibungen gemeint, über die weiter unten die Rede sein wird. Ob unter den Lehrern dieser Schulen in Halle Anhänger dieser reformatorischen Theorien waren, muss jetzt dahingestellt bleiben (die von verschiedenen Händen geschriebenen Protokolle lassen jedenfalls keine Spuren solcher Einflüsse erkennen), doch taten sie sich offenbar schwer damit, eine Übereinstimmung der Meinungen bezüglich der orthografischen Normen zu erreichen. In der

³¹⁹ Ausgewertet sind bisher Protokolle für die Jahre von 1864 bis 1913.

³²⁰ In diesem Abschnitt stütze ich mich im Wesentlichen auf meinen Aufsatz Levinson, K. Rechtschreibunterricht und Erziehung zum Gehorsam, in: Historische Anthropologie. 2007, Bd. 15. Heft 2, S. 195–220.

³²¹ FS SA KBS-LK 1864–1875, Konferenz am 31. Mai. 1865. Hier und weiter unten Hervorhebung im Original.

³²² Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen. 1863, S. 20, zit. nach Strunk, H.: Einheitliche und einfache deutsche Orthografie: die Geschichte einer (über)nationalen Idee 1870 bis 1970, Hildesheim [u.a.] 2016, S. 38f. Wolfgang Kopke kommentiert die Formulierung «durch das Herkommen Fixierte» als einen Beweis dafür, dass «es zu diesem Zeitpunkt längst eine weitgehend einheitliche Orthographie gab» (vgl. Kopke, W.: Rechtschreibreform und Verfassungsrecht, S. 9). Angesichts der vielen divergierenden Schreibungen, die in den Quellen vorkommen und über die sich Lehrer vielfach beklagten, erscheint jedoch eine andere Interpretation korrekter: Wer diese Verordnung schrieb, machte sich offenbar gar keine Vorstellung, wie oft wegen Schwankungen, Unsicherheiten und von verschiedenen Lehrern vertretenen auseinander gehenden Meinungen sich Situationen ergaben, wo man dem Bedürfnis, für jedes Wort eine einzige richtige Schreibung zu haben, nicht Genüge tun konnte.

ausschließlich dem Thema Deutschunterricht gewidmeten Konferenz am 23. November 1865 wurde

freilich [...] auch als notwendig erkannt, daß eine Einigung³²³ in Beziehung auf Orthogr[aphie] zunächst unter den Lehrern hergestellt werde. Als Grundlage für eine solche Einigung dürfte das Buch von Klaunig: ‚Regeln u[nd] Wörterverzeichnis für deutsche Orth[ographie]‘ benutzt werden können. Es wurde deshalb auf dieses Schriftchen hingewiesen, doch sollte später erst darüber Beschluß gefaßt werden.³²⁴

Die Lehrer beeilten sich nicht, sich darauf zu einigen, was als richtig und was als Fehler anzusehen sei. Der Beschluss wurde immer wieder «auf später» verschoben. Ein halbes Jahr danach, am 20. April 1866, wurde auch «für spätere Besprechungen» die Orthografie als Objekt bezeichnet, d.h. es sollte «der Versuch gemacht werden, ob wenigstens über d[as] Allgemeinste eine Einigung auf Grundlage des Buchs von Klaunig: ‚Regeln und Wörterverzeichnis für deutsche Rechtschreib[un]g‘ herbei geführt werden könne.»³²⁵

Zu einer Besprechung dieses Buches kam es erst am 21. Januar 1867. In der Zwischenzeit mussten die Schüler ihre Hefte wöchentlich zur Prüfung abgeben und bekamen Noten gemäß den am 31. Mai 1865 verkündeten Unterrichtszielen für jede Klasse, die unter dem Hinweis darauf, dass «die Orthographie [...] von der untersten Stufe an steter Berücksichtigung [bedarf] u[nd] [...] hierin noch ungeheuer viel zu thun [bleibt], da die Schüler zur Zeit in der Orthogr[aphie] sehr schwach sind» (eine Klage, die wie ein roter Faden die Protokolle der Konferenzen bis zum heutigen Tag durchzieht – KL) besagten, «der Lehrer mag wöchent[lich] einmal die Bücher ansehen u[nd] die Fehler anstreichen. Wer viel Fehler hat, schreibt die Abschrift noch einmal.» Mehrfaches Abschreiben wurde jedoch offenbar als nicht effizient genug angesehen, denn weiter unten ist «Versetzen der Schüler [abhängig] v[on] Fehlern» hinzugefügt. Durch diese Scheidung der Schafe von den Böcken wurde sinnfällig gemacht, wer aufgrund seiner orthographischen Leistung «gut» und wer «schlecht» sei. Solche Visualisierung der Leistung hatte das Ziel, die Kinder durch Ehrgeiz und/oder Scham dazu zu motivieren, Regeln zu gehorchen, die sie noch nicht bzw. nicht als allgemein gültig kannten.

Es wäre freilich falsch, zu behaupten, dass die Leistung der Schüler *nur* an der Zahl der von ihnen gemachten Rechtschreibfehler gemessen wurde. Die einzelnen Lehrer mochten zwar dazu tendieren – die Schulleitung jedenfalls bestand darauf, dass «das Urtheil [...] nicht bloß durch die gemacht[en] Fehler bestimmt werden [dürfe]. Ist die Darstellung gut, die Orthogr[aphie] schlecht, so muß das Urtheil beides ansprechen u[nd] wenn auch schlechte Orthogr[aphie] das Gesamturtheil über einen Aufsatz vielleicht herabdrücken mag, so darf doch die Censur nicht bloß nach d[em] Orth[ographischen] erfolgen.»³²⁶

Bezüglich der zu treffenden Maßnahmen scheint unter den Lehrern keine Einigkeit bestanden zu haben. Die Meinungsverschiedenheiten spiegeln sich im Protokolltext wieder, wie etwa im Satz «Arbeit[en] mit zu viel u[nd] groben orthogr[aphischen] Fehlern müssen abgeschrieben werden; die sonst gemachten orthogr[aphischen] Fehler müssen hinter der Arbeit doppelt u[nd] dreifach ja 10fach nach der Beschaffenheit der Fehler abgeschrieben werden», wo «ja 10fach» mit Bleistift durchgestrichen ist.³²⁷ Offenbar gab es unter den Lehrern der Knabenbürgerschule einen oder mehrere Gegner solcher Methoden, allerdings kann es nicht der Schulinspektor gewesen sein: Der machte nämlich seine Vermerke beim Durchlesen und Gegenzeichnen der Protokolle immer mit Tinte.

Wie weiter oben schon angedeutet, begannen die Lehrer am 24. Januar 1867 endlich die Besprechung des Buches von Klaunig, welches, wie der Inspektor betonte, schon «in vielen Schulen Anerkennung u[nd] Einführung gefunden» hatte. Der Inspektor sprach die Hoffnung aus, dass «wir

³²³ «Einigung» aus getilgtem «Einheit» gemacht.

³²⁴ FS SA KBS-LK 1864–1875, 23. November 1865.

³²⁵ FS SA KBS-LK 1864–1875, 20. April 1866.

³²⁶ Ebd. 18. August 1866.

³²⁷ Ebd.

uns mit [den von Klaunig vorgeschlagenen Grundsätzen] würd[en] befreunden können, wenn es auch Einzelnen schwer werden möchte, sich von der bisherigen Schreibweise zu trennen». Zwar «wurde als wünschenswerth hingestellt, daß wir uns wo möglich mit allen vorgeschlagenen Aenderungen möchten einverstanden erklären können, damit das Buchlein, wie es v[on] d[em] Verfasser beabsichtigt ist, den Schülern in die Hände gegeben werden könnte, was um so nothwendiger sei, da in d[en] eingeführten Schulbüchern die Schreibweise zum Theil eine abweichende sei.»³²⁸ Man besprach jedoch das Buch unter «mancherlei Bedenken» Paragraphen um Paragraphen in dieser Konferenz wie in den vier nachfolgenden (am 31. Januar, am 7., 14. und 22. Februar 1867), schließlich aber «wurde kein Beschluß gefaßt über Einführung ders[elben] in der Schule, weil das herannahende Examen andere Arbeiten nöthig machte.»³²⁹ In dieser Prüfung wurden trotz der fehlenden Richtlinien die Schülerarbeiten offenbar unter Berücksichtigung der Rechtschreibung bewertet. «In dem ersten Vierteljahre fanden noch zwei Conferenzen statt, in welchen über die Orthographie gesprochen wurde, ohne jedoch einen Beschluß über die Einführung der Klaunigschen Orthogr[aphie] zu fassen», heißt es dann in einem undatierten Protokolleintrag. Jahre verstrichen, ohne dass sich die Situation änderte.

Die Bemühungen der Lehrer, den Kindern die Befolgung von noch nicht eindeutig formulierten, widersprüchlichen oder unklaren Rechtschreibregeln abzuzwingen, brachten mäßigen Erfolg, wie der Eintrag vom 26. Juni 1869 zeigt: «In den deutschen Arbeiten der I. Kl. hatte sich leider eine gewisse Unsicherheit in der Orthograph[ie] gezeigt. 2 der Konferenz vorgelegte Hefte aus der I. Kl. enthielten in einer Arbeit 20 [...].O[rthographische] Fehler u[nd] was für Fehler!» Gerügt³³⁰ wurde auf der Stelle, eine Änderung der Verhältnisse dauerte aber länger: «Das müsste veranlassen zu dem Beschlusse nach den Ferien wieder über d[as] Deutsche u[nd] spec[ie]ll über die Orthograph[ie] zu reden um [...] Abhilfe zu schaffen. Um eine Übereinstimmung in der Schreibung, die sich immer mehr als nothwendig heraus stellt, herbei zu führen, wurde, wie schon früher, das Schriftchen v[on] Klaunig u[nd] ein zweites von Lange (in Berlin) den Lehrern zur Einsicht empfohlen, um nach d[en] Ferien die Entscheidung zu treffen.»³³¹ Am 7. August dann wurden «die traurigen Erfahrungen, die in fast allen Klassen auch in der I. Kl. in der letzten Zeit in b[e]tr[e]ff der Orthogr[aphie] gemacht werden müssen» beklagt und «die Schwürigkeit³³² der Sache war nicht zu verkennen. Vor allem wurde als nothwendig angegeben, daß die Lehrer mehr Interesse für diesen Zweig des Deutschen bekunden nächstens daß jeder Lehrer sein vorgeschriebenes Pensum tüchtig durchnehmen und sich darauf zu beschränken habe, das zu treiben, was in demselb[en] vorgeschrieben ist. Dabei müsse er mit aller Strenge verfahren [...]»³³³ Die Bekämpfung von Verstößen gegen orthographische Regeln war somit eine Sache der Disziplin nicht nur der Schüler, sondern auch der Lehrer.

Von dem Grundsatz ausgehend, dass Geschriebenes ein Abbild des Gesprochenen sei, wiesen viele Lehrende darauf hin, dass falsches Sprechen zum falschen Schreiben führe. «Weil mancher Mensch», zitierte ein Gymnasiallehrer am Ende des 19. Jahrhunderts Goethe, «nicht richtig sprechen gelernt hat, und weil er es wohl gar für schimpflich hält, seine fehlerhafte

³²⁸ Ebd. 24 Januar 1867.

³²⁹ Ebd. 22. Februar 1867.

³³⁰ Die Rüge wurde generell als ein probates didaktisches Mittel für alle Stufen angesehen. Der Seminardirektor Ehrlich aus Soest, der vom Oberpräsidium in Münster zwecks Verfassung einer Anweisung für Lehrer angefragt worden war, wie der Deutschunterricht in der Elementarschule betrieben werde, beschrieb am 25.08.1846 die nachzuziehende Routine wie folgt: «Die Kinder lesen im Chor in der Orthographiestunde ein Stück aus dem Lesebuche, nachdem sie ermahnt worden sind, auf die Schreibung dicht aufmerksam zu sein. Der Lehrer macht hierbei, jedoch nur bei wenigen Wörtern auf die Schreibung noch besonders aufmerksam und zwar unter Anführung recht faßlicher Gründe. Dann schlagen die Schüler das Buch zu und der Lehrer diktirt immer hinter ihnen hergehend und die gemachten Fehler laut rügend.» LA NRW AW StaatsA Münster, Regierung Arnberg, Schulabteilung, Generalia, Nr. 31718. Bl. 70 r. Ob die jeweils angeführten Gründe jedem Kind «recht faßlich» vorkamen und ob jedes Kind auf das Rügen des Lehrers erwartungsgemäß reagierte – das waren Fragen, die in derlei Gutachten nicht thematisiert wurden.

³³¹ FS SA KBS-LK 1864–1875. 26. Juni 1869. Zeichensetzung nach dem Original.

³³² Sic, mit ü.

³³³ Ebd. 7. August 1869.

Aussprache in späteren Jahren zu ändern, nur dadurch wird ihm das richtige Schreiben so schwer.»³³⁴ Auch hundert Jahre nach Goethe standen viele Menschen, vor allem Schulkinder und Gymnasiasten vor dem Problem, in einem Dialekt zu sprechen und zu denken, aber hochdeutsch schreiben zu müssen.³³⁵ Auf Dialektinterferenzen waren «schreckliche Fehler gegen die Regeln der Dehnung u[nd] Schärfung der Silben», manchmal bis zu 30–40 pro Diktat³³⁶ zurückzuführen, die immer wieder vorkamen, obwohl «die Lehrer zu fleißiger tüchtiger Einübung der orthogr[aphischen] [...] Regeln ermahnt [wurden], damit dieser Uebelstand mehr u[nd] mehr beseitigt werde.»³³⁷ Manche orthografische Regelbücher trugen diesem Problem Rechnung.³³⁸ Bis heute ist dieser (freilich immer geringer werdende) Unterschied zwischen Umgangs- und Schriftsprache für viele Schulkinder im deutschsprachigen Raum eine erhebliche Hürde auf dem Weg zum orthografisch korrekten Schreiben.³³⁹

Auf das russische Vielvölkerreich, in dem neben der Sprachenvielfalt auch innerhalb des Russischen sozio- und dialektale Unterschiede bis ins 20. Jh. hinein bestanden, trifft das ebenfalls zu. Hier wie dort erkannten die Schullehrer und -behörden das Problem und suchten es durch die sprachliche Akkulturation der Schüler zu lösen, was jedoch mit der Zeit infolge der Durchmischung der Bevölkerung immer schwieriger wurde. Dies könnte übrigens auch der Grund dafür sein, dass obwohl in der weiter oben zitierten Anleitung für Russischlehrer in Gymnasien des Petersburger Lehrbezirks aus dem Jahr 1852 die Forderung enthalten war, die jeweilige «örtliche Mundart» besonders zu berücksichtigen, für spätere Zeiten Zeugnisse einer solchen Berücksichtigung der lokalen sprachlichen Besonderheiten der Schüler nicht bekannt sind: Die Lehrer waren nicht mit den entsprechenden orthoepisch-didaktischen Mitteln gewappnet. Noch 1912 beklagte der Russischlehrer Sergi Danelija, der in Georgien auf dem Progymnasium für Jungen unterrichtete, dass für nichtrussische Schüler (*inorodcy*) weder ein spezialisiertes Russisch-Lehrbuch noch ein adäquates pädagogisches Konzept vorlag und dass die gesetzlich vorgeschriebene Zeit bis Ende der vierten Klasse keineswegs ausreichte, um nichtrussische Lernende zur erforderlichen Sicherheit in der Orthografie zu führen.³⁴⁰

In Deutschland wurde das Thema im 19. Jh. öfters im Zeichen des **nationalen Diskurses** besprochen: «[...] der Schüler [hat sich] natürlich nur der Sprache zu bedienen, welche uns von dem jetzigen Hochdeutsch in seinem guten Lautstande geboten wird, und *die Aussprache muß stets*

³³⁴ Koehler F. Zum deutschen Unterricht in den mittleren Klassen, in: Jahresbericht des Königlichen katholischen Gymnasiums zu Neisse für das Schuljahr 1894/95, Neisse 1895, S. 13f.

³³⁵ Vielen Kindern, vor allem in ländlichen Gegenden, war Hochdeutsch eine Fremdsprache, die sie in der Schule gebrauchen sollten, ohne sie systematisch nach den Methoden des Fremdsprachenunterrichts beigebracht zu bekommen. 1858 schrieb ein Beobachter über westfälische ländliche Elementarschulen, dass deren Schüler bis zur Einschulung meistens nie «ein einziges hochdeutsches Wort gehört» hatten und nur unter großen Schwierigkeiten dahin zu bringen waren, «sich auch nur in einfachen Sätzen hochdeutsch auszudrücken». Daher würden auch die «feinen Regeln der Rechtschreibung» sich «bei keinem, in der Elementarschule gebildeten Landmann [...] halten, wenn sie der Eine oder andere ausnahmsweise besessen hat; es liegt dies aber hauptsächlich in der plattdeutschen Sprache, in welcher der Landmann denkt und sich unterhält und aus welcher er in das Hochdeutsche übersetzt.» LA NRW AW StaatsA Münster, Regierung Arnsberg, Schulabteilung, Generalia, Nr. 31722. Nicht foliiert.

³³⁶ FS SA KBSV-LK 1887–1892. 25. Juni 1887, 9. Juni 1888, 2. Mai 1891.

³³⁷ FS SA KBSV-LK 1887–1892. 25. Juni 1887.

³³⁸ Plattdeutsche «Provinzialismen» z.B. wurden korrigiert in Strackerjan K. Regeln für die deutsche Rechtschreibung, etymologisch-orthographisches Wörterverzeichnis mit Berücksichtigung landschaftlicher Eigenthümlichkeiten und falscher Gewöhnungen und kurze Interpunctionslehre. Oldenburg 1869.

³³⁹ Vgl. Löffler H. Dialektfehler. Ansätze zu einer deutschen «Fehlergeographie», S. 94–103. Nicht unbedingt viel größer, sondern anders gelagert sind Probleme der Schulkinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, vgl. Thomé, G.: Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler, Heidelberg 1987. Allgemein s. Naumann C.L. Gesprochenes Deutsch und Orthographie. Die Rolle der gesprochenen Sprache in System und Erwerb der Rechtschreibung. Bern 1988.

³⁴⁰ Danelija, S.: O prepodavanii ruskoj orfografii v srednich učebnych zavedenijach s inorodčeskim sostavom učaščichsja, Tiflis 1912, S. 3, 12–20, 38, 46f. Der gerade 24-jährige Autor, der an der Universität Char'kov studiert hatte und später Gründungsvater des Lehrstuhls für Russistik an der Universität Tiflis werden sollte, entwarf auf gut 60 Seiten ein Konzept des russischen Rechtschreibunterrichts für georgische Muttersprachler. Seine weiterführenden Kommentare zu sprachlichen Interferenzen betrafen auch Schüler mit deutscher und anderen Muttersprachen (Ebd., S. 14–20).

lautrein und richtig sein. Das Mundartliche ist [...] nur selten beizubehalten», forderte der Deutschlehrer Koehler aus Neisse (Oberschlesien). Denn: «Der Dialekt isoliert bei seiner Verschiedenheit, das einheitliche Neuhochdeutsch umfaßt Nord und Süd, Ost und West unseres deutschen Vaterlandes, und die Schule hat nur die nationale Aussprache zu pflegen.» Es sei die Aufgabe aller Lehrer, «in allen Unterrichtsfächern mit Sorgfalt darauf [zu] halten», dass die Schüler nur «unser Hochdeutsch» sprechen, und zwar «deutlich und richtig». Hinter dem Possessivpronomen «unser» stand der Anspruch der gebildeten Schicht, die gebotene nationale Norm zu vertreten und zu vermitteln, nicht jedoch die Behauptung, die hochdeutsche Sprache sei für Kinder aus allen Gesellschaftsschichten und Landstrichen gleichermaßen die Mutter- und Umgangssprache, und im sprachlich gemischten Oberschlesien schon gar nicht. Unter «lautrein» verstand sich die künstliche hochdeutsche Aussprache, die sich von fast jedem lebendigen örtlichen Dialekt so sehr unterschied, dass nicht nur Kinder aus ungebildeten Schichten, sondern auch viele Lehrer Mühe hatten, ihr zu folgen, wovon die charakteristischen Fehler in den Protokollen der Lehrerkonferenzen und selbst in von Gymnasiallehrern³⁴¹ veröffentlichten Schriften unwillkürliche Zeugnisse ablegen.

In den Köpfen der Schulkinder und Gymnasiasten musste es natürlich kognitive Dissonanzen hervorrufen, wenn ihnen eine autoritative Figur, d.h. der Lehrer sagte, «ihre» Sprache sei nicht diejenige, die sie von klein auf sprachen, sondern die Sprache, die in den Büchern stand und sie dürften sich, indem sie ihre angebliche «Muttersprache» schrieben, nicht auf ihre Sprachkompetenz in ihrer wirklichen Muttersprache (wie auch der ihrer Eltern und sonstiger bedeutsamer Anderer war) verlassen.

Doch worauf sonst sollten sie sich verlassen? Als Orientierungshilfen kämen da die Grundprinzipien der Rechtschreibung, die Regeln, die eigene Erinnerung und die Anweisungen des Lehrers in Frage. Doch ist es für ein Schulkind ein Ding der Unmöglichkeit zu entscheiden, wann etwa das etymologische und wann das historische Prinzip gilt und warum. So schrieb z.B. der Deutsch- und Religionslehrer Dr. Hüser, die Rechtschreibung sei «wegen der großen Willkühr, mit der man verfährt, immer noch etwas sehr Unsicheres [...]. Dieser Mangel dient ihr bei der Jugend aber keineswegs zur Empfehlung, da dieselbe recht gut einsieht, daß man mit den gewöhnlichen orthographischen Regeln nicht gar weit komme.»³⁴² Die Rechtschreibregeln (egal ob deutsche oder russische) sind für das Kind oft zu kompliziert in der Anwendung und haben zu viele Ausnahmen, so dass selbst manche Lehrer meinten, Volksschulkinder sollten beim Schreiben besser überhaupt nicht nachdenken, sondern nach dem Gedächtnis schreiben, denn beim Überlegen machen sie eher Fehler als beim schnellen Wiedergeben des Wortbildes, das sie an der Tafel gesehen haben.³⁴³ Das konnte in der Grundschule funktionieren, wo die schriftlichen Arbeiten noch wenige Wörter enthalten. Auf höheren Stufen kamen in Diktaten Wörter vor, die Kinder teilweise vorher nicht oder nur selten gesehen hatten. In den 1860er Jahre monierten Lehrer in Halle, dass bei Diktaten

eine ganze Masse von Fehlern vorkommen, welche die Schüler auf ihrem Standpunkte noch gar nicht vermeiden konnten.³⁴⁴ Dadurch tritt eine große Zersplitterung ein u[nd] die Einübung des orth[ographischen] Pensums kann nicht hinreichend stattfinden. Eigentl[ich] müßten die Lesebücher, bes[onders] für die unter[en] Klassen, nach orth[ographischen] Gesichtspunkten bearbeitet sein. Da das nun nicht der Fall ist, so

³⁴¹ Ein Beispiel aus Österreich: Hehl, K.: Zur Methodik des deutschen Unterrichtes in der zweiten Gymnasialklasse, in: Jahres-Bericht des K.k. Staats-Gymnasiums im VI. Bezirke von Wien für das Schuljahr 1894/95, Wien [1895] mahnte an, «nachlässige mündliche Aussprache [...] ebenso zu vermeiden wie sprachwidrige Aussprache, welche z.B. [...] ei von ai, eu, äu [...] zu unterscheiden sucht.»

³⁴² Hüser, C.G.L.: Wie wird der Unterricht im Deutschen eine Gymnastik des Geistes? In: Programm der Realschule im Waisenhaus, Halle a.d.S. 1843, S. 12.

³⁴³ [Anonym]: Neue Vorschläge für die Praxis der schriftlichen Arbeiten in der Volksschule: (zur Preisbewerbung); (Schluß folgt), Allgemeine deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes, Nr. 44 (1886), S. 422–424, hier S. 423. Ähnlich Danelija, S.: O prepodavanii ruskoj orfografii v srednich učebnych zavedenijach s inorodčeskim sostavom učaščichsja, S. 60 u.a.

³⁴⁴ Sic, mit e!

müßte der Lehrer sich selbst seine Dictate machen oder sich nach einem passenden Büchelchen umsehen.³⁴⁵

Bis ins 20. Jahrhundert hinein wiederholten sich die Klagen über unbrauchbar Diktattexte, die entweder der im jeweiligen Bundesstaat geltenden Rechtschreibung nicht entsprachen oder Wörter enthielten, deren Schreibweise die Kinder noch nicht gelernt hatten.

Weit verbreitet war ferner der **moralische Diskurs**, in dessen Logik angenommen wurde, dass die Ursachen der Rechtschreibfehler in den «Fehlern», also menschlichen Unvollkommenheiten der Schüler selbst zu suchen waren: Sie schrieben falsch, sie «in den Zwischenpausen, bei ihren Spaziergängen oder zu Hause, [...] sich im Sprechen wieder gehen [ließen], aus Bequemlichkeit, Gewohnheit und Mangel an festem Willen»³⁴⁶, oder weil sie im Unterricht nicht aufgepasst und sich die Regeln und die Ausnahmen nicht gehörig eingeprägt hatten, nicht aufmerksam und fleißig genug waren usw. So beklagte z.B. der Nürnberger Professor Karl Küffner in einer Schrift unter dem Titel «Vom Fehlerkreuz an unseren Mittelschulen» den «bodenlosen Leichtsinn» und die «Sorglosigkeit der Schüler in orthographischer Hinsicht», die «fast sich zur Frivolität steigert».³⁴⁷

Diese Annahme setzte meist nur ein Gegenmittel voraus: Repressalien. Obwohl von fortschrittlichen Pädagogen schon immer verurteilt, war körperliche Gewalt in Form von reglementierten Prügelstrafen als Züchtigungsmittel in der Schule durchaus legitim, und als Strafe für schlecht gemachte Aufgaben wurde sie nicht nur von Privatunterricht erteilenden russischen Küstern oder Dorfschreibern sehr oft eingesetzt. Explizite Zeugnisse von Körperstrafen wegen orthografischer Fehler sind mir nicht bekannt, es gibt allenfalls Indizien³⁴⁸ dafür, dass auf Unaufmerksamkeit, Faulheit oder Dummheit zurückgeführte Fehlleistungen im Unterricht doch zu Schlägen führen konnten. Eduard Bernstein erinnerte sich z.B. an seinen Lehrer, der den Stock zu schwingen und damit auf den Tisch zu schlagen pflegte – oder gelegentlich auf die Rücken von «unaufmerksamen oder außergewöhnlich nichtsnutzigen Jungen.»³⁴⁹

Doch Repressalien mussten nicht die Form von physischer Gewalt annehmen. In einem System, wo das Schicksal des Schülers weitgehend vom Urteil des Lehrers abhing, waren Striche mit roter Tinte, Punktabzug, Nachsitzenlassen mit schriftlicher Aufgabe oft als Strafe spürbarer (wenn auch keineswegs immer wirksamer) denn Schläge. Am 20. April 1866 wurde im Protokoll der Lehrerkonferenz in der Halleschen Knabenbürgerschule festgeschrieben, «Faulnis³⁵⁰, die sich zu wiederholten Malen zeigt, soll durch Nachsitzen bestraft werden» – eine deutliche Straffunktionszuweisung an die im Klassenzimmer zu verbringende zusätzliche Zeit, in der übrigens oft als zusätzliches Straf- und Erziehungsmittel auch schriftliche Aufgaben erfüllt werden mussten, die Kindern je nachdem, welche Art der Züchtigung sie von zu Hause gewohnt waren, unterschiedlich schwer erträglich vorkamen.³⁵¹

In einem weitgehend von Disziplinierungsdenken dominierten Kontext wurde das Thema Orthografie auch weniger mit Blick auf Ursachen der Rechtschreibfehler als auf die angemessene Reaktion des Lehrers betrachtet. So gab z.B. Inspektor Gentsch in der Lehrerkonferenz der Schule

³⁴⁵ FS SA KBS-LK 1864–1875, 3. Dezember 1866.

³⁴⁶ Koehler F. Zum deutschen Unterricht in den mittleren Klassen, in: Jahresbericht des Königlichen katholischen Gymnasiums zu Neisse für das Schuljahr 1894/95, Neisse 1895, S. 14.

³⁴⁷ Küffner, K.: Vom Fehlerkreuz an unseren Mittelschulen, S. 15f.

³⁴⁸ Vgl., um nur einige zu nennen, Lerchenfeld-Koefering, H.: Erinnerungen und Denkwürdigkeiten, Berlin 1935, S. 2; Villard, H.: Lebenserinnerungen von Heinrich Hilgard-Villard. Ein Bürger zweier Welten. 1835–1900, Berlin 1906, S. 27; Paulsen, F.: Aus meinem Leben, S. 82f., 86; Noa, W.: Leben in Preußen, sieben Porträts. Berlin / Weimar 1983, S. 163.

³⁴⁹ Bernstein, E.: Von 1850 bis 1872: Kindheit und Jugendjahre, Berlin 1926, S. 88.

³⁵⁰ Gemeint ist wohl doch Faulheit.

³⁵¹ Eduard Bernstein berichtet von einem Knaben, der in der Nachsitzstunde eine schriftliche Arbeit aufgegeben bekam und die Lehrerin bat: «Ach, Fräulein, geben Sie mir doch lieber Keile!» Bernstein, E.: Von 1850 bis 1872, S. 89.

im Waisenhaus in Halle am 1. März 1894 folgende Anweisungen bezüglich der Korrektur schriftlicher Arbeiten:

Zu verbessern hat der Lehrer nur ausnahmsweise; er unterstreicht gewöhnlich den Fehler im Kontext und bezeichnet ihn am Rande mit einem Senkrechten Strich³⁵², wenn er es nicht vorzieht, ebenda mit einem kurzen Wort den Schüler über denselben aufzuklären. Beim Aufsatz wird er in einzelnen Fällen am Schluß sein Urteil in einem kurzen Wort geben, muß dies aber der Deutlichkeit halber außerdem stets in eine Ziffer zusammenfassen, damit der Schüler über seine Leistung nicht im Zweifel bleibt. Beim Diktat werden die gemachten Fehler – ganz gleich, welcher Art sie sind – zusammengezählt und ihre Summe am Schluß angegeben (0 F., 1.F. etc.) – ohne jede Zensur. Später – in den höheren Klassen nur als häusl[iche] Arbeit – hat der Schüler unter der Überschrift ‘Verbesserung’ sie Berichtigung auf folgende Weise vorzunehmen: Wo am Rande irgend ein Zeichen oder Wort auf einen Fehler hinweist, da ist stets der ganze Satz (vom Punkte bis zum Punkte) richtig hinzuschreiben. Dabei ist von höchster Wichtigkeit, daß der Schüler von da ab, wo die Arbeiten einen zusammenhängenden Inhalt haben, streng angehalten wird, den folgenden neuen Gedanken stets auf der neuen Zeile anzufangen, damit nicht ein wirres Durcheinander entsteht. So wird der Gedankenlosigkeit vorgebeugt. Ein Aufführen und Verbessern der Fehler nach gewissen Kategorien (orthogr[aphische], gramm[atische], logische etc.) hat nicht stattzufinden.³⁵³

Schon am Redestil und Sprachgebrauch des Inspektors sieht man, dass von den anwesenden Lehrern nichts als eine gehorsame Ausführung seiner Anweisungen erwartet wurde. Die Konstruktion des Fehlers, die hier über die Vorgaben zur Reaktion darauf erfolgte, wurde vom Inspektor eigentlich im Alleingang erledigt. Die übrigen Teilnehmer der Konferenz trugen dazu nichts bei.

Ob und inwiefern die so apodiktisch gebotene Methodik die Leistungen der Schüler verbesserte, ist schwer zu beurteilen; die in der Folgezeit mehrfach ausgesprochene Unzufriedenheit des Inspektors mit dem Stand der orthographischen Sicherheit in verschiedenen Klassen lässt aber eher vermuten, dass es mit dem Einhalten von verordneten Korrekturmethode allein noch nicht getan war.

Angesichts dieser unbefriedigenden Situation musste Gentsch entgegen seiner autoritären Art die Lehrer sprechen lassen. In der Konferenz am 2. Mai 1895 hatte er «die mangelhafte Orthographie der Bürgerschüler» beklagt, sie aber «auch zugleich damit zu erklären gesucht³⁵⁴, daß viele auswärtige Schüler mit ungenügender Vorbildung aufgenommen werden müßten.» Über Mittel und Wege, eine bessere Rechtschreibung zu erzielen, sollte nun in einer der nächsten Konferenzen beraten werden. In der Tat sind zwei solche «eingehende Beratungen» im Protokoll verzeichnet, jedoch ohne inhaltliche Angaben. Erst im Eintrag vom 21. November 1895 heißt es konkreter, «Abhilfe wird geschaffen durch häufige Abschriften, Vermehrung der Diktate und Wegfall der Aufsätze auf den unteren Stufen.» Dabei wurde «Wegfall der Aufsätze» vom Inspektor an Stelle des getilgten «Verringerung der Aufsatzzahl» hineingeschrieben: Was auch immer in der Beratung gesagt worden sein mochte, beim Überprüfen des Protokolls behauptete Gentsch rückwirkend seine Meinung.

Nachdem dieser Inspektor in den Ruhestand gegangen war und ein Herr Bachmann seine Stelle eingenommen hatte, tauchte das Thema Rechtschreibung sofort wieder auf. Der neue Inspektor schlug auch neue Fehlerbekämpfungsmittel vor: Bei der Korrektur, die nun «maßvoll» sein sollte, hatte der Lehrer die Art des Fehlers mit einem von sechs verschiedenen Zeichen zu

³⁵² Später ordnete der Inspektor einmal an, Rechtschreibfehler mit einem Kreuz zu bezeichnen, vgl. FS SA NKBS-LK 1892–1913. 9. März 1899, S.191f.

³⁵³ Ebd. 1.März 1894, am 21. November 1895 teilweise erneuert.

³⁵⁴ «zu erklären gesucht» steht an Stelle des getilgten «entschuldigt». Anscheinend konnte nach der Meinung des Inspektors schlechte Orthographie allenfalls erklärt, nicht jedoch entschuldigt werden.

bezeichnen (in der Liste standen orthographische Fehler auf Platz eins); in der Verbesserung sollte bei orthographischen Fehlern das Wort dreimal, in allen übrigen Fällen der ganze Satz oder der betreffende Teil desselben einmal geschrieben werden; die alten Schreibhefte sollten abgeschafft werden, weil sie vom Normalalphabet abwichen und – 1906, gut zwei Jahre nach Inkrafttreten der Reform! – immer noch die alte Orthographie hatten.³⁵⁵ Zur selbstständigen Orientierung der Schüler ordnete Inspektor Bachmann an, den Kindern von der 5. Klasse ab neben der Sprachschule auch das Regelbuch in die Hand zu geben und auf den verschiedenen Stufen gewisse Kapitel abschließend zu behandeln. Waren Regeln in Regelbüchern nachzuschlagen, so wurde über die Folgen ihrer Nichteinhaltung in der Lehrerkonferenz eine Entscheidung gefällt, etwa dass «die Verwechslung des Bindewortes ‚daß‘ mit dem rückbezüglichen oder hinweisenden Fürworte als grammatischer Fehler gilt.»³⁵⁶

Anlässlich einer Revision stellte Inspektor Bachmann fest, dass «charakteristische Fehler durch mehrere Klassen hindurch auftreten.»³⁵⁷ Im Unterschied zu Gentsch beschloss er, der Sache auf den Grund zu gehen, und empfahl «zur Bekämpfung dieses Übels die Anfertigung eines Verzeichnisses der regelmäßig wiederkehrenden Fehler.» Als ein weiteres analytisches Mittel wurden «unvorbereitete Wiederholungsdiktate» empfohlen. In der anschließenden Besprechung wurde der Wert unvorbereiteter Diktate und der Wiederholung solcher Diktatstoffe, bei denen regelmäßig Fehler gemacht wurden, von den Anwesenden «anerkannt». Kam es nur vereinzelt vor, dass die Lehrer den Vorschlägen des Inspektors nicht zustimmten, so ist immerhin bemerkenswert, dass eine Diskussion überhaupt stattfand.

Inspektor Bachmann dachte offenbar über die Natur der Rechtschreibfehler nach und nahm zur Kenntnis, dass Schüler aus irgendeinem Grund bestimmte Fehler besonders häufig machten. Diese Gesetzmäßigkeit wollte er aufdecken, um zielsicherer vorgehen zu können. Seine Forderung, die häufigen Fehler zu notieren, sprach er mehrmals aus. Besondere Erfolge wurden in der ersten Zeit zwar nicht verzeichnet³⁵⁸, aber die Suche wurde nicht aufgegeben.

Bachmann ließ nicht nur über seine Vorschläge diskutieren, sondern auch bestehende Expertenmeinungen studieren. In der Konferenz am 4. März 1909 hielt einer der Lehrer im Auftrag des Inspektors «Vortrag über 2 Bücher von Lange: 1. Wie steigern wir die Leistungen im Deutschen? 2. Wider die Wortbildtheorie». Nach dem Vortrag fand eine Diskussion statt, in der das Urteil Langes über «das langweilige Buchstabieren» gebilligt und außerdem betont wurde, dass «die Gegensätze in der Andersschreibung der Laute auf der Unterstufe scharf hervorzuheben» seien. Außerdem musste angesichts der Überhand nehmenden Tendenz hervorgehoben werden, dass «der Bildungsstand der Schüler nicht nach der Orthographie zu beurteilen» sei.³⁵⁹

Hinsichtlich des letzteren Punktes muss man sagen, dass die Orthographie dennoch nach wie vor eine wichtige Rolle bei der Bestimmung der Rangordnung spielte, denn in den unteren vier Klassen zählte Deutsch neben Rechnen dreifach.³⁶⁰ Die Rangordnung wirkte sich ebenfalls nach wie vor auf die Sitzordnung aus, «so daß die ersten links, die letzten rechts» ihre Plätze hatten.³⁶¹

Ein weiteres Buch, das in Lehrerkonferenzen besprochen wurde, übrigens eines aus dem Bestand der «in der pädagogischen Hilfsbibliothek vorhandenen Literatur», war die Schrift von Paul Reiff «Praktische Kunsterziehung, neue Bahnen im Aufsatzunterricht, 150 Schüleraufsätze, von den Schülern selbst aufgearbeitet, nebst einer methodischen Abhandlung über den Aufsatzunterricht.» Der protokollführende Lehrer schrieb aus dem Buch einen ganzen Absatz

³⁵⁵ Ebd. 14. Juni 1906.

³⁵⁶ Ebd. 16. August 1906.

³⁵⁷ Ebd. 8. Mai 1908.

³⁵⁸ Dass diese Methode der Fehlerbekämpfung doch von vielen als effizient angesehen wurde, erkennt man an der Zahl der Auflagen von Coelln E.v. Fehlerbuch, eine Sammlung von Sprachfehlern. Graz, 1. Aufl. 1909; 7. Aufl. (16. Tausend) 1917 usw.; auch in Prag und Leipzig wurde das Büchlein nachgedruckt. 1952 erschien die 14. Auflage, neubearbeitet von Leonhard Slupski, in Frankfurt am Main. In diesem Fehlerwörterbuch wurde häufig falsch Geschriebenes in eine (memorierbare) alphabetische Reihenfolge gebracht.

³⁵⁹ FS SA NKBS-LK 1892–1913. 4. März 1909.

³⁶⁰ Ebd. 20. November 1906.

³⁶¹ Ebd. 30. Oktober 1906.

heraus, in dem der Autor in einer für diese Schule unerhört liberalen Weise Toleranz forderte: Es sei sehr wichtig, dass

der Lehrer das Kind seine eigene Sprache zuerst gebrauchen läßt und aus dieser langsam und mit möglichster Schonung die hochdeutsche Sprache herausarbeitet. Bei der Korrektur sei der Lehrer möglichst tolerant, er drücke das orthographische und kalligraphische Auge zu, damit er dem Schüler nicht die Freude am Schriftstellern verderbe. Das Hauptgewicht ist auf den Inhalt und die sprachliche Form zu legen [...].³⁶²

In der anschließenden Besprechung war die Versammlung mit den von Reiff vertretenen Ansichten im Allgemeinen einverstanden. «Wenn der Verfasser auch unter günstigen Verhältnissen arbeitet, so sei es doch angebracht, auch bei uns seinem Beispiele zu folgen», hieß es im Konferenzprotokoll. Eine solche Liberalisierung trat freilich nicht ein; eine etwas liberalere Atmosphäre in den Lehrerkonferenzen war jedoch nicht zu leugnen, und sie führte dazu, dass die Lehrer in relativ freiem Gedankenaustausch zu effektiveren Lehrmethoden kamen. Nach mehreren Jahren brachte eine Prüfung folgende Ergebnisse: «Die Resultate in der Rechtschreibung sind günstige, in allen Klassen sind Fortschritte zu verzeichnen [...].»³⁶³

In der Bibliothek der Realschule im Waisenhaus findet sich eine ganze Reihe von Artikeln aus pädagogischen Periodika, deren Autoren – großenteils Gymnasialprofessoren – das Thema Orthografie und Orthografieunterricht erörtern. Das Spektrum der vertretenen Meinungen ist ziemlich breit. So zeigte z. B. der Oberlehrer Dr. Paul Richert aus Berlin in seinem «erkenntnistheoretischen Essay» über Sprache und Schrift eine äußerst pragmatische Herangehensweise: Weil der Schüler die komplizierte und vielfach unlogische deutsche Orthographie zu erlernen hatte, müsste er

so überaus viele kostbare Zeit vergeuden [...], die man [...] viel nützlicher auf die wirklich ernsten Wissenschaften verwenden könnte. Weshalb muss es denn sein, daß gerade auf das Richtigschreiben, das elementarste aller Hilfsmittel für die realen Wissensfächer eine solche Unsumme von Arbeit verwendet wird, wenn man dasselbe Ziel vielleicht in der halben Zeit erreichen kann. Warum richtet man es nicht lieber so ein, dass man auf den Unterricht im Richtigschreiben nur ebensoviel oder ebensowenig Zeit zu verwenden hat, wie auf das Richtiglesen. Blos weil man die Mühe scheut, einen Augiasstall zu reinigen, in welchem jahrhundertalte Irrtümer eine Unmasse von Unrat aufgehäuft haben, konserviert man diesen Unrat mit allerlei schönen sentimental Redensarten.³⁶⁴

Zur Begründung seiner Vorschläge zur Vereinfachung der deutschen Orthographie und ihrer Annäherung an die Aussprache durch Verminderung der Buchstabenzahl führte Dr. Richert folgende Überlegungen an: Der Erstklässler hatte acht Alphabete zu erlernen, die großen und die kleinen Buchstaben, handschriftlich und gedruckt in Fraktur und Antiqua. Wenn es weniger Buchstaben gäbe, würde es auch weniger Fälle geben, in welchen der Schüler nicht wüsste, wie er ein Wort schreiben müsse. Er geriete nicht mehr in Gefahr, ‚für‘ mit v zu schreiben; und es würde ihm nicht als Fehler angestrichen werden, wenn er ‚Vater‘ mit f schriebe. Und man würde sich nicht mehr mit unlogischen Schreibungen abfinden müssen. Der Kultusminister, der eine vom Richert (und vielen anderen Lehrern) geforderte vereinfachende Orthographie-Reform durchführen würde, «würde sich sehr verdient machen nicht nur um die deutsche Schriftsprache, sondern insbesondere um die lernende Jugend, die mit der Vermeidung eines jeden der heute so zahlreich gemachten orthographischen Fehler ihm unbewusst einen stummen Dank abstatten würde.»³⁶⁵ Dass man die

³⁶² Ebd. 4. November 1909.

³⁶³ FS SA KBS-LK 1913–1925/26. 13. November 1913, 5. März 1914.

³⁶⁴ Richert, P.: Sprache und Schrift (Ein erkenntnistheoretischer Essay), in: Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der Dritten städtischen Realschule zu Berlin. Ostern 1897, Berlin 1897, S. 12.

³⁶⁵ Ebd., S. 28.

Zahl der Rechtschreibfehler vermindern könnte, indem man bessere Regeln erarbeitete, war ein Gedanke, den tausende von Lehrern in Deutschland teilten. Eine kritische Masse, welche eine durchgreifende Reform hätte initiieren können, wurde jedoch nie erreicht.³⁶⁶

Für die Mehrzahl der Autoren aber war offensichtlich, dass man vor allem den Kindern die existierenden orthografischen Regeln einfach gehörig beibringen und dabei falsche Schreibungen als solche bezeichnen musste, damit die Schüler aus ihren eigenen Fehlern auch lernten. Dementsprechend wurde empfohlen, die Kinder sollten die Abstammung und die lexikalische Verwandtschaft der Wörter beachten und sich an der «richtigen» Aussprache orientieren. Ansonsten wurde «als besonders heilsam hervorgehoben: fleißiges Buchstabiren in den Unterklassen, fleißiges Ab- u[nd] Aufschreiben (auch aus d[em] Kopfe) u[nd] häufige Dictate.»³⁶⁷ Manche Autoren legten besonderes Gewicht auf differenzierte Markierung von Fehlern und schlugen die von ihnen aufgrund eigener Erfahrungen entwickelten Systeme der Fehlerbezeichnung vor, wobei gerade orthographische und Interpunktionsfehler meistens (in den offiziellen Vorschriften fast immer) als erste in diesen Listen aufgeführt wurden.

Gustav Wendt in «Baumeisters Handbuch der Unterrichtslehre» forderte, dass auch unter die Verbesserungen der Schüler Prädikate gesetzt wurden: «Wer diese Forderung für übertrieben hält, unterschätzt die Wichtigkeit der Verbesserung. Sie ist der sicherste Prüfstein für den Fleiß, den Ordnungssinn und die Gewissenhaftigkeit der Schüler und fördert sie um so mehr, je selbständiger sie ausgeführt wird. [...] Damit die Bedeutung der Verbesserung gebührend beherzigt wird, sollte ihr Prädikat für dasjenige des neuen Aufsatzes mit angerechnet werden.»³⁶⁸ Die Verbesserung des einen Aufsatzes sollte also die Bewertung des nächsten beeinflussen. Hierin kann neben dem Einübungs- auch und vor allem ein Straffeffekt gesehen werden (wobei der Verfasser die beiden Effekte wohl weniger auseinander zu halten geneigt war als das heutzutage üblich ist).

Die Einführung eines einheitlichen Fehlerbezeichnungssystems, welches zudem der Orthographie den Vorrang unter den zu bewertenden Aspekten der Aufsätze, Nachschriften und Diktate zuwies, muss als ein wichtiger Meilenstein bei der Konstruktion des Rechtschreibfehlers angesehen werden. Nach dem offiziellen Lehrprogramm eines preußischen Gymnasiums³⁶⁹ (das in dieser Hinsicht wohl als mehr oder weniger typisch gelten dürfte) zu urteilen, fiel sie in die Mitte der 90er Jahre des 19. Jhs.

Es bleibt zu bemerken, dass Meinungen und Ratschläge, die Gymnasiallehrer um die Jahrhundertwende veröffentlichten, die gleichen Probleme reflektieren, mit welchen zwei, drei Jahrzehnte (auch zwei Reformen) früher und auf niedrigeren Schulstufen die Lehrer der Bürgerschule in Halle kämpften. Die empfohlenen Mittel waren also auf die Dauer nicht eben wirksam, was die Rechtschreibung anging. Der Kampf gegen Fehler wurde aufs Ganze gesehen von keinem nennenswerten Erfolg gekrönt: Im 20. Jh. machten die Schüler durchschnittlich nicht weniger Verstöße gegen die Orthographie pro Diktat als im späten 19. Jh. Der Rechtschreibfehler wurde so konstruiert, dass er in vielen Fällen leichter zu begehen als zu vermeiden war. Dabei musste die Normverletzung nicht auf Absicht zurückgehen.³⁷⁰ Denn die Regeln der deutschen Rechtschreibung blieben trotz mehrerer Reformen vielfach so willkürlich, veränderlich, partiell, umstritten und inkonsequent, dass es selbst bei sonst gehorsamen Schulkindern zu unwillkürlichen «Schnitzern» kam. Diese wurden auf deutsch auch «Rechtschreibsünden» genannt. Wie kam es, dass ein falsch geschriebenes Wort als ein moralisches Vergehen eingestuft wurde?

³⁶⁶ Bramann, K.-W.: DER WEG ZUR HEUTIGEN RECHTSCHREIBNORM, S. 92 f.

³⁶⁷ FS SA KBS-LK 1864–1875. Konferenz am 23. November 1865.

³⁶⁸ Nolte, H.: Die Beurteilung der deutschen Aufsätze, in: Programm des vollberechtigten städtischen Realprogymnasiums zu Papenburg für das Schuljahr 1905–06. XXXII. Jahresbericht. Papenburg 1906, S. 9.

³⁶⁹ Der Lehrplan der Anstalt für den deutschen Unterricht, in: XXXII. Jahresbericht des Gymnasiums zu Seehausen i.d.A., Ostern 1895, o.O.u.J., S. 43.

³⁷⁰ Absichtliche Nichteinhaltung geltender Rechtschreibnormen war wohl kaum oft bei Schulkindern zu beobachten, aber regelmäßig bei denjenigen Lehrern, die der radikalphonetischen Bewegung angehörten und eine Reform forderten, welche die Schreibung in völlige Übereinstimmung mit der Aussprache bringen würde. In ihren Schriften (insbesondere in der Zeitschrift «Reform») bedienten sie sich unterschiedlicher orthographischer Systeme.

Die Antwort auf diese Frage ergibt sich aus der Betrachtung des moralischen Diskurses über die Rechtschreibfehler.

Ein wichtiger Faktor der reaktionären Schulpolitik war die der Schule eingeschärfte Aufgabe, loyalere Untertanen zu erziehen. Neben expliziten Lehrinhalten wurde dazu ein gleichsam indirektes Mittel eingesetzt, und zwar die Lehre von der Sünde, wie sie insbesondere in Stiehls Broschüre «Aktenstücke zur Geschichte und zum Verständniß der drei Preußischen Regulative» (1855) dargelegt wurde: «Die Lehre von der Sünde, menschlichen Hülfbedürftigkeit, vom Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für den Elementarlehrer nur einiger Hülfssätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf. Das Seminar hat hier nur den richtigen Grund zu legen, der zum Schulehalten befähigt und ausreicht»³⁷¹. In den Büchern Karl Bormans, die in den Seminaren verwendet wurden, wurde die Idee der Sündhaftigkeit in direkten Zusammenhang mit dem Lehrprozess gebracht: «Auch die Kinder liegen von Natur in den Banden der Sünde. Sie umdunkelt ihren Blick, trübt ihre Freudigkeit, fesselt ihren Willen, treibt sie zu Ungehorsam und Widerspruch, und ist der Grund aller in ihrer Entwicklung zu Tage tretenden Hemmungen und Störungen. [...] in den Kindern ist das Bewußtsein ihrer Sündhaftigkeit zu wecken.»³⁷² Die Erziehung der angehenden Lehrer in preußischen Lehrerseminaren stand ganz im Zeichen des Kampfes gegen «Jugendsünden» (zu denen z.B. auch der Konsum von etwas Nahr- und Schmackhafterem als die magere Hauskost zählte).³⁷³ Wurden einzelne Punkte der Stiehl'schen Regulative mit der Zeit auch abgemildert, so blieb der Geist der preußischen Schulerziehung im Ganzen für Jahrzehnte von dem Gedanken dominiert, dass Fehlleistungen sowohl im politischen Verhalten als auch im Lernen eigentlich Folgen bzw. Erscheinungsformen von sündhaften «Störungen» und «Fehlern der Kinder» sind. Noch 1905 bemängelte der Reformpädagoge Ludwig Gurlitt, die in Deutschland herrschende Pädagogik «stehe auf dem ganz veralteten theologischen Standpunkte, daß dem Kinde der Trieb zur Sündhaftigkeit innewohne.»³⁷⁴

Der Orthografie wurde ein sittlicher Wert beigemessen³⁷⁵: So schrieb der Oberlehrer Dr. Heinrich Erdmann unter Berufung auf «das Wort eines unserer ersten Germanisten», dass «einer nach richtigen Grundsätzen und tüchtiger Ueberlieferung gefestigten Schreibweise selbst ein sittlicher Werth innewohne.»³⁷⁶ Dementsprechend konnten Rechtschreibfehler zugleich als sittliche Fehler, falsches Sprechen oder Schreiben als eine Sünde gebrandmarkt werden.³⁷⁷ Der Rechtschreibunterricht war somit eine Arena der Zucht und des Kampfes gegen die Sünde. Somit erhielt die existentielle Sinnhaftigkeit des Befolgens von wie auch immer gearteten orthographischen Regeln eine zusätzliche Begründung: Verstieß ein Schulkind gegen die widersprüchlichen und unverständlichen Regeln der Orthografie oder wagte es sie zu hinterfragen, galt das als Ungehorsam und Beweis für die Unfähigkeit dieses Kindes, seine schwache, sündhafte menschliche Natur zu überwinden. Die Art «Hilfe», die da als notwendig hingestellt wurde, bestand

³⁷¹ Zit. nach Schadt-Krämer, C.: Die pädagogische Bildung, S. 201.

³⁷² Zit. nach: Ebd., S. 214ff.

³⁷³ Nitschke, E.: Drei Jahre in einem preußischen Lehrerseminar, in: Die Gartenlaube, Heft 15 (1872), S. 243–246, hier S. 244.

³⁷⁴ Vgl. Verhandlungen der 48. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner, Leipzig 1905, S. 732–733, Zitat S. 733.

³⁷⁵ Dies war übrigens auch in der Sprachreinigungsbewegung der Fall, die sich neben der Bewegung für die Vervollkommnung der Orthografie entwickelte und trotz der überraschend wenigen institutionellen und personellen Überschneidungen mit ihr zum Teil sehr ähnliche Werte und Diskurse aufwies. Mitglieder der Allgemeinen Germanischen Gesellschaft zum Beispiel setzten sich in den späten 1850er Jahren das Ziel, die «führenden literarischen Gestalten» davon zu überzeugen, dass sie «mit dem Gebrauch von Fremdwörtern eine Sünde begingen.» Vgl. Kirkness A. Zur Sprachreinigung im Deutschen 1789–1871: Eine historische Dokumentation. Teil II, Tübingen 1975, S. 352.

³⁷⁶ Erdmann, H.: Zur orthographischen Frage, Hamburg 1874, S. 2.

³⁷⁷ Vgl. z.B. Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, Leipzig 1893 (Nachdr. München 1984) Bd. 13 Sp. 1364; Süßner J. Deutscher, sprich deutsch!: die Sprachsünden der Gegenwart, unter Gegenüberstellung des Falschen und Richtigen dargestellt an leichtfäßlichen Beispielen der Alltagssprache; nebst einem Anhang: Die Rechtschreibsünden der Gegenwart, Leipzig, Prag, Wien 1916. Bezeichnend ist übrigens, dass außer «Sprachsünde(r)» und «Rechtschreibsünde(r)» keine ähnlichen Wortprägungen belegt sind, die sich auf andere Lehrgegenstände wie z.B. Algebra oder Geographie beziehen.

wie bei jeder anderen Art von Sünde oder moralischem Vergehen in gerechter Strafe.³⁷⁸ Und da bei Sünde und Sündern neben «gebotener Strenge» allenfalls etwas Barmherzigkeit im Einzelfall, im Allgemeinen jedoch kein Entgegenkommen angebracht war, konnte die Zahl der Rechtschreibsünden begehenden Schulkinder auch nicht etwa als Grund für eine Rechtschreibreform angeführt werden.

Verfehlten die Maßnahmen zur Fehlerbekämpfung, die von moralischen Ursachen der Rechtschreibnormverletzung ausgingen und bestrafenden Charakter trugen, ihr erklärtes Ziel, orthographische Sicherheit zu steigern, so trugen sie doch effektiv und nachhaltig zur Persönlichkeitsprägung der Schüler bei. Die für kommende Jahrzehnte typische stigmatisierende Reaktion auf orthografische Fehler als etwas für einen Menschen von Anstand absolut Unzulässiges – eine Sünde eben – wurde somit in die im Rahmen der Schulsozialisation erfolgende moralische Charakterbildung integriert.

In Russland funktionierte der moralische Diskurs etwas anders, obwohl die Umstände aufgrund des Schulmodell-Transfers ähnlich aussahen. Ins Russische Zarenreich, in dessen Lehranstalten es in der ersten Hälfte des 19. Jhs. «streng genommen keine Erziehung und nur eine oberflächliche Unterweisung [gab], die ganz blindlings, aufs Geratewohl erfolgte, weil die Lehrer damals gar keinen Begriff von Methoden der zeitgenössischen Pädagogik hatten»³⁷⁹, drang nämlich in den späten 1850er und frühen 1860er Jahren – «selbstverständlich aus dem Westen» – eine Neuerung auf dem Gebiet des Schulwesens, die eine bis heute wirkende Weichenstellung darstellte: Die autokratische Regierung beschloss, die «*Erziehung* des Menschen, das heißt [...] allseitige und ausgewogene Entwicklung aller geistigen, moralischen und physischen Kräfte der lernenden Jugend»³⁸⁰ zu einem Hauptziel der Schulen zu machen, da man «in jedem Zögling der Schule ein künftiges Mitglied des Gemeinwesens erkannte und eine gesetzmäßige Verbindung zwischen dem Wohlergehen des Staates und den Erfolgen der Bildung herstellte; man fing an, von Pädagogik und von zweckmäßigen Erziehungsmethoden zu sprechen.»³⁸¹

Um diese Volkserziehung besser steuern zu können, hielt es das Wissenschaftliche Komitee des Ministeriums für Volksbildung für notwendig, alle allgemeinen Bildungseinrichtungen des Zarenreiches unter seine Kontrolle zu stellen, was dann sukzessive auch geschah und tendenziell eine zunehmend zentralisierte und einheitliche Erziehungspolitik auf dem Gebiet der Elementarbildung zur Folge hatte. Von dem Zeitpunkt an, wo einer Schule das Ziel der moralischen Erziehung ihrer Schüler gesteckt wurde, war jede Handlung der sie besuchenden Schulkinder, jedes Wort, das sie sprachen oder schrieben, und jeder Fehler, das sie machten, auch vom moralischen Standpunkt aus beurteilt als etwas, das diese Kinder als gute oder schlechte Menschen charakterisierte, und zum Anlass für erzieherische Maßnahmen genommen. Im Deutschen spiegelt sich dies sehr bezeichnend in der Doppeldeutigkeit des Wortes *Fehler* (Fehlleistung und negative Eigenschaft) wider. Man beachte die Art und Weise, wie «Fehler» im zweiten Sinne und «Sünde» in die Nähe von einander gerückt wurden:

Daß sowohl die Tugenden, als auch die Fehler des Lehrers von den eigenen Schülern täglich und stündlich beobachtet werden, [...] daß aber auch Nichtsnutze durch Hinweis auf gewissenlose Lehrer ihre eigenen Fehler und Sünden entschuldigt haben,

³⁷⁸ Dieser strafend erziehende Charakter des Deutschunterrichts prägte die Wahrnehmung vieler Generationen der Schüler so stark, dass er mitunter als der Wissenschaft selbst innewohnend empfunden wird, die hinter den orthografischen Normen steht: «Die Germanistische Linguistik ist eine merkwürdige Wissenschaft. Den meisten Menschen begegnet sie überhaupt nur im Zusammenhang mit Zurechtweisungen, Korrekturen, Bestrafungen und Sanktionen verschiedenster Art beim Gebrauch ihrer Muttersprache, bzw. für tatsächlich oder vermeintlich fehlerhaften Gebrauch ihrer Muttersprache.» Keller, R.: Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht, in: Cherubim, D. (Hrsg.): Fehlerlinguistik Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung, Tübingen 1980, S. 23–42, Zitat S. 24.

³⁷⁹ Mirotvorcev, R.L.: O neobchodimosti vzaimodejstvija meždu sem'ej i školoj: Reč', proiznesennaja 15 ijunja 1883 g. na publičnom akte Koročanskoj gimnazii direktorom onoj, in: Filologičeskie Zapiski, Lfg. 1 (1884), S. 1–12 (5. Pag.). Zitat, auch nachstehend, S. 5.

³⁸⁰ [Anonym] (Hrsg.): Zamečanja na proekt ustava obščeeobrazovatel'nych učebnych zavedenij i na proekt obščego plana ustrojstva narodnych učilišč. Teil 1, S. 95. Hervorhebung durch mich – K.L.

³⁸¹ Mirotvorcev, R.L.: O neobchodimosti vzaimodejstvija meždu sem'ej i školoj, S. 6.

das alles muß sich der junge Pädagog fest in die Seele geprägt haben, ehe er den ersten Schritt in seine Schule thut. Mit welchen Mitteln die bekannten Fehler der Jugend, Trägheit, Flüchtigkeit, Eigensinn, Zerstretheit u.s.w., zu bezwingen sind, muß er wissen.³⁸²

Im Übrigen war diese Affinität der beiden Fehlerbegriffe im Diskurs über die Schulkinder im Zeichen des doppelten Auftrags der Schule nicht nur für evangelische, sondern auch für katholische Pädagogen typisch. So wies der Düsseldorfer Stadtschulinspektor Dr. Heyer, der auf der Konferenz der katholischen Lehrerinnen der Oberbürgermeisterei Düsseldorf am 27. November 1878 den Vorsitz führte, die versammelten Lehrerinnen der städtischen Volksschulen darauf hin, dass sie sich bemühen sollten, «den Grund der Fehler der Kinder zu entdecken, ob dieselbe aus Leichtsinne oder bösem Willen hervorgegangen seien, und besonders auf den Willen der Kinder einwirken: durch Belehrung, Gewöhnung, Ermahnung und Strafe.»³⁸³ Nur aus dem Kontext – es ging darum, «daß eine Hauptaufgabe der Lehrerin auch die Erziehung sei» –, ist zu ersehen, dass es sich bei den hier angesprochenen Fehlern um moralische Fehlritte bzw. Charaktermängel und nicht etwa um Rechtschreibfehler oder falsch gelöste Aufgaben handelte.

Im Russischen gibt es zwar kein ähnlich doppeldeutiges Wort für eine falsche Schreibung und eine moralisch verwerfliche Eigenschaft, aber es gibt den auch für unrichtig Geschriebenes gebrauchten Ausdruck *pogrešnost*³⁸⁴, der etymologisch auf *grech* (Sünde) verweist, aber ohne eine moralische Verurteilungskonnotation.

Generell kann man sagen, dass bei Lernenden orthografische Fehler zwar geahndet und verurteilt wurden, bei Erwachsenen jedoch als Zeichen mangelnder Bildung aber nicht als «Sünde» bezeichnet wurden. Wenn Erwachsene, z.B. Verlagslektoren, gegen die Rechtschreibung «sündigten», war ein Kritiker geneigt, sie zumindest moralisch zu entlasten: Der Grund liege nicht etwa in ihrer schlechten Natur, sondern allein in ihrer mangelnden Vorbildung.³⁸⁵

Der moralische Diskurs über die Rechtschreibfehler, der einerseits mit den jeweiligen konfessionsspezifischen Lehren von der Sünde, andererseits mit dem in beiden Ländern existierenden Erziehungsauftrag der Schule aufs Engste verknüpft war, wies somit charakteristische Unterschiede auf, die für unsere Problemstellung aufschlussreich sind. Wurden in Deutschland Ungehorsam und Fehler mit Sünde assoziiert, so war diese Dreiecksbeziehung im russischen moralischen Diskurs weniger ausgeprägt; stattdessen war hier ein anderes Element prominent, nämlich imperatives Mitleid mit den von der viel zu komplizierten Orthografie gepeinigten

³⁸² [Anonym]: Ueber die Nothwendigkeit einer gründlichen Vorbildung unserer Philologen für ihren Lehrer- und Erzieherberuf, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes, Jg. 28 (1876), Nr. 9, S. 66–67, Zitat S. 67.

³⁸³ StA Düsseldorf, Altes Archiv, Akten, 0–1–8 Akten der Schulverwaltung ab 1826 (alt: Bestand VIII), Protokollbuch des Städtischen Lehrerinnenseminars 1903–1913. Bl. 13r. So wahr es ist, dass die Schule des 19. Jhs. hauptsächlich in der Hand der Männer lag, darf uns dies doch nicht den Blick darauf verstellen, dass eine durch Frauen erteilte schulische Erziehung oft auch ausgesprochen repressiv war. So mussten die Düsseldorfer Lehrerinnen «eindringlichst» ermahnt werden, «doch ja das Züchtigungsrecht nicht zu überschreiten und vor allem dabei weise Mäßigung und ruhige Besonnenheit einzuhalten.» – Ebd. Bl. 10v.

³⁸⁴ Ein eigenes und sehr langes Kapitel im «Provisorischen Telegrafendienstvorschrift» (*Vremennyj telegrafičeskij ustav*), das bereits am 25. Januar 1834 für die damals noch ausschließlich vom Militär und Amtsstellen benutzte optische Chappé'sche Telegrafie eingeführt wurde, war der Berichtigung von nicht näher bestimmten «Fehlern» (*pogrešnosti*) gewidmet. Strafen für Fehler jedweder Art beim Schreiben oder Telegrafieren sahen russische militärische Dienstvorschriften übrigens nicht vor. Allem Anschein nach wurde von Militärangehörigen bei der Truppe im Gegensatz zu Examinanden bei Einjährig-Freiwilligenprüfungen oder von Kadetten, Studierenden von Militärschulen und Offiziersanwärtern, die schriftliche Prüfungen ablegten, orthografische Korrektheit nicht über die pragmatischen Grenzen der Verständlichkeit hinaus erwartet.

³⁸⁵ «[...] jeder korrigiert, wie ihm der Schnabel gewachsen ist, viele sogar nicht ohne gegen die elementarsten, allgemein anerkannten Regeln zu sündigen; deshalb existiert bisher auch keine Einheitlichkeit der Schreibweise in der Presse: nicht wegen der Spinnerei oder einer eingefleischten Tendenz zum Neographismus, sondern nur deshalb, weil die Korrektoren keinen festen Boden unter ihren Füßen haben» – vgl. [Anonym]: *Sistematičeskij svod zakonov russkogo pravopisanija ustanovlennyj po lučšim istočnikam. S priloženiem orfoëpičeskogo rukovodstva dlja pravil'nogo proiznošenija i načertanija inostrannyh slov [...]*, Sankt-Petersburg 1891.

Lernenden.³⁸⁶ Im Schulalltag schlug sich dieses diskursive Mitleid insofern kaum nieder, als Dienstvorschriften genau bestimmten, dass und wie die Schüler «mit der Rechtschreibung gequält» werden sollten. In der Argumentation der russischen Befürworter und Gegner der Rechtschreibreform aber spielte dieses Element eine große Rolle. Daraus erklärt sich u.a., warum inhaltlich fast identische Reformen von ihren Anhängern in Deutschland überwiegend als «Vereinheitlichung» der Rechtschreibung, in Russland aber vor allem als deren «Vereinfachung» bezeichnet wurden.

In Russland war (besonders nach 1917) auch eine sozusagen säkularisierte Variante des moralischen Diskurses, die vom Begriff der Sünde keinen Gebrauch machte und stattdessen Respekt vor Mitmenschen zur Begründung der Forderung nach orthografischer Korrektheit erklärte: Der jüngere Zeitgenosse der Reformler Lev Ščerba wies unter der notdürftig verschleierte Anspielung auf die christliche Maxime der Nächstenliebe darauf hin, dass richtiges Schreiben «sozial absolut notwendig» sei, und zwar aus dem «ganz einfachen Grund: Es ist sozusagen Rücksicht auf Andere (*mysl' o drugich*) [...]. Richtig (*gramotno*) zu schreiben zwingen einen der soziale Anstand und der respektvolle Umgang mit der Zeit seines Nächsten.»³⁸⁷

Der moralische Diskurs herrschte unangefochten bis, nachdem erste experimentalpsychologische Studien eine neue Sichtweise begründeten, der **medizinische Diskurs** begann, an Einfluss zu gewinnen.³⁸⁸ Schwierigkeiten bei der Aneignung der Orthographie wurden nämlich auch in der medizinischen Welt der Zeit thematisiert, doch erfolgte der Kontakt zwischen medizinischer Forschung und Schule vorwiegend im Bereich des Sonderschulwesens, das sich damals in Deutschland entwickelte. Als Beginn des Medikalierungsprozesses kann die Arbeit von Oswald Berkhan angesehen werden, der 1881 bei «schwach Befähigten oder Halbidioten» ein «Schreibgebrecen» entdeckte, welches darin bestand, dass sie «bei Dictaten in den niedergeschriebenen Worten einzelne Buchstaben weglassen oder durch andere ersetzen oder die Buchstaben verstellen, auch wohl neue hinzufügen, gerade wie es Stammelnde beim Sprechen tun.»³⁸⁹ Berkhan betrachtete dieses Problem im Kontext seiner Auseinandersetzung mit der Problematik der Minderbegabung bzw. des Schwachsinn. Der in Stuttgart praktizierende Augenarzt Rudolf Berlin bezeichnete diese Störung 1887 als «Dyslexie», 1916 führte dann der Budapester Arzt und Psychologe Paul Ranschburg den Begriff «Legasthenie» in die deutschsprachige Forschung ein und definierte das Phänomen als «nachhaltige Rückständigkeit höheren Grades in der geistigen Entwicklung des Kindes.»³⁹⁰ Sowohl Berkhan als auch Ranschburg gingen also von einer krankhaften Veränderung im Gehirn des Kindes aus, durch die dessen intellektuelle Entwicklung gehemmt oder gestört wurde.

³⁸⁶ An den moralischen Diskurs «russischer Prägung», d.h. an den Appell, mehr Mitleid den Schülern gegenüber zu zeigen, grenzte eine weitere Lösung, die jedoch weder in Russland noch in Deutschland damals eine Chance auf Umsetzung hätte. Die kam aus Österreich und bestand grob modo darin, im Umgang sowohl mit der orthografischen Norm als auch mit den Schulkindern bzw. Gymnasiasten generell weniger Strenge an den Tag zu legen. Professor Dr. Rudolf Löhrer aus Wien schrieb 1905, also schon nach der Einführung der einheitlichen Orthographie in Deutschland und Österreich, der Lehrer sollte «nicht der Anschauung [huldigen], nur immer eines könne richtig und das andere müsse falsch sein, er vergesse nicht, daß die Sprache sich allmählich wandelt, daß Übergänge existieren, daß neben der Schriftsprache auch die Volkssprache ihre Berechtigung habe [...] Schwankungen gegenüber hüte man sich vor Pedanterie, vereinzelte Versehen im O[ber]G[ymnasium] behandle man nicht wahllos mit drakonischer Strenge.» Löhrer, R.: Lehrerfahrungen. Beitrag zur Methodik und Didaktik des deutschen Unterrichts, in: Fünfter Jahresbericht des k.k. Staats-Gymnasiums im XIII. Bezirke in Wien, Wien 1905, 5.

³⁸⁷ Ščerba L. V. Osnovnye principy orfografii i ich social'noe značenie, in: Ders.: Izbrannye raboty po russskomu jazyku, Moskau 1957, S. 45–49, hier S. 49.

³⁸⁸ Da der medizinische Diskurs, dessen Träger primär Ärzte, später auch Eltern der betroffenen Kinder sowie Psycho- und Lerntherapeuten waren, sich überwiegend ab der Mitte des 20. Jhs. entwickelte, soll er hier nur ganz allgemein skizziert werden.

³⁸⁹ Berkhan O. Über Störungen der Sprache und der Schriftsprache: für Ärzte und Lehrer dargestellt, Berlin 1889, zit. nach Warnke A. Legasthenie und Hirnfunktion: neuropsychologische Befunde zur visuellen Informationsverarbeitung. Bern, Stuttgart, Toronto 1990, S. 4.

³⁹⁰ Ranschburg P. Die Lese- und Rechtschreibstörungen des Kindesalters, Halle 1928, S. 88.

Im 20. Jh. kam es dann in Deutschland zu einer Unterbrechung der medizinischen Erforschung von Rechtschreibproblemen, bedingt zuerst durch die ökonomischen Schwierigkeiten der Weimarer Zeit und dann durch die zwölf Jahre nationalsozialistischer Herrschaft.

Als Untersuchungsgegenstand der empirischen Psychologie hingegen begann sich gerade in der Weimarer Zeit der Germanist und Pädagoge Hermann Weimer für Fehler als objektiv bedingte Fehlleistungen und nicht als Charaktermängel zu interessieren. Seine Laufbahn als Forscher führte ihn von deutscher Literaturgeschichte über die Geschichte der Pädagogik zur Erforschung von In seiner Definition, die für alle Unterrichtsfächer und Altersstufen Geltung beanspruchte, war ein Fehler (im Unterschied zu Irrtum und Fälschung) eine Handlung, die gegen den Willen des Urhebers vom Richtigen abweicht. Ihre Ursache sah er in einem Versagen psychischer Funktionen wie Aufmerksamkeit, Denken oder Gedächtnis. Die von Weimer entworfene allgemeine Klassifikation umfasste Geläufigkeitsfehler, Perseverationsfehler, Ähnlichkeitsfehler, Mischfehler, Gefühls- oder willensbedingte Fehler (letzteres in Anlehnung an die Verdrängungstheorie Sigmund Freuds).³⁹¹ Die Arbeiten Weimers legten den Grundstein der Fehlerpsychologie, fanden jedoch erst viel später Beachtung.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Legasthenie Thema der nicht primär medizinisch orientierten psychologischen Forschung. Die Schweizer Psychologin Maria Linder ging 1951 von spezifischen hirnanatomischen und hirnphysiologischen Abweichungen als Ursachen aus, versuchte aber, die Definition Ranschburgs zu widerlegen. Sie setzte erstmals eine Diskrepanz zwischen der Lesefähigkeit und der allgemeinen Intelligenz des Kindes im Sinne einer allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit voraus und schloss äußere Bedingungsfaktoren wie z.B. schlechten Unterricht, aber auch mangelnde Motivation und emotionale Faktoren aus: Die Legasthenie, schrieb Linder in einem Artikel, der in der «Zeitschrift für Kinderpsychiatrie» veröffentlicht wurde, sei «eine spezielle und aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des orthographischen Schreibens) bei sonst intakter oder (im Verhältnis zur Lesefähigkeit) relativ guter Intelligenz.»³⁹²

Auf der Grundlage der Arbeiten Maria Linders wurden Experimente durchgeführt, um die Ursachen der Legasthenie zu finden. Verschiedene Forschungsrichtungen boten verschiedene Erklärungen an. Die einen suchten nach den Gründen in der perinatalen Periode der Entwicklung des Kindes, andere dachten, dass besonders Linkshänder legastheniegefährdet seien, wieder andere aber meinten, dass das Milieu eine große Rolle spiele, weil Experimente gezeigt hatten, dass Rechtschreibprobleme häufig bei Kindern aus der sozialen Unterschicht beobachtet wurden.

Die Intelligenzfrage spielte nach wie vor eine Hauptrolle in der Diskussion. Schließlich einigte man sich darauf, dass Kinder mit dem IQ zwischen 85 und 115 «normale Intelligenz» besitzen.

Mitte der 1970er Jahre wurde die erste deutsche Selbsthilfegruppe von Eltern gegründet, die sich das Ziel setzte, ärztliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf das Problem Legasthenie zu lenken, um es zu definieren und zu erforschen, damit Förderungs- und Therapieansätze entwickelt werden konnten. Die Vereinigung wurde immer größer und schon bald bildete sich der «Verband für Legasthenie und Dyskalkulie» als eine Lobby von Eltern betroffener Kinder. Mittlerweile gibt es in jedem Bundesland einen ähnlichen Verband, und ihre Tätigkeit hat

³⁹¹ Vgl. Weimer H. Wesen und Arten der Fehler, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1922, Bd. 23, S. 17–25 und 1923, Bd. 24, S. 84–98, 267–282, 353–372; Ders.: Psychologie der Fehler, Leipzig 1925 (2. Aufl. 1929); Ders.: Geschichtliches und Grundsätzliches zur Fehlerforschung, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1925, Bd. 26, S. 225–236; Ders.: Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung. Mit einem Anhang: Geschichtliches und Grundsätzliches zur Fehlerforschung, Leipzig 1926; Ders.: Der Kampf gegen die objektiven Bedingungen der Fehlsamkeit, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1926, Bd. 27, S. 220–230; Ders.: Artikel «Fehlerkunde (Leistungsfehler)», in: Pädagogisches Lexikon / Hg. von H. Schwartz, Bd. 2. Sp. 53–63. Bielefeld, Leipzig 1929; Ders.: Fehlerbekämpfung, in: Handbuch der Pädagogik / Hg. von H. Nohl, L. Pallat, Bd. 3. Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre, Berlin 1930, S. 119–128 u.a. Vgl. auch das Werk eines Schülers von Weimer: Kießling A. Die Bedingungen der Fehlsamkeit, Leipzig 1925;

³⁹² Linder M. Über Legasthenie (spezielle Leseschwäche), in: Zeitschrift für Kinderpsychiatrie. 1951, Bd. 18, S. 97–143, Zitat S. 100.

beachtliche Erfolge gezeitigt, was die Anerkennung des Problems als eines sowohl medizinischen als auch schulpolitischen betrifft. Die Legasthenie-Definition von Maria Linder setzte sich langsam durch: sie wurde nun anstelle der Ranschburg'schen in fast allen einschlägigen Erlassen der Schulbehörden verwendet. Dies hatte weitreichende Folgen, denn es bedeutete eine deutlich geringere Stigmatisierung der betroffenen Kinder. Es begann ein regelrechter Legasthenie-Boom, der bis in die 1980er Jahre hinein dauerte und wiederum eine Reaktion hervorrief: Stimmen wurden laut, die behaupteten, die Legasthenie sei ein Konstrukt, nur zu dem Zweck geschaffen, durch Verweis auf ein quasi medizinisches Problem, an dem gleichsam niemand schuld sei, von Problemen der Schule abzulenken. Besonders überzeugend klang diese These deshalb, weil es damals noch nicht gelang, eine plausible ätiologische Erklärung für die Lese- und Rechtschreibschwäche zu finden. Es wurde sogar erwogen, das Legasthenieproblem durch eine gezielte Reform der deutschen Rechtschreibung zu beheben.³⁹³

Doch der Siegeszug der Medikalisierung war nicht mehr aufzuhalten. Ungefähr um diese Zeit fand die Lese- und Rechtschreibschwäche Eingang in die «Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme» (ICD).

1985 erließ Schleswig-Holstein den sogenannten Legasthenieerlass, in welchem Schülern mit diagnostizierter Lese-Rechtschreibstörung weitreichende Rechte eingeräumt wurden, darunter Zeitzuschläge von bis zu 50% und Notenschutz bei schriftlichen Arbeiten. Heute besteht entsprechende Gesetzgebung in allen Bundesländern, seit 2003 beschäftigt sich auch die deutsche Kultusministerkonferenz mit dem Problem der Lese- und Rechtschreibschwäche. Letztere wird heute als eine «Lernbehinderung» eingestuft und in vielen Bundesländern existieren Förderschulen (ehemals «Sonderschulen» genannt), die gezielt mit diesem Problem arbeiten.

Nicht jedes Schulkind, das Rechtschreibfehler macht, wird jedoch als ein Legastheniker eingestuft. Weisen ca. 15% der deutschen Grundschüler allgemeine Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auf, so sind nur 3 bis 5% aller Schulkinder richtige Legastheniker.

Mit der Zeit änderte sich auch der Charakter der Medikalisierung: Bestand sie ursprünglich darin, mangelhafte Rechtschreibleistungen, die man früher auf Sündhaftigkeit, mangelnden Willen, Charakterschwächen oder moralische Fehler zurückzuführen pflegte, als Erkrankung bzw. organische Dysfunktion umzudeuten und mithin aus dem Bereich des Sittlichen und den Bereich des Medizinischen zu verlegen (was für Rechtschreibfehler machende Kinder und Erwachsene vor allem bedeutete, dass sie nunmehr nicht gerügt, bestraft, erzogen und diskriminiert, sondern medizinisch behandelt, nach spezifischen Kriterien beurteilt und sonderpädagogisch gefördert werden sollten), so wurde später der Auftrag der WHO dahingehend ausgedehnt, dass in der aktuellen Fassung der Internationalen Klassifikation (ICD-10-GM) Rechtschreibprobleme, die nicht unter die Rubrik «Psychische und Verhaltensstörungen» fallen, als «Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen und zur Inanspruchnahme des Gesundheitswesens führen» (Abschnitt «Personen mit potentiellen Gesundheitsrisiken aufgrund sozioökonomischer oder psychosozialer Umstände») gelten. Zu solchen Risiken zählen «Probleme mit Bezug auf die Ausbildung und das Lese-Schreib-Vermögen», «Analphabetentum oder geringes Niveau des Lese-Schreib-Vermögens», «Schulunterricht nicht verfügbar oder nicht erreichbar», «Nicht bestandene Prüfungen», «Unzulängliche schulische Leistung», «Mangelnde Anpassung an schulische Anforderungen oder Unstimmigkeit mit Lehrern und Mitschülern», «Sonstige Probleme mit Bezug auf die Ausbildung und das Lese-Schreib-Vermögen (Inadäquater Unterricht)», «Nicht näher bezeichnete Probleme mit Bezug auf die Ausbildung und das Lese-Schreib-Vermögen».³⁹⁴

Solch diverse Probleme setzen natürlich nicht medizinische, sondern sozial- und kulturpolitische, sozialpsychologische, pädagogische, im Einzelfall auch psychologische oder psychotherapeutische Gegenmaßnahmen voraus. Doch besteht nach wie vor auch das auf die

³⁹³ Vgl. Ruhfus, S.: Legasthenie und Rechtschreibreform: Möglichkeiten und Grenzen einer Behebung legasthener Erscheinungsformen durch eine gezielte Reform der deutschen Rechtschreibung, Frankfurt a.M. 1980.

³⁹⁴ Vgl. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, German Modification. Elektronische Ressource. URL: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2018/block-z55-z65.htm>.

Vorstellung von Legasthenie bzw. Lese- und Rechtschreibschwäche als einer Krankheit oder einem psychischen Leiden zurückgehende Konzept der «Therapie». Ist Legasthenie auch nicht gänzlich heilbar, können durch Therapie orthographische Leistungen erheblich gesteigert werden. Auch der Duden unterstützt heute das medikalisierte Konzept der Rechtschreibproblematik und betreibt bundesweit (außer in Schleswig-Holstein, Bayern, Thüringen, Bremen und Saarland) 33 Duden-Institute für Lerntherapie.

Der wohl am seltensten zu beobachtende öffentliche Diskurs über den Umgang mit Rechtschreibfehlern in der Schule war der **pragmatische**, in dessen Rahmen die Diskussion sich um die reine Machbarkeitsfrage drehte. Während – vor allem im Unterricht und in Prüfungssituationen – unter dem Einfluss der weiter oben dargestellten soziokulturellen Entwicklungen in und außerhalb der Schule die Forderung nach Fehlerlosigkeit vielfach als selbstverständlich aufgestellt wurde, waren nur vereinzelt Stimmen zu hören, die, statt darüber zu diskutieren, *wie* das Ziel der «absoluten Richtigkeit» zu erreichen wäre, darauf hinwiesen, dass es in der überwältigenden Mehrheit der Fälle sowieso nicht erreicht werde und besser aufzugeben sei. Zu den ganz wenigen Beispielen dieses Diskurses zählt zum einen das Motto (genauer gesagt, der Schlusssatz dieses Mottos), das von einem Anhänger der radikalen Reform³⁹⁵ der deutschen Rechtschreibung formuliert wurde:

Die gute deutsche Orthographie hat wenig Logik und wenig Verstand
Entweder verbessert von Grund auf sie – oder seid tolerant!³⁹⁶

Die Zeitschrift, in der das Motto erschien, kämpfte jedoch nur für die «Verbesserung» der orthografischen Normen, nicht für mehr Toleranz etwa bei der Benotung der Schülerarbeiten. Letzteres war zum einen bei der Verfügung des preußischen Kultusminister, in der Übergangszeit nach der Rechtschreibreform alte Schreibungen nicht als Rechtschreibfehler zu ahnden³⁹⁷, zum anderen bei der Forderung der Fall, die von einer Reihe russischer Volksschullehrer formuliert wurde. Die Moskauer Pädagogische Gesellschaft sprach sich Anfang des 20. Jhs. nicht nur für eine Rechtschreibreform aus, sondern bekundete auch die Absicht, in einer Eingabe beim Kultusministerium die Senkung der orthografischen Anforderungen an die Elementarschüler anzuregen. Ähnliche Wünsche äußerten laut Dmitrij Ušakov auch die Teilnehmer von mehreren Lehrerkongressen im Zarenreich.³⁹⁸ Der Sprachwissenschaftler Prof. Aleksandr Tomson von der Universität Odessa stellte entschieden fest, dass in Elementarschulen mit dreijährigem Kurs «vollständige Schriftkundigkeit (*polnaja gramotnost*)³⁹⁹ nicht erreicht werden» konnte. Seine Schlussfolgerung war alles andere als banal. Eine Rechtschreibreform hielt er für unnötig. «Also sollte die Schule auch nicht versuchen», schrieb er, «wider besseres Wissen Ziele zu erreichen, die unerreichbar sind. Sie sollte in Rechtschreibung nur das vermitteln, was sie unter den gegebenen Bedingungen zu vermitteln imstande ist, ohne anderweitige Interessen der Lernenden aufzuopfern.» Wenn man aber in Volksschulen von den Lernenden orthografische Fehlerlosigkeit verlangt, indem man weiß, dass sie in diesen Anstalten zur «vollständigen Schriftkundigkeit» gar nicht zu führen

³⁹⁵ Näheres zu diesem Projekt s. weiter unten.

³⁹⁶ Zit. nach Peters, H.: Die Reform der deutschen Schreibung. Vortrag, gehalten auf der 13. allgemeinen schleswig-holsteinischen Lehrerversammlung in Neumünster 1. August 1879 von H. Peters, Lehrer in Kiel, Kiel 1879, S. 18.

³⁹⁷ «[In den Arbeiten der Schüler sind] Schreibungen, die zwar den bisher geltenden Vorschriften, nicht aber den neuen „Regeln pp.“ entsprechen, vor der Hand nicht als Fehler zu behandeln, sondern nur als von den letztgenannten abweichend zu kennzeichnen.» LA NRW AW StaatsA Münster Regierung Arnberg Schulabteilung Generalia Nr. 31733. Nicht foliiert. Minister der geistlichen, Unterrichts- u. Medizinalangelegenheiten Studt an die Königlichen Provinzial-Schul-Kollegien und die Königlichen Regierungen. Berlin, den 16. Oktober 1902. Zu der Ambivalenz von «weder richtig noch eindeutig falsch», die auch infolge von auf Eindeutigkeit abzielenden Reformen entstehen konnte, vgl. weiter unten 3.2.1.

³⁹⁸ Ušakov, D.N.: Russkoe pravopisanie. Očerk ego proischoženija, otnošenija ego k jazyku i voprosa o ego reforme, Moskau 1911, S. 29.

³⁹⁹ Der russische Begriff *gramotnost* bedeutet je nach dem Kontext sowohl das Schreiben Können als auch die Fähigkeit, das ohne Fehler zu tun. «Polnaja gramotnost'» bedeutet demnach soviel wie die Fähigkeit, völlig korrekt zu schreiben.

sind, so «erhebt man etwas zum Wichtigsten und Wesentlichen, das an sich gar nicht so wesentlich ist.» Den Grund dafür nannte Tomson ebenfalls mit unerbittlicher Gnadenlosigkeit dem Lehrerstand gegenüber: Dieser schreibe der orthografischen Fehlerlosigkeit einen derart hohen Stellenwert nur deshalb zu, weil sie «jedem verständlich und klar ist, während das, was wirklich denn Sinn der Sache ausmacht, nur durch eine komplizierte Analyse zu erschließen ist und sich einer definitiven Auszählung anhand offenkundiger äußerer Merkmale entzieht.»⁴⁰⁰

Verwaltungsbeamte

Wie ging man mit orthografischen Problemen außerhalb der Bildungs- und Prüfungskontexte? Dieser Frage soll im Folgenden anhand der Quellen aus dem Arbeitsalltag deutscher Verwaltungsbeamten in exemplarischer Weise nachgegangen werden.

Nachdem 1880 in preußischen Schulen eine einheitliche (die sog. Puttkamersche) Orthografie eingeführt worden war, deren Anwendung jedoch Bismarck den Beamten verbot und der Kaiser sich verbat, entstand eine komplizierte orthografische Situation, die umso schwieriger wurde, je mehr junge Bedienstete und Beamte in den Dienst traten, die nur in der neuen Rechtschreibung unterrichtet worden waren. Aber auch ältere Beamte, die rein technisch die «der bisher in unserem amtlichen Verkehr allgemein üblichen und von den jetzigen Beamten auf den Schulen übereinstimmend erlernten Rechtschreibung» mächtig waren, waren verwirrt und bekamen mitunter Ärger. Sie erhielten nämlich ihre nach der neuen Rechtschreibung abgefassten Schriftstücke zurück mit unterstrichenen Schreibungen, die kontextuell Rechtschreibfehler darstellten. Auch der Staats- und Kultusminister Robert Viktor von Puttkamer selbst erhielt am 17. März 1880 so eine «Zurechtweisung» vom soeben in den Adelsstand erhobenen Ministerialdirigenten im Finanzministerium Rudolf von Bitter⁴⁰¹:

Den anliegenden Entwurf eines Immediatberichts [...] habe ich zwar mitgezeichnet, jedoch nur unter der ausdrücklichen Voraussetzung, daß Ew. pp. geneigen werden, in dem Mundum an den mit Bleistift von mir bezeichneten Stellen die bisher übliche Orthographie anwenden zu lassen. Ich muß dies zumal in einem von Sr. Majestät dem Kaiser zu vollziehenden Dokument sowie in einem zu Allerhöchst dessen Kenntniß gelangenden Immediatbericht, so lange Sr. Majestät nicht eine derartige Aenderung der Schreibweise zu befehlen geruht haben sollten, für im höchsten Grade bedenklich erachten.

Hochdieselben ersuche ich demnach gefälligst entsprechende Anweisung zu ertheilen, indem ich im Uebrigen auf die anderweit zwischen uns über die Angelegenheit gepflogenen⁴⁰² Korrespondenz ganz ergebenst Bezug nehme. Ich füge g.erg. hinzu, daß ich bis auf erfolgte Beschlußnahme des Kgl. Staatsministeriums auch den Regierungen gegenüber, welche sich der neueren Orthographie zu bedienen angefangen haben, Stellung nehmen werde.⁴⁰³

In noch schärferem Ton wies von Bitter wenige Tage später den königlichen Regierungspräsidenten in Arnsberg Georg von Steinmann und den königlichen Oberpräsidenten der Provinz Hessen-Nassau Freiherrn August von Ende zurecht, denen er fast identische Briefe folgenden Inhalts schickte:

Während ich von Ew. pp. gefälligem Berichte vom 4. d.M. mit vielem Interesse Kenntniß genommen habe, ist es mir aufgefallen, daß derselbe von der bisher üblichen

⁴⁰⁰ Tomson, A.I.: K teorii pravopisanija i metodologii predovanija ego v svjazi s proektirovannym uproščeniem russkogo pravopisanija, Odessa 1903. Gl. XXXVI.

⁴⁰¹ Es kann sich bei diesem entweder um Rudolf von Bitter den Älteren, der das Amt des Unterstaatssekretärs im Ministerium des Innern innehatte, oder um den Kronsyndikus Rudolf von Bitter den Jüngeren gehandelt haben.

⁴⁰² Sic, mit *n*.

⁴⁰³ GStAPK I. HA Rep. 151 Finanzministerium I B Nr. 317 Herstellung größerer Einheitlichkeit in der deutschen Rechtschreibung, Bd. I 1876–1904. Nicht paginiert. Die nachstehenden Zitate stehen auf darauffolgenden Blättern.

amtlichen⁴⁰⁴ Schreibweise abweicht. Ew.pp. ersuche ich daher ergebenst, mir baldigst anzuzeigen, worauf die Anwendung dieser bisher nicht angeordneten Schreibweise beruht. Ich darf voraussetzen, daß dieselbe nicht etwa in dem dortigen Geschäftsverkehre allgemein eingeführt sein wird.

In seinem Antwortschreiben gab Steinmann in etwas reuigem Ton zu, sich in der Annahme, dass die vom Kultusminister für Schulen angeordnete neue Orthografie auch für den Amtsverkehr im allgemeinen Geltung haben sollte, geirrt zu haben, und versicherte, dass er für seine Person zu der früheren Schreibweise zurückgekehrt war, seinem Ressort aber nie eine Anordnung bezüglich der amtlichen Orthografie erteilt hatte. Der hessen-nassauische Oberpräsident rechtfertigte sich geradezu, indem er schrieb,

[...] daß die von dem Herrn Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten für die Schulen angeordnete und auch in den Erlassen an die Provinzialbehörden angewendete Orthographie⁴⁰⁵ in den Berichten an denselben ebenfalls in Gebrauch gekommen ist.

Außerdem ist die neue Schreibweise in Schriftstücken des Herrn Ministers der öffentlichen Arbeiten wahrgenommen worden. So konnte es kommen, daß sie auch in der Beischrift vom 12. v. Mts. Anwendung gefunden, zumal nicht vorausgesetzt werden konnte, daß in den Berichten an die verschiedenen Preußischen Ministerien verschiedene Schreibweisen zur Anwendung kommen würden.

Von Bitter kontrollierte streng die Einhaltung der früheren Norm und ließ Nachforschungen anstellen, welche anderen Regierungen der preußischen Provinzen brav bei der alten Schreibweise verblieben waren und welche sich erdreistet hatten, ohne Anweisung von oben her die neue anzuwenden.

Dass es nicht bei Zurechtweisungen blieb, sondern Unterlagen wegen der falsch gewählten Rechtschreibung kein Fortgang gegeben wurde, geht aus der Meldung des Direktors der Geheimen Kanzlei hervor, er habe gemerkt, dass in dem ihm vorgelegten Konzept einer mit «cito» bezeichneten Verfügung des königlichen Finanzministeriums «von der im Dienstgebrauch üblichen Schreibweise» abgewichen und die «neuere» angewendet wurde, und habe, «um eine Verzögerung in der Erledigung» zu vermeiden, ihre Reinschrift «vorschriftsgemäß nach der bisher gebräuchlichen Schreibweise» fertigen lassen. Auch Finanzminister Dombois musste noch 1903 an den Chef des Geheimen Zivilkabinetts Hermann von Lucanus adressierte Unterlagen, die dem Kaiser zur Unterzeichnung vorgelegt werden sollten, zurückgeschickt bekommen und erneut abschicken, nachdem sie umgeschrieben worden waren, mit der Bemerkung: «Die Anwendung der neuen Schreibweise beruhte auf einem bedauerlichen Versehen der diesseitigen Kanzlei. Es ist Vorsorge getroffen worden, daß in Zukunft die dieserhalb bestehenden Vorschriften beachtet werden.»⁴⁰⁶

Seltsamerweise scheint übrigens ziemlich lange keine feste Regel diesbezüglich existiert zu haben, denn der geheime Kanzlei-Direktor fragte anschließend, «wie in künftigen ähnlichen Fällen zu verfahren» wäre. Dabei schrieb man bereits das Jahr 1893!

Nach Bismarcks Ausscheiden aus dem Dienst und besonders nach der II. Orthografischen Konferenz von 1901 endete die Zeit der orthografischen Entzweiung im preußischen Amtsverkehr (bis auf die für den Kaiser bestimmten Dokumente). Die Rechtschreibreform wurde im Vergleich zu den Zuständen der 1880–90er Jahre auch mit weniger Strenge durchgesetzt. Am 30. Dezember 1902 verschickte z.B. Justizminister Karl Heinrich Schönstedt an sämtliche Dienststellen seines Ressorts ein Rundschreiben, kraft dessen «für die nächste Zeit eine gewisse Rücksichtnahme auf die bestehende Gewöhnung der älteren Beamten als zulässig zu erachten» wäre; insbesondere

⁴⁰⁴ Im Brief an von Ende heißt es «der bisher amtlich bestehenden».

⁴⁰⁵ Sic, ohne *h*. Unterstrichen, am Rande ein Fragezeichen, das wohl «Rechtschreibfehler oder willkürliche Abweichung?» bedeuten soll.

⁴⁰⁶ GStAPK I. HA Rep. 84a Justizministerium Nr. 2830/2 Betr. die Orthographie, 1902–1919. Bl. 211.

sollten «die von dem Kanzleipersonal gefertigten Reinschriften nicht wegen kleinerer Verstöße gegen die neuen Regeln» beanstandet werden.⁴⁰⁷

Diese verordnete Toleranz gegenüber kleineren Verstößen gegen die Normen der Rechtschreibung in der schriftlichen Produktion der preußischen Regierungsbeamten stand nicht nur im Kontrast zur rigorosen Haltung sowohl der Schulmeister als auch mancher Staatsmänner.⁴⁰⁸ Sie besaß darüber hinaus in bestimmten Kontexten Implikationen, derer sich der Justizminister und seine Kollegen zunächst vielleicht gar nicht bewusst waren: Sie konnte nämlich politische Brisanz erlangen.

Dass Rechtschreibung (auch) ein Politikum ist, ist eine These, die als längst erwiesen gelten dürfte. Normalerweise wird sie jedoch in bezug auf Rechtschreibreformen erörtert, die politisch motiviert waren und/oder in der Politik zu Debatten führten, oder beides zugleich. Im Gegensatz dazu soll hier ein Fall analysiert werden, in welchem Rechtschreibspraxis zu einer (auch) politischen Diskussion und Entscheidungsfindung Anlass gab, wobei die Entscheidung im Endeffekt darauf hinauslief, den Status quo aufrechtzuerhalten.⁴⁰⁹ Außerdem lassen sich anhand der hier debattierten Problematik wichtige Diskurse über orthografische Normen und Fehler aufzeigen, die jenseits des Schulischen existierten. Obwohl es sich beim ursprünglichen Gegenstand der Debatte um die Rechtschreibung einer Sprache handelte, die aus linguistischer Sicht nicht deutsch war, ging es doch um durchaus auch «deutsche» Fragen der Beziehungen zwischen dem sich als Nationalstaat verstehenden Imperium und einer seiner ethnischen Minderheiten, zwischen dem Staat und seinen Beamten, zwischen Rechtschreibung, Rechtsordnung, Bürokratie und Politik.

Fangen wir mit der Darlegung von Fakten an.

Im Winter 1902/03 weigerte sich der Anwalt Dr. iur. Maryan Rożański im oberschlesischen Gleiwitz/Gliwice, das ihm zugesandte Einkommensteuer-Veranlagungsschreiben entgegenzunehmen, weil es laut der in Deutsch geschriebenen Adresse an einen Herrn Rozansky gerichtet war (was auf polnisch *Rosanski* ausgesprochen wird, während der Name des Anwalts *Rożan'ski* klingt). Nach dem Zurücksenden des Briefs wandte sich der Anwalt an den Präsidenten der Einkommensteuer-Berufungskommission in Oppeln/Opole mit der Bitte, dass «den in Betracht kommenden Beamten die [...] der Eintragung in das Kirchenbuch entsprechende Schreibweise seines Namens aufgegeben werde.»⁴¹⁰ Er legte seinem Beschwerdebrief sogar eine beglaubigte Abschrift Ihres Geburtszeugnisses bei, in dem sein Nachname in polnischer Originalschreibung stand. Die Bezirkskommission korrigierte jedoch nur das *y* in ein *i* und sandte ihm den Brief erneut zu. Dann setzte Maryan Rożański seinen Kampf fort und schrieb an den preußischen Finanzminister. Mit dieser Eingabe trat er einen langen und für unser Thema hochinteressanten Briefwechsel zwischen mehreren preußischen und Reichs-Ministerien und sogar eine Besprechung in der Kabinettsitzung⁴¹¹ am 18. Februar 1904 los. Um die Bedeutung von Rożańskis Aktion und der Reaktionen der Minister angemessen zu verstehen, muss der historische Kontext dieses Konflikts berücksichtigt werden.

⁴⁰⁷ Vgl. Ebd. Bl. 213.

⁴⁰⁸ Als im Finanzministerium eine Meldung eintraf, der zufolge wiederholt beobachtet wurde, dass «seitens Behörden der Name der in der Niederlausitz belegenen Stadt Calau anstatt mit C mit K geschrieben» wurde, schrieb ein unbekannter Leser, möglicherweise der Minister selbst, an den Rand des Zettels «schrecklich!» und unterstrich das Wort. Die Resolution lautete jedoch «Zu den Acten», was zu bedeuten scheint, dass die emotionsgeladene Randbemerkung die einzige Reaktion des Ministeriums auf diesen Rechtschreibfehler blieb. Vgl. GStAPK I. HA Rep. 151 Finanzministerium I B Nr. 318 Herstellung größerer Einheitlichkeit in der deutschen Rechtschreibung, Bd. II 1905–1921.

⁴⁰⁹ Dieser Abschnitt stützt sich auf meinen als Preprint erschienenen Aufsatz Levinson, K. More than just titles: a discussion concerning the germanization policy in early twentieth-century Prussia / Basic Research Programme. Series HUM «Humanities». 2013. No. WP BRP 39/HUM/2013 sowie teilweise auf Levinson, K. A. Diakritika i politika (ob odnom aspekte nemecko-pol'skich otnošenij na rubeže XIX-XX vv.), in: Slavjane i Central'naja Evropa: jazyki, istorija, kul'tura: sb. nauč. trudov, Moskau 2015, S. 426–433.

⁴¹⁰ Wenn nicht anders angegeben, stammen alle nachstehenden Zitate aus den Unterlagen in: GStAPK. I. HA Rep. 151 Finanzministerium I B Nr. 317, Bd. I 1876–1904 und Nr. 318. Nicht durchgehend foliiert.

⁴¹¹ Ein Protokoll dieser Sitzung ist mir nicht bekannt. Da jedoch die Diskussion danach weiterging, scheint in ihr keine endgültige Entscheidung getroffen worden zu sein.

Eines der wichtigsten Elemente der auf vollständige Assimilation zielenden⁴¹² Germanisierungspolitik in polnischsprachigen Provinzen Preußens war eine systematische Durchsetzung der deutschen Sprache in Verwaltung, Gerichtswesen, Schulunterricht und anderen Bereichen des öffentlichen Lebens.⁴¹³ Die Verdrängung des Polnischen erstreckte sich auch auf Personennamen: Menschen wurden dazu aufgefordert, deutsche Namen anzunehmen oder zumindest die Schreibweise ihrer polnischen Namen zu verdeutschen (z.B. Schimanski statt Szymański). Die Germanisierung rief zunehmenden Widerstand und eine Radikalisierung der Konfrontation hervor.⁴¹⁴ Zur Entfremdung polnischsprachiger Bürger vom deutschen Staat trug die Regelung ein Übriges bei, nach der preußische Beamte von der Verpflichtung befreit wurden, die polnische Sprache zu beherrschen. Der ethnisch-kulturelle Konflikt verschmolz mit dem politischen und beide verstärkten einander. Die nationale Identität der Polen wurde durch die preußische Germanisierungspolitik sogar gefördert, weil die Behörden den Pauschalbegriff «Polen» bzw. «polnisch» auf Schlesier, Kaschuben, Pommern, Masuren und andere ethnische Gruppen anwendeten, die bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts sich immer nicht als Teile einer Nation wahrgenommen hatten.⁴¹⁵ Die Verfolgung seitens der deutschen Staatsmacht zeitigte überwiegend Konsolidierung und Radikalisierung der polnischen Bewegung statt Assimilation. Die preußische Regierung steigerte hartnäckig ihre Germanisierungsanstrengungen, aber diese verursachten eher Irritation (und zwar nicht nur unter Polen, sondern auch bei den Gegnern Bismarcks in der deutschen Öffentlichkeit).

Dennoch kam es bis zu einem bestimmten Zeitpunkt noch zu keinem Aufruhr. Ein Grund dafür, dass der Konflikt größtenteils gewaltfrei blieb, bestand darin, dass Germanisierungspolitik im Rahmen der rechtsstaatlichen Ordnung betrieben wurde. War die diskriminierende Natur von Maßnahmen, die gegen die polnische Sprache und Kultur ergriffen wurden, noch so offensichtlich, so wurde doch die persönliche Rechtsstellung des Einzelnen durch diese Politik kaum betroffen. Jeder Staatsbürger, auch polnischer Herkunft, hatte das Recht, gegen die Handlungen jeder Regierungsinstanz oder jedes Beamten auf dem Rechts- und/oder Instanzenweg vorzugehen. Der Erfolg war dabei keineswegs nicht gesichert, doch konnte man davon ausgehen, dass die Behörden seine Beschwerde ernst nehmen würden.

Rożańskis Beschwerde war eine solcher Eingaben. Über seine Motivation können wir nur mutmaßen, doch gibt es gute Gründe für die Annahme, dass es nicht die juristische Pedanterie war, die den Anwalt antrieb. Der Punkt über dem *z*, der Akzent über dem *n* und das *i* am Schluss waren für ihn auch nicht nur deshalb von grundsätzlicher Bedeutung, weil er sich nur mit diesem Wortbild identifizierte und keine abweichende Schreibweise auf sich beziehen konnte, sondern weil es ihm um den Unterschied zwischen der richtigen (d.h. der polnischen) und der falschen (d.h. der von einem deutschen Beamten verunstalteten) Schreibung seines Familiennamens ging. Rożańskis Biografie scheint dafür zu sprechen, dass er (auch) am eigenen Nachnamen einen nationalpolitischen Kampf ums Polentum und gegen die Germanisierung führte.⁴¹⁶ Seiner Bitte

⁴¹² Vgl. Studien zur Kulturgeschichte des deutschen Polenbildes: 1848 – 1939 / Hg. von H. Feindt, Wiesbaden 1995. Die Tatsache, dass, sobald 1918 ein unabhängiger polnischer Staat gegründet wurde, etwa zwei Drittel der im Ruhrgebiet lebenden halben Million polnischer Einwanderer nach Polen zurückkehrten, zeigt, dass ihre Assimilierung bestenfalls nur eine oberflächliche gewesen war.

⁴¹³ Vgl. Grześ B., Kozłowski J., Kramski A. Niemcy w Poznańskim wobec polityki germanizacyjnej 1815–1920 / Pod red. L. Trzeciakowskiego. Wyd. 1. Poznań 1976; Helmes G. Innere Kolonisation und Kultur(en)kampf: Annie Bocks Roman «Der Zug nach dem Osten» (1898) und die kontinentale Germanisierungspolitik des Deutschen Kaiserreichs, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 1994, Jg. 24. H. 95. Die politische Rechte, Literatur, Theater, Film, S. 10–29.

⁴¹⁴ Vgl. Nationalistische Politik und Ressentiments: Deutsche und Polen von 1871 bis zur Gegenwart / Hg. von J. Frackowiak, Göttingen 2013.

⁴¹⁵ Vgl. Kossert A. Preußen, Deutsche oder Polen?: die Masuren im Spannungsfeld des ethischen Nationalismus; 1870–1956, Wiesbaden 2001.

⁴¹⁶ Daten zur Biografie von Dr. Maryan Rożański wurden folgenden Web-Ressourcen entnommen: <http://uminski.name/osoby/os11223.html>; <http://uminski.name/media/12545.pdf>; <http://www.historia-rybnik.net/kalendarium.html>; [http://romaquil.blog.onet.pl/Artur-Trunkhardt-1887-1965-wes,2,ID301669551,n\[5\]\[6\]](http://romaquil.blog.onet.pl/Artur-Trunkhardt-1887-1965-wes,2,ID301669551,n[5][6]);

wurde nicht stattgegeben. Ob er früher weniger militant gewesen war und erst dieser verlorene Kampf um die Orthografie zu seiner Radikalisierung führte oder beitrug, ist anhand der mir zur Verfügung stehenden Quellen nicht eindeutig festzustellen. Gewiss ist jedenfalls, dass er später ein aktives Mitglied der polnischen nationalen Bewegung war, mindestens zweimal (allerdings erst einige Jahre nach den hier geschilderten Ereignissen) deswegen inhaftiert wurde, in bewaffneten Auseinandersetzungen zwischen polnischen und deutschen Nationalisten sein Leben riskierte und an den Schlesischen Aufständen der 1920er Jahre teilnahm.

Wenden wir uns nun der anderen Seite in diesem orthografisch-politischen Konflikt zu. Aus schriftlichen Stellungnahmen (sog. «Voten») der Minister und Staatssekretäre, die als Rundschreiben innerhalb der Kabinette zirkuliert wurden, ist zu ersehen, dass es ihnen nicht um den Einzelfall ging. Die Forderung Rożańskis taten der Minister der öffentlichen Arbeiten und der Innenminister als eine «Schikane» ab, worauf von anderen Diskussionsteilnehmern kein Widerspruch erfolgte. Die einen fanden die Beschwerde von Rożański «unbegründet», die anderen meinten, dass der Fall keiner weiteren Besprechung bedurfte, da der Beschluss darüber bereits gefasst worden war, wieder andere meinten, dass, da keine weiteren Eingaben ähnlichen Inhalts vorlagen, über einen Einzelfall kein Regierungsbeschluss nötig wäre. Trotzdem waren sich alle Minister einig, dass das Problem, das der schlesische Rechtsanwalt angesprochen hatte, tatsächlich eine Beratung und Entscheidung erforderlich machte, und zwar unter anderem aus politischen Gründen.

Ohne sich mit der Beschwerde von Rożański weiter auseinanderzusetzen, kreiste die Diskussion Monate lang um das Grundsätzliche, insbesondere um den Ministerialerlass vom 11. März 1898⁴¹⁷, der den Gebrauch von diakritischen Zeichen in fremdsprachigen Namen in standesamtlichen Urkunden regelte und u.a. besagte, dass Standesbeamte nicht verpflichtet seien, Schriftzeichen zu verwenden, die in der deutschen Schrift fehlen, wie z.B. russische, türkische oder chinesische. Solche Namen sollten in standesamtliche Urkunden in der deutschen Umschrift eingetragen werden. Bei Namen jedoch, die in Originalschreibweise mit deutschen oder lateinischen Buchstaben mit Punkten, Akzenten und anderen diakritischen Zeichen geschrieben wurden, machte es der Ministerialerlass im Gegenteil den Standesbeamten zur Pflicht, diese mit absoluter Genauigkeit widerzugeben. In preußischen Provinzen, wo die Bevölkerung polnische Namen führte, deren Schreibweise von der deutschen Rechtschreibung abwich, sollte in standesamtliche Urkunden zuerst die deutsche Version eingetragen werden und dahinter die polnische in Klammern.⁴¹⁸ Die machtpolitisch «richtige» Orthografie hatte hier also unzweideutig und für alle sichtbar Vorrang gegenüber der linguistisch korrekten und für sonstige Fälle sogar nach wie vor verbindlichen. Die Minister diskutierten nun darüber, ob dieser Ministerialerlass außer Kraft gesetzt oder im Gegenteil sein Geltungsbereich ausgedehnt und auf andere Arten von Dokumenten und andere Kategorien von Beamten erstreckt werden sollte.

Die Minister erörterten das Thema aus verschiedenen Perspektiven. Ihre einzelnen Argumente und Argumentationslinien lassen sich in analytischer Absicht drei verschiedenen Diskursen zuordnen:

Der **rechtliche Diskurs** kennzeichnet sich durch vorwiegende Bezugnahme auf Gesetze (oder Verordnungen der Exekutive, z.B. einen Ministerial-Ministerialerlass); er handelt primär von Rechten und Pflichten der Staatsbürger, von der Auslegung von Rechtsnormen und von ihrer Anwendbarkeit auf einzelne Fälle. Im Zusammenhang mit ihm sind die Fragen zu sehen, inwieweit sich die preußische Regierung um die Jahrhundertwende für befugt hielt, orthografische Normen

<http://romaquil.blog.onet.pl/POWSTANIA-I-PLEBISCYT-NA-ZIEMI,2,ID440392090,DA2011-11-28,n;>
<http://madalinski.info/osoby/b.html>.

⁴¹⁷ Ministerialblatt für die gesamte innere Verwaltung in den Königlich Preußischen Staaten / Hg. vom Ministerium des Innern, Berlin 1904, Bd. 65, S. 58.

⁴¹⁸ Das war bereits durch den Ministerial-Ministerialerlass vom 27. Juli 1875 und durch den Beschluss des Kammergerichts vom 11. Juni 1900 vorgeschrieben, vgl. Müser E. Führung und Abänderung der Familien- und Vornamen in Preußen. Ein Nachschlagewerk für Behörden, Rechtsanwälte usw., Düsseldorf 1913 (URL: <http://argewe.lima-city.de/tipps/Namensaenderung3.htm>).

festzusetzen und umzuändern, und inwiefern im Bereich des Verkehrs zwischen Ämtern und Privatpersonen Abweichungen von Normalschreibungen, die durch verschiedene Instanzen (Kirche, Standesamt, Steueramt usw.) festgelegt waren, als (un)zulässig angesehen wurden.

Der **politische Diskurs** nimmt Bezug auf die Interessen der Staatsmacht an; er handelt primär vom Verhältnis zwischen dem Staat und seinen Untertanen sowie von politischen Kräfteverhältnissen. Hier ist die Frage von Bedeutung, inwiefern der Staat an bestimmten orthografischen Prinzipien bzw. Lösungen interessiert ist und wie er aus diesen eigenen Interessen heraus auf dem Gebiet der orthografischen Normsetzung agiert. Dieser Diskurs berührt sich mit dem weiter oben erwähnten nationalen. Da es sich jedoch beim hier analysierten Gegenstand um die Problematik der imperialen Herrschaft über ethnisch und sprachlich ausdrücklich (noch) nicht deutsche, sondern erst zu germanisierende, als den Deutschen nicht ebenbürtig angesehene und obendrein größtenteils nicht loyale polnische Untertanen handelt, ist für diesen Diskurs nicht ein inklusives «*wir*», sondern ein konfrontatives «*wir* vs. *sie*» typisch.

Der **bürokratische Diskurs** schließlich handelt von Beziehungen zwischen einzelnen Regierungsstellen bzw. Amtsträgern und insbesondere vom Umgang des Staates als Dienstherrn mit den Staatsdienern auf verschiedenen Ebenen und Ressorts. Speziell auf die Rechtschreibung bezogen war gerade in Preußen die Lage besonders kompliziert, da hier seit 1880 zum Teil verschiedene Regeln für preußische und für Reichsbehörden galten. Darauf wird in der Hauptsache an einer anderen Stelle eingegangen, hier aber soll aufgezeigt werden, welche Besonderheiten die inner- und zwischenbehördliche Kommunikation aufwies, wenn es um eine spezielle Frage ging, die, sollte man sie nach sprachwissenschaftlichen Prinzipien angehen, nach der mehrheitlichen Meinung der Minister deutsche Beamte vor besonders große Schwierigkeiten stellen würde. Die Frage nach der Zumutbarkeit stellt einen Berührungspunkt zwischen dem bürokratischen Diskurs und dem moralischen, wie er von Verfechtern einer vereinfachenden Rechtschreibreform vertreten wurde. Die Grenze der Zumutbarkeit wurde jedoch im Rahmen des bürokratischen Diskurses in einer Art und Weise definiert, die sich von der im schulischen Bereich beobachteten signifikant unterschied.

Gewiss koexistieren die drei Diskurse normalerweise und sind in den Quelltexten, oft sogar in den Voten derselben Minister miteinander verflochten, dennoch ist der Unterschied zwischen ihnen oft bemerkbar, er war auch den Beteiligten stellenweise bewusst und wichtig.

Der rechtliche Diskurs, der hier als erster behandelt werden soll, blieb keineswegs Juristen oder im Justizwesen tätigen Beamten vorbehalten. So erklärte etwa der preußische Finanzminister, Ökonom Georg Kreuzwendedich Freiherr von Rheinbaben⁴¹⁹ in seinem Votum vom 18. Juli 1904, niemand dürfe von preußischen Behörden verlangen, in ihrer Korrespondenz mit ihm Buchstaben oder Zusätze zu ihnen zu verwenden, die der deutschen Sprache fremd seien. Es war, meinte Dombois, wohl auf die besondere Bedeutung von Standesurkunden zurückzuführen, dass die Regierung am 11. März 1898 einen Ministerialerlass ergehen ließ, der Standesbeamten vorschrieb, ausländische Namen mit all den dazugehörigen Punkten und Strichen zu schreiben, aber diese Verordnung sollte nicht für alle Arten behördlicher Korrespondenz gelten. Der Minister vermochte nach seinen Worten nicht zu ersehen, warum die Bedeutung der diakritischen Zeichen für die Aussprache polnischer Namen als Grund den Rechtsanspruch der Namensinhaber auf Anwendung dieser Schriftzeichen angeführt werden könnte, während der Ministerialerlass von 11. März 1898 doch besagte, dass der Gebrauch von fremden Schriftzeichen von deutschen Beamten nicht verlangt werden dürfte. Russische Laute z.B. können auch nicht mit deutschen Buchstaben wiedergegeben werden – soll etwa ein preußischer Bürger russischer Abkunft deswegen berechtigt sein, zu verlangen, dass sein Name mit russischen Buchstaben geschrieben werde? Dem Ministerialerlass gemäß wäre dies unmöglich. Warum sollte dann verlangt werden, dass die Beamten mit polnischen Buchstaben schreiben, während zugegeben wird, dass sie nicht verpflichtet sein könnten, irgendeine Schrift außer der lateinischen oder der «gothischen» zu beherrschen?

⁴¹⁹ Zu Rheinbaben, vgl. Zilch R. Rheinbaben, Georg Frhr. v., in: Neue Deutsche Biographie, Bd. 21, Berlin 2003, S. 487f.

Ferner behauptete von Rheinbaben, der Ministerialerlass von 1898 räume den Trägern polnischer Namen keinen unbedingten Anspruch darauf, dass ihre Namen mit diakritischen Zeichen geschrieben werden, und mache das den Standesbeamten auch nicht zur Pflicht. Seinem Eindruck nach lagen diesem Ministerialerlass Zweckmäßigungs- und Gerechtigkeitsüberlegungen zugrunde, denn die Minister, die ihn verfasst hatten, sahen keinen Grund, Beamte von der Pflicht zu entbinden, diakritische Zeichen zu verwenden, wenn diese nur kleine Zusätze zu lateinischen Buchstaben darstellten. Dieses Argument von Rheinbabens lief darauf hinaus, dass es bei der Schreibung eines fremdsprachigen, z.B. polnischen Namens eigentlich nur darauf ankam, welche diakritischen Zeichen dem jeweiligen Standesbeamten als «kleine» Zusätze zu lateinischen Buchstaben und welche als «nicht vertraut» erscheinen würden. Die Frage von richtig und falsch könnte somit nicht eindeutig beantwortet werden, denn jeder unter Weglassung von bestimmten oder sämtlichen diakritischen Zeichen geschriebene Name würde als pragmatisch und rechtlich «richtig» gelten müssen, falls der Beamte, der ihn so schrieb, sich darauf berufen könnte, das eine oder andere Zeichen nicht zu kennen.

Von Rheinbaben war sich bewusst, dass Justizminister Karl Heinrich Schönstedt in seinem Votum vom 30. Mai 1904 eine ganz andere Position vertrat: Diakritische Zeichen seien wesentliche Bestandteile eines Namens und ihre Verwendung sollte daher in der amtlichen Korrespondenz obligatorisch sein. Außerdem wäre es strafbar, sie beim Schreiben des eigenen Namens wegzulassen. Dessen ungeachtet bestand von Rheinbaben darauf, dass es «mit dem ausschließlich deutschen Charakter des deutschen Reiches unvereinbar» sei, dass ein deutscher Staatsangehöriger sich strafbar machen würde, wenn er seinen Namen nicht mit den Buchstaben eines fremdsprachigen Alphabets schriebe. Dies zeige, so der Finanzminister, dass die ganze Argumentationskette völlig falsch sei. Seiner Meinung nach bestand der Fehler darin, dass die Schreibweise eines Familiennamens, d.h. die Buchstabenkombination, die für dessen Wiedergabe verwendet wurde, mit der verwendeten Schrift gleichgesetzt wurde. Zwar sei die Schreibweise von Eigennamen gesetzlich geschützt, aber dieser Schutz, meinte von Rheinbaben, erstrecke sich nur auf «die Schreibweise in den für die deutsche [Sprache] so allein benutzten gothisch-lateinische Lettern.» Der Rechtsschutz fremder Schriftzeichen, die für ausländische Namen verwendet werden, könne nicht vorausgesetzt werden, fuhr von Rheinbaben fort, denn dies könne nicht die Absicht des deutschen Gesetzgebers gewesen sein. Andernfalls würde der gleiche Rechtsschutz für die Originalschreibweise russischer, türkischer oder chinesischer Familiennamen gelten und sie müssten unter Verwendung der jeweiligen Schriftzeichen dieser Sprachen geschrieben werden, was gemäß dem Ministerialerlass von 1898 und der Erklärung des Staatssekretärs im Reichsjustizamt Rudolf Arnold Nieberding⁴²⁰ vom 18. März 1904 ausdrücklich nicht der Fall sei. Daher, resümierte von Rheinbaben, könne ein Pole die Verwendung von diakritischen Zeichen nicht fordern und deren Nichtverwendung sei kein strafbarer Namenswechsel.

Der oben erwähnte Justizminister Karl Heinrich Schönstedt, damals etwa 70 Jahre alt, war nicht nur Jurist. Er war Richter mit reicher Berufserfahrung. Obwohl er für seine Fremdenfeindlichkeit bekannt war (es waren allerdings nicht Polen, sondern Juden, gegen die er eine Abneigung empfand), stützte seine Argumentation in dieser Debatte auf das Gesetz, wie er es verstand, und auf der Informationen über die Praxis der ihm untergeordneten Instanzen, die er extra einholte. Er führte eine Umfrage durch und erhielt Antworten von dreizehn Oberlandesgerichtspräsidenten und Oberstaatsanwälten sowie mindestens ein Expertengutachten. Die von ihm an die Gerichtspräsidenten gestellte Rechtsfrage war, «ob den Beteiligten ein Anspruch darauf zusteht, daß die zu ihren Namen gehörigen Lautzeichen im amtlichen Verkehre mit ihnen angewendet werden.» Die Mehrheit der Gerichtspräsidenten einschließlich des Vorsitzenden des eine besondere Autorität genießenden Kammergerichts bejahte dies. Dies, so Schönstedt, bedeutete, dass die Pflicht der Standesbeamten, Personenamen stets unter Berücksichtigung aller Lautzeichen in Standesregister einzutragen, nicht aufgehoben werden könne.

⁴²⁰ Zu Nieberding, vgl. Vortmann J. Nieberding, Arnold, in: Neue Deutsche Biographie, Bd. 19. Berlin 1999, S. 214.

Schönstedt wies darauf hin, dass nach der Rechtsprechung des Kammergerichts für jedermann der Zwang bestand, den ihm zustehenden Namen auch richtig zu schreiben, und dass jede schriftliche Abweichung von dem richtigen Namen (also auch eine deutsche Umschrift) als unzulässige «Änderung» des Namens im Sinne der Allerhöchsten Kabinettsordre vom 15. April 1822 anzusehen und daher strafbar wäre. Diese Verpflichtung müsse ihr Pendant haben in jedermanns Recht darauf, dass ihm auch «von dritter Seite die richtige Schreibart nicht vorenthalten werde.» Laut einem Sachverständigengutachten, das der Minister aus Breslau erhalten hatte, wären diakritische Zeichen ein wesentlicher Bestandteil eines Familiennamens. Die Gerichte, betonte der Gutachter, ordneten oft ihre Nachtragung in den Standesregistern im Wege des Berichtigungsverfahrens an. Diejenigen drei Präsidenten bzw. Oberstaatsanwälte, die abweichende Meinungen vertraten, glaubten trotzdem, dass praktische Gründe gegen die Aufhebung der Ministerialerlasses von 1898 sprachen, weil es im Interesse der Rechtsordnung läge, dass die eigentümliche Schreibweise von Namen mit fremdsprachigen diakritischen Zeichen gewahrt bliebe.

Die Argumentation dieser drei «in der Rechtsfrage dissentierenden» Juristen beruhte zum Teil auf dem Gesetz betreffend die Geschäftssprache der Behörden, Beamten und politischen Körperschaften des Staats vom 28. August 1876 und zum Teil auf der These, dass die Kenntnis der diakritischen Zeichen, insbesondere der polnischen, von preußischen Beamten nicht verlangt werden könne (Letzteres fiel eher in den Bereich des bürokratischen Diskurses). Der Justizminister beharrte jedoch darauf, dass diese Erwägungen ihn nicht zu einer Änderung seiner grundsätzlichen Meinung veranlassen konnten, zumal sich der Staatssekretär im Reichsjustizamt Nieberding auf seine Seite gestellt hatte. In Wirklichkeit hatte Nieberding geschrieben, dass er sich nicht für befugt hielt, seine Meinung zur Beschwerde des «Rechtsanwalts Dr. Rożański»⁴²¹ zu äußern, da dieser Fall nicht in den Geltungsbereich des Reichsrechts fiel. Nieberding erlaubte sich lediglich zu bemerken, dass die Gesetze keinem Staatsbürger das Recht einräumten, amtliche Schreiben «lediglich wegen irgend eines Fehlers in der Benennung des Adressaten» zurückzuweisen. Nieberding betrachtete also die Weglassung von diakritischen Zeichen als einen Fehler, was bei anderen Ministern nicht behauptet werden kann, jedenfalls benutzte keiner von ihnen in ähnlich expliziter Art und Weise dieses Wort für die Bezeichnung der Schreibung «Rozanski». Doch berechtigten nach Ansicht des Staatssekretärs des Reichsjustizamtes solche Fehler, sofern sie nicht zu begründeten Zweifeln an der Identität des Empfängers Anlass gaben, diesen nicht dazu, die Annahme des Schreibens zu verweigern. Solche Zweifel aber, scheint Nieberding gemeint zu haben, bestanden bei dem fraglichen Brief nicht.

Darüber hinaus stimmte Nieberding der Meinung Schönstedts zu, dass gegen die Abschaffung des Ministerialerlasses vom 11. März 1898 schwerwiegende rechtliche Einwände erhoben werden könnten. Jeder, betonte Nieberding, habe ein Recht auf Namensschutz, und dies gelte auch für die Schreibweise, egal ob der Name deutsch oder fremdsprachig sei. Daher dürfen diakritische Zeichen nicht weggelassen werden und die Darstellung fremder Namen mit Hilfe deutscher Buchstaben sei inakzeptabel. Der Vorschlag des Innenministers, den Gebrauch diakritischer Zeichen durch Standesbeamte nicht obligatorisch, sondern freiwillig zu machen, stehe im Widerspruch zu der oben erwähnten Rechtsnorm, meinte der Staatssekretär des Reichsjustizamtes. Sinngemäß erklärte er somit alle Urkunden, die bis dahin unter Verwendung der deutschen Umschrift für nicht deutsche Namen gefertigt worden waren, für fehlerhaft und rechtswidrig. Dies wurde jedoch nicht thematisiert.

Darüber hinaus bestand Nieberding darauf, dass die Beamten zwar nicht verpflichtet sein sollten, sich bei nichtlateinischen bzw. nichtdeutschen Schriften an ausländische Rechtschreibregeln zu halten, wohl aber bei ursprünglich mit lateinischen bzw. deutschen Buchstaben geschriebenen Namen, und dass diese Pflicht sich auch auf sämtliche diakritische Zeichen erstreckte. Auf letztere dürfe nicht verzichtet werden, da sie für die Identifikation der Person entscheidend sein können. Ihre Ersetzung durch deutsche Buchstaben verbiete der Ministerialerlass

⁴²¹ Im Gegensatz zu Voten mancher anderer Diskussionsteilnehmer steht bei Nieberding der Name des Beschwerdeführers stets in der authentischen Schreibweise.

aus zwei Gründen: Zum einen geben deutsche Buchstaben nicht alle in Fremdsprachen bestehenden laute wieder, zum anderen würde diese Schreibweise das allgemeine Vertrauen in Standesamtsurkunden untergraben und somit die Rechtssicherheit gefährden.

Für Personennamen, so können wir schlussfolgern, sollte also im Rahmen des rechtlichen Diskurses preußischer Minister weder das Prinzip «schreib wie du [richtig] sprichst» noch das historische bzw. etymologische Prinzip, noch das radikal pragmatische («schreib so, dass man versteht, was oder wen du meinst») gelten. Anstelle der inneren Gesetze der Sprache traten hier die Gesetze des Deutschen Reiches, die vorschrieben, welche Schreibweisen als korrekt und zulässig zu betrachten waren, wobei die Gesetzlage nicht immer eindeutig erschien.

Ein Beispiel für die Verflechtung des rechtlichen Diskurses mit dem politischen findet sich in Stellungnahmen des preußischen Innenministers. Hans Christian Friedrich Wilhelm Freiherr von Hammerstein-Loxten war Jurist mit fast vierzigjähriger Arbeitserfahrung als Richter und Beamter der öffentlichen Verwaltung. Als Innenminister betrieb er eine harte antipolnische Sprachpolitik, die 1901 und 1906 zu Schulstreiks in der Provinz Posen führte. 1906 protestierten 48 000 polnische Schulkinder und Gymnasiasten gegen die endgültige Umstellung des Unterrichts auf die deutsche Sprache. Beide Streiks wurden mit scharfen gerichtlichen und disziplinarischen Repressalien unterdrückt, die sowohl von deutschen Reichstagsabgeordneten und von der europäischen Öffentlichkeit kritisiert wurden.

Die Diskussion über die Beschwerde von Maryan Rożański fand zwischen den beiden Streiks statt. Trotz der Proteste hielt Hammerstein-Loxten an seinem Germanisierungskurs fest. Was die nichtdeutschen Nachnamen anbelangte, stellte der Innenminister einen Rechtsanspruch auf die Anwendung fremdsprachiger Lautzeichen entschieden in Abrede. Vielmehr sollte die Schreibung von Personennamen dem allgemeinen Grundsatz des Gesetzes vom 28. August 1876⁴²² entsprechen, wonach die deutsche Sprache die ausschließliche Geschäftssprache aller Behörden und Beamten sei und diese nicht verpflichtet seien, «dem Deutschen unbekannte Buchstaben und Lautzeichen eines anderen Schriftsystems anzuwenden.» Wenn es keinen deutschen Buchstaben gebe, mit dem ein in einem «auswärtigen» Namen vorkommendes Schriftzeichen adäquat wiedergegeben werden kann, müsse sich der Träger dieses Namens der «danach unumgänglich notwendigen Germanisierung der Schreibweise seines Namens» im amtlichen Verkehr mit preußischen Behörden «unterwerfen». Darüber hinaus, fuhr Hammerstein fort, gehe es hier, wie der Finanzminister in seinem Votum vom 18. Juli 1904 auch ausführte, nicht um bloße Zusatzzeichen, sondern um Buchstaben mit eigener Klangbedeutung, die dem Deutschen ebenso fremd seien wie die Buchstaben einer Fremdsprache, «welche sich nicht des gotischen Alphabets bedient.» Daher gebe es keinen Grund, sie in rechtlicher Beziehung anders zu behandeln als z.B. russische oder türkische Buchstaben, die durch keine deutschen wiedergegeben werden können. Genauso wie jene können also auch polnische Buchstaben nur germanisiert werden. Zur möglichsten Wahrung des Namensrechts und zur Sicherung des Identitätsnachweises sollte eine solche Germanisierung innerhalb engster Grenzen geschehen. Nur unter diesem Gesichtspunkt könne die äußerliche Ähnlichkeit zwischen deutschen und polnischen Buchstaben berücksichtigt werden: Die Germanisierung sollte durch Beseitigung der kleinen diakritischen Zeichen erfolgen, ohne hoffnungslose Versuche zu unternehmen, den Klang eines polnischen Buchstabens mit Hilfe durch einen oder mehrere deutsche Buchstaben genau wiederzugeben, was nur zu einer verwirrenden Schreibvielfalt führen könnte.

Der Justizminister, fest auf dem Boden des juristischen Diskurses bleibend, lehnte den Vorschlag Hammersteins, der einen starken Einfluss politischer Überlegungen zeigte, entschieden ab. Schönstedt schrieb, nachdem der Finanzminister und der Innenminister aus pragmatischen Gründen die Beibehaltung des Ministerialerlasses von 1898 befürworteten, verzichte er auf fernere Erörterung umstrittener Rechtsfragen, behalte aber seine oben geschilderte Meinung bei. Deshalb

⁴²² Gemeint ist das Gesetz, betreffend die Geschäftssprache der Behörden, Beamten und politischen Körperschaften des Staats. Vgl. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/O2GM4D6ZTKLZ6Q7WZL7YQJG2274IX2W>.

werde er weder die vom Innenminister vorgeschlagenen Weisungen an Justizbehörden weiterleiten noch für den vorgeschlagenen gemeinsamen Ministerialerlass stimmen.

Nach der Ablösung des Innenministers wurde eine Annäherung zwischen den beiden Ministerien in bezug auf den rechtlichen Aspekt dieses orthografischen Problems möglich. Der neue preußische Minister des Innern Theobald von Bethmann Hollweg galt als für sein Amt fast zu moderat und bedächtig.⁴²³ In seinem ersten Votum zum fraglichen Thema teilte er zwar seinen Kollegen mit, dass er keine Bedenken trüge, Rożańskis Beschwerde wie auch etwaige ähnliche «ohne Erörterung der Rechtsfrage lediglich deshalb zurückzuweisen, weil hier ohne weiteres guter Glaube bei den Behörden und chicanöses Verhalten bei dem Beschwerdeführer vorausgesetzt werden kann.»⁴²⁴ Andererseits war Bethmann Hollweg grundsätzlich bereit, falls der Ministerpräsident eine entsprechende politische Entscheidung treffen sollte, den Standpunkt seines Vorgängers zu verlassen und sich denjenigen anzuschließen, die den Anspruch der Träger polnischer Namen auf deren bestimmte, durch Urkunden nachgewiesene Schreibweise anerkennen, solange man ihnen als preußischen Staatsangehörigen polnischer Abstammung den Gebrauch ihrer Muttersprache zugestehe und, fügte er in einem späteren (7.9.1905) Votum hinzu, solange sie ihr «sachliches Interesse» an einer bestimmten Rechtschreibung des Namens nachweisen können, etwa bei Urkunden, «welche auf Grund der Standesregister ausgestellt werden, wie Taufscheine, Trauscheine, Losungsscheine, Impfscheine oder um Urkunden auf dem Gebiete der freiwilligen Gerichtsbarkeit, wo die getreue Wiedergabe des Namens im Interesse der Rechtssicherheit geboten ist.»

Bethmann Hollweg vermied tunlichst das Wort «Pole» und benutzte stattdessen mehr juristische Ausdrücke. Für ihn bedeutete die Tatsache, dass «Träger polnischer Namen» preußische Staatsbürger waren, vor allem, dass sie auch bestimmte «orthografische» Interessen und Rechte hatten und nicht primär, dass sie in orthografischer Hinsicht assimiliert werden sollten.

Arthur Adolf Graf von Posadowsky-Wehner Freiherr von Postelwitz, Spross eines alten deutschschlesischen Adelsgeschlechts und Dr. iur., der preußischer Staatsminister, Staatssekretär des Reichsamts des Innern und Vizekanzler des Deutschen Reiches war⁴²⁵, gab keine Meinung zu Rożańskis Beschwerde ab. Seine Argumentation war allgemeiner. In seinem Votum vom 19. Juni 1904 beanstandete er die inzwischen vorgeschlagene Begrenzung des Geltungsbereiches des Ministerialerlasses von 1898. Später fügte er hinzu, die Gründe, die ihn zu dieser Haltung bewogen hatten, sprächen auch gegen die geplante Regierungsanweisung, welche die Verpflichtung zur Verwendung fremdsprachiger diakritischer Zeichen ausdrücklich auf Standesbeamte beschränken würde. Unter Bezugnahme auf die Argumente, die der Justizminister in seinem Votum vom 17. Januar 1904 vorgebracht hatte, wies Posadowsky-Wehner darauf hin, dass es vom juristischen Standpunkt nicht richtig wäre, zuzulassen, dass in anderen Ressorts polnische Namen ohne diakritische Zeichen geschrieben würden.

Auch der Minister der öffentlichen Arbeiten Hermann (von) Budde⁴²⁶ sprach sich gegen die vorgeschlagene Änderung aus. Obwohl er keine juristische Ausbildung erhalten hatte⁴²⁷, drängte er darauf, dass die rechtliche Frage von anderen Aspekten des Problems getrennt betrachtet werde. Seiner Meinung nach bestand kein Anspruch auf Verwendung fremdsprachiger Buchstaben und

⁴²³ Der konservative Reichstagsabgeordnete Ernst von Heydebrandt und der Lasa meinte, Bethmann Hollweg wäre eher ein «Philosoph» denn ein «Mann mit fester Hand und Rückgrat» – vgl. Vietsch E. v. Bethmann Hollweg. Staatsmann zwischen Macht und Ethos. Boppard am Rhein 1969, S. 45f. Zu Bethmann Hollweg vgl. allgemein Frauendienst W. Bethmann Hollweg, Theobald Theodor Friedrich Alfred von, in: Neue Deutsche Biographie, Bd. 2, Berlin 1955, S. 215; Wollstein G. Theobald von Bethmann Hollweg. Letzter Erbe Bismarcks, erstes Opfer der Dolchstoßlegende, Göttingen u. a. 2003.

⁴²⁴ Am Rand gegenüber diesem Satz steht ein mit Bleistift gezeichnetes Fragezeichen.

⁴²⁵ Zu Posadowsky-Wehner vgl. Bahlcke J. Arthur Graf Posadowsky-Wehner (1845 – 1932), in: Criticón. 1992, Bd. 22, S. 213–217; Henning H. Posadowsky-Wehner, Arthur Adolf Graf von, Freiherr von Postelwitz, in: Neue Deutsche Biographie, Bd. 20, Berlin 2001, S. 646f.

⁴²⁶ Zu Budde vgl. Budde H. Hermann v. Budde. Staatsminister und Minister der öffentlichen Arbeiten, Berlin 1916.

⁴²⁷ Budde war Militär und spezialisierte sich auf die militärische Verwendung von Eisenbahnen (Vgl. Budde H. Die französischen Eisenbahnen im deutschen Kriegsbetriebe 1870/71, Berlin 1904).

Zeichen in Personennamen, daher sah er auch keine gesetzlichen Gründe gegen die Aufhebung oder Ausdehnung des Geltungsbereiches des Ministerialerlasses von 1898.

Innerhalb des rechtlichen Diskurses konzentrierte sich also die Diskussion auf drei Punkte: a) ob ein preußischer Staatsbürger Anspruch darauf habe, dass sein polnischer Name in bestimmten bzw. sämtlichen amtlichen Schriftstücken mit allen im Polnischen dazu gehörenden diakritischen Zeichen stehe –, anders ausgedrückt, ob die Frage nach der richtigen bzw. fehlerhaften Schreibung Gegenstand von Gerichtsverhandlungen sein könne; b) ob es rechtlich begründet sei, den Beamten die Verwendung von solchen Zeichen in bestimmten bzw. allen Fällen zur Pflicht zu machen, also ob Privatpersonen und Beamten gleiche Anforderungen und Korrektheitskriterien beim Schreiben von Eigennamen zu erfüllen hätten; c) ob und wie die rechtliche Grundlage für etwaige Verpflichtungen dieser Art (d.h. der Ministerialerlass vom 11. März 1898) geändert werden sollte. Die Meinungen gingen weit auseinander. Am Ende gewann keine Partei die Oberhand. Jeder der beteiligten Minister hielt an seiner Rechtsauffassung fest. Wenn der eine oder andere von ihnen sich bereit erklärte, seinen Standpunkt oder den seines Amtsvorgängers zu verlassen, so tat er dies unter dem Einfluss von Gründen, die andere Diskursarten repräsentierten, vor allem den bürokratischen Diskurs, in dem die optimale Zusammenarbeit der Ressorts und die optimal festgelegten Zumutbarkeitsgrenzen bei Verpflichtungen der Beamten die höchsten Prioritäten darstellten.

Im bürokratischen Diskurs fühlten sich die Minister sichtlich wohler als im rechtlichen oder, wie weiter unten zu zeigen wird, im politischen. Dies ist schon an der höheren Anzahl und Länge der Passagen abzulesen, die den bürokratischen Diskurs repräsentierten.

Die für den bürokratischen Diskurs in seiner «von oben nach unten» gerichteten Variante typischen Eigenschaften traten in dem einzigen in dieser Akte mitarchivierten Brief, der an Rożański gerichtet war, deutlich zu Tage. Adolf Dombois unterbreitete den anderen Ministern eine Kopie des Briefes, den er im Namen des Finanzministers am 27. März 1904 an den Gleiwitzer Anwalt (mit Kopie an den Vorsitzenden der Einkommensteuer-Berufungs-Kommission in Oppeln) geschickt hatte. In diesem Brief postulierte Dombois, dass, obwohl nach Rożańskis Meinung die Adresse auf dem Briefumschlag insofern falsch geschrieben wäre, als anstelle eines *i* am Ende seines Nachnamens ein *y* stand und der Punkt auf dem *z* und das Häkchen⁴²⁸ auf dem *n* fehlten, diese «geringfügigen und unerheblichen Abweichungen» doch keine ausreichenden Gründe darstellten, die Annahme des Briefes zu verweigern. Schließlich machten andere Teile der Adresse, d. h. der korrekt geschriebene Vorname und der Titel, unmissverständlich klar, an wen der Brief adressiert sei. «Auch unerhebliche Fehler in der Rechtschreibung eines deutschen Namens», betonte Dombois, «würden ein solches Verhalten des Adressaten nicht rechtfertigen.» Dem Wunsch Rożańskis, seinem Namen «in ferneren Schreiben fortan die beiden, über dem *z* und *n* befindlichen Schriftzeichen beifügen zu lassen», könne nicht entsprochen werden, «weil derartige Zeichen deutschen Beamten nicht geläufig sind.»

Wie man sieht, bemüht hier der preußische Regierungsfunktionär weder den in seiner Geltung begrenzten Erlass von 1898 noch das Gesetz betreffend die Geschäftssprache von 1876, sondern beruft sich auf zwei pragmatische Überlegungen: Die «Abweichungen» (die Dombois, im Gegensatz zu den imaginären Fehlern in einem deutschen Empfängernamen, bezeichnenderweise nicht als «Fehler» oder «falsche Schreibweisen» bezeichnet) sollen die Kommunikation nicht verhindern; deutsche Beamte sollen mit polnischen diakritischen Zeichen nicht behelligt werden.

Der letztgenannten These pflichtete auch der Finanzminister von Rheinbaben bei. Die Tatsache, dass polnische Buchstaben sich von lateinischen nur durch diakritische Zeichen unterscheiden, betonte er, mache da keinen Unterschied. Mögen diese Buchstaben auch leichter zu schreiben sein, der Beamte könne sie trotzdem nicht lesen, weil er ihre Bedeutung nicht kenne. Daher könne man von ihm auch nicht verlangen, dass er sie benutze. Diese Überlegung bildete bei

⁴²⁸ Sic! In Wirklichkeit handelt es sich beim fraglichen diakritischen Zeichen um eine «kreska», also einen dem Akut ähnlichen, aber etwas steileren Strich von links unten nach rechts oben.

Rheinbaben zugleich einen Kritikpunkt an der geltenden Regelung: «Ich halte es aber auch nicht für schlüssig», schrieb er, «wenn in dem Erlasse [von 1898] von den Standesbeamten die Wiedergabe der polnischen Buchstaben mit vorstehender Begründung verlangt, zugleich aber ausgesprochen wird, daß von deutschen Beamten nicht zu verlangen ist, daß sie andere Schriftzeichen kennen, als die im Deutschen üblichen gothischen oder lateinischen Buchstaben. Wenn von deutschen Beamten nur die Anwendung solcher Buchstaben verlangt werden kann, welche sie kennen, so kann eben die Anwendung der polnischen, vom lateinischen Alphabet abweichenden Buchstaben von ihnen nicht verlangt werden.» Dass preußischen Beamten zugemutet werden dürfte, zumindest das polnische Alphabet zu lernen, kam für Rheinbaben nicht in Frage. Er wandte sich vehement gegen die Meinung des neuen Innenministers Bethmann Hollweg, der im Votum vom 29. April 1905 mit Nachdruck die Auffassung äußerte, dass die Anwendung der polnischen Schreibweise der Namen, falls sie ihnen bekannt ist, den Behörden «keine Schwierigkeiten bereiten und ihr Ansehen nicht beeinträchtigen» könnte, «zumal diejenigen Behörden, bei welchen die Frage praktisch wird, meist inmitten der polnischen Bevölkerung wirken und deshalb mit den polnischen Schriftzeichen vertraut sein werden.» Einen ähnlichen Standpunkt vertrat auch der Staatssekretär im Reichsjustizamt, der in seinem Votum vom 18. März 1904 schrieb, es sei «nicht abzusehen», weshalb von den deutschen Standesbeamten der Gebrauch von diakritischen Zeichen «nicht sollte erwartet werden können.» Diese Zeichen seien nämlich «nicht alle der deutschen Schrift an sich fremd», sie finden sich außerdem nicht allein im Polnischen, sondern auch «in den meisten übrigen, namentlich in den romanischen Sprachen.» Die französischen Akzente, erinnerte Nieberding, seien von den Standesbeamten «bisher stets wiedergegeben worden, ohne daß sich hieraus, soweit bekannt, Unzuträglichkeiten ergeben hätten.» Dabei räumte er ein, dass den Standesbeamten «im allgemeinen die französische Sprache weniger fremd» als die polnische war. Mit «weniger fremd» meinte der Staatssekretär wohl den Umstand, dass Französisch im Gegensatz zum Polnischen von den meisten preußischen Beamten auf dem Gymnasium gelernt worden sein müsste. Darüber hinaus muss jedoch auch noch ein mitschwingender zweiter Sinn dieser Redewendung in Betracht gezogen werden, dass nämlich Französisch, obwohl die Sprache des «Erzfeindes», in den Augen gebildeter Deutscher ein hohes Prestige genoss, während Polnisch eine im Kontext der Germanisierungspolitik verpönte und bekämpfte Sprache war, sodass der Gedanke, es sich aneignen zu müssen, bei einem Großteil der deutschen Beamten nach der (mutmaßlichen) Meinung Nieberdings ein Befremden hervorrufen müsste.

Der Finanzminister räumte ein, dass in gewissen Fällen wohl eine möglichst vollständige Übereinstimmung in der Namensschreibweise zwischen verschiedenen Dokumenten von besonderer Bedeutung für die Bürger sein könnte. Dennoch musste seines Erachtens die Entscheidung im Ermessen der einzelnen Behörden liegen. Weder die Unterschiede in der Schreibweise noch die Identifizierungsprobleme, die sich daraus ergeben könnten, schienen ihm hinreichende Gründe zu sein, alle preußischen Beamten zum Gebrauch polnischer Buchstaben zu verpflichten.

Nun ist hierbei zu bemerken, dass mit Ausnahme des Justizministers, der Auskünfte über die gängige Praxis und Expertengutachten einholte, sämtliche Ressortchefs von Kenntnissen und Praktiken von Behörden und (Standes-)Beamten sprachen, ohne sich auf empirische Daten zu berufen, was die Vermutung nahelegt, dass wir es hier eher mit projektiven Zuschreibungen zu tun haben, denen imaginierte Beamte als Projektionsfläche dienten.

Außer der Frage nach Zumutbarkeitsgrenzen des preußischen Beamtentums war dem Finanzminister noch wichtig, dass die Regierungsstellen in geschlossener Front auftraten. Da aber sowohl der Innen-, als auch der Justizminister «im Falle Rozanski» – von Rheinbaben blieb hartnäckig bei dieser Schreibweise, trotzdem ihm die polnische zumindest optisch schon bekannt war –, anderer Meinung waren, konnte er sich nicht damit einverstanden erklären, dass die Angelegenheit als erledigt angesehen würde, ehe das Staatsministerium grundsätzlich Stellung dazu genommen hätte. Doch eine einhellige Beschlussfassung blieb im Endeffekt aus. Auf einen gemeinsamen Nenner ließen sich alle im Rahmen des bürokratischen Diskurses vertretenen

Positionen der Minister ebenso wenig bringen wie im Rahmen des rechtlichen. Außer der Meinungsverschiedenheit in der Zumutbarkeitsfrage standen auch divergierende Interessen von verschiedenen Ressorts einer Einigung im Wege.

Ein Musterbeispiel für einen interessengeleiteten bürokratischen Diskurs liefert das Vorgehen des Kriegsministers Karl von Einem, dem es vor allem um die Interessen seiner Behörde ging. Bereits 1899 wurden auf das Betreiben des Kriegsministeriums für sämtliche Ortschaften in Posen Doppelnamen (polnisch und deutsch) abgeschafft. Es wurden nur deutsche oder der Diakritika beraubte polnische Ortsnamen zugelassen. Neben kulturpolitischen Germanisierungsbestrebungen spielte dabei das Interesse des Kriegsministeriums eine ausschlaggebende Rolle, das für das Militär neue Landkarten mit ausschließlich deutschen Ortsnamen drucken lassen wollte, da sie für deutsche Offiziere mutmaßlich leichter zu lesen und zu schreiben waren.⁴²⁹ In der Diskussion über Nachnamen äußerte der Kriegsminister in seinem Votum vom 23. Januar 1905 seine Bedenken in Bezug auf den Vorschlag des Innenministers vom 21. Dezember 1904, den Erlass von 1898 «nicht auch im Schriftverkehr anderer preußischer Behörden gleichmäßige Anwendung finden» zu lassen: Im Geschäftsbereich der Militärverwaltung und der Ersatzbehörden würde die uneinheitliche Schreibweise von Nachnamen in Zeugnissen zu «Irtümern⁴³⁰, Verwechslungen usw.» in den Rekrutierungstammrollen, sowie in den Nationallisten der Rekruten, in den Truppenstammrollen, dem Militärpass, Überweisungsanträge, in den Landwehr- und Kriegsstammrollen sowie in sonstigen Listen und Militärpapieren führen und sei deshalb zu vermeiden, zumal «die Schreibweise der Namen bei Bewilligung von gesetzlichen Bezügen – Pensionen u.s.w. –, Erteilung des Zivilversorgungsscheines, bei vorkommenden Beurkundungen während der aktiven Dienstzeit im Frieden oder während einer Mobilmachung von wesentlicher Bedeutung» sei. Eintragungen in all' diese Dokumente aber erfolgen anhand der Auszüge aus Zivilstandsregistern und der Geburtszeugnisse. Daher könne der Kriegsminister nur die «gänzliche Aufhebung des Erlasses»⁴³¹ vom 11. März 1898 als «dringend erwünscht» bezeichnen oder zumindest auf eine Einschränkung des Vorschlags des Innenministers drängen, damit für die Militärverwaltung und die Ersatzbehörden die standesamtliche Schreibweise der Namen maßgebend bleibe.

Einheitlichkeit in der Rechtschreibung konnte also im Prinzip auch eine wesentliche militärische Bedeutung haben. Auf die Frage hingegen, ob die in den Schreibstuben tätigen Militärangehörigen die polnischen «Lautzeichen» bzw. Buchstaben verstehen und schreiben konnten, ging von Einem gar nicht ein. Ihm scheint auch im Hinblick auf die Interessen seines Ressorts gleichgültig gewesen zu sein, ob die Namen in der polnischen oder in der germanisierten Variante in die Unterlagen eingetragen würden, solange die gleich bleibende Schreibweise garantiert war.

Der Staatsminister, der Kultusminister und der Minister für öffentliche Arbeiten unterstützten den Kriegsminister. Sie gaben zu, dass die von ihm befürchteten «Unzuträglichkeiten» für den Geschäftsbereich der Militärverwaltung und der Ersatzbehörden jedenfalls vermieden werden müssten, und dass das Einheitlichkeitsproblem auch für alle anderen Ressorts relevant sei. Andere Minister äußerten sich dazu jedoch nicht. Dies kann als ein stillschweigendes Einverständnis – oder aber auch als ein Indiz dafür gedeutet werden, dass sie ihre Gründe hatten, keiner der beiden vom Kriegsminister gewünschten Lösungen zuzustimmen, aber nicht den Eindruck erwecken möchten, gegen die Interessen des hoch angesehenen preußischen Militärs zu handeln.

Da es innerhalb des Staatsministeriums Meinungsverschiedenheiten gab, könnte, wie Budde betonte, keine allgemeine Anordnung erlassen werden. Diese wäre seiner Ansicht nach auch nicht nötig, weil «Beschwerden über Nichtanwendung der Zeichen [...] nur ganz vereinzelt vorgekommen zu sein» schienen.

⁴²⁹ Vgl. GStAPK. I. HA Rep. 151 Finanzministerium I B Nr. 317. Herstellung größerer Einheitlichkeit in der deutschen Rechtschreibung, Bd. I 1876–1904. Nicht foliiert.

⁴³⁰ Sic, mit einem *r*.

⁴³¹ Sic, ohne Genitivendung.

Die Tatsache, dass in den Voten der Minister kaum von weiteren einschlägigen Fällen Erwähnung gemacht wurde, kann zweierlei bedeuten. Zum einen scheint sie die Vermutung zu bekräftigen, dass die Behauptung (hier in der Formulierung von Nieberding), «deutsche Beamte» wären «außerstande», sich «einer fremden Schrift zu bedienen», eine nicht stichhaltige Verallgemeinerung darstellte und in den meisten Fällen polnische Namen doch mit allen dazugehörigen diakritischen Zeichen geschrieben wurden. Diese These wäre allerdings erst empirisch zu überprüfen.

Zum anderen dürften fehlende Beschwerden darauf hinweisen, dass vor und neben Maryan Rożański nur ganz wenige Polen auf den Gedanken kamen, gegen falsche Schreibweisen ihrer Namen mittels Beschwerden anzukämpfen. Diejenigen der Betroffenen, denen an der korrekten Schreibung gelegen war, wählten anscheinend eher den Weg des gerichtlichen Berichtigungsverfahrens unter Berufung auf §65 des Personenstandsgesetzes. Darauf lässt zumindest die Mitteilung Nieberdings schließen, dass «Gerichte [...] mit der Frage befaßt werden.» Viele Betroffene jedoch ärgerten sich anscheinend nur und unternahmen nichts – oder wurden politisch aktiv, zunehmend auch radikal nationalistisch und militant. Und das machte den preußischen und Reichsbehörden ganz besonders zu schaffen. Überlegungen der Minister zu diesbezüglichen Aspekten der orthografischen Problematik sollen nachstehend unter der Rubrik «politischer Diskurs» vorgestellt werden.

Als Grund dafür, dass er gegen die Änderung oder Aufhebung des Ministerialerlasses vom 11. März 1898 protestierte, wies der Staatssekretär im Reichsjustizamt Nieberding am 18. März 1904 unter anderem darauf hin, dass er «die angeregte Maßnahme im Reichstage mit Erfolg» nicht vertreten könnte, denn «vom politischen Standpunkt aus wäre es bedenklich, den Standesbeamten die Weglassung der fraglichen Zeichen zu gestatten.» Denn eine solche Maßnahme «würde zweifellos von polnischer Seite zu Agitationen gegen die Regierung ausgenutzt und im Reichstage zum Gegenstande heftiger Angriffe gemacht werden. Bei der Haltung, welche der Reichstag bisher in ähnlichen Fragen eingenommen hat,» dürfe man annehmen, dass «die polnische Fraktion in ihren Angriffen von der Mehrheit des Reichstags unterstützt werden würde. Die Reichs-Justizverwaltung wäre nicht in der Lage, solchen Angriffen mit Erfolg entgegenzutreten.»

Finanzminister Freiherr von Rheinbaben wog rechtliche und politische Argumente gegeneinander ab: Einerseits spräche rein rechtlich nichts dagegen, den Ministerialerlass von 1898 aufzuheben und preußischen Standesbeamten zu erlauben, die diakritischen Zeichen in polnischen Nachnamen zu ignorieren. Andererseits neigte er doch «nach nochmaliger Erwägung der Ansicht zu, dass die Aufhebung des Ministerialerlasses, nachdem er einmal ergangen ist, sich wenigstens zur Zeit» nicht empfähle, da «diese Maßregel, ohne einen entsprechenden politischen Erfolg zu erzielen, von der polnischen Bevölkerung als eine Härte empfunden und agitatorisch ausgebeutet werden würde» und da außerdem sich «unerwünschte Erörterungen im Reichstage daran knüpfen könnten.»

Während die Meinungen der Minister bezüglich des rechtlichen Aspekts dieses orthografischen Problems weit auseinandergingen, waren sie sich weitgehend einig, was dessen politische Seite betraf. So sprach sich der Staatssekretär des Reichsamt des Innern, Vizekanzler und preußische Staatsminister ohne Geschäftsbereich in seinem Votum vom 19. Juni 1904 gegen die diskutierte Einschränkung des Geltungsbereiches des Ministerialerlasses vom 11. März 1898 aus. Im Gegensatz zum Finanzminister glaubte der promovierte Jurist von Posadowsky-Wehner, dass es auch rechtlich gesehen falsch wäre, Standesbeamten zu erlauben, beim Schreiben polnischer Namen die dazugehörigen diakritischen Zeichen wegzulassen. Politisch fand er das aber ebenfalls nicht ratsam: Seiner Meinung nach wäre diese Maßnahme «kein geeignetes Mittel zur Bekämpfung des Polentums, während sie von polnischer Seite in agitatorischer Weise ausgenutzt werden könnte.»

Eine interessante Mischung von juristischen und politischen Argumenten findet sich im Votum des preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten

Heinrich Konrad Studt⁴³² vom 3. April 1905. Von Beruf Jurist und Verwaltungsbeamter, hatte Studt die Germanisierung in den Ostprovinzen Preußens Jahre lang aggressiv betrieben. Die vorgeschlagene Aufhebung der Ministerialerlasses von 1898 fand er «nicht angängig», denn, falls die Gerichte «trotz einer Zurücknahme dieses Ministerialerlasses das Recht der polnischen Staatsbürger auf die polnische Schreibweise ihrer Namen, soweit eine solche hergebracht ist», anerkennen sollten, würde «eine derartige Stellungnahme der Gerichte von der polnischen Agitation als ein Sieg über die preußische Regierung in der unerwünschtesten Weise ausgebeutet werden.» Man bedenke, dass zu diesem Zeitpunkt im benachbarten russischen Teil Polens bereits erbitterte, teilweise stark nationalistisch gefärbte Kämpfe gegen die Staatsmacht tobten, bei denen es u.a. um das Recht ging, «die polnische Sprache in den verschiedenen Lebensbereichen zu verwenden.»

Der Innenminister Freiherr Ernst von Hammerstein-Loxten war, wie oben schon angedeutet, einerseits überzeugt, dass die Germanisierung der Eigennamenschreibung u.U. «unumgänglich notwendig» wäre. Dennoch wollte er sich «bei nochmaliger Erwägung im Hinblick auf die möglicherweise eintretende politische Erregung» im Dezember 1904 damit «einverstanden erklären, dass bis auf weiteres die Vorschriften des Ministerialerlasses vom 11. März 1898 nicht geändert werden.»

Auf den ersten Blick bot die Position des kurz zuvor ernannten Innenministers Theobald von Bethmann Hollweg einen krassen Kontrast zu weiter oben zitierten Haltungen anderer Ressortchefs. In seinem Votum vom 29. April 1905 schrieb er nämlich, dass die Beschränkung des Ministerialerlasses von 1898 nur auf Standesämter ihm nicht zweckmäßig erscheine, und wies darauf hin, «dass es sich bei den Polen anders als bei zufällig in Preußen lebenden Türken, Griechen pp. um Preußische Staatsbürger handelt, die einen nicht unbeträchtlichen Teil des gesamten Volks ausmachen und dem Preußischen Staat seit langem angehören.» Liest man dieses Votum bis hierher, kann man den Eindruck bekommen, hier sei ein einsames Beispiel eines preußischen Staatsmannes (der zudem der künftige Kanzler Deutschlands war!), der für eine weniger diskriminierende Politik gegenüber den polnischen Mitbürgern eintrat. Doch zeigt schon der nächste Satz, dass es Bethmann Hollweg gar nicht um Gefühle der Polen als solche ging, sondern vielmehr darum, dass ihre Verletzung eigentlich der Sache der Germanisierung nur schaden würde. Eine Weisung an die Behörden, «ihre Namen in anderer als von den Vorfahren überkommener Weise zu schreiben», würden die Polen nämlich als eine «kleinliche und gehässige Maßnahme empfinden müssen, die weit entfernt, germanisierend zu wirken, nur verstimmen und aufreizen könnte.» Daher glaubte der Minister, «das Ziel der Deutschschreibung der betreffenden polnischen Namen» würde somit «keineswegs allgemein erreicht werden.» Und, *last but not least*, «durch die Fortlassung der Lautzeichen bei der Wiedergabe polnischer Namen» würde doch «deren polnischer Ursprung nicht verwischt werden.»

Der politische Diskurs aller Minister zeichnete sich durch ein hohes Maß an Angst aus. Zum einen fürchteten die Staatsmänner, dass polnische Nationalisten jede Änderung in Bezug auf die Rechtschreibung der polnischen Familiennamen für ihre Propagandazwecke instrumentalisieren und so davon profitieren könnten. Die Meinungsverschiedenheiten betrafen nur die Art und Weise, wie die Polen das wohl tun würden: Die einen hatten Angst, dass die Aufhebung des Ministerialerlasses als solche für eine antipolnische Maßnahme erklärt werden würde, während andere befürchteten, dass die Polen es als ihren Triumph feiern würden, wenn die Wirkung des Ministerialerlasses in der Praxis minimisiert würde. Im Allgemeinen sah übrigens die Situation in Russisch-Polen, wie sie sich laut Malte Rolf den zarischen Verwaltungsbeamten vor Ort darstellte, ähnlich aus. Diese waren sich «sehr bewusst», dass «auch scheinbar zweitrangige Detailfragen schnell mit der Debatte der „polnischen Frage“ verknüpft werden könnten.»⁴³³ Was auch immer die Petersburger Zentralregierung veranlassen oder verbieten mochte, ihre Maßnahmen würden im Königreich Polen bzw. im Weichselland nicht primär nach ihrem Inhalt beurteilt, sondern vor allem

⁴³² Zu Studt vgl. Die preußischen Oberpräsidenten. 1815–1945 / Hg. von K. Schwabe. Boppard am Rhein 1985, S. 114f.

⁴³³ Vgl. Rolf M. Imperiale Herrschaft im Weichselland, S. 138f.

als Signale für eine wechselnde Ausrichtung der Polenpolitik gedeutet werden. Daher ging es den russischen imperialen Verwaltungsbeamten in Warschau vor allen Dingen um den «symbolischen Gehalt» der jeweiligen geplanten Maßnahme und um deren Rezeption durch eine angenommene polnische «öffentliche Meinung».⁴³⁴

Zum anderen befürchteten die Vertreter der Exekutive schwierige Debatten im Reichstag, wo die Stimmung oft sehr regierungskritisch und keineswegs eindeutig polenfeindlich war. Die Minister befanden sich also im Geiste schon in Verteidigungsposition auf beiden Fronten und versprachen sich keine Siege. Wie groß tatsächlich die Risiken für sie waren und ob sie den künftigen Aufschwung des polnischen nationalen Befreiungskampfes vorhersahen, kann hier nicht beurteilt werden. Festzuhalten bleibt, dass die preußischen Ressortchefs einhellig der Überzeugung waren, jede Änderung der Rechtschreibnormen auf diesem Gebiet würde ihnen nur politische Schwierigkeiten eintragen. Logischerweise einigten sie sich am Ende der fast drei Jahre langen Debatte darauf, alles beim Alten zu lassen: Der Ministerialerlass vom 11. März 1898 sollte weiterhin im bisherigen Umfang Geltung behalten, es sollte auch sonst keine allgemeine oder spezielle Anordnung bezüglich der polnischen diakritischen Zeichen an die Amtsstellen erteilt werden, und auf Beschwerden wie die von Rożański sollte künftig ein «kurzer abweisender Bescheid zu erteilen sein.»

Es flossen also die Argumentationslinien, die hier in drei verschiedene Diskurse aufgeteilt wurden, am Ende zusammen: Aus rechtlichen, politischen und bürokratischen Gründen wurde für das Beste gehalten, in der debattierten orthografischen Frage gar nichts zu unternehmen.

Nach dem zweiten Schulstreik stellte der deutsche Reichstag den völligen Misserfolg der preußischen Germanisierungsmaßnahmen in Polen fest. Die von der Regierung betriebene orthografische Politik, die oben geschildert wurde, war Bestandteil des Kurses, der in diese Sackgasse führte. Die Diskussion darüber, welche Schreibweise der polnischen Namen die richtige wäre, spiegelte Gegensätze wieder, die für das politische Leben Deutschlands im frühen 20. Jh. prägend waren, nämlich den Gegensatz zwischen dem starren preußischen Regierungsmodell und dem demokratischeren Modell des Reichstags, den Antagonismus zwischen Rheinbaben und Bethmann Hollweg⁴³⁵, den Gegensatz zwischen dem Respekt der Minister vor den Prinzipien und Regeln der Rechtsstaatlichkeit und ihrem Blick auf die Interessen und Gefühle polnischsprachiger Mitbürger als Faktoren des unerwünschten Protestpotenzials. Kleine Punkte und Akzente sind, wie sich herausstellt, nicht einfach nur Tüttelchen, sie führen uns zu wichtigen Themen der mitteleuropäischen Geschichte.

Zu bemerken ist schließlich noch, dass im Verkehr zwischen den hochrangigen Regierungsbeamten die von ihnen bzw. ihren Kanzlisten gemachten Abweichungen von «üblichen» oder «amtlichen» Schreibweisen zwar durchaus beanstandet werden konnten, aber nur äußerst selten als «Fehler» bezeichnet wurden. Dies scheint ein Indiz für die bereits etablierte (wenn auch nicht unbedingt reflektierte) stigmatisierende und ausgrenzende Wirkung dieses Begriffs zu sein: Anscheinend vermied man dessen Gebrauch gegenüber angesehenen Vertretern der Eigengruppe, da man internalisiert hatte, dass jemand, der mit Fehlern schreibe, nicht dazugehören dürfe und keinen Anspruch auf Achtung habe.

⁴³⁴ Ebd., S. 139.

⁴³⁵ Einige Jahre später entließ der Kanzler diesen Finanzminister, wenn auch aus Gründen, die nichts mit der hier erörterten Problematik zu tun hatten.

3.1.3. Alternativen

Der weiter oben vorgestellte Umgang mit Rechtschreibfehlern in deutschen und russischen Lehranstalten des späten 19. und frühen 20. Jhs. stellte den *mainstream* in der pädagogischen Praxis der Zeit dar, doch war er der einzig mögliche oder gab es auch Schulen, wo man mit Abweichungen von der orthografischen Norm anders umging?

Ja, die gab es.

Als erstes denkt man dabei wohl an die humanistischen pädagogischen Konzepte von Diesterweg, Stoy, Ušinskij oder Pirogov. Doch beim näheren Hinsehen stellt sich heraus, dass ihre Schriften, die in der Geschichte der Pädagogik Epoche machten, einen nicht entfernt so großen Niederschlag in der alltäglichen Praxis wie in der Diskussion darüber fanden. Nach der trefflichen Beobachtung eines Praktikers könnte man «fast blindlings einen Comenius, Rousseau, Pestalozzi und noch Dutzende anderer aufschlagen; man wird immer auf [...] Wahrheiten treffen, denen die Unterrichtspraxis aller Zeiten ins Gesicht schlägt. Und es handelt sich dabei durchaus um Wahrheiten, die allgemein theoretisch honoriert werden; nur die Praxis kümmert sich nicht um sie.»⁴³⁶ Daher werden nachstehend zwei Fälle aus der Praxis vorgestellt werden.

Lev Tolstojs Schulmodell

Als Beispiel eines in Russland praktizierten alternativen Ansatzes sei hier das Schulmodell genannt, das von dem damals noch nicht als Schriftsteller und Denker berühmten Lev Nikolaevič Tolstoj konzipiert und eine Zeitlang betrieben wurde.⁴³⁷ Auf seinem Landgut Jasnaja Poljana im Gouvernement Tula hatte Graf Tolstoj von klein auf sehr enge, kameradschaftliche Beziehungen mit Kindern von Bauern und Hofgesinde. Er schätzte ihre seelischen, intellektuellen und künstlerischen Eigenschaften sehr hoch ein, stellte sie in mancher Hinsicht auch über die der Aristokratie. Bereits in seinen Zwanzigern verspürte er den Wunsch, den Bauern den Weg zur Bildung zu öffnen. Nach einem ersten, nicht besonders erfolgreichen Versuch in den 1840er Jahren, auf den hier nicht eingegangen werden soll, eröffnete Tolstoj im Herbst 1859 wieder eine Privatschule in Jasnaja Poljana, organisierte ihre Arbeit jedoch auf einer völlig neuen Grundlage. Diesmal ging er die Sache viel gründlicher, aber auch viel innovativer an.

Tolstoj studierte Werke von Montaigne, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg, Ušinskij usw. sowie unterschiedliche Lehrbücher, rezipierte sie jedoch äußerst skeptisch und kritisch. Seine eigene pädagogische Arbeit gestaltete er in bewusster und ausdrücklicher Abgrenzung von den westlichen⁴³⁸ Konzepten auf der einen Seite und von der russischen Tradition auf der anderen.⁴³⁹

Europäische Schulen lernte Tolstoj während seiner fast ein Jahr langen Auslandsreise (1860–1861) kennen. Er besuchte zahlreiche Lehranstalten in Frankreich, Italien, England, Belgien

⁴³⁶ Otto, B.: Beiträge zur Psychologie des Unterrichts, Leipzig 1903, S. 329f.

⁴³⁷ Zu dieser Schule in Jasnaja Poljana allgemein vgl. Klemm, U.: Zur Problematik und Praxis alternativer Schulpädagogik. Dargestellt am Beispiel der Bauernschule L.N. Tolstojs in den Jahren 1859 bis 1862, in: Wittig, H.E. / Klemm, U. (Hrsg.): Studien zur Pädagogik Tolstojs. Mit Beiträgen von U. Klemm und einem «Brief über die Erziehung» von L. N. Tolstoj. In neuer Übersetzung von Horst E. Wittig, München 1988, S. 45–56; wichtige Informationen enthalten auch die anderen Beiträge in diesem Sammelband, auf die weiter unten noch hingewiesen wird.

⁴³⁸ Ganz besonders kritisch, ja regelrecht feindlich eingestellt war Lev Tolstoj dem von ihm so genannten «pedantisch-dummen deutschen Volksbildungskonzept» gegenüber. Dieses Konzept kannte er nicht nur aus Büchern, sondern auch aus zahlreichen Hospitationen, die er während seiner Auslandsreise extra vorgenommen hatte. Diese ablehnende Haltung wurde zusätzlich durch Beobachtungen verstärkt, die Tolstoj «mit Überraschung und Schrecken» in seiner Heimat machte, wo auf Grund der behördlich vorgeschriebenen Nachahmung preußischer Muster dieses von ihm als «schädlich» und «gefängnisartig» bezeichnete Schulmodell «Wurzeln schlug und getrost florierete.» Vgl. Tolstojs Brief an A. Suvorin. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/bio/gusev-materialy-1870-1881/tolstoj-v-1873-1877-godah.htm>.

⁴³⁹ Vejkšan, V.A.: L.N. Tolstoj – narodnyj učitel', Moskau 1959. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/public/vejkshan-tolstoj-uchitel'/ustrojstvo-yasnopoljanskij-shkoly.htm>. Vgl. auch Moulin-Stožek, D.: Five Principles of Tolstoj's Educational Thought, in: Medzhibovskaya, I. (Hrsg.): Tolstoj and his Problems: Views from the Twenty-First Century, Evanston 2019, S. 158–169.

und Deutschland. Sein Tagebuch spiegelt seine Eindrücke, ohne jedoch immer die jeweils besuchte Schule genau zu nennen, z.B. «17. (29.) Juli [Bad-Kissingen]. War in einer Schule. Entsetzlich. Gebet für den König, Prügel, alles auswendig, verängstigte, seelisch verkrüppelte Kinder.»⁴⁴⁰ Auch sonst schneiden die meisten deutschen Schulen bei Tolstoj nicht besser ab: «7. (19.) April. Die Schulen sind schlecht, *Schlendrian*»⁴⁴¹, «4. (16.) April [...] Zwätzen. Eine überaus alberne Schule, die zeigt, wohin Institutionen von oben führen.»⁴⁴² Etwas günstiger war sein Urteil über die das Schullehrerseminar in Weimar und über die Lehranstalt von Karl Volkmar Stoy (dessen Schriften Tolstoj als «geschicktes und dreistes Geschwätz» einschätzte⁴⁴³) in Jena: «[...] ich kenne seine Anstalt, es ist immerhin die interessanteste und vor allem die einzige beinahe lebendige Anstalt unter allen deutschen Schulen. Alle übrigen sind, wissen Sie, wie tot, absolut tot.»⁴⁴⁴ Denn Tolstoj war überzeugt, dass nur in vollkommener Freiheit sich die Fähigkeiten eines Kindes entfalten können und die wirklich relevanten und nachhaltigen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden, während Zwang und Fremdbestimmung, die in der herkömmlichen, auch und vor allem in der von ihm so genannten «neuen deutschen» Schule herrschten, das Kind nur verstümmelten. Die «neue deutsche Schule», ebenso wie die kirchliche, lehrt, ohne zu fragen, was den Schüler interessiert, sondern sie lehrt vielmehr das, was nach der Überzeugung des Lehrers wichtig ist. Daher kann diese Schule nur auf Zwang bauen. Die Kinder, die dort unterrichtet werden, befinden sich stets in dem von Tolstoj so genannten «‘Schulzustand’ der Seele» (Kombination von Ermüdung, Furcht, Langweile, Anspannung der Gedächtniskraft und der Aufmerksamkeit⁴⁴⁵) und der Unterricht ist ineffizient. Kein Wunder, meinte Tolstoj, dass die Schule als solche dann einem Kind als eine Einrichtung erscheint, «die dazu da ist, die Kinder zu quälen – eine Einrichtung, in der das Hauptvergnügen und das stärkste Bedürfnis nach der Bewegungsfreiheit unbefriedigt bleibt, ihm erscheint sie als eine Einrichtung, bei der *Gehorsam* und *Ruhe*⁴⁴⁶ die ersten Erfordernisse sind.»⁴⁴⁷ Da den Kindern in der Schule Dinge beigebracht werden, die sie nicht verstehen können (z.B. die unlogischen Elemente der Rechtschreibung, der deutschen wie der russischen, kann man weder verstehen noch erklären), und weil man die Kinder – nicht nur im Rechtschreibunterricht – in der Schule gewöhnlich zwingt, nicht ihre eigene heimatliche Mundart, sondern eine ihnen fremde Hochsprache zu sprechen, sehen sie die Lehrer als ihre Feinde und Peiniger an, während die Lehrer «in den Schülern meist seine geborenen Feinde sieht, die aus eigener Bosheit oder durch die der

⁴⁴⁰ Tolstoj, L.: Gesammelte Werke in zwanzig Bänden, übers. von G. Dalitz, hrsg. von E. Dieckmann / G. Dudek, Bd. 18: Tagebücher, Erster Band: 1847–1884, Berlin 1978, S. 273.

⁴⁴¹ Ebd., S. 281.

⁴⁴² Ebd., S. 279.

⁴⁴³ Ebd., S. 279.

⁴⁴⁴ Tolstoj an S.A. Ratschinski, 7. August 1862, in: Tolstoj, L.: Gesammelte Werke in zwanzig Bänden, übers. von G. Dalitz, hrsg. von E. Dieckmann / G. Dudek, Bd. 16: Briefe, Erster Band: 1844–1885, Berlin 1971, S. 292f., hier S. 293.

⁴⁴⁵ Tolstoj, L.N.: Gedanken über Volksbildung, in: Ders.: Sämtliche Werke. Von dem Verfasser genehmigte Ausgabe von R. Löwenfeld, I. Serie: Sozial-Ethische Schriften, Bd. 8. Pädagogische Schriften. Erster Band, Jena 1907, S. 1–42, hier S. 21.

⁴⁴⁶ Diese zwei Wörter schrieb Tolstoj auf deutsch als Anspielung auf die Zustände, die er während seiner Europa-Reise in deutschen Lehranstalten vorfand. Anderswo schildert er diesen Eindruck in noch eindrücklicherer Art und Weise: «Jede Bewegung, jedes Wort, jede Frage – ist verboten. *Die Hände fein zusammen! Ruhe und Gehorsam!*» Tolstoj, L.N.: Über die Methoden des Unterrichts im Lesen und Schreiben, in: Ders.: Sämtliche Werke. Von dem Verfasser genehmigte Ausgabe von R. Löwenfeld, I. Serie: Sozial-Ethische Schriften, Bd. 8. Pädagogische Schriften. Erster Band, Jena 1907, S. 43–80, hier S. 69, ähnlich S. 65 (Original: Tolstoj, L.N.: O metodach obučenija gramote, in: Ders.: Polnoe sobranie sočinenij, Bd. 8: Pedagogičeskie stat'i 1860–1863, Moskau 1936, S. 139, ähnlich S. 136). Von mir hervorgehoben sind die von Tolstoj in Deutsch geschriebenen Sätze, die offenbar den Befehlston der direkten Rede eines Lehrers wiedergeben sollen. In der deutschen Ausgabe sind der Wortlaut und die Zeichensetzung leicht abgeändert. Dort heißt es: «Die Hände zusammengelegt, Ruhe und Gehorsam.»

⁴⁴⁷ Tolstoj, L.N.: Gedanken über Volksbildung, in: Ders.: Sämtliche Werke. Von dem Verfasser genehmigte Ausgabe von R. Löwenfeld, I. Serie: Sozial-Ethische Schriften, Bd. 8. Pädagogische Schriften. Erster Band, Jena 1907, S. 1–42, hier S. 15 (Original: Tolstoj, L.N.: O narodnom obrazovanii, in: Ders.: Polnoe sobranie sočinenij, Bd. 8: Pedagogičeskie stat'i 1860–1863, Moskau 1936, S. 11).

Eltern nicht auswendig lernen wollen, was er selbst auswendig weiß.»⁴⁴⁸ So eine Schule zeitigt Angst und Abscheu vor dem Lernen, vor dem Lesen und vor dem Schreiben.

Während seines Aufenthaltes in Weimar formulierte Tolstoj eine seiner wichtigsten Ideen, die er am 2.(14.) und 4.(16.) April 1861 in seinem Reisetagebuch notierte: «Die Beimengung von *erziehliches Element* hat die Schule despotisch gemacht.»⁴⁴⁹, daher «weg mit dem Erziehen — nur Lehren.»⁴⁵⁰ Denn Kinder, insbesondere Bauernkinder, glaubte Tolstoj, sind von der Natur her viel besser als man (zumal ein Vertreter der herrschenden Klasse) sie je durch Erziehung machen könnte.

Am 22. April 1861 traf sich Tolstoj in Berlin mit dem Seminardirektor Diesterweg, dem Sohn des berühmten deutschen Pädagogen. Im Tagebuch des russischen Reisenden wurde das Gespräch recht knapp zusammengefasst: «Diesterweg. – Klug aber kalt. Er will nicht glauben und ist verärgert darüber, dass man liberaler als er sein und weiter als er gehen kann. Sieht Erziehung als die Aufgabe an.»⁴⁵¹

Diese beiden Prinzipien – der Verzicht auf «erziehliches Element» und der radikalste Liberalismus, später im Rückblick sogar als Anarchismus eingestuft, – lagen der von Tolstoj in Jasnaja Poljana gegründeten Schule, wo er selbst unterrichtete, ebensowohl wie den anderen nach deren Vorbild gegründeten Schulen in der Umgebung, für die Tolstoj die Lehrer instruierte. Seine pädagogisch-theoretischen Gedanken und seine Erfahrungen aus der Praxis schilderte er in der Zeitschrift «Jasnaja Poljana», die er extra zur Verbreitung seines pädagogischen Konzepts herausgab.⁴⁵²

Nach Angaben von Tolstoj belief die Zahl der nach seinem System und zeitweise unter seiner Anleitung betriebenen Schulen in der Umgebung von Jasnaja Poljana auf 23, wobei es zu unterschiedlichen Zeitpunkten auch weniger oder mehr gewesen sein dürften. Die Schülerzahl schwankte je nach Schule und Jahreszeit, blieb jedoch stets unter 40 Kinder pro Schule. Am Unterricht, der von Oktober bis April stattfand, nahmen nicht nur Söhne und (weniger zahlreiche) Töchter von Bauern, Hausknechten, Soldaten, Wirten, Küstern, Handlungsgehilfen und Hofgesinde im Alter von sechs bis dreizehn Jahren, sondern vereinzelt auch Erwachsene teil. Als Lehrer stellte Tolstoj erst Absolventen von Seminaren, mit denen er allerdings meist unzufrieden war, ab 1861 dann hauptsächlich aus der Universität wegen Unruhen ausgeschlossene Studenten, die er für tüchtiger hielt.⁴⁵³ Als Lehrer für Zeichnen, Malen, Geometrie und Algebra sowie für chemische und

⁴⁴⁸ Ebd.

⁴⁴⁹ Tolstoj, L.: Gesammelte Werke in zwanzig Bänden, übers. von G. Dalitz, hrsg. von E. Dieckmann / G. Dudek, Bd. 18: Tagebücher, Erster Band: 1847–1884, Berlin 1978, S. 279.

⁴⁵⁰ Ebd.

⁴⁵¹ In der deutschen Ausgabe (Tolstoj, L.: Gesammelte Werke in zwanzig Bänden, übers. von G. Dalitz, hrsg. von E. Dieckmann / G. Dudek, Bd. 18: Tagebücher, Erster Band: 1847–1884, Berlin 1978), die zahlreiche Kürzungen und Auslassungen aufweist, fehlt dieser Tagebucheintrag. Zit. nach der russischen elektronischen Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/dnevniki/1858–1880/dnevnik–1861.htm>.

⁴⁵² Jasnaja Poljana. Škola. Žurnal pedagogičeskij, izdavaemyj gr. L.N. Tolstym, Moskau 1862. Erschienen sind 12 Hefte, danach wurde die Zeitschrift, die maximal 400 Abonnenten hatte, eingestellt. Vgl. Jasnaja Poljana, in: Dement'ev, A.G. / Zapadov, A.V. / Čerepachov, M.S. (Hrsg.): Russkaja periodičeskaja pečat' (1702–1894): Spravočnik, Moskau 1959, S. 433–434.

⁴⁵³ «Alle ehemaligen Seminaristen (ich hatte sechs) halten nicht länger als ein Jahr aus, dann werden sie zu Trinkern oder Gecken.» Vgl. L. N. Tolstoj an S. A. Ratschinski, in: Tolstoj L.N. Gesammelte Werke in zwanzig Bänden / Hg. von E. Dieckmann, G. Dudek, Bd. 16: Briefe, Erster Band: 1844–1885, Berlin 1971, S. 292–294, hier S. 293. Sergej Račinskij, auch ein berühmter adeliger Dorfschulgründer und -lehrer der Zeit, machte Unterschied zwischen Absolventen von Priesterseminaren, die er für sehr gute Lehrer hielt, und Absolventen von Lehrerseminaren, die der Schulaufsichtsbehörde genehm waren, weil sie in den Schulen eine oberflächliche Ordnung schufen und «nach neuartigen Methoden» unterrichteten, welche «an sich viel Gutes, aber für das russische Landleben wenig Brauchbares» beinhalteten. Als eines der Lernziele, die für russische Dorfschulen wünschenswert und ausreichend, wenn auch schwer erreichbar wären, betrachtete Račinskij die Befähigung, nach vierjährigem Schulbesuch einen Brief an die Verwandtschaft, eine Bittschrift oder einen Vertrag «ohne Fehler gegen die russische Sprache und Rechtschreibung» zu schreiben. Obwohl er von außerordentlichen mathematischen und künstlerischen Leistungen der Dorfschulkinder schwärmte, identifizierte er implizit die orthografische Sicherheit mit Intelligenz, indem er schrieb, unter seinen Schülern gäbe es «intelligente, ohne Rechtschreibfehler schreibende dreizehn- bis fünfzehnjährige Jungen.» Vgl.

physikalisch Experimente engagierte Tolstoj während seiner Deutschland-Reise einen 22-jährigen Mann aus Weimar namens Gustav Kaehler, der an einer Realschule, dann an der Universität Jena und zum Schluss am Polytechnikum in Karlsruhe studiert hatte. Tolstoj und seine Mitstreiter besaßen weder pädagogische Vorbildung noch praktische Erfahrung mit dem Schulunterricht. Sie probierten in der täglichen Praxis unterschiedliche Methoden aus, die sie aus Büchern kannten, und verwarfen ohne zu zögern alles, was schlecht funktionierte, d.h. bei den Kindern Unverständnis, Unlust, Langeweile, Hemmungen und Protest hervorbrachte. Denn es sollte ja nur das und nur so gelehrt werden, was bei den Schülern gut ankam. Ihre Erfahrungen mit dem Unterricht besprachen die Lehrer in regelmäßigen Versammlungen. Vermutlich als Grundlage für diese Besprechungen wurde ein Tagebuch angelegt, das allerdings nur eine sehr kurze Zeit (vom 26. Februar bis zum 14. März 1862) und nur in der Schule in Jasnaja Poljana geführt wurde. Es bietet trotzdem interessante Einblicke in die Vorstellungen der Lehrer von ihrer Arbeit. Im Folgenden soll anhand der Berichte von Tolstoj die Praxis seiner Schule(n) insofern skizziert werden, als sie für unsere Fragestellung eine Rolle spielt.

Tolstoj's Schulmodell sah absolute Freiheit der Kinder⁴⁵⁴ vor, und zwar auf allen Ebenen von der allgemein organisatorischen bis hin zur geistig und körperlich individuellen: Die Schüler konnten durch Fragen, Vorschläge oder Anzeichen von Langeweile und Unlust den Unterricht auf Gegenstände, die ihnen zusagten, lenken und gegen Lehrstoffe, Themen oder Aufgaben, die ihnen zu schwer oder sinnlos vorkamen, protestieren. Sie durften ausbleiben, jederzeit weggehen⁴⁵⁵ (was zwei bis drei Mal im Monat auch geschah), sich während der Stunde frei im Raum bewegen; jeder durfte sich einen Platz auf den Bänken oder auf dem Sessel, an, auf oder unter dem Tisch usw. aussuchen und diesen nach Belieben wechseln. Man durfte sich unterhalten, schubsen, raufen, oder auch zusammenscharen. «Disziplin» verpönte Tolstoj ebenso wie «Ruhe», «Ordnung» und «Gehorsam». Ein den momentanen Bedürfnissen der Schüler entsprechendes Maß an Ruhe im Klassenzimmer stellte sich von selbst ein, sobald und solange die Kinder dem Lehrer oder einem Klassenkamerad beim Erzählen oder Vorlesen zuhören wollten, und dies war öfter und länger der Fall als man denken würde. Die Lehrer verzichteten ferner bewusst auf Kontrolle über die Körper der Kinder: Jede Körperlage, ob Sitzen, Stehen, oder Liegen, war erlaubt, ablegen oder anbehalten der Oberkleidung ebenso. Dösen oder Schlafen während der Stunde war normal. «Korrekte» Körpertechniken wie z.B. die Fingerlage beim Schreiben mit der Feder oder beim Zeichnen wurden den Kindern zwar vorgeführt, doch die Lehrer drängten nicht auf ihre Einhaltung. Sehr wichtig war die Freiheit im Umgang mit der Sprache: Die Lehrer erklärten den Kindern zwar, wie man nach den Regeln der literarischen russischen und der kirchenslawischen⁴⁵⁶ Sprache das eine oder andere Wort

Račinskij, S.A.: Zametki o sel'skich školach [1881], in: Sel'skaja škola. Sbornik statej S.A. Račinskogo. S predislavim N. Gorbova, Moskau 1891, S. 1–93, hier S. 54. Zur Person vgl. Georgievskij, V.T.: Sergej Aleksandrovič Račinskij, Sankt-Petersburg 1912.

⁴⁵⁴ Obwohl, wie schon angedeutet, vereinzelt auch Erwachsene die Schule besuchten, beziehen sich die hier resümierten Aufzeichnungen von Tolstoj und anderen Lehrern ausschließlich auf Kinder.

⁴⁵⁵ «Die Möglichkeit, plötzlich vom Unterricht wegzulaufen, ist etwas Nützlich und Notwendiges, und zwar nur als Mittel, den Lehrer vor den äußersten und größten Fehlern zu bewahren», meinte Tolstoj. Vgl. Tolstoj, L.N.: Die Schule von Jasnaja Poljana im November und Dezember des Jahres 1862, in: Ders.: Sämtliche Werke. Von dem Verfasser genehmigte Ausgabe von R. Löwenfeld, I. Serie: Sozial-Ethische Schriften, Bd. 9. Pädagogische Schriften. Erster Band, Jena 1907, S. 1–180, hier S. 28 (Original: Tolstoj, L.N.: Jasno-poljanskaja škola za nojabr' i dekabr' mesjacy. Obščij očerk charaktera školy. Čtenie mehaničeskoe i postepennoe. Grammatika i pisan'e, in: Jasnaja poljana, Nr. 1 (1862), abgedruckt in, in: Ders.: Polnoe sobranie sočinenij, Bd. 8: Pedagogičeskie stat'i 1860–1863, Moskau 1936, S. 28–126). Darüber hinaus ist diese Möglichkeit auch für Kinder wichtig als Mittel, Stress abzubauen, der Übermüdung vorzubeugen sowie solchen Übungen, bei welchen sie sich unsicher fühlen, zu entkommen. Allein schon durch das beruhigende Wissen darum, dass er nicht dazu verdammt ist, zu einem für ihn ungünstigen Zeitpunkt eine schriftliche Arbeit zu fertigen, macht ein Schüler weniger Fehler und erspart sich so das Lernen hemmende Misserfolgserlebnisse. Für die Analyse der Konstruktion des Rechtschreibfehlers in der Schule von Jasnaja Poljana ergibt sich daraus, dass das Element des Unentrinnbaren darin weitgehend reduziert war.

⁴⁵⁶ Im Gegensatz zu terminologischen Konventionen der heutigen historischen Linguistik herrschte im 19. und frühen 20. Jh. selbst in sprachwissenschaftlichen Fachperiodika, von pädagogischen Schriften ganz zu schweigen, noch eine bunte Vielfalt von Bezeichnungen für jene Sprache, die in russischen Lehranstalten anhand von kirchlichen Texten gelehrt wurde: Man nannte sie bald «Kirchenslawisch», bald «Altslawisch», mitunter auch einfach «Slawisch». Vgl.

gebraucht, konjugiert oder dekliniert. Doch der Gebrauch der Hochsprache war keineswegs ein Muss. Vielmehr durften, ja sollten die Schüler eine ihrem Milieu und ihrem Alter entsprechende Sprache sprechen, sie wurde keineswegs für falsch oder minderwertig erklärt. Im Gegenteil, ungeachtet der grammatischen Unrichtigkeiten fand Tolstoj die Sprache des Volkes viel schöner, lebendiger, ausdrucksstärker und nachahmungswerter als die Sprache der gebildeten Oberschicht.⁴⁵⁷ Das vom Standpunkt der literarischen Sprachnorm aus «Korrekte» war dem an sich gutgeheißen und geachteten «Natürlichen» nachgeordnet. Die Hinführung der Schüler zur literarischen Sprache war somit kein Selbstzweck, sie sollte vielmehr als Nebeneffekt der Alphabetisierung erfolgen, ohne dass das sprachliche und sozial-kommunikative Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein der Kinder gestört wurde.

Nur die grundlegenden Prinzipien wurden mehr oder weniger allgemein und konsequent eingehalten. Ansonsten klammerte man sich, nach Tolstojs Bekenntnis, an keine Theorie, kein System und unterrichtete sozusagen opportunistisch, indem jeder Lehrer seine Lehrmethoden und -inhalte jeweils dem Interesse und der momentanen Stimmung der Kinder anpasste. Lev Tolstoj unterrichtete auch selbst und beriet sich mit den Lehrern an Wochenenden über das Ausprobierte und noch Auszuprobierende.

Anfangs waren Eltern meist skeptisch, denn sie glaubten nicht, dass Lernen ohne Prügel und ohne Disziplin erfolgreich vor sich gehen könnte. Doch allmählich konnte ihr Vertrauen gewonnen werden, und viele nahmen ihre Kinder sogar von den Schulen bzw. Privatlehrern, die nach der althergebrachten Methode (d.h. Buchstabieren, auswendig Lernen, Prügel bei Fehlern) unterrichteten, und schickten sie stattdessen in die Schulen, die Tolstoj nach der neuartigen «a-be und keine Prügel»-Methode, wie sie spontan von den Bauern genannt wurde, eingerichtet hatte.⁴⁵⁸

Nicht nur Bauern, sondern auch viele Pädagogen reagierten auf Tolstojs Schulmodell mit Achselzucken, wenn nicht mit Empörung. «Die Schule in [Jasnaja] Poljana ist eher eine Schule verkehrt herum denn ein Ort der Ordnung, Disziplin und Wohlgesittetheit, denen Kinder gehorchen sollen und die sie in der Schule lernen sollen, weil das alles in ihrem Elternhause fehlt... Man kann die Schule [von Jasnaja Poljana] leicht für eine Judensynagoge oder ein Zigeunerlager halten, wo dem Schreien und Sich Bewegen eines jeden Knaben völlig freier Lauf gelassen wird.»⁴⁵⁹

Trotz der Skepsis, der Schwierigkeiten und des gelegentlichen Ärgers funktionierten die Schulen drei Jahre erfolgreich. Ihr Ende, das dann kam, hatte keine pädagogischen Ursachen. Tolstoj war nämlich zum Schiedsmann gewählt worden und hatte sich in adeligen Kreisen viele Feinde gemacht, indem er sich bei Streitigkeiten zwischen Gutsbesitzern und Bauern stets auf die Seite der Letzteren gestellt hatte. Er wurde deshalb als mutmaßlicher Revolutionär verdächtigt und von der Polizei bespitzelt, möglicherweise auch denunziert. Im Sommer 1862, als er verreist war, wurden sein Anwesen in Jasnaja Poljana und sämtliche Schulen der Umgebung plötzlich von Gendarmen durchsucht. Gesucht wurde nach einer illegalen Druckerei, nach verbotenen Büchern und nach Personen, die der revolutionären Tätigkeit verdächtigt wurden. Nichts davon wurde gefunden, aber bei der Haussuchung wurden unter anderem Schülerhefte und Lehrbücher

Beratungen «über die zweifache – altslawische und russische – Orthografie, die bei uns für etliche Wörter existiert» in [Anonym]: Sed'moe orfografičeskoe soveščanie, in: Učitel', Bd. 3 (1863), Nr. 2, S. 95–98, hier S. 95; Cheruvimov, A.: Pravopisanie pričastnyh form v russkom i slavjanskom jazyke, in: Filologičeskie zapiski, Lfg. 5 (1898), S. 15–16 (2. Pagination); eine eigene «Lehrstoffverteilung in Russisch und Altslawisch in niederen Klassenstufen der Mittelschule» wurde vorgeschlagen in Danilevič, A.E.: Neskol'ko slov o položenii russkogo jazyka v srednej škole, in: Filologičeskie zapiski, Lfg. 2/3 (1902), S. 1–13 (3. Pagination), u.v.a.

⁴⁵⁷ Vgl. Tolstoj, L.N.: Sollen die Bauernkinder bei uns schreiben lernen, oder wir bei ihnen? In: Ders.: Sämtliche Werke. Von dem Verfasser genehmigte Ausgabe von R. Löwenfeld, I. Serie: Sozial-Ethische Schriften, Bd. 8: Pädagogische Schriften. Erster Band, Jena 1907, S. 263–307 (Original: Tolstoj, L.N.: Komu u kogo učit'sja pisat', krest'janskim rebjatam u nas, ili nam u krest'janskich rebjat? In: Ders.: Polnoe sobranie sočinenij, Bd. 8: Pedagogičeskie stat'i 1860–1863, Moskau 1936, S. 301ff.).

⁴⁵⁸ Das «a-be» deutet auf die Lautiermethode hin, die Tolstoj anstelle der traditionellen Buchstabiermethode verwendete, bei der die Schüler erst die Namen der Buchstaben, also «az-buki», sprachen und danach zur Bildung von Silben schritten. Vgl. Tolstoj, L.N.: O svobodnom vzniknovenii i razvitii škol v narode, in: Ders.: Polnoe sobranie sočinenij, Bd. 8: Pedagogičeskie stat'i 1860–1863, Moskau 1936, S. 172.

⁴⁵⁹ Protopopov, S.: «Jasnaja Poljana» za mart 1862 goda, in: Vospitanie, Nr. 8 (1862), S. 69–79.

beschlagnahmt und ohne Aufenthaltserlaubnis im Gut wohnende Studenten (d.h. Schullehrer) verhaftet. Das Ganze wirkte dermaßen rufschädigend, dass die Bauern ihre Kinder nicht mehr gerne in die Schule des suspekten Grafen gehen ließen. Lev Tolstoj selbst war, als er wieder kam und von der Durchsuchung und deren Begründung erfuhr, so entrüstet, dass er sämtliche Aktivitäten in Jasnaja Poljana aufgab und im Herbst 1862 für längere Zeit nach Moskau übersiedelte. Dort heiratete er und widmete sich der schriftstellerischen Arbeit. Ohne ihn als treibende Kraft funktionierten die Schulen immer schlechter und wurden immer weniger besucht. Im Frühjahr 1863 kam der Unterricht endgültig zum Erliegen. Die Lehrer fuhren weg.⁴⁶⁰

Erst viel später, in den 1870er Jahren, kehrte Lev Tolstoj zur pädagogischen Tätigkeit zurück, indem er Fibeln und Lesebücher für die Elementarschulen schrieb und in Jasnaja Poljana Privatunterricht für eine kleinere Anzahl von Bauernkindern erteilte. Es ging dabei um elementare Alphabetisierung und, besonders in späterer Zeit, zunehmend um christlich-sittliche Erziehung nach der von Lev Tolstoj entwickelten Lehre.

Für unsere Fragestellung ist also vorwiegend der Lehrbetrieb in den Jahren 1859–1863 relevant. Inwiefern kann da von einem alternativen Konzept des Rechtschreibfehlers die Rede sein? Die Antwort auf diese Frage soll vor allem aus den Veröffentlichungen entnommen werden, die sich auf die Schule in Jasnaja Poljana beziehen. Da jedoch Tolstoj auch die Lehrer der nach dem gleichen Prinzip funktionierenden Schulen der Umgebung persönlich instruierte, kann trotz der fehlenden Quellen davon ausgegangen werden, dass auch dort mit Verstößen gegen die Orthografie ähnlich umgegangen wurde.

Die Leitlinien Tolstoj's bezüglich der Rechtschreibfehler lauteten wie folgt: «Korrigiert ihn [d.h. den Schüler] nicht deshalb, weil dies oder jenes gegen eine Regel, eine Definition oder einen Paragraphen ist, sondern deshalb, weil es unverständlich, ungenau und unklar ist.» Als «besonders wichtig» betonte Tolstoj den Grundsatz, bei der Begutachtung von Aufsätzen dürfe man den Schülern in Bezug auf die Reinheit ihrer Hefte, die Kalligrafie oder die Rechtschreibung keine Anmerkungen machen.⁴⁶¹

Worauf ist diese Haltung gegenüber der Orthografie zurückzuführen? Machte sich etwa Lev Tolstoj überhaupt nichts aus der Rechtschreibung? Im Gegenteil: Die Orthografie, vor allem wenn es um ihre Reform ging, war ihm keinesfalls gleichgültig. Er suchte vielmehr nach Gelegenheiten, sich gegenüber Journalisten dazu zu äußern. Im Revolutionsjahr 1905 hielt er die Rechtschreibung sogar für wichtiger als das politische Tagesgeschehen: «Lassen Sie uns über Orthografie sprechen, nicht über die Politik», meinte er, als man ihm «irgendwas von den Unruhen und von [...] irgend einem Mord» erzählte, von denen die Zeitungen kurz nach der Panzerkreuzer-Potëmkin-Meuterei und dem Aufstand in Lodz berichteten.⁴⁶² Doch bedeutete ihm die (zumal durch eine Reform bedroht erscheinende) Rechtschreibung als ein Phänomen des öffentlichen (Erwachsenen-)Lebens einerseits und die Einhaltung von Rechtschreibregeln in der Volksschule andererseits nicht dasselbe. Er gab z.B. sehr wohl zu, dass in seinen eigenen Schriften orthografische Fehler zu finden waren, störte sich jedoch nicht daran. 1851 schrieb der 23-jährige an seine Tante: «Sehr oft zerreiße ich meine Briefe, nachdem ich sie ein zweites Mal gelesen habe. Ich tue das nicht aus falscher Scham – ein Rechtschreibungsfehler, ein Tintenklecks, ein schlecht gebildeter Satz stören mich nicht –, sondern weil es mir nicht gelingt, meine Feder und meine Gedanken zu dirigieren.»⁴⁶³ Auch bemerkte er mehrmals in Briefen an Verleger, dass in seinen Manuskripten, die er ihnen zuschickte, zahlreiche Rechtschreibfehler zu finden sein würden, sah sich dadurch jedoch nicht veranlasst, die

⁴⁶⁰ Vejkšan, V.A.: L.N. Tolstoj – narodnyj učitel', Moskau 1959. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/public/vejkshan-tolstoj-uchitel/kratkij-ocherk-pedagogicheskoy-deyatelnosti.htm>.

⁴⁶¹ Vgl. Tolstoj, L.N.: Sollen die Bauernkinder bei uns schreiben lernen, oder wir bei ihnen? S. 305.

⁴⁶² Makovickij, D.P.: Jasnopoljanskije zapiski. 1905 g. Ijul'. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/bio/makovickij-yasnopoljanskije-zapiski/1905-iyul.htm>.

⁴⁶³ L.N. Tolstoj an T.A. Jergolskaja. 17.08.1851, in: Tolstoj L.N. Gesammelte Werke in zwanzig Bänden / Hg. von E. Dieckmann, G. Dudek, Bd. 16: Briefe, Erster Band: 1844–1885, Berlin 1971, S. 56–58, hier S. 58.

Texte selbst zu korrigieren⁴⁶⁴ oder sich zu entschuldigen.⁴⁶⁵ Wenn er in der Beilage zu seiner Zeitschrift «Jasnaja Poljana» Aufsätze seiner Schüler veröffentlichte, korrigierte er die Rechtschreibung nicht immer, ließ jedoch seine diesbezügliche Entscheidung nicht unkommentiert. Bei einem Lehrer hingegen scheint Tolstoj fehlerhaftes Schreiben durchaus geduldet zu haben, wenn er sonst mit ihm zufrieden war. Missfiel ihm jedoch ein Lehrer, dann waren die von diesem gemachten Rechtschreibfehler ein Grund mehr, ihn als untauglich zu bezeichnen.⁴⁶⁶ Dies betraf nicht nur Schul-, sondern auch Hauslehrer. Von einem Studenten, dessen Brief «elf Rechtschreibfehler und einen selbstsicheren Ton» aufwies, sagte Tolstoj, jener rief bei ihm ein «unangenehmes Gefühl» hervor und würde als Hauslehrer nicht taugen, weil er «nicht schreiben kann».⁴⁶⁷

Ganz anders jedoch stand Tolstoj zu Rechtschreibern der Schulkinder. Noch 1908 bestand er darauf, Schule sei generell «schädlich» in ihrem ganzen Geist, weil in ihr Dingen Wichtigkeit zugeschrieben werde, die nicht von Wichtigkeit seien, «zum Beispiel der Orthografie. Die Orthografie gilt als wichtig, das Wissen darum hingegen, was Sünde bedeutet, als unwichtig.»⁴⁶⁸ Doch muss diese Äußerung Tolstojs nicht dahingehend missverstanden werden, als hätte er in seiner pädagogischen Tätigkeit die Orthografie vernachlässigt. Keineswegs! In seinen Fibeln («Alphabet» 1872, «Neues Alphabet» 1875) finden sich orthografische Übungen, erstellt von ihm auf Grund der eigenen praktischen Erfahrungen, die er beim Unterricht in der Schule in Jasnaja Poljana gesammelt hatte.⁴⁶⁹ Dort wurde die Rechtschreibung gelehrt und auf orthografische (ebenso wie grammatikalische, mathematische und andere) Fehler wurde oft, jedoch nicht immer, aufmerksam gemacht, und zwar nicht nur von Lehrern, sondern auch von Schulkindern selbst. Bereits in der 3., d.h. der niedrigsten, Klasse gestalteten sich die schriftlichen Übungen wie folgt: «Sie diktierten einander der Reihe nach und lasen das Geschriebene gegenseitig Korrektur.⁴⁷⁰ Sie schrieben mit gedruckten Buchstaben und verbesserten zunächst die falschen Silbenbildungen und Worttrennungen, dann die Fehler der Orthografie: wo *o* statt *a*, *jat'* statt *e* zu stehen hat.»⁴⁷¹ Auch anderswo erwähnt Tolstoj diese Leidenschaft seiner Schulkinder, Fehler zu korrigieren (freilich ohne anzumerken, dass es ursprünglich der Lehrer war, der den Schülern das Konzept von «orthografisch richtig/falsch» erklärt und die Aufgabe gestellt hatte, Rechtschreibfehler in den an

⁴⁶⁴ Die Entscheidung in Sachen Orthografie überließ Tolstoj, wie einst Goethe, dem Verlag. Vgl. Tolstoj, L.N.: an Strachov N.N. 2. Juli 1872: «[...] beheben Sie orthografische Zweifel, wie Sie möchten.» Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pisma/1863-1872/letter-289.htm>.

⁴⁶⁵ Vgl. z.B. L.N. Tolstoj an M.N. Katkov 8. Dezember 1862: «Das Manuskript ist nicht rein, es wimmelt von Fußnoten und orthografischen Fehlern, ist aber bequem zu setzen.» Veröffentlicht in: Literaturnoe nasledstvo, Nr. 37/38, S. 198. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pisma/1856-1862/letter-269.htm>.

⁴⁶⁶ Sehr bezeichnend für diese Haltung ist folgende Erzählung Tolstojs von seiner Hospitation in einer anderen Dorfschule: «[...] erschien der Lehrer, humpelig, mit einer Krücke; er hatte sich wohl seit einer Woche nicht mehr rasiert, sein Gesicht war geschwollen, finster und grausam. [...] Ich bat ihn mir zu zeigen, wie er unterrichtete. Er kam auf jeden Knaben einzeln zu, und ich merkte, wie jeder von ihnen die Augen zusammenkniff und den Kopf einzog, wenn sich das unrasierte Gesicht des Lehrers ihm näherte [...] ich bat den Lehrer, etwas zu für mich zu schreiben. Er ging ins Nebenzimmer und schickte mir von dort einen drei Zeilen langen Zettel, auf dem ein Schüler aus Jasnaja Poljana, der mich begleitete, vor den Augen der Bauern vier orthografische Fehler berichtigte. Der Dorfälteste fragte mich nach meiner Meinung von dieser Schule, und ich sagte, die Kinder sollten besser gar nicht lernen, als bei so einem Lehrer.» Tolstoj, L.N.: O svobodnom vozniknovenii i razvitii škol v narode, in: Ders.: Polnoe sobranie sočinenij, Bd. 8: Pedagogičeskie stat'i 1860-1863, Moskau 1936, S. 162-164.

⁴⁶⁷ Makovickij, D.P.: Jasnopoljanskije zapiski. 1906 g. Oktjabr'. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/bio/makovickij-vasnopoljanskije-zapiski/1906-oktyabr.htm>.

⁴⁶⁸ Moločnikov, V.A.: Svet i teni. Vospominanija o moem približenii k Tolstomu, Moskau 1908. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/vospominaniya/molochnikov-svet-i-teni.htm>.

⁴⁶⁹ Konstantinov, N. / Petrov, A.: Pedagogičeskie raboty Tolstogo (vstuplenie k 21 i 22 tomam PSS v 90 t.), Moskau 1957. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/kritika-o-tolstom/konstantinov-petrov-pedagogičeskie-raboty.htm>.

⁴⁷⁰ Dieser Satz, hier in der von mir korrigierten Fassung angeführt, ist in der deutschen Ausgabe nicht ganz richtig übersetzt. Dort steht: «Dann diktierten andere der Reihe nach, und alle lasen, was die anderen geschrieben hatten.» Tolstoj, L.N.: Die Schule von Jasnaja Poljana, S. 102.

⁴⁷¹ Ebd., S. 102.

die Tafel geschriebenen Wörtern zu suchen): «Einer schreibt, die anderen aber reden leise miteinander, achten auf seine Fehler und warten nur, bis er fertig ist, um ihm ein falsches *e* oder eine Präposition nachzuweisen, die nicht am rechten Orte steht, wobei sie sich oft selber irren. Richtig schreiben und bei anderen Fehler verbessern, das ist ihr größtes Vergnügen. Die Größten greifen nach allem Geschriebenen, üben sich, die Fehler zu verbessern, und bemühen sich mit allen Kräften, gut zu schreiben [...]»⁴⁷² An keiner Stelle des Tagebuchs oder der Aufsätze von Tolstoj findet sich jedoch ein Hinweis darauf, wie die Lehrer selbst bei der Korrektur und Benotung verfahren oder zu verfahren hatten. Einer späteren Studie zufolge aber soll Tolstoj «die Bedeutung systematischer grammatischer Übungen und Einübung der Grammatikregeln durch die Lernenden unterschätzt» haben, denn «die bis heute erhaltenen und noch nicht veröffentlichten Aufsatzhefte der Schulkinder aus Jasnaja Poljana enthalten nicht wenige grobe orthografische und Interpunktionsfehler, die von den Kindern gemacht und von den Lehrern nicht korrigiert worden sind.»⁴⁷³ Was dem sowjetischen Forscher ebenso wie manchen Zeitgenossen Tolstojs als ein Beweis für die Unzulänglichkeit der in Jasnaja Poljana verwendeten Lehrmethode erschien, ist eigentlich ein Beleg dafür, dass Lehrer dieser Schule in Betreff der Orthografie, wann immer etwas anderes im Vordergrund stand, Nachsicht walten ließen, wie Tolstoj das von Anfang an auch forderte.

Übrigens wurden die Hefte der Schüler korrigiert und ihre Leistungen benotet. Die Noten, jedenfalls die meisten ins Tagebuch eingetragenen, fielen dabei normalerweise «befriedigend» bis «sehr gut» aus, wenn auch schlechte nicht fehlten. Entscheidend war aber, zum einen, dass aus Fehlern keine Schlüsse auf die Persönlichkeit des Kindes («faul», «dumm», «unaufmerksam», «unbegabt» usw.) gezogen wurden, dass, zum anderen, Noten nicht als Erziehungsmittel eingesetzt wurden und, zum dritten, dass sie niemandem ein Vorrecht verliehen, sondern den Kindern lediglich als «Bewertung ihrer Arbeit»⁴⁷⁴ dienten. Schüler fürchteten die Noten nicht, sie waren nur dann mit ihnen unzufrieden, wenn sie das Gefühl hatten, dass die Bewertung inadäquat war: «Wehe, wenn sich einer große Mühe gegeben hat und der Lehrer ihm nach Durchsicht [des Geschriebenen] eine geringere Note gibt, als er verdient.»⁴⁷⁵ Er gibt dem Lehrer keine Ruhe und weint bittere Tränen, wenn es ihm nicht gelingt, eine Änderung zu erzwingen. Gegen schlechte, aber wohlverdiente

⁴⁷² Ebd., S. 104.

⁴⁷³ Vejkšan, V.A.: L.N. Tolstoj — narodnyj učitel', Moskau 1959. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/public/vejkshan-tolstoj-uchitel/metody-prepodavaniya-predmetov.htm>. Die Schülerhefte liegen im Archiv des Tolstoj-Museums Moskau – GMT KP 47 905, otdel pedagogiki, papka 6.

⁴⁷⁴ In der deutschen Ausgabe fälschlicherweise als «Maßstab für ihren Fleiß» übersetzt. «Fleiß» als Charakterzug und moralische Tugend wurde in dieser Schule überhaupt weder vorausgesetzt noch gefordert, noch bewertet, denn «die Schule muss ein Ziel haben – die Vermittlung von Kenntnissen, von Wissen (*instruction*), ohne den Versuch zu machen, in das sittliche Gebiet [...], den Charakter überzugreifen.» Vgl. Tolstoj, L.N.: Die Schule von Jasnaja Poljana, S. 60). Mit der Note wurde also nicht der Fleiß des Kindes gemessen. Durch sie wurde die Meinung des Lehrers darüber ausgedrückt, was das Kind gelernt und geleistet hatte. Diese und die weiter unten angezeigten Fehlübersetzungen erscheinen bezeichnend für die Bedingungen, die eine Rezeption von Tolstojs Modell in Deutschland erschwert haben dürften: Seine Ideen und Berichte aus der Praxis wurden teilweise missverstanden, weil die Diskurse von dem, was in der Schule passieren kann und soll, einfach viel zu weit auseinander gingen.

⁴⁷⁵ Dieser Satz enthält in der deutschen Ausgabe auch zwei bezeichnende Übersetzungsfehler, derentwegen er hier in der von mir berichtigten Fassung angeführt wurde. In der Übersetzung von Otto Buek lautet er so: «Es ist schlimm, wenn sich einer große Mühe gegeben und der Lehrer ihm aus Unachtsamkeit eine geringere Note gibt, als er verdient.» (Tolstoj, L.N.: Die Schule von Jasnaja Poljana, S. 74). Bei Tolstoj ist jedoch das erste Wort (*beda*) kein wertendes Urteil über die vermeintliche Unachtsamkeit (das Verb *prosmotret'* hat nämlich im Russischen zwei Bedeutungen: übersehen und durchsehen. Das davon abgeleitete Substantiv *prosmotr* meint immer nur die zweite) des Lehrers, sondern ein volkstümlicher Ausdruck für eine Bredouille, in die sich der Lehrer durch die vom Schüler als ungerecht wahrgenommene Notengebung bringt. Dass die Fairness von Noten ein legitimer Gegenstand von Verhandlungen zwischen Schüler und Lehrer war, machte einen wesentlichen Unterschied zwischen dem Tolstojschen und dem staatlichen Schulmodell aus, bei dem das Kind im Normalfall der uneingeschränkten Bewertungsgewalt des Lehrers ausgeliefert war und höchstens bei Prüfungen auf Berufung hoffen konnte.

Noten erhebt sich kein Protest. Die Sitte der Noten⁴⁷⁶ hat sich noch von der alten Ordnung her bei uns erhalten und beginnt von selbst außer Gebrauch zu kommen.»⁴⁷⁷

Noten wurden somit nicht begehrt und nicht gefürchtet, weil sie nicht zum Anstacheln verwendet wurden und weil eine schlechtere Note (selbst wenn sie durch fehlerhafte Ausführung der Aufgabe verursacht wurde) keineswegs eine schlechtere Behandlung des Kindes durch den Lehrer und durch seine Klassenkameraden zur Folge hatte. Auch Auslachen und andere informelle Sanktionen für Fehler waren nicht üblich⁴⁷⁸, denn für die Schaffung von «für die seelischen Kräfte des Schülers optimalen Bedingungen» war laut Tolstoj entscheidend wichtig, dass «der Schüler sich weder dem Lehrer noch seinen Kameraden gegenüber schämt» und «(sehr wichtig) dass der Schüler keine Strafe für schlechtes Lernen, d.h. für das Nichtverstehen befürchtet. Des Menschen Verstand kann nur tätig werden, wenn er durch keine äußeren Einwirkungen unterdrückt wird.»⁴⁷⁹ Es gab in Tolstoj's Schulen keine Strafen, keine Rügen, kein Strafschreiben, kein Nachsitzen, keine Ranglisten, keine notenabhängig zugewiesenen Sitzplätze usw., so dass ein Kind, das Fehler machte, keine unmittelbaren negativen Sanktionen zu befürchten hatte und sich nicht schämen musste.⁴⁸⁰ Auch entfernte Folgen mangelnder Leistung für die künftige Bildungs- und Berufslaufbahn, an die ein moderner, vor dem Hintergrund der Erwartungen seiner Familie oft unter Leistungsdruck stehender Schüler immer wieder sich erinnert oder erinnert wird, waren für die Dorfkinder nicht relevant: Tolstoj sah seine Schulen ausdrücklich *nicht* als Vorstufen zu höheren Schulformen an, denn er war der Meinung, dass die für «das Volk» angemessene Art von Bildung dieses auf keine Karriere- oder sonstige soziale Aufstiegsambitionen bringen durfte. Da es also bei dem einzigen Abschluss (oder aber auch bei einfachem Abgang nach einer unbestimmten Zeit) bleiben sollte, spielten Jahresschluss-Zensuren, Prüfungen und Zeugnisse, selbst wenn es sie geben würde, für das spätere Leben der Schulkinder keine Rolle. Dem Konzept des Fehlers, wie es von Tolstoj konstruiert wurde, fehlte somit sowohl das situativ als auch das existenziell Bedrohliche.

Die Einstellung gegenüber Rechtschreibfehlern war also auf der Seite der Lehrer ebenso wie auf der der Schüler eine weitgehend unbeschwerte und vielfach nachsichtige, was aber nicht bedeutete, dass man eine sichere Beherrschung der Orthografie etwa als für das Bauern- und Handwerkerleben unnötig betrachtete. Nicht das Ziel, sondern nur der Weg zur aktiven Schriftkundigkeit, den man in Jasnaja Poljana einschlug, unterschied sich von dem der herkömmlichen Schulen. Tolstoj und seine Mitstreiter glaubten, dass den Kindern das Richtigschreiben beigebracht werden musste und konnte, ohne sie für das Falschschreiben in einer traumatisierenden Weise zu bestrafen. Auch die Ursachen der Fehler wurden anders bestimmt. Die Lehrer führten die von den Kindern gemachten Fehler keinesfalls auf Dummheit oder Faulheit zurück. Vielmehr wiesen sie auf andere Gründe hin, etwa Hast – oder aber auch Desinteresse. Man stellte nämlich fest, dass die Fehlerzahl beim Aufsatzschreiben vom Thema abhing. Wurde den Schülern, wie die Anleitungen für Volksschullehrer es meistens nahelegten, die Beschreibung von einem einfachen und vertrauten Gegenstand aus ihrer unmittelbaren Umwelt, etwa einem Tisch oder einem Schwein, aufgegeben, quälten sie sich, waren lustlos bei der Sache und «machten

⁴⁷⁶ Noch ein von mir berichteter Übersetzungsfehler, der von Unverständnis zeugt. Bei Buek steht hier «Zensuren.» Aber Zensuren als Jahres- oder Vierteljahresnoten, die dann auf Versetzung Einfluss hatten, gab es in der Schule von Jasnaja Poljana nicht, denn es gab auch keine vom Erreichen des Jahresziels abhängigen Versetzungen. Tolstoj behauptete im Text explizit, dass sein Lehrplan keine allgemein verbindlichen stufenweise aufgebauten Jahresziele vorsah.

⁴⁷⁷ Tolstoj, L.N.: Die Schule von Jasnaja Poljana, S. 74f.

⁴⁷⁸ Eine Ausnahme bildete der Mathematiklehrer Vladimir Aleksandrovič (Nachname nicht überliefert), ein ehemaliger Soldat, der die Kinder öfters für falsche Antworten zu ohrfeigen pflegte. Er wurde 1861 entlassen.

⁴⁷⁹ Tolstoj, L.N.: Obščie zamečanja dlja učitelja, in: Vejkšan (Kudrjavaja), V.N. (Hrsg.): Tolstoj, L.N.: Pedagogičeskie sočinenija, Moskau 1989, S. 338, 341.

⁴⁸⁰ Dass und wie Beschämung und Fehlerangst Schulkinder stocken lassen konnten, beobachtete Tolstoj als Lehrer gleich am Beginn des Unterrichts 1859. Vasilij Morozov, ein Alumnus der Schule in Jasnaja Poljana, erinnerte sich später, wie er beim Erlernen des Alphabets einen Buchstaben falsch benannte: «Ich [...] war tief beschämt. Dem scharfen Auge des Lehrers entging meine Beschämung nicht.» Tolstoj fragte weiter, indem er «mich freundlich lächelnd ansah. Ich antwortete nicht und stand verschüchtert da. [...] Ich schwieg; denn ich fürchtete, wieder fehlzuschlagen.» [Morozov V.] Erinnerungen eines Jasnopoljaner Schülers an Leo Tolstoj von Wassilij Morosow, Basel 1919, S. 20.

unbegreifliche, scheußlichste Rechtschreib-, Sprach- und Sinnfehler.» Sobald man ihnen jedoch vorschlug, über ein Ereignis, z.B. eine Reise in die Stadt, zu berichten, «freuten sich alle, als hätte man ihnen ein Geschenk gemacht», und schrieben mehr, besser und richtiger.⁴⁸¹ Bei der schriftlichen Nacherzählung einer Geschichte aus dem Evangelium machten die Kinder mehr Fehler als wenn sie eine aus dem Alten Testament nachzuerzählen hatten, denn sie verstanden den neutestamentlichen Text schlechter.⁴⁸²

Die einzige in den Texten der Lehrer von Jasnaja Poljana überlieferte Art von «Fehlervorhütung» bestand somit in der Wahl des passenden Stoffes. Dies stimmte durchaus dem Grundsatz von Tolstoj überein, die Lehrer seien gehalten, so zu unterrichten, dass es den Anforderungen des Volkes entspreche. Dass Bauernkinder die Herren der Schule waren und den Unterricht kontrollierten, fand Tolstoj am natürlichsten und am wünschenswertesten.⁴⁸³

Von großer Bedeutung sowohl für Fehlerprävention als auch für einen stress- und angstfreien Umgang mit schon gemachten Fehlern war auch eine weitgehend von versteckten Ängsten und unreflektierten Aggressionen freie Atmosphäre in der Schule. Das grundsätzliche Fehlen von jedwedem repressiven Geist ermöglichte eine gegenseitige Offenheit und Aufrichtigkeit der Lernenden und der Lehrenden. Lev Tolstoj selbst hatte z.B. keine Bedenken, ins Tagebuch, das nicht nur von sämtlichen Lehrern, sondern auch von Schülern gelesen werden konnte, zu schreiben, dass er bei der Darbietung im Mathematikunterricht «durcheinandergelassen» war. Der Lehrer Pëtr Vasil'evič Morozov notierte in diesem Tagebuch nicht nur seine Beobachtungen, etwa dass bestimmte Schüler ihre Aufsätze «befriedigend, mit nicht unerheblichen orthografischen Fehlern» geschrieben hatten, sondern auch ganz unvermittelt folgende Geständnisse: «Ja, ich habe Angst um mich selbst, denn ich bin selber borniert»⁴⁸⁴, oder «Dieser Gegenstand [d.h. russische Geschichte] ist mir ebenso wenig vertraut wie meinen Hörern. [...] wenn ich das Gelesene nacherzählen müsste, wäre ich zu meiner Schande aufgeschmissen.»⁴⁸⁵ Diese Aufrichtigkeit Morozovs schadete seinem Ansehen nicht im Geringsten. Im Gegenteil, er wurde von den Kindern geliebt und geschätzt.⁴⁸⁶ Dass die Erwachsenen solche Gefühle vor sich selbst, vor den Kindern und vor den Kollegen nicht verbargen, sondern sie thematisierten, schuf ein gesundes psychisches Klima in der Schule und trug mit dazu bei, dass man gerne und effizient lehrte und lernte.

Das alten Traditionen und modernen Theorien ins Gesicht schlagende pädagogische Konzept Tolstoj wurde nicht immer begeistert aufgenommen, sondern auch verschiedentlich kritisiert, und zwar nicht nur von Bauern, die dem nichtprügelnden Lehrer misstrauten, sondern

⁴⁸¹ Tolstoj, L.N.: Jasno-poljanskaja škola za nojabr' i dekabr' mesjacy. Obščij očerk charaktera školy. Čtenie mehaničeskoe i postepennoe. Grammatika i pisan'e, in: Jasnaja poljana, Nr. 1 (1862), S. 20.

⁴⁸² Ebd.

⁴⁸³ Lediglich in einem Brief Tolstoj an den Lehrer Pëtr Morozov aus dem Jahr 1874 (als Morozov in Moskau in der Schule bei der Fabrik von S.V. Ganešin unterrichtete) findet sich eine abweichende Anweisung: «*Sehr wichtig*. Wenn die älteren Schüler beim Schreiben Fehler bei dem *jat'* im Wortstamm machen, veranlassen Sie sie, zu Hause oder in der Schule das Wort, in dem der Fehler gemacht wurde, etwa zehn Mal in schöner Handschrift, wie in der Schreibvorlage, zu schreiben.» Tolstoj, L.N.: an Morozov P.V., Februar (März) 1874. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pisma/1873-1879/letter-60.htm> (Hervorhebung von Tolstoj). Diese Anweisung, in methodischer Hinsicht eine sehr traditionelle, ist eigentlich untypisch für die Unterrichtspraxis, die – wenn man den publizierten Texten von Tolstoj Glauben schenkt – in der Schule in Jasnaja Poljana zwischen 1859 und 1862 existierte. Denn es gab in Jasnaja Poljana keine Hausaufgaben. Diese Abweichung von Tolstoj'schen Prinzipien mag darauf zurückzuführen sein, dass in der Schule, wo Morozov zu der Zeit unterrichtete, andere Regeln galten. Eins bleibt jedoch festzuhalten: für seine eigene Schule scheint Tolstoj keine speziell die Rechtschreibung betreffenden Anweisungen gegeben zu haben, zumindest sind keine überliefert.

⁴⁸⁴ Dnevnik Jasno-poljanskoj školy. 26. Februar 1862. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/chernoviki/dnevnik-shkoly-1.htm>.

⁴⁸⁵ Dnevnik Jasno-poljanskoj školy. 27. Februar 1862. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/chernoviki/dnevnik-shkoly-1.htm>; Ebd. 9. März 1862. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/chernoviki/dnevnik-shkoly-2.htm>.

⁴⁸⁶ Ein Ausdruck dieser Wertschätzung ist der von einem Schüler oder einer Schülerin auf den Rand eines Manuskripts von Tolstoj hingekritzelte Satz «Pëtr Vasil'evič ist ein sehr guter Lehrer», der übrigens orthografisch fast einwandfrei ist. Es handelt sich um ein Blatt aus dem Manuskript des Artikels «Jasno-poljanskaja škola za nojabr' i dekabr' mesjacy», abgebildet unter <http://tolstoy.ru/online/90/08/>.

auch von namhaften Pädagogen.⁴⁸⁷ Diese Kritik war mit der Grund, warum das Modell weder damals noch später in Gänze zum Mainstream werden konnte. Von mangelnder Akzeptanz zeugen die Tatsachen, dass das von Tolstoj geplante Lehrerseminar mangels Interessenten nicht eröffnet wurde und dass seine Zeitschrift «Jasnaja Poljana» nur ca. 400 Subskribenten zählte und ihre Herausgabe aus finanziellen Gründen nach ca. einem Jahr wieder eingestellt werden musste. Trotz alledem war das von Tolstoj geschaffene Modell im Großen und Ganzen durchaus funktionstüchtig. Laut einem in der «Zeitschrift des Ministeriums für Volksbildung» gedruckten Bericht «hatte seine Schule eine große Bedeutung», weil sie «praktisch» war und «besonders weil sie so in scharfem Gegensatz zum pedantisch Pädagogischen stand... Nach Angaben derjenigen, die die Schule in Jasnaja Poljana gut kannten, waren die Erfolge der Schüler in vielerlei Hinsicht wirklich erstaunlich.»⁴⁸⁸ Laut Erinnerungen von Vasilij Morozov, einem Bauernsohn, der bei Tolstoj zur Schule ging und später Memoiren darüber veröffentlichte, maßen sich die Schüler aus Jasnaja Poljana in allem, was dort gelehrt wurde, mit Gymnasiasten (!) aus Tula und standen ihnen in keinem Gegenstand nach.⁴⁸⁹

Dass es in über zwanzig Schulen funktionierte, zeugt von guter Reproduzierbarkeit des Tolstojschen Modells. Doch institutionsgeschichtlich kann von seiner erfolgreichen, breiten und dauerhaften Rezeption kaum die Rede sein, denn sämtliche Schulen, die Tolstoj gründete und betreute, waren in einem kleinen Kreis (*ujezd*) rund um sein Gut Jasnaja Poljana konzentriert und waren in ihrem Funktionieren wenn nicht vom Charisma, so doch vom Engagement des Grafen maßgeblich abhängig. Sobald Tolstoj aufhörte, sich mit seinen Schulen zu beschäftigen, sank ihre Zahl sowie die Zahl der Schüler und der Lehrer rapide und sehr bald wurden alle diese Schulen geschlossen. Freilich gab es mehr oder weniger erfolgreiche Nachahmungen anderswo, doch handelte es sich um einzelne Anstalten, die eher die Ausnahme und nicht die Regel waren. Im Großen und Ganzen muss also die von Lev Tolstoj praktizierte Lösung als eine *institutionell* seinerzeit gescheiterte, aber *inhaltlich* praktikable Alternative zu der zeitgleich sich durchsetzenden rigorosen Konstruktion des Rechtschreibfehlers angesehen werden.⁴⁹⁰

Die spätere (und sehr begrenzte) Rezeption von Tolstojs Pädagogik in Russland und im Westen wurde nicht etwa durch eine erfolgreiche Entwicklung der von ihm gegründeten Schulen, sondern, ohne jeglichen organisatorischen Zusammenhang, durch die ideelle Attraktivität seiner

⁴⁸⁷ Zu der teils begeisterten, teils kritischen zeitgenössischen Rezeption der pädagogischen Ideen von Lev Tolstoj in Russland vgl. Il'minskij, N.I.: Jasnaja Poljana, ili Novyj metod škol'nogo učenija: po povodu stat'i Protopopova «Jasnaja Poljana za mart 1862 goda», in: Vospitanie, Nr. 8 (1862); Strachov, N.N.: Novaja škola. «Jasnaja Poljana» žurnal pedagogičeskij, izdavaemyj gr. L.N. Tolstym, Nr. 1–9, in: Vremja, Nr. 1 (1863); Prekraščenie «Jasnoj Poljany», in: Biblioteka dlja čtenija, Nr. 1 (1863); Protopopov, S.: Po pročtenii 4–6 kn. žurnala «Jasnaja Poljana», in: Vospitanie, Nr. 1 (1863); Pypin, A.N.: Naši tolki o narodnom obrazovanii, in: Sovremennik, Bd. XIV (1863), Nr.1; [Anonym]: Graf L.N. Tolstoj kak pedagog i ego «Novaja azbuka», in: Golos, Nr. 173 (1875); Račinskij, S.A.: Zametki o sel'skich školach, in: Rus', Nr. 49 (1881); Gol'cev, V.: Graf L.N. Tolstoj kak pedagog (28 avgusta 1898), in: Pedagogičeskij listok, Nr. 4 (1898); Markov, E.: «Živaja duša» v škole; Tichomirov, D.I.: Čemu i kak učit' na urokach rodnogo jazyka v načal'noj škole, Moskau 1906; Ventcel', K.N.: Pedagog buduščego, in: Svobodnoe vospitanie, Nr. 2 (1907–1908); Ders.: V čem osnova vospitanija i obrazovanija. (Po povodu stat'i L. Tolstogo «O vospitanii»), in: Russkaja škola, Nr. 7–8 (1910); [Anonym]: Pedagogičeskie zavety L.N. Tolstogo, in: Vestnik vospitanija, Nr. 5 (1908); Peterson, N.P.: Iz zapisok byvšego učitelja, in: Sergeenko, P.A. (Hrsg.): Meždunarodnyj tolstovskij al'manach, Moskau 1909; Zolotarev, S.A.: Očerki po istorii pedagogiki na Zapade i v Rossii, Sankt-Petersburg 1910; Pankratov, A.: Tolstoj škol'nyj učitel', in: Russkoe slovo, Nr. 257 (1912).

⁴⁸⁸ Zolotov, V.: Issledovanie gramotnosti po derevnjam, in: Žurnal Ministerstva narodnogo prosvješčenija, Bd. 12 (1863), S. 184f.

⁴⁸⁹ Morosov, W.: Freie Schule, Erinnerungen eines Schülers an Leo Tolstojs Schule zur Zeit der Bauernbefreiung mit einem Beitrag über «Sozialgeschichtliche Hintergründe der Freien Schule für Bauernkinder in Jasnaja Poljana 1859–1862» von B. Suin de Boutemard, Lindenfels i. Odenwald 1978 (deutsche Erstausgabe: Morosov, W.: Erinnerungen eines Jassnopoljaner Schülers an Leo Tolstoj. Aus dem Russischen übersetzt von Käthe Gedding und mit einem Vorwort von L. Berndl, Basel 1919; Original: Morozov, V.S.: Vospominanija o L.N. Tolstom učenika Jasnopoljanskoj školy Vasilija Stepanoviča Morozova, Moskau 1917), S. 86.

⁴⁹⁰ Es braucht wohl kaum extra betont zu werden, dass hier keine umfassende und erschöpfende Darstellung der Pädagogik Lev Tolstojs geliefert werden sollte. Es wurde hier auch nicht auf sonst wichtige Aspekte seiner Weltanschauung eingegangen.

Lehre, verstärkt durch seinen Ruhm als genialer Schriftsteller und durch die moralische Autorität seiner (übrigens erst in reiferem Alter formulierten) moralischen Lehre, des sog. *Tolstovstvo*, bewirkt.

Im deutschsprachigen Raum wurden Tolstojs pädagogische Ideen und Praktiken aus den 1850–70er Jahren erst Jahrzehnte später bekannt, als er noch lebte aber seine einstigen Schulen lange nicht mehr existierten. Deutschen Lehrern scheint Tolstoj als Pädagoge zwar schon vor der Veröffentlichung der deutschen Übersetzung seiner pädagogischen Abhandlungen bekannt gewesen zu sein. Jedenfalls wurde er 1905 von dem Steglitzer Reformpädagogen Prof. Dr. Ludwig Gurlitt in einer recht ansehnlichen Reihe von Namen erwähnt: «Gute Erzieher, wie Christus, Pestalozzi, Fröbel, Tolstoj, kannten unartige Kinder nicht.» Allerdings bedeutete diese Bekanntheit nicht unbedingt, dass die pädagogischen Ideale und Methoden Gurlitts und Tolstojs (die einander in vieler Hinsicht ähnlich waren) in der deutschen Lehrerschaft breiten Zuspruch fanden. Zumindest scheinen viele deutsche Gymnasiallehrer ihnen gegenüber skeptisch gewesen zu sein. Das Zitat stammt nämlich aus dem Vortrag über die Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit, den Gurlitt in der 48. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner hielt. Der Vortrag erfreute sich laut des gedruckten Berichts «der ungeteilten Aufmerksamkeit der Zuhörer, auch der vielen, die sich für den recht eigenartigen Inhalt nicht erwärmen konnten.»⁴⁹¹

Etwas problematisch erscheint die Rezeption auch aus einem anderen Grund. Die von Otto Buek besorgte erste und bislang einzige Übersetzung von Tolstojs ausgewählten pädagogischen Schriften, einschließlich einiger über die Schule von Jasnaja Poljana, erschien 1907 im Rahmen der von Raphael Löwenfeld in Jena 1901 bis 1911 herausgegebenen Gesammelten Werke, von denen mehrere Tausend Exemplare gedruckt wurden.⁴⁹² Wie weiter oben schon mehrfach angedeutet, enthielt diese deutsche Ausgabe, obwohl vom deutschkundigen Verfasser durchgesehen und autorisiert, eine Reihe von sinntestellend falschen Übersetzungen, die an sich freilich kein nennenswertes Hindernis für die Rezeption seiner Ideen darstellen könnten, aber doch von einer enormen Differenz zwischen seinen Gedanken und Praktiken auf der einen Seite und der Vorstellungswelt der deutschen Leserschaft auf der anderen zeugten.⁴⁹³ Darauf ist möglicherweise zum Teil zurückzuführen, dass, obwohl Tolstoj zu dem Zeitpunkt weltweit eine sehr einflussreiche literarische und moralische Größe war, in Bezug auf seine frühen pädagogischen Errungenschaften ein vergleichbarer Einfluss sich nicht feststellen lässt.⁴⁹⁴ Eine Reihe von Bewunderern und

⁴⁹¹ Vgl. Verhandlungen der 48. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner. Zur internationalen pädagogischen Tolstoj-Rezeption allgemein vgl. vor allem die knappen Darstellungen von Ulrich Klemm: Klemm, U.: Zur Genese einer Freiheitspädagogik. Zugänge zur Bildungskonzeption von L.N. Tolstoj oder die Frage nach Bruch und Kontinuität, in: Wittig, H.E. / Klemm, U. (Hrsg.): Studien zur Pädagogik Tolstojs. Mit Beiträgen von U. Klemm und einem «Brief über die Erziehung» von L. N. Tolstoj. In neuer Übersetzung von Horst E. Wittig, München 1988, S. 57–66; Ders.: Anmerkungen zur internationalen pädagogischen Tolstoj-Rezeption, in: Ebd., S. 67–70; informativ ist auch die im Anhang zum Sammelband zu findende Auswahlbibliographie zur Rezeption der Pädagogik Leo N. Tolstojs in Deutschland von 1890 bis 1986. Zusammenestellt von U. Klemm, in: Ebd., S. 71–77.

⁴⁹² Tolstoj, L.N.: Gesammelte Werke. Von dem Verfasser genehmigte Ausg. von R. Löwenfeld. 3 Serien, 33 Bde., Jena 1901–1911, Serie 1, Bde. 8 und 9: Pädagogische Schriften, Jena 1907.

⁴⁹³ Prof. Paul R. Radoslavlevič (Universität New York) stellte 1928 fest, dass es bis dahin überhaupt «keine zuverlässigen Übersetzungen» von Tolstojs Werken gab: «Entweder sie sind mangelhaft oder so verkürzt und der Sprache, in die sie übersetzt wurden, angepaßt, daß man nicht an den Menschen Tolstoj herankommen kann.» Radoslavlevič, P.R.: Der Geist der Tolstojschen Versuchsschule. Ein Beitrag zum 100. Geburtstag des großen russischen Pädagogen von Jasnaja Poljana 1828–1928, in: Wittig, H.E. / Klemm, U. (Hrsg.): Studien zur Pädagogik Tolstojs. Mit Beiträgen von U. Klemm und einem «Brief über die Erziehung» von L. N. Tolstoj. In neuer Übersetzung von Horst E. Wittig, München 1988, S. 31–44, hier S. 32. Bei diesem Artikel handelt es sich um eine deutsche Übersetzung des Beitrags Radoslavlevič, P.R.: The Spirit of Tolstoj's Experimental School, in: School and Society. Educational Review, Bd. XXIX (Februar 1929), Nr. 737, S. 175–183 und ebd., Nr. 738, S. 208–215, mit Fußnoten der deutschen Herausgeber versehen. Ihre Anmerkung zum hier zitierten Satz lautet: «Bis heute [d.h. 1988 – K.L.] gibt es keine, in eine der Weltsprachen übersetzte und kommentierte, wissenschaftliche Gesamtausgabe der pädagogischen Schriften Tolstojs.»

⁴⁹⁴ Als Beispiele der dürftigen Rezeption in der deutschen reformpädagogischen Presse seien die beiden kurzen und wenig Analyse enthaltenden Artikel im «Säemann» genannt: Bode, W.: Tolstoj in Weimar, in: Der Säemann: Monatsschrift für pädagogische Reform, Bd. 1 (1905), S. 292–296; Muthesius, K.: Tolstoj als Volksschullehrer, in: Der Säemann: Monatsschrift für pädagogische Reform, Bd. 4 (1908), S. 138–142. Im gleichen Jahr erschien in Bayern eine Tolstoj-

Anhängern fand Tolstoj's Erbe eher in der westdeutschen linken bis anarchistischen pädagogischen Alternativszene seit den 1960er Jahren.⁴⁹⁵ In Unterrichtskonzepten und -praktiken des wilhelminischen Deutschland hingegen lassen sich, soweit ich sehe, keinerlei Spuren einer (zumindest expliziten) Rezeption nachweisen.

Weil jedoch sowohl Tolstoj als auch manche deutsche Pädagogen in vielerlei Hinsicht aus denselben Quellen ihre Gedanken schöpften und in der Praxis gegen dasselbe Schulmodell ankämpften, kamen sie oft zu einander ähnlichen theoretischen Standpunkten und praktischen Lösungen. Viele Lehrer traten beispielsweise dafür ein, dass man den Kindern generell mehr Freiheit und insbesondere bei der Themenwahl für den deutschen Aufsatz lasse. So befasste sich der zweite Kunsterziehungstag in Weimar 1903 eingehend mit dem Thema Sprache und kreatives Schreiben im Deutschunterricht. Es ging dabei hauptsächlich um künstlerische Darstellungsformen, Aufsatzthemen und -genres sowie besonders um das Sprechen. In Bezug auf Grammatik und Orthographie wurde – durchaus im Einklang, wenn auch nicht in direktem Zusammenhang mit dem, was auch Tolstoj dereinst behauptete –, erneut festgestellt, dass sie die Spontaneität und das Gefühlsleben der Kinder einschränkten. Ein künstlerischer, kreativerer, freierer Umgang mit der Sprache wurde gefordert, ohne dass die Natur und die Bedeutung von Fehlern oder der angemesseneren Umgang mit ihnen thematisiert wurden.⁴⁹⁶

Im Folgenden soll als Beispiel für eine weitere Alternative zu der um die Jahrhundertwende im Bildungssektor vorherrschenden rigorosen Konstruktion des Rechtschreibfehlers ein Modell skizziert werden, das im Reich der sogenannten deutschen Reformpädagogik angesiedelt ist.

Berthold Ottos Hauslehrerschule

Die gegen Ende des 19. Jahrhunderts als Reaktion auf die als unheilvoll empfundenen Seiten der Industrialisierung, Urbanisierung und Modernisierung entstandene breite, heterogene und inkohärente Erscheinung, die unter dem Label «Lebensreform» bzw. «Lebensreformbewegung» zusammengefasst wird, manifestierte sich auf dem Gebiet der Erziehung und Schulbildung in Form von vielfältigen und von einander oft unabhängigen Initiativen und Praktiken, die auf den Begriff «Schulreform» bzw. «Reformpädagogik» gebracht wurden.⁴⁹⁷ Im wilhelminischen Deutschen Reich und dann in der Weimarer Republik brachten reformpädagogische Einsätze mehrere Hundert Lehranstalten (Großstadt-, Land- und Waldschulen, Kommunen, Kinderhäuser, Schulfarmen u.v.a.)

Biographie, in der immerhin einige Seiten der Schilderung seines pädagogischen Wirkens gewidmet waren. Vgl. Staub, K.J.: Graf L.N. Tolstois Leben und Werke. Seine Weltanschauung und ihre Entwicklung, Kempten / München 1908.

⁴⁹⁵ Vgl. die kommentierten Neuausgaben seiner einschlägigen Schriften: Tolstoj, L.N.: Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn 1960; Ders.: Die Schule von Jasnaja Poljana, Telgte-Westbevern 1976 (2. Aufl. Wetzlar 1980); Tolstoj, L.N.: Pädagogische Schriften, neu hrsg. und durchges. von Dörr, P.H. Aus dem Russischen von O. Buek, München 1994; Pinch, A. / Armstrong, M. (Hrsg.): Tolstoy on education: Tolstoy's educational writings 1861–62, selected and edited by Alan Pinch and Michael Armstrong and translated by Alan Pinch, Rutherford, NJ 1982; Tolstoj, L.N.: Libertäre Volksbildung: pädagogische Schriften und Dokumente. Neu hrsg. und kommentiert von U. Klemm, Frankfurt a.M. 2004; Aufzeichnungen eines Schülers: Morozov V. Freie Schule, Lindenfels i. Odenwald 1978; zur Erforschung vgl. Klemm, U.: Die libertäre Reformpädagogik Tolstois und ihre Rezeption in der deutschen Pädagogik. 1. Aufl., Reutlingen 1984; Studien zur Pädagogik Tolstois / hrsg. von H.E. Wittig u. U.Klemm. Mit Beitr. von U.Klemm und einem «Brief über die Erziehung» von L. N. Tolstoj. In neuer Übers. von Horst E. Wittig, München 1988.

⁴⁹⁶ Kleer-Flaak, A.: Die Realschule in der Zeit der reformpädagogischen Bewegung (1880–1933): reformpädagogische Strömungen im Unterricht der realistischen Lehranstalten Bayerns. Augsburg 2018, S. 120. Vgl. auch Viëtor, W.: Reformpädagogik und Deutschunterricht: eine gesellschaftlich-historische Analyse des Deutschunterrichts vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Leer 1989, S. 97 ff.

⁴⁹⁷ Zu Reformpädagogik allgemein vgl. Oelkers, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim / München 1989; Röhrs, H.: Reformpädagogik, Ursprung und Verlauf unter internationalen Aspekten, Weinheim 1998; Schonig, B.: Reformpädagogik, in: Kerbs, D. / Reulecke, J. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegung 1880–1933, Wuppertal 1998, S. 319–330; Ullrich, H.: Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken, Bad Heilbrunn 1999; Skiera, E.: Über den Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik, in: Ders. / Németh, A. / Mikonya, G. (Hrsg.): Reformpädagogik und Lebensreform im Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen, Budapest 2006, S. 22–47.

recht unterschiedlicher Prägung (von radikal konservativ bis radikal innovativ, von christlich bis anthroposophisch, von völkisch bis kommunistisch usw.) hervor, die den Anfang einer bis heute existierenden alternativen Schulbewegung bildeten.⁴⁹⁸ Auf einer sehr hohen Generalisationsebene betrachtet, hatten viele, wenn nicht alle dieser Einrichtungen etliche Züge gemeinsam, die für unsere Fragestellung relevant erscheinen. Die in ihnen umgesetzten pädagogischen Konzepte lassen sich Ehrenhard Skiera zufolge als eine «Reflexions- und Handlungsform» bezeichnen, die «gegen unreflektierte einschränkende Zwänge der Institutionen ein Konzept des Lernens entwickelt, das angstfreies Lernen ermöglicht.»⁴⁹⁹ Auf ganz kurze Formeln gebracht plädierten Reformpädagogen für Freiheit statt Zwang; Mitspracherecht oder Selbstverwaltung der Schüler statt Gehorsam; Interesse, Neugier oder Lerntrieb statt Pflicht und Angst als Antrieb; Kooperation und Kameradschaft statt Hierarchie; Kreativität statt Bevormundung; und Individualität statt Nivellierung, um nur einige zu nennen. Im Gegensatz zu Tolstojs Modell glaubten die meisten deutschen Reformpädagogen, dass die Schule neben dem Lehr- durchaus auch (oder gar vor allem) einen Erziehungsauftrag habe und dass man als Lehrer nicht (nur) der Befriedigung von bewussten Bedürfnissen der Volksmassen dienen, sondern diese auch vor den verhängnisvollen Auswirkungen der wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Umwälzungen der Zeit retten müsse.⁵⁰⁰

Der Umgang mit den Rechtschreibnormen und deren Verletzung in reformpädagogischen Schulen des späten 19. und frühen 20. Jhs. ist ein kaum erforschtes Thema.⁵⁰¹ Die wenigen existierenden Studien basieren außerdem größtenteils auf Programmschriften von Reformpädagogen und spiegeln somit nur beschränkt die Unterrichtspraxis der Lehranstalten, in denen die proklamierten Prinzipien umgesetzt werden sollten. Nach Durchsicht dieser reformpädagogischen Primär- und der pädagogikgeschichtlichen Sekundärliteratur bekommt man den Eindruck, dass speziell dem Thema Orthografie und Rechtschreibfehler unter didaktischen und methodischen Gesichtspunkten nicht viel Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Vor etwa einem halben Jahrhundert trug Günther Sorgenfrei die Meinungen deutscher Pädagogen des späten 19. und frühen 20. Jhs. zum deutschen Aufsatz zusammen. In ihren Arbeiten gingen einige von ihnen auch auf das Thema Korrektur ein.⁵⁰² So bestanden die Verfechter des gebundenen (d.h. in Bezug auf das Thema und die Ausführung genau den Vorgaben des Lehrers folgenden) Aufsatzes bestanden darauf, dass die Schüleraufsätze sorgfältig und mehrfach (vor und nach der Übertragung ins «Reinheft») vom Lehrer korrigiert werden sollten: Er strich die Fehler an, und der Schüler berichtigte sie. In der Endfassung, die dann evtl. bei der Revision vorgelegt wurde, durfte es partout

⁴⁹⁸ Laut einer Studie von Monika Wolting wurden bis 1933 ca. 500 Schulen mit reformpädagogischem Ansatz ins Leben gerufen. Wolting, M.: Reformpädagogik als eine Antwort auf die Modernisierungsprozesse am Anfang des 20. Jahrhunderts, in: Glottodidactica, Nr. XXXVII (2011), S. 19–35, hier S. 28.

⁴⁹⁹ Skiera, E.: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung, München 2003, S. 10.

⁵⁰⁰ Ders.: Über den Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik, S. 28.

⁵⁰¹ Das Thema Deutschunterricht in der Reformpädagogik wurde lediglich in einigen wenigen Studien, und auch da meist mit dem Akzent auf den Inhalts- und Ausdrucksaspekten der deutschen Aufsätze, behandelt oder auch nur gestreift, von denen der Großteil in der zweiten Hälfte des 20. Jhs. vorgelegt wurde: Neuhaus, E.: Muttersprachliche Bildung im Raum der Reformpädagogik, Ratingen b, Düsseldorf 1963; Sorgenfrei, G.: Über den Volksschulaufsatz in der Zeit der Reformpädagogik bis zum Ende des Ersten Weltkrieges: ein Beitrag zur Geschichte der Methodik des Deutschunterrichts, Halle a.d. Saale 1966; Gels, U.: Reformpädagogik und Deutschunterricht: eine historische Analyse unter didaktischem Aspekt. Oldenbourg 1974 (Prüfungsarbeit, 59 S.); Gleim, B.: Der Lehrer als Künstler: zur praktischen Schulkritik der Bremer und Hamburger Reformpädagogen, Weinheim u.a. 1985; Schwerd, H.: Pädagogische Reformbewegung und Literaturunterricht um die Jahrhundertwende (1871–1905) unter besonderer Beachtung von Auffassungen einzelner Vertreter der Kunsterziehungsbewegung. Dissertation A zur Erlangung des akademischen Grades doctor paedagogicae (Dr. paed.), eingereicht an der Pädagogischen Fakultät der Pädagogischen Hochschule «Dr. Theodor Neubauer», Erfurt/Mühlhausen 1985; Merkelbach, V.: Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht: wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Konzepte, Frankfurt a.M. 1986; Hobusch, J.: Der Deutschunterricht in den Anfängen der bürgerlichen Reformpädagogik, Frankfurt a.M. [u.a.] 1989; Viëtor, W.: Reformpädagogik und Deutschunterricht; Mieth, A.: Literatur und Sprache im Deutschunterricht der Reformpädagogik: eine problemgeschichtliche Untersuchung, Frankfurt a.M. [u.a.] 1994 sowie die weiter oben bereits zitierte Dissertation von Kleer-Flaak, A.: Die Realschule in der Zeit der reformpädagogischen Bewegung.

⁵⁰² Vgl. Sorgenfrei, G.: Über den Volksschulaufsatz in der Zeit der Reformpädagogik bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, S. 30. Die nachstehenden Ausführungen und Zitate stützen sich auf diese Arbeit.

keine Fehler geben. Angesichts der großen Zahl der Schüler in der Klasse war das für den Lehrer eine anstrengende und ermüdende Arbeit, die Jakob Stoffel sogar als eine «Plage» bezeichnete und die er trotzdem für eine Pflicht des Lehrers hielt.⁵⁰³

Demgegenüber waren viele Reformpädagogen überzeugt, dass der Aufsatz, so er in der Schule überhaupt noch geübt werden sollte, nicht nur thematisch, sondern auch formal vollkommen frei sein musste. So trat Heinrich Scharrelmann⁵⁰⁴ für einen solchen freien deutschen Aufsatz ein, in dem die schöpferische Kraft des Schülers sich entfalten und seine Mitteilungsfreude ungehemmt ausgelebt werden sollte. Aus diesem Grund nahm er, bzw. der von ihm instruierte Lehrer die Arbeiten entgegen, ohne dass die Fehler darin korrigiert wurden: Sie wurden als irrelevant angesehen. Überhaupt fanden viele Verfechter des freien Aufsatzes dessen Korrektur mit der kindlichen Lebendigkeit unvereinbar⁵⁰⁵ und außerdem unnötig, da «Fehlerlosigkeit», laut Fritz Gansberg, ein «lächerlicher Begriff» ist.⁵⁰⁶ Da es nicht auf die Form, sondern auf den Inhalt ankomme, glaubten die Hamburger Schulreformer Jensen und Lamszus, würde der «Aufsatzlehrer der Zukunft» seine Aufsatzhefte «nicht mehr korrigieren», sondern «studieren».⁵⁰⁷ Otto Anthes zufolge ist die Korrektur von Schülerarbeiten «fast noch verderblicher als der Aufsatz selbst. Denn sie nützt so gut wie nichts, führt aber dafür den Lehrer [...] sicher, wenn auch langsam, der Idiotie, mindestens dem Stumpfsinn entgegen.»⁵⁰⁸

An einem exemplarischen Einzelfall soll hier näher untersucht werden, wie der Umgang mit Fehlern im realen Alltag einer Reformschule sich gestaltete.

Von den vor dem Ersten Weltkrieg entstandenen reformpädagogischen Einrichtungen überstanden viele die Wirren des 20. Jhs. nicht.⁵⁰⁹ Hier aber soll eine Schule besprochen werden, die bis heute, also seit über hundert Jahren, existiert. Es handelt sich dabei um die sogenannte Hauslehrerschule, die von Berthold Otto (1859–1933) in Berlin-Lichterfelde gegründet und geleitet wurde. Ihr Archiv ist, wie der Nachlass ihres Gründers auch, erhalten geblieben⁵¹⁰, daher kann sich die Untersuchung auf eine gute empirische Quellenbasis stützen.

⁵⁰³ Stoffel, J. (Bearb.): Der deutsche Sprachunterricht in der Volks- und Mittelschule: Ein Buch für Seminaristen u. Lehrer, T. 2: Mittel- und Oberstufe, Breslau 1891, S. 114.

⁵⁰⁴ Scharrelmann, H.: Der Weg zum «gestaltenden» Aufsatz, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, Jg. 29 (1916), Heft 12, S. 38–47, hier S. 40; Ders.: Im Rahmen des Alltags. 800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das erste bis fünfte Schuljahr, Hamburg 1905, S. 15.

⁵⁰⁵ Gansberg, F.: Der freie Aufsatz: seine Grundlagen und seine Möglichkeiten; ein fröhliches Lehr- und Lesebuch, Leipzig 1914, S. 139.

⁵⁰⁶ Ebd., S. 141. Später äußerte er sogar die Meinung, dass die Orthografie überhaupt keine besondere Aufmerksamkeit verdient, da der «größte Teil der Wörter lautgetreu geschrieben» wird. Vgl. Ders.: Das kann ich auch: eine Anleitung zum Bilders Schreiben und Fibeldichten, Leipzig 1922, S. 30.

⁵⁰⁷ Jensen, A. / Lamszus, W.: Der Weg zum eigenen Stil, Hamburg / Berlin 1912, S. 171.

⁵⁰⁸ Anthes, O.: Der deutsche Aufsatz und die künstlerische Kultur, Heidelberg 1904, S. 418.

⁵⁰⁹ Dass viele Reformschulen geschlossen wurden, lag nicht nur daran, dass die Behörden im Kaiserreich, in der Weimarer Republik, im Dritten Reich oder in der SBZ/DDR mit ihrer Tätigkeit unzufrieden waren. Oft scheiterten Privatschulen an finanziellen Problemen. Eine der häufigen und in ihrem Wesen wurzelnden «Todesursachen» der reformpädagogischen Lehranstalten war aber die Tatsache, dass eine Reformschule aufs Engste mit der Persönlichkeit ihres jeweiligen Gründers, der das ihr zu Grunde liegende Konzept entworfen hatte, verbunden war und, wenn er starb oder seinen leitenden Posten aufgab, ohne ihn nicht richtig funktionieren konnte, auch wenn noch so treue Mitstreiter des «Gründervaters» in der Schule blieben, denn «neue Erziehungsformen wurden durchdrungen durch den Modus der charismatischen Herrschaft», und Charisma ist eben nicht übertragbar. Vgl. Scholz, J.J.: «Haben wir die Jugend, so haben wir die Zukunft»: Die Obstbausiedlung Eden/Oranienburg als alternatives Gesellschafts- und Erziehungsmodell (1893–1936), Berlin 2002, S. 41.

⁵¹⁰ Entgegen der Behauptung von Annette Kleer-Flaak, dass «Zeugnisse – wie beispielsweise Unterrichtsprotokolle oder Ablaufskizzen [der Hauslehrerschule] – fehlen» und deshalb «nur anhand des Untersuchungsmaterials Rückschlüsse auf eine mögliche Unterrichtspraxis gezogen werden können» (Kleer-Flaak, A.: Die Realschule in der Zeit der reformpädagogischen Bewegung (1880–1933), S. 9), werden der persönliche Nachlass von Berthold Otto und das Archiv seiner Schule in der Archivsammlung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Berlin sorgfältig aufbewahrt, sie sind relativ gut katalogisiert (s. <https://bbf.dipf.de/de/sammeln-entdecken/besondere-bestaende-sammlungen/nachlass-berthold-otto>) und für den uns hier interessierenden Zeitraum uneingeschränkt zugänglich, nur kaum erforscht. Sie enthalten unter anderem auch detaillierte Unterrichtsprotokolle.

Obwohl eine Kontinuität oder auch nur ein indirekter Zusammenhang zwischen pädagogischen Prinzipien und Praktiken von Berthold Otto und den weiter oben geschilderten von Lev Tolstoj nicht feststellbar scheint, sind beide (und noch viele andere) in ihrer Auseinandersetzung mit den auf Herbart oder aber auch auf Rousseau zurückgehenden Theorien und der auf Autorität, Ordnung, Gehorsam und Angst aufbauenden Praxis der zeitgenössischen Schulen zu teilweise, aber eben nur teilweise ähnlichen Lösungen gekommen. Auch in prosopographischer Hinsicht lassen sich bezeichnende Parallelen und Unterschiede zwischen den beiden feststellen.

Beide Reformer hatten Erfahrungen mit unterschiedlichen Lehranstalten bis hin zur Universität (Tolstoj in Kazan', Otto in Kiel und Berlin) gemacht, wobei Tolstoj nach ansatzweisem Studium der Orientalistik und Jura sein Studium abbrach, Otto hingegen unter anderem auch Pädagogik, Psychologie und Sprachwissenschaften studierte und nach dem erfolgreichen Abschluss Hochschullehrer werden wollte. Beide gehörten der adeligen Oberschicht an und empfanden eine große Liebe zu «dem Volk», die beide inspirierte und bei beiden negative Folgen für ihre pädagogische Laufbahn hatte: Tolstoj kam ihretwegen in Verdacht und seine Schulen wurden durch die rufschädigende Hausdurchsuchung zugrunde gerichtet, während Ottos Doktorarbeit über den Liberalismus abgelehnt wurde, weil die Kommission meinte, eine wissenschaftliche Studie, die sich mit der Meinung des «gemeinen Volkes» befasste, wäre nicht dissertabel. Daher blieb ihm die anvisierte Dozentenlaufbahn verschlossen. Seit 1883 arbeitete Otto als Privat- und Nachhilfelehrer, später als Redakteur beim Brockhausverlag in Leipzig, und war auch schriftstellerisch tätig, wenn auch bei weitem nicht so bedeutend und berühmt wie Tolstoj. Seine Bücher für das einfache Volk, etwa über das Leben von Bismarck, schrieb Otto extra in «geschriebener Sprechsprache», die jedem Ungebildeten verständlich sein sollte.⁵¹¹ Die pädagogischen Erfahrungen, die Berthold Otto in den 1880er Jahren sammelte, verarbeitete er zu einer programmatischen Schrift «Die Zukunftsschule: Lehrgang, Einrichtungen und Begründung»⁵¹², auch als «Der Lehrgang der Zukunftsschule» bekannt, die er erst zehn Jahre später (1897) in einem öffentlichen Vortrag, dann 1898 und 1899 in der von ihm damals herausgegebenen kurzlebigen Zeitschrift «Die deutsche Schulreform» und 1901 als Buch veröffentlichte und die dann vor und nach dem Ersten Weltkrieg mehrere Ausgaben erfuhr. Seit 1901 gab Otto die Zeitschrift «Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern» heraus, in der er sowohl seine eigenen Überzeugungen und praktischen Lösungen (etwa Texte für Eltern in der an die gesprochene Umgangssprache angelehnten «Hauslehrersprache» sowie Texte für Kinder in der kindlichen «Altersmundart», die Otto auch als Erster «gesellschaftsfähig» machte; beides in der herkömmlichen Rechtschreibung), als auch die anderer von ihm als Gleichgesinnte betrachteten Pädagogen propagierte.

Die Grundüberzeugung, auf der sein Hausunterrichts- und Schulkonzept beruhte, war die, «daß in jedem Kinde der Trieb nach dem ihm möglichen geistigen Wachstum vorhanden [...] ist; wir sehen also die Aufgabe des Lehrers nicht darin, dem Kinde irgendwelche Kenntnisse oder Fertigkeiten aufzuzwingen, sondern darin, ihm bei der Erwerbung der Kenntnisse und Fertigkeiten, die das Kind wünscht, alle die Förderung und Hilfe zu teil werden zu lassen, die das Kind wünscht.»⁵¹³ Hierin stimmte er u.a. mit Lev Tolstoj überein.

Von den Überlegungen und Erfahrungen der ersten zehn Jahre seiner praktischen Laufbahn ausgehend, machte Otto sich Gedanken darüber, wie das gesamte Unterrichtswesen in Deutschland reformiert werden könnte, und legte einen umfassenden Schulreformentwurf vor, der aber erst viele Jahre später öffentlichkeitswirksam werden konnte. Deshalb erscheint es als sinnvoll, hier auf die für unsere Fragestellung relevanten Punkte dieses Entwurfs einzugehen, um sie mit der Unterrichtspraxis der Hauslehrerschule zu vergleichen.

⁵¹¹ Vgl. Otto, B.: Zehn Jahre Hauslehrerbestrebungen, in: Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern, Jg. 8 (18.01.1908), Nr. 2, S. 13–20, hier S. 16f.

⁵¹² Otto, B.: Die Zukunftsschule: Lehrgang, Einrichtungen und Begründung, Leipzig 1901.

⁵¹³ BBF DIPP OT 30 Manuskripte. Bl.1–3. Hauslehrerschule.

In programmatischen Texten vor Berthold Otto finden sich zwar mitunter solche Vorschläge, die speziell den Rechtschreibunterricht betreffen, doch öfters ist auch von Deutsch- oder Sprachunterricht oder generell von Unterricht die Rede, wobei davon auszugehen ist, dass es um alle Fächer und Lehrgegenstände geht. So ist z.B. ein Grundprinzip von Otto, sich den Kindern gegenüber genauso höflich zu verhalten und ihnen alles genauso geduldig und verständlich zu erklären, wie wenn man «in der guten Gesellschaft» die Frage eines Fachfremden beantwortet oder auf eine von Unkenntnis zeugende Antwort reagiert, durchaus auch «bei jeder falschen Antwort, die das Kind gibt, bei jeder törichten Frage, die es stellt» im Unterricht anzuwenden. Der Lehrer frage sich zuerst: «Wie würdest du dich verhalten, wenn dir diese Antwort, diese Frage, im Salon entgegenträte?»⁵¹⁴

Es scheint jedoch nicht nur eine Frage von Anstand und guten Manieren zu sein, wenn Otto bestimmte Fehler als etwas Interessantes und in gewisser Hinsicht sogar Tröstendes kommentiert. Im «Hauslehrer» druckte er 1903 eine Einsendung von einer diese Zeitschrift abonnierenden deutschen Lehrerin, die auf einem Mädchengymnasium in Kiew Deutsch unterrichtete. Die von ihr eingesandten Auszüge aus Schülerarbeiten zwölfjähriger russischer Mädchen enthielten zahlreiche, teilweise interferenzbedingte Fehler und würden daher nach Ottos Meinung «vielen Lesern und auch vielen Schülern sehr willkommen sein», weil sie eine «Anschauung» davon gaben, «welche Schwierigkeiten» beim Erlernen der deutschen Sprache, die ja sprichwörtlich «eine schwere Sprache sei», vorliegen. Außerdem meinte Otto, dass «die psychologisch wissenschaftliche Bearbeitung des Unterrichts in fremden Sprachen aus der Analyse solcher Niederschriften sehr großen Nutzen ziehen könnte».⁵¹⁵

In Ottos «Lehrgang der Zukunftsschule» ist Sprachunterricht in mündlicher Form, also als Sprechunterricht, vorgesehen, aber auch Grammatikunterricht (inkl. Lautlehre, Wortlehre und Satzlehre) und Literaturunterricht, in dem volkstümliche Texte behandelt werden.⁵¹⁶ Für den Elementarunterricht im Lesen und Schreiben erklärte Otto die Schreiblesemethode für inadäquat, indem er auf eine sonst für ihn untypische, für den Zeitgeist jedoch sehr bezeichnende Metapher zurückgriff: «Ich will [mit den Hinweisen auf seine Nachteile] den Schreibleseunterricht keineswegs herabsetzen. Er stellte seinerzeit einen großen Fortschritt dar, etwa wie der Übergang von Perkussion zur Zündnadel. Aber bei allem Lob dieses Fortschrittes wird man heute doch keine Infanterie mehr mit dem siegreichen Gewehr von 1866 bewaffnen; ebenso wird man in der Zukunftsschule die Schreiblesemethode nicht mehr verwenden.»⁵¹⁷

Speziell von der Rechtschreibung hingegen ist erst auf Seite 116 zum ersten Mal, und zwar in einer sehr bezeichnenden Weise, die Rede. Otto erzählt vom Versuch, den Pfarrer Spieser⁵¹⁸ in Waldhambach im Elsaß 1897 machte, Kinder durch «Lautbetrachtung» und durch die Anwendung einer darauf basierenden, von Spieser entwickelten Lautschrift⁵¹⁹ so zu unterrichten, dass sie zuerst das schreiben lernten, was sie wirklich hörten, und erst später dazu übergingen, orthografisch zu schreiben. «Natürlich wirft Spieser [...] allen Krimskrams der traditionellen Orthographie für den Anfangsunterricht vollständig beiseite», vermerkt Otto. Und «die ‘Rechtschreibung’ wird dann später als konventionelle Falschschreibung durch Abschreiben gelehrt; das Kind empfängt die Weisung: ‘Du mußt sehen, was für Fehler in dem gedruckten Wort gemacht sind, und dieselben mußt du alle auch machen, aber ja keine anderen.’»⁵²⁰ Als Rechtschreibfehler werden hier also – offenbar polemisch zugespitzt – Schreibungen bezeichnet, die der amtlichen Orthografie zwar

⁵¹⁴ Otto, B.: Der Lehrgang der Zukunftsschule. Formale Bildung ohne Fremdsprache, 2. Aufl., Berlin-Lichterfelde 1912, S. 122f.

⁵¹⁵ Den Entwurf und die Einsendung von der Gymnasiallehrerin Julie Schilling aus Kiew s. in BBF DIPF OT 26 Berthold Otto Manuskripte 1903. Bl. 1–2.

⁵¹⁶ Vgl. Kleer-Flaak, A.: Die Realschule in der Zeit der reformpädagogischen Bewegung (1880–1933), S. 125.

⁵¹⁷ Otto, B.: Der Lehrgang der Zukunftsschule, S. 116.

⁵¹⁸ Mit Johann Spieser stand Otto in Korrespondenz und tauschte Anzeigen aus. Zur «Reform», mit deren Zielen Otto sympathisierte, vgl. weiter oben.

⁵¹⁹ Dieses Alphabet empfahl Otto übrigens «überall, wo man Kinder in jüngerem Alter schreiben lehren muß, auf das Angelegentlichste», verwendete es jedoch selbst nicht. Vgl. Otto, B.: Der Lehrgang der Zukunftsschule, S. 116f.

⁵²⁰ Ebd.

entsprechen, dem Lautbild der Wörter jedoch nicht. Dies entspricht der Vorrangstellung, die Berthold Otto dem Sprechen und der gesprochenen Sprache gegenüber dem Lesen und der Schriftsprache einräumte.

Die zweite und letzte Stelle im «Lehrgang der Zukunftsschule», wo Berthold Otto auf die Orthografie zu sprechen kommt, macht deutlich, wie er generell zur zeitgenössischen deutschen Rechtschreibung stand. Die unterteilte er nämlich in «das, was dabei willkürlich ist, und das ist bisher das, was am meisten Qual macht», und das, was «halbwegs eine ratio hat».⁵²¹ Letzteres würde den nach seinem Lehrgang vorgebildeten Kindern keine Schwierigkeiten bereiten; Ersteres hingegen beabsichtigte er in einem auf den ersten Blick paradox erscheinenden Verfahren zu bewältigen: Entscheidend wichtig sei dabei die Belesenheit, die ihrerseits proportional der Sprechfähigkeit sei, welche dadurch gesteigert werden könne, dass man «nur den Kindern die Bücher nicht, wie es der herkömmliche Schulunterricht tut, planmäßig vereckelt, indem man sie tagtäglich zu Folterinstrumenten mißbraucht.»⁵²² Daher sollten die Schüler der Zukunftsschule «eher von den Büchern ferngehalten werden müssen», dann würden sie «relativ richtig schreiben», weil sie «viele starke Wortbilder haben» würden, und man bräuchte über die Orthografie «nicht die mindeste Sorge zu haben.» Im Übrigen hielt er es optimistisch für «herzlich unwahrscheinlich», dass «die Wertschätzung des Bücher- und Buchstabenfetischismus noch längere Zeit andauern sollte.» Eine – wohlgemerkt nur relative – orthografische Fehlerlosigkeit war somit in der Theorie ein von Otto mit einem gewissen Widerwillen anerkanntes Lernziel der Zukunftsschule, das er als ohne weiteres erreichbar ansah.

Da die jeweilige Konstruktion des Rechtschreibfehlers sowohl in seiner Beschaffenheit als auch in seinen Ursachen und Folgen in einem größeren Kontext und Zusammenhang angemessener zu verstehen ist, sei hier darauf eingegangen, wie sich Berthold Otto das psychische Klima der Schule vorstellte, in dem Menschen unter anderem auch Fehler machten und darauf reagierten.

Dank seinem Studium der Psychologie war sich Otto stets bewusst, dass die Errungenschaften und die Schnitzer jedes Schülers oft nicht in seinem Wesen, sondern in seinem momentanen Zustand ihre Ursachen haben. Da nicht nur generell jedes Kind anders ist und anders lernt, sondern auch temporäre psychische und physiologische Erscheinungen wie z.B. Ermüdung eine große Bedeutung für den Lernprozess haben, forderte Otto, dass «neben den Lehrern, die besondere Fachstudien betrieben haben», auch solche Lehrer, «für die die Pädagogik das Hauptfach ist» (heute bezeichnet man sie als Tutoren) in der Schule wirkten, und zwar sollte die «Pädagogik», wie er sie sich vorstellte, vor allem theoretische und angewandte Psychologie sein, deren Grundfächer Anatomie, Physiologie und Psychiatrie sind.⁵²³ Denn nur die Kenntnis der psychischen Abläufe würde einem Lehrer erlauben, den «geistigen Verkehr» mit den Kindern optimal zu gestalten. Aber nicht nur das. Durch Selbstbeobachtung, welche er im Einklang mit der damals herrschenden Meinung als die wichtigste Methode der Psychologie darstellte, kam Otto zu der Erkenntnis, dass «wir bei jedem Unterricht die Neigung haben, wenn sich irgendwie unerwartete Schwierigkeiten zeigen, auf den Schüler böse zu werden» und dies trotz der Begeisterung für pädagogische Lehren von Plato, Comenius oder Rousseau mit der Maxime «Wer dumm ist, muß geprügelt werden» – zu seinem Besten natürlich – zu rechtfertigen.⁵²⁴

Doch selbst wenn künftig durch das Studium der Psychologie die angehenden Lehrer über dieses «natürliche Schimpfbedürfnis» aufgeklärt werden, ändern sich die Zustände nicht grundlegend. Die «Rückfälle in der Seelenschinderei» könnten nur dann weitgehend beseitigt werden, wenn auch die «Gelegenheitsursachen» abgeändert werden, die sie immer von neuem hervorrufen, und zwar vor allem «der auf den Lehrer ausgeübte Zwang, den Kindern zu bestimmter Zeit etwas Bestimmtes „beizubringen“.» Daher sollte es in der Zukunftsschule auch keinen

⁵²¹ Otto, B.: Der Lehrgang der Zukunftsschule, S. 198, auch zum Nachstehenden.

⁵²² Bei seiner eigenen Tochter Helga verwendete Berthold Otto einen Anreiz zum Lesen, der sich im Schulunterricht so wohl kaum anwenden ließe: Er gab dem Mädchen nämlich 4 Pf., wenn sie ihm zwei Seiten aus dem Vorlesebuch vorlas. Vgl. BBF DIPF Tagebuch 23. November 1914 bis 1. März 1915, Tagebuckkärtchen vom 28.2.1915, unpaginiert.

⁵²³ Otto, B.: Die Reformation der Schule, Gross-Lichterfelde 1912, S. 90ff.

⁵²⁴ Ders.: Beiträge zur Psychologie des Unterrichts, S. 331–334, auch zum Nachstehenden.

Lehrplan geben, der die Erreichung von festgesetzten Lernzielen durch alle Schüler der Klasse an festgesetzte Fristen bindet und dessen Nichterfüllung sowohl den Kindern als auch den Lehrern viel Ärger bringt. Die Erkenntnis, dass Schulkinder nur dann von Zwängen und Schrecknissen der Schule frei sein können, wenn auch die Lehrer es sind, teilte Berthold Otto mit zahlreichen deutschen, aber auch russischen Pädagogen der Zeit.

Neben der angemessenen (über die Realität der Lehrerseminare der damaligen Zeit hinausgehenden) Ausbildung forderte Berthold Otto ferner auch Verhaltensmuster, die dem rigorosen Stil der preußischen Volksschulen und insbesondere der Gymnasien entgegenliefen. Er plädierte nicht etwa für Gleichgültigkeit gegenüber den Besonderheiten und Fehlern Anderer, aber für «gegenseitige Duldung», die er auch generell als eine der wichtigsten Sachen bezeichnete, die Kinder in der Schule lernen könnten. Mit Genugtuung stellte er fest, dass seine Schüler in der Hauslehrerschule viel toleranter gegen Anderslernende waren als seinerzeit er selbst und seine Mitschüler. Er erkannte sehr wohl, dass schlechte Noten, Schelten, Prügel und andere von Lehrern verhängten Strafen für mangelnde Leistung bei Kindern mehr negative als positive Effekte erzeugen, und bestand darauf, dass «die Anwendung von Reizmitteln, besonders der Strafen, [...] bei geistiger Anstrengung noch sorgfältiger als bei körperlicher vermieden werden [sollte]. Auf alle Geistestätigkeit, die nur durch solche unnatürliche Reizmittel erzwungen werden können, muß man verzichten, wenn man den Geist gesund erhalten will.»⁵²⁵ Aber nicht nur explizite Bestrafungen, sondern auch scheinbar harmlosere Reaktionen wie Auslachen und Verspottung können großen Schaden in der Psyche des Kindes anrichten.⁵²⁶ Entscheidend für einen nicht traumatisierenden Umgang mit Fehlern war daher laut Otto, dass die Lehrer mit gutem Beispiel vorangingen und auf derlei böse Witze verzichteten, weil wenn «der Lehrer es nicht lassen kann, in der Stunde [...] zu witzeln und zu spötteln, ja, dann machen natürlich etliche von den Schülern gern mit. Um so lieber, je besser der Witz an und für sich war. Denn man kann im Dienste sehr schlechter Sachen sehr gute Witze machen.»⁵²⁷

Doch selbst bei einem gesunden psychischen Klima, das zu einer konstruktiven Einstellung der Schüler zu ihren Fehlern beitrüge, würden Letztere erstens nicht ganz zu vermeiden sein und zweitens ungeachtet der eventuellen Reform wohl kaum in absehbarer Zeit als Benotungskriterium ausgedient haben. Daher ging Berthold Otto in seinem Reformentwurf von einem rein pragmatischen Konzept des Fehlers als eines Angriffspunktes aus: «Was ist das für eine schreckliche Sache, wenn ein prächtig angelegter, gut durchgeführter Aufsatz, in den der Gymnasiast ein Stück seiner Seele hineingelegt hat, wenn der mit “nicht befriedigend” oder “kaum befriedigend” zensiert wird, weil irgend ein paar dumme Verstöße gegen die Orthographie darin sind!»⁵²⁸ Er suchte die Schüler davor zu «schützen», dass ihnen ein Fehler («irgendein Versehen») zum Nachteil angerechnet werden könnte. Zu diesem Zweck schlug Otto vor, Teilprüfungen, unter anderem «für amtliche Schreibung»⁵²⁹, auch in den Stufen: Wortschreibung, Satzschreibung, Fremdwörter»⁵³⁰, einzuführen, zu denen man sich freiwillig und unabhängig von der Klassenhöhe anmelden könnte, wenn man sich gut vorbereitet fühlte und die einerseits keine notwendigen Vorbedingungen für Versetzungen darstellten, sodass «etwa in der Untertertia nebeneinander friedlich solche sitzen können, die das Examen in amtlicher Rechtschreibung schon gemacht haben, und solche, die es sich noch für die Zukunft aufsparen.»⁵³¹ Andererseits sollten die Ergebnisse solcher Teilprüfungen, falls positiv, dann bis zum Abitur gültig bleiben. Die Reifeprüfung sollte dann nur in den Gegenständen vorgenommen werden, für die keine

⁵²⁵ Otto, B.: Der Lehrgang der Zukunftsschule, S. 23f.

⁵²⁶ Entsprechende Selbstzeugnisse vgl. in Gans, R.: Erfahrungen mit dem Deutschunterricht. Eine Analyse autobiographischer Zeugnisse im Zusammenhang mit der Geschichte des Bildungsbürgertums im 19. Jh., in: Erlinger, H.D. / Knobloch, C. (Hrsg.): Muttersprachlicher Unterricht im 19. Jh: Untersuchungen zu seiner Genese und Institutionalisierung, Tübingen 1991, S. 9–60.

⁵²⁷ Otto, B.: Die Reformation der Schule, S. 143f.

⁵²⁸ Ebd., S. 36.

⁵²⁹ «Ich kann mich nicht dazu aufschwingen, hier *Rechtschreibung* zu sagen!» – Ebd., S. 36.

⁵³⁰ Ebd., S. 155.

⁵³¹ Ebd., S. 37.

Teilprüfungszeugnisse vorliegen, und wegfallen, wenn der Prüfling in den drei Hauptfächern wenigstens ein «gut» und zwei «befriedigend» hätte. Die Ergebnisse von Teilprüfungen, die an einer Schule abgelegt wurden, müssten dann auch in allen anderen Schulen anerkannt werden, so dass beim Übergang von einem Gymnasium oder einer Oberrealschule auf eine andere Anstalt, «etwa mit dem Rechtschreibungszeugnis, [...] der Betreffende [...] niemals wegen angeblich mangelhafter Leistungen in diesem Fach von irgend einer Versetzung ausgeschlossen werden» dürfte.⁵³²

Zum Schluss sei eine Passage zitiert, in der die Vorstellung Berthold Ottos von der Bedeutung der Rechtschreibfehler in höchst gefühlsbetonter Weise auf den Punkt gebracht ist: Dank der zeitigen Ablegung der Teilprüfung etwa in der Obertertia dürfte

jemand, der sich dort allen Schrecknissen dieser amtlichen Schreibung genügend gewachsen gezeigt hätte, für seine ganze übrige Schulzeit alle Gefahren, die aus einem versehentlich falsch angebrachten ß oder einem sonstigen Verbrechen gegen die Orthographie entstehen können, ebenso mißachten [...], wie das der Schriftsteller tun darf, der ja überzeugt ist, daß der Setzer und der Korrektor all das schon in Ordnung bringen werden, was ihm sein anderer Gedankengang für die Orthographie ins gleiche zu bringen im Augenblick nicht gestattet, ja dann, glaube ich, wäre doch sehr viel Sorge, Qual und Bitterkeit aus den Gymnasiastengemütern hinweggenommen.⁵³³

Und noch eine «Sicherung» sollte eingebaut werden: Bei der Reifeprüfung, forderte Otto, müsste statt eines Aufsatzes zu Themen aus der Literatur oder Geschichte jeder eine ausführliche Schilderung seines Lebenslaufes verfassen, ein Thema, mit dem man sich doch am besten auskennt. Die Arbeit sollte von zwei Pädagogen «sachlich begutachtet» werden und die Sprache wäre dabei, selbst wenn kein Teilprüfungszeugnis in amtlicher Schreibung vorläge, «nicht auf ihre Korrektheit [...], sondern auf ihre Echtheit im Hinblick auf das Seelenleben des Prüflings» zu bewerten.⁵³⁴

Die Pädagogik Berthold Ottos wird normalerweise auf der Grundlage seiner Manifeste geschildert. Hier soll nun der Versuch unternommen werden, auch Zeugnisse der Unterrichtspraxis seiner Schule unter dem spezifischen Blickwinkel der Fragestellung dieser Studie zu analysieren und Befunde aus beiden Arten von Primärquellen miteinander zu vergleichen. Inwiefern entsprach die pädagogische Praxis Berthold Ottos dem radikal alternativen Programm, das er in seinen Schriften entwarf?

Ottos «Lehrgang der Zukunftsschule» und seine Zeitschrift stießen auf ein derart breites und positives Echo, dass er vom preußischen Kultusministerium eine jährliche Beihilfe in Höhe von 3000 Mark «zur Förderung seiner literarischen Arbeiten»⁵³⁵ und die Erlaubnis, in Berlin einen privaten «Unterrichtszirkel» zu gründen, um «im engeren Kreise häuslichen und privaten Unterrichts» die «neuen Wege», die in seinen Schriften eingeschlagen wurden, «weiter zu verfolgen», erhalten konnte.⁵³⁶ Ottos eigenem Geständnis zufolge brauchte er die Schule für die Zeitschrift als Anregungs-, Informations- und Gedankenquelle und hatte ursprünglich die Absicht, höchstens 10 Kinder darin zu unterrichten, wie er schon seit mehreren Jahren neben seinen eigenen Kindern auch eine Anzahl fremder Kinder «zum Mitunterricht» angenommen hatte.⁵³⁷ Zu Ostern

⁵³² Ebd., S. 37.

⁵³³ Ebd., S. 36.

⁵³⁴ Ebd., S. 156f.

⁵³⁵ Das Geld war also ausdrücklich für Otto als Schriftsteller (wie er in den an ihn gerichteten amtlichen Schreiben immer bezeichnet wurde) und nicht für seine Schule bestimmt, die mit Schulgeld (400 Mark jährlich) finanziert wurde und somit nur für die bemittelte Schichten erschwinglich war. Für den Unterhalt der Schule wurde erst in der Weimarer Zeit eine «fortlaufende Unterstützung» vom preußischen Landtag beschlossen, doch wurden z.B. 1922 nur 50 000 Mark bewilligt, was damals einem Wert von 30 Goldmark entsprach, für den Schuletat eine kaum bemerkbare Summe. Vgl. zur Beihilfe BBF DIPF OT 117 Schulbehörden 1900–1914. Bl. 4, 13, 24, 46, 61, 89, 104 und 72f.; zum Schulgeld vgl. BBF DIPF OT 206 Berthold-Otto-Schule Kopien von Briefen der Abt. Kirchen/Schulwesen der Kgl. Regierung usw. Bl. 10.

⁵³⁶ BBF DIPF OT 117 Schulbehörden 1900–1914. Bl. 3.

⁵³⁷ BBF DIPF OT 291 Manuskripte (masch., undatiert). Die Hauslehrerschule. Bl. 1–3.

1906 gründete Berthold Otto dann einen Unterrichtszirkel, den er «Hauslehrerschule» nannte, um eins ihrer wichtigsten Merkmale zu unterstreichen, nämlich die familienähnliche Atmosphäre. Tatsächlich fand der Unterricht zunächst in der Wohnung der Familie Otto, wo Kinder um einen großen Tisch herum saßen. Jahre später zog die Anstalt in ein Gebäude in der Holbeinstraße um, wo sich noch heute die weitergeführte Berthold-Otto-Schule zum Teil befindet. Eine behördliche Genehmigung wurde nicht ohne Schwierigkeiten nachträglich erwirkt.

Die archivierten Unterlagen der Hauslehrerschule lassen erkennen, dass sich die Praxis der Hauslehrerschule zum Teil von dem unterschied, was etwa im «Lehrgang der Zukunftsschule» oder in der «Reformation der Schule» zu lesen ist. Die Zustände in dieser Schule unterschieden sich aber vor allem grundlegend von denen in öffentlichen preußischen Schulen. So gab es in der Hauslehrerschule keine Einteilung in Schulklassen der gewöhnlichen Art mit Versetzungen und Sitzenbleiben, keine Prüfungen, die bestimmte Berechtigungen gewährten; «häusliche Arbeiten» wurden dem freien Willen der Schüler überlassen, in einzelnen Kursen nach Verabredung aufgegeben. Es gab keine Strafen für Faulheit und Unaufmerksamkeit. Das Lernen war somit weder erzwungen noch erkaufte, sondern beruhte auf innerer Motivation. Der Unterricht im Lesen und Schreiben wurde nicht im ersten Schuljahr begonnen, sondern erst dann, wenn das jeweilige Kind dafür reif war, und «nur dringender Wunsch der Schüler» konnte die Lehrer zu «Abweichungen von diesem Grundsatz bringen.»⁵³⁸

Die Kinder, derer in einer Klasse normalerweise zwischen 10 und 15 waren⁵³⁹, hatten weit gehende Mitspracherechte sowohl in Bezug auf die äußere Organisation der Schule⁵⁴⁰, als auch auf die zu behandelnden Themen und den Ablauf der Stunden. Von zentraler Bedeutung für das Schulmodell Berthold Ottos war der von ihm entworfene und eingeführte «Gesamtunterricht», in dem die vollkommene Frage- und Redefreiheit herrschte, die herkömmlichen Grenzen zwischen Lehrgegenständen und der herkömmliche stufenweise Aufbau vom Lehrstoff aufgehoben und beliebige Themen auf der Grundlage der von Schülern gestellten Fragen besprochen wurden.⁵⁴¹

Ein weiterer, auch für die Einstellung zu Fehlleistungen aller Art eine große Rolle spielender Unterschied bestand darin, dass die Distanz und das Machtgefälle zwischen den Lehrern und den Schülern radikal verringert, die emotionale Nähe und der Dialog hingegen gepflegt und gefördert wurden. Otto scherzte oft, ohne jedoch sich über seine Schüler lustig zu machen, und erzählte nicht nur Lehrreiches aus seinem akademischen Wissensschatz, sondern auch aus seiner eigenen Kindheit und aus dem Leben seiner Familie sowie aus dem, was ihm seine Korrespondenten in Briefen erzählt hatten. Statt der statusbedingten formalen Autorität und des Angst einflößenden repressiven Verhaltens verschaffte er sich somit Aufmerksamkeit und Respekt der Schüler dadurch, dass er nicht nur sie achtete und ihre Neugierde befriedigte, sondern auch ihnen seine menschliche Seite zukehrte.

Neben dem in der pädagogischen Tradition und in der Forschung am meisten beachteten Gesamtunterricht gab es aber in der Hauslehrerschule auch «alle die Fachkurse, nach denen sich bei den Schülern der Wunsch regt[e]»⁵⁴², z.B. Algebra, Latein, Stenografie und – entgegen der in der Forschung vertretenen These⁵⁴³, die wohl mehr auf Ottos Manifeste als auf Unterrichtspraxis

⁵³⁸ Vgl. BBF DIPF OT 30 Manuskripte. Bl.1–3. Hauslehrerschule.

⁵³⁹ Das Kultusministerium beschränkte die Klassenstärke des «Unterrichtszirkels» von Berthold Otto 1907 auf 20, 1908 dann auf 25 Schüler. Vgl. BBF DIPF OT 117 Schulbehörden 1900–1914. Bl. 20 und 28.

⁵⁴⁰ Es gab sogar ein Schülergericht, das Verhaltensregeln und – entgegen dem Wunsch Ottos – einen Strafenkatalog erarbeitete und bei Gelegenheit davon Gebrauch machte. Die Lehrer respektierten seine Urteile; sonst wurden keine Züchtigungsmittel angewendet.

⁵⁴¹ Bezeichnend scheint mir, dass Otto bei seinem ersten Gesamtunterricht das Gespräch mit der Erzählung vom Bau des Teltowkanals einleitete (Vgl. BBF DIPF OT 291 Manuskripte (masch., undatiert). Bl. 30–50. Schulreformprogramm, hier Bl. 39). Verkörperte doch so ein Unternehmen im Industriezeitalter dieselben lebensweltlichen Erfahrungen und Leitkonzepte der Zeit, die weiter oben an Beispielen der Eisenbahn, der Dampfschiffahrt, des Telegrafens usw. als höchst bedeutend für die in der vorliegenden Studie analysierten Entwicklungen geschildert wurden, nämlich den Sieg des wissenschaftlich, wirtschaftlich und technisch Rationalen und Exakten über das natürlich Gewachsene.

⁵⁴² BBF DIPF OT 30 Manuskripte. Bl.1–3. Hauslehrerschule. Bl. 2.

⁵⁴³ Vgl. Kleer-Flaak, A.: Die Realschule in der Zeit der reformpädagogischen Bewegung, S. 125f.

zutreffen dürfte –, auch Deutsch (Deutsche Sprachlehre, Diktat, Aufsatz⁵⁴⁴) unterrichtet wurden. Die Teilnahme am Unterricht war nicht obligatorisch, Kinder mussten nicht aufpassen und durften auch während der Stunde hinausgehen, wenn sie sie langweilig fanden, doch mussten sich im Unterschied zu Lev Tolstoj's Schulmodell diejenigen, die während einer oder der anderen Stunde ausbleiben wollten, im Voraus, u.U. unter Anführung der Gründe, davon dispensieren lassen.⁵⁴⁵ Auch sonst herrschten in der Hauslehrerschule Zustände, die von vielen Zeitgenossen als eine viel zu weit gehende Freiheit eingeschätzt wurden: Von den Kindern wurde die «äußerlich korrekte» Haltung, wie sie in öffentlichen Schulen Pflicht und in bürgerlichen Familien etwa bei Tisch Sitte war, nicht verlangt. Sie saßen nicht starr auf Schulbänken, sondern in freien Körperlagen auf Stühlen und durften sich bewegen. Die Begründung dafür war bei Otto allerdings eine ganz andere als bei Tolstoj: War diesem die Freiheit das einzige Kriterium jeder Pädagogik, so verwies jener darauf, dass «eine starke geistige Anstrengung immer körperliche Mitbewegungen» habe, deren Unterdrückung zugunsten des «korrekten Benehmens» einen Teil der Aufmerksamkeit vom eigentlichen Gegenstand des Unterrichts ablenke.⁵⁴⁶ Wie dem auch sei, die körperverankerte *Maxime frei = falsch = schlecht = strafbar* war auch nicht im *hidden curriculum* beider Schulen vertreten.

In jeder Stunde richteten sich die Lehrer jeweils nach dem Interesse der Schüler⁵⁴⁷, aber nicht soweit, dass etwa, wie in Jasnaja Poljana, statt des Rechnens auf einmal Zeichnen Gegenstand des Unterrichts werden könnte. Einige Auszüge aus den Unterrichtsprotokollen zeigen recht anschaulich, wie in der Hauslehrerschule mit Rechtschreibung und Verstößen gegen sie umgegangen wurde:

2.5.06 Schreiben.

Von 11–12 war die erste Stunde, die wir für Schreiben angesetzt hatten. Wir handhabten es diesmal so, dass immer ein Einzelner an die Tafel ging und ihm dann von den Andern der Reihe nach sechs Wörter diktiert wurden. Hatte er alle sechs richtig angeschrieben, so war er «aus», machte er aber irgend einen Fehler, so war er «ab» und wurde durch den Folgenden abgelöst. Aus kamen nur Felix, der gleich zuerst dran kam, dann Kurt und Werner. Marie scheiterte merkwürdigerweise am «Böhmischen Brauhaus», was sie ohne h und mit Bindestrichen schreiben wollte. Helmut war der Einzige, der sich auch an Fremdwörter heranwagte und scheiterte an «Hypotenuse», das er mit th schrieb. Alle vier Stunden schloss ich diesmal sehr pünktlich, und das hatte den Erfolg, dass jedes Mal der Schluss der Stunde mit lauten Rufen des Bedauerns aufgenommen wurde.⁵⁴⁸

26.5.06

⁵⁴⁴ Vgl. BBF DIPF OT 198 Berthold-Otto-Schule. Unterrichtsprotokolle. Bl. 32v–36. Hauslehrerschule von Berthold Otto. Stundenplan vom 1. November 1911 bis auf weiteres.

⁵⁴⁵ Vgl. entsprechende Vermerke in Unterrichtsprotokollen: BBF DIPF OT 194 Berthold-Otto-Schule: Unterrichtsprotokolle. Latein, Griechisch, Schreiben. Bl. 225–281, hier Bl. 263, ebenso Bl. 267.

⁵⁴⁶ Vgl. BBF DIPF OT 291 Manuskripte (masch., undatiert). Bl. 13–14. Vom auf dem Tisch Liegen, Herumgehen, Schlafen oder Schreien, die in Jasnaja Poljana an der Tagesordnung waren, wurde aus der Hauslehrerschule allerdings nicht berichtet.

⁵⁴⁷ So wurde im Protokoll vom 19. Mai 1906 vermerkt, dass «das Interesse zwar noch ausreichte, aber doch gegen das vorige Mal ganz erheblich abgenommen hatte, sodass an ein [sic!] Ersatz [für das zur Einübung von orthografisch schwierigen Wörtern eingeführte Schreibspiel, s.u. – K.L.] gedacht werden muss.» Darauf legte Otto großen Wert: «Gelingt es wider Erwarten nicht, die Kinder [...] zu interessieren, so hüte man sich durchaus vor jedem Zwang und lasse die Aufgabe vorläufig ruhen. Das Interesse kommt später schon; und wenn es wirklich gar nicht kommen sollte – was ein sehr schlechtes Zeichen für den Lehrer wäre – so würde ich es immer noch für besser halten, daß die Kinder die Grammatik nicht zu einem äußerlichen Abschluß bringen, als daß sie eine Zwangserkenntnis statt einer freiwillig genommenen Erkenntnis untergeschoben erhalten.» Otto, B.: Der Lehrgang der Zukunftsschule, S. 121.

⁵⁴⁸ BBF DIPF OT 194 Berthold-Otto-Schule: Unterrichtsprotokolle. Latein, Griechisch, Schreiben. Bl. 225–281, hier Bl. 261.

12–1 Schreiben. Davon hatten sich dispensieren lassen Richard, Kurt und Wolfgang. Ich hatte die Wörter mit doppel a und mit doppel e an die Wandtafel geschrieben, und wir verbrachten einen grossen Teil der Stunde damit, zunächst die mit doppel a zu memorieren. [...] Beim nach der Uhr⁵⁴⁹ Sagen der Wörter mit doppel a, ergaben sich dann folgende Resultate: Hellmut: 20''10'', Irmgard: 18''12 ½'', Werner: 16''10'', Mary: 9''5 ½'', Hans: 11''8'', Siegfrid: 9''10'', Alfred: 15''8'', Sidney: 18''11'', Herr Otto: 4 ½'', Karl: 15''6 ½'', Felix: - -, Lice: 12''11 ½''.

Dann wurde auf allgemeines Verlangen das Schreibspiel in der Weise vollführt, dass jede solange an der Tafel bleiben durfte, bis er ein Wort falsch schrieb, und dass er dann von dem abgelöst wurde, der dieses Wort diktiert hatte. [...] ⁵⁵⁰

[Am 25.8.06] diktierte ich ein kurzes zusammenhängendes Stück, das dann von Fr. Fintelmann korrigiert wurde. Während dessen spielten wir das Schreibspiel an der Tafel [...] Zuletzt wurde noch ein Duell zwischen Kurt und Helmut begonnen. Jeder sollte dem andern Wörter diktieren und jedem wurde dazu eine Seite der Tafel zur Verfügung gestellt. Aber als eben New York und Kompagniechef geschrieben waren, war Fr. Fintelmann mit der Korrektur fertig. Es waren als schwerere Fehler nur vorgekommen «Diktat» mit ck und «Fehler»⁵⁵¹ klein geschrieben. Das übrige waren unbedeutende Kleinigkeiten in Sachen, die bei den verschiedenen Reformen mehrfach verschieden geordnet sind.⁵⁵²

Die Durchsicht der archivierten Unterlagen der Hauslehrerschule zeigt, dass dort der Rechtschreibunterricht zwar durchaus stattfand und Verstöße gegen die Orthografie, wenn es darum ging, nicht ignoriert wurden, doch manche von ihnen betrachtete der Lehrer als unwesentlich. Rechtschreibfehler in Diktaten wurden berichtet (wobei statt roter Tinte die gleichen Bleistifte benutzt wurden, so dass berichtigte Fehler eben nur berichtet und nicht auffallend markiert aussahen) und bei Gelegenheit zum Anlass für die Besprechung von Rechtschreibregeln genommen. In Aufsätzen jüngerer Schüler wurden Fehler von Lehrkräften mit schwarzer Tinte kommentarlos berichtet, jedoch nicht immer gründlich.⁵⁵³ In Aufsätzen älterer Schülerinnen und Schüler der Hauslehrerschule wurden, im Einklang mit den Meinungen vieler anderer Reformpädagogen, überhaupt keine Korrekturen vorgenommen.⁵⁵⁴ Diese Inkonsequenz wurde von Otto anscheinend als ein Teil der in der Schule herrschenden Freiheit und daher als für die Einübung der Orthografie nicht hinderlich angesehen. Es ging nicht darum, dem Kind bei jeder Gelegenheit alle seine Schnitzer zu demonstrieren. Vielmehr verließ man sich in dieser Schule darauf, dass die Kinder bei der Durchsicht der Korrektur die Fehler, die den berichtigten ähnlich waren, auch selbst erkennen konnten. Das war also ein Fall derjenigen «Disziplin bei scheinbarer Disziplinlosigkeit

⁵⁴⁹ Korrigiert mit Tinte aus «Nachderuhr». Diese Methode wurde übrigens auch im Latein- und Griechischunterricht verwendet, wo die Endungen je nach Wunsch jedes Kindes entweder «nach der Uhr» oder «ohne Uhr» aufgesagt wurden. Die LehrerInnen machten dabei mit und waren nicht immer die schnellsten. Vgl. BBF DIPF OT 194 Berthold-Otto-Schule: Unterrichtsprotokolle. Latein. Griechisch. Schreiben. Bl. 59–118 und 119–176.

⁵⁵⁰ BBF DIPF OT 194 Berthold-Otto-Schule: Unterrichtsprotokolle. Latein, Griechisch, Schreiben. Bl. 225–281, hier Bl. 263f.

⁵⁵¹ Das Diktat war eine in der Altersmundart der Schüler abgefasste Geschichte vom Diktat Schreiben und Fehler Machen: «Heute schreiben wir zum ersten Male zusammenhängendes Diktat. Die vorigen Male haben wir nur einzelne Wörter geschrieben. Jedes mal wenn wir ein Wort fertig hatten gab jeder seinen Zettel dem Nachbar rechts. Dann mußte jeder nachsehen, was der Nachbar links für Fehler gemacht hatte. Das waren allerdings lauter schwere Wörter, die wir da schrieben. Trotzdem haben einige von uns ohne Fehler geschrieben.» BBF DIPF OT 194 Berthold-Otto-Schule: Unterrichtsprotokolle. Latein, Griechisch, Schreiben. Bl. 225–281, hier Bl. 244–255.

⁵⁵² BBF DIPF OT 194 Berthold-Otto-Schule: Unterrichtsprotokolle. Latein, Griechisch, Schreiben. Bl. 225–281, hier Bl. 269.

⁵⁵³ Vgl. BBF DIPF OT 591 Berthold-Otto-Schule Schüleraufsätze 1914–1922. Bl. 38–56.

⁵⁵⁴ Aufsätze, die anhand der Handschrift eher älteren Schülerinnen und Schülern attribuiert werden können, enthalten zum Teil erhebliche Verstöße gegen die «amtliche Schreibung» (z.B. «n paar» statt «ein paar» oder «inn» statt «einem» u.dgl.m.) aber keine Berichtigungen. Vgl. BBF DIPF OT 211 Schüleraufsätze 1914–1932.

und [...] Aufmerksamkeit bei scheinbarer Unaufmerksamkeit», über die sich der Revident des preußischen Kultusministeriums beim Besuch in der Hauslehrerschule freute.⁵⁵⁵

Noten wurden in der Hauslehrerschule keine erteilt⁵⁵⁶, und auch intern, im Verkehr zwischen den Lehrern, wurden aus Fehlern keinerlei Schlüsse über den Fleiß bzw. die Faulheit, die Begabung oder die (Un-)Aufmerksamkeit der Kinder gezogen. Als Motivationsquellen beim Einprägen von Rechtschreibregeln dienten den Schülern nicht Angst, Scham und Pflichtgefühl, sondern Ehrgeiz, Spieleifer und Erfolgserlebnis, denn Fehlerbekämpfung wurde als ein unter Beteiligung der Kinder entwickeltes Sportspiel⁵⁵⁷ gestaltet, das ihnen Spaß machte und dann durch ein anderes ersetzt wurde, wenn sie dessen überdrüssig wurden. Die Teilnahme an solchen Spielen und Diktaten war freiwillig, was den Stresspegel niedrig hielt im Vergleich zu herkömmlichen Schulen, wo man sich der wertenden und in ihren Konsequenzen potenziell schicksalsschweren Kontrolle nur schwer entziehen konnte. Dass neben den Lernenden auch Lehrende gelegentlich an den Wettbewerben teilnahmen, war ein weiteres Zeichen für ein kameradschaftliches, weitgehend dehierarchisiertes Verhältnis zwischen ihnen und den Schülern, bedeutete aber auch eine Chance, dass jemand von den Kindern seinen Lehrer in fairem Wettkampf auch einmal übertreffen konnte, also das Gegenteil des für viele Kinder in herkömmlichen Schulen typischen (ja oft mit Absicht in ihnen aufrechterhaltenen) Gefühls, niemals gut genug werden zu können. Von Ehrungen der Sieger, Ranglisten oder anderen Konsequenzen der Wettbewerbe wird in den Unterlagen der Hauslehrerschule nichts berichtet. Es ist aus ihnen auch nicht zu ersehen, ob die Ergebnisse der Schreibspiele und der von Schülern gegenseitig vorgenommenen Diktatkorrekturen einen dauerhaften Einfluss auf die Stellung der Kinder in der Klasse hatten. Auf ihre Fortschritte im Lernen scheinen sich die von Otto verwendeten Unterrichtsmethoden allerdings positiv ausgewirkt zu haben. Allgemein wurden von den Eltern der Schüler mit Genugtuung und Dankbarkeit eine erfolgreiche Vermittlung von überdurchschnittlichen Kenntnissen und Fertigkeiten sowie eine gesteigerte Lernmotivation bei den Kindern festgestellt:

Die beteiligten Eltern haben die Beobachtung gemacht, dass [...] ihren Kindern nicht nur solide Schulkenntnisse, sondern eine gediegene allgemeine Bildung vermittelt wurde, wie sie keine öffentliche Schule mit ihrer Überzahl von Schülern vermitteln kann. Während es eine kaum geleugnete Tatsache ist, dass der weitaus grösste Teil der Schüler öffentlicher Lehranstalten die Schule nur als ein notwendiges Übel betrachtet und sich nur mit Widerwillen dorthin begibt, hängen sämtliche Schüler des Herrn Otto mit Leidenschaft an ihrem Lehrer und nehmen auf eigenen Wunsch auch an solchen Unterrichtsgegenständen teil, die nicht zu dem obligatorischen Mindestmass gehören. [...] Also auch in geistiger Beziehung [...] steht die Otto'sche

⁵⁵⁵ BBF DIPF OT 582 Berthold-Otto-Schule Zeitungsartikel über 1906–1933 Die Schule. Bl. 4.

⁵⁵⁶ Wolting, M.: Reformpädagogik als eine Antwort auf die Modernisierungsprozesse am Anfang des 20. Jahrhunderts, S. 27.

⁵⁵⁷ Die Idee, das Sportliche in den Unterricht hineinzubringen, hatte der Gründer der Hauslehrerschule schon lange vorher. «Es soll unterrichtet werden *ohne Zwang, ohne Appell an das Pflichtgefühl, lediglich unter Benutzung des natürlichen theoretischen* und – des *sportlichen Interesses der Kinder*», sagte Otto in seinem ersten Vortrag über die Zukunftsschule. Doch dann erzählte er, indem er darüber sprach, wie «furchtbar schwer es ist», selbstverfasste Lesestücke «psychologisch richtig herzustellen, wie leicht man dabei *grobe Fehler* macht», wie er für seine kleine Tochter den Satz schrieb: «Wer fleißig ist, lernt schnell lesen.» Den ihm unterlaufenen groben psychologischen Fehler sah Otto dabei darin, dass er nicht «*der* lernt...» geschrieben hatte. Dass die Maxime aber entgegen seinem erklärten Prinzip nun Fleiß statt Interesse zur Voraussetzung des Lernerfolgs erklärte, scheint ihm gar nicht aufgefallen zu sein. Das macht deutlich, gegen welche erhebliche, durch die konventionelle Erziehung und das ganze kulturelle Umfeld bedingte und anscheinend nicht ausreichend reflektierte Denkgewohnheiten sich diese Einsicht damals auch bei ihm selbst durchsetzte. Vgl. Otto, B.: Die Schulreform im 20. Jahrhundert, in: Flitner, W. / Kudritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. I: Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung, 4. Aufl., Stuttgart 1984, S. 167–184, Zitate S. 178 und S. 183f., Hervorhebung durch den Autor.

Schule hinter öffentlichen höheren Schulen nicht nur nicht zurück, sondern übertrifft sie sogar.⁵⁵⁸

Abschließend ist noch zum einen zu bemerken, dass die Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtsprotokollen der Hauslehrerschule, wie das in einer Familie üblich ist, nur mit Vornamen, während die Lehrer doch mit Nachnamen unter Beifügung von «Herr» und «Fräulein» benannt sind. Zum anderen ist darauf hinzuweisen, dass die Lehrkräfte es gerade mit der Schreibweise der Vornamen ihrer Schüler nicht so genau nahmen und bald «Helmut», «Marie» und «Siegfried», bald «Hellmut», «Mary» und «Siegfried» schrieben. Ansonsten ist jedoch festzustellen, dass die den Schülern gegenüber im Aufsatzunterricht geübte orthografische Freiheit und die von Otto in seinen Veröffentlichungen bekundete scharfe Missbilligung der geltenden deutschen Rechtschreibung und deren allgemeinen Überschätzung weder eine generelle Absage an orthografische Korrektheit noch eine Folge der eigenen orthografischen Schwäche bedeuteten, denn Unterrichtsprotokolle, Briefe, Zeitschriftenartikel und Tagebucheinträge, die man im Nachlass von Berthold Otto und im Archivbestand seiner Schule findet, sind, von Tippfehlern einmal abgesehen, weitestgehend im Einklang mit den gültigen orthografischen Normen abgefasst. Für die Charakteristik der Rechtschreibfehlerkonstruktion von Berthold Otto und seiner Schule lässt sich daraus schlussfolgern, dass sie in bezug auf Zulässigkeit und auf Bedeutsamkeit des Fehlers je nach Kontext und Textgenre verschiedene Varianten vorsah.

Zusammenfassend lässt sich nun der alternative praktische Umgang mit Fehlern in der Hauslehrerschule von Berthold Otto als pragmatisch, differenziert, nicht rigoros und nicht repressiv bezeichnen. Durch die Anwendung sowohl konventioneller, als auch für die damalige Zeit unkonventioneller Methoden, vor allem aber durch die konsequente Umsetzung von grundlegenden Prinzipien der Hauslehrerschule auch im Rechtschreibunterricht konnte ein besseres Resultat erzielt werden als mit den damals üblichen schulischen Unterrichtsmethoden. Insofern war die von Otto praktizierte Alternative inhaltlich und funktionell durchaus erfolgreich.

Wirkungs- und institutionsgeschichtlich war der Initiative von Otto ein viel glücklicheres Schicksal als der von Lev Tolstoj beschieden. Die Hauslehrerschule existierte nicht nur lange, sie wurde auch sofort berühmt und genoss von Seiten der Eltern und der Fachkollegen, mit der Zeit auch von Seiten der Regierung Anerkennung und hohes Ansehen. Berthold Otto wurde vom Kultusministerium eingeladen, an Konferenzen teilzunehmen und Vorlesungen für Hörer der Kurse zur Ausbildung von Seminarlehrern zu halten. Die Behörde war mit der Nichteinhaltung von zahlreichen Vorschriften und Forderungen zwar immer wieder unzufrieden, wusste jedoch die von Otto «geübte[...]» Art, Kindern verwickelte Vorgänge und Probleme durch schlichte, kindliche Auseinanderlegung und fassliche sprachliche Darstellung in Vorträgen und praktischen Übungen zum Verständnis zu bringen», zu schätzen.⁵⁵⁹ Berthold Otto war sich durchaus bewusst, dass seine Prinzipien und Erfahrungen nicht ohne weiteres auf andere, geschweige denn alle, Lehranstalten übertragbar waren: «Meine Schule ist zunächst auf meiner Persönlichkeit aufgebaut und dann auf dem Charakter der Schüler, die ich gerade vereinigt habe. Also wer meine Schule ansieht, [...] darf

⁵⁵⁸ Aus dem Entwurf zum Brief der Eltern von Schülerinnen und Schülern der Hauslehrerschule an die Abteilung für Kirchen- und Schulwesen der königlichen Regierung anlässlich der angeordneten Schließung der Schule wegen fehlenden Erlaubnisscheins, 31.8.1907. Vgl. BBF DIPP OT 206 Berthold-Otto-Schule Kopien von Briefen der Abt. Kirchen/Schulwesen der Kgl. Regierung usw. Bl. 5. Die Analyse dieser und anderer Primärquellen macht deutlich, dass Darstellungen zu Ottos Pädagogik, die sich ausschließlich auf seine Veröffentlichungen stützen, ein verzerrtes Bild ergeben, sofern es nicht um Programmatik, sondern um die Praxis geht. So behauptet z.B. Jörg Hobusch, dass «Ottos reformpädagogische Vorschläge letztlich auf eine Dezimierung des Wissensstandes hinauslaufen», dass «seine Vorstellungen zur volkstümlichen Bildung ebenfalls ein Wissen nur ganz allgemeiner Art und niederer Qualität vermitteln wollen» und dass in seinem Konzept «traditionelle reale Mangelerscheinungen des Deutschunterrichts im Volksschulwesen ausgeblendet und damit befestigt» werden. Offensichtlich treffen solche aus Publikationen gezogenen Schlüsse auf die in Archivquellen sich spiegelnde Praxis nicht zu. Vgl. Hobusch, J.: Der Deutschunterricht in den Anfängen der bürgerlichen Reformpädagogik, S. 231, 234.

⁵⁵⁹ Aus dem Schreiben des Ministers der geistlichen, Unterrichts- u. Medizinal-Angelegenheiten von Trott zu Solz an Otto, Juli 1910: BBF DIPP OT 117 Schulbehörden 1900–1914. Bl. 67, 71.

also nicht erwarten, daß meiner Ansicht nach in einigen Jahrzehnten in jeder Dorfschule alles das getrieben werden müsse, was wir in meiner Schule treiben», schrieb er.⁵⁶⁰ Doch fast täglich kamen zu ihm in die Hauslehrerschule zahlreiche Hospitanten⁵⁶¹, die teilweise von ihren Seminarlehrern und Vorgesetzten dazu aufgefordert wurden; inwiefern sie das, was sie dort gesehen, gehört und verstanden hatten, später auch in ihrer eigenen Arbeit nachahmten, muss hier allerdings dahingestellt bleiben. Immerhin wurden noch vor dem Ersten Weltkrieg der verzögerte Beginn des Lese- und Schreibunterrichts in vielen öffentlichen Schulen Deutschlands eingeführt.⁵⁶² In vielerlei Hinsicht wurde der Erfahrungsschatz der Berthold-Otto-Schule auch Jahrzehnte später bei der Entwicklung von Alternativschulen in Westdeutschland rezipiert.⁵⁶³ Als institutionell reproduzierbar kann Ottos Schulmodell insofern angesehen werden, als nach dem Vorbild der Berliner Hauslehrerschule in der Weimarer Zeit eine Schule in Magdeburg gegründet wurde, die Jahre lang funktionierte.

In Russland wurde die Hauslehrerschule, wenn ich recht sehe, vor dem Ersten Weltkrieg nur einmal eingehend in der Fachpresse besprochen, und zwar in der Zeitschrift «Svobodnoe vospitanie» (*Freie Erziehung*)⁵⁶⁴, die laut Ulrich Klemm als «publizistisches Sprachrohr der russischen Reformpädagogik im Anschluss an Tolstoj» von dessen Mitstreiter I.I. Gorbunov-Posadov gegründet und herausgegeben wurde.⁵⁶⁵ Ansonsten wurde die Hauslehrerschule in russischen Veröffentlichungen immer nur erwähnt, und auch das meist in aus dem Deutschen übersetzten Übersichtsdarstellungen.⁵⁶⁶ Zumindest den deutschsprachigen Pädagogen im Zarenreich waren jedoch der «Hauslehrer» und die Berthold-Otto-Schule als «die freiheitlichste Schule der Welt» sehr wohl bekannt und ihre pädagogischen Prinzipien fanden «in moderierter Form» auch in einer Realschule in Sankt-Petersburg Eingang. Im Herbst 1912 machte Otto eine Russlandreise⁵⁶⁷ und hielt in Sankt-Petersburg einen Vortrag über die Zukunftsschule, der laut einem Bericht in der deutschsprachigen «St. Petersburger Zeitung» gut besucht war und eine

⁵⁶⁰ Otto, B.: Die Reformation der Schule, S. 6.

⁵⁶¹ Allein in den Jahren 1909–1914 wurden ins Besucherbuch über 1500 Namen eingetragen, und zwar aus allen Erdteilen. Ganz besonders stark, stärker als die unmittelbaren Nachbarländer, war Russland vertreten, aber auch Schweden, Bulgarien, Rumänien, Afrika, Süd- und Nordamerika, Japan, Neuseeland u.a.m. Dabei kam es jedoch öfter vor, dass «Herrschaften aus Russland oder anderen Ländern sich in Berlin nach der Schule erkundig[t]en und mit Erstaunen [vernahmen], dass man gar nichts von dem Bestehen einer solchen Schule weiss.» Vgl. BBF DIPF OT 291 Manuskripte (masch., undatiert). Bl. 3.

⁵⁶² BBF DIPF OT 291 Manuskripte (masch., undatiert). Bl. 10 und 26. Auch der Gesamtunterricht wurde in allen Schulen Groß-Berlins amtlich für das erste Vierteljahr des Schulbesuchs eingeführt, doch stellte er nicht das, was Otto darunter verstand, dar, sondern «nur ein wohl vorbereitetes Durchgehen durch mehrere Fächer; sicher interessanter als die alte Fachpaukerei, aber ohne das Hauptmerkmal des Gesamtunterrichts: die Anpassung an den natürlichen Erkenntnistrieb der Kinder.» BBF DIPF OT 291 Manuskripte (masch., undatiert). Bl. 30–50 Schulreformprogramm. Zitat Bl. 43.

⁵⁶³ Was hier im Zusammenhang mit Deutschunterricht über das pädagogische Konzept Berthold Ottos gesagt ist, erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, eine umfassende Beschreibung wurde nicht bezweckt. Ausgeklammert wurde hier unter anderem Ottos Weltanschauung, die eine Mischung aus (Kathedern-)Sozialismus, Monarchismus und völkischem «Volksgeist»-Gedankengut darstellte und in der chauvinistisch-militaristischen «staatsbürgerlichen Erziehung» an der Hauslehrerschule und in einer militant antipolnischen Haltung des Publizisten Otto (vgl. Otto, B.: Polen und Deutsche. Ein Mahnwort an die deutsche Jugend, Leipzig 1902) ihren Ausdruck fand. Vgl. dazu Wachsner, F.: Die ethischen und psychologischen Voraussetzungen der Pädagogik Berthold Ottos, Jena 1910. Es muss allerdings betont werden: Wenn wir heute einen krassen Widerspruch sehen zwischen dieser im Rückblick eher autoritär-etatistisch anmutenden Ideologie Ottos und dem dezidiert Libertären seiner Pädagogik, so ist das hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass wir durch das Prisma der politisch überwiegend linken antiautoritären pädagogischen Ideen der zweiten Hälfte des 20. Jhs. darauf schauen, in deren Logik eine solche Kombination paradox erscheint.

⁵⁶⁴ Vgl. Zelenko, A.U.: Bertol'd Otto i ego škola vzaimnogo obučenija, in: Svobodnoe vospitanie, Nr. 2 (1910–1911), S. 1–50.

⁵⁶⁵ Klemm, U.: Anmerkungen zur internationalen pädagogischen Tolstoj-Rezeption, S. 67.

⁵⁶⁶ Vgl. Mejman, É.: Lekcii po éksperimental'noj pedagogike. Per. s nem. pod red. [i s predisl.] priv.-doc. N.D. Vinogradova, 3 Teile, Moskau 1909–1910; Paul'sen, F.: Pädagogika (Übersetzung der fünften deutschen Ausgabe), Sankt-Petersburg 1913, S. 121.

⁵⁶⁷ BBF DIPF OT 171 Berthold-Otto-Schule Hospitantenbriefe F. Bl. 28.

lebhaft Diskussion hervorrief.⁵⁶⁸ Die Debatten zeigten, dass das zum großen Teil aus Pädagogen bestehende Publikum dem Grundprinzip des Redners zwar zustimmte, an der Möglichkeit der praktischen Ausführung seines Programms aber Zweifel hegte, die der Redner mit seinen auf praktische Erfahrungen gestützten Argumenten anscheinend nicht vollständig zu beheben vermochte. Für das Jahr 1914 sagte Otto der Petersburger pädagogischen Monatsschrift «Russkaja škola» (*Russische Schule*) laut deren Werbeanzeige seine Zusammenarbeit zu, doch scheint diese – wohl kriegsbedingt – nicht zustande gekommen zu sein.⁵⁶⁹ Etwas mehr Aufmerksamkeit als vor der Revolution wurde Ottos Pädagogik in der frühen Sowjetunion zuteil, wobei sie dort zunehmend als «bürgerlich» abgestempelt wurde.⁵⁷⁰ Im späten 20. und frühen 21. Jh. tauchte sein Name in einigen russischen pädagogikgeschichtlichen Arbeiten wieder auf, jedoch ohne jeglichen Praxisbezug.⁵⁷¹

Als **Zwischenfazit** lässt sich feststellen, dass ein nichtrepressiver Umgang mit orthografischen Fehlern als Teil einer kindlichkeitsfreundlichen Schulkultur grundsätzlich möglich war und sowohl in Russland, als auch in Deutschland mit Erfolg praktiziert wurde, aber ohne staatliche Förderung nicht zum mainstream avancieren konnte. Der Vergleich zwischen zwei dargestellten alternativen Schulmodellen, die unabhängig voneinander entstanden und dabei doch einander so ähnlich waren, hilft im übrigen eine einseitige Interpretation des russischen Modells zu überwinden, die in diesem vor allem eine patriotische Abgrenzung gegen das «wesensfremde» importierte Gedankengut aus dem Westen erblickt. Denn Tolstoj gab mit seinen Ausfällen gegen das «pedantisch dumme deutsche Volksbildungskonzept» durchaus Anlass zu einer solchen Deutung. Wie viele andere in Russland sah er das, was im preußischen Einflussbereich als erstrebenswerte Erziehungsziele wie Gehorsam, Zucht, Ordnungsliebe und Gründlichkeit mit positivem Vorzeichen interpretiert wurde, als Unfreiheit, Formalismus und Pedanterie an und erblickte darin sehr wohl «die fremde nationale Wesensart des Deutschtums», dessen Vertreter in Russland gemeinhin als «humorlos, pedantisch und schulmeisterlich» galten.⁵⁷² Somit war Tolstoj's Kritik am herrschenden Schulmodell tatsächlich durch xenophobe Stereotype gefärbt. Ihr sachlicher Kern und mithin der Kern seines alternativen Konzepts werden aber sichtbar und in ihrem eigentlichen Wert erkennbar, wenn wir sehen, wie mit Berthold Otto ein durch und durch patriotischer Vertreter des deutschen reformpädagogischen Lagers zu einer ähnlichen inhaltlichen Kritik an diesem Modell und einer ähnlichen alternativen Lösung kam.

⁵⁶⁸ Vgl. –et: Direktor Berthold Otto über die Zukunftsschule, in: St. Petersburger Zeitung, Jg. 186 (26. September (9. Oktober) 1912), Nr. 268, 1. Beiblatt, S. 1–2.

⁵⁶⁹ Vgl. Zorgenfrej, G.G. (Hrsg.): *Novye idei v pedagogike*. Neperiodičeskoe izdanie, Aufsatzsammlung Nr.4: *Sovmestnoe obučenie*, Sankt-Petersburg 1914, S. 164.

⁵⁷⁰ Vgl. Karsen, F.: *Sovremennye opytne školy v Germanii*, Leningrad 1924; Poljak, G.B.: *Škola Bertol'da Otto v Lichterfel'de*, in: *Vestnik prosveščeniija*, Nr. 11 (1926), S. 103–113; Pokrovskaja, A.: *Osnovnye tečenija v sovremennoj detskoj literature*, Moskau 1927; Kagarov, E.G.: *Sovremennoe pedagogičeskoe dviženie v Zapadnoj Evrope i Amerike*, 2. Ausg., Moskau 1928.

⁵⁷¹ Boguslavskij, M.: *Domašnjaja škola Bertol'da Otto: Realizacija principa prirodosobraznosti*, in: *Pedagogičeskij kalejdoskop*, Nr.43 (1996), S. 7; Jacenko, E.Ju.: *Soderžanie i formy učebno-vospitatel'noj raboty v opytnych školach Vejmarskoj Respubliki*. Referat diss. ..., Pjatigorsk 2007; Obrazcova, L.V.: *Gumanističeskaja pedagogika Germanii konca XIX – načala XX vv., 1870–1933 gg.* Referat diss. ..., Pjatigorsk 2007; Nesterova, L.A.: *Innovacionnye processy v srednej škole Germanii pervoj treći XX veka*. Referat diss. ..., Volgograd 2009;

⁵⁷² Vgl. Schulz, R.K.: *The Portrayal of the German in Russian Novels: Gončarov, Turgenev, Dostoevskij, Tolstoj*, München 1969, S. 24–29. Das Bild existierte keineswegs nur in der Literatur. «Wem ist nicht bekannt, welcher Formalismus und welche Pedanterie in allen Sphären des familiären, gesellschaftlichen und politischen Lebens in Deutschland vorherrscht? Und der Grund dafür besteht u.a. im deutschen Erziehungssystem selbst», schrieb der Gymnasiallehrer Ostašev aus Smolensk im Einklang mit den meisten Kollegen. Zit. in Krumbholz, J.: *Die Elementarbildung in Rußland bis zum Jahre 1864*, S. 121f.

3.2. Normen: Kodifizieren und Vervollkommen

Die einen bezeichneten die Rechtschreibfehler der Volksschulkinder und Gymnasiasten als das «Kreuz» der Schule⁵⁷³, die anderen die «Orthografie-Willkür», also den Mangel an festen Normen⁵⁷⁴, wieder andere hielten den widersprüchlichen und widernatürlichen Charakter der kodifizierten Orthografie für das «ärgste Schulkreuz»⁵⁷⁵. Kurzum, mit der Situation, die zu Beginn des 19. Jhs. noch normal schien, waren langsam viele unzufrieden, manche empfanden sie gar als einen «unerträglichen Übelstand». Sowohl im deutschen, als auch im russischen Sprachraum mehrten sich besonders in der zweiten Jahrhunderthälfte Forderungen und Versuche, die Situation mittels umfassender und planmäßiger Maßnahmen zu verändern, die auf deutsch oft mit dem Wort «Reform» bezeichnet wurden. In Russland wurde dieser Begriff erst später auf das Gebiet der Rechtschreibung angewendet; da es aber sinngemäß um das gleiche ging, wird er hier auch für die Entwicklungen im Zarenreich gebraucht.

In beiden Ländern wurden von den Reformern zwei Ziele gleichzeitig – und eng miteinander verbunden – verfolgt, die retrospektiv unter dem Dachbegriff Rationalisierung zusammengefasst werden können. Zum einen wollte man die bis dahin im Rahmen des Schreibgebrauchs vertretenen herkömmlichen Schreibweisen und die in einer Reihe von mehr oder weniger autoritativen privat hergestellten Regelwerken festgehaltenen Regeln durch eine amtliche, allgemeingültige, kodifizierte Normativorthografie ersetzt wissen, ungefähr so wie man zur gleichen Zeit im Russischen Zarenreich aus der ungeordneten Fülle der alten Erlasse eine systematische und komplette Gesetzessammlung machte. In den geistig (jedoch nicht immer lebenspraktisch) schon der Einheit entgegenstrebenden Kreisen des deutschen Bürgertums kam noch das Ziel hinzu, die mehreren in einzelnen Ländern eingeführten Orthografien zu vereinheitlichen, wie man etwa die Zolltarife, Währungs-, Maß- und Gewichtssysteme vereinheitlichte.

Zum anderen wollte man die historisch gewachsenen Rechtschreibnormen gleichzeitig oder anschließend auch vervollkommen, und zwar so, wie man etwa den Verlauf der Flüsse oder die Zeitmessung änderte, um sie den neuen Bedürfnissen des Industrialisierungszeitalters anzupassen. Im Einklang mit den kapitalistischen Werthaltungen stellte man sich eine vollkommener Orthografie als eine möglichst logisch konsequente *und* leicht erlernbare vor, wobei sie andererseits der altgewohnten nicht allzu unähnlich sein dürfte, weil nach der Meinung vieler (jedoch nicht aller) Reforme eine viel zu große Umstellung potenziell die Akzeptanz der Reform gefährdete.

Diese Reformpläne riefen, sobald sie öffentlich gemacht wurden, auch Fragen, Einsprüche und alternative Entwürfe und auf den Plan. Eine öffentliche Diskussion über die Rechtschreibfrage wurde in Deutschland wie in Russland nicht nur toleriert, sondern auch erwartet, und abweichende Meinungen wurden durchaus zur Kenntnis genommen. Diese Debatten sollen hier nicht im Hinblick auf die einzelnen vorgeschlagenen Schreibungen und Regeln analysiert werden, denn dies ist von anderen Autoren schon mehrmals gemacht worden. Was bisher nicht in systematischer Weise geleistet wurde und daher hier versucht werden soll, ist eine Beschreibung von Entscheidungsprozessen, die für deutsche und russische Reformdebatten und -beschlüsse im 19. und frühen 20. Jh. charakteristisch waren, unter drei Gesichtspunkten: Wer waren denn nun die gesellschaftlichen Akteure, die diese (Re-)Konstruktion der beiden Orthografien vorantrieben? Welches waren dabei ihre Kommunikationsmedien und -taktiken? Wie reagierten auf sie die Öffentlichkeiten, insbesondere wenn es um die Legitimität reformatorischer Projekte ging? Dies sind die drei Hauptthemen dieses Abschnitts.

⁵⁷³ Vgl. Küffner, K.: Vom Fehlerkreuz an unseren Mittelschulen.

⁵⁷⁴ Vgl. Sauer, F.: Orthographie-Willkür und Orthographie-Reform: ein Schulkreuz des 19., eine Volkshoffnung des 20. Jahrhunderts, Bonn 1901.

⁵⁷⁵ Sieh weiter unten 3.2.4.

3.2.1. Die wichtigsten Akteure und Schauplätze

Beauftragte Einzelexperten

Es braucht hier wohl nicht extra wiederholt zu werden, dass spätestens seit dem 16. Jh. (im deutschen Sprachraum sogar seit dem Spätmittelalter) Autoren deutscher und russischer Grammatiken sporadisch oder auch mehr oder weniger systematisch orthografische Fragen mitberücksichtigten und Vervollkommnungsvorschläge formulierten. Diese Jahrhunderte individuell konstruierter und unverbindlicher Norm-»Angebote« bleiben jedoch außerhalb des Untersuchungsrahmens. Im 19. Jh. wurde die Tradition der Verfassung orthografischer Regelwerke durch Einzelpersonen in einer sich wandelnden Art und Weise fortgesetzt.

Richtungsweisende deutsche orthografische Werke der ersten Hälfte des 19. Jh. entstanden in der Regel auf Initiative ihrer Verfasser oder auf Vorschlag von Verlegern. Manche (z.B. der Klaunig) fanden Zuspruch und wurden vielerorts privat sowie als Grundlagen für lokale behördliche und/oder schulische Normsetzung benutzt; andere blieben eher isoliert. In der zweiten Jahrhunderthälfte hingegen, da in deutschen Landen wie im Russischen Zarenreich die Festsetzung der Orthografie «von oben her» zum Trend wurde, wirkten die Autoren immer öfter als **beauftragte Einzelexperten** auf Veranlassung von Gremien und Amtsträgern, die sich die Aufgabe gestellt hatten, auf der Grundlage dieser von gelehrter Hand verfassten Werke administrative Maßnahmen zur Regelung der Orthografie zu ergreifen. Ein bekanntes Beispiel ist das vom Germanisten Karl Müllenhoff im Auftrag des preußischen Unterrichtsministers verfasste Regelwerk mit Wörterverzeichnis, das, nachdem es 1866 im Ministerium mehrmals besprochen worden war, im Endeffekt doch nicht in preußischen Schulen eingeführt wurde.⁵⁷⁶ Ein weniger bekanntes Beispiel ist die 1855 in Braunschweig-Lüneburg erschienene Hausorthographie der dortigen Eisenbahn- und Postdirektion⁵⁷⁷, die von Baurat Hermann Scheffler im Auftrage der Behörde verfasst wurde. Scheffler war kein Philologe und kein Lehrer: Seine Beschäftigung mit der Orthografie war offenbar Bestandteil einer umfassenden Beschreibung der Ordnung des Weltsystems, der sich dieser Mann zeitlebens widmete. Seine insgesamt vier Abhandlungen zu sprachlichen Themen⁵⁷⁸ entstanden im Kontext eines umfangreichen Œuvres, das sich durch eine beeindruckende thematische Vielseitigkeit auszeichnete.⁵⁷⁹ Deshalb begnügte er sich nicht mit der Abfassung eines Wörterverzeichnisses, sondern lieferte eine lange Darstellung der Orthographie und der mit ihr zusammenhängenden grammatischen Fragen, in der, wie ein zeitgenössischer Kritiker bemerkte, «bei dem Mangel an Sachkenntnis Richtiges und Falsches vielfach durch einander gehen.»⁵⁸⁰

Demgegenüber stand hinter den russischen Grammatiken der Zeit, zumindest hinter denjenigen, die einen bedeutenden Einfluss auf dem Gebiet der Orthografie besaßen, immer ein Auftrag des Ministeriums für Volksbildung oder der Akademie der Wissenschaften, und der

⁵⁷⁶ Strunk, H.: Einheitliche und einfache deutsche Orthografie: die Geschichte einer (über)nationalen Idee 1870 bis 1970, Hildesheim [u.a.] 2016, S. 38.

⁵⁷⁷ Scheffler, H.: Die offizielle Orthographie der Herzoglich Braunschweig-Lüneburgischen Eisenbahn- und Postdirection, Braunschweig 1855.

⁵⁷⁸ Scheffler, H.: Die Umbildung der deutschen Rechtschreibung mit Bemerkungen über die Umgestaltung der deutschen Maßordnungen, Wiesbaden 1863; Ders.: Die Fremdwörterfrage, Braunschweig 1894; Ders.: Nachhall in der Fremdwörterfrage, Braunschweig 1895.

⁵⁷⁹ Hermann Scheffler (1820–1903) schrieb Bücher über Bau und Finanzen der Eisenbahnen, über Steuern, Algebra, Arithmetik und Geometrie, theoretische und angewandte Physik, physiologische Optik, Demographie und Versicherungswesen, Körper und Geist, Versorgung der Städte mit Quellwasser und vieles andere mehr. In seinen reiferen Jahren setzte er sich öfter mit philosophischen Themen auseinander wie z.B. Grundlagen der Wissenschaft, das Schöpfungsvermögen und die Unmöglichkeit der Entstehung des Menschen aus dem Tiere (nebst einer Kritik der Werke von Darwin und Haeckel), das Wesen des Geistes, das Wesen der Geister, das Wesen Gottes und seine Erzeugnisse...

⁵⁸⁰ Ruprecht, L.: Die deutsche Rechtschreibung vom Standpunkte der historischen Grammatik beleuchtet von Ludwig Ruprecht, Collaborator am Gymnasium Andreanum zu Hildesheim. Zweite, umgearbeitete Aufl., Göttingen 1857, S. 7f.

Hauptzweck ihrer Verfassung war praktische Benutzung im Unterricht.⁵⁸¹ Dies war bei den beiden Grammatiken von Aleksandr Vostokov⁵⁸² sowohl wie bei den zahlreichen Varianten der Grammatik von Nikolaj Greč⁵⁸³ und bei der 1885 erschienenen «Russischen Rechtschreibung» (*Russkoe pravopisanie*) von Jakov Grot⁵⁸⁴ der Fall. Diese drei Autoren konstruierten jeweils im Alleingang, wenn auch teilweise im Dialog mit Fachkollegen, die orthografische Norm für das Russische. Insbesondere der Petersburger Sprachforscher und Russischlehrer Jakov Karlovič Grot⁵⁸⁵ avancierte zur Schlüsselfigur der russischen Orthografiegeschichte, nachdem er auf Vorschlag (jedoch nicht, wie später behauptet wurde, im Namen) der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften die «Russische Rechtschreibung» verfasste, die zum Teil bis heute gültige Regeln und Einzelschreibungen enthielt, von unterschiedlichen Stellen spontan als «amtlich» angesehen und zur Befolgung befohlen wurde und Anlass zu heftigen, jahrzehntelangen, teils wissenschaftlich seriösen, teils emotionalen («Grotografie!») Einsprüchen und Debatten gab.⁵⁸⁶

Vostokov, Greč und Grot, obwohl Mitglieder der Akademie der Wissenschaften, waren philologisch nur begrenzt vorgebildet⁵⁸⁷, hatten nicht viele zuverlässige Vorgänger und ebenbürtige Diskussionspartner um sich herum und stützten sich notgedrungen im Wesentlichen auf westeuropäische Vorbilder und Meinungen, die sich nicht auf Russisch, sondern auf Latein, Deutsch oder Französisch bezogen. Der berühmte Literaturkritiker Vissarion Belinskij, der im Unterschied zu Greč ein Gymnasium besucht und an der Moskauer Universität Philologie (*slovesnost'*) studiert hatte und somit eigentlich als Kritiker durchaus qualifiziert wäre, hielt eine kritische Analyse der «Grammatik» von Greč gar für unmöglich, da «grundlegende, etablierte Begriffe von der russischen Grammatik», auf die man sich «bei einer solchen Auseinandersetzung mit jemandes grammatischem Werke stützen könnte», fehlten. «*Meine* eigene Meinung indes ist für niemand Gesetz», betonte der Rezensent und begnügte sich daher mit der Feststellung, die Grammatik von Greč weise «sehr viele Unrichtigkeiten, Widersprüche, Wunderlichkeiten, mit einem Wort Mängel, aber auch viele Vorzüge» auf. Im Allgemeinen sei dieses Buch «als ein Vorrat an Materialien für eine russische Grammatik wertvoll, aber zugleich ein bitterer Vorwurf für uns

⁵⁸¹ Dies soll nicht dahingehend gedeutet werden, dass etwa *nur* beauftragte Grammatiker die russische Orthografie zum Gegenstand ihrer Optimierungsbemühungen machten. Immer wieder meldeten sich unaufgefordert Erfinder, die eigene Projekte publizierten. Diese Entwürfe wurden jedoch von der Öffentlichkeit kaum beachtet, wenn sie nicht unmittelbar an bekannte und halbwegs akzeptierte Projekte wie die phonetische Rechtschreibreform oder Stenographie anknüpfen.

⁵⁸² Vostokov, A.Ch.: *Sokraščennaja Russkaja grammatika dlja upotreblenija v nizšich učebnych zavedenijach*, Sankt-Petersburg 1831; Ders.: *Russkaja grammatika po načertaniju sokraščennoj grammatiki, polnee izložennaja*, Sankt-Petersburg 1831.

⁵⁸³ Greč, N.I.: *Praktičeskaja russkaja grammatika*, Sankt-Petersburg 1827, 2. Ausg. 1834; Ders.: *Načal'nye pravila ruskoj grammatiki*, Sankt-Petersburg 1828; Ders.: *Prostrannaja russkaja grammatika*, Bd. 1, Sankt-Petersburg 1827, 2. Ausg. Sankt-Petersburg 1830 (als Anerkennung des mit diesem Werk erworbenen Verdienstes wurde Greč zum korrespondierenden Mitglied der Kaiserlichen russischen Akademie der Wissenschaften Sankt-Petersburg gewählt); Ders.: *Kratkaja russkaja grammatika*, Sankt-Petersburg 1845 (insgesamt 11 Ausgaben); Ders.: *Učebnaja russkaja grammatika (dlja učaščichsja)*, Sankt-Petersburg 1851.

⁵⁸⁴ Grot, Ja.K.: *Russkoe pravopisanie*, Sankt-Petersburg 1885. Eine größere Rolle spielten Forschung und Diskussion in seinem früheren Werk Grot, Ja.K.: *Spornye voprosy russkogo pravopisanija ot Petra Velikogo donyne*, Sankt-Petersburg 1873.

⁵⁸⁵ Zur Person vgl. vor allem Grot, K.Ja.: *Materialy dlja žizneopisanija akademika Jakova Karloviča Grot (1812–1893): Chronologičeskij obzor ego žizni i dejatel'nosti*, Sankt-Petersburg 1912.

⁵⁸⁶ Grot, Ja.K.: *Filologičeskie izyskanija. Materialy dlja slovarja, grammatiki i istorii russkogo jazyka*. 2 Bde., Sankt-Petersburg 1873; Ders.: *Filologičeskie razyskanija*, Sankt-Petersburg 1885; Ders.: *Russkoe pravopisanie*, Sankt-Petersburg 1885.

⁵⁸⁷ Auf dem Gebiet der Sprachwissenschaft waren alle drei Autodidakten: Vostokov besuchte ein Kadettenkorps und studierte anschließend an der Akademie der Künste (vgl. Barankova, G.: «Otec slavjanskoj filologii», in: *Moskovskij žurnal*. 01.07.2004. Elektronische Ausgabe. URL: <https://rusk.ru/st.php?idar=800836>); Greč erhielt Hausunterricht, besuchte später die Kaiserliche Hochschule des Rechts und hörte dann einzelne Kurse an der Pädagogischen Hochschule (vgl. Greč, Nikolaj Ivanovič, in: *Russkie pisateli. 1800–1917. Biografičeskij slovar'*, Bd. 2: G — K, Moskau 1992, S. 18–21); Grot absolvierte immerhin das Lyzeum in Carskoe Selo, dessen sechsjähriger Lehrgang auch einen Kurs der russischen Sprachkunde einschloss. Als deutsche Muttersprachler hätten alle drei theoretisch eine relativ günstige Ausgangsposition in der Aneignung der deutschen sprachwissenschaftlichen Literatur, doch war ihre Bekanntschaft mit dieser nicht systematisch.

Russen, die wir selbst in unserer Muttersprache von Ausländern unterrichtet werden.»⁵⁸⁸ Einen «Ausländer» nannte Belinskij den Verfasser der besprochenen Grammatik wegen dessen deutscher Abstammung, doch von seiner wissenschaftlichen Ausrichtung her war Greč, obwohl Sohn deutscher Eltern, kein «Deutscher». Wie ein anderer Rezensent später feststellte, stand er vollkommen unter dem Einfluss der «scholastischen» französischen Schule und war nicht einmal mit den berühmtesten Werken von Grimm vertraut.⁵⁸⁹

Lehrer

Neben der Normenkonstruktion durch individuelle Experten fand, besonders in Deutschland, dezentrale kollektive Arbeit auf dasselbe Ziel hin statt. Da, wie weiter oben gezeigt wurde, die Reflexion über den Umgang mit orthografischen Normen und deren Verletzungen vor allem im Schulwesen konzentriert und von Schulmännern betrieben wurde, liegt die Vermutung nahe, dass auch die (Re-)Konstruktion der orthografischen Norm wohl primär in Institutionen stattfand, die Lehrern als Foren dienten. Diese Vermutung wird durch die vom Reichstagsabgeordneten Peter Reichensperger 1880 geäußerte Meinung bekräftigt, dass die «ganze Bewegung» in Richtung auf eine einheitliche, staatlich verordnete Orthographie «eigentlich eine spezifisch schulmännische» sei.⁵⁹⁰

Die weiter oben am Beispiel Halle bereits vorgestellten Lehrerkonferenzen, in denen Lehrer einer Schule sich auf gemeinsame orthografische Normen einigen sollten, waren eine solche Institution sozusagen im kleinen Rahmen. Es existierte in Deutschland seit dem Vormärz auch ein viel größeres und freieres (d.h. nicht von einem Vorgesetzten gelenktes) Lehrerforum: die jährlich stattfindende Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner. Sie besaß unter anderem eine germanistische und eine pädagogische Sektion, wäre also für Verhandlungen oder zumindest für Gedankenaustausch über die Rechtschreibfrage, die doch Interessen zumindest des lehrenden Teils dieser Berufsgemeinschaft betraf und einer wissenschaftlichen Lösung bedurfte, bestens geeignet. Dieses Berufsforum wurde jedoch für Diskussionen über Kodifizierung oder Vervollkommnung der deutschen Rechtschreibung in den ersten Dezennien seines Bestehens gar nicht und später nur vereinzelt benutzt, vom eigentlichen Konstruieren und Beschließen ganz zu schweigen. Zum ersten Mal wurde 1867 im Vortrag von Professor Julius Zacher über «Tatsachen und Grundsätze für Regelung der deutschen Rechtschreibung»⁵⁹¹ und der sich daran anschließenden Diskussion über Normsetzung gesprochen, ohne dass irgendwelche praktischen Schritte seitens der Versammlung vorgeschlagen wurden. Bezeichnenderweise war die Orthografie auch für den Redner selbst ein eher marginales Feld, dem er während seiner gesamten akademischen Laufbahn lediglich zwei

⁵⁸⁸ [Anonym]: Rez. *Praktičeskaja russkaja grammatika, izdannaja Nikolaem Grečem. Vtoroe izdanie, ispravlennoe*. Sankt-Peterburg, v tipografii izdatelja. 1834. (VIII) 526. (8), in: *Molva*, Teil X (1835), Nr. 41, Sp. 232–233. Belinskij verfasste auch selbst eine russische Grammatik, die jedoch keinen Erfolg hatte. Vgl. Belinskij, V.G.: *Osnovanija ruskoj grammatiki*, Sankt-Petersburg 1837.

⁵⁸⁹ Buslaev, F.I.: *O prepodavanii russkogo jazyka i slovesnosti (Zametki na stat'ju g. Greča v 7-m nomere «Morskogo sbornika» za 1856 g.)*, in: *Otečestvennye zapiski*, Bd. 109 (1856), Abt. I, S. 327–344.

⁵⁹⁰ Zit. nach Kopke, W.: *Rechtschreibreform und Verfassungsrecht: schulrechtliche, persönlichkeitsrechtliche und kulturverfassungsrechtliche Aspekte einer Reform der deutschen Orthographie*, Tübingen 1995, S. 24–26.

⁵⁹¹ Zacher, J.: *Tatsachen und Grundsätze für Regelung der deutschen Rechtschreibung*, in: *Verhandlungen der 25. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner*, Leipzig 1868, S. 116–141.

Vorträge⁵⁹² und eine kleinere Publikation⁵⁹³ widmete, und zwar nur im Hinblick auf die anstehende Reform.

Nicht dass die Teilnehmer zu wenig Wert auf Vereinheitlichung und Regelung der Orthografie legten. Im Gegenteil, sie waren von dem Gedanken daran so sehr durchdrungen, dass sie sich 1872 sogar darüber berieten, für das auf Gymnasien gelehrt Latein gleichsam rückwirkend «eine wenigstens im allgemeinen consequente, d.h. einem bestimmten Principe und einer bestimmten Litteraturperiode folgende Schreibweise zu haben»⁵⁹⁴, obwohl jeder wusste, dass «eine einheitliche Orthographie bei den Römern nie vorhanden gewesen» war. Dass den versammelten deutschen Lateinlehrern eine solche Vereinheitlichung, nachdem (und trotzdem) der schulische Lateinunterricht gut zwei Jahrtausende lang ohne sie ausgekommen war, gerade jetzt als ein «Erfordernis» erschien, stellte offenbar einen Mitreißeffekt der weiter oben skizzierten zeittypischen Tendenzen.

In der Diskussion wurde dann vorgeschlagen, die Rechtschreibung der lateinischen Sprache im gleichen Konventionsverfahren, wie es damals in Preußen für die deutsche vorgeschrieben war, d.h. zuerst im Rahmen der einzelnen Schulen und dann auf der Ebene der Schulverbände, einheitlich zu regeln.

Noch einmal wurde über die deutsche Orthografie erst in der Versammlung am 28. September 1876 (also ca. acht Monate nach der I. Orthografischen Konferenz) gesprochen, als Gymnasialdirektor H. Lattmann aus Clausthal einen ausführlichen und «höchst anregenden» Vortrag über den Satz «Für die auf phonetischer Grundlage herzustellende Einigung in der Rechtschreibung ist es insbesondere auch erforderlich die aus den Mundarten in das gebildete Hochdeutsch der einzelnen Teile Deutschlands eingedrungenen Verschiedenheiten der Phonetik vollständiger zu ermitteln und in angemessener Weise auszugleichen» hielt.⁵⁹⁵ Eine Diskussion darüber konnte jedoch aufgrund der Bestimmung über die Tagesordnung nicht stattfinden: Stattdessen setzte man die am Vortrag abgebrochene Debatte über die Prüfungsformen fort.⁵⁹⁶

Dreiundzwanzig Jahre verstrichen, bis 1899 in Bremen die deutsche Rechtschreibung zum vierten und letzten Mal Gegenstand einer Aussprache in der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner wurde, und zwar in durchaus praktisch orientierter Weise: Gymnasialdirektor Dr. Schneider aus Friedeberg in der Neumark stellte nämlich den Antrag auf allgemeine amtliche Anwendung der Schulorthografie.

Dem Antrag widersprach jedoch Prof. Theodor Siebs im Namen der germanistischen Sektion, indem er erklärte, dass erstens die Versammlung gar nicht berechtigt wäre, solch eine EntschlieÙung zu fassen, und dass zweitens die geltende Schulorthografie zu mangelhaft sei, um

⁵⁹² Laut Karl Weinholds Bericht in der von Zacher mitbegründeten und in *Antiqua* unter Anwendung einer eigentümlichen Hausorthografie herausgegebenen «Zeitschrift für deutsche Philologie» hielt Zacher einen Vortrag über die Reform der deutschen Rechtschreibung am 15.10.1860 in der feierlichen Sitzung der Deutschen Gesellschaft anlässlich des Geburtstags des Königs Friedrich Wilhelm IV. Darin würdigte er die bestehende Orthografie und kritisierte die «neueren versuche, sie zu bessern». Seine eigene Ansicht ging «auf einen vertrag zwischen den phonetischen und den etymologischen forderungen» hinaus. Im Jahre 1867 hielt Zacher seinen oben erwähnten Vortrag bei der Philologenversammlung in Halle an der Saale. Von der ersten Orthografischen Konferenz 1876 wurde er ebenso wie Weinhold und Müllenhoff unter dem Vorwand ausgeschlossen, dass «man nur männer berufen könne, welche die grundsätze Rudolf v. Raumers nicht schlechtweg verneinten», wobei sich in der Konferenz bei der Durchsicht ihrer Stellungnahmen herausstellte, dass keiner von diesen dreien Männern ein so schroffer Gegner Raumers war. Vgl. Weinhold, K.: Julius Zacher, in: *Zeitschrift für deutsche Philologie*, Bd. 20 (1888), S. 385–429, hier 402f.

⁵⁹³ Zacher, J.: Die verbesserung unserer rechtschreibung, in: *Brockhaus. Unsere zeit*. 1861, Bd. V, S. 237–251.

⁵⁹⁴ Vgl. *Verhandlungen der achtundzwanzigsten Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner*, Leipzig 1873, S. 117–129.

⁵⁹⁵ Lattmann, H.: Über den Satz «Für die auf phonetischer Grundlage herzustellende Einigung in der Rechtschreibung ist es insbesondere auch erforderlich die aus den Mundarten in das gebildete Hochdeutsch der einzelnen Teile Deutschlands eingedrungenen Verschiedenheiten der Phonetik vollständiger zu ermitteln und in angemessener Weise auszugleichen», in: *Verhandlungen der einunddreißigsten Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner*, Leipzig 1877, S. 131–137.

⁵⁹⁶ *Verhandlungen der einunddreißigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Tübingen vom 25. September bis 28. September 1876*, Leipzig 1877, S. 105.

allgemein eingeführt zu werden, und erst auf der Grundlage einer gemeinsam geregelten Aussprache des Deutschen neugeregelt werden müsse.⁵⁹⁷ Mehr als das ist in Bremen 1899 nicht geschehen, doch wurde der Antrag im Berliner Kultusministerium zur Kenntnis genommen. Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten Konrad von Studt schrieb am 19. Januar 1900 an den Reichskanzler:

Von verschiedenen Seiten ist in neuester Zeit an mich die Frage einer festen Regelung der deutschen Rechtschreibung herangetreten. Das in den Preußischen Schulen eingeführte Regeln- und Wörterverzeichnis bedarf einer Durchsicht und zeitgemäßer Aenderungen um den im bisherigen Gebrauch gemachten Erfahrungen den von verschiedenen Behörden inzwischen getroffenen Anordnungen und besonders den von Allerhöchster Stelle für Heer und Marine erlassenen Bestimmungen Rechnung zu tragen. Andererseits wird die Forderung immer lauter, daß die in der Schule gelehrt Rechtschreibung auch über die Schule hinaus im öffentlichen Leben Geltung gewinne. Es wird immer weiteren Kreisen namentlich als ein unerträglicher Übelstand empfunden, daß die amtliche Rechtschreibung nicht bloß bei den verschiedenen deutschen Staaten, sondern auch in ein und demselben Staate jeder Einheitlichkeit entbehrt, wie dies ganz besonders bei den Ortsnamen hervortritt, die nicht einmal innerhalb desselben amtlichen Schriftstückes, z.B. des Preußischen Staatshaushalts-Etats, gleichmäßig bezeichnet werden.

Ich halte es für nöthig, daß dieser Zerfahrenheit der Rechtschreibung wenigstens auf dem Gebiete der Schule und des amtlichen Verkehrs ein Ende gemacht werde.⁵⁹⁸

Eine gestaltende Rolle spielte die Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner bei der Festlegung und Vervollkommnung der deutschen Rechtschreibung also nicht. Ohne auf die einzelnen Stellungnahmen einzugehen sei hinzugefügt, dass auch die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung, die Lehrervereine der einzelnen Städte und Bundesstaaten sowie die pädagogischen Presseorgane ebenfalls die Rolle des kommentierenden und auffordernden Chors und nicht des agierenden Protagonisten der Rechtschreibreform übernahmen.

Neben regelmäßigen Versammlungen und einmaligen Kongressen dienten sowohl im russischen, als auch im deutschen Sprachraum vor allem Druckerzeugnisse wie Fachperiodika und allgemeine Tages- bzw. Wochenzeitungen und Zeitschriften sowie Broschüren, Sonderdrucke, viel seltener Bücher und andere textuelle Medien als Diskussionsforen, in welchen unter anderem auch die Frage erörtert wurde, wie man mit orthografischen Normen am besten umgehe.

Ein deutsches Beispiel dafür ist die wöchentlich in Leipzig erscheinende «Allgemeine deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes». Sie wurde im Jahr 1849 gegründet, was ein Indiz dafür ist, dass sie «politisch zuverlässig» sein sollte. Andererseits galt sie als eher liberal und setzte sich neben beruflichen Interessen der Lehrer auch für fortschrittliche Erziehungsmethoden ein: So wurden in diesem Blatt z.B. Beiträge veröffentlicht, die dazu aufriefen, den Gebrauch des Stockes als Züchtigungsmittel in der Schule möglichst zu beschränken, usw. Auf dem Gebiet der deutschen Orthografie unterstützte die Zeitung eine Weile sogar die radikal phonetische Bewegung und druckte einzelne Artikel in der Lautschrift.

Eine ähnliche Funktion erfüllte in Russland die Zeitschrift «Učitel'». Die Beratung der Russischlehrer, die 1862–1863 im Saal des Petersburger Gymnasiums stattfand, fand auch im virtuellen «Besprechungsraum» der Zeitschrift statt, die neben Berichten über die Beratungen die eingegangenen Leserzuschriften publizierte, in welchen Vorschläge zur Vereinfachung der

⁵⁹⁷ [Anonym]: Die deutsche Rechtschreibung und die Philologenversammlung in Bremen, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, Bd. 6 (1899), S. 474f. Von den beiden Konferenzen, in denen die deutsche Bühnenaussprache geregelt wurde, war weiter oben bereits die Rede.

⁵⁹⁸ GStAPK VI. HA Rep. NI Schmidt-Ott (M) B XXXIX Nachlass Schmidt-Ott, Deutsche Rechtschreibung. Nicht foliiert.

russischen Rechtschreibung und zur Vervollkommnung des kyrillischen Alphabets enthalten waren.⁵⁹⁹

Eines der bedeutendsten russischen Periodika auf dem Gebiet der Sprach- und Literaturwissenschaft sowie des Sprachunterrichts waren die «Philologischen Notizen» («Filologičeskie zapiski»), eine Zeitschrift, die von 1860 bis 1917 in Voronež erschien.⁶⁰⁰ Ihr Begründer und langjähriger Herausgeber war der Lehrer, Philologe und Übersetzer Aleksej Andreevič Chovanskij. Diese Kombination der Berufe war für die Verhältnisse der damaligen Zeit bezeichnend, denn Sprachforschung und Literaturwissenschaft wurden damals meist von Männern betrieben, die sie als Lehrgegenstände an Gymnasien oder Universitäten unterrichteten, und zwar ging die Entwicklung der Philologie in Russland in der frühen Phase weitgehend auf dem Weg des Transfers vor sich: Werke von westlichen Autoren wurden ins Russische übersetzt, von russischen Autoren wurden auch oft Aufsätze verfasst, die im Wesentlichen mehr oder weniger zustimmende, teilweise aber auch kritische Nacherzählungen von ausländischen Publikationen darstellten. Vor 1865 waren in Russland lediglich vier übersetzte Titel von ausländischen (und zwar deutschen) Philologen publiziert worden.⁶⁰¹ In «Filologičeskie zapiski» aber erschienen, vor allem in den 1870er und frühen 1880er Jahren, Dutzende von übersetzten und nacherzählten Büchern und Aufsätzen deutsch- und französischsprachiger Philologen. Aus dem Französischen wurden überwiegend Werke zur Literaturgeschichte und Mythologie rezipiert. Von deutschen bzw. österreichischen Autoren erschienen meist sprachwissenschaftliche Arbeiten wie Wilhelm Freunds «Wie studiert man Philologie?» (übersetzt anhand der 4. Ausgabe Leipzig 1880), Karl Wilhelm Ludwig Heyses «System der Sprachlaute» (1852), Berthold Gustav Gottlieb Delbrücks «Einleitung in das Studium der indogermanischen Sprachen: Ein Beitrag zur Geschichte und Methodik der vergleichenden Sprachforschung» (1880), Friedrich Max Müllers «Lectures on the science of language» (1861–1864) und «On the stratification of language: Sir Robert Rede's lecture delivered in the Senate house before the University of Cambridge on Friday, May 29, 1868», Friedrich Müllers «Grundriss der Sprachwissenschaft» (Wien 1876), und Gregor Kreks «Einleitung in die slavische Literaturgeschichte» (Graz 1874). Vereinzelt wurden auch Werke englischer, schwedischer und slawischer Autoren vorgestellt.⁶⁰²

Die «Filologičeskie zapiski» waren aber weder ein rein übersetzerisches Projekt noch ein Elfenbeinturm der Wissenschaft um der Wissenschaft willen. Chovanskij unterrichtete gut zwanzig Jahre lang (1845–1866) russische Sprache und Literatur am Kadettenkorps in Voronež und sah die Mängel des dort benutzten Grammatik-Lehrbuchs. Er beschloss, ein neues Lehrbuch zu schreiben und eine philologische Fachzeitschrift zu gründen, um Lehrern der russischen Sprache und Literatur in ihrer Arbeit Hilfe zu leisten und für einen permanenten Kontakt zwischen Russischlehrern zu sorgen.

Knapp 20 Jahre lang, bis zur Erscheinung von «Russkij filologičeskij vestnik» in Warschau und «Izvestija otdelenija russkogo jazyka i slovesnosti Akademii nauk» in Sankt-Petersburg, blieben die «Filologičeskie zapiski» das einzige Fachperiodikum für russische Sprachforschung und Lehre. Während viele Beiträge von Lehrern verfasst wurden, die über Voronež hinaus kaum bekannt waren, gab sich Chovanskij große Mühe, auch und vor allem namhafte Fachleute aus russischen Universitätsstädten für Zusammenarbeit zu gewinnen, was ihm auch gelang: Führende Philologen und Pädagogen zählten zu den Autoren der «Filologičeskie zapiski». Als 1867 an der Universität Sankt-Petersburg die Philologische Gesellschaft ins Leben gerufen wurde, machte sie die «Filologičeskie zapiski» zu ihrem offiziellen Organ. Die Zeitschrift genoss ein hohes Ansehen

⁵⁹⁹ Vgl. Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 17, S. 885–892; Nr. 18, S. 936–944.

⁶⁰⁰ Zu dieser Zeitschrift vgl. Popova, Z.D.: Publikacii po obščemu jazykoznaniju na stranicach «Filologičeskich zapisok», in: Materialy po russko-slavjanskomu jazykoznaniju, Voronež 1963, S. 171–176; Sobinnikova, V.I.: «Voronežskie filologičeskie zapiski», in: Ebd., S. 165–171; Antjuchin, G.V.: Očerki istorii pečati Voronežskogo kraja 1798–1917, Voronež 1973; Ivanov, A.: Zolotoj fond rossijskoj filologii, Voronež 2011.

⁶⁰¹ Popova, Z.D.: Publikacii po obščemu jazykoznaniju, S. 172f.

⁶⁰² Vgl. Žurnal «Filologičeskie zapiski» (1860–1917). Annotirovannyj ukazatel' statej (na materialach fonda redkich i cennyh izdanij DVGNB) / Sost. N. V. Radišauskajte. Chabarovsk 2016.

in ganz Russland und im Ausland: Sie wurde von Universitätsbibliotheken von Berlin, Jena, Leipzig, Straßburg, Wien, Prag, Zagreb, Paris, Uppsala u.s.w. abonniert.

Chovanskij quittierte 1860 seinen Dienst als Lehrer, um sich während der nächsten 40 Jahre voll der Herausgabe der Zeitschrift zu widmen. Nach seinem Tode 1899 wurden die «Filologičeskie zapiski» von seinen Kollegen und Mitstreitern, dem Russisch- und Pädagogiklehrer am Voronežer Marien-Gymnasium für Mädchen Sergej Nikanorovič Prjadkin und dem Leiter des Voronežer Knaben-Gymnasium Nr. 1 Bertram Oskarovič Gaaze (geboren in Dorpat als Bertram Haase), einem Absolventen des Russischen Philologischen Instituts Leipzig, weitergeführt.⁶⁰³ Der Grundgedanke hinter dem Projekt war nach wie vor die Notwendigkeit, im Russisch-Unterricht, zu dem auch Grammatik und Rechtschreibung gehören sollten, die neuesten Errungenschaften der Sprachforschung *und* der praktischen Pädagogik zu berücksichtigen. Daher fand man in den Heften neben Abhandlungen aus Sprach-, Literatur- und Folkloregeschichte, Mythologie und Morphologie auch Berichte und Ratschläge aus der Praxis und für die Praxis des Unterrichts, und zwar nicht nur speziell auf Sprachunterricht bezogen: Es gab auch Anweisungen für junge Lehrer zur Herstellung und Aufrechterhaltung der Disziplin im Klassenzimmer sowie Klagen über Überbürdung und Übermüdung von Lehrkräften. Orthografische Normen und ihre Verletzung wurden sowohl von der wissenschaftlichen, als auch von der didaktischen Seite her behandelt. Von den insgesamt über zweitausend Artikeln, die zwischen 1870 und 1914 in der Zeitschrift erschienen, waren nur 46 dem Thema Rechtschreibung gewidmet⁶⁰⁴: 18 Artikel (von 1874 an) behandelten das Thema allgemein, ebenso viele befassten sich speziell mit dem Rechtschreibunterricht: Es handelte sich dabei um zwei dichte Folgen in den Jahren 1888–1893 und 1900–1904, also etwa zur gleichen Zeit (1898–1904), wo auch zwei bis drei Publikationen jährlich zum Russischunterricht im Allgemeinen erschienen. Ein Großteil der Artikel zur Methodik des Rechtschreibunterrichts stammte aus der Feder des Michail L'vov, Lehrer der Voronežer Realschule. Zehn Publikationen, die erste davon im Jahr 1883 und dann eine besonders dichte Folge von 1899 bis 1904, setzten sich mit Reformentwürfen der russischen Rechtschreibung, wobei die meisten ihrer Autoren die Beseitigung überflüssiger Buchstaben und/oder Annäherung an die phonetische Rechtschreibung befürworteten. Es kamen aber auch Gegner der Abschaffung des *jat'* zu Wort, insbesondere Dmitrij Fomin⁶⁰⁵ und der Mitherausgeber der Zeitschrift Sergej Prjadkin⁶⁰⁶, der den Standpunkt vertrat, dass sowohl die historische, als auch die phonetische Rechtschreibung ohne das *jat'* nicht auskommen könnten. Am aktivsten – 1901 dreimal und 1904 zweimal – publizierte zu Reformproblematik Roman Brandt, der in dieser Zeitschrift unter anderem sein Manifest «Über die Pseudowissenschaftlichkeit unserer Rechtschreibung» drucken ließ.⁶⁰⁷

1879 gründete Prof. Mitrofan Kolosov⁶⁰⁸ an der Universität Warschau die zweite russische philologische und pädagogische Fachzeitschrift «Russkij filologičeskij vestnik», die er jedoch ein

⁶⁰³ Gugel', M.S. (Hrsg.): Jubilejnoe istoričeskoe i chudožestvennoe izdanie v pamjat' 300-letija carstvovanija deržavnogo Doma Romanovyč, Moskau 1913, unpaginiert.

⁶⁰⁴ Die Berechnungen beanspruchen keine absolute Genauigkeit und Vollständigkeit. Sie basieren auf Angaben in: Radišauskajte, N.V. (Hrsg.): Žurnal «Filologičeskie zapiski» (1860–1917). Annotirovannyj ukazatel' statej (na materialach fonda redkich i cennyh izdanij DVGNB), Chabarovsk 2016. Elektronische Ausgabe. URL: https://www.fessl.ru/docs-downloads/09_16/RF/FILZAP.pdf. Dieses Verzeichnis ist nicht komplett, es umfasst die Hefte von 1870 bis 1914, wobei einzelne Jahrgänge lückenhaft erfasst sind.

⁶⁰⁵ Vgl. Fomin D.N. Nužna li bukva «Jat'»? In: Filologičeskie zapiski. 1900. Lfg. 3, S. 1–11 (7. Pagination).

⁶⁰⁶ Vgl. Prjadkin S.N. Istoričeskoe i fonetičeskoe pravopisanie trebuet suščestvovanija v russkoj azbuke bukvy *jat'*, in: Filologičeskie zapiski. 1900. Lfg. 3, S. 12–20 (7. Pagination).

⁶⁰⁷ Brandt, R.F.: O lženučnosti našego pravopisanija (Publičnaja lekcija), in: Filologičeskie zapiski, Lfg. 1/2 (1901), S. 1–50 (7. Pagination).

⁶⁰⁸ Mitrofan Alekseevič Kolosov (1839–1881) studierte Philologie, arbeitete als Lehrer und war ein großer Kenner sowohl der russischen und altkirchenslawischen Sprachgeschichte, als auch der Phonetik russischer Mundarten. Außerdem wurde er 1870 vom Odessaer Richelieu-Gymnasium auf eine Studienreise ins Ausland geschickt, «um sich mit den Unterrichtsmethoden und der Art der Ausbildung in deutschen höheren Lehranstalten sowie in den slawischen Ländern, in Serbien und in Tschechien vertraut zu machen». Während der Reise erwarb Kolosov gute Tschechisch- und Serbischkenntnisse und lernte viele Fachkollegen im Bereich der slawischen Sprachwissenschaft kennen.

Jahr später krankheitsbedingt aufgeben musste⁶⁰⁹; danach trat sein Kollege Aleksandr Smirnov⁶¹⁰ sein Erbe an, der die Zeitschrift von 1880 bis 1904 erfolgreich führte. Dann übernahm sie Evfimij Karskij⁶¹¹, der sie bis zur Schließung 1917 herausgab. Alle drei Herausgeber hatten auch als Lehrer in vielen verschiedenen Gymnasien, Realschulen und anderen Lehranstalten Russlands Erfahrungen gesammelt und widmeten den pädagogischen Themen, einschließlich des Russischunterrichts, viel Aufmerksamkeit. In der Zeitschrift waren regelmäßig Berichte aus der Praxis und Besprechungen von Werken russischer und westlicher Pädagogen (unter anderem von Kerschensteiner, Lay, Montessori, Diesterweg) zu lesen. Über Rechtschreibfehler Zum Thema Rechtschreibung äußerten sich zwischen 1881 und 1912 mehrere Autoren, die insgesamt ca. zwei Dutzend Beiträge lieferten, die einen eher deskriptiv wie Jan Ignacy Niecisław Baudouin de Courtenay mit seiner Reihe von Aufsätzen über die Orthografien aller slawischen Sprachen⁶¹², die anderen eher polemisch wie Roman Brandt, der in seinen Beiträgen reformatorische Initiativen wie z.B. die Forderung nach der Abschaffung von *jat'* und *jer* begründete.⁶¹³

Dass sowohl diese Zeitschrift, als auch die «Filologičeskie zapiski» und «Učitel'» Diskussionsforen der Sachkundigen darstellten, kann man im doppelten Sinn sagen, denn zum einen publizierten ihre Autoren neben eigenen Untersuchungen, Überblickdarstellungen und Thesen, in denen sie gelegentlich explizit oder implizit auf andere Publikationen Bezug nahmen, auch Diskussionsbeiträge, die sich ausdrücklich als «Antworten» auf Thesen oder Kritikpunkte bestimmter Autoren verstanden, so dass sich, wenn auch zeitversetzt, öffentlich geführte zusammenhängende Dialoge ergaben. Zum anderen waren diese Diskussionen zwischen Experten zwar wichtig für die Artikulation von gelehrten Meinungen; es handelte sich dabei jedoch nicht um das Entscheidungsverfahren, das unmittelbar zur Festlegung, Einführung oder Änderung verbindlicher Normen führte. Dieses Verfahren konnten sie allenfalls indirekt beeinflussen, wobei, wie ein Beteiligter später resigniert feststellte, der Einfluss der Publikationen in Fachperiodika dem der Tagespresse an Wirksamkeit nachstand. So ließ sich die russische Hofelite, deren Haltung für das Schicksal des orthografischen Reformprojekts von 1904 ausschlaggebend war, neben der brieflich dargelegten Stellungnahme eines angesehenen Höflings (siehe unten) vor allem von reformfeindlichen Beiträgen in konservativen Zeitungen wie «Novoe Vremja» beeinflussen.⁶¹⁴ Dies

⁶⁰⁹ Russkij filologičeskij vestnik: učeno-pedagogičeskij žurnal, Bd. 1–77 (1879–1917). Zum Teil mit abweichenden Untertiteln: Bd. 1, 2 (1879) bis Bd. 2 (1880): Učenyj žurnal, izdavaemyj pod redakciej M. A. Kolosova; Bd. 3 (1880) bis Bd. 51 (1904): Učenyj žurnal, izdavaemyj pod redakciej A. I. Smirnova; Bd. 52 (1904) – bis 1917: Učeno-pedagogičeskij žurnal, izdavaemyj pod redakciej E. F. Karskogo. Gedruckt wurde die Zeitschrift von 1879 bis 1915 in Warschau, ab 1915 kriegsbedingt in Moskau, dann Bd. 77 (1917), Nr. 1/2 in Petrograd, Bd. 78 (1917), Nr. 3/4 in Kazan'.

⁶¹⁰ Aleksandr Ivanovič Smirnov (1842–1905) studierte zuerst Theologie, dann Philologie und wurde Literaturhistoriker und Gymnasiallehrer in Odessa, wechselte dann nach Warschau, wo er 25 Jahre lang Ordinarius für russische Literaturgeschichte war.

⁶¹¹ Evfimij Fedorovič Karskij (1860/1861–1931) studierte zuerst Theologie, dann russische Philologie bei Roman Brandt in Nežin, arbeitete als Gymnasiallehrer, dann als Extraordinarius für Russisch und Altkirchenslawisch an der Universität Warschau. 1902 wurde er Dekan der Historisch-philologischen Fakultät und 1905 Rektor dieser Universität. 1903 unternahm Prof. Karskij eine ethnografische Expedition durch Weißrussland und publizierte eine umfangreiche Überblicksdarstellung der weißrussischen Kultur.

⁶¹² Vgl. z.B. Boduën de-Kurtenè, I.A.: Russkaja grafika, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 5 (1881), Nr.1/2, S. 300ff.; Ders.: Charakteristika orfografii v slavjanskich pis'mennostjach, in: Ebd., S. 314ff. etc.

⁶¹³ Brandt, R.F.: Mnenie g. Tulova o russkom pravopisanii, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 5 (1881), Nr.1/2, S. 358; Ders.: Grammatičeskie zametki. O zvukovom značenii *jat'*, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 6 (1881), Nr. 3/4, S. 1; Ders.: Dopolnenija i popravki k Grammatičeskim zametkam, in: Ebd., S. 327; Ders.: Ob ustranении *jer*, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 14 (1885), Nr.3/4, S. 347; Ders.: O pol'skom *jat'*, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 48 (1900), Nr. 3/4, S. 201; Ders.: Nečto o pravopisnoj reforme, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 53 (1905), Nr. 1/2, S. 11; Ders.: Otvét Ant. Sem. Budiloviču na «Zametu po voprosu ob uproščении russkogo pravopisanija», in: Ebd., S. 20; Ders.: Udobočitaeost', kak želatel'nyj princip pravopisnoj reformy, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 60 (1908), Nr. 3/4, S. 37.

⁶¹⁴ Černyšev, V.I.: F.F. Fortunatov i A.A. Šachmatov – reformatory russkogo pravopisanija (Po materialam archiva Akademii Nauk SSSR i ličnym vospominanijam), in: Vavilov, S.I. (Hrsg.): Trudy Komissii po istorii Akademii Nauk SSSR, Lfg. 3: Obnorskij S.S. (Hrsg.): A.A. Šachmatov. 1864–1920. Sbornik statej i materialov, Moskau, Leningrad 1947, S. 167–252, hier S. 182–187.

war übrigens nicht nur für Russland charakteristisch: Bei der württembergischen Regierung beispielsweise legte man anscheinend auf die in der Presse geäußerten Meinungen ebenfalls großen Wert und hob Zeitungsausschnitte mit Beiträgen zum Thema Rechtschreibung im Vorfeld der geplanten Reform von 1901 sorgfältig auf.⁶¹⁵ Auch im Nachlass des Ministerialdirektors im preußischen Ministerium der geistlichen, Unterrichts- u. Medizinalangelegenheiten Althoff findet sich eine ähnliche Sammlung von (konservativen) Pressestimmen.⁶¹⁶

Staatsmänner

Die Haltung einzelner Machthaber konnte vielleicht nicht viel bewegen, wohl aber eine Bewegung zeitweise aufhalten oder zumindest viel komplizierter machen. Zwei besonders spektakuläre Fälle der Obstruktion sind mit den Namen des deutschen Reichskanzlers und des deutschen Kaisers verbunden.

Überraschenderweise sprach sich Bismarck im Reichstag gegen die 1880 eingeführte preußische Schulorthographie aus. Er bezeichnete sie als eine unnötige «Einmischung in die persönliche Freiheit des Einzelnen» und kritisierte konkret die Abschaffung des stummen *h*. Der Reichskanzler wies ferner darauf hin, dass das Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten weder anderen preußischen, noch anderen deutschen Ministerien etwas vorschreiben durfte. Im Rahmen seiner Verfügungsgewalt als Regierungschef untersagte Bismarck die Anwendung der preußischen Schulorthographie bei den Reichsbehörden (also unter anderem beim Militär, bei der Deutschen Reichsbahn und bei der Reichspost):

Willkürliche Abweichungen von der bisher in unserem amtlichen Verkehr allgemein üblichen und von den jetzigen Beamten auf den Schulen übereinstimmend erlernten Rechtschreibung sind dienstlich zu unterlassen und nöthigenfalls durch steigende Ordnungsstrafen zu verhindern.⁶¹⁷

Aber in preußischen Schulen wurde die von Puttkamer eingeführte Orthografie nicht wieder rückgängig gemacht. Mehr noch, binnen kurzer Zeit wurde sie von vielen Ministerien in Preußen und in anderen deutschen Bundesstaaten übernommen. Das ergab eine paradoxe Situation: In einem großen Teil der deutschen Volksschulen, Gymnasien und im Kadettenkorps verlangte der Staat von den Lernenden, bestimmte Rechtschreibregeln zu erlernen und einzuhalten, deren Befolgung er ihnen später, wenn sie dank der peinlichst genauen Einhaltung dieser Rechtschreibung in ihren Aufsätzen bzw. Diktaten die Reifeprüfungen bestanden und eine Dienstlaufbahn bei Reichsbehörden antraten, unter Strafe verbot.⁶¹⁸ Die Unterschiede zwischen der alten und der neuen Orthographie mögen auf den ersten Blick zwar gering erscheinen. Die Wortstämme und die Suffixe, deren Schreibung verschieden war (z.B. T(h)eil, Abt(h)eilung, Urt(h)eil, t(h)un, T(h)at, Eigent(h)um, nöt(h)ig), kamen jedoch in zahlreichen im öffentlichen Gebrauch verwendeten Wörtern vor, so dass jeder Schreibende und Lesende immer wieder ihnen begegnen musste. Für Zigtausende Beamte koexistierten jetzt also nicht einfach mehrere Orthografien (was sie von früher ja gewohnt waren, wenn sie es auch teilweise für einen verbesserungsbedürftigen Zustand gehalten haben mochten), sondern, was wohl verwirrender wirken musste, zwei *amtliche* Orthografien, beide geheiligt von der staatlichen Autorität und durch unterschiedliche Strafandrohungen bekräftigt, einander jedoch teilweise widersprechend. Was orthografisch richtig bzw. falsch war, hing davon

⁶¹⁵ Vgl. HSA Stuttgart, E 130b, Bu 1828. Die Mappe enthält Ausschnitte aus der «Schwäbischen Kronik», dem «Neuen Tagblatt», der «Allgemeinen Zeitung» und der Beilage dazu, der «Kölnischen Zeitung», dem «Schwäbischen Merkur», der «National-Zeitung», dem «Beobachter» usw.

⁶¹⁶ GStAPK VI. HA Rep. Nachlass Althoff A II Nr.8. Die Mappe «Deutsche Orthographie» enthält Ausschnitte aus der «Neuen Preußischen (Kreuz-)Zeitung» (1900).

⁶¹⁷ Erlaß an die Chefs der Reichsämter. Zit. nach: Poschinger, H. von (Hrsg.): Booth, J.: Persönliche Erinnerungen an den Fürsten Bismarck, Hamburg 1899, S. 17 (Anm.).

⁶¹⁸ Vgl. dazu Erbe, K.: Die drohende Verschlimmerung des Rechtschreib-Elends im Deutschen Reiche. Ein Mahnwort von Gymnasialrektor [Karl] Erbe in Ludwigsburg, Stuttgart [um 1900], S. 4.

ab, wer was wann wo und an wen schrieb. Für zwanzig Jahre wurde somit in Preußen⁶¹⁹ eine Spaltung des normativen Bewusstseins amtlich herbeigeführt. Man musste manchmal ein und dasselbe Dokument in zwei Varianten schreiben, wenn es an verschiedene Ämter geschickt werden sollte. In den Zeitungen wurden bei der Veröffentlichung von Gesetzen verschiedene Schreibungen für preußische und Reichsgesetze verwendet.

Noch komplizierter wurde die Situation in Deutschland in diesen Jahrzehnten durch die Haltung eines noch höher stehenden individuellen Akteurs, nämlich des Monarchen.

Die preußischen Könige und deutschen Kaiser beanspruchten zunächst nicht die Befugnis, ihren Untertanen auf dem Gebiet der Orthografie generell etwas vorzuschreiben oder zu verbieten. Sie hielten sich aus dem Normkonstruktionsprozess heraus und es scheinen auch keinerlei Stellungnahmen von Wilhelm I. und Friedrich III. zu diesem Thema überliefert zu sein. Wilhelm II. hingegen bezog eine ganz deutlich negative Stellung zur Rechtschreibreform, die kraft der II. Orthografischen Konferenz von 1901 erfolgen sollte. Er gab zu verstehen, dass die Einführung der neuen Orthografie für den amtlichen Verkehr der Behörden über den Unterrichtsbereich hinaus seinem Wunsch nicht entsprechen würde. Ein rechtlicher Grund, die Reform deswegen zu stoppen, lag nicht vor. Wilhelm II. jedoch wollte die neue Rechtschreibung zumindest für das Allerhöchstseine Person unmittelbar umgebende Kommunikationsumfeld nicht gelten lassen, sondern bei traditionellen Orthografie bleiben, also bei derjenigen, die seinerzeit Anlass zu den zahlreichen Lamentationen über «das traurige Schauspiel der Zerfahrenheit», «Willkür», «Regellosigkeit» usw. gegeben hatte, die zur Reform führten. Zum Protokoll der Konferenz, das ihm vorgelegt wurde, soll der Monarch folgendes Kommentar an den Rand geschrieben haben: «Das ‚h‘ in Thron bleibt, an meinem Thron wird nicht gerüttelt!»⁶²⁰ Deshalb waren die dem Kaiser vorzulegenden Immediatberichte, Gesetze, Verordnungen, Bestellungen, Ordres usw. in der alten Rechtschreibung zu fertigen, ihre beglaubigten Abschriften hingegen, die z.B. für den Landtag, für die Gesetzsammlung usw. vorgesehen waren, nach der neuen. Der Rats-Titel war z.B. in den Bestellungen mit *h*, in den Benachrichtigungsschreiben u.dgl. ohne *h* zu schreiben.⁶²¹ Außerdem versicherte Minister von Studt dem Kaiser, dass auch in der Schreibtätigkeit der Behörden die neuen Regeln nur für Reinschriften und Publikationen verbindlich werden sollten. «Wie es dem einzelnen Beamten unverwehrt bleiben müsse, so zu schreiben, wie er es für sich für gut und richtig hält, so dürfe in dieser Hinsicht auch auf Gelehrte oder Schriftsteller keinerlei Druck ausgeübt werden, vielmehr die Möglichkeit einer freien Weiterentwicklung der schriftlichen Wiedergabe des gesprochenen Wortes gewahrt werden.»⁶²² Erst neun Jahre später fand sich Wilhelm II. mit der neuen Rechtschreibung ab und verkündete am 16. Januar 1911: «Ich bestimme hierdurch, daß fortan in den an Mich zu erstattenden Berichten und in den von Mir zu vollziehenden Erlassen pp. die neue Rechtschreibung zur Anwendung gelangt.»⁶²³

Trotz des Strebens nach Vereinheitlichung und Eindeutigkeit, das weite Teile des deutschen Bürgertums beseelte, konnte die eigensinnige Haltung von einzelnen Personen in Schlüsselpositionen also umgekehrt zu einer Vervielfachung divergierender Normen führen. In einzelnen Fällen konnte sich sogar die im Laufe des Untersuchungszeitraums tendenziell immer schärfer gezogene Grenze zwischen Richtig und Falsch auf Veranlassung von Ressortchefs in eine

⁶¹⁹ In Preußen dauerte diese Situation bis zum Anfang des 20. Jhs. an. In anderen Staaten, die ebenfalls in solche Lage gekommen waren, fanden die Regierungen nach wenigen Jahren Kompromisslösungen, indem sie entweder die 1880 eingeführten Regeln aufhoben, oder innerhalb ihrer Kompetenzbereiche die Anwendung sowohl der neuen, als auch der alten Orthographie mehr oder weniger explizit zuließen.

⁶²⁰ Zit. nach Gebhardt R. Unterrichtsaufmerksamkeit im Zusammenhang mit ersten Problemen im Schriftspracherwerb, Frankfurt a.d.O. 1998, Hauptbeschreibung.

⁶²¹ Vgl. GStAPK I. HA Rep. 84a Justizministerium Nr. 2830/2 Betr. die Orthographie, 1902–1919. Bl. 225.

⁶²² Staatsminister Studt an Se. Majt. Kaiser Wilhelm II. an den Kaiser vom 21. Juni 1902. GStAPK I. HA Rep. 89 Geh. Zivilkabinett, jüngere Periode Nr. 21381 Acta betr. die deutsche Rechtschreibung und die deutsche Schrift. 1880 bis 1918. Bl. 57ff.

⁶²³ Vgl. GStA PK I. HA Rep. 151 Finanzministerium I B Nr. 318, nicht foliiert. Dieser Erlass war übrigens «zur Bekanntgabe in der Öffentlichkeit nicht bestimmt.»

neuartige Grenzzone verwandeln. So lautete z.B. eine Verfügung eines preußischen Staatsministers vom 11. Juni 1903:

[...] 2. Der Gebrauch der in Klammern hinzugefügten Doppelschreibungen ist an sich nicht unzulässig, aber tunlichst zu vermeiden. 3. Bei den übrigen verbleibenden Doppelschreibungen steht die Wahl der Schreibung bis auf weiteres frei.⁶²⁴

Die Schaffung dieser Grenzzone, enthaltend solche Schreibungen, die als weder ganz korrekt noch ganz falsch anzusehen waren, trug nur teilweise dem von weiter oben geschilderten vielfältigen Vereinheitlichungs- und Normungstrends geprägten «Zeitgeist» Rechnung, der sich im Verlangen besonders der beruflich Schreibenden, Tippenden und Druckenden nach möglichst vollkommener Eindeutigkeit orthografischer Normen äußerte. In Rechtschreibwörterbüchern des späten 19. Jhs. fand man jedoch eine Vielzahl von Wörtern, für die zwei oder gar drei Schreibweisen als zulässig angegeben waren. Die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit, sich zwischen ihnen zu entscheiden, wurde inzwischen von Vielen nicht mehr als eine willkommene Freiheit, sondern als eine Zumutung wahrgenommen. Diesem Verlangen wurden Konrad Duden und andere Herausgeber der deutschen Rechtschreibwörterbücher gerecht, indem sie sukzessive Doppelschreibungen aus Regelbüchern und Wörterverzeichnissen verbannten, ein Prozess, den Klaus-Wilhelm Bramann trefflich nachgezeichnet hat.⁶²⁵ Doppelformen wurden immer weniger und verschwanden im branchenspezifischen «Buchdruckerduden» von 1903 vollkommen⁶²⁶, blieben jedoch im «normalen» Duden stets bestehen, überdauerten das Zeitalter der maximalen orthografischen Rigorosität und vermehrten sich sogar nach der letzten deutschen Rechtschreibreform.

In Russland sind vergleichbare Erscheinungen wie Schaffung mehrerer kontextspezifisch geltender Normen oder Grauzonen durch den Willen einzelner Machthaber nicht feststellbar.⁶²⁷ Ansonsten konnten besonders einflussreiche Einzelpersonen auch hier effektiv gegen eine (geplante) Rechtschreibreform Stellung beziehen. So war es die Haltung eines bestimmten Höflings, die laut einem Zeitzeugenbericht für den Misserfolg der Reformbemühungen von 1904 ausschlaggebend war. Es handelte sich um eine Art graue Eminenz, die kein irgendwie relevantes Amt innehatte, aber dem Großfürsten Nikolaj Nikolaevič Romanov und seiner Mutter nahe stand, ihr Vertrauen genoss und deshalb trotz fehlender fachlicher Vorbildung und Kompetenz vom Schirmherrn der orthografischen Kommission um Rat gebeten wurde: General Aleksandr Kireev⁶²⁸, damals schon über 70 Jahre alter Höfling war Konstantins älterer Freund und Mentor, ehemaliger Adjutant seines verstorbenen Vaters⁶²⁹, Publizist und Sekretär der St. Petersburger Zweigstelle der Gesellschaft der Freunde der geistigen Aufklärung (Obščestvo ljubitelej duhovnogo prosvješćenija). Kireev schrieb mehrere Briefe an den Großfürsten, in denen er sowohl die Reformbefugnis der Akademie der Wissenschaften bzw. der von ihr eingesetzten Kommission (s.u.) als auch die Notwendigkeit der Reform abtritt. Diese Briefe machten auf Konstantin Konstantinovič offenbar einen großen Eindruck, weil Kireev, wie einer der Reformer später

⁶²⁴ GStAPK I. HA Rep. 84a Justizministerium Nr. 2830/2 Betr. die Orthographie, 1902–1919 Bl. 302v.

⁶²⁵ Vgl. Bramann, K.-W.: Der Kodifizierungsprozeß der deutschen Rechtschreibung.

⁶²⁶ Vgl. Duden K. Rechtschreibung der Buchdruckereien deutscher Sprache, Leipzig, Wien 1903 (2. Aufl. 1907), bes. Vorwort S. III.

⁶²⁷ Einen in gewisser Hinsicht ähnlichen Fall, der jedoch außerhalb des eigentlich orthografischen Bereichs liegt, stellte die Alphabetreform Peters des Großen dar, der eine neue Schrift für das Russische dekretierte und durchsetzte. Die sollte im weltlichen Bereich verwendet werden, während die im christlich-orthodoxen liturgischen Kontext gebrauchten altkirchenslawischen Texte nach wie vor in der alten russischen Schrift gedruckt wurden.

⁶²⁸ Zur Person vgl. Alekseev, P.V.: Kireev, Aleksandr Alekseevič, in: *Filosofy Rossii XIX-XX stoletij. Biografii, idei, trudy*. 4-e izd., pererab. i dop, Moskau 2002.

⁶²⁹ Nach dem Tod von Großfürst Konstantin Nikolaevič (†1892) wurde sein Adjutant Kireev, der seit Jahrzehnten mit seiner ganzen Familie befreundet war, Adjutant der verwitweten Großfürstin Alexandra Iosifovna und hielt sich fast durchgehend mit ihr und ihrem Sohn Konstantin Konstantinovič in ihren Residenzen in Pavlovsk bzw. St. Petersburg auf. Vgl. Lebedev, S.V.: *Predislovie*, in: Lebedev, S.V. / Linickaja, T.V. (Hrsg.): *Kireev, A.A.: Učenie slavjanofilov*, Moskau 2012, S. 5–27, hier S. 23.

bemerkte, den spezifischen Schreibstil der Hofschriststeller und -redner und die spezifischen rhetorischen Methoden gebrauchte, die auf die höfische Leserschaft besonders gut wirkten. Kireev begründete seine Thesen nicht mit logischen Argumenten, sondern mit eindrucksvollen Aphorismen und rein rhetorischen Figuren, außerdem schrieb er im selbstbewussten Ton eines Menschen, der die Macht zu verbieten und zu gebieten hatte. Zu allem Überfluss schickte er dem Großfürsten einen Ausschnitt aus der Zeitung «Rus'» mit dem im vorigen Kapitel bereits erwähnten Beitrag, in dem eine andere überaus einflussreiche Einzelperson der Zeit, nämlich der «zweite Zar» Russlands Lev Tolstoj, sich vehement gegen die vorgeschlagene Abschaffung der Buchstaben *jer* und *jat'* aussprach.⁶³⁰

Die Reformer schrieben eine Widerlegung, in der sie unter anderem versuchten, Kireevs und Tolstoj's mangelnde linguistische Kompetenz zu demonstrieren und den eigenen Expertenstatus zu behaupten: «Unsere Opponenten besitzen, bis auf einzelne Ausnahmen, nicht einmal elementares Wissen über das Verhältnis der Rechtschreibung zur Sprache und über die Natur und die Geschichte der Sprache», betonten sie. «Für uns wäre das Debattieren mit einem Opponenten, der denkt, dass „die Phonetik mit Wissenschaft nichts zu tun habe“, völlig nutzlos.»⁶³¹ Der Einfluss Kireevs auf den Großfürsten und dessen Entourage war jedoch so stark, dass alle Versuche der Reformer, seine Argumente zu widerlegen, fehlschlügen: Der Zarenhof, der Präsident der Akademie der Wissenschaften und die «hohe Gesellschaft» wurden umgestimmt, zumal auch die bei Hofe ein hohes Ansehen genießende konservative Zeitung «Novoe Vremja» entschieden gegen die Reform Stellung nahm und mehrere Gymnasialdirektoren und Ministerialbeamten negative Gutachten einsandten. Das Scheitern des Reformprojekts war dadurch besiegelt, denn ohne die Unterstützung eines einflussreichen Vertreters der monarchischen Führungsriege hätten die Beschlüsse der Kommission keine Legitimität in den Augen derjenigen, die sie umsetzen sollten.⁶³²

Gemischte Experten- und Interessentengruppen

Kollektive Normkonstruktion auf dem Gebiet der Rechtschreibung wurde in deutschen Landen bereits in der ersten Hälfte des 19. Jh. praktiziert. Ein frühes Beispiel ist das 1833 fast anonym («von einem Lehrervereine») in Erfurt herausgegebene acht Seiten starke Broschüre, die in zwei Varianten erschien: «Zum Nachschlagen in zweifelhaften Fällen für unstudirte Geschäftsmänner» und «Zum Gebrauche in Schulen».⁶³³

Im Königreich Hannover⁶³⁴, erinnerte sich später der Leiter des königlichen Oberschulkollegiums F. Kohlrausch, hatten die Schulen Anfang der 1850er Jahre im Rechtschreibunterricht «keinen festen Boden mehr unter den Füßen».⁶³⁵ Das Wort «mehr» erscheint hier auf den ersten Blick rätselhaft: Hatte man etwa vorher einen festen Boden unter den Füßen gehabt? Warum ging er verloren? Die Lösung des Rätsels ergibt sich aus den folgenden Ausführungen Kohlrauschs: Man wurde sich – laut meiner These unter dem Einfluss der neuen Erfahrungen und Zwänge im Rahmen des neuen lebensweltlichen Kontexts – gegen Mitte des 19. Jhs. der «doch gar vielen Inconsequenzen» in der hergebrachten, «größtentheils nach Adelung geregelten» Orthografie bewusst, zumal «die historische Erforschung» der deutschen Sprache «diese Fehler noch mehr zum Bewußtsein» brachte und, fügte Kohlrausch offenbar in Anspielung

⁶³⁰ Zenger, A.: U Tolstogo. Zum Thema Gewohnheit und Tradition als Hindernisse bei einer Alphabetreform vgl. Lubjankina E. Alfavit kak privyčka i kak tradicija v tekstach alfavitnyh proektov XIX veka, in: Antropologija – Fol'kloristika – Sociologvistika. Konferencija studentov i aspirantov. Sbornik tezisov. Sankt-Petersburg 28–30 marta 2013, S. 70–73. Elektronische Ausgabe. URL: https://eu.spb.ru/images/et_dep/conf/tezisy_facuspconf2013.pdf.

⁶³¹ Černyšev, V.I.: F.F. Fortunatov i A.A. Šachmatov – reformatory russkogo pravopisanija, S. 211–213.

⁶³² So die im Rückblick geäußerte Meinung eines Mitglieds der Kommission – Ebd., S. 213.

⁶³³ Die Regeln der Rechtschreibung nebst einem Verzeichnisse der deutschen Stammwörter. Zum Nachschlagen in zweifelhaften Fällen für unstudirte Geschäftsmänner. Erfurt 1833; Die Regeln der Rechtschreibung nebst einem Verzeichnisse der deutschen Stammwörter. Zum Gebrauche in Schulen, hrsg. von einem Lehrervereine. Erfurt 1833.

⁶³⁴ In diesem Absatz stütze ich mich auf Strunk, H.: Einheitliche und einfache deutsche Orthografie: die Geschichte einer (über)nationalen Idee 1870 bis 1970, Hildesheim 2016, S. 35f.

⁶³⁵ Die nachstehenden Zitate aus Kohlrausch, F.: Erinnerungen aus meinem Leben, Hannover 1863, S. 366f., nach Schlaefler, M.: Grundzüge der deutschen Orthographieggeschichte vom Jahre 1800 bis zum Jahre 1870, S. 303.

auf die Grimmsche historische Orthografie hinzu, Versuche unternommen wurden, «durch Herleitung der richtigen Schreibweise aus früheren Perioden unserer Sprache und Literatur eine größere Folgerichtigkeit herzustellen.» Dies führte zur «Verwirrung», der der Leiter des königlichen Oberschulkollegiums damit abzuweichen suchte, dass er Gutachten der Lehrerkollegien über diese Angelegenheit einholte und bereits im betreffenden Schreiben deutlich machte, dass sein Ziel darin bestand, die nun verschärft wahrgenommenen Unsicherheiten und Schwankungen zu beseitigen. Die Mehrheit der Gutachter sprach sich jedoch für die Beibehaltung des Schreibgebrauchs unter vorsichtiger Anpassung an historische Schreibungen aus.⁶³⁶ Daraufhin setzte Kohlrausch «eine Commission von Sachkundigen Directoren und Lehrern» sowie Vertretern des Oberschulkollegiums zur «Bearbeitung der Sache» ein. Sie tagte am 1. und 2. September 1854 in Hannover und beschloss eine für alle Schulen des Landes gültige Orthografie, die sich neben einer «größeren Gleichmäßigkeit» durch Annäherung an die von Grimm und Weinhold propagierte historische Rechtschreibung auszeichnete.⁶³⁷

In Leipzig erfolgte die «Einigung zwischen den Lehrern der allgemeinen Bürger- und städtischen Realschule» als Resultat der ca. zweijährigen (1854–1856) Arbeit einer auf Anregung des Direktors der städtischen Realschule gebildeten Kommission, die aus den Lehrerkollegien der beiden Leipziger Bürgerschulen und dieser Realschule zusammengesetzt war. Die von dieser Kommission erarbeiteten Einigungsvorschläge wurden vom Oberlehrer der Realschule Dr. Karl Klaunig bearbeitet und 1857 herausgegeben.⁶³⁸ Ein kurzer (12 Seiten Regeln und 29 Seiten Wörterverzeichnis) Auszug⁶³⁹ aus diesem Buch, als «das Leipziger Regelbuch» bekannt, wurde mit der Unterstützung der «Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung» zu einem der einflussreichsten und langlebigsten Muster für weitere Regelbücher deutschlandweit (Württemberg, Bayern, Preußen, Sachsen, Baden).

Die wohl bekannteste und am besten in der Forschungsliteratur – ja sogar in der Wikipedia – beschriebene deutsche orthografische Konferenz, in der namentlich geladene Experten und Interessenten über eine Orthografie für ganz Deutschland verhandelten, fand 1876 in Berlin statt. Der preußische Kultusminister Adalbert Falk, der am 15. Oktober 1872 die «Allgemeinen Bestimmungen betreffend Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen» erließ und somit die seit 1854 gültigen «Stiehl'schen Regulative» aufhob, spielte eine führende Rolle auf mehreren Schulkonferenzen, die in Berlin stattfanden und ihrem Wesen nach Reichsschulkonferenzen waren, obwohl die Verfassung des Deutschen Reiches vom 16. April 1871 die Regelung von Angelegenheiten der Schule in den Kompetenzbereich der Einzelstaaten verwies. Preußens Hegemonialstellung im Reich hatte zur Folge, dass die Schulpolitik der Bundesstaaten zumindest «bei der Entwicklung gemeinsamer Vorstellungen» unter stärkstem preußischem Einfluss stand.⁶⁴⁰

Die erste solcher Konferenzen, die 1872 stattfand, bat Falk, den Germanisten Rudolf von Raumer mit der Erarbeitung einer Vorlage für eine einheitliche Schulorthographie zu beauftragen. Dies geschah nicht sofort: Der Auftrag wurde erst im Herbst 1875 erteilt. Als die Regeln fertig

⁶³⁶ Daran merkt man, dass Michael Schneider den Einfluss des ehemals in der Hannoverschen Universität Göttingen tätigen Grimm unterschätzt, wenn er schreibt, «Wegen ihrer Radikalität dringen die Vorschläge der historischen Richtung kaum über wissenschaftliche Kreise hinaus.» (Schneider, M.: Geschichte der deutschen Orthographie unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung seit 1994. Elektronische Ressource. URL: decemsys.de/sonstig/geschrs.pdf).

⁶³⁷ Vgl. Hoffmann, K.A.J.: Regeln und Wörterverzeichnis für deutsche Rechtschreibung. Gedruckt auf Veranstaltung des Königlichen Ober-Schulcollegiums zu Hannover, Clausthal 1855, Zitat S. 3; Seffer, G.H. / Dieckmann, H.: Anleitung zur deutschen Rechtschreibung. Ausgabe für Elementarclassen der höheren Schulen und für Mittel- und Volksschulen. Gedruckt auf Veranstaltung des Königlichen Ober-Schulcollegiums zu Hannover, Hannover 1857.

⁶³⁸ Klaunig, K.: Ueber deutsche Rechtschreibung vom wissenschaftlich praktischen Standpunkte, das Ergebnis der Einigung zwischen den Lehrern der allgemeinen Bürger- und städtischen Realschule zu Leipzig, Leipzig 1857 (2. Auflage 1867).

⁶³⁹ Regeln und Wörterverzeichnis für deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch der Schüler und Schülerinnen der allgemeinen Bürger- und städtischen Realschule zu Leipzig, Leipzig 1857.

⁶⁴⁰ Goebel, K.: Friedrich Wilhelm Dörpfeld und die Konferenz zur Vorbereitung der Allgemeinen Bestimmungen im Juni 1872, in: Kirchoff H.G. (Hrsg.): Wer die Schule hat, der hat die Zukunft. Gesammelte Aufsätze zur rheinisch-westfälischen Schulgeschichte, Bochum 1995, S. 258–278, hier S. 258.

waren, berief Falk «zur Herstellung größerer Einigkeit in der deutschen Rechtschreibung» eine Konferenz nach Berlin ein, zu deren 14 Teilnehmern mit Stimmrecht Lehrer, Germanisten, Verleger, Vertreter des Buchhandels gehörten und deren sieben weitere Teilnehmer mit Beobachterstatus überwiegend Regierungsfunktionäre waren. Die Konferenz dauerte 12 Tage.⁶⁴¹ Die Teilnehmer suchten zwei schwer mit einander in Einklang zu bringende Ziele auf einmal zu erreichen: die deutsche Rechtschreibung zu vervollkommen und dabei nicht zu weit vom herrschenden Gebrauch abzuweichen, um die Chancen auf Akzeptanz nicht zu gefährden. Über den Vektor der Optimierung sowie über die zu erwartenden Reaktionen der Sprachgemeinschaft auf die einzelnen Neuerungen vertraten die Versammelten mit unterschiedlich hoher Beharrlichkeit und Überzeugungskraft verschiedene, zum Teil gegensätzliche Meinungen.

Darüber, wie es im Konferenzsaal zugeht, können nur Mutmaßungen angestellt werden. Denn laut Bericht von Otto Bertram von der Buchhandlung und Buchdruckerei des Waisenhauses in Halle, der, «in Collegenkreisen eben so bekannt wie geschätzt», als Vertreter des Buchdruckergewerbes dabei war, lobten sämtliche Teilnehmer der Konferenz die Protokolle, die der Gymnasiallehrer Johannes Imelmann, der Protokollführer der Tagung, jeweils tags darauf ihnen präsentierte und in denen «mit geschickter Hand [...] alle wesentlichen Punkte der Debatte scharf pointiert und dabei doch alle diejenigen bedenklichen Wendungen, welche in erregter Debatte mitunter hinüber und zurück zu fallen pflegen, glücklich beseitigt» waren.⁶⁴² Herr Bertram selbst war in seiner Beschreibung der Atmosphäre der Konferenz sehr positiv, betonte das Freundliche und Freundschaftliche in der Kommunikation zwischen den Teilnehmern, leistete also dasselbe wie Imelmann mit seinen Protokollkorrekturen: Beide waren offenbar bemüht, den äußerst kontroversen und mitunter emotionsgeladenen Verhandlungen ein gediegeneres Image zu verleihen.

Verlassen kann man sich auf die edierten Protokolle⁶⁴³ wohl eher in Bezug die Abstimmungsergebnisse bei den einzelnen Punkten der Vorlage. Was fortan als richtig bzw. falsch gelten sollte, wurde mit zum Teil recht knappen Mehrheiten bestimmt. Die Gruppe der «gemäßigten Phonetisten» um Rudolf von Raumer überstimmte dabei stets die Gruppe der «Traditionalisten», der Daniel Sanders, Wilhelm Scherer u.a. angehörten. Nicht in der Lage, sich gegen die Mehrheit im Konferenzsaal durchzusetzen, schlossen sich Sanders und Scherer mit scharfen Artikeln der Pressekampagne gegen die Beschlüsse der Konferenz an. Denn die Verhandlungen in Berlin riefen noch vor ihrem Abschluss ein starkes negatives Presseecho hervor, in dem eher emotionale Urteile dominierten.

Eine zweite gesamtdeutsche orthografische Konferenz tagte vom 17. bis zum 19. Juni 1901 in Berlin, wobei die eigentlichen Verhandlungen bereits am 18. Juni abgeschlossen wurden.⁶⁴⁴ Unter ihren 26 persönlich eingeladenen Teilnehmern waren zwei Universitätsprofessoren, neun hochrangige Beamte, zwei Vertreter des Buchhandels und 13 Schul- und Hochschullehrer. Diese Zusammensetzung, die der von 1876 sehr ähnlich war, zeigte deutlich, wen das preußische Kultusministerium, das die Konferenz einberief, als Interessenten und Experten ansah.⁶⁴⁵ Die Konferenz hatte nicht die Aufgabe, etwas Neues zu besprechen, sie genehmigte nur die Abschaffung von *th* in Wörtern deutschen Ursprungs und beseitigte etliche Doppelschreibungen.

⁶⁴¹ Mentrup, W. / Bankhardt, C.: Bemühungen um eine Reform der amtlichen Regelung der Orthographie, in: Kämper, H. / Eichinger, L.M. (Hrsg.): Sprach-Perspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache, Tübingen 2007, S. 177–202, hier, S. 195.

⁶⁴² GStPK I. HA Rep. 76 Kultusministerium VI. Sekt. I x Nr. 2 Bd. 2 Die Verbesserung der deutschen Sprache. Bl. 193 Annalen der Typographie, der verwandten Künste und Gewerbe: Centralorgan für die technischen und materiellen Interessen der Presse, Leipzig, den 28. Januar 1876. Nr. 342.

⁶⁴³ [Anonym]: Verhandlungen der zur Herstellung größerer Einigkeit in der deutschen Rechtschreibung berufenen Konferenz. Berlin, den 4. bis 15. Januar 1876. Halle a.d.S. 1876.

⁶⁴⁴ Zur Bedeutung dieser Konferenz für die Geschichte der deutschen Rechtschreibreformbewegung vgl. Jansen-Tang, D.: Ziele und Möglichkeiten einer Reform der deutschen Orthographie seit 1901, Frankfurt a.M., 1988.

⁶⁴⁵ Beratungen über die Einheitlichkeit der deutschen Rechtschreibung (Protokoll der 2. Orthographischen Konferenz 1901), Berlin 1901. Nachdruck in: Theoretische Probleme der deutschen Orthographie / Hg. von D. Nerius, J. Schamhorst, Berlin 1980, S. 330–350.

Wer die Vorlage vorbereitet hatte, wissen wir nicht.⁶⁴⁶ Jedenfalls wiederholte das neue Regelwerk, das ohne große Diskussionen per Mehrheitsbeschluss angenommen wurde, im Wesentlichen dasjenige, das in Preußen im Jahre 1880 eingeführt worden war. Jetzt wurde es, nachdem der Bundesrat es allen Kultusministerien und Verwaltungsorganen des Reiches zur Befolgung empfahl, zur Grundlage für die erste einheitliche amtliche (d.h. für staatliche Institutionen aber nicht für privaten Verkehr obligatorische) deutsche Rechtschreibung, deren Einführung das Zeitalter der deutschen orthografischen Einheit einläutete, da auch Österreich und die Schweiz sie weitgehend mittrugen.

In Russland fand die erste dokumentierte große Lehrerversammlung, in der orthografische Reformvorschläge besprochen und angenommen wurden, in den Jahren 1862–1863, also in der Zeit der «Großen Reformen» statt. Im Gegensatz zu den diese Reformen vorbereitenden Ausschüssen wurden diese «Beratungen über die Frage der Vereinfachung der russischen Rechtschreibung», deren Geschichte bisher noch unzureichend erforscht ist⁶⁴⁷, nicht von der Staatsmacht initiiert. Sie gingen auf die Initiative eines noch relativ jungen (36), aber bereits bekannten⁶⁴⁸ fortschrittlichen Russischlehrers namens Vladimir Jakovlevič Stojunin⁶⁴⁹ zurück. Dieser trat in der Pädagogischen Versammlung⁶⁵⁰ am 20. Januar⁶⁵¹ 1862 mit dem Vorschlag auf, sämtliche Russischlehrer der Hauptstadt zu einer Beratung einzuladen, damit sie sich auf gemeinsame orthografische Prinzipien einigen und nach Beseitigung von strittigen Fragen die russische Rechtschreibung vereinfachen. Der Aufruf «An Russischlehrer, die sich in Sankt-Petersburg befinden» wurde umgehend in der liberalen Petersburger pädagogischen Zeitschrift «Učitel'» [*Lehrer*.⁶⁵²] veröffentlicht⁶⁵³. Persönliche Einladungen wurden nicht verschickt. Trotzdem folgten dem Ruf Stojunins gut 100 Personen, überwiegend Lehrer, aber auch manche Redakteure von Periodika. Zu den wenigen uns namentlich bekannten Teilnehmern zählten der Russischlehrer an der Ingenieurhochschule und am 1. Kadettenkorps Vasilij Plaksin⁶⁵⁴, Prof. Pëtr Pervlesskij vom Alexander-Lyzeum⁶⁵⁵, der

⁶⁴⁶ Mentrup, W. / Bankhardt, C.: Bemühungen um eine Reform der amtlichen Regelung der Orthographie, S. 195.

⁶⁴⁷ Einige Angaben, überwiegend zu den von Teilnehmern gemachten Reformvorschlägen findet man in Grot, Ja.K.: Filologičeskie razyskanija, Bd. 1. 3-e izd., s dop. i perem, Sankt-Petersburg 1885, S. 272f. und Grigor'eva, T.M.: Tri veka ruskoj orfografii, S. 48–53.

⁶⁴⁸ Sein «Höherer Kurs der russischen Grammatik» erschien seit 1855 in mehreren Ausgaben.

⁶⁴⁹ Vgl. Art. Stojunin Vladimir Jakovlevič, in: Ėnciklopedičeskij slovar' Brokgauza i Efrona, 86 Bde., Sankt-Petersburg 1890–1907, Bd. XXXIa, S. 713–715.

⁶⁵⁰ Solche Versammlungen fanden seit 1860 mit Genehmigung des Kurators des Lehrbezirks zweimal im Monat im 2. Sankt-Petersburger Gymnasium statt.

⁶⁵¹ Die Daten sind hier nach dem julianischen Kalender angegeben, der im 19. Jh. um 12 Tage hinter den gregorianischen zurückfiel.

⁶⁵² Diese Zeitschrift erschien meist zweiwöchentlich von 1861 bis 1870. Bis 1869 lautete der Untertitel «Eine Zeitschrift für Lehrer, Eltern und alle, die sich für Kindererziehung interessieren.» Thematisch setzte sie sich hauptsächlich mit Fragen der Elementarbildung auseinander. Für Volksschullehrer wurden systematische Anleitungen zum Unterrichten in der Grundschulstufe gedruckt, sowie methodische Winke zu den einzelnen Lehrgegenständen sowie Artikel über die Grundzüge der Kinderpsychologie usw. In der «Bibliographischen Abteilung» wurden regelmäßig Überblicksartikel und Rezensionen über Neuerscheinungen auf den Gebieten der Pädagogik und Kinderliteratur veröffentlicht. Die Zeitschrift machte die russische Öffentlichkeit mit dem zeitgenössischen westlichen, hauptsächlich dem deutschen, pädagogischen Gedankengut bekannt und wurde wegen übermäßiger Begeisterung dafür von K.D. Uschinski, N.A. Korf und anderen großen russischen Pädagogen kritisiert. Bildungspolitisch trat die «Učitel'» konsequent für liberale Werte wie z.B. gleiche Bildung für Mädchen und Jungen sowie volle (d.h. auch politische) Gleichberechtigung der Frauen und gegen das klassizistische Bildungssystem ein.

⁶⁵³ [Stojunin, V.:] Dlja učitelej russskogo jazyka, nachodjaščichsja v S.-Peterburge, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 3, S. 131–132.

⁶⁵⁴ Vgl. Art. Plaksin, Vasilij Timofeevič, in: Russkij biografičeskij slovar', 25 Bde., hrsg. unter der Aufsicht von A.A. Polovcov, Sankt-Petersburg 1896–1918, Bd. 14, S. 9–11.

⁶⁵⁵ Vgl. Pervlesskij, Petr Mironovič, in: Russkij biografičeskij slovar', 25 Bde., hrsg. unter der Aufsicht von A.A. Polovcov, Sankt-Petersburg 1896–1918. Elektronische Ausgabe. URL: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01002921639#?page=529>; Pervlesskij arbeitete also mit Jakov Grot zusammen. Ob Letzterer der Versammlung beiwohnte, wissen wir nicht.

Literaturwissenschaftler und Russischlehrer Vladislav Kenevič⁶⁵⁶, der Russisch-Unterrichtsinspektor der militärischen Lehranstalten Vladimir Klassovskij⁶⁵⁷ und die beiden Pädagogen und Herausgeber der «Učitel'» Iosif Paul'son⁶⁵⁸ und Nikolaj Vessel'⁶⁵⁹. Vermutlich waren auch Berichterstatter von mehreren anderen Petersburger Periodika zugegen. Referate, Zusammenfassungen der Debatten und einschlägige Leserbriefe wurden zeitnah in der «Učitel'» veröffentlicht, andere Zeitungen und Zeitschriften brachten (zum Teil belletrisierte) Mitteilungen über die Sitzungen, Kurz- oder Vollfassungen der Referate, Überblicke über die Diskussionen sowie eigene kritische Stellungnahmen⁶⁶⁰. Die nachhaltigste Aufmerksamkeit schenkten den Beratungen die ehemals regierungsnah, erst kürzlich sozialkritisch umorientierte Tageszeitung «Severnaja pčela» und die erst im Januar 1862 als offizieller Presseorgan des Innenministeriums ins Leben gerufene Tageszeitung «Severnaja počta»⁶⁶¹. Den Berichten in der «Učitel'» ist folgendes zu Diskussionsmustern und Entscheidungsprozessen in den Beratungen zu entnehmen: In

⁶⁵⁶ Vladislav Feofilovič Kenevič (1831–1879), der die Universität Sankt-Petersburg absolviert hatte, war Literaturwissenschaftler und seit 1852 Russischlehrer an unterschiedlichen Bildungsanstalten in Sankt-Petersburg. 1862 veröffentlichte er seinen «Versuch eines Lehrbuchs der russischen Syntax» (Opyt učebnika russkogo sintaksisa, Sankt-Petersburg 1862), der später in mehreren Ausgaben erschien. Vgl. Art. Kenevič Vladislav Feofilovič, in: Ėnciklopedičeskij slovar' Brokgauza i Efrona, 86 Bde., Sankt-Petersburg 1890–1907, Bd. XIVa, S. 933f.

⁶⁵⁷ Vgl. Art. Klassovskij Vladimir Ignat'evič, in: Russkij biografičeskij slovar', 25 Bde., hrsg. unter der Aufsicht von A.A. Polovcov, Sankt-Petersburg 1896–1918, Bd. VIII, S. 729f.

⁶⁵⁸ Vgl. Art. Paul'son, in: Malj ėnciklopedičeskij slovar' Brokgauza i Efrona. 2-e izd, Sankt-Petersburg 1907–1909, Bd. II. Lfg. 3: Kign-Počatok. Elektronische Ausgabe. URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%9C%D0%AD%D0%A1%D0%91%D0%95/%D0%9F%D0%B0%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BE%D0%BD>.

⁶⁵⁹ Vgl. Art. Vessel' Nikolaj Christianovič, in: Ėnciklopedičeskij slovar' Brokgauza i Efrona, Sankt-Petersburg 1890–1907, Bd. VI (1892): Vencano – Vinona, S. 112.

⁶⁶⁰ [Anonym]: Pervoe soveščanie po voprosu ob uproščennii russkoj orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 6, S. 265–269, eine Mitteilung s. auch in [Anonym]: Pervoe soveščanie po voprosu ob uproščennii russkoj orfografii, in: Severnaja počta, Nr. 52 (1862), S. 206; [Anonym]: Vtoroe soveščanie po voprosu ob uproščennii russkoj orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 7, S. 300–302, eine Meldung mit Zusammenfassung des in der Sitzung gehaltenen Referats s. in [Anonym]: Soveščanie ob uproščennii russkoj orfografii, in: Moskovskie Vedomosti, Nr. 73 (1862), S. 47, Überblicke und Thesen des Vortrags von Stojunin: [Anonym]: Vtoroe soveščanie po voprosu ob uproščennii russkoj orfografii, in: Severnaja počta, Nr. 65 (1862), S. 257 und [Anonym]: Soveščanija ob uproščennii russkoj orfografii. Zametka ob učastii v podobnyh predpriyatijach Akademii nauk. Buduščij orfografičeskij raskol, in: Russkoe slovo, Nr. 3 (1862), Abt. III, S. 34–36; [Anonym]: Tret'e i četvërtoe soveščanija po voprosu ob uproščennii russkoj orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 8, S. 344–347, Überblick über die Diskussion in [Anonym]: Tret'e soveščanie po voprosu ob uproščennii russkoj orfografii. Aprel' 1862 g., in: Severnaja pčela, Nr. 97 (1862), S. 387; Überblicksdarstellung der dritten Beratung und Ankündigung der vierten s. [Anonym]: Četvërtoe soveščanie po voprosu ob uproščennii russkoj orfografii, in: Moskovskie Vedomosti, Nr. 81 (1862); [Anonym]: Pjatoe soveščanie po voprosu ob uproščennii orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 9, S. 400–403, kurzer Überblick über die Besprechung des Referats von Stojunin zu umstrittenen Momenten in der Orthografie und Zusammenfassung der Beschlüsse s. in [Anonym]: Pjatoe soveščanie po voprosu ob uproščennii orfografii, in: Severnaja pčela, Nr. 124 (1862), S. 493, Überblick in [Anonym]: Sobranie po povodu ustanovlenija russkoj orfografii, in: Severnaja počta, Nr. 122 (1862), S. 487; [Anonym]: Šestoe soveščanie po voprosu ob uproščennii orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 13–14, S. 607–610; eine kurze Mitteilung und Zusammenfassung der Beschlüsse s. Orfografičeskije soveščanija, in: Severnaja pčela, Nr. 145 (1862), S. 576; [Anonym]: Sed'moe orfografičeskoe soveščanie, in: Učitel', Bd. 3 (1863), Nr. 2, S. 95–98. Ein Bericht über die achte Sitzung wurde nicht veröffentlicht. Ein knapper Gesamtüberblick: Knižnik, G.: Bibliografičeskije spravki po predpolagaemomu izgnaniju iz azbuky bukvy ‘‘ [jer], in: Knižnyj vestnik, Nr. 11 (1862), S. 253. Zum Presseecho s. M.V.: Neskol'ko slov po povodu soveščanij ob uproščennii russkogo pravopisanija, in: Sankt-Peterburgskie vedomosti, Nr. 89 (1862), S. 407. Eher in publizistischer Manier geschriebene kritische Gesamtüberblicke über Referate und Diskussionen: Su-v, K.: Orfografičeskaja rasprja, in: Vremja, Bd. VIII (1862), Nr. 3, Abt. IV, S. 57–74; Orfografičeskij komitet v Peterburge i ego zamysly. Russkaja azbuka pered licom novogo areopaga. «Uproščenie russkoj grammatiki» Kadinskogo i ego predloženie o zamene russkogo šrifta latinskim. Bukva j v roli Marii Stjuart. Ee kazn' i čudesnoe prevraščenie. Ostroumnye vyvody Kaneviča po povodu bukvy j. Izgnanie θ i è. Važnoe značenie dvuch mitingov: o krinolinach — v Londone i ob azbuke — v Peterburge, in: Russkoe slovo, Nr. 4 (1862), Abt. III, S. 10–16.

⁶⁶¹ Das Interesse, das ein Organ des Innenministeriums den «Beratungen über die Vereinfachung der russischen Orthografie» schenkte, ist wohl weniger als auf polizeilichen Argwohn zurückzuführen als vielmehr darauf, dass der Chefredakteur dieser Zeitung der berühmte Zensor Aleksandr Nikitenko war, der vorher das «Journal des Ministeriums für Volksbildung» herausgab, gebildet und literarisch interessiert war, sich als einen «gemäßigten Progressisten» bezeichnete und für die Großen Reformen begeisterte.

Übereinstimmung mit dem in der pädagogischen Versammlung gefassten Beschluss fand die erste «Beratung über die Vereinfachung der russischen Rechtschreibung» am 10. März 1862 im 2. Petersburger Gymnasium statt. Weitere sieben eintägige Sitzungen folgten mit teils großen, teils sehr kleinen Intervallen (24.3.1862, 31.3.1862, 13.4.1862, 28.4.1862, 12.5.1862, dann nach den Sommerferien erst wieder am 8.12.1862 und am 12.1.1863). Sie fingen jeweils um 8 Uhr Abends an, was eine durchschnittliche Dauer von zwei, höchstens drei Stunden vermuten lässt. Den Vorsitz übernahm in der ersten Sitzung Perevlesskij, danach war es am häufigsten Paul'son, je einmal Vessel' und Plaksin. Um formale Mitgliedschafts- bzw. Entscheidungsrechte scheint sich niemand gekümmert zu haben. Laut Grot waren auch «viele Neugierige aus dem Publikum», zumindest in der ersten Sitzung «auch einige Damen» dabei.⁶⁶² Der Teilnehmerkreis beschränkte sich übrigens nicht auf die Anwesenden, denn in der vierten Sitzung wurde beschlossen, dass «jeder, der aus irgendwelchem Grund nicht persönlich zugegen sein kann, sein Referat an die Versammlung schicken kann. Der Vorsitzende wird sie öffnen und je nach Inhalt zu dem Zeitpunkt vorlesen, wenn die Versammlung zur Erörterung derjenigen Frage schreitet, die im Referat behandelt wird.»⁶⁶³ Obwohl sich diese Beratungen nie als ein stehendes Gremium konstituierten, wurde ihnen von der zeitgenössischen Presse wie von der späteren Forschung eine Vielfalt von Namen gegeben: Mal nannte man sie «Orthografische Kommission», mal «Orthografisches Komitee», mal einen «grammatikalischen Kongress»⁶⁶⁴ und die Historikerin Tat'jana Grigor'eva bezeichnete sie 2004 gar als den «Orthografischen Kongress von 1862.» Die Teilnehmer selbst hingegen bezeichneten die einzelnen Sitzungen mit dem Begriff *soveščanie* («Beratung» oder «Konferenz») und laufender Nummer. Das Ganze hatte also den Charakter einer Veranstaltungsreihe, in der eine Tagesordnung sukzessive durchgearbeitet wurde. In den Sitzungen hielten Vladimir Stojunin und andere ihre Referate, die Diskussionen über die jeweiligen Fragen der Tagesordnung anstießen. Die Entscheidungen galten «nur bei allgemeinem Einverständnis» als angenommen. Ob Abstimmungen stattfanden oder der Konsens irgendwie anders festgestellt wurde, verraten die veröffentlichten Berichte nicht. In diesen ist nur soviel zu lesen, dass der eine oder andere Vorschlag «den allgemeinen Zuspruch fand», «von der Versammlung einhellig für gut befunden wurde» bzw. «niemands Zustimmung fand». Während einzelne Punkte «einhellig, ohne jeglichen Streit» entschieden wurden, kam es recht oft auch zu «langen Debatten», «zahlreichen Erörterungen» und «langen Streiten, die vorerst zu keinem endgültigen Ergebnis führten.» Grot schreibt allerdings an einer Stelle, dass die Versammlung «mit Mehrheit der Stimmen» sich auf die Seite radikaler Änderungen gestellt hätte⁶⁶⁵ und bemerkt weiter unten, dass ab der dritten Sitzung «entgegen dem ursprünglichen Beschluss der Versammlung Fragen schon per Stimmenmehrheit und nicht mit der allgemeinen Einverständnis» entschieden wurden⁶⁶⁶.

Eine abschließende Resolution wurde nicht verabschiedet, aber bei der Eröffnung der siebten Sitzung zog Stojunin eine Art Bilanz. Die in sechs Beratungen erörterten orthographischen Fragen teilte er in zwei Kategorien auf: Die einen betrafen den Ausschluss überflüssiger Buchstaben aus dem russischen Alphabet und somit eine grundlegende Umgestaltung, die anderen betrafen die Diskrepanzen, die in der Presse vorkamen und als dem Schreibunterricht hinderlich angesehen wurden. Die erste Kategorie erklärte Stojunin für erledigt: Die Mehrheit äußerte den Wunsch, die überflüssigen Buchstaben auszuschließen, indem sie sich «auf vernünftige Argumente stützte, die von niemandem hinreichend widerlegt wurden.»⁶⁶⁷ Die Artikel, die in Zeitungen und Zeitschriften zugunsten der «verbannten» Buchstaben veröffentlicht wurden, riefen andere hervor, die stärkere und überzeugendere Gegenargumente enthielten. Ihr Schicksal, glaubte Stojunin, hing von da an

⁶⁶² Grot, Ja.K.: Spornye voprosy russkogo pravopisanija. Hier und nachstehend zitiert nach der Ausgabe von 1899: Grot, K.Ja. (Hrsg.): Trudy Ja.K. Grot, 5 Bde., Sankt-Petersburg 1898–1903, Bd. 5), S. 675.

⁶⁶³ [Anonym]: Tret'e i četv'ertoe soveščanija po voprosu ob uproščanii ruskoj orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 8, S. 344–347, hier s. 347.

⁶⁶⁴ Grot, Ja.K.: Spornye voprosy russkogo pravopisanija, S. 675.

⁶⁶⁵ Ebd., S. 676.

⁶⁶⁶ Ebd., S. 677.

⁶⁶⁷ [Anonym]: Sed'moe orfografičeskoe soveščanie, in: Učitel', Bd. 3 (1863), Nr. 2, S. 95–98, hier S. 95f.

nicht mehr von den Teilnehmern der Beratungen, sondern von der Presse ab; deshalb sah er auch nicht als sinnvoll an, auf die Frage zurückzukommen, zu der schon «alle Meinungen zur Genüge geäußert» seien.

Die Fragen der zweiten Art aber gingen auf die Uneinigkeit zurück, die in der russischen Presse hinsichtlich vieler orthographischer Unklarheiten bestand. Diese Fragen versuchten die Beratungsteilnehmer laut Stojunin zu lösen, indem sie sich nach Möglichkeit von *einem* bestimmten Prinzip leiten ließen und dabei die Erleichterung für Schüler im Sinn hatten. Die in manchen Zuschriften an die Redaktion der Zeitschrift «Učitel'» enthaltenen und im August in dieser Zeitschrift veröffentlichten Änderungsvorschläge zeigten, dass das Ziel der Beratungen von Vielen nicht verstanden wurde und dass der Hauptgedanke, nämlich der der *Vereinfachung* der Orthografie zwecks einer Erleichterung für Schüler, durch den *Umgestaltungs*-Gedanken in den Hintergrund gedrängt oder gar zunichte gemacht wurde. Also müsste man alle diese Vorschläge als dem Ziel unserer Beratungen nicht entsprechend zurückweisen und alle Interessierten bitten, den Teilnehmern zu helfen, bei diesem Ziel zu bleiben.

In der achten Sitzung wurde beschlossen, dass die Diskussion über etliche strittige Fragen in einer weiteren, d.h. neunten Sitzung stattfinden sollte, doch zu dieser ist es nie gekommen. Der Grund für die Einstellung der Beratungen ist uns bisher nicht bekannt. Ebenso wenig sind wir darüber unterrichtet, ob die Teilnehmer tatsächlich in der Unterrichtspraxis den von ihnen verabschiedeten neuen Rechtschreibregeln folgten. Immerhin löste die Redaktion der «Učitel'» ihr Versprechen ein, die in jeder Beratung jeweils angenommenen neuen Regeln nach und nach in den Sitzungsberichten zur Anwendung zu bringen.

Was den Effekt dieser ersten zivilgesellschaftlichen Institutionalisierungserfahrung der Reformatoren für spätere Entwicklungen auf diesem Gebiet betrifft, muss festgehalten werden, dass die nächste russische Rechtschreibkonferenz, nämlich die von 1904, in organisatorischer Hinsicht *teilweise* einem ähnlichen Muster folgte, wobei die Frage, ob und inwiefern gerade dieser gut vierzig Jahre zurück liegende potenzielle Präzedenzfall bewusst berücksichtigt wurde, bei dem aktuellen Forschungsstand offen bleiben muss.

Die Zusammensetzung der deutschen orthografischen Konferenzen bestimmten grundsätzlich die Ministerialbeamten, die sie initiierten und vorbereiteten. Teilweise wussten sie ganz genau, welche Personen sie einladen möchten, teilweise bestimmten sie nur die Institution, deren Vertreter sie unter den Teilnehmern gerne sehen würden, und überließen die Ernennung des Abgeordneten der Institution selbst. Der Kreis der Teilnehmer schloss aber prinzipiell nur diejenigen Personen und Körperschaften ein, die «zur orthographischen Reform schon Stellung genommen» hatten⁶⁶⁸. Ähnlich verhielt es sich auch 1904–1912 in Russland, wo die Zusammensetzung der Kommission unter dem Vorsitz des Großfürsten Konstantin Konstantinovič durch diesen und Prof. Fortunatov besprochen wurde und daraufhin eine Reihe von Experten persönlich eingeladen und bestimmte Behörden zur Entsendung ihrer Vertreter aufgefordert wurden.⁶⁶⁹

Allgemein war das Prozedere bei Konferenzen bzw. Kommissionssitzungen, in denen Beschlüsse über Reformvorschläge gefasst wurden, folgendes: Eine im Vorfeld vorbereitete Vorlage wurde Punkt für Punkt besprochen und dann wurde über einzelne Punkte und/oder über ganze Abschnitte und/oder über das gesamte Regelwerk abgestimmt, wobei jeder eine Stimme hatte. Mit einfacher Mehrheit wurde bestimmt, was fortan als richtig und was als falsch gelten sollte.⁶⁷⁰ In der Petersburger Konferenz von 1904 wurde ausnahmsweise nicht eine im Voraus gefertigte Vorlage besprochen, sondern eine siebenköpfige Subkommission gebildet, die eine Vorlage für das Plenum zu erstellen hatte. Die Arbeit dieser Subkommission stand nicht unter einem

⁶⁶⁸ Schröder, K.J.: Die Zukunft der deutschen Rechtschreibung, S. 306.

⁶⁶⁹ Einladungsschreiben und Antworten, in denen die zur Teilnahme entsandten Personen angegeben sind, s. SPF ARAN F. 9. Op. 1. D. 842. Dela Komissii po voprosu ob uproščenii russkogo pravopisanija. 1904–1916.

⁶⁷⁰ Angemerkt sei dabei, dass in diesen Beschlüssen in keinerlei Weise die Frage thematisiert wurde, wie «schwerwiegend» ein Fehler jeweils sein sollte, wenn nach Ablauf der Übergangsfrist in einem Schüleraufsatz, einem Zeitungsartikel oder einem Privatbrief eine für falsch erklärte Schreibung vorkäme.

glücklichen Stern: Nachdem außer den in der Plenarsitzung auserkorenen sieben Mitgliedern vier weitere Personen ohne Wissen und Zustimmung der großen Kommission als Experten herangezogen wurden, weigerte sich Prof. Sobolevskij, an ihrer Tätigkeit teilzunehmen, und veröffentlichte in der Presse eine bissige Kritik dieses Gremiums und seiner Vorgehensweise. Die Verhandlungen in der Subkommission, der laut Sobolevskij ausschließlich Befürworter einer phonetisch orientierten Rechtschreibreform angehörten (was von den Mitgliedern so nicht bestätigt wurde) liefen an sich fruchtbar, wurden aber in der Öffentlichkeit von einer immer heftiger werdenden Hetzekampagne in der konservativen Presse und im Hintergrund von den weiter oben geschilderten Angriffen Kireevs auf der anderen begleitet. Im Endeffekt erlahmte die Tätigkeit der Subkommission, da ihre führenden Mitglieder F. Fortunatov und A. Šachmatov immer deutlicher sahen, dass Großfürst Konstantin Konstantinovič Romanov, der ursprünglich dem Projekt wohlwollend gegenüberstand und als Präsident der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften institutionell förderte, sich zunehmend von ihm distanzierte und dass nach der Veröffentlichung der vorläufigen Vorschläge der Subkommission viele Akademiemitglieder, Ministerialbeamten und Gymnasiallehrer sich gegen die anvisierte Reform aussprachen. Acht Jahre später flackerte die Arbeit der Subkommission kurz wieder auf, zu einer abschließenden Plenarsitzung und Beschlussfassung ist es jedoch nie gekommen.⁶⁷¹

3.2.2. Diskurse in Reformdiskussionen

In Diskussionen darüber, ob und wie man die existierende(n) Orthografie(n) vervollkommen sollte, wurden in Russland und in Deutschland im Großen und Ganzen ähnliche Typen von Argumenten gebraucht, deren Palette nicht sonderlich breit war und sich in erheblichem Maße mit derjenigen überschneidet, die weiter oben in bezug auf die Diskussion über Rechtschreibfehler dargestellt wurde. Einige thematische Linien, entlang derer sowohl Verfechter, als auch Gegner einer Rekonstruktion orthografischer Normen ihre Argumente formulierten, werden nachstehend als «Diskurse» dargestellt.⁶⁷² Bezeichnungen, die ich für die zu skizzierenden Diskurse gewählt habe, sollen vor allem ihren jeweiligen Wertbezug andeuten. Die inhaltlichen Unterschiede, die zwischen russischen und deutschen Diskursvarianten aufgezeigt werden können, erscheinen auch insofern aufschlussreich, als sie über das Orthografische hinaus führende charakteristische Besonderheiten jeder von diesen zwei imperialen Öffentlichkeiten in anschaulicher Weise demonstrieren.

Nationaler Diskurs. Eins der Argumente, die Erfolgsaussichten einer lediglich den Gebrauch feststellenden Kodifikation oder auch einer mehr oder weniger tiefgreifenden Reform der eigenen Orthografie begründen sollten, deutete darauf hin, dass derlei Maßnahmen in anderen Ländern doch gelungen seien. «Unter den Spaniern», schrieb z.B. Jacob Grimm, «hat die academie in auffallenden, wesentlichen stücken die rechtschreibung geändert und jedermann sich den getroffenen anordnungen willig gefügt, so daß jetzt die spanische sprache eine musterhaft einfache und leichte schreibung hat.»⁶⁷³ Den Brief Grimms, in dem diese Passage enthalten war, druckte Gustav Michaelis⁶⁷⁴ in einer seiner Veröffentlichungen ab. Während Jacob Grimm für eine

⁶⁷¹ Ausführlich zu dieser Konferenz vgl. Černyšev, V.I.: F.F. Fortunatov i A.A. Šachmatov – reformatory russkogo pravopisanija. Passim; Grigor’eva, T.M.: Tri veka russkoj orfografii, S. 82–105.

⁶⁷² Der Vorzug wird denjenigen Diskursen gegeben, die aus sozial- und kulturhistorischer Sicht von Interesse sind. Ausgeklammert bleibt dabei u.a. der «sprachwissenschaftliche Diskurs», d.h. die rein linguistische Argumentation, zumal sie in existierenden Studien zur deutschen und russischen Orthografiegeschichte von kompetenten Fachleuten ausführlich dargestellt worden ist. Es sei nur angemerkt, dass rein sprachwissenschaftliche Begründungen für (Un-)Richtigkeit bestimmter Schreibungen selbst in Expertenkonferenzen, von der Publizistik ganz zu schweigen, bei weitem nicht immer eine stärkere Wirkung zeigten als Argumente nichtwissenschaftlicher Natur.

⁶⁷³ Grimm, J.: An die berühmte Weidmannsche Buchhandlung, Leipzig 1849, zit. nach dem Abdruck in Michaelis, G.: Über Jakob Grimms Rechtschreibung von Dr. G. Michaelis, Berlin 1868, S. 30.

⁶⁷⁴ Mehr zu Gustav Michaelis s. weiter unten.

konsequent historische Rechtschreibung plädierte, trat Michaelis für eine ebenso konsequent phonetische ein. Gemeinsam war beiden der Verdruss über die mangelnde Bereitschaft der Deutschen, dem guten Beispiel der Spanier zu folgen und eine optimierende radikale Reform der Orthografie zu akzeptieren.

Der häufige Hinweis auf andere Völker, deren Rechtschreibung mehr oder weniger konsequent nach dem phonetischen Prinzip reformiert wurde, bedeutet nicht, dass sie in den Augen gebildeter Deutscher etwa ein hohes Prestige besaßen, das sie zu nachahmenswerten Vorbildern werden lassen könnte. Öfter war das Gegenteil der Fall: Besonders nach der Reichsgründung zeichnete sich der Hinweis auf ausländische Beispiele im Rahmen des nationalen Diskurses bei vielen Reformbefürwortern in Deutschland durch einen ganz deutlichen kulturchauvinistischen Ton aus. Die zwei Nationen, die als kulturell und politisch ebenbürtig betrachtet wurden, die Engländer und die Franzosen, hatten Orthografien, die vom Ideal der Einheitlichkeit, Rationalität und Einfachheit noch weiter entfernt waren als die deutsche Rechtschreibung, und von Reformplänen in England und Frankreich war nichts zu hören. Immerhin hatten die Franzosen ihr *Dictionnaire de l'Académie* als allgemein anerkanntes Nachschlagewerk für praktische sprachliche Fragen einschließlich der Rechtschreibung; ihre Orthografie war also zumindest landesweit einheitlich kodifiziert und geregelt. Ansonsten waren diese zwei Sprachen nur als Beweise dafür zu gebrauchen, dass die Beschaffenheit der nationalen Orthografie für die kulturelle und politische Größe der betreffenden Nation eigentlich irrelevant sei. Als Beispiele führten die chauvinistisch Eingestellten unter den Anhängern einer phonetischen Rechtschreibreform deshalb diejenigen Völker an, denen die Deutschen sich (politisch, kulturell oder beides zugleich) überlegen fühlten. Dieses Überlegenheitsgefühl brachten sie auch deutlich genug zum Ausdruck: Eine Rechtschreibreform sei «im schwachen Spanien», «selbst in Schweden»⁶⁷⁵ erfolgreich durchgeführt worden und «sogar» in Serbien «auf nennenswerthe Schwierigkeiten nicht gestoßen»: «Sogar die Serben haben in gleicher [d.h. phonetischer – K.L.] Weise ihre Schrift reformirt und nahezu auch die Holländer. Was denen möglich war, das sollte den Deutschen nicht möglich sein!», rief ein Kieler Lehrer im Jahre 1879 aus.⁶⁷⁶ Einem als tiefer stehend angesehenen Volk in etwas nachstehen wäre beschämend.

Im Rahmen des deutschen nationalen Diskurses wurde die Qualität der Orthografie als etwas für das deutsche Volk als eine politische Nation sehr Wichtiges, etwa als eine Voraussetzung, ein Element oder ein Indikator erfolgreicher Nationsbildung und eine Sache des Nationalstolzes angesehen. Dazu gehöre einmal die Vereinheitlichung der Orthografie, d.h. Ersetzung der vielen existierenden Systeme durch ein einziges, weil das die Überwindung der historischen Zersplitterung Deutschlands fordere:

Seit nun acht Jahren besteht wieder *ein* Deutschland; *ein* oberster Kriegsherr verfügt und gebietet über das Deutsche Heer; wir haben jetzt *ein* Maß, *ein* Gewicht, *eine* Münze, *ein* Recht; Post- und Telegrafwesen sind durch ganz Deutschland *eins*; eine große Zahl von wichtigen Gesetzen, die sich mit jedem Jahre mehren, hat nun unser einiges Vaterland *gemeinsam*; Alles, was aufrichtige Freude hegt über die wieder errungene Einheit Deutschlands, Alles, was ein warmes Herz hat für Deutsches Wesen, will nach jahrhundertlanger haarsträubender Spaltung und Zerstückelung nun endlich innigste Einigung im Großen wie im Kleinen: soll die Deutsche Wortschreibung von dieser Wohltat ausgeschlossen sein?⁶⁷⁷

Besonders in den 1870–80er Jahren war die Ansicht weit verbreitet, dass es eine «patriotische deutsche Tat» wäre, «eine gesunde Einheit auch auf dem Gebiete der Schreibung» herbeizuführen.⁶⁷⁸

⁶⁷⁵ Eisen, P.: Herr Professor von Raumer und die Deutsche Rechtschreibung. Ein Beitrag zur Herstellung einer orthographischen Einigung von Paul Eisen, Braunschweig 1880, S. 31.

⁶⁷⁶ Peters, H.: Die Reform der deutschen Schreibung, S. 19f.

⁶⁷⁷ Eisen, P.: Herr Professor von Raumer und die Deutsche Rechtschreibung, S. 30.

⁶⁷⁸ Erdmann, H.: Zur orthographischen Frage, Hamburg 1874, S. If.

Ferner konnte im Rahmen dieses Diskurses behauptet werden, dass erst eine nach bestimmten (z.B. historischen oder phonetischen) Prinzipien korrigierte oder vervollkommnete Orthografie dem Wohl der Nation entsprechen würde. Die Deutschen dürften seit 1870 «als Nazion⁶⁷⁹ auf ihren Namen stolz» sein, schrieb Paul Eisen, wären nicht ihrer Sprache, der «herrlichsten der Welt», zwei wichtige Eigenschaften «durch die Ungunst der Zeit» verloren gegangen, nämlich die lexikalische Reinheit und die orthografische Richtigkeit.⁶⁸⁰ Diese Überhöhung des Deutschtums steigerte sich im weiteren Verlauf des Artikels aufs Äußerste und gipfelte in der rhetorischen Frage: «Wo in aller Welt gibt es ein Volk, das [...] eine Menge seiner bedeutendsten Wörter so wenig zu schreiben versteht, wie das allen gebildeten Völkern geistig so weit überlegene und im Besitze der herrlichsten aller Sprachen befindliche Deutsche?»⁶⁸¹ Eine Reform der deutschen Rechtschreibung, die sie von sich historisch anhäufenden «Fehlern» befreien würde, sollte somit aus demselben Grunde notwendig sein wie die Bereinigung des deutschen Wortschatzes von Fremdwörtern.

In der russischen Reformdiskussion hingegen nahm man sich im Gegensatz zu vielen anderen Bereichen (vgl. Pädagogik weiter oben) nur selten auf ausländische Beispiele Bezug, was vor dem Hintergrund der hohen Aufmerksamkeit und Achtung, die man den Entwicklungen in der westeuropäischen, insbesondere der deutschen Wissenschaft entgegenbrachte, eher überrascht. Von den deutschen orthografischen Konferenzen und Reformen scheint man im Russischen Zarenreich kaum etwas mitbekommen zu haben. Der berühmte Lexikograf Dmitrij Ušakov verneinte sie sogar ausdrücklich: «Tiefgreifende» und «umfassende» Reformen der Rechtschreibung, behauptete er in seiner Überblickdarstellung zur Geschichte der Rechtschreibfrage, seien «weder in Frankreich noch in Deutschland noch in England» durchgeführt. Es würden lediglich «von Einzelpersonen und Vereinen Versuche unternommen, die Rechtschreibung im Sinne ihrer Annäherung an die Aussprache zu reformieren», und «einzelne unerhebliche Änderungen [...] von Zeit zu Zeit überall vorgenommen.»⁶⁸²

Immerhin wurde die 1818 von Vuk Stefanović Karadžić geschaffene und 1864 eingeführte lauttreue Schreibweise für das Serbische vereinzelt als Beispiel für eine bzw. *die* erfolgreich umgesetzte durchgreifende phonetisch orientierte Reform einer kyrillischen Schriftlichkeit angeführt.⁶⁸³ In der Sitzung der Orthografischen Kommission 1904 wies z.B. der Philologe Fëdor Korš darauf hin, dass «das Schreiben in der Volksschule am richtigsten bei den Serben» sei und «ziemlich richtig bei den Tschechen, aber das erklärt sich eben aus der Einfachheit der serbischen und der tschechischen Rechtschreibung und aus ihrer Übereinstimmung mit der lebendigen Sprache».⁶⁸⁴

Ansonsten kamen die Reformen weitestgehend ohne Bezugnahme auf ausländische Erfahrungen aus. In der zweiten Beratung über die Vereinfachung der russischen Rechtschreibung (24.3.1862) hielt Vladislav Kenevič einen Vortrag über die Buchstaben *jer'* (Weichheitszeichen) und *jer* (Härtezeichen), in dem er beiläufig sagte, dass die mit dem Gebrauch bzw. mit der Abschaffung dieser Buchstaben verbundenen Probleme von selbst verschwinden würden, «wenn wir das System der diakritischen Zeichen wie im Polnischen und dem Tschechischen annehmen würden.»⁶⁸⁵ Ob von den Russischlehrern in der Diskussion über den Vortrag und das darin behandelte Problem auf das Beispiel der beiden genannten westslawischen Sprachen wieder Bezug genommen wurde, ist aus dem veröffentlichten knappen Protokoll nicht zu ersehen. In den Zuschriften der Laien aber, die im «Učitel'» publiziert wurden, sind manchmal Vorschläge zu

⁶⁷⁹ Sic, mit z!

⁶⁸⁰ Eisen, P.: Herr Professor von Raumer und die Deutsche Rechtschreibung, S. 26.

⁶⁸¹ Ebd., S. 31.

⁶⁸² Ušakov, D.N.: Russkoe pravopisanie, S. 28.

⁶⁸³ «Eine wesentliche Reform, die die historische Schreibweise durch die phonetische ersetzte, wurde tatsächlich in der ersten Hälfte des 19. Jhs. in Serbien durchgeführt», stellte Ušakov trocken fest, ohne aus dieser Feststellung jedweden Schluss über die Bedeutung des serbischen Beispiels für das russische Reformprojekt zu ziehen (Ebd.).

⁶⁸⁴ Zit. nach Ušakov, D.N.: Russkoe pravopisanie, S. 28.

⁶⁸⁵ [Anonym]: Vtoroe soveščanie po voprosu ob uproščanii ruskoj orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 7, S. 300–302.

finden, dem Beispiel der Polen, der Moldawier, der Griechen u.s.w. zu folgen.⁶⁸⁶ Diese Vorschläge scheinen jedoch in den Sitzungen nicht ernsthaft diskutiert worden zu sein.

Nicht einmal Personen, die aus eigener Erfahrung den Stand der Dinge in der deutschen Reformdiskussion hätten kennen können, nahmen darauf Bezug. So teilte z.B. der radikalste Phonetist unter den Mitgliedern der Reformkommission von 1904, Prof. Roman Brandt, dem Vorsitzenden derselben Kommission, Filipp Fortunatov, im Hintergrund per Post seine Überlegungen über das Verhältnis zwischen dem Lautwert des englischen bzw. deutschen Buchstabens *h* und dem des russischen *h* mit, indem er meinte, eine konsequente Benutzung des Letzteren für die Transkription der Ersteren sei nicht machbar und es ginge nicht an, die eingebürgerte Schreibweise «Genrich Gejne» (so schreibt man auf russisch traditionell den Namen Heinrich Heine) ändern zu wollen.⁶⁸⁷ Von der Rechtschreibkonferenz aber, die kürzlich in Berlin stattgefunden hatte und deren Beschlüsse gerade implementiert wurden, oder von den deutschen Phonetisten, mit denen ihn eine große argumentative Affinität verband, machte Brandt nirgends Erwähnung, obwohl er zumindest sprachlich durchaus in der Lage gewesen wäre, sich mit den einschlägigen Publikationen vertraut zu machen.

Von der Existenz eines expliziten nationalen Diskurses über die Rechtschreibung im Lager der russischen Reformen kann also kaum die Rede sein. Vielmehr kann man in diesem Zusammenhang auf das beredte Schweigen hinweisen, das in Diskussionsbeiträgen in bezug auf die zu Beginn des 20. Jhs. existierenden phonetischen Rechtschreibungen anderer osteuropäischer Sprachen wie z.B. des Polnischen, des Litauischen, des Ukrainischen und des Weißrussischen herrschte: Sie wurden weder inhaltlich als potenzielle Vorbilder für eine anvisierte phonetische russische Rechtschreibung noch als Beweise für die Möglichkeit und Zweckmäßigkeit einer phonetisch orientierten Reform im Russischen erwähnt. Dabei war Filipp Fortunatov über die litauische Rechtschreibung bestens informiert, denn er studierte Jahre lang die Mundarten und Folklore der verschiedenen «Volksstämme» Litauens, er sammelte und edierte zusammen mit Vsevolod Miller litauische Volkslieder und -märchen «unter genauer Beachtung der Besonderheiten einer [jeden] Mundart.»⁶⁸⁸ Da seit 1865 der Gebrauch der lateinischen Schrift für das Litauische im Russischen Zarenreich verboten war, bestand die Redaktion der «Mitteilungen der Moskauer Universität» darauf, dass die im Manuskript in lateinischer Schrift geschriebenen Texte der Lieder für den Druck ins Kyrillische übertragen wurden. Wahrscheinlich wusste Fortunatov auch, dass mehrere weitere Varianten der kyrillischen litauischen Schriftlichkeit in amtlichen, religiösen und pädagogischen Drucken gebraucht wurden, die teilweise auch dem phonetischen Prinzip folgten. Sie wurden in den litauischen Schulen gelehrt und im Gegensatz zur weitgehend abgelehnten kyrillischen polnischen Schrift⁶⁸⁹ von einem Teil der litauisch Schreibenden sogar im privaten Briefverkehr benutzt. Als die lateinische Schrift zu Beginn des 20. Jhs. wieder zugelassen wurde, benutzte man für das Litauische ein neues, vom polnischen bewusst abgegrenztes lateinisches litauisches Alphabet und eine weitgehend phonetische litauische

⁶⁸⁶ Die Redaktion wies darauf hin, dass während des Sommers zahlreiche Briefe und Aufsätze eingesandt worden waren, deren Autoren sie in der nächsten Beratung im Herbst präsentiert wissen wollten. Da jedoch ihre Zahl es unmöglich machte, sie alle vorzulesen, beschloss die Redaktion die «bemerkenswerteren von ihnen», die «allgemeine Aufmerksamkeit verdienen», abzudrucken, damit Beratungsteilnehmer bei Gelegenheit von den darin enthaltenen Vorschlägen Gebrauch machen konnten. Vgl. Učitel', Bd. 2 (1862), S. 885ff.

⁶⁸⁷ Postkarte R.F. Brandts an F.F. Fortunatov vom 14.1.1911 in SPF ARAN F. 90. Op. 2. D. 1. Naučno-organizacionnaja perezpiska po priglašniju členov v Komissiju po voprosu o russkom pravopisanii. 1903–1911. L. 35v.

⁶⁸⁸ Peterson, M.N.: Akademik F.F. Fortunatov, in: Peterson, M.N. / Kuznecov, P.S. / Robinson, A.N. (Hrsg.). Fortunatov F.F. Izbrannye trudy, Bd. 1, Moskau 1956, S. 5–16, hier S. 6. Vgl. Litovskie narodnye pesni, sobrannye F. Fortunatovym i Vsev. Millerom, in: Izvestija Moskovskogo Universiteta, Nr. 1 (1872), S. 125–165; Nr. 2–3 (1872), S. 427–532, im nächsten Jahr auch als Buch erschienen.

⁶⁸⁹ Diese (gescheiterte) Reform sah ebenfalls eine phonetische Orthografie vor. Vgl. dazu aus linguistischer Perspektive Uspenskij, B.A.: Nikolaj I i pol'skij yazyk (Jazykovaja politika Rossijskoj imperii v otnošenii Carstva pol'skogo: voprosy grafiki i orfografii), in: Ders.: Istoriko-filologičeskie očerki: sbornik statej, Moskau 2004, S. 123–155; Quellentext: Priloženie: «O predložanii zamenit' v pol'skom yazyke latinskij alfavit ruskoju azbukoju», in: Ebd., S. 156–175. Zur Russifizierungspolitik in Litauen und Weißrussland vgl. außerdem Staliunas, D.: Making Russians. Meaning and Practices of Russification in Lithuania and Belarus after 1863, Amsterdam 2007.

Rechtschreibung, entwickelt um 1901 von Jonas Jablonskis, den mindestens drei Mitglieder der russischen orthografischen Reformkommission von 1904–1912 – F. Fortunatov, F. Korš und A. Šachmatov – kannten und möglicherweise sogar berieten.⁶⁹⁰ Über die Gründe, die sie dazu bewogen, jede Erwähnung sowohl der beiden litauischen Rechtschreibreformen als auch der polnischen zu vermeiden, können wir nur mutmaßen. Nicht unbegründet erscheint zum einen die Annahme, dass ein Hinweis auf die in Litauen gesammelten Erfahrungen mit der phonetischen Orthografie der russischen Reformbewegung kaum dienlich sein würde, da alles, was in den Westlichen Gouvernements seit dem Aufstand von 1863 passierte, für die überwältigende Mehrheit der russischen gebildeten Oberschicht fest mit den Stereotypen des «verräterischen Polentums» und des «fanatischen römisch-katholischen Klerus» assoziiert war und daher kaum die Begeisterung und Sympathie hervorrufen dürfte, die für die öffentliche Unterstützung einer Rechtschreibreform in Russland nötig wären.⁶⁹¹

Zum anderen mag das damals verhältnismäßig sehr niedrige Prestige des Litauischen eine Rolle gespielt haben. Der Entwicklungsstand und die kulturelle Bedeutung der litauischen Dialekte waren wahrscheinlich nach der Meinung der Petersburger Philologen mit denen des Russischen nicht vergleichbar, da bei allem Reichtum an Folklore noch keine nennenswerte moderne schöngestigte und wissenschaftliche litauische Literatur bestand. Daher kam auch die litauische Orthografie wohl nicht in Betracht als Vorbild für Russisch als *die* Herrschafts- und Bildungssprache im Zarenreich, in der bereits ein beträchtliches Schrifttum unterschiedlichster Genres existierte.

Dieselbe Statusungleichheit scheint auch das Verhältnis zu den gesammelten Erfahrungen mit phonetischen Orthografien des Ukrainischen und des Weißrussischen dominiert zu haben. Die erste Variante eines lauttreuen ukrainischen Schriftsystems auf kyrillischer Basis war zwar bereits Mitte der 1850er Jahre von Pantelejmon Kuliš entworfen worden und wurde in dessen Büchern sowie in der ersten ukrainischsprachigen literarischen und politisch-sozialen Zeitschrift «Osnova» verwendet, die Anfang der 1860er Jahre in Sankt-Petersburg erschien. Außer Nikolaj Kostomarov⁶⁹² gab es jedoch in der Petersburger akademischen Welt des 19. Jhs. kaum angesehene Figuren, die bereit waren, den damals sogenannten «Kleinrussen» bzw. «Südrussen», ihrer Sprache und ihrem Schrifttum eine eigenständige Kulturentwicklung, geschweige denn eine Vorbildrolle für das Russische zuzuerkennen. Mit einigen Veränderungen existierte diese ukrainische Orthografie inoffiziell, von kulturimperialistisch gesinnten russischen Akademikern ignoriert, über zwanzig Jahre lang, bis sie von Alexander II. 1876 unter Verbot gestellt wurde. In Österreich-Ungarn wurde eine spätere Variante 1893 für Galizien und Wolhynien genehmigt, aber in Russland blieb auch sie bis 1905 verboten, ebenso wie die lauttreue weißrussische Schrift in ihrer bis Mitte des 19. Jhs. vorherrschenden und später ebenfalls oft verwendeten lateinischen Fassung. Die kyrillische Variante existierte bis 1918 nur inoffiziell (beispielsweise für die Zeitschrift «Naša Niva» und Gedichte von Janka Kupala verwendet) und wurde, wie das Weißrussische insgesamt, von großrussischen Philologen ebenfalls nicht als eine ernst zu nehmende, eigenständige und der russischen ebenbürtige ostslawische Sprach- und Schriftkultur betrachtet, an der man sich ein

⁶⁹⁰ Vgl. zu dieser Problematik Subačius, G.: Lietuviška ir rusiška lietuviškų spauginių kirilika 1864–1904 metais, in: Staliūnas, D. (Hrsg.): Raidžių draudimo metai, Vilnius 2004; Staljunas, D.: Identifikacija, jazyk i alfavit litovcev v rossijskoj nacional'noj politike 1860-ch godov, in: Ab Imperio, Nr. 2 (2005), S. 225–254.

⁶⁹¹ Vgl. Rolf M. Imperiale Herrschaft im Weichselland. Passim.

⁶⁹² Nikolaj Ivanovič Kostomarov (1817–1885) war ein russischer Historiker, Schriftsteller und Mitglied der Sankt-Petersburger Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften. Als Panslavist war er auch einer der Führer der Kiewer Kyrill- und-Method-Bruderschaft, die einen wichtigen Beitrag zur Herausbildung des ukrainischen Nationalbewusstseins leistete. Dafür musste er ein Jahr im Gefängnis und anschließend einige Jahre in Verbannung verbringen. Kostomarov lernte Ukrainisch, schrieb in dieser Sprache Theaterstücke und Gedichte, wirkte bei der Herausgabe der Zeitschrift «Osnova» mit und unterstützte mit Spendensammlungen das kulturelle Leben der «Kleinrussen», was ihm eine bissige Kritik des Großmachtpatronen Michail Katkov in dessen Zeitung «Moskovskie Vedomosti» und «Russkij Vestnik» eintrug. Kostomarov war in Sankt-Petersburg, als im Frühjahr 1862 die ersten Sitzungen des «orthografischen Kongresses» stattfanden. Ob er sich dafür interessierte, wissen wir jedoch nicht.

Vorbild nehmen könnte.⁶⁹³ Ebenso wenig waren auch die meisten der an der öffentlichen Reformdiskussion teilnehmenden deutschen Philologen und Schulmänner bereit, die weitgehend phonetischen Orthografien derjenigen Völker, die im Deutschen bzw. dem Habsburgischen Reich einen relativ niedrigen Status besaßen (Polnisch, Litauisch, Ungarisch, Kroatisch usw.), als Vorbilder für das Deutsche zu betrachten. Die Verwendung der für diese Sprachen typischen diakritischen Zeichen (z.B. *ī* statt *ie*, *ih*, *ieh* oder *š* statt *sch* und *č* statt *tsch*) beispielsweise kam trotz ihrer Sparsamkeit nur ganz vereinzelt, in kaum beachteten Entwürfen vor. Selbst F.W. Fricke, ein entschiedener Reformler und erklärter Feind aller Stereotype, von dem weiter unten die Rede sein wird, benutzte sie nur zeitweise.

Es ist allerdings auch eine andere Interpretation denkbar. Die geht aus den Ausführungen Aleksej Millers zu diesem Thema und erscheint an sich plausibel, doch die beiden von mir vorgebrachten Erklärungen stehen mit ihr nicht im Widerspruch, sondern können als komplementär zu ihr betrachtet werden. Laut Miller zielte die Einführung der kyrillischen Alphabete für Litauisch, Lettisch, Polnisch, Weißrussisch und Ukrainisch (für Letztere wurde nämlich sonst oft das lateinische Alphabet benutzt) als Teil der imperialen Russifizierungspolitik in erster Linie darauf ab, den polnischen und deutschen kulturellen Einfluss auf die Bevölkerung der westlichen Peripherie des Russischen Zarenreiches zu untergraben. In Bezug auf die beiden ostslawischen ethnischen Gruppen handelte es sich bei dieser Maßnahme um ein Assimilationsprojekt: Die Umstellung auf die kyrillische Schrift ging mit der Unterdrückung der ukrainischen und teilweise der weißrussischen Sprache einher, um die Emanzipation dieser «russischen Dialekte» zu verhindern. Beim Litauischen und Lettischen wurde nur das Alphabet Gegenstand der Repression, während kyrillische Veröffentlichungen in diesen Sprachen keinen Einschränkungen unterlagen, da eine Assimilation von Litauern und Letten nicht als vorrangige Aufgabe angesehen wurde: Das Ziel der imperialen Politik diesen Ethnien gegenüber war vielmehr Akkulturation und imperiale Loyalität.⁶⁹⁴

Es sei jetzt dahingestellt, ob man Miller darin Recht geben sollte, dass kyrillische Alphabete für alle genannten Völker gleichermaßen im Rahmen der Russifizierungskampagne von imperialen Machtzentren aus eingeführt wurden. Unter dem Gesichtspunkt des in der vorliegenden Studie behandelten Themas ist vor allem eins wichtig: Ob von litauischen, ukrainischen und weißrussischen nationalistischen Kulturträgern oder von russischen Forschern, oder von imperialen Assimilations- und Akkulturationsagenten entworfen, ob zur kulturellen Entfaltung dieser Völker oder zu ihrer Anbindung an die russische Schriftkultur bestimmt, diese Schriftlichkeiten hatten Varianten mit phonetischen Orthografien. Weder etymologische noch kulturhistorische Überlegungen wie etwa die Notwendigkeit, eine optische Verbindung zur Herkunftssprache zu bewahren, spielten hier eine Rolle. Daher gab es selbst für teilweise orthodox-christliche und intensiv zur Russisch-Orthodoxen Kirche «zurückgeführte» Ukrainer und Weißrussen Alphabete ohne griechische Buchstaben in Wörtern griechischer Herkunft, ohne Schluss-*jer* als Überbleibsel vom längst verschwundenen altslawischen Laut und mit einem *jat'*, das einen vom *e* deutlich verschiedenen Lautwert besaß. Zahlreiche andere traditionsbedingte orthografische Besonderheiten des Russischen, die bei vielen Lernenden und Schreibenden oft Schwierigkeiten und Rechtschreibfehler verursachten, wurden bei der Entwicklung dieser neuen Orthografien, die neben mehr ans Russische angelehnten existierten, aus welchen Gründen auch immer nicht übernommen.

⁶⁹³ Eine überhebliche Haltung anderen slawischen Sprachen, d.h. auch dem Polnischen, dem Tschechischen, dem Slowenischen, dem Ruthenischen u.a.m. gegenüber war übrigens selbst bei russischen Panslawisten und Slawophilen eher die Regel als die Ausnahme, wie der Slawenkongress in Moskau und Sankt-Petersburg im Jahre 1867 zeigte: Seine Veranstalter suchten (ohne Erfolg) dem Russischen den Status der gemeinsamen Literatursprache aller slawischen Völker zu sichern. Dabei konnten sich die Kongressteilnehmer laut Herausgeber der Sankt-Petersburger «Deutschen Zeitung» Friedrich Meyer von Waldeck «weder untereinander noch mit den Russen verständigen» und mussten «zu derjenigen Sprache [...] Zuflucht nehmen [...], die alle am grimmigsten haßten, aber am besten handhabten – der deutschen.» Vgl. Meyer von Waldeck, F.: Aus den Erinnerungen eines russischen Publicisten, in: Die Gartenlaube, Heft 20 (1877), S. 330–332, hier S. 332.

⁶⁹⁴ Miller A. Imperija Romanovyč i nacionalizm: Esse po metodologii istorii, Moskau 2006, S. 54.

Im Diskurs der Verfechter einer russischen phonetischen Rechtschreibung jedoch wurde nicht einmal die Frage thematisiert, wie erfolgreich diese Projekte waren.

Im Rahmen des nationalen Diskurses konnte der Spieß auch umgedreht werden: Kritiker des Reformgedankens in Deutschland behaupteten z.B., der Verweis auf Spanien gelte nicht, denn dort habe sich eine durchgreifende Umstellung auf phonetisch orientierte Rechtschreibung nur deshalb verwirklichen lassen, weil lediglich ein kleiner Teil der spanischen Bevölkerung überhaupt lesen und schreiben könne, während das gebildetste Volk von allen, das deutsche, eine so große Zahl Lesender und Schreibender und ein so großes Schrifttum besitze, dass eine Reform so gut wie unmöglich wäre.⁶⁹⁵ In ähnlicher Weise konnte in Russland das serbische Beispiel sowohl zur Begründung, als auch zur Widerlegung der Reformnotwendigkeit und -möglichkeit bemüht werden. So wies der konservative Professor der russischen und kirchenslawischen Philologie Anton Budilovič 1904 darauf hin, dass eine Änderung des orthografischen Systems nur dann passiere, wenn «das Leben des Volkes und der Sprache irgend eine tiefe Erschütterung erfährt oder wenn eine neue Periode der Wiedergeburt nach einer Zeit des Verfalls und der Krise beginnt», was «nur bei den Serben in der Zeit von Vuk Karadžić» der Fall gewesen sei, während es in Russland momentan weder Erschütterungen noch Wiedergeburt gebe, weshalb eine Rechtschreibreform vom wissenschaftlichen Standpunkt unzulässig sei.⁶⁹⁶

Dmitrij Ušakov wies darauf hin, dass, wenn sich in Russland Gegner der Rechtschreibreform (die er nicht namentlich nannte) «auf das Beispiel der Engländer beziehen, die ihre Rechtschreibung trotz deren äußerster Schwierigkeit nicht ändern, ihnen die Anhänger [der Reform] nicht ohne Grund widersprechen, indem sie sagen, dass das Beispiel England im entgegengesetzten Sinne lehrreich sei: Es zeige, zu welcher großen Diskrepanz zwischen der Schrift und der Sprache es kommen könne, wenn man von Zeit zu Zeit die Rechtschreibung nicht berichtige.»⁶⁹⁷

Auf die Aussprache der «kleinrussischen» Mundarten wurde zur Begründung der Notwendigkeit des *jat'* hingewiesen: Dieser Buchstabe sei nicht «tot» oder «überflüssig» sondern bezeichne einen Laut, der im Ukrainischen als *i* gesprochen werde.⁶⁹⁸ Dies betonten z.B. die Professoren P. Kulakovskij, A. Budilovič und A. Sobolevskij in ihrer Polemik mit den Reformern 1904. Bezug nehmend auf die Bemerkung von Kulakovskij, es sei wünschenswert, das *jat'* beizubehalten, damit die Polen und die sog. «Kleinrussen» sich die russische Rechtschreibung desto leichter aneignen könnten, las Prof. E.F. Budde die Mitteilung des Direktors des Kazaner Lehrerseminars vor, dass mehr als 50% der «östlichen Nichtrussen» (*vostočnye inorodcy*) die russische Rechtschreibprüfung wegen deren Schwierigkeit nicht erlernen können und daher keine Möglichkeit haben, sich über die Schule zu assimilieren.⁶⁹⁹ Aleksej Sobolevskij ermahnte die Teilnehmer der Beratungen von 1904:

Bei einer Rechtschreibreform müssen wir daran denken, dass wir *eine* Sprache haben – eine für alle Russen, egal welche Mundart sie sprechen, egal ob sie Großrussen, Weißrussen oder Kleinrussen sind. Es ist unsere Pflicht, keine Neuerungen im Bereich der Rechtschreibung zu erfinden, die irgendeinem Teil des russischen Volkes die Lektüre russischer Bücher erschweren würden.»⁷⁰⁰

⁶⁹⁵ Z.B. Ruprecht, L.: Die deutsche Rechtschreibung vom Standpunkte der historischen Grammatik beleuchtet... S. 5; ebenso Erdmann, H.: Zur orthographischen Frage, Hamburg 1874, S. 4f.;

⁶⁹⁶ Vgl. Černyšev, V.I.: F.F. Fortunatov i A.A. Šachmatov – reformatory russkogo pravopisanija, S. 180.

⁶⁹⁷ Ušakov, D.N.: Russkoe pravopisanie, S. 28.

⁶⁹⁸ Vgl. SPF ARAN F. 9. Op. 1. D. 842. Dela Komissii po voprosu ob uproščennii russkogo pravopisanija. 1904–1916. L. 55.

⁶⁹⁹ Ebd.

⁷⁰⁰ Sobolevskij Etwas über die Reform der Orthografie (Brief an die Redaktion), in: Novoe vremja. 20. April 1904 Nr. 10.014.

Die Gefahr, durch eine Rechtschreibreform den Menschen die Lektüre der nationalen Klassiker der Vergangenheit zu erschweren oder gar unmöglich zu machen und somit die kulturelle Kontinuität zu gefährden, konnte also auch als eine Gefahr gedeutet werden, das literarische Band zu zerreißen, das ethnische Gruppen, die man im imperialen Gefüge als Teile des russischen Volkes ansah, an die großrussische Kultur band. Somit konnte der nationale Diskurs in den kulturpolitischen übergehen.

Kulturpolitischer Diskurs. Nach der Revolution nahm dieser Letztere statt der imperialen kommunistisch-ideologische Züge an. Die neue Orthografie, zu der sämtliche sowjetische und sogar viele Exilverlage bis auf die unerbittlich «weißen» übergangen, wurde fortan fest mit der bolschewistischen Macht assoziiert, und zwar sowohl von ihren Gegnern, als auch von ihren Befürwortern. In der retrospektiven Begründung der russischen Rechtschreibreform trat der ökonomische Diskurs in den Hintergrund und der kulturpolitische bekam einen neuen Gehalt. 1926 erklärte Trockij bei einem öffentlichen Auftritt vor den Berichterstatern der «Arbeiterzeitung» («Rabočaja gazeta»):

Der Buchstabe *jat*, wie auch das Härtezeichen, das *fita* und das *ižica* – das ist derjenige Adelstand in unserem Alphabet, der von der Oktoberrevolution aufgelöst worden ist. Das sind unnötige, überflüssige, adelig-schmarotzerische Buchstaben. Sie sind abgeschafft worden. [...] Alle anderen Buchstaben hingegen, die wirklich nötig sind, das sind nicht adelige und schmarotzerische, sondern werktätige, arbeitende Buchstaben [...]⁷⁰¹

Im Rahmen des kulturpolitischen Diskurses ließen sich ebenso gut auch Argumente gegen die neue russische Rechtschreibung formulieren. Der konservativ-nationalistische Philosoph und entschiedene Gegner der kommunistischen Regimes Ivan Il'in, der 1922 aus Sowjetrußland ausgewiesen worden war und im schweizerischen Zollikon lebte, schrieb noch einige Jahre nach dem zweiten Weltkrieg neben anderen antisowjetischen Schriften die beiden Aufsätze «Über die russische Rechtschreibung» und «Über unsere orthografische Wunden», in denen er zahlreiche fingierte Aussagen, deren Bedeutung durch die neue Schreibweise angeblich mit Absicht unklar gemacht worden war, anführte und versprach, den Kampf für den Buchstaben *jat* fortzusetzen. Die Einführung der neuen Rechtschreibung, von ihm als «revolutionäre Schlechtschreibung» (*revoljucionnoe krivopisanie*) bezeichnet, führte Il'in auf Umtriebe der «Feinde des nationalen Russland», d.h. der Freimaurer, zurück: «Sie, genau sie und nur sie» könnten nämlich «all diese Entstellungen», diese «Verwirrung im Denken und im sprachlichen Schaffen» gebrauchen,⁷⁰² denn «für die Weltrevolution ist das nützlich, erforderlich und wichtig.»⁷⁰³ Auch innerhalb Russlands wurde – in der Sowjetzeit in vertraulichen Gesprächen, während und nach der Perestrojka in der antikommunistischen Publizistik – die Rechtschreibreform von 1917/1918 oft als ein Kulturverbrechen der Kommunisten gebrandmarkt, die das russische Volk von seinem tausendjährigen russischen und kirchenslawischen (mithin: orthodox christlichen) sprachlichen Kulturerbe abgeschnitten und seine geistige und moralische Entwicklung dadurch gehindert haben sollten.⁷⁰⁴ Dass dieses Reformprojekt Jahrzehnte vor der Revolution von Menschen, die orthodoxe Christen und russische Patrioten waren, als eine Vervollkommnung der allzu schwierigen Orthografie dem zu alphabetisierenden und somit zur Kultur hinzuführenden einfachen Volk

⁷⁰¹ Trockij, L.D.: Očerednye zadači rabkorov (Reč' na vsesozjuznom soveščanii rabkorov «Rabočej Gazety» 13 janvarja 1926 g.), in: Izvestija VCIK, Nr. 16 (20.01.1926), S. 2.

⁷⁰² Il'in, I.A.: O našich orfografičeskich ranach, in: Naši zadači. Stat'i 1948–1956 g., Paris 1956, Bd. II, S. 438–443, Zitat S. 443.

⁷⁰³ Ders.: O ruskom pravopisanii, in: Naši zadači. Stat'i 1948–1956 g., Paris 1956, Bd. II, S. 433–438, Zitat S. 438.

⁷⁰⁴ Zu politischen Aspekten der Wahrnehmung der neuen Orthografie vgl. Kaverina, V.V. / Leščenko E.V.: Bukva «jat» kak ideologema rossijskogo diskursa na rubeže XIX-XX vv., in: Voprosy kognitivnoj lingvistiki, Nr. 3 (2008), S. 117–124; Vasil'ev, K.B.: Russkaja orfografija kak povod dlja političeskogo ožestočenija, kak tolčok k obščestvennomu vozbuždeniju i sposob proverki na vernopoddannost', in: Vox. Filosofskij žurnal, Bd. 12 (2017), Lfg. 22, S. 180–194.

zuliebe konzipiert worden war, wurde bei der in der Sowjetunion und deren Nachfolgestaaten betriebenen sozialen Konstruktion der neuen russischen Rechtschreibung als einer «Schöpfung der Revolution» von ihren Befürwortern teilweise (die Urheber betreffend) und von ihren Gegnern gänzlich (sowohl die Urheber, als auch die Intention betreffend) ausgeblendet oder vergessen.

Moralischer Diskurs. Der moralische Diskurs war in Ausführungen zu Rechtschreibreform ebenfalls vertreten. So verurteilten manche Anhänger der radikal phonetischen Reform in Deutschland die in der Schule gelehrt herkömmliche deutsche Orthografie unter anderem deshalb als moralisch verwerflich, weil sie nicht den Verstand, sondern nur das Gedächtnis fördere und daher unpädagogisch und verdummend sei. Damit schade sie nicht nur dem Schulkind, sondern auch der Erwachsenenengesellschaft: «Inkonsequente Lehre macht auch den Schüler inkonsequent, fördert seine Willkür, seinen Eigensinn. Sie schädigt das Ansehen des Lehrers und der Schule, führt dahin, daß der Schüler in der Schule und der Mann im Leben nur die Gewalt fürchtet, das Gesetz aber nicht achtet; sie ist also unsittlich.»⁷⁰⁵

In der russischen publizistischen Diskussion über Rechtschreibung war der moralische Diskurs auch vertreten. Als Sünde konnten recht unterschiedliche Dinge bezeichnet werden. Lehrer oder Eltern, die sich von der Schule noch mehr Zucht, Strenge und Anforderungen den Kindern gegenüber wünschten, meinten, nicht die schlechte Orthografie, sondern die Konnivenz in der Schule sei eine Sünde, da sie zum Sittenverfall führe:

Disziplin und folglich auch Anstand findet man heutzutage bei den Schülerinnen kaum mehr [...] Die Folgen der zuchtlosen Humanität sind doch zu augenfällig [...] Je mehr Willkür jedem erlaubt ist, desto geringer wird sein Respekt vor Personen, vor seiner menschlichen Umgebung. Und die Schule läßt sich jetzt eine große Sünde zuschulden kommen, indem sie diese Zügellosigkeit billigt und vor Zeitungsangriffen, die sie des Despotismus beschuldigen, klein beigibt. [...] eine ehrliche, gerechte Disziplin lehrt die Schülerinnen – meinerwegen passiv, gegen ihren Willen – artig und der Gesellschaft bequem sein.⁷⁰⁶

Divergierende Interpretationen des Christentums spielten eine wichtige Rolle. Der von dem konservativen russischen Volksbildungsminister Dmitrij Tolstoj vertretene Standpunkt, die schulische Erziehung der Jugend sei als Eckpfeiler aller künftigen staatlichen Ordnung «im Geiste der religiösen Wahrheiten»⁷⁰⁷ durchzuführen, wurde von einem Teil der russisch-orthodoxen Lehrerschaft als ein Hinweis auf den Satz «Jedermann sei untertan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat»⁷⁰⁸ interpretiert, was normalerweise Hand in Hand mit einer ablehnenden Haltung gegenüber vereinfachenden orthografischen Reformentwürfen ging. Ein anderer Teil der Lehrerschaft und der interessierten Öffentlichkeit war jedoch der Meinung, dass vor allem das christliche Gebot der Nächstenliebe und der Barmherzigkeit auch in der Schule Anwendung finden sollte und dass die Schule sich an den Kindern versündige, wenn sie ihnen das Leben unnötigerweise schwer mache. Auf unser Thema bezogen fand diese Deutung ihren Ausdruck in der Argumentation der Befürworter einer Rechtschreibreform, die in erster Linie eine Vereinfachung der Orthografie der lernenden Jugend zuliebe gewährleisten sollte. Als ein Höhepunkt dieses Diskurses kann der öffentliche Vortrag und die daraus hervorgegangene Broschüre des alten Moskauer Lehrers Vladimir Šeremetevskij betrachtet werden: «[...] eine

⁷⁰⁵ [Kleinert, M.:] Die Reform der deutschen Schreibung. Vortrag, auf der 22. Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Fürth am 23. Mai 1877 gehalten von Moritz Kleinert, Lehrer an der 1. Bürgerschule u. Redakteur der Allgem. deutschen Lehrerzeitung in Dresden. Zugleich ein Wort der Verständigung an das deutsche Volk über die Bestrebungen des «Allgemeinen Vereins zur Einführung einer einfachen deutschen Orthographie» (Vorort Wiesbaden, Schriftführer Dr. F. W. Fricke, Organ Reform {Bremen, Kühtmann}), Leipzig 1877, S. 12.

⁷⁰⁶ RGIA F. 922. Op. 1. D. 232 [Fond V.G. Glazova.] Pis'ma (4) raznych lic V.G. Glazovu s vyraženiem protesta protiv izmenenija pravopisanija. 1904 g. L.1–2 [Brief von E. Dolgoreva], zit. l. 2.

⁷⁰⁷ Polnoe Sobranie Zakonov, Teil II, Bd. 41, S. 548, Nr. 43298.

⁷⁰⁸ Röm 13, 1.

humane Rücksichtnahme auf die Lage der Lernenden wäre eine erfreuliche Erscheinung angesichts des Rigorismus und der Pedanterie, welche vielen dieser Kleinen die ohnehin nicht leichte Ableistung der allgemeinen Rechtschreibpflicht ganz besonders schwer machten.»⁷⁰⁹ Indem er mehrmals den kirchenslawischen, biblischen Ausdruck «diese Kleinen» (*malych sich*) gebrauchte, spielte Šeremetevskij unmissverständlich auf das Wort Jesu an: «Seht zu, dass ihr nicht einen von diesen Kleinen verachtet.»⁷¹⁰ Dass die Elementarschule und das Gymnasium die Kinder mit grausamen Lehrmethoden und abstrusen Rechtschreibregeln unnötig und unbarmherzig peinigten, war der Tenor vieler Pressestimmen.⁷¹¹

Moralische Vorwürfe machten sich gegenseitig die Befürworter und die Gegner der Reform wegen polemischer Ausfälle, die den Standards der akademischen Gewissenhaftigkeit nicht entsprachen. So schrieb z.B. Filipp Fortunatov schrieb an den Präsidenten der Akademie der Wissenschaften, dass Lev Tolstoj «eine Sünde begangen hat: Wohl wissend, dass ganz Russland auf ihn hört, hat er dennoch unter dem Einfluss irgendeines Unbehagens uns voreilig verurteilt, ehe sich eingehend mit unseren Vorschlägen und deren Begründungen vertraut zu machen.»⁷¹²

Pragmatischer Diskurs. In Diskussionen über Reformentwürfe wurde immer wieder betont, dass nur solche Projekte eine Chance auf Akzeptanz hätten, die möglichst wenig änderten, denn radikale Änderungen würde das schreibende und lesende Publikum ablehnen. Das Ziel, die bestehende Rechtschreibung bei der Kodifikation nach Möglichkeit zu vervollkommen, stand vor allem deshalb im Widerspruch zu dem Ziel, die neue Rechtschreibung attraktiv zu machen, weil optimierende Änderungen grobenteils den Interessen junger Lernender⁷¹³ dienen sollten, ihre Durchsetzung aber vor allem von der Reaktion erwachsener Lesender und Schreibender abhing, denen sie ein Umlernen abverlangen würden. Ungeachtet der praktischen Vorteile, die das eine oder andere Projekt der Vervollkommnung der Orthografie versprach, war die soziale Beharrungskraft, die seiner Akzeptanz entgegenwirkte, sozusagen direkt proportional seiner Radikalität, so dass, wie auch schon manche zeitgenössische Akteure betonten, Reformen, die am noch so unbefriedigenden Bestehende am wenigsten änderten, die meisten Erfolgchancen hatten.⁷¹⁴

⁷⁰⁹ Šeremetevskij, V.: K voprosu o «edinoobrazii» v orfografii, S. 84.

⁷¹⁰ Mt 18, 10.

⁷¹¹ Stellvertretend für viele seien zwei Beispiele angeführt, zwischen denen gut 40 Jahre liegen: «[...] der Elementarunterricht wird bei uns so betrieben, dass nur selten eine Stunde für das Kind ohne Tränen, ohne Strafen vergeht [...]. Indem es sich ans Lesen oder ans Schreiben macht, [...] denkt [das Kind nicht darüber nach], was es lesen, schreiben oder antworten soll, sondern darüber, wie man es anschreien, es bestrafen oder sogar verprügeln wird, wenn es einen Fehler macht; folglich ist es zerstreut [...] Die Schule stellt nach mehreren Besuchen fest, dass [dieses Kind] äußerst un aufmerksam ist, und fängt an, es zu verfolgen und zu bestrafen – und hier beginnt für das Kind eine Reihe von langwierigen und unerträglichen Qualen: Es wird überschüttet mit schlechten Noten für mangelnde Leistungen, mit schlechten Noten im Betragen – und schon ist das Kind verloren!», lesen wir in einem Aufsatz, dessen Titel eine unverkennbar moralische Färbung aufweist: «Ist es gerecht, den Schülern selbst auch nur die geringste Schuld für ihre mangelnden Lernerfolge zu geben?» – vgl. Nikolenko, M.: Spravedlivo li obvinjat' chot' skol'ko-nibud' samich učeníkov v ich neuspechach v naukach? Okončanie, in: Učitel', Bd. 3 (Oktober 1863), Nr. 20, S. 939–943. Und: «Denken Sie nur daran, wie viele arme Kinderchen jedes Jahr wegen der beileibe nicht notwendigen Buchstaben *jat'* und *jer* weinen, vom unheilvollen *fitá* und dem berühmt-berüchtigten *ižica* ganz zu schweigen [...] Soll [das *jat'*] so oft verflucht werden, wie oft Kinder seinetwegen geweint haben!» – [Anonym]: Ešče o gramotnosti, in: Tverskaja gazeta, Nr. 279 (1904), unpaginiert.

⁷¹² Černyšev, V.I.: F.F. Fortunatov i A.A. Šachmatov – reformatory russkogo pravopisanija, S. 219.

⁷¹³ Dass auch all' diejenigen von der Reform profitieren sollten, die überflüssige Buchstaben nicht mehr schreiben bzw. drucken müssten, wurde bei dieser Argumentation oft übersehen.

⁷¹⁴ «Der leidige Particularismus, unser Subjectivismus und Individualismus, das bißchen conservativer Eigensinn, oder, gefällt es mehr, eigensinniger Conservativismus, vielleicht auch der deutsche Idealismus, sie alle helfen die befremdende Erscheinung erklären, daß etwas als allgemeiner Misstand empfunden, Jahrhunderte lang von allen einsichtigen und vaterlandsliebenden Männern beklagt wird und sich nun doch forterben muß wie eine ewige Krankheit», schrieb Dr. Heinrich Erdmann, Oberlehrer an den Unterrichts-Anstalten des Klosters St. Johannis (Erdmann, H.: Zur orthographischen Frage, Hamburg 1874, S. 4) im Vorfeld der I. Orthografischen Konferenz.

Ökonomischer Diskurs. Der Übergang zu einer Orthografie, bei der eine höhere Übereinstimmung zwischen den Lauten und den Buchstaben herrschen würde und überflüssige, keine Laute bezeichnenden Buchstaben wegfielen, sollte nach der Meinung vieler Autoren und Befürworter von entsprechenden Reformwürfen Vorteile bringen, die durchaus dem kapitalistischen Geist der Zeit entsprachen: Ersparnis an Lern- und Arbeitszeit, an Geld, Papier, Tinte, Druckerschwärze und anderen Ressourcen.

Viele Teilnehmer der Beratungen über die Vereinfachung der russischen Rechtschreibung von 1862 sowie Verfasser von Zeitungsartikeln und an die Teilnehmer der Beratungen adressierten Zuschriften stellten solche wirtschaftlichen Überlegungen in den Vordergrund. Vladimir Stojunin gab zwar zu, dass man auch diese Fragen nicht missachten dürfte. Da jedoch das Ziel der Beratungen ein pädagogisches war, sollte man sich der Fragen, die das Gespräch von diesem Ziel weglenken könnten, nicht annehmen, betonte er.⁷¹⁵ Aber auch in rein pädagogischen Zusammenhängen betonten oft Lehrer, dass die in Russland existierende Orthografie und die Art und Weise, wie sie gelehrt und geprüft wurde, auf Verschwendung einer wertvollen Ressource, nämlich der Zeit, hinauslief. Wenn man schon nicht die Regeln einfacher und leichter erlernbar machen wollte, so wäre es wenigstens «wünschenswert, dass die Anforderungen an die Rechtschreibung bei den Prüfungen nicht besonders hoch wären, sonst könnte ein Lehrer zu viel Zeit auf die Rechtschreibung zum Nachteil anderer, produktiverer Beschäftigungen im Russischunterricht verwenden».⁷¹⁶ Viele deutsche Lehrer waren ebenfalls der Meinung, in der enormen Zeit, die bei der herrschenden normativen Lage in der Volksschule und dann in den ersten drei Jahren des Gymnasiums auf den (sowieso wenig ersprießlichen) Rechtschreibunterricht entfiel, könnte man doch die Schüler mehr gut Bücher lesen, mehr kreative Aufsätze schreiben lassen.

Die sinnlosen Kosten, die «tote» bzw. «überflüssige» Buchstaben im Druckereibetrieb verursachten, wurden immer wieder als Argument für eine phonetische Rechtschreibreform angeführt. Vladislav Kenevič, Jakov Grot und andere (vor allem Publizisten) berechneten das Ersparnis an Ressourcen, der sich z.B. aus der Abschaffung des Schluss-*jer* oder durch die konsequente Ersetzung des kyrillischen *i* durch das viel schmalere lateinische ergeben würde.⁷¹⁷ Der sowjetische Linguist Lev Uspenskij unterstrich in einer populärwissenschaftlichen Darstellung, die auch im Schulunterricht verwendet wurde, die enorme positive Bedeutung der Reform von 1917/18 unter anderem mit dem Hinweis darauf, dass, wenn man die durchschnittliche Produktion aller russischer Verlage um die Jahrhundertwende mit ca. 1000 Titeln à 250 Seiten annähme, umgerechnet ca. 8,5 Millionen Seiten davon nur mit dem «unnützen» und «albernen» Buchstaben *jer* bedruckt wären. Nach der Entfernung der insgesamt 115 000 «Schmarotzerbuchstaben» *jer* aus Tolstojs «Krieg und Friede» wäre das Buch um gut 70 Seiten kürzer geworden, was bei den für die UdSSR typischen sechsstelligen Auflagen eine erhebliche Ersparnis an Papier und sogar 3,5 Tage Ersparnis an Arbeitszeit der Schriftsetzer bedeutete. Das *jer* wurde daher zum «kostspieligsten Buchstaben der Welt» erklärt. Geld durfte in der kommunistischen Propaganda nicht als Argument dienen, es wurde daher betont, dass man die frei gewordenen Ressourcen für die Produktion vieler schöner und nützlicher Bücher verwenden könnte.⁷¹⁸

Ob und inwiefern sich derlei ökonomisches Kalkül nach der jeweiligen Reform tatsächlich bewahrheitete, wurde nie im öffentlichen Diskurs thematisiert. Eine genaue Bilanz wäre aufgrund der Wirkung vieler anderweitiger Faktoren wohl auch schwer zu ziehen gewesen.

Nicht nur Verfechter der Reformen zogen mit ökonomischen Argumenten ins Feld. Reformskeptiker und -gegner wiesen darauf hin, dass die Umstellung auf neue Normen viele Unternehmer um ihr Geld bringen würde, weil sie mit einem Schlag viele Druckerzeugnisse «fehlerhaft» werden ließe, weshalb sie in den Augen vieler potenzieller Abnehmer unbrauchbar

⁷¹⁵ Sed'moe orfografičeskoe soveščanie, in: Uchitel', S. 96.

⁷¹⁶ RGIA F. 25. Op. 5 D. 493. L.53. Prepodavatel' russkogo jazyka N. Cvetkov. Doklad o merach k vozmožno lučšej postanovke prepodavaniya russkogo jazyka i, v častnosti, vedenija pis'mennyh upražnenij po ètomu predmetu, v kommerčeskich učiliščach. 25.09.1917.

⁷¹⁷ Grot, Ja.K.: Spornye voprosy russkogo pravopisanija, S. 680f.

⁷¹⁸ Vgl. Uspenskij, L.V.: Slovo o sloвах, Leningrad 1954, S. 103f.

erschienen. Für privatwirtschaftlich publizierende Verlage, Redaktionen, Unternehmen und Vereine sowie für Privatpersonen galt zwar im Gegensatz zu staatlichen Schulen und Behörden keine verbindliche Rechtschreibung. Es war den Firmenbesitzern, Chefredakteuren, Druckereileitern und Eltern überlassen, die «schulische» (in Russland nannte man sie irrtümlich «akademische») Orthografie bei sich einzuführen oder eigene Normen zu setzen und deren Einhaltung zu kontrollieren. Dabei musste jedoch berücksichtigt werden, dass Bücher, die von der jeweils gültigen Schulorthografie abwichen, vom Gebrauch in den Schulen tendenziell ausgeschlossen und von Schülereltern für ihre Kinder nicht gern gekauft wurden. Insbesondere kleinere Verlage, die Schul- und andere Bücher für Kinder und Jugend drucken, waren in ihren Absatzchancen stark von Schwankungen der Normen abhängig und ihre Besitzer fühlten sich durch jede Rechtschreibreform regelrecht existenziell bedroht, denn sie gingen davon aus, dass, egal welche Schonfristen der Staat setzte, die Eltern für ihre Kinder nur Bücher kaufen wollen würden, die auch Jahre später noch gebraucht werden könnten, also nur solche, die nach der jeweils neuen Rechtschreibung gedruckt waren. Selbst bei geringfügigen Änderungen der Rechtschreibung müssten große Vorräte an bereits gedruckten Büchern eingestampft werden, Druckplatten wären nicht mehr zu gebrauchen, zum Druck angenommene Manuskripte müssten neu korrigiert, evtl. auch neu gesetzt werden, was besonders im 19. und im frühen 20. Jh. Verluste und Unkosten verursachte, denen ein kleinerer Verlag nicht immer standhalten konnte. Deshalb wurden jedesmal, wo eine neue Reform diskutiert wurde oder auch nur Gerüchte im Umlauf waren, dass eine geplant werde, die Regierungen immer wieder mit Abordnungen und Briefen von betroffenen Verlegern und Buchhändlern konfrontiert, die ihnen vorrechneten, was für einen ruinierenden Effekt eine Änderung der Orthografie für sie haben würde.

Der Buchhandel thematisierte dieses Problem ebenso. Vertreter des Buchhändlerverbandes wurden im Mai 1900, also kurz vor der Zweiten Orthografischen Konferenz in Deutschland, die eine Reform beschloss, beim Ministerialdirektor im preußischen Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten Althoff vorsprachig und äußerten ihre Bedenken. Althoff versicherte ihnen, dass er nicht die Absicht habe, die «Puttkamersche Orthografie» zu ändern und dass ihre Lagerbestände mit Sicherheit ausverkauft werden können.⁷¹⁹ Am 17. Januar 1901 stellten 25 Reichstagsabgeordnete den Antrag, man möge den Reichskanzler bitten, schleunigst Maßnahmen zu ergreifen, um für das Reich und soviel möglich auch für die deutschsprachigen Gebiete Österreich-Ungarns und der Schweiz eine möglichst gleichmäßige deutsche Rechtschreibung zu schaffen. In der Reichstags Sitzung am 31. Januar 1901 begründete der Abgeordnete Müller (Sagan) den Antrag mit den Worten, dieser sei hervorgegangen «nicht nur aus der idealen Begeisterung für das deutsche Schrifttum, sondern auch aus der praktischen Erwägung heraus, dass der deutsche Buchhandel aufs schwerste geschädigt wird dadurch, dass fort und fort in der Schulorthographie der einzelnen Länder deutscher Zunge erhebliche Änderungen eintreten, welche den Gebrauch früherer Auflagen der Schulbücher unmöglich machen, dass aber auch der Absatz von Büchern, die in der einen Orthografie gedruckt sind, in denjenigen Landesgebieten erschwert wird, in welchen eine andere Orthografie zu Hause ist.»⁷²⁰ Der Staatsminister, Staatssekretär des Innern und Bevollmächtigter zum Bundesrat Graf v. Posadowsky-Wehner antwortete, im preußischen Kultusministerium habe man den Reformentwurf überprüft und sei «zu der Überzeugung gekommen, dass die notwendigen Änderungen immerhin nur so geringfügige sein werden, dass die nach der alten Puttkamerschen Orthografie gedruckten Schulbücher nach wie vor im Gebrauch bleiben könnten und nicht unbrauchbar würden, – eine wichtige Frage in finanzieller Beziehung.»⁷²¹

Auch für Kunden, die nach einer Reform zumindest für ihre Kinder im schulpflichtigen Alter neue Bücher kaufen müssten, war eine Rechtschreibreform mit Unkosten verbunden. Abgeordneter Beckh (Coburg) freute sich besonders, «dass da auch in finanzieller Beziehung einige

⁷¹⁹ GStAPK VI. HA Rep. N1 Althoff A II Nr.8 Nachlass Althoff, Deutsche Orthographie. Bl. 123; Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel und die verwandten Geschäftszweige, Nr. 175 (31.05.1900), S.5667f.

⁷²⁰ GStAPK I. HA Rep. 84a Justizministerium Nr. 2830/1 Betr. die Orthographie, 1876–1919 Bl. 86v–87r, hier Bl. 86v.

⁷²¹ Ebd. Bl. 87r ff. Reichstag – 38. Sitzung, Donnerstag den 31. Januar 1901.

Beachtung insbesondere den Familienvätern im deutschen Vaterlande geschenkt werden soll, dass nicht etwa wieder alle alten Lehrbücher kassiert und neue dafür angeschafft werden müssen.»⁷²²

Da aber nach einer Reform der Orthografie nicht nur neue Lehrbücher für sämtliche Fächer sowie neue Lese- und Wörterbücher, sondern auch neue Ausgaben von im Deutschunterricht durchzunehmenden literarischen Werken benötigt werden, für die Lizenzgebühren zu zahlen sind, betonte Abgeordneter Dr. Hasse, dass es sich bei der orthografischen Frage, auch «um die großen materiellen Interessen der deutschen Literatur» handelte.⁷²³

Um den Absatz von nach der alten Rechtschreibung gedruckten Büchern möglichst wenig zu gefährden, wurde in der Sitzung im Staatsministerium am 25. November 1901 eine Übergangsfrist erörtert, während welcher alte Bücher in der Schule noch geduldet werden sollten. Wenn es nach dem Wunsch der Buchhändler gegangen wäre, müsste diese Übergangsfrist mehrere Jahre dauern. Der preußische Kultusminister entschied jedoch anders: Bereits eingeführte

⁷²² Ebd.

⁷²³ Ebd. Zu den großen materiellen Interessen zählte freilich auch der (weder im Vorfeld der Reformen noch im Anschluss daran im öffentlichen Diskurs thematisierte) Gewinn, den die orthografischen Normkodifizierungen und Reformen vor allen denjenigen Unternehmen brachten, die neue Regelwerke in hohen Auflagen druckten und verkauften. Mit der Einführung von einheitlichen und verbindlichen neuen orthografischen Regeln entstand nämlich eine große Nachfrage nach deren gedruckten Fassung: Jede Amtsstube, jede Lehranstalt, jede Familie mit schulpflichtigen Kindern brauchte sie. In Deutschland profitierten vor allem die Weidmannsche Buchhandlung und der Duden-Verlag davon (Warum diese zwei Verlage von Anfang zu führenden Produzenten der orthografischen Literatur wurden, ist bis jetzt nicht ermittelt worden. Ansonsten sei auf die hochinteressanten Ausführungen W. Kopkes zur «Beleihung» Dudens vom verfassungsrechtlichen Standpunkt hingewiesen: Kopke, W.: Rechtschreibreform und Verfassungsrecht, S. 50–65). Die genauen Auflagenhöhen und Gewinne sind schwer zu ermitteln, zur Schätzung aber genügt wohl ein Beispiel aus der frühen Phase. Das Buch «Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preußischen Schulen», das zur einzigen amtlichen Fassung der neu eingeführten Rechtschreibung ernannt wurde, erschien bei der Weidmannschen Buchhandlung, einem traditionsreichen und angesehenen Verlag. Das Verlagsarchiv ist leider im zweiten Weltkrieg zerstört worden, wir wissen also nicht, wie viele Exemplare des orthographischen Regelbuches gedruckt und verkauft wurden, wie hoch die Produktionskosten waren und welchen Nettogewinn der Verlag im Endeffekt daraus zog, aber eine Ahnung von der Größenordnung bekommt man anhand einer Rechnung aus dem Preußischen Justizministerium aus dem Jahr 1903 (vgl. GStAPK I. HA Rep. 84a Justizministerium Nr. 2830/2 Betr. die Orthographie, 1902–1919. Bl. 215–225): Das Ministerium erwarb 15000 Exemplare, je ein Exemplar pro zwei Justizbeamte, zum Preis von 14 Pfennig. Preußen hatte damals 9 Ministerien, ca. 55 Tausend Gemeinden mit ihren Verwaltungsbehörden, ca. 40 Tausend Volks- und Mittelschulen, außerdem noch Gymnasien, Bezirks- und Provinzialbehörden, Hunderte von Verlagen und Druckereien. Alles in allem kommt man, ohne hochzurechnen, auf mindestens 750 000 Exemplare, was beim Durchschnittspreis von 14 Pfennig einen Bruttogewinn von ca. 100 000 Mark allein im ersten Jahr bedeutet. Ob und wie oft von Behörden später neue Exemplare bestellt wurden, wissen wir leider nicht. Fest steht, dass die Weidmannsche Buchhandlung allein in den Jahren 1880 bis 1914 drei Ausgaben dieses Regelwerks (Auflagen 1880, 1887, 1901, 1902, 1910, 1913 und 1914) zum Einzelpreis von 15 Pf. (Engrospreis 14 Pf.) auf den Markt brachte. Außerdem erschienen bei diesem Verlag 1880 ein Kleines Wörterbuch für die deutsche Rechtschreibung von Gemß, von 1894 bis 1908 drei Auflagen von Wilmanns' zweibändiger Schulgrammatik nebst Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung für Gymnasien zum Preis von 2 Mark, 1800 und 1887 zwei Ausgaben von seinem Kommentar zur Preußischen Schulorthographie, 1903 im Auftrag der preußischen Regierung ein extra Wörterverzeichnis zum neuen Regelwerk (ohne Doppelschreibungen), von dem allein das preußische Justizministerium 15 000 Exemplare à 10 Pf. bestellte (Ebd. Bl. 341v, 328r.). Auf dem russischen Büchermarkt erschienen im 19. und frühen 20. Jahrhundert über 40 Rechtschreibwörterbücher, Regelwerke, Handbücher und Wörterverzeichnisse, von vielen verschiedenen großen und kleinen Verlagen herausgebracht. Die meisten von ihnen scheinen in kommerzieller Hinsicht nicht besonders erfolgreich gewesen zu sein, denn sie überlebten jeweils nur eine Ausgabe. Zu Bestsellern, deren Neuauflagen und überarbeitete Ausgaben jeweils ein und demselben Verlag Gewinne brachten, zählten vor 1917 Jakov Grot's Russkoe pravopisanie (22 Ausgaben von 1885–1916, sämtlich bei Tipografija Imperatorskoj Akademii Nauk in Sankt-Petersburg erschienen), I. Gans Polnyj slovar' bukvy *jat'* (d.h. Verzeichnis aller mit dem Buchstaben *jat'* zu schreibenden russischen Vokabeln), dessen neun Ausgaben von 1885–1911 in Wilna, meist bei M.R. Romm, teilweise aber auch im Eigenverlag erschienen; F. Abramensk's Slovarik, zaključajuščij v sebe okolo desjati tysjač zatrudnitel'nych dlja pravopisanija slov (d.h. kleines Rechtschreibwörterbuch der ca. 10 000 schwierigen Fälle mit 14 Ausgaben in den Jahren von 1905 bis 1913 in Kiew im Verlag Tipografija t-va I.N. Kušner'ev i K^o und dann bei Knižnyj magazin I.A. Rozova (tip. t-va I.N. Kušner'ev i K^o v Kieve) und danach noch zwei Ausgaben 1913–1915 in Moskau bei V.V. Dumnov, nasledn. br. Salaevych, und schließlich Vasilij Pokrovskij's Spravočnyj ortofografičeskij slovar' (orthografisches Handbuch für Lernende, dessen 12 Ausgaben ein großer Erfolg für den Moskauer Verlag Tipografija È. Lissnera i Ju. Romana (später Tipografija G. Lissnera i A. Gešel', Tipografija G. Lissnera i D. Sovko) in den Jahren 1897 bis 1913 waren.

Lehrbücher «für den grundlegenden deutschen Schreib- und Leseunterricht sowie für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung» durften, «sofern ihre Benutzung bei Auslassungen oder unerheblichen, in der Klasse vorzunehmenden Aenderungen einzelner Lesestücke, Sätze oder Wortformen» sich in Einklang mit den neuen Regeln bringen ließ, noch bis Ende des Schuljahres 1903/4 weiter gebraucht werden. Neue Lehrbücher und neue Auflagen von bereits eingeführten aber wurden nur zugelassen, wenn sie der neuen Rechtschreibung entsprachen. «Für die im Gebrauche befindlichen Ausgaben von Schullehrbüchern ist, sofern diese nicht zu der oben bezeichneten Gattung gehören, eine Übergangszeit von fünf Jahren (bis zum Schlusse des Schuljahres 1907/8) zu gewähren.»⁷²⁴ Der Staatsminister hielt eine etwas mildere Lösung für zweckmäßig: «Man könne auch über den Termin hinaus den Büchern gegenüber Nachsicht üben. Namentlich solle auch für Schulbücher, abgesehen von den Lesebüchern und den Lehrbüchern für die Rechtschreibung, der Termin nicht unbedingt eingehalten werden.»⁷²⁵

Abschließend sei betont, dass die verschiedenen hier getrennt skizzierten Diskurse nur um der Anschaulichkeit willen im Rahmen der vorliegenden Studie voneinander gelöst wurden. In den Diskussionen bildeten moralische, ökonomische, nationale und andere Argumentationslinien oft ein komplexes Ganzes wie z.B. in der Behauptung von Vasilij Černyšev, einem Mitglied der 1904 gebildeten Subkommission, ihr Vorsitzender Filipp Fortunatov habe «seine autoritative Stimme zugunsten der halbvergessenen Interessen der Muttersprache und der lernenden Kinder erhoben, für die unsere Pädagogen, die nicht mit den gehörigen materiellen und moralischen Mitteln ausgestattet sind, oft viel weniger erfolgreich arbeiten, als man erwarten und sich wünschen dürfte.»⁷²⁶

Diese Diskurse begegnen uns hauptsächlich in Ausführungen darüber, warum und wie genau die bestehende Orthografie auf dem Reformweg zu vervollkommen sei. Eine andere, nicht weniger umstrittene Frage war, wer eine solche Reform mit Fug und Recht vornehmen und mit Erfolg durchsetzen könnte.

3.2.3. *Wer Normen ändern darf und wer kann*

Auf die Frage, welche Instanz befugt bzw. fähig sei, orthografische Normen zu setzen und zu ändern, wurden in Russland wie in Deutschland diskursiv viele verschiedene Antworten gegeben, zumal in keinem der beiden Reiche ein geschriebenes oder auch nur ein ungeschriebenes Gesetz bestand, das diese Frage regelte.

Sollte das vielleicht die Sache einer **Akademie** wie in Italien (*accademia della Crusca*), Spanien, Frankreich sein?⁷²⁷ Dass die Deutschen gut daran täten, dem Beispiel der Franzosen zu folgen, bei denen die Académie für sprachliche Fragen zuständig war, schrieb seinerzeit Leibniz.⁷²⁸ Der Allgemeine Deutsche Sprachverein forderte im späten 19. Jh. auch die Gründung einer Akademie der Sprache. Zur Bildung einer solchen kam es damals jedoch nicht. Das Recht der russischen Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in Sankt-Petersburg, die russische Orthografie zu reformieren, wurde 1904 angezweifelt, und zwar in einer für die geplante Reform verhängnisvollen Art und Weise, die eine detailliertere Beschreibung verdient.

Wie weiter oben schon angedeutet wurde, bat der Präsident der Akademie Großfürst Konstantin Konstantinovič, unter dessen Schirmherrschaft die Kommission agierte, den General Aleksandr Kireev um ein Gutachten. Statt eines strukturierten Gutachtens schrieb Kireev mehrere

⁷²⁴ LA NRW AW StaatsA Münster, Regierung Arnsberg, Schulabteilung, Generalia, Nr. 31733. Nicht foliiert. Rundschreiben des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medzinalangelegenheiten Studt an Provinzialschulkollegien und -regierungen.

⁷²⁵ GStAPK I. HA Rep. 84a Justizministerium Nr. 2830/1 Betr. die Orthographie, 1876–1919. Bl. 146ff. Sitzung im Staatsministerium am 25. November 1901.

⁷²⁶ Černyšev, V.I.: *Pis'ma o staroj i novoj ruskoj orfografii*, Sankt-Petersburg 1904, S. 5.

⁷²⁷ So z.B. Eisen, P.: *Herr Professor von Raumer und die Deutsche Rechtschreibung*, S. 31.

⁷²⁸ Leibniz, G.W.: *Unvorgreifliche Gedanken*, S. 17.

Briefe, die der Großfürst an die Kommission weiterleitete⁷²⁹, da diese Schreiben, obwohl an ihn persönlich adressiert, doch auch an die anderen Reformatoren gerichtet waren. Besonders der erste Brief ist von großem Interesse für unser Thema, weil der Autor nicht so sehr zu konkreten Details des Reformprojekts als vielmehr zur grundlegenden Frage Stellung nimmt, von wem und weshalb die russische Rechtschreibung (nicht) reformiert werden dürfte.

Über Interessenten wie Lehrer, Schüler, Beamte, Verleger, Wissenschaftler u.a.m. finden sich im Brief meist Bemerkungen in einem eher abschätzigen Ton. Kireev hielt nicht viel von ihrer Meinung. Autorität maß er vielmehr «Experten» bei, und als solche erkannte er in Sachen Rechtschreibung nur bestimmte Literaten an. Darauf basiert seine grundsätzliche Kritik an der Art und Weise, wie man über das Schicksal von Buchstaben Urteil sprechen wollte: «[...] eine so wichtige Reform wie die Kürzung des Alphabets⁷³⁰ könnte man etwas anders durchführen: [man könnte] zum Beispiel unsere angesehenen Schriftsteller» um Rat fragen, etwa den Grafen Kutuzov oder Lev Tolstoj, oder «bekannte Kenner der russischen Sprache».⁷³¹ Zwar fielen dem betagten Slawophilen nur solche Sprachkenner ein, die schon gestorben waren, nämlich Metropolit Philaret von Moskau (†1867), der Mitbegründer der Slawophilenbewegung, Dichter, Publizist, Theologe und Philosoph Aleksej Chomjakov (†1860), ein Pädagoge namens Leont'ev⁷³², der Schriftsteller Ivan Turgenev (†1883) und der Journalist Michail Katkov (†1887). Es ging jedoch um das Prinzip, und zwar dasjenige, das Kireev ein Jahr zuvor in seiner Denkschrift «Russland zu Beginn des 20. Jahrhunderts» dargelegt hatte.⁷³³ Er begrüße nämlich die möglichst weite Verbreitung des «Beratungsprinzips», nach dem in Gremien, die nur eine beratende Stimme haben dürfen, «Experten, sachkundige Personen» berufen werden.⁷³⁴ Dabei könne und müsse «die Regierung» (d.h. der Selbstherrscher) es verhindern, dass solche «Gremien mit beratender Stimme sich in andere (sprich in Parlamente) mit beschließender Stimme» verwandeln.⁷³⁵ Das Ziel der Beratung sei es, den Willen des Autokraten nicht zu beschränken, sondern ihn nur zu stärken und zu heiligen. Dies sei nicht nur «normal und in Übereinstimmung mit unseren slawophilen Idealen», betonte Kireev, sondern überhaupt das einzig richtige Prinzip, denn die «rechtsstaatliche Verfassung des Westens» sei eine

Lüge, welche die ethischen Ideale der Völker und Staaten in einer fatalen und unaufhaltbaren Weise herabsetzt. Ja, die Rechtsordnung ist nichts anderes als *legalisierter Egoismus, der frevelhaft zum ethischen Prinzip erhoben wird*; und diesem Prinzip müssen wir unser *christliches* Prinzip entgegenstellen, das wir standhaft verteidigen und in unser öffentliches Leben unentwegt umsetzen müssen!⁷³⁶

Das christliche Prinzip, das Kireev meinte, ist in der berühmten Trias «Orthodoxie, Selbstherrschaft, Volkstum» verkörpert: Die authentisch christliche Verfassung sei diejenige, bei der das Volk mit seinen vielen Meinungen an Beratungen teilnimmt, aber die Entscheidungen nur vom Monarchen getroffen werden, der durch kein Recht und kein Gesetz in seiner Macht beschränkt ist. Kireev protestierte somit dagegen, dass wichtige Entscheidungen per Abstimmung getroffen werden, zumal in Kommissionen, deren Mitglieder korporative, behördliche, geschäftliche oder

⁷²⁹ SPF ARAN F. 9. Op. 1. D. 842. Dela Komissii po voprosu ob uproščeenii russkogo pravopisanija. 1904–1916. L. 230r–235v.

⁷³⁰ Gemeint war die Abschaffung bestimmter Buchstaben. Auf andere von der Reform vorgesehene Änderungen ging Kireev nicht ein.

⁷³¹ SPF ARAN. F. 9. Op. 1. D. 842. Dela Komissii po voprosu ob uproščeenii russkogo pravopisanija. 1904–1916. L. 230r.

⁷³² Gemeint ist ausdrücklich ein «Pädagoge», also vermutlich der Leiter der Militärakademie General Alexander Leont'ev (†1878) und nicht der Slawophile Konstantin Leont'ev (†1891).

⁷³³ Kireev, A.A.: *Rossija v načale XX stoletija*, Sankt-Petersburg 1903. Die Denkschrift wurde mit Erlaubnis des Innenministeriums als Broschüre in einer sehr begrenzten Auflage gedruckt: Die Exemplare waren nur für den Zaren, die Mitglieder der Zarenfamilie und einige hochrangige Beamte und Würdenträger bestimmt. Abgedruckt in Kireev, A.A.: *Učenie slavjanofilov*, S. 360–393.

⁷³⁴ Kireev, A.A.: *Učenie slavjanofilov*, S. 387.

⁷³⁵ Ebd., S. 388.

⁷³⁶ Ebd., S. 393. Hervorhebung im Original.

sonstige Interessen («Egoismus»!) vertreten. Denn dies würde bedeuten, dass das Zarenreich «in eine Verfassung, in eine Rechtsordnung fallen und zugrunde gehen, nicht mehr großes, heiliges Russland sein» würde.⁷³⁷

Da im Reformprojekt die Entscheidungen nicht von «sachkundigen Menschen» besprochen und nicht vom Monarchen getroffen werden sollten, sprach Kireev den Kommissionsmitgliedern den Expertenstatus und den eventuellen Beschlüssen der Kommission zunächst jegliche Legitimität ab. Statt in die Rolle der «Obrigkeit» zu schlüpfen und Buchstaben abschaffen zu wollen, meinte er, dürfen und sollen Wissenschaftler lediglich den Menschen erklären, wie z.B. der Buchstabe *jat* richtig zu gebrauchen sei:

Zeigen Sie (und begründen Sie) mir eine Regel, wo ich wann das *jat* setzen soll! Sie aber schaffen stattdessen zur Linderung meines (vermeintlichen) Kopfschmerzes das *jat* ab, Sie entziehen ihm das Bürgerrecht. Aber: Gehört dieser Buchstabe etwa *Ihnen*? Er gehört doch den hundert Millionen Russen und den zehn Millionen Slawen des östlichen Zweiges.⁷³⁸

Dabei war Kireev weit davon entfernt, etwa einen Volksentscheid vorzuschlagen, bei dem die Millionen «Eigentümer» des *jat* sein Schicksal bestimmen würden. Auch der Staatsmacht, die er schon eher als reformberechtigt anzuerkennen bereit wäre, riet er von der geplanten Änderung des Alphabets inständig ab: «Die Regierung sollte sich nicht an die Spitze der vereinfachenderleichternden Versuche auf dem Gebiet der Rechtschreibung stellen.»⁷³⁹ Denn erstens sei die Reform gar nicht nötig, da es sich bei der Übermüdung der Schulkinder um eine eingebildete Krankheit, eine vorübergehende «Hypnose», handele. Und zweitens: «Sie sind keine Nervenärzte.»⁷⁴⁰

Im Text wechselte der General immer wieder von der dritten Person zur ersten und zurück und sprach gleichsam im Namen des ganzen russischen Volkes. Indem er betonte, das russische Volk sei nicht so dumm, dass es an der existierenden russischen Grammatik scheitern würde⁷⁴¹, meinte Kireev offenbar sich selbst und nicht die große Masse der Schreibenden und schon gar nicht die lernenden Kinder und Jugendlichen, deren Schwierigkeiten, auf die Lehrer hinwiesen, er nicht kannte oder ignorierte. Das lag möglicherweise daran, dass er kinderlos war und auch dienstlich nie etwas mit Unterrichtsproblemen zu tun hatte. Er nahm das Problem, das von Pädagogen als das «Kreuz der Schule» bezeichnet wurde, auf die leichte Schulter und schlug für die Schule eine unkonventionelle Lösung vor: Man brauchte lediglich den Lehrern zu verbieten, Noten schlechter als «befriedigend» zu erteilen. Die Gesellschaft würde zufrieden sein und alle Kinder würden ausgezeichnet russisch schreiben. Es gibt jeden Grund anzunehmen, dass Kireev dabei nicht etwa die Humanisierung des Unterrichtsbetriebs im Sinne hatte, sondern (vielleicht als Scherz) vorschlug, das Benotungssystem als Messgerät für den Lernerfolg der Schulkinder zu manipulieren, damit es stets gute Ergebnisse anzeigte. Somit könnte das ganze Problem durch eine Verfügung des Kultusministers gelöst werden, die das Alphabet und die Regeln der Orthografie gar nicht berühren würde. Doch diese Lösung war offenbar weder ernst gemeint noch ernst genommen.

Am Schluss kam Kireev plötzlich von seinem «Beratungsprinzip» ab und erklärte sich bereit, Akademikern doch eine Führungs- bzw. Vorreiterrolle bei der Rechtschreibreform einzuräumen, allerdings ohne wirklich zu glauben, dass jene ihr gewachsen sein würden. Er schlug vor, man lasse die Reformatoren als erste die neue Schreibweise gebrauchen und so den anderen als Vorbild dienen. Sollten sie sich weigern, das zu tun, so würden sie keiner weiteren Beachtung wert sein. Sollten sie das tun und sollte ihnen sonst niemand (außer «interessierten Schülern») folgen, dann würden sie sich nie wieder mit ihren «träumerischen Zumutungen» melden dürfen. Sollte aber «das ganze schreibende Russland – Sie [d.h. Großfürst Konstantin – K.L.], Lev Tolstoj,

⁷³⁷ Ebd.

⁷³⁸ SPF ARAN. F. 9. Op. 1. D. 842. Dela Komissii po voprosu ob uproščennii russkogo pravopisanija. 1904–1916. L. 231r.

⁷³⁹ Ebd. L. 232r.

⁷⁴⁰ Ebd. L. 231r.

⁷⁴¹ Ebd. L. 232r.

Graf Kutuzov und wer alles sonst noch da sei» – ihnen folgen, dann würden «ihre Namen zu Ehren gebracht» werden.⁷⁴²

Dieser letztere Vorschlag beschrieb ein Vorgehen, das auch von Filipp Fortunatov vorgeschlagen wurde⁷⁴³ und dem einstigen Plan von Vladimir Stojunin und seinen Mitstreitern nicht unähnlich war. Laut Stojunin sollten die Beschlüsse der Beratungen von 1862 lediglich «vernünftige Wünsche, um unsere Orthografie zu vereinfachen und leichter zu machen», darstellen. Dabei wurde vorausgesetzt, dass die Teilnehmer sich anschließend in der Praxis an ihre Beschlüsse auch halten würden und dass möglicherweise auch die Presse diese bald übernehmen würde. «Diese Neuerungen in den allgemeinen Gebrauch, in die Presse» einzuführen, betonte Stojunin, stehe «nicht in unserer Gewalt; daher darf man sie auch in die pädagogische Praxis nicht einführen, ehe sie in der Presse Fuß gefasst haben.»⁷⁴⁴

Doch die Presse griff die vorgeschlagenen Neuerungen nicht auf. Keine amtliche Stelle fasste sie als Veranlassung zum Handeln oder auch nur zu einer öffentlichen Stellungnahme auf. Dies bestätigte laut Jakov Grot «die Wahrheit, dass jähe Umgestaltungen der Sprache, die nach einer Theorie vorgenommen werden, niemals gelingen, selbst wenn sie die Autorität bekannter Fachleute auf ihrer Seite haben»⁷⁴⁵, wobei anzumerken ist, dass sich hinter den Entscheidungen der Beratungen von 1862/1863 keine einheitliche «Theorie» ausmachen lässt. Tat'jana Grigor'eva behauptet, dass die Tätigkeit der «Orthografischen Kommission», wie sie die Teilnehmer der Beratungen nennt, auf die Theorie und Praxis der russischen Orthografie der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts überhaupt «keinen merklichen Einfluss» hatte, räumt jedoch anschließend in einem gewissen Widerspruch zum eben Gesagten ein, dass durch diese Arbeit doch eine «Entwicklung des orthografischen Denkens in reformatorischer Richtung» angeregt wurde, die in der Folge in eine «breite orthografische Bewegung für Vereinfachung der Rechtschreibung» mündete.⁷⁴⁶

Eine in gewisser (jedoch nicht in jeder) Hinsicht ähnliche Vorgehensweise, d.h. einen Versuch, mit gutem Beispiel voranzugehen und erwachsene Schreibende und Druckende durch Propaganda in der Presse für die eigene vervollkommnete Orthografie zu begeistern, ohne diese gleich von oben her einführen lassen zu wollen, besprechen wir weiter unten bei der Darstellung einer deutschen radikal phonetischen Alternativorthografie.

Ansonsten setzten Viele besonders in einem Machtstaat wie dem Deutschen Reich ihre Hoffnungen in Akteure, die in ihren Augen die **Staatsmacht** verkörperten. Für die einen verkörperte sie der Monarch, also sollte er auch für die Lösung der Rechtschreibfrage sorgen. Im Bayerischen Abgeordnetenhaus zum Beispiel stellte 1880 der Abgeordnete Beckh (Coburg) den Antrag, den König zu ersuchen, Maßnahmen zur einheitlichen Regelung der deutschen Orthografie zu treffen. Der Antrag wurde fast einstimmig angenommen.⁷⁴⁷

Für die anderen war es der Eiserne Kanzler, der da in Frage kam, besonders nachdem er in Deutschland schon so viel an Vereinheitlichen, Regeln und Rationalisieren geleistet hatte. Die Hoffnung, dass «der gewaltige Staatsmann, der das getheilte Deutschland zusammengezwungen, ihm nun auch eine allgemein giltige Schreibung geben solle», blieb nach der Meinung eines zeitgenössischen Beobachters nur deshalb unerfüllt, weil es Bismarck «nicht nach orthographischen Lorbeeren gelüftet» hatte – «zu seinem eigenen und der Sache Vortheil!» Denn erstens dürfte eine andere Lösung als eine gewaltsame damals nicht möglich sein, und zweitens wäre diese gewaltsame Lösung «Flickarbeit» geblieben, da, wie Erdmann mit einer Mischung von Bedauern und Hoffnung auf bessere Zukunft feststellte, «uns vorläufig noch nicht die Macht zusteht, unsere deutschen

⁷⁴² Ebd. L. 232v–233r.

⁷⁴³ SPF ARAN F. 9. O. 1. D. 842. Dela Komissii po voprosu ob uproščanii russkogo pravopisanija. 1904–1916. L. 55.

⁷⁴⁴ [Anonym]: Pjatoe soveščanie po voprosu ob uproščanii orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 9, S. 400–403, hier S. 401.

⁷⁴⁵ Grot, Ja.K.: Filologičeskie razyskanija, Bd. 1, 3-e izd., s dop. i perem, Sankt-Petersburg 1885, S. 273.

⁷⁴⁶ Grigor'eva, T.M.: Tri veka russkoj orfografii, S. 53.

⁷⁴⁷ Darüber wurde in der 38. Reichstagssitzung am 31. Januar 1901 berichtet. Vgl. GStAPK I. HA Rep. 84a Justizministerium Nr. 2830/1 Betr. die Orthographie, 1876–1919. Bl. 87r ff.

Brüder in Oestreich⁷⁴⁸ zu der von uns angenommenen Schreibung zu maßregeln, von den Schweizer- und russischen Deutschen gar nicht zu reden.»⁷⁴⁹ Und doch hielt Erdmann das Eingreifen der Reichsregierung in die Sache nicht allein für wünschenswert, sondern sogar für «unbedingt nothwendig, falls überhaupt je eine Einigung auf unserem Gebiete erzielt werden soll.»⁷⁵⁰

Auch unter dem Reichskanzler Chlodwig zu Hohenlohe-Schillingsfürst, der als katholischer Liberaler keine mit der Bismarcks'schen vergleichbare Durchsetzungskraft noch Initiative aufwies, war der Gedanke an eine Schlüsselrolle der obersten Exekutivgewalt bei der Lösung der Rechtschreibfrage nicht erloschen. Die 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Bremen nahm in ihrer Plenarsitzung vom 29. September 1899 auf Antrag des Gymnasialdirektors Dr. Schneider aus Friedeberg in der Neumark folgende EntschlieÙung an:

I. Die Einführung der deutschen Schulorthographie – unbeschadet ihrer etwaigen Weiterentwicklung – in den amtlichen Gebrauch der Reichs- und Staatsbehörden ist mit Rücksicht auf das praktische Interesse der Schule, auf die Bedürfnisse des Schrifttumes in allgemeinen und nicht zum wenigsten im Interesse der Beamten selbst aufs dringendste zu wünschen.

II. Die Versammlung beauftragt ihren Vorstand, die vorstehende Entschliessung dem Reichskanzler und den Präsidenten der Regierungen der deutschen Bundesstaaten mit der Bitte zugehen zu lassen, für die baldige Anwendung der Schulorthographie im amtlichen Schriftverkehr Sorge tragen zu wollen.⁷⁵¹

Interessant ist hier übrigens die Präsupposition, es gäbe «die» deutsche Schulorthografie. Im Jahr 1899 gab es sie als eine reichsweite noch gar nicht, sondern es gab deren mehrere. Die Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner als Institution wirkte an ihrer Konstruktion inhaltlich nicht mit, wollte diese inexistente Norm jedoch durch die höchsten Organe der Exekutive als eine auch im Verwaltungswesen allgemein gültige eingeführt wissen.

Wieder Andere waren der Meinung, dass – Kommissionen und Diskussionen hin oder her – die Weichen im Endeffekt nicht in Parlamenten und auch nicht in irgendwelchen anderen Gremien, sondern in den oberen Etagen der Exekutive gestellt werden. Daher teilten sie ihre Überlegungen und Sorgen nicht (bzw. nicht nur) den tagenden Experten oder der Öffentlichkeit, sondern direkt dem jeweiligen Minister mit, in dessen Hand ihrer Meinung nach das Schicksal der Reform lag. So finden wir denn auch in den Papieren sowohl des russischen Ministers für Volksbildung, als auch der preußischen Kultusminister bzw. deren Mitarbeiter Petitionen von Individuen und Gruppen, eingesandte Publikationen und persönliche Briefe von Privatpersonen (unter welchen sich übrigens je eine Dame findet⁷⁵²) zum Thema Rechtschreibung und Rechtschreibreform. In den meisten (jedoch nicht in allen) Fällen handelte es sich bei Leuten, die auf diesem Wege auf den Gang der Ereignisse Einfluss zu nehmen versuchten, um alarmierte Vertreter des Bildungsbürgertums, die in der jeweiligen geplanten Reform eine Gefahr sahen und den Minister baten, sie zu bremsen oder zu modifizieren. Der Umstand, dass sie ihre Hoffnungen in einen Vertreter der Staatsmacht setzten, zeugt übrigens nicht unbedingt von ihrer sklavischen Untertänigkeit, denn die Briefe sind zum Teil recht fahrig und in einem Ton geschrieben, der nicht gerade unterwürfig ist.

Die einzige Berühmtheit unter den Absendern, Rudolf Virchow, hatte in seiner eigenen Zeitschrift eine Reihe von Argumenten gegen eine Rechtschreibreform publiziert, die «tote»

⁷⁴⁸ Sic! K.L.

⁷⁴⁹ Erdmann, H.: Zur orthographischen Frage, Hamburg 1874, S. 1f.

⁷⁵⁰ Ebd., S. 4.

⁷⁵¹ GStAPK VI. HA Rep. Nl Althoff A II Nr.8 Nachlass Althoff, Deutsche Orthographie. Bl. 63v–66v.

⁷⁵² Vgl. GStPK I. HA Rep. 76 Kultusministerium VI Sekt. I x Nr. 2 Bd. 2 Die Verbesserung der deutschen Sprache. Bl. 173–174. Brief von Ottilie Rohde aus Berlin an Adalbert Falk vom 12.1.1875. Das Schreiben enthält Überlegungen betreffend überflüssige Buchstaben, Vokallängebezeichnungen u.a.m. RGIA F. 922. Op. 1. D. 232 [Fond V.G. Glazova.] Pis'ma (4) raznych lic V.G. Glazovu s vyraženiem protesta protiv izmenenija pravopisanija. 1904 g. Nicht foliiert. Pis'mo Ekateriny Dolgorevoj.

Buchstaben abschaffen sollte: Die Veränderung der Schreibweise würde den Lesern, auch und vor allem den ausländischen, die Suche im alphabetischen Register zu den bis dahin erschienenen 155 Bänden von «Virchow's Archiv für pathologische Anatomie und Physiologie und für klinische Medicin» erschweren, die etymologisch bedingten Schreibungen der Wörter griechischer Herkunft haben eine historische Berechtigung usw. Allem Anschein nach sorgte der berühmte Wissenschaftler neben der Veröffentlichung seiner Meinung in der Zeitschrift auch dafür, dass im preußischen Kultusministerium, das quasi als für gesamtdeutsche Rechtschreibfragen zuständig angesehen wurde, davon Kenntnis genommen wurde: Jedenfalls findet sich ein Separatdruck von Virchows Artikel zwischen den Papieren von Friedrich Schmitt-Ott, der damals noch einfach Schmitt hieß und Mitarbeiter (einige Jahre später Nachfolger) des Ministerialdirektors im preußischen Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten Friedrich Althoff war⁷⁵³, während die «Entschließung, einstimmig angenommen von der Hauptversammlung des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler zu Leipzig am 13. Mai 1900» und die Broschüre des Gymnasialrektors Erbe «Die drohende Verschlimmerung des Rechtschreib-Elends im Deutschen Reiche», im Juni 1900 eingesandt, in Althoffs eigenem Archiv landeten.⁷⁵⁴ Kommentare der Minister dazu sind nicht überliefert.

So groß die Ähnlichkeit zwischen den Prozessen der Vereinheitlichung von orthografischen Normen einerseits und denen der Maße, Gewichte u.dgl. auf der anderen auch immer sein mag, sind Beispiele der Kompetenzzuschreibung an die Legislative betreffs Einführung einer einzigen Orthografie im deutschen Staatenbund und dann im geeinten Reich nicht bekannt. Der Reichstag befasste sich zwar mindestens in einer Sitzung im April 1880 mit der Rechtschreibfrage, doch verhielten sich seine Mitglieder in Bezug auf Regelung der deutschen Orthografie eher zurückhaltend. Irgendeinen reformatorischen Beschluss fasste der Reichstag nicht. Die Meinungen, die in der Sitzung zum Ausdruck gebracht wurden, zeugten auch nicht unbedingt vom Willen der Abgeordneten, die Orthografie zur Staatssache zu machen. So erklärte der Abgeordnete Stefani, dass die behördlich verfügten Schulorthografien gar nicht nötig wären, da es «überaus leicht gewesen wäre, ohne jeden Eingriff in das bürgerliche Leben, daß man den Lehrern an den Schulen verboten hätte [...] von den Gewohnheiten des gebildeten Lebens abzuweichen.»⁷⁵⁵ Die in den Rechtschreibwörterbüchern etwa noch verbleibenden Doppelformen erregten in Deutschland laut Stefani nicht den mindesten Anstoß, «denn Deutschland will, daß die einzelne Individualität sich frei entwickeln soll, und hat gar nichts dagegen, wenn solche Verschiedenheit der Individualität auch in der Sprache und ihrer Schreibweise zum Ausdruck kommt.» Das Zentrumsabgeordnete Reichensperger hingegen appellierte an die Kollegen: «Lassen Sie uns doch auf dem Wege des Reglementierens und des Zentralisierens nicht noch weiter gehen, als wir bis jetzt schon auf so vielen Gebieten gegangen sind.» Der Historiker und Abgeordnete Heinrich von Treitschke, der sich vehement gegen die Abschaffung des stummen *h* nach dem *t* in deutschen Wörtern wandte, meinte im Übrigen, der preußische Kultusminister sei «in einem für Beamte sehr verzeihlichen Irrtum befangen gewesen», zu glauben, sich in der orthografischen Frage an die Meinung der Lehrer halten zu müssen. Eine Schulorthografie «nach dem Gutachten der Lehrer allein zu erlassen», sei aber dasselbe, «als wenn man, was freilich auch manchmal vorkommt, einen Zolltarif allein nach dem Gutachten der beteiligten Interessenten und Gewerbetreibenden abfaßt», meinte Treitschke.

Das Gutachten der Lehrer gab es allerdings nicht. Selbst innerhalb der einzelnen Schulen konnten **Lehrergemeinschaften** beim Konstruieren orthografischer Normen nicht immer einig werden. In Halle an der Saale wurde, wie im vorigen Kapitel geschildert, 1865 vom Lehrerkollegium der Knaben-Bürgerschule als notwendig erkannt, dass «eine Einigung in

⁷⁵³ GStAPK VI. HA Rep. Nl Schmidt-Ott (M) B XXXIX Nachlass Schmidt-Ott, Deutsche Rechtschreibung. Separatdruck aus [Virchow R.] Die Orthographie und Interpunction im Archiv. Zur Verständigung für Leser und Mitarbeiter. Von dem Herausgeber, in: Virchow's Archiv für pathologische Anatomie und Physiologie und für klinische Medicin. 1899, Bd. 155. Heft 1.

⁷⁵⁴ GStAPK VI. HA Rep. Nl Althoff A II Nr.8 Nachlass Althoff, Deutsche Orthographie. Bl. 75ff.

⁷⁵⁵ Informationen und Zitate in diesem Absatz stützen sich auf Kopke, W.: Rechtschreibreform und Verfassungsrecht, S. 23–26.

Beziehung auf Orthogr[afie] zunächst unter den Lehrern hergestellt werde.»⁷⁵⁶ Dieser Satz enthält eine aufschlussreiche Korrektur. Ursprünglich stand da «Einheit», das erst nachträglich in «Einigung» umgeändert wurde. Man entschied sich also dafür, Einheit erst durch Einigung zu erreichen, statt sie gleich von oben zu dekretieren. Eine Einigung aller Beteiligten (ausgenommen der Lernenden) war ein für notwendig gehaltener, aber auch sehr schwieriger Prozess. Die einzelnen Lehrer waren noch nicht bereit, auch nur im Rahmen einer einzelnen Schule auf dem Wege der Verhandlungen und Konzessionen sich auf gemeinsame Normen zu einigen. Die Besprechung wurde trotz der ministeriellen Verordnung jahrelang immer wieder aufgeschoben.

Es gab freilich auch Lehranstalten, in und zwischen denen eine solche Einigung doch erzielt wurde. 1872 erzählte Gymnasialdirektor Dr. Reisacker (Breslau) den versammelten deutschen Philologen und Schulmännern darüber, wie «in den einzelnen Schulen die einzelnen Lehrer sich unterordnen bestimmten Grundsätzen, dass sie sich zu einigen haben, und dass der Einzelne, wenn er nicht einverstanden sein sollte mit dem Einen oder Andern, sich doch füge. Es ist also das Gewicht gelegt in die Autorität der einzelnen Schulen, und ich glaube, dass dieses Gewicht eins der massgebendsten sein muss.» In Schlesien, so Reisacker, ging man noch weiter und traf 1871 auf der Direktorenkonferenz über die Orthographie die Entscheidung, dass «die verschiedenen Schulen, welche zusammengehören», sich einem bestimmten «Elaborat» anschließen sollten, das «von einigen» ausgearbeitet und nachher den Schulen vorgelegt werden sollte in einer weiteren Konferenz, wo Meinungsverschiedenheiten kundgetan werden könnten, aber nachher doch eine für all diese Schulen gemeinsame «endliche Entscheidung» getroffen werden musste. Das war zum Zeitpunkt der Mitteilung allem Anschein nach noch nicht erreicht; trotzdem war Dr. Reisacker zuversichtlich, dass, wenn eine solche in zwei Schritten ausgehandelte allgemeine Norm erreicht würde, sicher «auch die Herausgeber von Schulbüchern sich solchen Elaboraten und Normen mehr anschließen, andererseits, dass solche massgebenden Normen mit der Zeit auch ihre Abänderungen finden je nach dem Vorgang der wissenschaftlichen Forschung, [...]». Dies, glaubte Dr. Reisacker, war «ein sichererer Weg, um endlich zu bestimmten Resultaten zu gelangen», doch mit dem sehr wichtigen Zusatz: «[...] und ferner dadurch, dass von Oben herab eine entscheidende Autorität mitwirkt.»⁷⁵⁷

Dies ist der springende Punkt.

Die entscheidende Autorität war sowohl im Deutschen Reich, als auch in Russland vor und nach 1917 weder die Legislative noch die Expertenelite, noch die Öffentlichkeit, noch irgend eine Berufsgemeinschaft, sondern tatsächlich die Exekutive. Dass ohne ihre Unterstützung selbst in langwierigen Verhandlungen kollektiv erarbeitete und möglichst vielen verschiedenen Gruppeninteressen Rechnung tragende Konventionen scheitern konnten, zeigten recht anschaulich die Beispiele der gescheiterten Versuche, Rechtschreibnormen einzuführen oder zu reformieren. Angesichts der mehrheitlich ablehnenden Haltungen der Öffentlichkeiten in den einzelnen deutschen Bundesstaaten erklärten sich deren Regierungen für außerstande, die ohne ihre Beteiligung auf der I. Orthografischen Konferenz in Berlin beschlossene Reform bei sich durchzuführen. Am 8. März 1876 teilte Falk allen Bundesregierungen brieflich mit, dass die Beschlüsse der Konferenz nicht umgesetzt werden sollten.⁷⁵⁸ Die mühsame Arbeit der I. Orthografischen Konferenz schien ins Leere gelaufen zu sein. Doch nur auf den ersten Blick. Denn 1877 erschienen die in der Konferenz angenommenen Regeln mit einem Wörterverzeichnis im Druck, und es stellte sich heraus, dass das Konzept und seine Ausführung doch nicht so entschieden und vollkommen abgelehnt wurden, wie es anhand der Pressestimmen den Anschein gehabt haben mochte. Unter den Lehrern und Beamten der Schulaufsichtsbehörden war das Verlangen nach einer einheitlichen und behördlicherseits unterstützten Orthographie teilweise schon so groß, dass die einzelnen Regierungen der Bundesstaaten amtliche Regeln der Rechtschreibung für staatliche

⁷⁵⁶ FS SA KBS-LK 1864–1875, 23. November 1865.

⁷⁵⁷ Verhandlungen der achtundzwanzigsten Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner, S. 128.

⁷⁵⁸ Falk, A.: Schreiben des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen etc. Angelegenheiten Dr. Falk an alle Bundesregierungen vom 8. März 1876, in: Grebe, P. (Hrsg.): Akten zur Geschichte der deutschen Einheitsschreibung 1870–1880, Mannheim 1963, S. 14–17.

Schulen und Verwaltungsorgane erließen. In Bayern wurde 1879 durch eine ministerielle Verfügung eine Orthografie zum Gebrauch in den Schulen vorgeschrieben, die auf dem Buch Rudolf von Raumers, das als Konferenzvorlage gedient hatte, und dem Berliner Regelbuch basierte. Preußen folgte im Jahre 1880. Der neue Kultusminister Robert von Puttkamer verzichtete diesmal auf Konferenzen und verordnete für den Schulunterricht ein Regelwerk, das von einem Einzelnen, dem Germanisten Wilhelm Wilmanns, erstellt worden war. Es stimmte mit der bayerischen Schulorthographie weitgehend überein. Von den Vorschlägen der I. Orthografischen Konferenz, an der Wilmanns teilgenommen hatte, übernahm er die weitgehende phonetisch orientierte Eindeutschung von Fremd- und Lehnwortschreibungen (also *k* bzw. *z* statt *c*), die Ersetzung von *th* durch *t* im In- und Aus-, jedoch nicht im Anlaut, auch nicht die auf die Vermeidung von «überflüssigen» Buchstaben zielende Regelung für Vokallängenzeichnung.⁷⁵⁹ Da der Name des Autors in der Broschüre nirgends auftauchte⁷⁶⁰, erhielt die neue preußische Schulorthografie im Volksmund die Bezeichnung «puttkamersche Orthografie». Der preußische Kultusminister war es, auf den der weiter oben zitierte Kritiker anspielte, indem er schrieb, in der Orthografie werde die Frage nach der Richtigkeit von heute auf morgen anders entschieden, wenn ein Minister die nötige Macht habe, dem Volk eine neue Rechtschreibung zu diktieren.

Puttkamer forderte die Minister anderer Ressorts zur Übernahme dieser Orthografie auf. Manche lehnten das ab, andere hingegen folgten dem Aufruf des Kultusministers und bekamen deswegen, wie weiter oben gezeigt wurde, Ärger von anderen hochrangigen Beamten.

Ein sehr beredtes Beispiel dafür, welche große Rolle der Übereinkunft **selbstorganisierter Interessengruppen** beigemessen wurde und wie entscheidend doch die Unterstützung der Exekutive für die Durchsetzung einer noch so sehr auf allgemeine Akzeptabilität ausgelegten Konvention spielte, liefert die etwas weniger bekannte Geschichte des Anfang des 20. Jhs. unternommenen Versuchs, Rechtschreibnormen für ein begrenztes lexikalisches Gebiet zu vervollkommen. Es ging um den naturwissenschaftlichen und technischen Fachwortschatz im Deutschen. Viele Fachtermini stammten nämlich aus dem Griechischen, Lateinischen, Französischen oder Englischen und wiesen aufgrund der spontanen oder vom Duden vorangetriebenen Eindeutschung zum Teil mehrfache Varianten auf, was insbesondere beim Nachschlagen in alphabetisch strukturierten Sachregistern, Verzeichnissen, Handbüchern u.dgl. als störend empfunden wurde.

Man wäre geneigt anzunehmen, dass Naturwissenschaftler und Ingenieure *die* Kommunikationsgemeinschaft(en) darstellten, für die auch relativ große und umfassende Änderungen sich mit rationalen Argumenten begründen und dementsprechend reibungslos ohne Zutun einer externen Autorität durchsetzen ließen. Dem war jedoch nicht so. Innerhalb der einzelnen Berufe hatten sich eigentümliche Konventionen zum Zeitpunkt des Einigungsversuchs schon so verfestigt, dass es bei den Verhandlungen gravierende, auf Unterschiede in grundlegenden Bildungswerten zurückgehende Probleme gab. Während Ingenieure, mehrheitlich Absolventen griechisch- und lateinloser Lehranstalten und Träger eines technisch rationalen und kaum «traditionsbeladenen» Denkens, keinen großen Wert auf die Beibehaltung von orthografischen Zeichen der griechischen bzw. lateinischen Herkunft von Fachbegriffen legten und, technisch rational denkend, vielfach für eingedeutschte Schreibweisen eintraten, waren viele Gelehrte traditionsbewusster und wehrten sich sowohl gegen eingedeutschte und phonetische Schreibungen⁷⁶¹, die ihnen zu pöbelhaft vorkamen⁷⁶², als auch und vor allem gegen das

⁷⁵⁹ Vgl. Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preußischen Schulen / Hg. im Auftrage des Königlichen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Berlin 1880.

⁷⁶⁰ Unter seinem Namen brachte der Philologe im gleichen Jahr zwei ganze Bücher, jedes über 200 Seiten stark, heraus: Wilmanns, W.: Kommentar zur Preußischen Schulorthographie; Ders.: Deutsche Grammatik für die Unter- u. Mittelklassen höherer Lehranstalten: nebst Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Orthographie nach der amtlichen Festsetzung, Berlin 1880. Einige Jahre später folgte ein ausführliches Kommentar von ihm: Ders.: Die Orthographie in den Schulen Deutschlands, Berlin 1887, noch im gleichen Jahr in zweiter Auflage erschienen.

⁷⁶¹ Vgl. Bramann, K.-W.: DER WEG ZUR HEUTIGEN RECHTSCHREIBNORM, S. 326.

⁷⁶² Die Fähigkeit, Termini wie «cardiale Tachyarrhythmie» korrekt zu schreiben, war und ist Vielen ein unverkennbares Zeichen der berechtigten Zugehörigkeit zum Kreis der Gebildeten. Im Russischen gab und gibt es orthografische

Nebeneinander von diesen mit den angeblich etymologisch «richtigen», d.h. der neulateinischen Schreibweise folgenden, Varianten. Sie waren also im Unterschied zu Lehrern nicht mit der Unvollkommenheit des noch nicht ganz verfestigten Schreibgebrauchs, sondern mit bestimmten Konsequenzen der fortgeschrittenen neuen Normsetzung unzufrieden und suchten diesen zu steuern. Der Jenaer Professor Heinrich Ernst Ziegler beispielsweise machte in einem Aufsatz (1903) darauf aufmerksam, dass auf dem Gebiet der Orthografie in der Zoologie «eine Unsicherheit und Willkürlichkeit» *erst entstanden* waren, nachdem «vor etwa drei Jahren» (also um die Jahrhundertwende, was wohl als eine Anspielung auf die Beschlüsse der II. Orthografischen Konferenz und die neue Duden-Ausgabe zu verstehen ist) «die neue Rechtschreibeordnung» eingeführt worden war. Manche Verleger und «auch manche neuerungssüchtige Autoren», monierte Ziegler, glaubten, die Eindeutschungstendenz der neuen Rechtschreibung auch auf zoologische Termini *technici* ausdehnen zu müssen, was zu verschiedenartigen Schreibweisen der Fachausdrücke (z.B. Kephelopoden, Zephalopoden und Cephalopoden) führte und «daher sowohl im Unterricht lästig werden kann, als auch beim Gebrauch der Register der zoologischen Werke und der alphabetischen Kataloge der Bibliotheken zu manchem Ärger führen muß.»⁷⁶³ Man beachte übrigens den Gebrauch der Modalverben: Ziegler berichtete nicht von ihm etwa bekannten Fällen, in denen Schwierigkeiten tatsächlich entstanden, sondern scheint diese Lästigkeiten und diesen Ärger imaginiert zu haben. Die folgenden Sätze machen deutlich, worauf es ihm eigentlich ankam: «Jeder meint nun nach seinem Geschmack solche Änderungen vornehmen zu dürfen. [...] Es scheint mir unbedingt notwendig, daß die Schreibweise der Termini *technici* der Willkür entzogen wird.»⁷⁶⁴ Diese Entrüstung angesichts der lebendigen individuellen Vielfalt und dieses Regeln und Vereinheitlichen Wollen scheinen zumindest teilweise nicht sachbedingt, sondern der Wirkung des weiter oben geschilderten Kontexts geschuldet zu sein. Diese setzte sich sogar gegen die wissenschaftlichen Ansichten des Zoologen durch, denn trotz seines Glaubens an die Übertragbarkeit der Darwinschen Auslesetheorie auf soziale Zustände⁷⁶⁵ konnte Ziegler sich offenbar nicht vorstellen, dass divergierende Schreibweisen von selbst «aussterben» würden, wenn sie von Mitgliedern der Kommunikationsgemeinschaft in der Praxis als unbrauchbar und störend wahrgenommen werden sollten.

Als Lösung sah Ziegler eine kollektive Entscheidung Sachkundiger an: Auf einer «Zoologenversammlung» sollte die Frage besprochen und eine Regel aufgestellt und «zur Beachtung empfohlen» werden. Das Eingreifen des Staates, wie das bei der Einführung der Rechtschreibung 1901 geschah, erschien ihm dagegen unzulässig: «Die wissenschaftlichen Fachausdrücke unterliegen den staatlich normierten Rechtschreiberegeln nicht. Die Schreibweise der Fachausdrücke ist eine innere Angelegenheit der Wissenschaft, in welche kein Außenstehender eingreifen darf.»⁷⁶⁶

Innerhalb der biologischen Zunft wurde dann nach diesem Schema auch verfahren: am 31. April 1904 tagte in Göttingen eine «Konferenz zur Beratung über die Orthographie in biologischen Publikationen», zu der neben Zoologen auch Botaniker, Anatomen, Physiologen und Geologen eingeladen waren.⁷⁶⁷ Ein knappes Jahr später, am 14. Juni 1905, fand eine Sitzung der Zoologischen

Elemente, die dieselbe Schibboleth-Funktion erfüllen. Einer Anekdote zufolge fragte Nikolaus I. den Bildungsminister Sergej Uvarov (oder, einer anderen Version zufolge, den Journalisten und Herausgeber Nikolaj Greč), wozu der Buchstabe *jat* gut sein sollte und bekam zur Antwort, man brauche das *jat*, um Gebildete von Ungebildeten unterscheiden zu können.

⁷⁶³ Ziegler, H.E.: Über die Orthographie in der Zoologie, in: Zoologischer Anzeiger, Bd. 27 (1903), S. 183ff.

⁷⁶⁴ Ebd., S. 184.

⁷⁶⁵ Vgl. Ziegler, H.E.: Die Naturwissenschaft und die socialdemokratische Theorie. Ihr Verhältnis dargelegt auf Grund der Werke von Darwin und Bebel. Zugleich ein Beitrag zur wissenschaftlichen Kritik der Theorien der derzeitigen Socialdemokratie, Stuttgart 1894; Ziegler, H.E. (Hrsg.): Natur und Staat. Beiträge zur naturwissenschaftlichen Gesellschaftslehre, 10 Bde., Jena 1903–1918.

⁷⁶⁶ Ebd.

⁷⁶⁷ Vgl. Spengel, J.W.: Beschlüsse der Konferenz zur Beratung über die Orthographie in biologischen Publikationen, Göttingen am 31. Juli 1904, in: Zoologischer Anzeiger, Bd. XXVIII (1904), Nr. 11.

Gesellschaft mit dem gleichen Zweck statt.⁷⁶⁸ Auf diesen Tagungen wurden Grundsätze für die Schreibung der Fachtermini aufgestellt und ein Wörterverzeichnis ausgearbeitet.

Auch die Redakteure der «Berichte der Deutschen Chemischen Gesellschaft», Prof. Dr. P. Jacobson, und des «Chemischen Centralblattes», Dr. A. Hesse, stellten eine «sehr beklagenswerte Verwirrung»⁷⁶⁹ bei der Rechtschreibung in fachwissenschaftlichen Werken und Zeitschriften fest, die eintrat, nachdem phonetische Schreibweisen und insbesondere eingedeutschte Fremdwortschreibungen durch den Duden *neben* traditionellen lateinischen und durch den Buchdrucker-Duden sogar *statt* dieser «amtlich» eingeführt worden waren. Fest entschlossen, «der Willkür in der Rechtschreibung [...] zu steuern», wendeten sie sich angesichts der zahlreichen Überschneidungen im Fachwortschatz an Dr. Huber Jansen, den Schriftleiter des durch den Verein Deutscher Ingenieure gerade vorbereiteten allgemeinen technischen mehrsprachigen Wörterbuchs, des «Technolexikons», und schlugen ein gemeinsames Vorgehen vor, um eine einheitliche Schreibung naturwissenschaftlicher und technischer Fachausdrücke zu vereinbaren, die «in den weitesten Kreisen auf Anerkennung rechnen» könnte.⁷⁷⁰

Ingenieure waren in Deutschland damals wohl nicht weniger zahl-, jedoch weniger einflussreich als z.B. Lehrer und genossen ein geringeres sozial-kulturelles Prestige als Wissenschaftler.⁷⁷¹ Deshalb sahen sie sich trotz der frühen (1856) Gründung eines Großvereins erst relativ spät, Anfang des 20. Jhs., in der Lage, eigene orthografische Belange auf der Reichsebene zu artikulieren und zu fördern. Dieser Schritt erschien ihnen im Bündnis mit der wesentlich mächtigeren Gemeinschaft der deutschen Naturwissenschaftler umso praktikabler, denn «die Mitwirkung einer Anzahl namhafter Fachleute» würde «eine größere Gewähr für die Richtigkeit der zu treffenden Entscheidungen bieten.»⁷⁷² Daher nahm sich der Vorstand des Vereins Deutscher Ingenieure der vorgeschlagenen Aufgabe einer gemeinsamen Regelung der naturwissenschaftlichen und technischen Orthographie mit dem «bereitwilligsten Entgegenkommen» an und rief nach dem bereits mehrfach erprobten Schema eine orthographische Interessenten- und Expertenkonferenz nach Berlin ein mit der Aufgabe, die relevanten Schreibungen möglichst einheitlich zu regeln. An der Tagung, die am 21. Oktober 1904 und dann am 4. April 1905 zusammentrat, beteiligten sich neben der Redaktion des Technolexikons zwei Dutzend Vertreter von Behörden, technischen Vereinen und wissenschaftlichen Gesellschaften. Viele waren durch persönliche Teilnehmer vertreten, andere bekundeten schriftlich ihr Interesse an den Beratungen.⁷⁷³ Zugegen waren z.B. Vertreter der Deutschen Botanischen Gesellschaft, der Deutschen Bunsen-Gesellschaft, der Deutschen Chemischen Gesellschaft, des Vereins Deutscher Chemiker und des Vereines zur Wahrung der Interessen der chemischen Industrie Deutschlands, der Deutschen Geologischen Gesellschaft, der Deutschen Physikalischen Gesellschaft, des Deutschen Apothekervereins, der Deutschen Zoologischen Gesellschaft, der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte, des Vereins zur Beförderung des Gartenbaues in den preußischen Staaten und der Physikalisch-Technischen Reichsanstalt in Charlottenburg. Vor dem Hintergrund dieser breiten Front der Wissenschaftler waren die insgesamt vier Vertreter der eigentlichen Ingenieurberufe – des VDI, des Verbandes Deutscher Architekten- und Ingenieur-Vereine und des Verbandes Deutscher Elektrotechniker – eine sehr kleine Minderheit.

⁷⁶⁸ Vgl. Protokoll über die Sitzung der Zoologischen Gesellschaft vom 14. Juni 1905, in: Verhandlungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft, o.O. 1905, S. 43–46.

⁷⁶⁹ Jansen, H. (Bearb.): Rechtschreibung der naturwissenschaftlichen und technischen Fremdwörter. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgegeben vom Verein Deutscher Ingenieure, Berlin 1907, S. VI.

⁷⁷⁰ Ebd.

⁷⁷¹ Zur zahlenmäßigen und ideellen Entwicklung der Berufsgemeinschaft deutscher Ingenieure vgl. Ludwig, K.-H. unter Mitw. von W. König (Hrsg. im Auftr. d. Vereins Deutscher Ingenieure): Technik, Ingenieure und Gesellschaft: Geschichte des Vereins Deutscher Ingenieure 1856–1981, Düsseldorf 1981; Gispin, K.: New Profession, Old Order: Engineers and German Society, 1815–1914, Cambridge 1989; Sander, T.: Die doppelte Defensive: Soziale Lage, Mentalitäten und Politik der Ingenieure in Deutschland 1890 – 1933, Wiesbaden 2012.

⁷⁷² Jansen, H. (Bearb.): Rechtschreibung der naturwissenschaftlichen und technischen Fremdwörter, S. VII.

⁷⁷³ Die nachstehenden Angaben zur Zusammensetzung der Konferenz sind entnommen aus: Jansen, H. (Bearb.): Rechtschreibung der naturwissenschaftlichen und technischen Fremdwörter, S. XI–XIII.

Interessen der Verlage und des Buchhandels repräsentierten Vertreter des Deutschen Buchdruckervereins, der Verlagsbuchhandlung Julius Springer, des Bibliographischen Instituts und des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler.

Obwohl durch die mehrfachen Schreibweisen angeblich hervorgerufenen Schwierigkeiten beim Nachschlagen eins der Argumente im Kampf für die Vereinheitlichung darstellten, beteiligten sich außer der Redaktion des «Technolexikons» keine Schriftleitungen der Lexika an der Konferenz. Die Redaktion des «Orthographischen Wörterbuchs der deutschen Sprache» und der «Rechtschreibung der Buchdruckereien deutscher Sprache» (d.h. des sogenannten «Buchdrucker-Dudens») war hingegen durch Dr. Konrad Duden persönlich vertreten.

Sehr ungleichmäßig waren Fachperiodika repräsentiert. Neben der «Zeitschrift des Vereins Deutscher Ingenieure» erschienen Vertreter von der Freien Vereinigung der Deutschen Medizinischen Fachpresse sowie von der «Deutschen Medizinischen Wochenschrift», von Redaktionen des «Jahresberichts über Fortschritte der Chemie», des «Journals für praktische Chemie», der «Zeitschrift für Physikalische Chemie» und der «Zeitschrift für physiologische Chemie», der «Naturwissenschaftlichen Rundschau» und des «Prometheus». Außerdem wurde zu der zweiten Tagung der Redakteur der «eine extrem phonetische Richtung vertretenden ‚Chemikalienzeitung‘ auf seinen Wunsch» zugezogen.

Außerdem erschienen auch Repräsentanten der beiden anderen deutschsprachigen Länder: Aus Wien kam ein Vertreter des Österreichischen Ingenieur- und Architektenvereins, aus der Schweiz Vertreter der Allgemeinen Schweizerischen Gesellschaft für die gesamten Naturwissenschaften und des Eidgenössischen Departements des Innern in Bern (letzterer jedoch nur ad audiendum et referendum).

Interessanterweise fehlten Geographen, Astronomen, Mathematiker⁷⁷⁴, Agronomen sowie Vertreter sämtlicher Zweige der Biologie, des Militärs, der Universitäten und der Fachhochschulen. Nicht (bzw. vielleicht im Rahmen größerer Dachverbände) vertreten waren Eisenbahner, Schiff- und andere Maschinenbauer. Von Behörden waren nur das Kaiserliche Patentamt und das preußische Königliche Materialprüfungsamt vertreten; einige wenige weitere Ämter wie das Reichsamt des Innern, das Kaiserliche Gesundheitsamt, das kgl. Preußische Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten und das k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht bekundeten lediglich schriftlich ihr Interesse an den Beratungen. Dies scheint übrigens eine nicht unbedeutende Rolle für das Schicksal der Beschlüsse dieser Konferenz gespielt zu haben.

Wie bei anderen orthografischen Konferenzen wurden auch hier Beschlüsse per Abstimmung angenommen.⁷⁷⁵

Als Vorlage wurde ein Fremdwörterverzeichnis angenommen, das vom Schriftleiter des «Technolexikons», Dr. phil. Hubert Jansen (1854–1917) erstellt wurde. Jansen war übrigens weder Ingenieur noch Naturwissenschaftler noch Lehrer: Er befasste sich mit der Erforschung von orientalischen Sprachen und Kulturen ebenso wie mit der technischen und naturwissenschaftlichen Lexikographie und kooperierte dabei übrigens nicht mit Konrad Duden, sondern mit dessen Konkurrenz Daniel Sanders und dem Verlagshaus Langenscheidt.⁷⁷⁶

⁷⁷⁴ Die mathematisch-physikalischen Klassen der Kgl. Preußischen Akademie der Wissenschaften und der Kgl. Sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften bekundeten schriftlich ihr Interesse an den Beratungen, entsandten jedoch keine Vertreter.

⁷⁷⁵ Während die meisten Abstimmungen ganz eindeutig, teils gar «einhellig», ausfielen, gingen die Meinungen bei einem Punkt auseinander. Mit 13 gegen 12 Stimmen wurde die Resolution angenommen, dass die Versammlung das Bedürfnis als vorhanden anerkenne und ihm zustimme, dass «die volkstümliche (phonetische) Schreibweise erweitert, die historische (etymologische) eingeschränkt werde» (Jansen, H. (Bearb.): Rechtschreibung der naturwissenschaftlichen und technischen Fremdwörter, S. XIV). Hier sehen wir also genau das Gegenteil der seinerzeitigen Entwicklung in der Philologie unter Jacob Grimm siegen, die den Rechtschreibreformprozess entscheidend mitprovozierte.

⁷⁷⁶ Zum vielseitigen Opus Jansens als Orientalist, Sprachforscher und Lexikograph vgl. Jansen H. Urdu-Dichtung, insbesondere Lyrik: Mit ausgewählten Stücken in Übersetzung, in: Auszug aus [?], S. 75–116, [ca. 1880]; Ders.: Mitteilungen über die Juden in Marokko. Braunschweig, [nach 1892]; Ders.: (I) Bemerkungen zur Verskunst im Urdū als Teil der Einleitung zum (II) Transkriptionstext der Wäsökh̄t des Amānat. Friedrichshagen (bei Berlin) 1893; Ders.: Verbreitung des Islams mit Angabe der verschiedenen Riten, Sekten und religiösen Bruderschaften in den

Die Fremdwörterschreibungen wurden in drei Gruppen eingeteilt: Die erste umfasste «wissenschaftliche» oder «gelehrte», die zweite «volkstümliche» Schreibungen. Für diese zwei Gruppen sollten verschiedene Regeln gelten, die für Fachliteratur weniger, für «allgemeine Literatur (Zeitungen, Belletristik usw.)» mehr Eindeutschung z.B. beim (Nicht-)Ersetzen des lat. *c* durch *z* bzw. *k* vorsahen. Die dritte, «neutrale» Gruppe vereinte Wörter, für eine gelehrte und eine volkstümliche Schreibung koexistieren durften, deren Verwendung vom Kontext abhing.⁷⁷⁷ Somit wurde sowohl den Interessen der Wissenschaftler entsprochen, die ihre Fachtermini in «historischer», nicht eingedeutschter Form behalten wollten, als auch dem allgemeinen und vom Duden intensiv geförderten Eindeutschungstrend Rechnung getragen.

In der zweiten Sitzung der Konferenz am 4. April 1905 wurde ein zehnköpfiger Arbeitsausschuss gebildet, der im Oktober und Dezember 1905 sowie im März 1906, insgesamt 14 Tage, über die Vereinheitlichung der «volkstümlichen» und «gelehrten» Schreibungen und insbesondere über die Frage verhandelte, ob «man in fachwissenschaftlichen Wörtern griechischer Herkunft die Schreibung an den griechischen Ursprung oder an die lateinische Transkription anschließen solle,»⁷⁷⁸ – ein unmissverständliches Zeugnis der Dominanz humanistisch gebildeter Gelehrter über Ingenieure, welchen es wohl eher um Eindeutschung englischer und lateinischer Fremdwörter als um Rückkehr vom Lateinischen *c* zum Griechischen *k* oder umgekehrt um eine «allgemeine Latinisierung», wie sie die Zoologen forderten, gegangen sein mag.⁷⁷⁹ Der Kampf zwischen Zoologen und dem Rest der Teilnehmer ergab teilweise sehr komplizierte und schwer zu befolgende Regeln, die obendrein «für die Schreibung biologischer Ausdrücke nicht bindend» sein und «für die Registrierung [...] keine Richtschnur geben» sollten.⁷⁸⁰ Die Resignation angesichts der Haltung von Zoologen, die «in direktem Gegensatz zu dem jetzigen Gebrauche anderer naturwissenschaftlichen Fächer» stand, spricht buchstäblich aus dem Text der Publikation: «Der Arbeitsausschuß ist sich dieser Übelstände wohl bewußt gewesen; aber er sah sich außerstande, ihnen zu steuern, nachdem einmal die berufenen Vertreter der Zoologie – unbekümmert um die für nahestehenden Fächer sich einstellenden Folgen – ihr Votum abgegeben hatten.»⁷⁸¹ Überhaupt musste der Arbeitsausschuss entgegen den Hoffnungen vieler Anhänger der Vereinheitlichung auf

verschiedenen Ländern der Erde 1890 bis 1897. Friedrichshagen bei Berlin 1897; Ders.: Die Müggelberge, der Müggelsee und der Teufelssee bei Friedrichshagen in der Mark: Beschreibung, Entstehung, Sagen und Sprachgeschichtliches. O.O. 1897; Ders.: Ethnographische und anthropologische Arbeiten in Portugal, Braunschweig 1899; Ders.: Etymologie und Ethnologie: Besprechung. O.O. 1900; Deutsche, österreichische und schweizerische Maße, Gewichte und Münzen: A: Die neueren Maße mit ihren Gegenwerten in englischen und nordamerikanischen Ausdrücken. B: Die älteren Maße mit ihren Gegenwerten in metrischen Ausdrücken bzw. in (Gold-)Mark deutscher Reichswährung. C: Das internationale CGS-System und die Elektrizitätsmessung (Beigeheftet: I. Die englischen und nordamerikanischen Maße, Gewichte und Münzen. II. Die französischen und belgischen Maße, Gewichte und Münzen. III. Der Aufsatz 'Wie entsteht Muret-Sanders?' nebst dem Bildnissen der Verfasser dieses Lexikons. (Sonderabdruck aus: Muret-Sanders: Deutsch-Englisches Wörterbuch) / Zusammengestellt und bearbeitet von H. Jansen, Berlin 1900; Ders.: Leitfaden zum Ausziehen von Wörterbüchern, Merkheften, Katalogen, Lehr- und Handbüchern, Enzyklopädieen usw. für das Technolexikon: Verein Deutscher Ingenieure; Mit Fingerzeigen f. d. endgiltige Bearb. u. d. kürzeste Fassung d. Wörterbuch-Artikel. Als Hs. gedr, Berlin 1903; Ders.: Leitfaden für das Technolexikon. 2. verm. u. verb. Ausg. Als Hs. gedr, Berlin 1903; Ders.: Verzeichnis der Fremdwörter im Deutschen, bei denen zur Zeit verschiedene Schreibungen zulässig sind Berlin 1904; 2. verm. Ausg. Als Hs. gedr. Berlin-Schöneberg 1905; Ders.: Sprachlicher Index zum I. Teile des Werkes von Alfred Maaß: «Durch Zentral-Sumatra» (Berlin 1910). [Berlin] 1910.

⁷⁷⁷ Es wurde ausdrücklich anerkannt, dass für die Abgrenzung dieser neutralen Zone «allgemein gültige Leitsätze nicht aufgestellt werden» konnten. Konferenzteilnehmer «erwogen» für jedes einzelne «fachwissenschaftliche Fremdwort, das bei volkstümlicher Schreibung eine andre Gestalt erhalten müßte», ob «sein Vorkommen in nicht fachwissenschaftlichem Zusammenhange zurzeit wahrscheinlich ist oder nicht». Wurde eine solche Wahrscheinlichkeit angenommen, ließen sie für das Wort zwei Schreibweisen, andernfalls nur eine zu.

⁷⁷⁸ Jansen, H. (Bearb.): Rechtschreibung der naturwissenschaftlichen und technischen Fremdwörter, S. XV, XIV.

⁷⁷⁹ Außer Jansen als Vorsitzendem gehörte nur ein Ingenieur – der Regierungsbaumeister Diedrich Meyer – dem Arbeitsausschuss an. Die anderen Mitglieder waren promovierte Chemiker, Botaniker, Mediziner und der Philologe Duden.

⁷⁸⁰ Jansen, H. (Bearb.): Rechtschreibung der naturwissenschaftlichen und technischen Fremdwörter, S. XVIII, XIX.

⁷⁸¹ Ebd., S. XX, XXI.

eine vollkommene Einheitlichkeit «leider» verzichten, da in den einzelnen Disziplinen «noch» geltende Grundsätze mit einander nicht in Einklang zu bringen waren.⁷⁸²

1907 legte Jansen das Ergebnis dieser «äußerst mühsamen und zeitraubenden Verhandlungen» vor, indem er ausdrücklich darauf hinwies, dass darin «die größten Gegensätze der Ansichten zum Ausdruck gelangt» (nicht etwa beigelegt!) waren.⁷⁸³ Im Gegensatz zum in bezug auf Doppelschreibungen extrem eindeutigen Buchdrucker-Duden, der schnell vergriffen war und auf Wunsch der Leserschaft immer wieder neu aufgelegt wurde, kam es erst 1959 zu einer zweiten Ausgabe dieses Buches. Klaus-Wilhelm Bramann schreibt, das Werk habe sich auf die Dauer gar nicht durchsetzen können, und führt dies darauf zurück, dass Autoren die von ihm geforderte Orthografie nicht einhielten und das Problem der Fremdwörteranschreibung somit auf die Korrektoren der Buchdruckereien zurückfiel, die auf Anweisung des Oberkorrektors der Reichsdruckerei in Berlin «in allen Fällen, wo die Schriftsteller nicht ausdrücklich eine andere Schreibung verlangten, die Form des ‚Buchdrucker-Dudens‘ anwenden sollten.»⁷⁸⁴ Die von Ingenieuren und Naturwissenschaftlern angestrebte Reform scheiterte also auf eine ziemlich «sozialdarwinistische» Art und Weise: Als nicht lebensfähig erwiesen sich Normen, die nicht in die gefühlten Zumutbarkeitsgrenzen freier Schreibender passten und von diesen nicht mitgetragen wurden. Da arrivierte Wissenschaftler und Ingenieure, die Beiträge für naturwissenschaftliche und technische Periodika schrieben, insofern frei waren, als für sie keine verbindliche Rechtschreibung existierte und sie keine rote Tinte der Lehrer, keine schlechten Zensuren mehr fürchten mussten, hielten sie es vielfach auch nicht für nötig, diese unhandlichen orthografischen Normen zu befolgen.

Während also die Verhandlungen und Beschlussfassungen durch versammelte Interessenten und Experten ohne weiteres auf zivilgesellschaftlicher Ebene, d.h. ohne Beteiligung der Behörden, initiiert und mehr oder weniger erfolgreich durchgeführt werden konnten, scheiterte die Durchsetzung der so (re)konstruierten Normen nicht nur daran, dass sie, da nicht handlich genug, keine breite Akzeptanz fanden, sondern auch an fehlender Unterstützung seitens der Regierung, die diese Normen trotz ihrer Unhandlichkeit zwingend machen könnte. Diese Unterstützung blieb nicht etwa deswegen aus, weil jemand in der Regierung das Einheitlichkeitsideal in Frage stellte. Im System der deutschen Exekutive existierte einfach kein Ressort, das für orthografische Normen in wissenschaftlichen Publikationen zuständig wäre. Ministerien aber, die dafür nicht unmittelbar zuständig waren, zeigten, wie aus der Teilnehmerliste zu ersehen war, kaum Interesse für diese Konferenz und trugen ihre Beschlüsse (jedenfalls die von Duden-Normen abweichenden) nicht mit.

Trotz des allgemein beschworenen Einheitlichkeitsideals trat «die Regierung», wie die Geschichte mit den polnischen Eigennamen zeigte, nicht immer in geschlossener Front auf. Die einzelnen Ämter agierten teilweise mehr oder weniger unabhängig voneinander, ihre Meinungen und Interessen kollidierten mitunter sogar. So erarbeitete z.B. im Deutschen Reich die Redaktionskommission des Bürgerlichen Gesetzbuches nicht nur einen eigenen – von zahlreichen Fremdwörtern bereinigten – Wortschatz, sondern auch eine eigene Orthografie. Andere Gremien und Ressorts waren keineswegs verpflichtet, sich nach ihr zu richten. Allein das Reichspostamt führte die Orthografie des BGB als obligatorisch für den Bereich der Post ein. Bei Leitern anderer Reichsbehörden traf dies auf wenig Verständnis und Zustimmung. Mitunter kollidierten die Normen einzelner Behörden miteinander. Daher konnte die Rechtschreibreform im frühen 20. Jh., die auf dem Behördenweg umgesetzt wurde, zunächst nur auf Schule und Beamtentum Anwendung finden. Erst durch den Massenschulunterricht wurden mit der Zeit immer mehr Schreibende dazu

⁷⁸² Ebd., S. XX.

⁷⁸³ Im Laufe der mehrjährigen Arbeit am Fremdwörterverzeichnis wurden 13 weitere Wissenschaftler und Praktiker (ein Geheimer Oberpostrat, der wohl für das Telegrafienwesen zuständig war, sowie ein Apotheker und ein Fabrikbesitzer) um Beiträge, Auskünfte und Revisionen gebeten. Insgesamt waren also knapp vierzig Personen am Konstruieren der naturwissenschaftlichen und technischen orthografischen Normen beteiligt. Vgl. Jansen, H. (Bearb.): Rechtschreibung der naturwissenschaftlichen und technischen Fremdwörter, S. XV-XVI, Zitate S. XXIV.

⁷⁸⁴ Bramann, K.-W.: DER WEG ZUR HEUTIGEN RECHTSCHREIBNORM, S. 326. Kleinschreibung im Original.

erzogen, die neuen Normen, die im mit amtlicher Vollmacht ausgestatteten Duden enthalten waren, als die einzigen anzusehen und anzuwenden.⁷⁸⁵

In Russland hingegen erfolgte die Umsetzung der Rechtschreibreform *nur* durch die Wirkung der Staatsmacht⁷⁸⁶, und zwar in drei Schritten: Im Frühjahr 1917 wurde sie von der Provisorischen Regierung dekretiert, von der großen Masse der Schreibenden und Druckenden jedoch kaum mitgetragen. Im Dezember 1917 erließ der bolschewistische Rat der Volkskommissare (der allerdings nicht eigentlich als ein Exekutivorgan bezeichnet werden kann, da es unter der Diktatur keine Gewaltenteilung gab) ein Dekret, das die neue Rechtschreibung quasi von neuem einführte, und im Frühjahr 1918 noch ein Dekret, nach dem sie endgültig und für alle, d.h. auch für private Verlage und Druckereien verbindlich gemacht wurde. Ein Zeitzeuge berichtete später, dass in Petrograd bewaffnete Patrouillen sämtliche Druckereien aufsuchten und die abgeschafften Lettern *jer, jat', fita, i* und *izica* kurzerhand beschlagnahmten.⁷⁸⁷ Andernorts, besonders in den Gebieten, die von der Sowjetmacht (noch) nicht unter Kontrolle gebracht wurden, hielt sich die alte Rechtschreibung noch eine Weile. Ab der Mitte der 1920er Jahre druckten nur noch ganz wenige Exilverlage ihre Erzeugnisse nach der alten Rechtschreibung.

3.2.4. Alternativen

Wurden außer der gemäßigten Reform der bestehenden Rechtschreibung noch andere Lösungen vorgeschlagen, um die Fehler der deutschen bzw. der russischen Orthografie zu beheben? Gewiss, und abschließend sollen hier radikale Alternativen vorgestellt werden.

Die «fi-Partei»

Der weniger radikal-alternative dieser Lösungswege war eine völlige Absage an das historische, das etymologische und das morphologische Prinzipien zugunsten einer konsequent phonetischen Schreibweise. In Deutschland befürwortete ein Teil der Volksschul- und Gymnasiallehrer, die sich auf die schlechte Erlernbarkeit der traditionellen Rechtschreibung beriefen, eine Reform, die eine vollständigere Anpassung des lateinischen Alphabets und der deutschen Rechtschreibung an die Laute der deutschen Sprache zum Ziel hätte. Diese Reformer, die «Phonetisten» oder auch spöttisch «die fi-Partei» (wegen der von ihnen vorgeschlagenen lautgetreuen Schreibung für das Wort «Vieh») genannt wurden, schlugen vor, überflüssige Buchstaben aus dem deutschen Alphabet zu entfernen und fehlende hinzuzufügen, um nach Möglichkeit eine Eins-zu-eins-Entsprechung zwischen dem Laut- und dem Zeichenbestand zu erreichen. Am 1. Dezember 1876 gründeten sie den «Allgemeinen ferein für fereinfachte rehtsreibung». Sein Gründer Friedrich Wilhelm Fricke⁷⁸⁸ veröffentlichte einen «Aufruf zur

⁷⁸⁵ Zum Phänomen Duden vgl. allgemein Drosdowski, G.: Der Duden – Geschichte und Aufgabe eines ungewöhnlichen Buches, Mannheim 1980; Ders.: Rechtschreibung und Rechtschreibreform aus der Sicht des Dudens, Mannheim 1987.

⁷⁸⁶ Dieser Umstand gab Daniel Bunčić Anlass zur Feststellung, «linguistic factors turn out to play a very minor role compared to extralinguistic factors. In fact, the most decisive factor seems to be timing». Vgl. Bunčić, D.: Factors Influencing the Success and Failure of Writing Reforms, in: Studi Slavistici, Bd. XIV (2017), S. 21–46, Zitat S. 46.

⁷⁸⁷ Uspenskij, L.V.: Slovo o slovac, Moskau 1971 [1. Ausg., Leningrad 1954], S. 105.

⁷⁸⁸ Vgl. [Anonym]: Ein reformatorischer Pädagog der Gegenwart. Lebensskizze Dr. Friedr. Wilh. Fricke's, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrerpensionsverbandes, Nr. 17 (1877), S. 142f. Fricke plädierte außerdem für den Übergang von der deutschen Schrift zur Antiqua. Vgl. Fricke [Fricke], F.W.: Aufruf zur Beschaffung einer nationalen Orthografie für das geeinigte Deutschland, Bremen 1876; Ders.: Die Orthographie nach den im Bau der deutschen Sprache liegenden Gesetzen in wissenschaftlicher, pädagogischer und praktischer Beziehung, Bremen 1877; Ders.: Die Reichsorthographie: zur Orientierung in dem Streite über Möglichkeit und Nützlichkeit einer einfachen Rechtschreibung, Wiesbaden 1880; Ders.: Lateinschrift oder deutsche Schrift? Köln, [um 1880]; Ders.: Die Ueberbürdung der Schuljugend: ein Mahnwort an Eltern, Lehrer und Jugendfreunde der gesammten deutschen Nation, Berlin 1882; Ders.: Erziehungs- und Unterrichtslehre, Mannheim 1883; Ders.: Überblick über die Neuorthographie, Leipzig 1884; Ders.: Abriss der vereinfachten Volksothographie, Leipzig 1885.

beschaffung einer nationalen orthografi für das geeinigte deutschland». Binnen acht Jahre bis 1884 traten mehr als 2000 Menschen, vor allem Lehrer, dem Verein bei.⁷⁸⁹ Somit machten offene Anhänger dieser radikalen phonetischen Reform knapp 4% der Gesamtzahl von Lehrpersonen im Land aus.⁷⁹⁰

Fricke wies darauf hin, dass «Fehler», d.h. Mängel der üblichen deutschen Orthografie nur deshalb nicht erkannt wurden, weil man sich durch langjährige, tägliche Übung «in die fehlerhafte Schreibweise eingelebt» hatte⁷⁹¹; Gewohnheit könne jedoch «den Fehler verdecken, aber nicht hinwegräumen.» Mit Beispielen widersprüchlicher Regeln, Ausnahmen und «prinziploser» Schreibungen wies er nach, dass die existierende Rechtschreibung unvermeidlich dazu führte, dass der Lehrer den Schülern nur sagen konnte: «Man schreibt so; fügt euch und lernt auswendig (statt zu denken).» Die Erlernung der Orthografie stellte nur eine Belastung des Gedächtnisses und einen unvermeidbaren Zeitaufwand dar: Fricke's Berechnungen zufolge musste jeder Volksschüler der Orthografie, «die häuslichen Aufgaben zugerechnet, gegen 1000 Stunden seiner Schulzeit opfern, ohne die schwierige Kunst jemals völlig erlernen zu können.»⁷⁹² Durch die Einführung einer «folgerichtigen, lauttreuen Schreibung» hingegen nähme der Rechtschreibunterricht «keine irgendwie nennenswerte Zeit in Anspruch». Dies, betonte Fricke, würde den Volkslehrern, «welchen der Orthographieunterricht hauptsächlich obliegt» ebenso eine Befreiung «von einer schwer drückenden Last» bringen wie den Gymnasiallehrern, die «die harte Arbeit des Korrigierens deutscher Aufsätze» los würden, und eine «noch größere Wohltat würde der lernenden Jugend erwiesen werden.»⁷⁹³ Derlei Argumente, die an Sympathie für die Lernenden (besonders bei der Schilderung der existierenden Übelstände) appellierten und sich in der Grenzzone zwischen moralischem und emotionalem Diskurs bewegten, fanden sich vielfach in Schriften und öffentlichen Vorträgen vieler Verfechter einer radikal phonetischen Reform der deutschen Orthografie. Sie betonten, dass «wohl selten ein aus der Schule entlassener Knabe seine Muttersprache richtig zu schreiben vermag», aber angesichts der in der herkömmlichen Rechtschreibung herrschenden Verwirrung man die Fehler machenden Schüler «in den meisten Fällen [...] keiner Sünde zeihen» dürfe.⁷⁹⁴ Auch die Lehrer wurden dabei meist nicht als schülerfeindliche «Fehlerzähler»⁷⁹⁵, sondern vielmehr als Mitbetroffene («Wie viele unangenehmste Unterrichtsstunden, wie viele körperliche Züchtigungen, wie viel geisttötendes Corrigiren [...]!»⁷⁹⁶) und als die besten Experten für die «Bedürfnisse des Volkes» präsentiert.⁷⁹⁷

In Fricke's eigener Darstellung seines Optimierungsprojekts flossen zwei Argumentationslinien, die im hier angewendeten analytischen Schema zu zwei verschiedenen Diskursen – dem «ökonomischen» und dem «moralischen» – gehören und daher getrennt zu betrachten wären, im «nationalen» Diskurs zusammen:

Ökonomischer Nutzen. Zeit und Kraft sind Vermögen. Jede schlecht verlebte Minute ist eine Sünde, jede unnütz verbrachte ein Unrecht. So darf die Zeit und Kraft, welche wir auf das Erlernen der unnötigen, nutzlosen Schwierigkeiten unserer alten Orthographie verwenden, mindestens als Unrecht bezeichnet werden, und die Regelung derselben als volkswirtschaftliches Gebot und nationale Pflicht.

Dass man durch die Umstellung auf eine radikal phonetische Orthografie die zum Erlernen der Rechtschreibung nötige Zeit um acht bis zehn Prozent verkürzen könnte, sei nationalökonomisch bedeutsam, betonte Fricke. Nachdem nämlich Deutschlands Industrie «durch

⁷⁸⁹ Cm. Bramann, K.-W.: DER WEG ZUR HEUTIGEN RECHTSCHREIBNORM, S. 92f.

⁷⁹⁰ Cm. Wehler, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3, S. 404.

⁷⁹¹ Fricke, F.W.: Abriss der vereinfachten Volksothographie, Leipzig 1885, S. [1].

⁷⁹² Ebd., S. 5f.

⁷⁹³ Ebd.

⁷⁹⁴ Peters, H.: Die Reform der deutschen Schreibung, S. 5.

⁷⁹⁵ Dies war eher für den Diskurs der Reformpädagogen der späteren Jahrzehnte typisch – vgl. Quosego: Lehrer oder Fehlerzähler? Passim.

⁷⁹⁶ Peters, H.: Die Reform der deutschen Schreibung, S. 5.

⁷⁹⁷ «Die Bedürfnisse des Volkes aber kennt Niemand besser, als der Volksschullehrer.» – vgl. Ebd., S. 17.

den 30-jährigen Krieg von dem Weltmarkte zurückgedrängt» worden wäre, schreite sie jetzt «mit wachsender Macht wieder vor, und jede Ersparnis an Zeit und Kraft ist als ein wichtiger Faktor des endlichen Sieges zu beachten und zu ehren.»⁷⁹⁸ Die Ersparnis dürfte im Fall einer radikal phonetischen Reform nicht gerade klein ausfallen, kosteten doch die mitgedruckten Buchstaben, die keine Laute bezeichneten, die deutsche Nation einer Schätzung zufolge 150 Millionen Thaler jährlich.⁷⁹⁹ Außerdem würde man auch als Privatperson von der Abschaffung überflüssiger Buchstaben profitieren, versprach Fricke, denn «Telegramme könnten schneller und zu ermäßigten Preisen befördert werden.»⁸⁰⁰

Indem Fricke die Ergebnisse der ersten deutschen Orthografischen Konferenz als von der Richtung her richtig, aber nicht durchgreifend genug einschätzte, rief er aus:

Man folte denken, das starke Deutschland bebte for einer Arbeit, welche dem schwachen Spanien gelang, nicht kleinstütig zurük. Wir haben feit 1870 so fil Grose erlebt und geschaffen, das uns selbst das größte Wagnis klein erscheinen mus, und di Furcht for den Müefeligkeiten einer Ortografireform – unbegreiflich.»⁸⁰¹

Fricke erzählte auch, ohne die Informationsquelle anzugeben, der Kaiser von Japan plane, «eine gebildete Sprache an di Stelle der unbeholfenen japanischen zu sezzen», und fragte sich, welche Sprache das wohl werden könnte. Eine, die «anders spricht, anders schreibt», gewiss nicht, denn das würde nur «Staunen und Lachen» erregen. Aus diesem Grund dürfte weder das Englische, noch das Französische oder Deutsche «einer intelligenten Nation begehrenswert erscheinen. Aber möglich ist eine naturgemäse Schreibung», betonte Fricke. «Das hat uns Italien durch stete harmonische Entwiklung, und Spanien durch küne, glükliche Reform gezeigt.»⁸⁰² Hier sollten also die Beispiele anderer Nationen auf dreierlei Weise den nationalen Stolz und Ehrgeiz der Deutschen ansprechen: Diese müssten mindestens eben so «kühn» sein wie die Spanier, sonst wären sie nicht «stark», sondern «schwach» wie sie – und nicht würdig, den Japanern ihre Sprache zur Übernahme anzubieten.

Der «kulturpolitische» Diskurs ist ebenfalls prägnant in Schriften der Phonetisten vertreten. Eine phonetische Rechtschreibung würde nach der Überzeugung des H. Peters besonders leicht für Ungebildete zu erlernen sein (wobei er allerdings die Frage nach der Aussprache, die ja bei Ungebildeten tendenziell mehr dialektale und soziolektale Besonderheiten aufweist, umging). Davon versprach er sich eine Zukunft, in der «ein Jeder richtig schreiben kann», was allerdings den Unwillen derer hervorrufen müsste, welche «die phonetische Schreibung eine Orthographie für den Pöbel nennen» und «nun mit Schrecken [sehen], daß die neue Orthographie jene große Kluft zwischen ihnen und dem Plebs ausfüllen will.»⁸⁰³

Fricke testete sein System, indem er seine elf- und zwölfjährigen Schüler Texte nach der von ihm entwickelten Rechtschreibung schreiben ließ, und berichtete dann in der Presse, dass sie nur fünf bis zehn Minuten brauchten, um sie zu erlernen – im Gegensatz zur herkömmlichen Rechtschreibung, die Schulkinder auch nach mehreren Jahren nicht wohl beherrschten.⁸⁰⁴ Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass dieser Test stattfand, als Fricke nicht mehr in der Schule,

⁷⁹⁸ Ebd., S. 6. Dies ist übrigens ein in seiner Paradoxie recht bemerkenswerter Gedanke, wenn man bedenkt, dass England und Frankreich, die beiden Mächte, die für Deutschland als Gegner in einem Kampf um den «endlichen Sieg» damals in Frage kämen, ihre führenden Stellungen auf dem Weltmarkt erringen konnten, trotzdem ihre Orthografien alles andere als lauttreu waren.

⁷⁹⁹ Ebd., S. 17.

⁸⁰⁰ Fricke, F.W.: Abriss der vereinfachten Volksothographie, S. 7.

⁸⁰¹ Die orthografische Reform in wissenschaftlicher, pädagogischer und praktischer Beziehung / von Fr. W. Fricke, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes, Jg. 28 (1876), Nr. 14, S. 111 – 113. Der Aufsatz war «zugleich als Probe der naturgemäsen Orthografi» gestaltet.

⁸⁰² Ebd., S. 111.

⁸⁰³ Peters, H.: Die Reform der deutschen Schreibung, S. 16.

⁸⁰⁴ Fricke F.W. Zukunfts- und Übergangsortografi, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes, Nr. 45 (1876), S. 386 f.

sondern privat unterrichtete. Der zu Hause erteilte Unterricht setzt völlig andere Lernbedingungen, andere Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern (die keineswegs dem Plebs angehörten) sowie zwischen den Schülern und dem Lehrstoff voraus. Wir besitzen keine quellengestützten statistischen Angaben dazu, wie schnell im Durchschnitt die herkömmliche Rechtschreibung im Privatunterricht erlernt wurde, aber es gibt Grund zu der Annahme, dass die Erfolge oft schneller und nachhaltiger waren als in der Schule.

Da gegen eine radikale Rechtschreibreform häufig das Argument vorgebracht wurde, die Jugend wäre durch den Unterschied in der Schreibweise vom Kulturerbe früherer Epochen abgeschnitten, sorgte der Verein für kulturelle Kontinuität und publizierte deutsche Klassiker in reformierter Schrift.⁸⁰⁵ Sein Sprachrohr aber war die zuerst in Bremen, dann in Norden bei D. Soltau gedruckte Monatsschrift «Reform», die fast dreißig Jahre lang erschien.⁸⁰⁶ Nach Fricke's Tod wurde der elsässische Pastor Johann Spieser treibender Geist des Vereins und der Zeitschrift. Er erteilte in Waldhambach Unterricht, und zwar mit großem Erfolg. Auf der Straßburger Pfingstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik im Jahr 1909 wurde das von Spieser propagierte Lehrverfahren als das der Zukunft anerkannt. Prof. Rein aus Jena schlug eine Brücke zwischen dieser Methode und der Herbartschen, indem er darin die Erfüllung Herbartscher Forderungen feststellte, und behauptete, durch dieses Verfahren werde «ein sachliches Interesse am Schreiben und Lesen geweckt» und «der öde Formenunterricht» werde in «einen anregenden Sachunterricht verwandelt.»⁸⁰⁷

Spieser wendete die neue Orthografie auch in seiner eigenen Korrespondenz an. An den Reformpädagogen Berthold Otto schickte er z.B. im September 1901 (also nach und ungeachtet der Zweiten orthografischen Konferenz!) eine gedruckte Postkarte, auf der stand:

Ferein für fereinfachte recht[schreibung.

Jedem laut stets das eine im zukommende zeichen. Wo kein laut, da kein zeichen.

Keine c, q, v, x, y; fs, dt, th, ph, rh, ae, oe, ue; aa, ee, oo, ie, ah, eh, ih, ieh, ufw.

Auch bei fremdwörtern nur deutsche lautbezeichnung.

Monatschrift 'Reform' 2 mk. Geschäftsstelle: D. Soltau, Norden.

Auf die Rückseite schrieb Spieser die Namen und Adressen der Personen im Elsaß, in Hessen und in Böhmen, die den «Hauslehrer» abonnieren möchten, und fügte hinzu:

Für den fal das Si meinen namen nicht nennen wollen, empfele ich auch di adresse
«lerer Wickersheimer, Waldhambach i. Elsas.»

Würden Si eine taufchanzeige aufnehmen in den hauslerer? Di fassung könnte
umfteender fordruk sein. Filleicht mit dem zusaz «Abfchaffung des schlimsten
bisherigen Schulkreuzes». Diser zusaz hätte gleich unter di überfchrift zu kommen.

Also

Ferein f. f. recht[schreibung.

Abfchaffung des ärgsten bisherigen schulkreuzes.

Jedem laut...

Besten grus

J.Spiser⁸⁰⁸

Tatsächlich wurden Spiesers Zeitschrift und Lehrtätigkeit im «Hauslehrer» und im Unterricht der Berthold-Otto-Schule mehrfach anerkennend und zustimmend erwähnt. In der Zwischenkriegszeit versuchte übrigens auch Berthold Otto selbst eine lautgetreue Buchstabenschrift zu entwickeln, in der u.a. die Vokallänge durch die Größe und/oder die Lage der Buchstaben bzw. durch die Länge der Verbindungsstriche zwischen ihnen ausgedrückt wurde.

⁸⁰⁵ Deutsche klassiker. Herausgegeben von dem ferein für fereinfachte deutsche recht[schreibung. Mit erklärendem förwort von dr. F. V. Fricke, Bremen 1882.

⁸⁰⁶ Dazu vgl. Schläefer M. Grundzüge der deutschen Orthographiegeschichte vom Jahre 1800 bis zum Jahre 1870, S. 291.

⁸⁰⁷ BBF DIPF OT 375 Korrespondenz «Hauslehrer». Leserzuschriften. Bl. 23.

⁸⁰⁸ BBF DIPF OT 24. Manuskripte 1901. Bl. 44.

Seine Vorschläge, schrieb er, «sind zum größten Teil nicht neu, beruhen aber sämtlich auf Beobachtung von Kindern, die vor dem Lesen und Schreiben die Lautbildung beobachtet und begriffen haben. Sie verlangen für jeden Laut ein eindeutiges Zeichen und halten es für unzweckmäßig, verschiedene Laute mit demselben Zeichen (wie ch in ach und ich) oder einen Laut mit mehreren (bis zu 4 für den stimmlosen Zischlaut, den wir Zahnbö nennen, s, f, ß, ff «es ist heißes Essen») Zeichen wiederzugeben.» Doch trotz dieses Fehlers der herkömmlichen deutschen Orthografie erwartete Otto außersprachlich bedingte Widerstände gegen die Einführung einer, wenn auch zweckmäßigeren Schrift, denn

durch unfere herkömlihc Unterrihtsweise jint di maisten fon uns nihct grade unfähihc, aber durhcaus unlustihc geworden, noie Gedanken auftsunemen unt noch mer fctroiben wir uns gegj das Umlernen. Wir habm uns jo fer kwälñ müsñ, um unfere Wortbilder aintsudrilñ, das wir alñ Grunt tsu habm glaubm, dem tsu tsürñ, der durhc Ainfürunq noier Wortbilder dijñ Befits wertlos, dije Arbeit also fergeplihc tsu machñ suchť.⁸⁰⁹

Die Einführung dieser lautgetreuen Schrift würde, so glaubte Otto, auch die geeignete Grundlage für die allgemeine Durchsetzung der Bühnenaussprache fördern. Diesen Entwurf scheint er allerdings niemals veröffentlicht zu haben. Ob er seine Lautschrift jemals im Unterricht einsetzte, soll Gegenstand künftiger Recherchen werden. In seinen eigenen Notizen hat er stets entweder die herkömmliche Schrift unter Einhaltung von geltenden Rechtschreibregeln oder die Stenografie benutzt. Für den «Lehrgang der Zukunftsschule» hingegen, der in großen Auflagen erschien, entwarf Otto eine von ihm erfundene «Lautzeichenschrift», in der statt der Buchstaben besondere Kombinationen von «Lautartzeichen» und «Lautortzeichen» verwendet wurden, die anzeigten, wie man den durch das Zeichen wiedergegebenen Laut produziert. Für diese Schrift waren nicht nur etymologische, morphologische und historische Überlegungen, sondern auch die den Verfechtern einer einheitlichen Orthografie so sehr am Herzen liegende Einheitlichkeit irrelevant: «Selbstverständlich wird ohne jede Rücksicht auf traditionelle Rechtschreibung genauso geschrieben, wie man spricht; so wird der Schleswigholsteiner ‚Stein‘ mit Zahnbö beginnen, der Mitteldeutsche mit Vordergaumenbö», kommentierte Otto, ohne in dieser Divergenz etwas Problematisches zu sehen.⁸¹⁰

Eine Zeit lang sympathisierte auch die «Allgemeine Deutsche Lehrer-Zeitung» mit dem radikal phonetischen Programm und druckte einzelne Artikel, in denen die für die Schule verbindliche, von Anhängern der radikal phonetischen Reform als fehlerhaft angesehene Rechtschreibung absichtlich missachtet und stattdessen diejenige verwendet wurden, die der jeweilige Autor als Alternative dazu vorschlug.⁸¹¹ Es handelte sich dabei nicht um Verletzung der bestehenden Norm, sondern um einen Bruch mit ihr, ohne dass eine feste andere Norm sofort an ihre Stelle gesetzt wurde, denn die Veröffentlichungen der Reformen enthielten unterschiedliche Schreibweisen, die jeweils zur Diskussion gestellt wurden. Ein konsensfähiges endgültiges Regelwerk der phonetischen Rechtschreibung kam aber nie zustande.

Fricke meinte nüchtern, die Einheit in der Orthografie könnte «wenn nicht mit Blut und Eisen, so doch nur mit Gewalt ausgeführt werden» – darüber dürfe man sich keine Illusion machen. «Das Vertrauen auf guten Willen, erleuchtete Einsicht, echt deutsche Gesinnung u.s.w. erweist sich als ein schöner kraftloser Traum», stellte er desillusioniert fest, «weil die Gewohnheit stärker ist»,

⁸⁰⁹ BBF DIPF OT 227 Notizzettel. Bl. 5–27, Zitate Bl. 7v und 7r. (Die Breite der Buchstaben konnte mit den Mitteln des hier verwendeten Schriftsatzes leider nicht wiedergegeben werden).

⁸¹⁰ Berthold Otto wies im Gegenteil mit Nachdruck darauf hin, dass «in Wirklichkeit die Schriftsprache eine zu bestimmten Zwecken erfolgte Umbildung und Festlegung einer an sich immer lebendigen und darum beständig wandlungsfähigen gesprochenen Sprache ist.» Vgl. den Entwurf in BBF DIPF OT 28 Berthold Otto Manuskripte 1904. Bl. 26–37, hier Bl. 30v.; BBF DIPF OT 291 Manuskripte (masch., undat.). Bl. 40.

⁸¹¹ Vgl. Lomeier, E.: Der erenname ‚fi-Partei‘, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes, Jg. 35 (1883), Nr. , S. 99. Elektronische Ausgabe. URL: https://www.digizeitschriften.de/en/dms/img/?PID=ZDB020612311_0035%7CLOG_0047.

weil die Menschheit «noch immer auf der niedrigen Culturstufe steht, sich von dem Augenblick, dem rücksichtslosesten Tyrann, beherrschen zu lassen» und weil das Neue durch die Mühe, welche es anfangs bringt, die Menschen «schreckt».⁸¹² Dem radikal phonetischen Reformentwurf jedoch wurde in Deutschland weder eine breite Unterstützung Schreibender, Lernender und Lehrender noch die der regierenden Kreise zuteil. Auf Konferenzen in Berlin, wo die Rechtschreibreformen beschlossen wurden, waren die Verfechter dieser Richtung nicht einmal eingeladen, und über ihre Initiativen wurde nicht gesprochen. Einer der möglichen Gründe war offenbar der Radikalismus dieser Initiative, der den traditionsbewussten Teil des Gelehrten-, Lehrer- und Beamtenstandes abschreckte. Ein weiterer wahrscheinlicher Grund war wohl, dass die Minister, die die Zusammensetzung und die Agenden der Konferenzen von 1876 und 1901 festlegten, einsahen, dass bei näherer Betrachtung eine radikal phonetische Rechtschreibung das Problem auch nicht vollständig lösen könnte. Denn die nach dem phonetischen Prinzip vereinfachte Rechtschreibung sollte auch einheitlich und allgemein verbindlich werden, und als Grundlage dafür müsste eine einheitliche Aussprache dienen, die es damals ja nicht gab. Bei abweichender Aussprache – die im 19., ja noch im 20. Jahrhundert eher die Regel als die Ausnahme war –, müsste es wieder Rechtschreibfehler und Streitigkeiten geben, so dass die «orthografische Frage» im Prinzip da bliebe. Obwohl die schwierigsten Probleme wie die Substantivgroßschreibung und das stumme *h* entfielen, müsste man, bevor man ein Wort schriebe, nach wie vor grübeln, wie man es «richtig» ausspreche. Nur Schreibende, die nach der hochdeutschen orthoepischen Norm sprachen, würden von einer solchen Reform fraglos profitieren, aber das war eine kleine Minderheit, die größtenteils ohnehin zur gebildeten Klasse gehörte, deren Kinder sich durch verhältnismäßig mehr Lektüre von Klein auf die Wortbilder erfolgreicher einprägten und somit generell weniger Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung hatten.

In Russland gab es ebenfalls Befürworter einer auf radikal phonetische Schreibweise abzielenden Reform, sie waren allerdings weniger an der Zahl, bildeten keinen Verein und hatten keinen Presseorgan. In der Petersburger Besprechung von 1862–1863 wurden teilweise in diese Richtung gehende Vorschläge gemacht, die auch in den im «Učitel'» publizierten Berichten umgesetzt wurden, damit die Leser sich eine Vorstellung machen konnten, wie die neue Rechtschreibung aussehen würde.⁸¹³ Doch in der Folge wurden sie, wie alle anderen Beschlüsse dieser Besprechungen, nicht wieder aufgegriffen, auch nicht von dieser Zeitschrift.

Radikal phonetische Stimmen wurden auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts laut. Zwischen 1904 und 1916 erhielt die Kommission zur Vereinfachung der russischen Rechtschreibung ein paar Dutzend Briefe aus ganz Russland mit unterschiedlich radikalen Reformentwürfen, die forderten, die Aussprache genauer durch die Schrift wiederzugeben, und zu diesem Zwecke teilweise extra Buchstaben vorschlugen.⁸¹⁴ Der Dekan der historisch-philologischen Fakultät der Universität Moskau, ord. Prof. Roman Brandt sprach sich in der Sitzung der Kommission am 12. April 1904 «theoretischerweise für eine möglichst vollkommene Angleichung der Schrift an die literarische Aussprache», doch «in der Praxis» war er «zu Zugeständnissen an den Brauch bereit, obwohl er den Vorwurf des Analphabetismus nicht fürchten würde, der ihm wegen einer rein phonetischen Schreibweise gemacht werden könnte, die unsere Literaten mit der Schreibweise von Hauswarten und Köchinnen gleichsetzt.⁸¹⁵ Angesichts der Unsicherheit der dialektologischen und etymologischen Daten» hielt es Brandt für möglich, «in einzelnen Fällen das Schreiben nach dem Gehör oder aber auch Doppelschreibungen zuzulassen», wobei er von der Orthografie keine

⁸¹² Zit. nach Peters, H.: Die Reform der deutschen Schreibung, S. 19f.

⁸¹³ Трет'je i četvortoe soveščanija po voprosu ob uproščennii russkoj orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 8, S. 344–347. Fußnote auf S. 344: «Von nun an werden wir beim Drucken von Berichten die Rechtschreibung einwenden, die in der jeweiligen Sitzung angenommen wird, und werden dabei alle Änderungen, die künftig vorgenommen werden, berücksichtigen. Auf diese Art und Weise wird deutlich, inwiefern das Ziel der Vereinfachung erreicht wird. Wir müssen jedoch bemerken, dass wir die Buchstaben Ъ und ѣ, die unter allgemeiner Zustimmung aus dem Alphabet ausgeschlossen wurden, da lassen mussten, denn in den Druckereien fehlen die Lettern für die entsprechenden neuen Zeichen.»

⁸¹⁴ SPF ARAN F. 9. Op. 1. D. 842. Dela Komissii po voprosu ob uproščennii russkogo pravopisanija. 1904–1916. L. 9–19.

⁸¹⁵ Der Nebensatz ist in der veröffentlichten Fassung des Protokolls weggelassen.

«Wissenschaftlichkeit» verlangte, sondern «auf praktischem Boden stünde und überzeugt wäre, dass die geplante Reform in Übereinstimmung sei mit der Entwicklung der literarischen russischen Sprache vom schriftsprachlich Gekünstelten hin zum lebendig Einfachen.»⁸¹⁶

Im Russischen hat sich die Angleichung an die Aussprache nur begrenzt (etwa bei den Vorsilben *voz-/vos-*, *raz-/ras-*, *iz-/is-* u.dgl.) durchgesetzt. Im nahverwandten Weißrussischen wurde sie um 1900 zur Grundlage einer neuen Orthografie gemacht, auf die hier nicht jedoch nicht näher eingegangen werden kann.

Ob eine radikalphonetisch orientierte Reform, wie sie mehrfach gefordert aber nie in großem Ausmaß versucht wurde, Probleme der deutschen oder der russischen Orthografie hätte lösen können, erscheint mir zweifelhaft, sei jetzt aber dahingestellt.⁸¹⁷ Fest steht, dass in Wirklichkeit ein anderer Weg eingeschlagen wurde. Im letzten Drittel des 19. Jhs. mehrten sich explizite Aufrufe zur Normierung der deutschen Aussprache und Bemühungen um deren Vereinheitlichung etwa auf der Grundlage der Bühnenaussprache⁸¹⁸: Die Diskrepanz zwischen dem trotz vieler Modifikationen immer noch beibehaltenen «Schreib wie du sprichst»-Prinzip und der orthographischen Realität versuchte man durch präskriptive Angleichung der Aussprache an die Schriftsprache zu beseitigen.

Stenografie als Ersatz für herkömmliche Schrift

Die zweite, radikalere Alternativlösung der «Rechtschreibfrage» sah eine vollständige Abschaffung des alten alphabetischen Systems und den kompletten allgemeinen Übergang zur Kurzschrift vor. Dieses Thema soll hier eingehender behandelt werden, da es bisher in der Forschung zu wenig beachtet worden ist.⁸¹⁹

Die Kurzschrift wurde erfunden und bis ins späte 20. Jahrhundert situativ erfolgreich benutzt als eine Alternative zur herkömmlichen Buchstabenschrift für Situationen, wo sehr schnell notiert werden musste, etwa beim Mitschreiben von Reden, Vorlesungen, Verhandlungen und anderen öffentlichen Auftritten sowie beim Diktieren von Briefen, Rechenschaftsberichten u.dgl.m. Die höhere Schreibgeschwindigkeit wird dadurch erreicht, dass ganze Laut- bzw. Buchstabengruppen, teilweise auch ganze Wörter durch unterschiedlich geformte, einfach und schnell auszuführende einzige Striche wiedergegeben werden. Die Stenografie hat zwar auch mehr oder weniger strikte Regeln, die je nach System unterschiedlich konsequent und logisch sind, daher sind auch beim Stenografieren durchaus auch Fehler möglich, und sie werden nicht unbedingt ignoriert. Doch zumindest in ihren bewusst einfach und logisch konzipierten Varianten sind die Regeln der Kurzschrift tendenziell weniger «tückisch» als die herkömmliche Orthografie. Die Stenografie hat auch andere Vorteile gegenüber der Buchstabenschrift, von denen weiter unten die Rede sein wird.

⁸¹⁶ SPF ARAN F. 9. Op. 1. D. 842. Dela Komissii po voprosu ob uproščenii russkogo pravopisanija. 1904–1916. L. 54.

⁸¹⁷ Man bedenke, dass die Phonetisten die Schreibung nur der hochdeutschen Aussprache anpassen wollten, was für die Mehrheit der Schüler lediglich eine teilweise Erleichterung bringen würde.

⁸¹⁸ Diese Bemühungen gipfelten in der Herausgabe von Siebs, T.: Deutsche Bühnenaussprache. Ergebnisse der Beratungen zur ausgleichenden Regelung der deutschen Bühnenaussprache, die vom 14.–16. April 1898 im Apollosaale des Königlichen Schauspielhauses zu Berlin stattgefunden haben. Im Auftrage der Kommission herausgegeben von Theodor Siebs, Berlin – Köln – Leipzig 1898, wo betont wurde, dass «aus orthoepischen Gründen für Bühnen- und Schulzwecke eine ausgleichende Regelung der Aussprache wünschenswert [ist]; sie ist aber auch darum wichtig, weil dereinst etwaige Verbesserungen der Orthographie auf ihr werden fussen müssen» (S. 5).

⁸¹⁹ Zur Geschichte der Stenografie allgemein vgl. Mentz, A. (Hrsg.) / Haeger, F. (neu bearb. von): Geschichte der Kurzschrift. 3., durchges. Aufl., Wolfenbüttel 1981; Moser, F. / Erbach, K.: Lebendige Kurzschriftgeschichte. 9. Aufl., Darmstadt 1995; Reber-Alge, H.: Geschichte der Stenographie in der deutschen Schweiz. 2. Aufl., Wetzikon 1909. In der russischsprachigen Literatur wurde die Geschichte der Stenografie bisher nur vereinzelt und unter dem hier interessierenden Blickwinkel überhaupt nicht behandelt – vgl. Jurkovskij, A.M.: Stenografija skvoz' veka. Moskva 1969. An den Fingern einer Hand können deutschsprachige Arbeiten zum Thema abgezählt werden, wobei auch berücksichtigt werden muss, dass es sich um von Stenografen und nicht von Historikern verfasste Werke handelt – vgl. Faulmann, K.: Geschichte und Litteratur der Stenographie, Wien 1895; Johnen, C.: Allgemeine Geschichte der Kurzschrift. 4., völlig Neubearb. Aufl., Berlin 1940; Kaden, W.: Neue Geschichte der Stenographie. Von der Entstehung der Schrift bis zur Stenographie der Gegenwart, Dresden 1999, sowie Schneider, L. / Blauert, G. (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kurzschrift, Wolfenbüttel 1936. Erweitert im Oktober 2006 von Dr. Eva Scheithauer-Waldron, Enkelin von Karl F. Scheithauer. Vgl. auch Stüssel, K.: In Vertretung. Literarische Mitschriften von Bürokratie zwischen früher Neuzeit und Gegenwart, Tübingen 2004, S. 206.

Aufgrund dieser Vorteile bestand eine Zeit lang die Idee, die Stenografie, bzw. ein bestimmtes stenografisches System, würde zunehmend von Schreibenden bevorzugt werden und so irgendwann endgültig die weniger praktische herkömmliche Buchstabenschrift ablösen.⁸²⁰ Historisch ist es zwar nicht einmal entfernt dazu gekommen, doch war die stenografische Alternative seinerzeit sowohl theoretisch als auch in ihren praktischen Umsetzungsversuchen nicht weniger bedeutend als andere Alternativen und verdient daher unsere Aufmerksamkeit.

Von den vielen mehr oder weniger unterschiedlichen stenografischen Systemen, die es im deutschsprachigen Raum gab und die zum Teil auch für andere Sprachen, einschließlich der russischen, adaptiert wurden, soll hier vorwiegend auf Argumentationsmuster der Diskussionen um das System Stolze (später Neu-Stolze und Stolze-Schrey) als besonders einschlägig eingegangen werden, denn dieses System war nicht nur besonders weit verbreitet sondern wurde von seinen Anhängern auch ausdrücklich als eine Alternative zur herkömmlichen Schrift konzipiert und dargestellt.

Die Stenografie war – trotz vereinzelter kurzlebiger Vorläufer in der Antike, im Mittelalter und im 18. Jahrhundert – ein Kind der Moderne. Ihre rasante Entwicklung und Verbreitung im deutschsprachigen Raum begann im Vormärz, da zunehmend Sitzungen von Gesetzgebungsgremien und Vereinen, Fachtagungen und Kongresse, Gerichtsverfahren usw. protokolliert werden mussten. Mochte nach 1848 die parlamentarische und überhaupt politische Tätigkeit quantitativ geschrumpft sein, es mehrten sich dann im späten 19. Jahrhundert neue Betätigungsfelder, wo stenografiert werden konnte: das moderne Geschäftsleben, moderne Verwaltungsapparate, moderne Bildungs- und Forschungsanstalten. Mit der Entwicklung der kapitalistischen Unternehmenskultur nahm das geschäftliche Schrifttum zu, zu dem neben Rechnungslegung auch immer umfangreichere hausinterne sowie -externe Korrespondenz gehörte, die von den Chefs diktiert und von Sekretären (zunehmend auch Sekretärinnen) niedergeschrieben wurde. An immer zahlreicher und größer werdenden Lehranstalten, wo Fachkräfte für moderne Berufe ausgebildet wurden, mussten Vorlesungen mitgeschrieben werden usw.

Heinrich August Wilhelm Stolze (1798–1867), der Erfinder eines der erfolgreichsten deutschen Kurzschriftsysteme, lebte und arbeitete in Berlin. Seine in den 1840er Jahren nach zwei Dekaden stiller Ausarbeitung erstmals veröffentlichte und seitdem unermüdlich weiterentwickelte Erfindung fand vorwiegend in Preußen und in den von Preußen eroberten Ländern sowie in der Schweiz Verbreitung, wurde aber auch für Latein, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch adaptiert. Wie groß und allgemein der Wunsch nach Überwindung der immanenten Nachteile der herkömmlichen deutschen Schrift damals war, macht die Tatsache deutlich, dass im deutschen Sprachraum mehrere Dutzend (manchen Schätzungen zufolge sogar über hundert) Kurzschriftsysteme entstanden. Deren Anhänger bildeten hierarchisch gegliederte Organisationen, die sowohl Verbreitung der Kurzschrift durch Unterricht und Propaganda als auch die sog. «Systemarbeit» betrieben, d.h. praktische und theoretische Probleme erörterten. Stenografische Systeme besaßen eine verhältnismäßig geringe Massenträgheit, denn sie waren «handgemacht», weitgehend konsequent nach bestimmten Prinzipien konzipiert und von ihren Erfindern bewusst für sukzessive Vervollkommnung ausgelegt. Die Weiterentwicklung des Systems wurde jeweils als Ziel in den Statuten der Verbände verankert, und in den größten von ihnen gab es extra Ausschüsse, die sich mit Optimierungsvorschlägen auseinandersetzten. Systemarbeit wurde aber auch dezentral sowohl von Individuen, als auch von Gruppen geleistet und ihre Ergebnisse wurden laufend in Fachperiodika zur Diskussion gestellt. Auf mehr oder weniger regelmäßig stattfindenden Tagungen – von regionalen Stenografentagen bis zu gesamtdeutschen Kongressen – wurden die Ergebnisse solcher Diskussionen dann zur Abstimmung gebracht und die vorgeschlagenen Änderungen und Ergänzungen entweder in das Regelwerk aufgenommen oder abgelehnt. Im Gegensatz zur herkömmlichen Schrift war somit Vervollkommnung qua Reform in Permanenz ein Wesensmerkmal der deutschen Stenografie. Konferenz und Abstimmung waren auch hier die zentralen Mechanismen der Norm(re)konstruktion. Im Gegensatz zur herkömmlichen Schrift aber

⁸²⁰ Vgl. dazu Stüssel, K.: In Vertretung, S. 207.

besaß jedes stenografische System von vornherein eine oberste Instanz, deren Reformbefugnis niemand in Frage stellte: den Urheber. Am leichtesten ließen sich Änderungen durchsetzen, die von ihm selbst initiiert wurden, denn in jedem stenografischen System bestand ein regelrechter Kult seines Erfinders, der «Meister», «Lehrer», «Vater» oder «Führer» genannt wurde, während die Systemgenossen sich vielfach als seine «Jünger» bezeichneten. Nach dem Tode des Erfinders wurde ein neuer «Führer» gewählt, der etwas weniger autoritativ sein mochte, dessen Wort jedoch allemal mehr wog als das Wort eines Philologen oder Staatsbeamten, der sich zur orthografischen Frage äußerte.

Gewiss, obwohl sich der Gebrauch auf dem Gebiet der Kurzschrift nicht so verfestigen konnte, wie es in der Jahrhunderte langen Geschichte herkömmlichen Rechtschreibung der Fall war, mit zunehmendem Alter eines Systems und mit steigender Zahl seiner Anhänger wurde die Durchsetzung von Neuerungen immer schwieriger. Es ging dabei auch nicht immer reibungslos zu. «Systemfragen» waren oft Gegenstand heftiger Kämpfe innerhalb von Stenografenverbänden, die sich auf den Zeitschriftenseiten in regelrechte Papierkriege verwandelten. Manchmal konnte man sich auf Kongressen auf Systemänderungen einigen, doch oft kam es zu Konflikten, wenn jemand etwas Neues erfand und bei einem Teil von Systemgenossen auf positive, bei einem anderen aber auf negative Reaktion stieß und besonders wenn der Urheber des Systems eine Neuerung, die von jemand anderem vorgeschlagen wurde, nicht akzeptieren wollte. Mitunter war es mit einer Abstimmung nicht getan, denn einzelne Verbände mochten zwar auf den Kongressen für eine oder die andere Neuerung gestimmt haben, hetzten dann aber trotzdem aktiv gegen sie in der Presse und in der Praxis. Umgekehrt hielten manchmal Anhänger einer von der Mehrheit abgelehnten Regel weiterhin an ihr fest. Dies alles führte zu Parteiungen und Spaltungen, zur Entstehung von oppositionellen Gruppierungen innerhalb des Systems, zu wüsten gegenseitigen Beschimpfungen in der Systempresse und schließlich zum Austritt der «Ketzer», die dann ihre eigene Organisation bildeten. Später kam es dann aber auch oft zu Versöhnungen, Wiedervereinigungen und Umbenennungen von auf Kompromissbasis reformierten Systemen. So entstanden in den 1880er Jahren das sogenannte System «Neu-Stolze» und das sogenannte «Einigungssystem Stolze-Schrey». Aufs Ganze gesehen trugen diese Systemkämpfe unter anderem dazu bei, dass im Deutschen Reich – im Gegensatz etwa zu Österreich-Ungarn – nie ein einziges System die Monopolstellung erlangte, die mangels Konkurrenz seine weitere Vervollkommnung entbehrlich machen würde. Die Arbeit an der (Weiter-)entwicklung der rivalisierenden Kurzschriftsysteme wurde erst in den 1930er Jahren weitgehend eingestellt, als die Nationalsozialisten eine Zwangsvereinheitlichung der Stenografie und Gleichschaltung bzw. Auflösung sämtlicher Vereine vornahmen.

So schädlich die durch ein staatliches Privileg gewährte Monopolstellung für die Entwicklung eines Kurzschriftsystems auch gewesen wäre, sie war doch das heiß begehrte Ziel jeder Schule. Die zahlreichen deutschen stenografischen Systeme führten einen erbitterten Konkurrenzkampf um die Gunst der Öffentlichkeit und der Behörden (keineswegs also nur der potenziellen Auftraggeber!), was einen internen Beobachter zu der Feststellung veranlasste, «die einander feindlichen Schulen» seien «doch einmal von Natur Kampforganisationen».⁸²¹ Sie gebrauchten dabei im Wesentlichen dreierlei Wettbewerbstaktiken. Was scheinbar auf der Hand lag, nämlich offenes Wettschreiben, wurde zwar öfters veranstaltet aber ebenso oft auch kritisiert, denn es war doch offensichtlich ein Wettbewerb zwischen Personen und nicht zwischen Systemen. Eine andere Art Konkurrenzkampf wurde meist in der Fachpresse und auf Fachtagungen ausgetragen, wo Vor- und Nachteile verschiedener Systeme miteinander verglichen wurden. Bei diesem Vergleich spielte das Kriterium «(Un-)Wissenschaftlichkeit» eine Rolle, denn in einem Zeitalter, in dem positivistisch verstandene Wissenschaft ein überaus hohes Ansehen gerade in den Augen der besonders viel schreibenden Mittelschicht genoss und Deutschland auch und vor allem als *der* Standort moderner wissenschaftlicher Forschung und Lehre galt, bedeutete für Viele «unwissenschaftlich» soviel wie «Pfuscherei». Die dritte Wettbewerbstaktik war Werbung mit

⁸²¹ Merkesiana. Fachblatt zur Förderung des Merkes'schen Stenographie-Systems. Juni-Nummer 1901, S. 74.

wirtschaftlichen Vorteilen. Diese Taktiken und Diskussionen darüber sollen im folgenden in Bezug auf das System Stolze bzw. Neu-Stolze und Stolze-Schrey analysiert werden.

Das System Stolze verstand sich als «wissenschaftlich», denn es beruhte auf «eiserner Konsequenz», während das rivalisierende süddeutsche System von Franz Xaver Gabelsberger eher eine «Kunst» war, komplex und teilweise widersprüchlich, weshalb auch nach langer Lehre nur wenige Gabelsbergerianer in der Lage waren, wirklich schnell und richtig zu schreiben. Wilhelm Stolze, der Jahre lang stenografische Systeme der Vergangenheit sowie eine umfangreiche sprachhistorische Literatur studiert hatte und Ansätze von Grimm und Humboldt kombinierte, brachte in die Kurzschrift den Geist der Genauigkeit, Regelmäßigkeit und Vollständigkeit. Er schuf ein System, in dem weder Begriffe noch Laute, sondern Buchstaben bzw. deren Gruppen geschrieben wurden. Dabei berücksichtigte er stets die «sprachkundliche Richtigkeit und jederzeitige Verlässlichkeit der Laut-, ja rechtschreiblichen Schriftbezeichnungen (Grundsätze, die Preußen sich, in Abgrenzung gegen die süddeutschen Staaten, zu eigen machte).»⁸²² Stolzes Traum war es, die Stenografie zu einer *allgemeinen* Schreibmethode zu machen, die das traditionelle Alphabet an Einfachheit, Sparsamkeit und Universalität übertreffen und deshalb vollständig ersetzen würde. Dementsprechend war sein System für «Alle» als Zielgruppe gedacht, während das System Gabelsberger eher elitär für «alle Gebildeten» bestimmt war. In der Tat besuchten mit der Zeit neben Vertreterinnen und Vertretern des Bürgertums zunehmend auch Arbeiter und Handwerker die Stenografie-Kurse, die von Stolzeanern – wie bei allen Systemen kostenlos oder gegen einen kleinen Regiebeitrag – angeboten wurden.⁸²³ In dem Bemühen, das System auch für Ungebildete leichter erlernbar und verwendbar zu machen, opferten einige der Stolzeaner, die an der Weiterentwicklung des Systems arbeiteten, «philologische Korrektheit» teilweise auf, indem sie auf einzelne aus der herkömmlichen deutschen Rechtschreibung übernommene Regeln und Prinzipien wie z.B. die Einteilung der Wörter in Präfix, Wortstamm und Suffix oder spezifische Schreibweisen für Fremd- und Lehnwörter verzichteten. Das trug ihnen nicht nur von Seiten der Konkurrenz, sondern auch aus dem konservativeren Flügel der eigenen Schule Vorwürfe der «Unwissenschaftlichkeit» ein. Als Erwiderung darauf hielt ein namhafter Theoretiker und Reformator des Systems Stolze, Dr. G. Steinbrink, im Jahr 1879 einen Vortrag «Über den Begriff der Wissenschaftlichkeit auf dem Gebiete der Stenographie», der später in der stenografischen Presse sowie als Broschüre veröffentlicht wurde. Seine Antwort an die Kritiker begann der Redner mit der Frage: «Was in aller Welt heißt denn «wissenschaftlich»? [...] wir [besitzen] bisher überhaupt noch keine, und noch viel weniger eine allgemein anerkannte Methode der wissenschaftlichen Kritik auf dem Gebiete der Stenographie.» Sein eigenes Konzept der Wissenschaftlichkeit formulierte Steinbrink wie folgt:

Wissenschaftlich [...] wird verfahren, wenn jede Systemänderung nach allen [...] Richtungen [...] geprüft, wenn die verschiedenen Gründe, sofern sie einander widerstreiten, sorgfältig gegen einander abgewogen und wenn bei der schließlichen Entscheidung unbestimmten Gefühlsschätzungen so wenig als möglich Spielraum übrig gelassen wird.⁸²⁴

Diesem Zweck diene nach der Meinung Steinbrinks das statistische Verfahren der Frequenzuntersuchung am besten. Sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten hingegen konnte er

⁸²² So die aktuelle Fassung des Wikipedia-Artikels über Stolze (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Heinrich_August_Wilhelm_Stolze), die ganz von Wertvorstellungen aus der Mitte des 19. Jhs. geprägt ist.

⁸²³ Die Stolzeaner rechneten sich dies einerseits gut an, gaben jedoch andererseits zu, dass der «verstärkte Zufluss aus den unteren Schichten der Gesellschaft» potenzielle Kursteilnehmer aus der Mittelschicht abschreckte. Diese Feststellung eines führenden Vertreters des Systems Stolze-Schrey zitierte voller Schadenfreude die Konkurrenz. Vgl. Merkesiana, S. 78.

⁸²⁴ Steinbrink, G.: Über den Begriff der Wissenschaftlichkeit auf dem Gebiete der Stenographie. Mit besonderer Beziehung auf das vereinfachte Stolzesche System. Vortrag, gehalten am 4. November 1878 im stenographischen Verein zu Berlin von Dr. G. Steinbrink. Separatabdruck aus dem «Archiv für Stenographie» Nr. 361 und 362, Berlin 1879. Zitate S. 9 und 20.

«eine selbständige Bedeutung neben oder gar über den» statistischen «überhaupt nicht zugestehen.» Gerade um der Wissenschaftlichkeit willen sollten bei der Fortentwicklung eines stenografischen Systems die «sprachlichen Rücksichten» mit den übrigen nicht gleichberechtigt, sondern ihnen untergeordnet sein. Wo Grammatik und Sprachwissenschaft der Lösung von spezifisch stenografischen Optimierungsaufgaben helfen können, würde man mit Freuden von ihrer Hilfe Gebrauch machen. So könnte z.B. «eine vernünftige Orthographie» zur Steigerung der Lesbarkeit stenografischer Wortbilder «sehr dienlich sein; daher der Zusammenhang unserer Stenographie mit den orthografischen Reformbestrebungen.» Ansonsten haben jedoch «sprachliche und grammatische Gesetze [...] für die Stenographie gar keine Bedeutung.» Denn die Kurzschrift ist nicht dazu da, irgend einer Wissenschaft blind zu gehorchen und zu dienen. Ihr Zweck ist es, dass man kürzer und bequemer schreibe. Das illustrierte Dr. Steinbrink mit einem sehr bezeichnenden Paar von Metaphern: Etymologisch bestimmte Schreibungen von Fremdwörtern (an denen Gymnasiasten öfters scheiterten) kämen für die Stenografie nicht in Frage, denn einen Arzt, der am Krankenbett «mit Hilfe der Stenografie schneller seine Wahrnehmungen auf das Papier werfen» möchte, sollten die Regeln der Kurzschrift nicht dazu veranlassen, «Lexika nachzuschlagen, wenn er über die Etymologie irgend eines griechischen Terminus nicht ins Klare kommen kann!». Dann griff Steinbrink zu einer weiter oben bereits besprochenen führenden Metapher jener Zeit, indem er schrieb: «Wenn ich die Stenographie als Bahnzug mir denke, der uns glatt und leicht von dannen führen soll – mir erscheinen [Zumutungen dieser Art] dem Rütteln und Stoßen eines schlecht gebauten Wagens vergleichbar, das uns fort und fort daran erinnert, dass wir gefahren werden, während doch die Güte eines Verkehrsmittels gerade darin besteht, dass sein Dasein uns möglichst wenig fühlbar wird.»⁸²⁵ Den Gedanken, dass es etwas «viel Höheres» als Zweckmäßigkeit und Ökonomie gebe, verwarf Steinbrink mit aller Entschlossenheit. Wie weiter unten zu sehen sein wird, fehlte es unter Wissenschaftlern nicht an solchen, die ebenso entschieden den gegenteiligen Standpunkt vertraten.

Eine der wichtigsten Stoßrichtungen bei der Vervollkommnung des Systems Stolze war die Schaffung von möglichst schnell und einfach zu erlernenden und zu schreibenden Zeichen für die am häufigsten vorkommenden Lautkombinationen. Die Frequenz wurde dabei zunächst intuitiv eingeschätzt, wurde aber später zum Gegenstand genauer Untersuchungen. Erst im Zusammenhang mit der Kritik am System Stolze wurde der Faktor Frequenz in seiner Bedeutung für eine wissenschaftlich fundierte Vervollkommnung der Schrift überhaupt angemessen gewürdigt. Es wurden mehrere Zählungen anhand von verschiedenen Textkorpora angestellt. Eine besonders große Zählung basierte z.B. auf den Sitzungsprotokollen des deutschen Zollparlaments aus dem Jahr 1869, die insgesamt 36 Stunden Diskussion schilderten. Die Gesamtzahl der in dieser Zeit gesprochenen Silben belief sich auf 436 000.⁸²⁶ Später wurde der Umfang der Zählungsarbeiten gesteigert. In den 1890er Jahren errechnete ein Bankangestellter und Stenografielehrer namens Friedrich Wilhelm Kaeding unter Mitarbeit von 1320 Hilfwilligen aus vielen Stolzeaner-Vereinen die Häufigkeit von Wörtern, Silben und Lauten der deutschen Sprache anhand von literarischen und journalistischen Texten. Der Datensatz umfasste ca. 11 Millionen Wörter (über 250 000 verschiedene Wortformen). Die «Kaeding-Zählung» bleibt bis heute die weltweit größte sprachstatistische Untersuchung, denn alle anderen vergleichbaren Zählungen basierten auf wesentlich kleineren Datenmengen. Das damals von Laien errechnete Häufigkeitsprofil der deutschen Sprache war so präzise, dass eine neue Berechnung, die 1973 in der Bundesrepublik mit Hilfe einer EDV-Anlage (anhand eines halb so großen Datensatzes) durchgeführt wurde, ein nur geringfügig abweichendes Resultat ergab.

Institutionell gesehen waren die wichtigsten Standorte, an denen diese wissenschaftliche Arbeit geleistet wurde, nicht akademische Einrichtungen (obwohl an mehreren deutschen Universitäten und Handelsakademien Lehrstühle für Stenografie existierten⁸²⁷) sondern

⁸²⁵ Ebd., S. 25.

⁸²⁶ Ebd., S. 8.

⁸²⁷ Mehr dazu s. weiter unten.

stenografische Vereine und Verbände.⁸²⁸ Die Sammlung und primäre Verarbeitung von Daten wurde von Aktivisten unentgeltlich durchgeführt, aber für die Veröffentlichung der Ergebnisse in Form eines Häufigkeitswörterbuchs wurden Mittel benötigt, die weder Kaeding selbst noch der stenografische Verband, dem er angehörte, hatten. Überzeugt von der nationalen Bedeutung seiner Arbeit, schrieb der Forscher eine Petition an den Kaiser und bat um einen Druckkostenzuschuss von 15 000 Mark. Die Reichskanzlei forderte ein Gutachten von Dr. Carl Ernst Konrad Burdach, einem ordentlichen Professor an der Universität Halle, an. Dieser Burdach fügte seinem negativen Urteil eine recht weitläufige Begründung bei, die in der Forschungsliteratur, wenn ich recht sehe, noch nie behandelt wurde. Burdachs Gutachten zeigt recht anschaulich das Verhältnis zwischen der «stenographischen Wissenschaft» und der akademischen Philologie am Ende des 19. Jahrhunderts sowie den geistigen und Wertkontext, in dem damals wissenschaftliche Arbeit an der Vervollkommnung der Schriftlichkeit in Deutschland geführt wurde. Burdach schrieb mit starkem Missbehagen, Kaeding schreibe seinem Wörterbuch eine große nationale und ideale Bedeutung und einen hohen wissenschaftlichen Wert zu, während in Wirklichkeit seine Arbeit doch nur «dem Betrieb der Stenografie, möglicherweise auch der Technik des Schriftgießens», also einem «niedrigen Zweck in engbegrenzter Sphäre bestimmter technischer Bedürfnisse», diene und dazu in einer «rein fabrikmäßigen» Weise ausgeführt werde durch «Mitarbeiter, die wie die herangezogenen Gefangenen als menschliche Zählmaschinen» arbeiten. Dadurch fühle sich Burdach an die «gutgemeinten, im Grunde aber lächerlichen Übertreibungen» erinnert, die besonders im deutschen Vereinsleben weit verbreitet seien:

Wo sich irgend eine Schar deutscher Männer zu gemeinsamer Thätigkeit zusammenschließt, sei es um die Orthographie zu reformieren, sei es um das Radfahren zu pflegen, sei es um Stenographie zu treiben oder das Schachspiel zu üben, da fehlen niemals die schwungvollen Reden von der hohen nationalen Bedeutung, von dem idealen Werth der gemeinsamen Aufgabe. [...] sobald, in der heutigen Zeit, echte Ideale auf die große Masse nur wenig wirken, drängen sich Talmi-Ideale als Ersatz hervor.

Der Gutachter gab zu, dass er selbst der Kurzschrift nicht kundig sei und nicht beurteilen könne, ob die Frequenzberechnung tatsächlich eine so große Bedeutung für «die stenographische Kunst oder um den seltsam unklaren Ausdruck des Herausgebers anzuwenden: „für die stenographische Wissenschaft“» haben könne. Er zweifle aber sehr daran, dass mit Hilfe der sprachstatistischen Erhebung Kaedings der Streit über die Vorzüge der Systeme Stolze, Gabelsberger, Arends usw. geendet und «ein einheitliches allgemein anerkanntes System ins Leben gerufen werden wird, [...] da sonst erst der deutsche Partikularismus aussterben müßte, wie er sich z.B. in der orthographischen Bewegung so unaustehlich offenbart.» Burdach bezweifelte auch die Möglichkeit, die Frage nach den zweckmäßigsten stenografischen Abkürzungsformeln «nur durch bloße rohe Vorlegung» des Wörterbuchs zu «fördern». Überhaupt vermochte er in der Verbreitung der Stenografie «durchaus keinen unbedingten Fortschritt oder Gewinn» im Interesse «wahrer Bildung» zu erblicken, denn sie führe zur «Verminderung der Fähigkeit wirklich in den Zusammenhang dringenden Verständnisses der gehörten Worte und mancherlei sonstige Nachteile herbei.»⁸²⁹ Das Unternehmen Kaedings, meinte Burdach, sollte von «Interessensphären» bezahlt werden. Er aber hielt es für ausreichend, Kaeding nur ca. 1200 Mark für die Fertigstellung des Manuskripts zu gewähren, das dann in einer Bibliothek zur allgemeinen Einsichtnahme ausliegen könnte.

⁸²⁸ Das Königlich Sächsische Stenografische Institut in Dresden spezialisierte sich damals auf das System Gabelsberger. Die Archivbestände des Instituts waren zum Zeitpunkt der Vorbereitung dieser Arbeit leider nicht zugänglich, so dass sich nicht feststellen ließ, wie sich die Forschung dort gestaltete. Dies darf hier jedoch insofern unberücksichtigt bleiben, als dieses Institut sich nicht das Ziel setzte, die allgemeine Ersetzung der herkömmlichen Schrift durch Kurzschrift zu erreichen.

⁸²⁹ GStAPK I HA Rep. 89 Geh. Zivilkabinett, jüngere Periode. Nr. 21380, unpaginiert.

Der Gutachter hatte nicht nur mit der Stenografie, sondern auch mit der Lexikografie keinerlei Erfahrung. Er studierte Germanistik und klassische Philologie, Philosophie und Psychologie, verteidigte 1880 eine stil- und geistesgeschichtlich orientierte Dissertation über die Dichtung Reinmars des Alten und Walthers von der Vogelweide. Danach schrieb er viel über die Sprache Goethes. Nach der Habilitation in Halle 1884 beschäftigte er sich mit den philosophischen Ursprüngen der Renaissance. Erst ab 1902, also schon nach der Begutachtung der Arbeit Kaedings, machte sich Burdach an die Erforschung der Herausbildung der hochdeutschen Schriftsprache und publizierte eine Reihe von sprachhistorischen Werken.⁸³⁰ Ihn interessierten nicht formale, sondern sinnbezogene Aspekte des deutschen Schrifttums. Aus den Unterlagen in der betreffenden Akte im Geheimen Staatsarchiv Berlin-Dahlem ist nicht zu ersehen, warum trotz alledem ausgerechnet dieser Mann um Begutachtung des Antrags von Kaeding ersucht wurde, während es eine ganze Reihe von Fachleuten gab, deren Interessensfelder viel näher an relevanten Aspekten der zeitgenössischen Sprachforschung und Lexikografie lagen, etwa Wilhelm Wilmanns, Hermann Paul, Konrad Duden u.a.m.

Es war nur natürlich, dass Burdach als Vertreter der traditionellen deutschen Philologie in der Initiative des Nichtakademikers Kaeding nichts von Wert für die Wissenschaft und für die deutsche Nation sah. Diese Haltung resultierte aus seinem akademischen Background und den Sitten der deutschen wissenschaftlichen Gemeinschaft der Zeit. Für erforschungswert hielten die Philologen damals vor allem die Inhalte und die sprachlichen Ausdrucksmittel, die in herausragenden literarischen Werken der Vergangenheit zu finden waren. Die Auszählung von Wörtern, Silben und Lauten hingegen schien nicht zu bedeutsamem Wissen zu führen. Die Linguistik, zumal die quantitative, steckte damals noch in den Kinderschuhen. Erst später (aber immerhin noch zu Lebzeiten der Generation, der Burdach und Kaeding angehörten) sollten ihre wichtigsten Theorien formuliert und ihre Konstituierung als eine eigene Disziplin erreicht werden.

Typisch für die deutsche Wissenschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts war auch die Vorstellung, dass ein Ungelehrter nicht «berufen» sei, ernst zu nehmende wissenschaftliche Forschungsarbeit zu betreiben, und nicht auf Augenhöhe mit akademisch gebildeten Wissenschaftlern kommunizieren könne. Kaeding aber hatte weder einen Hochschulabschluss noch ein Reifezeugnis, da er in der Sekunda vom Gymnasium abgegangen war und danach als Buchhalter sein Brot verdiente. Freilich dürfte Burdach über die Details von Kaedings Biographie kaum unterrichtet sein.

Kaedings Studie besaß auch weitere Merkmale, die ihr keine Chance auf ein wohlwollendes Gutachten von einem traditionsbewussten akademischen Experten ließen. Dazu zählten vor allem deren aus Burdachs Sicht «niedriger», viel zu nützlichkeitsbedingter Zweck und das Datensammlungs- und verarbeitungsverfahren, das eine unscheinbare kalkulatorische Tätigkeit unter Einsatz einer großen Zahl Hilfwilliger anstelle einer geistigen Leistung eines einzelnen Gelehrten vorsah. Die abschätzigen Vergleiche mit Fabrik und Zwangsarbeit waren nicht zufällig: Der industrielle Kapitalismus und die Brutalität der modernen Staatsgewalt waren das Gegenteil von Burdachs Ideal der reinen und freien Wissenschaft. Denn sowohl in der deutschen Wissenschaftswelt als auch in der Öffentlichkeit zeichnete sich im späten 19. Jahrhundert ein Antagonismus von Werthaltungen, der ebenso tiefe Wurzeln wie weitreichende Folgen hatte.⁸³¹ Das eine Lager bildeten die Befürworter der «klassischen» altgriechischen und lateinischen Literatur, der «menschlichen Schönheit und Größe in allen Bereichen»⁸³², der idealistischen Bestrebungen, einschließlich der reinen Wissenschaft um ihrer selbst Willen ohne unmittelbaren praktischen Zweck, von Ressourcenersparnis ganz zu schweigen. Neben zahlreichen Geisteswissenschaften gehörten Physiologen wie Emil Heinrich du Bois-Reymond und Hermann Helmholtz, der Philologe

⁸³⁰ Jungbluth, G.: Burdach, Carl Ernst Konrad, in: Neue Deutsche Biographie. 1957, Bd. 3, S. 41. Elektronische Ausgabe. URL: <http://www.deutsche-biographie.de/pnd118668056.html>;

⁸³¹ In den nachstehenden Ausführungen stütze ich mich auf Dierig, S.: Apollo's Tragedy: Laboratory Science between Classicism and Industrial Modernism, in: Science as Cultural Practice Bd. I: Epple, M. / Zittel, C. (Hrsg.): Cultures and Politics of Research from the Early Modern Period to the Age of Extremes, Berlin 2010, S. 103–120.

⁸³² Ebd., S. 117.

und Archäologe Ernst Curtius (dessen Bruder, der Sprachwissenschaftler Georg Curtius, übrigens einer der prominentesten Kritiker der Junggrammatiker war), der Physiker und Chemiker Gustav Magnus und viele andere diesem Lager an. Ihr Idealbild eines Wissenschaftlers war der «apollinische» Typ: ein schönes Individuum, das sich nicht mit «Dutzendarbeiten» abgibt, sondern an schönen wissenschaftlichen Problemen arbeitet. Er arbeitet selbstlos und hingebungsvoll um der reinen Wissenschaft willen, und, obwohl von Schülern umgeben, tut er die wirklich wichtige Arbeit allein. Von du Bois-Reymond, Helmholtz und vielen anderen Vertretern dieses Lagers wurde dieses Ideal als typisch deutsch angesehen.⁸³³ Seine Ausstrahlung war enorm, entsprechend groß war auch der Einfluss dieses Lagers, obwohl es in keiner Weise institutionalisiert war.

Das andere Lager wurde gleichsam *ex negativo* definiert: zu ihm rechneten Vertreter des ersteren diejenigen, die in ihren Forschungsinteressen oder -methoden dem oben geschilderten Idealbild nicht entsprachen, sondern (womöglich implizit) Werten huldigten, die als «Materialismus», «Amerikanismus»⁸³⁴ und «merkantiler Geist» bezeichnet wurden. Diese Wissenschaftler widmeten ihre organisatorische und Forschungstätigkeit utilitaristischen, angewandten, praktischen Zielen, indem sie Forschungsmethoden bevorzugten, die das Einwirken der Forscherpersönlichkeit auf das Ergebnis der Untersuchung minimieren sollten, und gerne auf industrielle Methoden der wissenschaftlichen Wissensproduktion zurückgriffen. Der weiter oben zitierte Vortrag von Steinbrink könnte wohl als ein Musterbeispiel dafür dienen.

Angesichts der ökonomischen Vorteile dieser letzteren Art Wissenschaft versuchten einige Anhänger der ersteren sie für ihre Zwecke zu adaptieren. So schrieb z.B. du Bois-Reymond in den 1870er Jahren, dass für die wissenschaftliche Arbeit «Riesenmengen von Arbeitern» erforderlich seien, und «warum sollte die Wissenschaft nicht als eine Fabrik», d.h. arbeitsteilig, organisiert werden?⁸³⁵ Als jedoch so etwas im neuen Gebäude des Physiologischen Instituts umgesetzt wurde, fühlte sich der große Meister in dieser Wissenschaftsfabrik sehr unwohl und zog sich in ein separates Labor zurück, wo er weiterhin allein arbeitete. In einem Brief an den Zoologen Anton Dohrn klagte er im Januar 1882, dass er eine ganze Menge schöner und wichtiger Forschungsthemen parat hätte aber die jungen Wissenschaftler stattdessen lieber irgendwelche unerträglich langweiligen Atmungs-Untersuchungen durchführten und Kurven zeichneten, die genau so langweilig anzusehen wären wie Häuser auf der Straße. Und dann schauten sie noch verächtlich über die Schulter auf ihn, als befasste er sich mit keiner richtigen Wissenschaft.⁸³⁶

In seinem Gutachten gab Konrad Burdach wiederholt und deutlich zu verstehen, dass er selbst dem ersteren und Friedrich Wilhelm Kaeding mit seinem Projekt dem letzteren Lager angehörten. Damit war alles – das soziale Profil des Antragstellers, das Thema und der Zweck seines Vorhabens sowie seine Arbeitsmethoden – gegen Kaeding. Kein Wunder, dass das Gutachten und der darauf beruhende Beschluss negativ ausfielen. Überraschend ist vielmehr, dass der Gutachter immerhin die Bewilligung einer nicht unerheblichen Summe für die Fertigstellung des Manuskripts befürwortete.

Obwohl der Antrag abgelehnt wurde, war das nur eine relative und vorläufige Niederlage, denn erstens konnte das Wörterbuch bald darauf von Kaeding im Selbstverlag doch veröffentlicht werden⁸³⁷, und zweitens sollte sein Konzept im Hinblick auf die Entwicklung der Sprachwissenschaft groß herauskommen. Denn neben vielen anderen Vertretern der deutschen «denkenden Klasse» sollte Konrad Burdach erleben, wie moderne Trends in der Wissenschaft wie in der Gesellschaft an Dynamik und Einfluss gewannen.⁸³⁸ Vor allem die Literaturwissenschaft

⁸³³ Ebd., S. 118f.

⁸³⁴ Ebd., S. 116f.

⁸³⁵ Ebd., S. 114.

⁸³⁶ Ebd., S. 115.

⁸³⁷ Kaeding, F.W. (Hrsg.): Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache. Festgestellt durch einen Arbeitsausschuß der deutschen Stenographie-Systeme. Erster Teil: Wort- und Silbenzählungen. Zweiter Teil: Buchstaben-zählungen, Steglitz bei Berlin 1897/98; Vgl. Ders.: Das Häufigkeitwörterbuch und die Geläufigkeitsuntersuchungen, in: Magazin für Stenographie, Bd. XX (1899), S. 83–87, 90–94, 115–119, 129–133, 153–158.

⁸³⁸ Zum Siegeszug des «statistischen Denkens» vgl. Porter, T.M.: The Rise of Statistical Thinking: 1820–1900, Princeton, NJ 1986; Ders.: Trust in Numbers: the Pursuit of Objectivity in Science and Public Life, Princeton, NJ 1995.

musste sehr bald Platz schaffen und sich das philologische Feld mit Linguistik teilen, die sich an Burdach verhassten Werten, Zielsetzungen und Arbeitsmethoden orientierte. Das unter der Leitung Kaedings erstellte «Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache» wurde von dieser neuen Wissenschaft nicht nur anerkannt, sondern bildete einen ihrer Eckpfeiler, die Grundlage der quantitativen Linguistik und der modernen Statistik, denn das Zipfsche Gesetz wurde in den 1930er Jahren anhand der Kaedingschen Zählung formuliert. Das Wörterbuch behielt seine Bedeutung über viele Jahrzehnte und wurde sogar im Jahr 1963 teilweise neu aufgelegt.⁸³⁹ Erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts bekam es Konkurrenz: Es erschienen Arbeiten, die auf anderen Berechnungen basierten, später auch Studien, die sich durch die Mitberücksichtigung mündlicher Rede und strenge Einhaltung des Synchronitätsprinzips vom Kaedingschen Ansatz unterschieden.⁸⁴⁰

Im 20. Jahrhundert bildete Kaedings Arbeit die Grundlage für wichtige Studien in der statistischen Linguistik wie die «Deutsche Sprachstatistik» von Helmut Meier⁸⁴¹ oder die Reihe von EDV-gestützten Untersuchungen, die unter der Leitung von Wolf Dieter Ortman in der Abteilung für Wissenschaftsdidaktik des Goethe-Instituts Computer durchgeführt wurden.⁸⁴² Darüber hinaus lieferte diese Zählung die Grundlage für eine Vielzahl von lexikographischen und didaktischen Arbeiten, die auf einem Grundwortschatz-Konzept basieren, dem zufolge Lehr- und Minimumwörterbücher die häufigsten (und nicht etwa die bedeutungsgemäß «wichtigsten») Vokabeln der jeweiligen Sprache enthalten sollten.⁸⁴³

Die ungeheure ehrenamtliche Arbeit, die von den Stolzeanern um der Vervollkommnung ihres Kurzschriftsystems willen geleistet wurde, führte zwar zu Fortschritten, doch diese Errungenschaften konnten meist nur von denjenigen bemerkt und geschätzt werden, die bereits mit der Kurzschrift vertraut waren und deren ältere Versionen kannten. Die Verbände setzten sich jedoch das Ziel, stets neue Mitglieder anzuwerben. Unterricht in den Vereinen war gratis, Entwicklung und Verbreitung von stenografischen Techniken war also an und für sich keine unmittelbar gewinnorientierte Tätigkeit, aber steigende Mitgliedszahlen waren wichtig für den Wettkampf mit gegnerischen Systemen. Bei der Konkurrenz der Systeme ging es nicht primär um materiellen Profit, sondern vielmehr um soziales Kapital. Urheber und Anhänger der einzelnen stenografischen Systeme benutzten teilweise dieselben Wettbewerbstaktiken wie marktwirtschaftlich agierende Waren- und Dienstleistungsanbieter, denn man lebte in einer Zeit, «in der der Existenzkampf auf allen Gebieten immer wütender tobt und der wirtschaftlich Schwächere leicht unterliegt.»⁸⁴⁴ Hierbei spielte Wissenschaftlichkeit eine untergeordnete Rolle. Geworben wurde vor allem mit den ökonomischen Vorteilen der eigenen «Ware» gegenüber dem Angebot der Konkurrenz, indem darauf hingewiesen wurde, um wie viel mehr an wertvollen Ressourcen man durch den Rückgriff auf das eigene Angebot sparen könnte. Sparsamkeit war besonders werbewirksam, denn sie gehörte einerseits zu traditionell zentralen deutschen bürgerlichen Sekundärtugenden, andererseits war sie ein nicht unbedeutender Faktor im kapitalistischen Wettbewerb. Bezeichnenderweise ging es dabei um Ersparnisse an den gleichen Ressourcen wie bei den rivalisierenden Orthografien, nämlich an Zeit, Kraft, Papier und

⁸³⁹ Kaeding, F.W. (Hrsg.): Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache, Teil 1 u. 2, Teilnachdruck, in: Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft, Jg. 4 (1963), Beiheft.

⁸⁴⁰ [Anonym]: Vocabularium voor het vreemde-talenonderwijs in het eerste leerjaar, in: Levende Talen. 1958, S. 84–101.

⁸⁴¹ Helmut Meier wertete in seiner Freizeit im Laufe von 40 Jahren Kaedings Rohdaten aus. Seine Ergebnisse publizierte er in einem Buch (Meier, H.: Deutsche Sprachstatistik, Hildesheim 1964), das so erfolgreich und gefragt war, dass 1967 eine Neuauflage und 1978 eine zweite, durchgesehene und ergänzte Ausgabe von ihm erschienen.

⁸⁴² Ortman, W.D. (Hrsg.): Hochfrequente deutsche Wortformen. 7995 Wortformen der Kaeding-Zählung, rechner-sortiert in alphabetischer und rückläufiger Folge, nach Häufigkeit und Hauptwortarten. Herausgegeben vom Goethe-Institut, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik, Projekt Phonotheke, München 1975. Dazu sowie allgemein zur Frühphase der EDV-gestützten linguistischen Forschung vgl. Zimmermann, H.H.: Maschinelle Verfahren zur Erschließung von Textkorpora, in: Fix, H. / Rothkegel, A. / Stegentritt, E. (Hrsg.): Sprachen und Computer. Festschrift zum 75. Geburtstag von Hans Eggers, Dudweiler 1982, S. 61–80.

⁸⁴³ Vgl. etwa Morgan, E.Q. / Wadepuhl, W.: Minimum Standard German Vocabulary, London 1936.

⁸⁴⁴ Jäkel, H.: Roller oder Stolze? Eine Beleuchtung der Jacobsohnschen Kritik des Rollerschen Systems, [Berlin o.J.], S. 3.

Druckerschwärze. Hierbei hatten alle Kurzschriftsysteme einen Vorsprung gegenüber dem gewöhnlichen Schreiben. Wie in Werbebroschüren systemübergreifend betont wurde, ließ sich die Stenografie schneller erlernen als die «normale» deutsche Schrift und deren Rechtschreibung. Darüber hinaus konnte ein jedes Schriftstück schneller – potenziell im Gleichschritt mit dem Sprechen – niedergeschrieben werden. Die Kurzschrift half ferner, wie ihre Verfechter betonten, Papier sparen, weil stenografische Schriftzeichen weniger Platz einnahmen als die Buchstaben⁸⁴⁵; sie machte u.U. weniger körperlichen Aufwand erforderlich als das gewöhnliche Schreiben mit der Feder, denn viele stenografische Systeme verzichteten auf variierten Druck beim Schreiben; nicht zuletzt konnte aber auch damit für die Kurzschrift geworben werden, dass viele, und zwar gerade die schwierigsten orthografischen Probleme wie die Groß- und Kleinschreibung oder die Wahl zwischen *ß* und *ss*, die oft ein mühsames Nachdenken bzw. Nachschlagen erforderten, beim Stenografieren entfielen. In Werbematerialien der einzelnen stenografischen Systeme wurde dem Leser auch genau vorgerechnet, wie viel mit Hilfe des jeweiligen Systems im Vergleich sowohl mit der normalen Schrift als auch mit anderen Kurzschriftsystemen gespart werden konnte.

Diese Werbung und das Engagement von Kurzschriftbegeisterten, die in Kursen und Vereinen unentgeltlich Stenografie lehrten, führten dazu, dass die Gesamtzahl der Menschen, vor allem Stadtbewohner, die mehr oder weniger gut stenografische Zeichen schreiben und lesen konnten, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts schnell anstieg. Das System Stolze allein zählte im Jahre 1866 109 Vereine mit 6050 Mitgliedern, und 1891 gab es schon 495 Stolzeaner-Vereine mit 12448 Mitgliedern. Von der erstmals im Jahr 1845 erschienenen kurzen Anleitung aus der Feder Stolzes wurden bis 1892 in 57 Auflagen 207500 Exemplare gedruckt.⁸⁴⁶ Insgesamt handelte es sich um mehrere Millionen Menschen im deutschsprachigen Raum, die irgend ein Stenografie-System einigermaßen beherrschten, eine Kundschaft, deren spezifische Bedürfnisse eine kleine Industrie hervorbrachten: Im Deutschen Reich existierten an der Wende zum 20. Jahrhundert mehrere Verlage, die sich auf stenografische Literatur spezialisierten. Neben Lehrbüchern und Fachperiodika in «normaler» Schrift druckten sie ganze Bücher und Zeitschriften in Steno-Schrift wie z.B. Prosa- und Gedichtsbände, das Neue Testament u.s.w.⁸⁴⁷ Mindestens acht Jahre lang erschienen «Schulzes Illustrierte Unterhaltungsblätter für Stenographen. System Stolze-Schrei»⁸⁴⁸, die 380 Seiten pro Jahr zählten und in denen fast der gesamte Text mit Ausnahme von Titeln und kurzen Redaktionsvermerken mit Kurzschriftzeichen gedruckt wurde. Die behandelten Themen waren typisch für diese Mediengattung: Gedichte, Artikel über afrikanische Stämme, Seeunfälle, exotische Tiere, archäologische Funde usw., sowie Rätsel und Preisaufgaben. Als Beilagen zu dieser Illustrierten erschienen Romane und Kurzgeschichten, sie wurden ebenfalls mit stenografischen Zeichen gedruckt. Der Vertrieb erfolgte über Buchhandlungen (das Heft kostete 30 Pf.) und per Abonnement (3 Mark pro Jahr). Die Auflagenhöhe ist nicht bekannt, es gibt jedoch alle Gründe anzunehmen, dass sie im Vergleich zu herkömmlichen Drucken eher gering war. Dennoch war das Geschäft für die Verlage offenbar profitabel genug.

Vertreter sämtlicher Systeme gaben sich große Mühe, die Behörden von direktem und indirektem Nutzen der Stenografie für die lernende Jugend zu überzeugen: Sie besitze «wesentlich bildende Elemente», hieß es in einem Plädoyer aus dem Jahr 1863, «welche in andern Gegenständen des Unterrichts entweder gar nicht oder doch nicht in dem Masse vorhanden sind», und sie sei ein

⁸⁴⁵ Parish, E.: Vergleich der Rollerschen und der Neu-Stolzeschen Stenographie in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit, in: Jäkel, H.: Roller oder Stolze? S. 27.

⁸⁴⁶ Vgl. Art. Alberti, E.: Stolze, Heinrich August Wilhelm, in: Historische Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Allgemeine Deutsche Biographie, Bd. 36 (1893), S. 425–428. Elektronische Ausgabe. URL: https://de.wikisource.org/w/index.php?title=ADB:Stolze,_Heinrich_August_Wilhelm&oldid=2492514.

⁸⁴⁷ Vgl. etwa Correspondenzblatt des königlich-Sächsischen Stenographischen Instituts; Deutsche Stenographenzeitung; [Krieg, H. (Übertr.)]: Das Neue Testament unseres Herrn und Heilandes Jesu Christi, übersetzt von D. Martin Luther. Erste deutsche stenographische Ausgabe. Übertragen und autographirt von Heinrich Krieg, Professor am königl. stenographischen Institut zu Dresden, Dresden 1870 sowie andere Titel in Hiel, K.: Verzeichniss der stenographischen Literatur (Druckwerke und Kunstgegenstände) Deutschlands und der wichtigsten gleichartigen Erscheinungen des Auslandes, Leipzig 1880.

⁸⁴⁸ Schulzes Illustrierte Unterhaltungsblätter für Stenographen. System Stolze-Schrei. Neunter Jahrgang. 1910.

Mittel «uns Bildungselemente zuzuführen, welche wir ohne die Stenographie uns nicht aneignen könnten.»⁸⁴⁹ Dieser Kampf um die Schule war unterschiedlich erfolgreich: In Bayern und in Österreich ordneten die Regierungen bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts an, Stenografie als Wahlfach in Gymnasien einzuführen, während in Preußen es lange Zeit nur erlaubt war, sie als außerlehrplanmäßigen freiwilligen Unterricht nach Ende der regelmäßigen Lehrveranstaltungen in den Räumlichkeiten der Gymnasien zu lehren, ohne dass sie als Lehrgegenstand in den Zeugnissen aufgeführt wurde. Bedingt war diese Zurückhaltung zum einen dadurch, dass der Nutzen der Kurzschrift für die sprachliche Bildung, den ihre Anhänger betonten, von Lehrern und Beamten vielfach nicht bzw. nicht sofort erkannt wurde.⁸⁵⁰ Zum anderen spielte die Befürchtung eine Rolle, dass das parallele Erlernen der herkömmlichen Orthografie (das ja nach der Grundschule auch noch in den ersten Klassen des Gymnasiums fortgesetzt wurde) und der Stenografie, deren Regeln teilweise ganz anders waren, die Kinder verwirren würde. Ähnliche Bedenken hatten übrigens auch Lehrer außerhalb Preußens. So bezeichnete der Nürnberger Professor Karl Küffner den Stenografieunterricht, den Gymnasiasten ab der 4. Klasse erhielten, als eine der wichtigsten Fehlerquellen: Die Schüler lernten das aufzuschreiben, was sie hörten, ohne daran zu denken, dass ein und derselbe Laut in verschiedenen Wörtern durch verschiedene Buchstaben wiedergegeben werde. Küffner forderte zwar nicht die Abschaffung des Stenografieunterrichts in der Schule, wies jedoch auf die Notwendigkeit hin, seine «schädliche Einwirkung» durch «strenge Handhabung der orthografischen Zensur» zu «mildern».⁸⁵¹

Die Situation änderte sich jedoch allmählich, und zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde auch in Preußen der Stenografie-Unterricht als fakultatives Fach in die Lehrpläne der Gymnasien aufgenommen, in Bayern hingegen war in vielen Lehranstalten der Stenografieunterricht obligatorisch. Neben Gymnasien, Real- und Handelsschulen wurde die Kurzschrift vor allem in Militär- und Handelsakademien gelehrt. Darüber hinaus erlangte sie in München, Berlin, Leipzig, Breslau, Königsberg, Kiel und einigen anderen deutschen Städten zeitweise sogar den Status eines akademischen Faches an den Universitäten.⁸⁵² An der Berliner Universität wurde 1851 eine Privatdozenten-Stelle und 1864 ein eigener Lehrstuhl für Stenografie eingeführt. Dies geschah speziell für Gustav Michaelis (1813–1895), Stolzes eifrigsten Mitarbeiter⁸⁵³, der nicht nur praktischen Unterricht erteilte, sondern auch eigene Studien betrieb, die für den uns hier interessierenden Zusammenhang von Belang waren.

Nach dem Studium der Mathematik und Naturwissenschaften in Göttingen zog Michaelis nach Berlin und lehrte einige Zeit diese Fächer in verschiedenen Bildungseinrichtungen der preußischen Hauptstadt. Er lernte dort die Stenografie bei Wilhelm Stolze persönlich und

⁸⁴⁹ Tietz, J.: Ein Urteil über die Verhandlung, welche auf der 15. Versammlung der Directoren der Westphälischen Gymnasien und Realschulen zu Soest, am 13. bis 17. October 1863, über den Unterricht in der Stenographie an den höheren Lehranstalten stattgefunden hat, in: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Begründet von J. Chr. Jahn. Gegenwärtig herausgegeben von Alfred Fleckeisen, Professor in Dresden, und Hermann Masius, Professor in Leipzig. Fünfunddreißigster Jahrgang. Zweiundneunzigster Band. Zweite Abteilung – für Gymnasialpädagogik und die übrigen Lehrfächer mit Ausschluss der classischen Philologie, hrsg. von H. Masius. Elfter Jahrgang, Leipzig 1865, S. 291f.

⁸⁵⁰ Tietz zeigte in seinem Aufsatz, dass die negativen Gutachten sämtlicher Direktoren der höheren Lehranstalten Preußens, die nach ihrer Meinung über die Notwendigkeit des Stenografieunterrichts in ihren Anstalten gefragt worden waren, auf Unkenntnis der Kurzschrift beruhten. Tietz, J.: Ein Urteil über die Verhandlung... S. 293ff.

⁸⁵¹ Küffner, K.: Vom Fehlerkreuz an unseren Mittelschulen, S. 15f.

⁸⁵² Historische Vorlesungsverzeichnisse der Universität Leipzig. Elektronische Ausgabe. URL: <http://histvv.uni-leipzig.de/suche/?volltext=Stenographie&dozent=&von=1814w&bis=1914s&fakultaet=Theologie+Philosophie+Jura+Medizin&start=1&l=20>; Chronik der Königlichen Universität zu Breslau für das Jahr vom 1. April 1902 bis 31. März 1903. Jahrgang 17, Breslau 1903. Elektronische Ausgabe. URL: http://www.archive.org/stream/chronikderknigl00bresgoog/chronikderknigl00bresgoog_djvu.txt; Handbuch der Industrie- und Handelskammer Breslau, Breslau 1927. (URL: www.dbc.wroc.pl/dlibra/plain-content?id=8349); Findbuch des Bestandes Abt. 47: Christian-Albrechts-Universität Kiel, Teil 1: 1665–1945, in: Veröffentlichungen des Landesarchivs Schleswig-Holstein, Bd. 90, Hamburg 2007, S. 21. Elektronische Ausgabe. URL: http://hup.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2008/73/pdf/HamburgUP_LASH90_Findbuch47.pdf.

⁸⁵³ Vgl. Mentz, A.: Geschichte der Stenographie. 2., verb. Aufl., Berlin / Leipzig 1920, S. 92.

interessierte sich zunehmend für theoretische und praktische Aspekte der Schrift. Er entwickelte einfachere und logischere Rechtschreibregeln für Deutsch und Englisch, setzte sich für den Übergang von der Fraktur zur Antiqua ein, schlug Verbesserungen für Stolzes Stenografie vor und übertrug auf andere Sprachen.⁸⁵⁴ Ab 1845 ließ Michaelis seine mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien ruhen und widmete sich voll und ganz dem Dienst an der Schrift: Er arbeitete als Stenograf im preußischen Landtag, später auch im Reichstag, lehrte die Stenografie, der er neben der pragmatischen sowohl eine sprachwissenschaftliche, als auch eine pädagogische Bedeutung beimaß, schrieb mehrere Abhandlungen zur Geschichte der Orthografie und wurde mit der Zeit Verfechter einer radikal phonetischen Reform der deutschen Rechtschreibung. Von 1854 an publizierte er reformatorische Vorschläge vom Standpunkt eines Stolzeaners aus in einer Zeitschrift, die anfangs «Zeitschrift für Stenographie» hieß und 1856 in «Zeitschrift für Stenographie und Orthographie in wissenschaftlicher, pädagogischer und praktischer Beziehung» umbenannt wurde.⁸⁵⁵ Von 1853 bis 1879 war Gustav Michaelis ihr Herausgeber und Hauptautor. In seinen Artikeln führte er aus, dass die Übertragung stenografischer Prinzipien auf die herkömmliche Schrift «in solchen Fällen, wo es gerade mit den Forderungen der historischen Grammatik zusammentrifft», diese radikal optimieren ließe. Erfolg auf diesem Gebiet war ihm jedoch nicht beschieden, weil, so die Meinung eines Zeitgenossen, er «auf den bestehenden Gebrauch fast gar keine Rücksicht» nahm.⁸⁵⁶

Trotz aller Bemühungen von Michaelis und anderen Verfechtern einer stenografisch inspirierten radikalen Phonetisierung der deutschen Rechtschreibung wurde diese Option auf den beiden orthografischen Konferenzen in Berlin (1876 und 1901) nicht einmal besprochen, von der generellen Umstellung auf Stenografie ganz zu schweigen. Michaelis war vertraut mit den Protokollen der Ersten orthografischen Konferenz.⁸⁵⁷ Ihm wurde klar, dass Sprachwissenschaftler, Lehrer, Verleger und Verwaltungsbeamte, die über das Schicksal der deutschen Rechtschreibung entschieden, von radikalen Reformabsichten weit entfernt waren. Bei der breiten Öffentlichkeit trafen die radikalreformatorischen Ideen, wie er sie verbreitete, auch nur vereinzelt auf positive Reaktionen. Dies scheint zu Resignation geführt zu haben, denn Michaelis stellte Ende der 1870er Jahre die Herausgabe seiner Zeitschrift und seiner Broschüren ein. Bibliothekskataloge weisen keine neuen Veröffentlichungen und nur eine Neuauflage seiner Schrift «Über die Physiologie und

⁸⁵⁴ Gustav Michaelis publizierte sehr intensiv zu Themen, die sich auf die Schrift bezogen. Die einschlägigen Werke sind folgende: Michaelis, G.: Die Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Stolzeschen Stenographie beleuchtet, mit besonderer Rücksicht auf Grimms Vorrede zum deutschen Wörterbuch und Weinholds deutsche Rechtschreibung, nebst Proben aus der deutschen Literatur in Vereinfachter Rechtschreibung, Berlin 1854; Ders.: Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung: zugleich als zweiter Teil zu der Schrift des Verfassers: Die Vereinfachungen des deutschen Rechtschreibung etc., Berlin 1856; Ders.: Über die Anordnung des Alphabets, besonders in wissenschaftlichen Wörterbüchern, Berlin 1858; Ders.: Das TH in der deutschen Rechtschreibung: drei Vorträge., Berlin 1860; Ders.: Über den Unterschied der Consonantes tenues und mediae und über die Unterscheidung des ach- und ich-lautes, Berlin 1862; Ders.: Ueber die Physiologie und Orthographie der S-Laute, Berlin 1863; Ders.: Die Vereinfachung der Englischen Rechtschreibung, Berlin 1865; Ders.: Über die wissenschaftliche und pädagogische Bedeutung der Stolzeschen Stenographie, Berlin 1866; Ders.: Über Jakob Grimms Rechtschreibung: [Vortrag gehalten im April d. J. vor der Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen], Berlin 1868; Ders.: Über die Berliner Gymnasial-Orthographie von 1871: nebst einer Vergleichung derselben mit der württembergischen Schul-Orthographie, Berlin 1871–1872; Ders.: Vorschläge zur Regelung und Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung, Berlin 1874; Ders.: Ueber den Uebergang von der deutschen zur lateinischen Schrift..., Berlin 1874; Ders.: Die Ergebnisse der zu Berlin vom 4. bis 15. Januar 1876 abgehaltenen orthographischen Konferenz, Berlin 1876; Ders.: Beiträge zur Geschichte der Deutschen Rechtschreibung. Heft I-II: Ergänzungen zu der Schrift: Die Ergebnisse der zu Berlin vom 4. bis 15. Januar 1876 abgehaltenen orthographischen Konferenz, Berlin 1877–1880; Ders.: Ueber die Physiologie und Orthographie der Zischlaute, mit besonderer Rücksicht auf die Heysesche Regel: «Ueber die Physiologie und Orthographie der S-Laute, 1863». Zugleich als zweite Auflage der Schrift, Berlin 1883.

⁸⁵⁵ Ohne eine allgemeine Reform abzuwarten, ging Michaelis in seinen Periodika an die Vervollkommnung der deutschen Rechtschreibung und ließ die Zeitschrift in Antiqua unter Weglassung des Dehnungs-*h* und zeitweise unter Verwendung der Substantivkleinschreibung drucken.

⁸⁵⁶ Ruprecht, L.: Die deutsche Rechtschreibung vom Standpunkte der historischen Grammatik beleuchtet..., S. 7f.

⁸⁵⁷ Seine Überlegungen dazu legte er in seiner Schrift « Die Ergebnisse der zu Berlin vom 4. bis 15. Januar 1876 abgehaltenen orthographischen Konferenz» dar.

Orthographie der S-Laute» im Jahre 1883 auf. Er blieb jedoch bis 1889 Leiter des Stenografischen Büros des preußischen Herrenhauses und lehrte weiterhin Stenografie an der Berliner Universität, wo er nachweislich noch 1891, also mit ca. 78 Jahren, einen Kurs anbot.⁸⁵⁸ Einen Nachfolger hatte er nicht. An anderen deutschen Universitäten existierten die Professuren für Stenografie auch nur bis zum Tode der entsprechenden Lehrstuhlinhaber. Eine dauerhafte Etablierung der Stenografie als akademische Disziplin fand also nicht statt. In anderen Bildungseinrichtungen hingegen wurde sie bis Ende des 20. Jahrhunderts unterrichtet.

Dass selbst die so wissenschaftlich fundiert perfektionierte Kurzschrift die herkömmliche Schrift nicht abgelösen vermochte, lag nicht an ihren technischen Defiziten, sondern vielmehr an den ungleichen Wettbewerbsbedingungen: In den Volksschulen, wo die meisten deutschen Kinder ihren ersten und einzigen Lese- und Schreibunterricht erhielten, lehrte man zuerst Fraktur und deutsche Kurrentschrift, dann Antiqua und die humanistische Kurrentschrift, aber keine Kurzschrift. Nach Absolvierung der gesetzlich vorgeschriebenen Stufe aber verließen die meisten Kinder die Schule und setzten ihre Ausbildung nicht fort. Nur ein verhältnismäßig kleiner Teil ging auf das Gymnasium, wo sie dann eventuell die Möglichkeit, jedoch nur selten die Pflicht hatten, neben den vielen anderen Fächern auch die Stenografie zu erlernen, wobei ihr ausdrücklich ein subsidiärer Status zugewiesen war. Gegen die vielen obligatorischen Fächer (für die übrigens die Verwendung der herkömmlichen Schrift vorgeschrieben war) hatte sie kaum eine Chance. Das Erlernen der Stenografie auf Kursen, in Vereinen oder durch Selbststudium war aufgrund didaktischer Defizite (Stenografie-Lehrer waren ja noch dürftiger pädagogisch ausgebildet als «normale» Lehrer, die wenigstens ein Lehrerseminar oder eine Universität besucht hatten) meist nicht so erfolgreich, als dass die Absolventen von all den potenziellen Vorteilen der Kurzschrift auch praktisch profitieren konnten. Insofern blieb die Stenografie für die überwältigende Mehrheit auch derjenigen, die sie einigermaßen beherrschten, im Endeffekt höchstens ein Werkzeug, dessen praktische Bedeutung und kultureller Stellenwert mit denen der herkömmlichen Schrift kaum zu vergleichen waren.

Trotzdem war die Kurzschrift und das mit ihr verbundene «stenografische Leben» ein nicht unbedeutendes kulturelles Phänomen der Moderne, denn eine Zeit lang spielten die Stenografen-Vereine mit ihren Geselligkeitsformen in Deutschland eine Rolle, die weit über den rein pragmatischen Nutzen der Stenografie hinausging: Die Vereinsaktivitäten strukturierten ihre Freizeit und boten Gelegenheiten, soziale Kontakte zu knüpfen und zu pflegen. Für viele Mitglieder war mit dem «eigenen» System eine ganze Weltanschauung verknüpft, und der Systemkampf diente als Ersatz für die im Deutschen Kaiserreich nur beschränkt zugelassene politisch-soziale Betätigung. Und letztlich war die Kurzschrift, die trotz ihrer rationalen Ressourcennutzung, ihrer modernen sozial-kommunikativen Praktiken und ihrer neuartigen wissenschaftlichen Studien den Massenwiderstand des kulturellen Mainstream nicht zu überwinden vermochte, ein aufschlussreiches Phänomen, das wieder einmal deutlich macht, wie groß die Wirkung gerade von außersprachlichen Faktoren auf die Ergebnisse von Debatten über Fehler von Aufschreibetechniken und über ihre Behebung war.

Zwar könnte man bei der Lektüre einer Übersichtsdarstellung der russischen Stenografie von General Eršov aus dem Jahr 1880 den Eindruck gewinnen, die Kurzschrift war auch im Zarenreich im Begriff, dem (kyrillischen) Alphabet die Monopolstellung streitig zu machen. Äußerte doch der Autor die Zuversicht, dass «in mehr oder weniger ferner Zukunft die herkömmliche Schrift durch die stenografische verdrängt» würde.⁸⁵⁹ Drei Jahrzehnte später war diese Prophezeiung noch nicht in Erfüllung gegangen, obwohl kein geringerer als Lev Tolstoj dem

⁸⁵⁸ Im Zentralen Verzeichnis Antiquarischer Bücher findet sich eine eigenhändig geschriebene Briefkarte mit Unterschrift («Prof. Michaelis & Frau») und eigenhändiger Vorlesungsankündigung mit der Bekanntgabe von Ort und Zeit seiner Lehrveranstaltungen über deutsche Stenographie «samt practischer Übungen» vom Herbst 1891. (Auf der Webseite www.zvab.com per Suchfunktion zu finden).

⁸⁵⁹ Eršov, N.A.: *Obzor russkich stenografičeskich sistem. (Istorija, kritika i literatura russkoj stenografii)*, Sankt-Petersburg 1880, S. 4.

Verfasser beipflichtete, indem er 1909 in einem Brief an ihn⁸⁶⁰ für das zugeschickte Buch bedankte und die Verbreitung der stenografischen Schrift begrüßte. Gegenüber seinen Angehörigen und Gästen soll Tolstoj zwei Tage früher die Meinung geäußert haben, die Stenografie sei «sehr nützlich und werde (in der Zukunft) die Schrift ablösen».⁸⁶¹

Allein – gab es wirklich triftige Gründe für diese Hoffnung?

In Russland verlief die Entwicklung der Kurzschrift im 19. Jahrhundert insofern anders als in Preußen, als die autokratische Regierung eine viel wesentlichere – erst hindernde, dann fördernde – Rolle darin spielte.⁸⁶² Noch 1849 meinte die Petersburger Zensurbehörde, die von N. Mejer vorgelegte «Anleitung zur Stenografie in russischer Sprache», enthaltend «die Regeln der stenografischen Kunst, die in Russland weder eine Verwendung finden kann noch darf, nicht zum Druck freigegeben werden sollte».⁸⁶³ Dennoch wurde schon damals in Russland an der Entwicklung bzw. Modifizierung von Kurzchriftsystemen gearbeitet. Neben Modifikationen von deutschen Systemen, vor allem den beiden größten von Gabelsberger und Stolze, entstanden auch originelle russische wie z.B. das vom angehenden Offizier Michail Ivanin (1801–1874).⁸⁶⁴ Er entwarf und verwendete es bereits in den Jahren 1832–1834, als er an der Kaiserlichen Militärakademie studierte. 1858 veröffentlichte er es, und schon 1860 wurde mit Hilfe dieses Systems eine öffentliche Veranstaltung (nämlich ein Streitgespräch von zwei Historikern über den Ursprung der Rus‘) erfolgreich stenografiert. Niemand dachte jedoch daran, das russische Alphabet zugunsten der Kurzschrift aufzugeben.⁸⁶⁵

Eines der bekanntesten russischen Systeme war das von Pavel Ol‘chin (1830–1915), das berühmt wurde, nachdem seine Verwendung durch Fjodor Dostojevskijs Stenografistin und künftige Ehefrau Anna Snitkina dem Schriftsteller die Arbeit enorm erleichterte und große Gewinne ermöglichte. Ol‘chin, der Sohn eines getauften kurländisch-jüdischen Kaufmanns und einer schwedisch-deutschen Livländerin, war mehrsprachig aufgewachsen. Er las noch als Jugendlicher 1844 ein anonym herausgebrachtes Buch über Stenografie und beschäftigte sich seitdem Jahre lang mit vergleichender Analyse verschiedener Kurzchriftsysteme. Schließlich entwickelte er, als er in Nürnberg weilte und zahlreiche Beiträge für die russische Zeitschrift «Vokrug sveta» schreiben bzw. übersetzen musste, sein eigenes, indem er das System Gabelsberger auf die russische Sprache übertrug. Die Idee, die Stenografie generell anstelle der herkömmlichen Schrift zu verwenden,

⁸⁶⁰ Vgl. [Tolstoj, L.N.]: Pis'mo T[olstogo] k N.A. Eršovu ot 3 ijunja s blagodarnost'ju za ego kn. «Obzor russkich stenografičeskich sistem», Sankt-Petersburg 1880, in: Tolstoj, L.N.: Polnoe sobranie sočinenij v 80 tomach, Bd. 79, Moskau 1957, S. 215. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pisma/1909-yanvar-iyun/letter-242.htm>.

⁸⁶¹ Makovickij, D.P.: «Jasnopoljanskije zapiski. 1909 g. Ijun'». Eintrag vom 3. Juni 1909. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/bio/makovickij-yanopoljanskije-zapiski/1909-iyun.htm>. Lev Tolstoj beherrschte die Stenografie nicht, aber sein Sekretär Nikolaj Gusev und später seine Tochter Aleksandra L'vovna Tolstaja bedienten sich der Kurzschrift beim Niederschreiben seiner Gespräche und Briefe – vgl. seinen Brief an Vladimir Troickij, Student des Kiewer stenografischen Instituts, vom 12. Januar 1910: «Ich benutzte die Stenografie, als der jetzt in die Verbannung verwiesene N[ikolaj] N [ikolaevič] Gusev bei mir war. Überhaupt finde ich die Stenografie eine sehr nützliche Kunst». Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pisma/1910-yanvar-aprel/letter-43.htm>.

⁸⁶² Zur Geschichte der russischen Stenografie liegen keine geschichtswissenschaftlich aktuelle Studien vor. Als deskriptive Darstellungen vgl. vor allem Eršov, N.A.: Obzor russkich stenografičeskich sistem; Jurkovskij, A.M.: Obzor russkoj stenografičeskoj literatury, in: Voprosy stenografii, Nr. 5–7 (1927), S. 29–31; Ders.: Očerki po istorii russkoj stenografii, in: Voprosy stenografii i mašinopisi, Nr. 6, 10, 12 (1928); Levin, S.: Ob izučenii russkoj stenografii. Moskva 1927; Ders.: Stenografija skvoz' veka, Moskau 1969 sowie Rejser, S.A.: Russkaja paleografija novogo vremeni: neografija: Učebnoe posobie dlja vuzov, Moskau 1982.

⁸⁶³ Zit. nach Rejser, S.A.: Russkaja paleografija novogo vremeni, S. 48–49.

⁸⁶⁴ Zum System Ivanin vgl. Ivanin, M.I.: O stenografii ili iskusstve skoropisi i primenenii eë k russkomu jazyku, Sankt-Petersburg 1858; Ders.: Russkaja stenografija ili skoropis' dlja glasnogo sudoproizvodstva i učebnych zavedenij, Sankt-Petersburg 1866.

⁸⁶⁵ Erst viel später erschienen und marginal geblieben ist ein Buch, das sie Stenografie als «die neue Schriftlichkeit» schlechthin präsentierte: Cimmerman, I.L.: Stenografija – novaja pis'mennost'. Lekcii korrespondencii dlja samoobučenija, Sankt-Petersburg 1913.

scheint auch ihm nie in den Sinn gekommen zu sein. Er betrachtete sein Werk zunächst als ein Werkzeug für den eigenen Bedarf und publizierte es erst in den 1860er Jahren.⁸⁶⁶

Praktische Bedeutung und weitere Verbreitung erlangte die Stenografie jedoch sehr rasch in den 1860er Jahren mit den Großen Reformen, die zur Entstehung von neuartigen Institutionen wie dem Semstwo, dem öffentlichen Gerichtsverfahren, der Gerichtsverteidigung und dem Geschworenengericht führte.⁸⁶⁷ Die auf kapitalistischem Wege sich schnell entwickelnde russische Wirtschaft beschäftigte auch recht bald Stenografen und Stenografinnen in großer Zahl. Angesichts der neuartigen Bedürfnisse bemühte sich nun die Regierung um Verbreitung der Kurzschrift und richtete an der Militärtopographischen Hochschule in Sankt-Petersburg, an der Moskauer höheren Bürgerschule und anderswo kostenlose Kurse ein. Speziell für Frauen wurden Kurse eingerichtet, wo auch Ol'chin als Lehrer tätig war. Freiwilliger Stenografie-Unterricht wurde in vielen Gymnasien eingeführt.

Zahlreiche stenografische Systeme entstanden in Russland und kämpften, ähnlich wie im deutschsprachigen Raum, um die Gunst der Regierung und der Öffentlichkeit unter Verwendung sowohl von kommerziellen Werbestrategien als auch unter seriöser vergleichenden Erörterung der Vor- und Nachteile der Systeme.⁸⁶⁸ Anstelle der herrschenden Vielfalt überlegte die Regierung, ein einheitliches System einzuführen. Nachdem eine extra eingesetzte Kommission Auskunft aus Dresden eingeholt hatte und ein Sonderbeauftragter namens Bradke ins Ausland geschickt worden war, um die europäischen Systeme zu studieren und zu vergleichen, konnte sich die russische Regierung immer noch nicht entscheiden und schlug einen anderen Weg als die preußische ein, indem sie 1864 einen Wettbewerb ausrief. Für das Stenografie-Lehrwerk, das für die russische Sprache am besten geeignet wäre, gab es einen Preis in Höhe von 1500 Rubel, mehr als ein Jahresgehalt eines Staatsbeamten. Von den 28 eingereichten Entwürfen erhielt keiner den großen Preis, die Lehrbücher von Ol'chin sowie von I. Paul'son und Ja. Messer (eine Übertragung des Systems Stolze)⁸⁶⁹ wurden jedoch als am besten gelungen gelobt.⁸⁷⁰ 1866 wurde ein Wettschreiben veranstaltet, doch auch daraus ist keins der Systeme als eindeutiger Sieger hervorgegangen.⁸⁷¹ Der Systemkampf tobte weiter.

Laut Erinnerungen des Stenografen I.K. Markuze wurde damals über die Stenografie als eine «interessante Kunst» und «Clou des Tages» viel in der russischen Presse diskutiert, nicht jedoch als eine potenzielle Lösung für die Probleme mit der Rechtschreibung.⁸⁷² Es erschienen in Russland auch stenografische Fachperiodika wie z.B. «Das stenografische Blatt. Eine Monatsschrift, ausschließlich der Kunst der Schnellschrift gewidmet»⁸⁷³, «Der Stenografie-Lehrer», «Der Stenograf» und «Der Stenografie-Praktiker»⁸⁷⁴, «Der Stenografische Bote»⁸⁷⁵. In Russland

⁸⁶⁶ Vgl. Ol'chin, P.: Rukovodstvo k russkoj stenografii po načalam Gabel'sbergera, Sankt-Petersburg 1866.

⁸⁶⁷ Jurkovskij, A.M.: Stenografija skvoz' veka, Moskau 1969, S. 56.

⁸⁶⁸ Vgl. Sokolov V.I., Rejman. Materialy dlja buduščej stenografii, in: Učitel', Bd. 3 (1863), Nr. 4–6, 8, 9, 11–16, 22–24. Zeugnisse des Konkurrenzkampfes s. in Stasjulevič, M.M.: Novejšie uspechi stenografii, in: Golos, Nr. 154 (19.06.1863), S. 601–602; Artobolevskij, A.Ja.: O prepodavanii stenografii v učilišče voennogo vedomstva, in: Narodnoe bogatstvo, Nr. 138 (20.06.1864), S. 546; sowie Eršov, N.A.: Obzor russkich stenografičeskich sistem, S. 138–143.

⁸⁶⁹ Paul'son, I. / Messer, Ja.: Russkaja kratkopis', ili stenografija po načalam Štol'ce, Sankt-Petersburg 1864.

⁸⁷⁰ Rejser, S.A.: Russkaja paleografija novogo vremeni, S. 51.

⁸⁷¹ Vgl. dazu Otečestvennye zapiski. September 1866. Heft I, S. 1–6 (gesonderte Paginierung); November 1866. Heft 2. c. 1 (gesonderte Paginierung).

⁸⁷² Istoričeskij vestnik, Nr. 3 (1900), S. 982. Zit. nach Mjuller, I.: Roman-stenogramma. F.M. Dostojevskij i sozdatel' russkoj sistemy stenografii P.M. Ol'chin, in: Al'manach bibliofila, Lfg. 15 (1983). Elektronische Ausgabe. URL: <http://redkayakniga.ru/biblioteki/item/f00/s00/z0000017/st012.shtml> (24.11.2017). Zu Markuze vgl. Markuze Ivan Karlovič, in: Afanas'ev, N.I.: Sovremenniki: Al'bom biografij, 2 Bde., Sankt-Petersburg 1909–1910, Bd. 2, S. 282–284.

⁸⁷³ Stenografičeskij listok. Ježemesjačnoe izdanie, posvjaščennoe isključitel'no iskusstvu skoropisi. Char'kov.

⁸⁷⁴ Učitel'-stenograf, Stenograf, Stenograf-Praktik, alle Sankt-Petersburg.

⁸⁷⁵ Stenografičeskij vestnik, Kiev.

scheint es keine in Steno-Schrift gedruckte Periodika gegeben zu haben, aber einzelne Lesebücher, Prosa- und Gedichtsbände, u.dgl.m.⁸⁷⁶

In der Zeit der Reaktion flaute das einst so rege stenografische Leben in Russland jedoch ab, da viele der durch die Großen Reformen ins Leben gerufenen Institutionen des öffentlichen Lebens wieder unterdrückt wurden. Nur in der Wirtschaft wurden die Stenografendienste weiterhin gebraucht. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als sich die politische Lage wieder änderte, kam es auch zur Belebung auf dem Gebiete der Stenografie⁸⁷⁷: Duma-Sitzungen und Gerichtsverhandlungen wurden stenografiert, Politiker und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens diktierten Artikel für die wieder freier gewordene Presse, es erschienen wieder und neue Lehrbücher der Stenografie, neue Systeme wurden entwickelt und propagiert.

Im Gegensatz etwa zu Latinisierungsentwürfen⁸⁷⁸, die niemals über wenig beachtete Vorschläge hinaus kamen, fand also die Stenografie in Russland in bestimmten Kontexten durchaus Eingang. Doch Gründe für die von Eršov und Tolstoj geäußerte Annahme, die Kurzschrift würde irgendwann das russische Alphabet ablösen, gab es in Russland ebenso wenig wie in Deutschland, zumal auch die Verbreitung der Stenografie in Russland viel geringer als zeitgleich in Deutschland war. Dies vor allem natürlich deshalb, weil Massenbildung im Zarenreich später einsetzte und bei der großen Masse sich auf eine elementare Alphabetisierung beschränkte.

Es bleibt festzustellen, dass für die große Masse der Schreibenden und Schreiben Lernenden die Stenografie sowohl in Deutschland als auch in Russland zwar niemals den Status einer alternativen Option für alle Lebenslagen zu erlangen vermochte. Als eine funktional wie kontextspezifische Alternative zur herkömmlichen Schrift wurde sie jedoch von Tausenden und Abertausenden praktiziert. Ihr Anwendungsbereich beschränkte sich normalerweise auf die Niederschrift als erste, subsidiäre Phase der Produktion von schriftlichen Texten. Anschließend wurden Stenogramme in den allermeisten Fällen in maschinen- oder handschriftliche Texte in herkömmlicher kyrillischer, deutscher oder lateinischer Schrift verwandelt.⁸⁷⁹ Von den Nachteilen der herkömmlichen Schrift half die Kurzschrift vor allem nur einen beheben, nämlich die relative Langsamkeit des Schreibvorgangs im Vergleich zum Sprechen oder Denken. Papier hingegen wurde durch ihren Einsatz im Endeffekt kaum gespart, weil es ja für das Stenogramm *und* für die Reinschrift verbraucht wurde. Auch von orthografischen Problemen befreite die Stenografie die Schreibenden nicht unbedingt: zwar gab es in manchen Systemen durch das Weglassen von stummen Buchstaben und unbetonten Vokalen sowie durch die identische Bezeichnung von gleich lautenden Buchstaben eine relativ geringere Zahl problematischer Fälle, doch jedes System hatte seine festen Regeln und diese mussten auch eingehalten werden, was nicht Jedem immer gelang. Beim Erlernen der Kurzschrift wurden auch Diktate geschrieben und nach der Fehlerzahl benotet. Aber es gab wichtige Unterschiede zwischen dem herkömmlichen Schreib- bzw. Deutschunterricht und dem Stenografie-Unterricht: letzterer war nämlich in einem Großteil der Bildungsanstalten

⁸⁷⁶ Zum Beispiel Artobolevskij, A.N.: «Razbojnik Pet'ka». Byl' (rasskaz, napisannyj stenografičeski), Sankt-Petersburg 1865; Ol'chin, P.M.: Dva rasskaza. Upražnenie v čtenii dlja izučajuščich bystropis' na kursah Pavla Ol'čina, Sankt-Petersburg 1866; Lermontov, M.Ju.: Maksim Maksimyč; Fatalist i nekotorye stichotvorenija. Stenografičeskij perevod S. Dlusskogo, Kiew 1887.

⁸⁷⁷ Auch die Erfindung neuer stenografischer Systeme wurde fortgesetzt. Eršov veröffentlichte sein eigenes Werk – Eršov, N.A.: «Novaja skoropis'» (stenografija), Teil 1, Sankt-Petersburg 1912; aus der Vielzahl anderer sei beispielsweise auf Cimmerman, I.L.: Stenografija – novaja pis'mennost'. Lekcii korrespondencii dlja samoobučenija, Sankt-Petersburg 1913 hingewiesen.

⁸⁷⁸ Vgl. [Anonym]: Novye usoveršenstvovannye litery dlja russkogo alfavita, ili udobnejšee sredstvo učit'sja čteniju i pis'mu russkomu, daže i inostrancam, prisposoblennoe vmeste k izučeniju vsech evropejskich alfavitov, s priloženiem nekotorych istoričeskich zamečanij o upotreblenii bukv u drevnich i novych narodov, Moskau 1833; Kadinskij, K.M.: Uproščenie russkoj grammatiki. Uproscenie ruskoj grammatiki, napečatannoe dvojakim šriftom russkim i vnov' predlagaemym latinskim, Sankt-Petersburg 1842; Zaszjadko, N.: O russkom alfavite, Moskau 1871; Beljaevskij, A.: Novaja russkaja pis'mennost'. Proekt usoveršenstvovanija russkich alfavita i pis'mennosti, Sankt-Petersburg 1896; Ezerskij, F.V.: Meždunarodnaja azbuka. (Odinakovye bukvy na vse jazyki), Sankt-Petersburg 1885.

⁸⁷⁹ Von StenografInnen für den eigenen Bedarf verfassten und daher nicht transkribierten Texte wie z.B. die Tagebücher der Ehefrau von Dostoevskij stellten quantitativ eine unerhebliche Ausnahme dar.

freiwillig, er wurde meist nicht von Schulmeistern, sondern von enthusiastischen Stenografenvereinsmitgliedern oder Systemerfindern erteilt, vielfach nicht von Kindern, sondern von Erwachsenen besucht und fand auch größtenteils nicht im gewöhnlichen schulischen Setting statt, so dass Lernende, die Fehler machten, nicht oder zumindest nicht in vergleichbarem Maße dieselben psychischen Konsequenzen zu tragen hatten wie Schulkinder beim Fehlermachen im herkömmlichen Unterricht. Insofern kann man durchaus behaupten, dass *stenografische* Fehler anders konstruiert waren als die in der herkömmlichen Orthografie.

Als **Fazit zu diesem Kapitel** ist festzustellen, dass aus mindestens drei Gründen viele Menschen im 19. und frühen 20. Jh. darüber nachdachten, wie die deutsche bzw. russische Rechtschreibung zu verbessern wäre. Erstens schien das Vorhandensein einer Vielzahl heterogener Normen bzw. Normsysteme und unregelmäßiger Schreibweisen mit dem kapitalistisch berechnenden, technisch rationalen, bürgerlich disziplinierten Geist der Moderne und – im deutschsprachigen Raum – mit den national-politischen Einheitlichkeitstendenzen nicht vereinbar zu sein. Zweitens versprach die Möglichkeit, sich auf einen, kodifizierten und amtlichen Standard zu verlassen, den Lehrern eine Erleichterung in Lehre und Leistungskontrolle. Drittens wurden die Unzulänglichkeiten der existierenden Orthografie, das ihr eigene Unlogische und Inkonsistente, das Vorhandensein von «überflüssigen» Buchstaben (d.h. solchen, die keine Laute ausdrücken), die Verwendung mehrerer Buchstaben zur Bezeichnung eines Lauts usw. von Vielen als ein Grund wahrgenommen, die Normen der Rechtschreibung nicht nur kodifizieren und vereinheitlichen, sondern auch reformieren und durch rationalere ersetzen zu wollen, was in Russland als eine «Vereinfachung» angesehen wurde, die besonders den Lernenden eine Erleichterung bringen würde.

In beiden untersuchten Ländern waren es die gleichen Akteure – Lehrer, Sprachforscher, Lexikographen, Regierungsbeamten, Unternehmer und Journalisten – die, ob im Alleingang oder auf dem Wege von kollektiven Verhandlungen und Abstimmungen auf Experten- und Interessentenkonferenzen, orthografische Normen konstruierten und rekonstruierten.

Doch mit der Erarbeitung von neuen Regeln war es noch nicht getan. Das Konstruieren orthografischer Normen betraf nur ihre inhaltliche Seite und die ihnen zugeschriebene sozial-kulturelle Relevanz. Damit jedoch neue orthografische Normen Gültigkeit bekamen, musste ihre Befolgung durch Zielgruppen bewerkstelligt werden. Es gab mächtige Kräfte, die dem entgegenwirkten. Außer den politischen und kulturellen Widerständen etwa gegen die preußische Hegemonie und neben den partikularistischen Traditionen der deutschen Bundesstaaten stieß die Durchsetzbarkeit von neuen Normen oft aufgrund der begrenzten Wirkungsmöglichkeiten der einzelnen staatlichen und nichtstaatlichen Akteure an institutionelle Grenzen: Ein Kongress, ein Ministerium, eine Akademie konnten keine allgemeingültigen Normen in legitimer Weise dekretieren, denn in den Bevölkerungen und in den Staatsapparaten fehlte der Konsens darüber, wem die entsprechende Verfügungsgewalt oblag. Eine große Rolle im Misserfolg mehrerer deutscher und russischer Reforminitiativen spielte ferner die im Ganzen nicht gerade enthusiastische Reaktion der breiten Öffentlichkeit. Eine passiv ablehnende oder aktiv reformfeindliche Position der Meinungsbildner wie z.B. Herausgeber einflussreicher Presseorgane oder Berühmtheiten tat ein Übriges. Im Sinne von Durchsetzung waren die Rechtschreibreformen in den einzelnen deutschen Staaten im 19. Jh. und dann im gesamten Deutschen Reich sowie in Russland nach der Revolution insofern erfolgreich, als die Staatsmacht sich qua Selbstermächtigung entschieden hinter sie stellte.

Argumente, die im Rahmen des ökonomischen und des kulturpolitischen Diskurses für und gegen die Reformen vorgebracht wurden, waren in beiden Ländern weitgehend gleich: Die Reform sollte nach der Meinung ihrer Befürworter wesentliche Ersparnisse an Zeit, Arbeit und Geld bzw. Material (Metall, Papier, Druckerschwärze) bringen («ökonomischer Diskurs», in Deutschland flankiert durch den «moralischen», der Verschwendung von Ressourcen als «Sünde» verurteilte) und den Lernenden den Weg zur Aneignung nationaler Kulturschätze durchs Lesen kürzer und leichter machen («kulturpolitischer Diskurs», in Russland flankiert durch den «moralischen», der

die sündhafte Unzumutbarkeit der alten Normen für die Lernenden betonte). Nach der Meinung der Reformgegner würden optisch abweichende Textbilder die Lektüre der alten Bücher erschweren und somit das Volk von seinem Kulturerbe trennen, während die durch Phonetisierung nicht mehr erkennbaren etymologischen Merkmale das korrekte Verstehen vieler geschriebener Sätze unmöglich machten («kulturpolitischer Diskurs»).

Eine sehr wichtige, wenn auch untergeordnete Rolle spielte bei den Diskussionen die Qualität der neuen Normen im Sinne von Leichtigkeit der Umstellung. Diese Leichtigkeit bzw. Schwierigkeit wurde von Reformgegnern entweder imaginär oder introspektiv eingeschätzt, von Anhängern radikaler Reformen anhand von praktischen Versuchen geprüft.

Der individuelle bzw. kollektive Charakter des Konstruktionsverfahrens schließlich scheint keinen nennenswerten Einfluss auf die Erfolgsaussichten der Reformwerke gespielt zu haben: Egal wie und von wem die neuen Normen inhaltlich konzipiert wurden, ihre Umsetzung hing vor allem von der Unterstützung der Behörden ab.

4. SCHLUSS: ORTHOGRAPHIEGESCHICHTE ALS GESELLSCHAFTSGESCHICHTE

Fassen wir die Ergebnisse zusammen. Die spezifischen Entstehungsprozesse moderner orthografischer Konventionen in den untersuchten Ländern erscheinen, vor dem Hintergrund der breiteren historischen Kontexte betrachtet, als Effekte lebensweltlicher Veränderungen und Transferaktionen des europäischen Modernisierungszeitalters. Aus der gesellschafts- und vor allem der schulgeschichtlichen Entwicklung erklärt sich auch der kontraintuitive Sachverhalt, dass die moderne Konstruktion des Rechtschreibfehlers der modernen Konstruktion der orthografischen Norm vorausging.

Im 19. Jh. waren in deutschen Landen und (teilweise zeitgleich, doch meist um Jahrzehnte später) im Russischen Zarenreich tiefgreifende Veränderungen auf allen Gebieten des Lebens im Gange, deren Zusammenspiel von entscheidender Bedeutung für die Etablierung eines neuen Umgangs mit orthografischen Problemen war. Als entscheidende Faktoren wurden hier folgende ausgemacht:

1) Die deutsche Einigung unter der Hegemonie Preußens. Territorien, vor allem diejenigen, die staatsrechtlich preußisch wurden, bekamen u.a. Werte vermittelt, die für unsere Problematik besonders wichtig waren: Disziplin, Gehorsam, Ordnung, Einheitlichkeit und Genauigkeit. Den im Zeichen der Prussifizierung stehenden Vereinheitlichungstendenzen auf der Reichsebene (nicht innerhalb der Bundesstaaten) wirkten jedoch der verwaltungspolitische Partikularismus und die Kulturhoheit der einzelnen deutschen Territorien lange entgegen.

War dies eine spezifisch deutsche Problematik, die für Russland keine unmittelbare Relevanz besaß, so war beiden Ländern ein anderer Reformen hemmender Faktor gemeinsam, nämlich

2) divergierende Interessen und Haltungen verschiedener Ressorts in bezug auf die Rechtschreibung und das Fehlen einer zentralen Instanz, die für die Regelung und/oder für die Vermittlung der Orthografie zuständig wäre. Dies führte auch dazu, dass bei Reformversuchen die Befugnisfrage aufgeworfen wurde.

3) Modernisierung und ihre technokratischen und kapitalistischen Weltanschauungseffekte. Die von großen Teilen des erstarkenden Bürgertums ersehnten Modernisierungseffekte wie wirtschaftliche Rationalität und (für Deutschland) nationale Einheit bedeuteten, auf die Schriftlichkeit projiziert, die Forderung einer möglichst umfassenden Einheitlichkeit und einer beim Erlernen wie beim Schreiben möglichst viele Ressourcen sparenden Orthografie. Vor allem die Art, wie die moderne Technik in deutschen Massenmedien interpretiert wurde, ließ den Verzicht auf das Gewachsene, das Althergebrachte, das Ungefähre und das Willkürliche attraktiv erscheinen. Die russische Presse, die moderne Technik ebenso begeistert präsentierte, betonte nicht Präzision und Durchgeregeltheit, sondern Kosten und Leistung.

Durch ihre einheitlich durchgetaktete Funktionsweise und ihre strikten, nicht verhandelbaren Regeln disziplinierten aber die modernen Verkehrsmittel ihre deutschen und russischen Nutzer auch direkt. Diese direkten und indirekten Einwirkungen der technischen Neuerungen, welche die Vorstellungs- und Lebenswelt der Bevölkerung zunehmend prägten, begünstigten neue Verhaltensmuster und Denkweisen, unter anderem auch eine breitere Akzeptanz für neue orthografische Anforderungen mit ihrer Tendenz zur Einheitlichkeit und Intoleranz gegen das individuell Willkürliche und das Fehlerhafte. Gleichzeitig ließen sie aber auch ein Verlangen nach rationalisierenden Reformen wachsen. Nicht zuletzt spielte auch das Aufkommen neuer, technokratisch-rational denkenden Berufsgruppen eine Rolle.

4) Die mit der Industrialisierung und der dadurch verursachten Massenmigration einhergehende sprachliche Durchmischung der Bevölkerung, die sich besonders in der Schule in einer für unsere Fragestellung wichtigen Weise bemerkbar machte: Das alte Prinzip «Schreib wie du sprichst!» erwies sich endgültig als dysfunktional, da zu viele anders sprachen. Dies war einer der Gründe, aus welchen die Einführung einer anders begründeten einheitlichen Norm von

Schullehrern als eine Notwendigkeit empfunden wurde. Damit hängt auch der nächste Faktor zusammen:

5) der Ausbau des Schulnetzes, die Verbreitung des modernen preußischen Schulsystems mit dem doppelten Lehr- und Erziehungsauftrag, einschließlich seines Transfers nach Russland. Unter den Bedingungen der politischen Reaktion fand gleichzeitig eine drastische Disziplinierung der angehenden Lehrer und eine Verschlechterung ihrer pädagogischen Ausbildung statt. Dies hatte mehrere wichtige Folgen, vor allem aber die Formalisierung der Benotung und Zensurengebung, bei der Fehler zu Notenabzug führten, und die zunehmende Unzufriedenheit der Lehrenden, Lernenden und deren Eltern, die immer öfter mit divergierenden und unlogischen Schreibungen in Lehr- und Lesebüchern konfrontiert wurden. Nicht in der Lage, die komplizierte Orthografie erfolgreich zu vermitteln, entwickelten viele Lehrende einerseits einen Hang zu Unterrichtsmethoden, die Fehlerangst steigerten, andererseits einen besonders starken Wunsch nach der Verbesserung von orthografischen Normen. Die Artikulation dieses Wunsches wurde für die Regierungen allerdings erst vernehmbar, als im Zuge der Professionalisierung der Lehrerschaft die Verbände und Medien, die ihre Interessen vertraten, erstarkten und auch in der Öffentlichkeit die kritische Masse derer, die für diesen Wunsch Sympathie bekundeten, erreicht war. Deshalb wurden die zur Schaffung moderner Regelwerke führenden Rechtschreibreformen erst eingeleitet, als die Konstruktion des Rechtschreibfehlers schon weitgehend abgeschlossen war.

In nach dem preußischen Modell funktionierenden Lehranstalten beider Länder herrschte der relativ rigoroseste und repressivste Umgang mit Verstößen gegen Regeln im Allgemeinen und gegen Rechtschreibregeln im Besonderen sowie mit Schülerinnen und Schülern, die solche Verstöße sich zuschulden kommen ließen. Er gehörte zu einer übergreifenden repressiven Schulkultur, in der Fehler generell verboten waren und bestraft wurden. Auf Grund des in beiden Ländern geltenden Berechtigungssystems führte der Weg in die Hochschulen und über sie in die «gebildeten» Berufs- und Sozialgruppen über Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen, daher wurden diejenigen, die Fehler in schulischen und gymnasialen Fächern machten, von Vertretern der gebildeten Kreise, die die Prüfungsfilter unter großen mentalen und psychischen Anstrengungen erfolgreich passiert hatten, als mangelhaft gebildet, inkompetent, intellektuell minderwertig stigmatisiert.

Durch den Erziehungsauftrag der Schule bestimmt fielen Rechtschreibfehler neben anderen Fehlleistungen unter die Rubrik moralisch verwerfliches Fehlverhalten und wurden zum Anlass für Erziehungsmaßnahmen genommen, die neben positiver Verstärkung auch traumatisierende Strafen unterschiedlicher Art und Schwere einschlossen. Fehler, die Kinder machten, wurden als Symptome für Faulheit, Zerstreutheit, Eigensinn u.a. interpretiert.

Die wichtigsten Akteure, die als Träger dieser Schulkultur und des ihr entsprechenden Umgangs mit Fehlern fungierten, waren also Lehrpersonen. Im Mittelpunkt ihrer relevanten beruflichen Interessen stand eine möglichst erfolgreiche und bequeme Erfüllung der behördlich kontrollierten Dimensionen ihres Lehr- und Erziehungsauftrags. Medien der von ihnen betriebenen (teilweise indirekten oder impliziten) Konstruktion des Rechtschreibfehlers waren neben Fachperiodika und Broschüren vor allem Beratungen auf verschiedenen Ebenen. Die unter ihnen vorherrschende Konvention über den Rechtschreibfehler lautete, auf eine maximal verallgemeinerte und zugespitzte Formel gebracht, wie folgt: Er sei für Lernende unzulässig und strafbar; er sei nicht nur ein wichtiges Benotungskriterium, sondern habe auch eine negative moralische Komponente; seine wesentlichen Ursachen seien unzureichende Anstrengungen und sonstige Mängel der Lernenden, schwierige Arbeitsbedingungen der Lehrenden und mangelhafte Normen der Orthografie, die deren Beibringen und Erlernen erschweren.

Mit dem Ausbau des Schulsystems vertraten mit der Zeit immer mehr Deutsche und Russen, deren Sekundärsozialisation im Rahmen des preußischen Schulmodells stattfand, diese Ansichten als Eltern zu Hause und als Arbeitgeber in der Öffentlichkeit. Doch waren nicht alle mit diesem Schulmodell und mit seinem Fehlerkonzept zufrieden und einverstanden. In den Schulen von Lev Tolstoj und Berthold Otto wurde ein alternativer, kindlichkeits- und fehlerfreundlicherer Kommunikations- und Unterrichtsstil praktiziert. Auch hier war der Umgang mit

Rechtschreibfehlern organischer Bestandteil einer übergreifenden Schulkultur. Die zeichnete sich durch hohe Verhaltensfreiheit, Toleranz, Achtung vor den Kindern und ihren Bedürfnissen, und grundsätzlichen Verzicht auf Repression aus. Eine wichtige Rolle spielten auch der Verzicht auf einen bindenden Lehrplan und Prüfungen sowie die weitgehende Freiheit von behördlicher Aufsicht. Tolstoj und Otto konstruierten Fehler einschließlich der orthografischen als etwas nicht Schlimmes und nicht Strafbares. Gegen die inzwischen herrschende Auffassung konnten sich ihre Schulmodelle jedoch nur begrenzt durchsetzen. Die Hauslehrerschule Ottos war erfolgreicher und langlebiger, weil sie von den Behörden mehr Anerkennung und Unterstützung bekam, während Tolstoj's Schulen indirekt dem staatlichen Repressionsapparat zum Opfer fielen.

Gründer von alternativen Schulen hofften, dass ihre Konzepte kraft ihres Erfolgs informelle Vorbildwirkung entwickeln und allgemeine Nachahmung finden würden. Sie setzten auf die Verbreitung ihres nichtrepressiven Schulmodells, das neben vielen anderen pädagogischen Problemen, die das herrschende Modell nicht zu lösen vermochte oder sogar erst schuf, auch das Problem mit dem Rechtschreiberwerb lösen sollte. Viele andere Pädagogen hingegen waren der Meinung, dass auch und vor allem kollektive Arbeit an orthografischen Normen den richtigen Weg zur Lösung des letztgenannten Problems darstellte.

In Deutschland wie in Russland waren die zweite Hälfte des 19. Jhs. und die Jahre vor dem ersten Weltkrieg eine Zeit von zahlreichen, teils spontanen und isolierten, teils von Regierungen oder anderen autoritativen Gremien koordinierten und unterstützten Versuchen, die bestehenden Orthografien zu vervollkommen. Wie im Zuge der Recherchen festgestellt werden konnte, bestand eine große Ähnlichkeit zwischen den Reformversuchen in beiden Ländern, und zwar in Bezug sowohl auf den Inhalt der debattierten Reformentwürfe als auch auf die Art und Weise, wie diese Debatten geführt wurden. Belege für bewusste Nachahmungen in dieser Frage sind bislang nicht entdeckt worden; vielmehr lassen sich auf der russischen Seite trotz des großen deutschen Einflusses manchmal Zeugnisse einer betonten Abgrenzung von Deutschland als Vorbild beobachten.

Die in Reformdiskussionen angeführten Argumente lassen sich im Wesentlichen vier Diskursen zuordnen. Im Rahmen des «ökonomischen» Diskurses wurde die Notwendigkeit, überflüssige Buchstaben (das stumme h im Deutschen, jer, jat', i mit Punkt, fita und izica im Russischen) abzuschaffen und leichter zu erlernende Normen einzuführen mit Sparsamkeitsargumenten begründet. Unter dem Einfluss des lebensweltlichen Kontextes, der Genauigkeit, Einheitlichkeit, technische und ökonomische Rationalität zu gängigen Wertmaßstäben machte, wurden Forderungen nach Vereinheitlichung geäußert, da die «unbegründete Vielfalt» und «unerträgliche Gesetzlosigkeit» der herrschenden Zustände als solche unhaltbar schienen. Durch die Kompliziertheit der herkömmlichen Orthografien bedingte Schwierigkeiten beim Lehren und Lernen, auf die sich in beiden Ländern Schulmänner als führende Befürworter einer optimierenden Reform der deutschen bzw. der russischen Rechtschreibung beriefen, wurden in einer besonders interessanten Art und Weise im Rahmen des «moralischen» Diskurses thematisiert. Führten Reformgegner in beiden Ländern die Lernschwierigkeiten und Rechtschreibfehler der Schulkinder vielfach auf deren sündhafte, moralisch unvollkommene Natur (Faulheit, Unaufmerksamkeit usw.) zurück, so bezeichneten evangelische deutsche Reformbefürworter die Verschwendung der kostbaren Zeit beim langwierigen Erlernen der herkömmlichen Orthografie als eine Sünde, während in Russland manche Reformbefürworter unter den Pädagogen meinten, man versündige sich an den armen Lernenden, wenn man sie mit der viel zu schwierigen Rechtschreibung und mit den schlechten Noten für Rechtschreibfehler peinige. Aus diesem unterschiedlichen Wertbezug erklärt sich erst der Sachverhalt, dass inhaltlich fast identische Reformen in Deutschland überwiegend als «Herstellung größerer Einigung» und «Vereinheitlichung», in Russland aber vor allem als «Vereinfachung» der Rechtschreibung bezeichnet wurden.

Verfechter einer möglichst konservativen Reform und Reformgegner bedienten sich mit Vorliebe des «pragmatischen» Diskurses, indem sie auf Undurchführbarkeit von «zu weit gehenden» Neuerungen sowie auf die Notwendigkeit verwiesen, den nach etwaigen neuen Regeln

unterrichteten künftigen Generationen die Lektüre der bereits existierenden Bücher nicht unmöglich zu machen.

Die wichtigsten Akteure der orthografischen Reformbewegung waren ebenfalls Schulmänner. Einzelne Sprachwissenschaftler spielten eine wichtige Rolle als Verfasser von Diskussionsvorlagen und als Experten; Verwaltungsbeamte, Schülereatern, Literaten und andere potenzielle Interessenten beteiligten sich an der Diskussion um Rechtschreibreformen auch, und zwar meist über Veröffentlichungen oder Zuschriften, wobei ihr Einfluss meist schwer zu beurteilen ist. Ein hoher Amtsträger (Reichskanzler, Kaiser, Präsident der Akademie der Wissenschaften) oder ein einflussreicher Höfling konnte in entscheidenden Augenblicken das Machtwort sagen und den Gang der Ereignisse maßgeblich und nachhaltig beeinflussen, ja sogar die Grenzen von richtig und falsch vorgeben.

Die erheblichsten und effektivsten Bemühungen um eine praktische Lösung der Rechtschreibfrage wurden in Russland wie in Deutschland innerhalb von institutionell oder geografisch begrenzten pädagogischen Berufsgemeinschaften unternommen. Von anderen Berufsverbänden (Philologen, Journalisten, Verleger, Buchdrucker) gab es nur einzelne zustimmende Resolutionen, und zwar nur in Deutschland. Mit unterschiedlich großer Verzögerung reagierten die Behörden in Berlin und die Akademie der Wissenschaften in Sankt-Petersburg auf entsprechende Eingaben und leiteten Reformvorbereitungen ein. Wie auch auf vielen anderen Gebieten damals stellten Konferenzen das wichtigste, wenn nicht das einzige Medium dieser Arbeit dar. In der vorliegenden Studie wurden mehrere russische und deutsche Konferenzen, die auf unterschiedlichen Ebenen stattgefunden hatten, analysiert. Dabei wurden neben bezeichnenden Unterschieden (vor allem dem weiter oben angesprochenen Unterschied im gemeinten Sinn ihrer Bemühungen) zahlreiche Übereinstimmungen zwischen diesen Beratungen festgestellt:

- Es wurde eine Arbeitsgruppe aus Experten und Interessenten gebildet, die anhand einer Vorlage den Entwurf für eine optimierende Lösung der Rechtschreibfrage vorbereiten sollte.
- Lehrer der deutschen bzw. der russischen Sprache waren maßgeblich als Experten und Interessenten beteiligt, außerdem Sprachwissenschaftler, Vertreter der Presse, des Buchdruckgewerbes und des Buchhandels sowie der Verwaltung.⁸⁸⁰
- Das Ziel war ein doppeltes: Die neue Rechtschreibung sollte einheitlich und besser als die alte, jedoch nicht zu sehr von ihr verschieden sein.
- Das Mandat der Konferenz sah eine rein beratende Funktion vor. Verordnung und Ausführung gehörten nicht zu diesem Mandat.⁸⁸¹
- Lernende bildeten eine bzw. die wichtigste Zielgruppe.⁸⁸²
- Vertreter der Zielgruppen bekamen nur indirekt, in unsystematischen Berichten aus zweiter Hand, eine Stimme.⁸⁸³
- Die einzelnen Punkte der Vorlage wurden besprochen und per Abstimmung angenommen, modifiziert oder abgelehnt.
- Dem phonetischen Prinzip wurde meist Vorrang gegenüber dem etymologischen gegeben.
- Als zu radikal betrachtete Vorschläge wurden abgelehnt oder gar nicht berücksichtigt.

Der letztgenannte Punkt traf ein Kernproblem der reformatorischen Tätigkeit: Die einen behaupteten, dass nur moderate Lösungen gute Chancen auf breite Akzeptanz hätten, die anderen entgegneten, dass nur mit radikalen Lösungen dem «Elend» auf dem Gebiet der Orthografie abgeholfen werden könnte. Während die Gemäßigten stets die Oberhand gewannen, ist es vom

⁸⁸⁰ Ausnahmen: Petersburg 1862, wo nur Lehrer und Journalisten, Petersburg 1904, wo auch Schriftsteller als Mitglieder der großen Kommission anwesend waren.

⁸⁸¹ Ausnahme: Halle, wo die Teilnehmer die Beschlüsse auch ausführen sollten.

⁸⁸² Diese Zielgruppe sollte entweder direkt durch Einführung der neuen Orthografie im Unterricht (so in Berlin 1876 und 1901), oder indirekt unter Zwischenschaltung der Presse als Approbationsinstanz (so in Petersburg 1862–1863 und 1904–1912) erreicht werden.

⁸⁸³ Die Petersburger Kommission von 1904–1912 berücksichtigte auch (u.a. in Briefform eingereichte) Stimmen Schreibender wie z.B. Schriftsteller.

Standpunkt unserer Problemstellung notwendig, auch den Radikalen, die von der Teilnahme am Konstruieren der neuen Norm abgedrängt wurden, einen Platz im Bild einzuräumen.

Zwei solche alternativen Lösungen wurden in der vorliegenden Studie vorgestellt: eine radikal «phonetische», also weitgehend an die Aussprache angepasste Buchstabenschrift, wie sie von Fricke, Spieser, Michaelis u.a. vorgeschlagen wurde, und eine optisch komplett vom herkömmlichen Alphabet losgelöste Kurzschrift, nämlich das stenografische System von Stolze bzw. Stolze-Schrey. Für beide wurde seinerzeit mit denselben Argumenten geworben, die wir aus den Diskursen der gemäßigten Reformer kennen: Sie hätten die in der modernen Welt so hoch geschätzten Ressourcen wie Zeit, Kraft, Geld, Papier und Druckerschwärze sparen; es sei eine Sünde, diese Ressourcen zu verschwenden; von der Stolzeschen Stenografie wurde außerdem behauptet, sie sei wissenschaftlicher als andere Kurzschriftsysteme, von der herkömmlichen deutschen Rechtschreibung ganz zu schweigen. Dass sie sich zwar weit verbreiten, aber die herkömmliche Schrift keineswegs ablösen konnte und dass die radikal-phonetische Alphabetschrift im Deutschen wie im Russischen Reich nur eine marginale Erscheinung blieb, lässt sich wohl am besten mit Hilfe der von Max Weber eingeführten Unterscheidung von zweck- und wertrationalem Handeln erklären: Obwohl Menschen um bestimmte zweckrationale Vorteile der neuen Erfindungen wussten, blieben sie mehrheitlich aus wertrationalen Gründen bei den alles andere als perfekten, aber vertrauten und durch Tradition geheiligten Lösungen, sofern die Staatsmacht sie nicht zur Umstellung auf Neues zwang. Hierin sind auch die Grenzen jenes verhaltensprägenden Einflusses, den der eingangs geschilderte neue lebensweltliche Kontext ausüben konnte, erkennbar.

Abschließend sei noch die Wichtigkeit eines Vergleichs von zwei Fällen für eine heuristisch fruchtbare Anwendung des sozialkonstruktivistischen Ansatzes betont. Denn wichtig ist nicht nur, dass etwas konstruiert wurde, sondern auch von wem, wie und nicht zuletzt unter welchen Bedingungen, und wie diese Bedingungen sich auf das Konstruieren auswirkten. Die spezifischen Bedingungen des politisch, sozial und kulturell hochkomplexen Einigungsprozesses in Deutschland und des vergleichsweise späten Beginns der Modernisierung, Urbanisierung und Massenschulbildung (oder erst Alphabetisierung) im zentralisierten Russischen Zarenreich, aber auch die unterschiedlichen Reformproblematiken und die in vieler Hinsicht ähnlichen politischen Reaktionserscheinungen, die verschiedentlich religiös gefärbten Wertesysteme und die kulturgeografischen Orientierungen – all die Faktoren, die hier als Vorstellungswelten und lebensweltliche Kontexte nur ansatzweise miteinander verglichen werden konnten –, drückten den jeweiligen Konstruktionsprozessen ihren Stempel auf, der zum Teil durch eine überaus starke Einwirkung des intensiven Transfers in den Bereichen der Wissenschaft und der höheren Schulbildung überlagert wurde, so dass in zwei so verschiedenen Ländern wie Deutschland und Russland so auffallend ähnliche Erscheinungsformen im Umgang mit orthografischen Normen und Fehlern zu beobachten sind.

5. LITERATURVERZEICHNIS

1. Alekseev, P.V.: Kireev, Aleksandr Alekseevič, in: *Filosofy Rossii XIX–XX stoletij. Biografii, idej, trudy. 4., überarb. u. erg. Ausg.*, Moskau 2002;
2. Aleksušin, G.V.: *Obščestvo parochodstva po Volge*. Elektronische Ressource. URL: <http://www.riasamara.ru/rus/samara/about/31451/article31991.shtml>;
3. Aleksušin, G.V.: *Parochodnoe obščestvo «Kavkaz i Merkurij»*, Samara 1995;
4. Aleksušin, G.V.: *Parochodstvo «Kavkaz i Merkurij» – 2-e krupnejšee na Volge*. Elektronische Ressource. URL: <http://www.riasamara.ru/rus/samara/about/31451/article31992.shtml>;
5. Aleksušin, G.V.: *Parochodstvo «Samolet» – 3-e krupnejšee na Volge*. Elektronische Ressource. URL: <http://www.riasamara.ru/rus/samara/about/31451/article31993.shtml>;
6. Alforova, L.D.: *Problema govorov v sceničeskoj reči*. Diss. ..., Sankt-Peterburg 2006;
7. Ambrosius, G.: *Regulativer Wettbewerb und koordinative Standardisierung zwischen Staaten: theoretische Annahmen und historische Beispiele*, Stuttgart 2003;
8. Amelin, G. / Morderer, V.: *Pis'ma o rusškoj poezii*, Moskau 2006;
9. Amirowa, T.A.: *Zur Theorie der Graphemik. Grundlagen der Graphemermittlung*, in: *Beiträge zu Problemen der Orthographie*, Berlin 1979, S. 46–55 (*Linguistische Studien A 54*);
10. Anderson, B.: *Imagined Communities*, London 1983;
11. Antjuchin, G.V.: *Očerki istorii pečati Voronežskogo kraja 1798–1917*, Voronež 1973;
12. Augst, G.: *Rechtschreibung und Rechtschreibreform als Normproblem*, in: Ders. (Hrsg.): *Deutsche Rechtschreibung mangelhaft? Materialien und Meinungen zur Rechtschreibreform*, Heidelberg 1974, S. 79–90;
13. *Auswahlbibliographie zur Rezeption der Pädagogik Leo N. Tolstojs in Deutschland von 1890 bis 1986*. Zusammengestellt von U. Klemm, in: Wittig, H.E. / Klemm, U. (Hrsg.): *Studien zur Pädagogik Tolstojs. Mit Beiträgen von U. Klemm und einem «Brief über die Erziehung» von L. N. Tolstoj*. In neuer Übersetzung von Horst E. Wittig, München 1988, S. 71–77;
14. Baehr, S.L.: *The Troika and the Train. Dialogues Between Tradition and Technology in Nineteenth-Century Russian Literature*, in: Clayton, D.J. (Hrsg.): *Issues in Russian Literature before 1917. Selected Papers of the Third World Congress for Soviet and East European Studies*, Columbus, OH 1989, S. 85–106;
15. Balhorn, H.: *Was können wir aus Rechtschreibfehlern lernen?* In: Naegele, I. / Valtin, R. (Hrsg.): *Rechtschreibunterricht in den Klassen 1–6*, Frankfurt a. M. 1984, S. 37–41;
16. Barankova, G.: *«Otec slavjanskoj filologii»*, in: *Moskovskij žurnal*. 01.07.2004. Elektronische Ausgabe. URL: <https://rusk.ru/st.php?idar=800836>;
17. Baranov, M.T.: *Russkij jazyk v škole: k 210-letiju vključenija v učebnye plany*, in: *Russkij jazyk v škole*, Nr. 4 (1996), S. 59–65;
18. Bartky, I.R.: *One Time Fits All. The Campaigns for Global Uniformity*, Stanford, CA 2007;
19. Baryševa, S.F.: *Proiznošenie artistov Malogo teatra načala XX veka*. Diss. ..., Moskau 1996;
20. Benad-Wagenhof, V.: *Rationalisierung vor der Rationalisierung: Der zweite Umbruch in der Fertigungstechnik 1895–1914*, in: *Technikgeschichte*, Bd. 56 (1989), Nr. 3, S. 205–218;
21. Berezovaja, L.G.: *Istorija turizma i gostepriimstva*, Moskau 2014;

22. Berger, P.L. / Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt a.M. 1970 (englisches Original: Berger, P.L. / Luckmann, T.: The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge, Garden City, NY 1966);
23. Bergmann, R.: Zum Anteil der Grammatiker an der Normierung der neuhochdeutschen Schriftsprache, in: Sprachwissenschaft, Heft 7 (1982), S. 261–281;
24. Bergmann, R. / Debus, F. / Nerijs, D. in Verbindung mit dem Institut für deutsche Sprache (Hrsg.): Documenta Orthographica. Quellen zur Geschichte der deutschen Orthographie vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Abteilung B: 19. und 20. Jahrhundert, Bd. 10,2: Dokumente zur neueren Geschichte einer Reform der deutschen Orthographie. Die Stuttgarter und Wiesbadener Empfehlungen, Teilbd. 2: Strunk, H. (Hrsg.): Wiesbadener Empfehlungen, Hildesheim / Zürich / New York 1998;
25. Bezgin, V.B.: Suicid v srede krest’janskoj molodeži (konec XIX — načalo XX veka), in: Genesis: istoričeskie issledovanija, Nr. 3 (2016), S. 198–204;
26. Birr-Curkan, L.F.: Orfografija nemeckogo jazyka: istorija i sovremennost’: učebno-metodičeskoe posobie, Sankt-Peterburg 2017;
27. Bischoff, P.: Die Eigentümlichkeiten der deutschen Rechtschreibung und das Problem ihrer Vereinfachung, in: Ders.: Grundlagen und Praxis des Rechtschreibunterrichts, Hannover u.a. 1976, S. 42–74;
28. Blackbourn, D.: Die Eroberung der Natur: eine Geschichte der deutschen Landschaft, München 2007 (englisches Original: Blackbourn, D.: The conquest of nature: water, landscape, and the making of modern Germany, New York 2007);
29. Blaise, C.: Die Zähmung der Zeit: Sir Sandford Fleming und die Erfindung der Weltzeit, Frankfurt a.M. 2001;
30. Boguslavskij, M.: Domašnjaja škola Bertol’da Otto: Realizacija principa prirodosobraznosti, in: Pedagogičeskij kalejdoskop, Nr. 43 (1996), S. 7;
31. Bolenz, E.: Technische Normung zwischen «Markt» und «Staat»: Untersuchungen zur Funktion, Entwicklung und Organisation verbandlicher Normung in Deutschland, Bielefeld 1987;
32. Bramann, K.-W.: Der Kodifizierungsprozeß der deutschen Rechtschreibung: Abbau orthographischer und lexikalischer Doppelformen im Ausgang der Regelbücher des 19. Jhs. Diss..., Bonn 1982;
33. Bramann, K.-W.: DER WEG ZUR HEUTIGEN RECHTSCHREIBNORM: Abbau orthographischer und lexikalischer doppelformen im 19. und 20. jahrhundert, Frankfurt a. M. / Bern / New York 1987;
34. Brangsch, L.: Revolution: Lokomotive oder Notbremse der Geschichte? Elektronische Ressource. URL: <https://ifg.rosalux.de/files/2018/01/Revolutionen-und-Lokomotiven-end.pdf>;
35. Bunčić, D.: Factors Influencing the Success and Failure of Writing Reforms, in: Studi Slavistici, Bd. XIV (2017), S. 21–46;
36. Büsch, O. (Hrsg.): Das 19. Jahrhundert und Große Themen der Geschichte Preußens, in: Neugebauer W. unter Mitarbeit von F. Kleinhagenbrock (Hrsg.): Handbuch der preußischen Geschichte, Bd. 2, Berlin / New York 1992;
37. Carr, G.: Entgleisung und Dekonstruktion. Theodor Fontanes *Die Brück’ am Tay*, in: Das schwierige 19. Jahrhundert: Germanistische Tagung zum 65. Geburtstag von Eda Sagarra im August 1998. Mit einem Vorwort von W. Frühwald, Tübingen 2000, S. 319–333;

38. Černyšev, V.I.: F.F. Fortunatov i A.A. Šachmatov – reformatory russkogo pravopisanija (Po materialam archiva Akademii Nauk SSSR i ličnym vospominanijam), in: Vavilov, S.I. (Hrsg.): Trudy Komissii po istorii Akademii Nauk SSSR, Lfg. 3: Obnorskij S.S. (Hrsg.): A.A. Šachmatov. 1864–1920. Sbornik statej i materialov, Moskau, Leningrad 1947, S. 167–252;
39. Cherubim, D. (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung, Tübingen 1980;
40. Cioc, M.: The Rhine: an eco-biography, 1815–2000, Seattle 2002;
41. Condrau, F.: Die Industrialisierung in Deutschland, Darmstadt 2005;
42. Cvetkovski, R.: Modernisierung durch Beschleunigung: Raum und Mobilität im Zarenreich, Frankfurt a.M. 2006;
43. Davydov, M.A.: Dvadcat' let do Velikoj vojny. Rossijskaja modernizacija Vitte-Stolypina, Sankt-Peterburg 2016;
44. Dierig, S.: Apollo's Tragedy: Laboratory Science between Classicism and Industrial Modernism, in: Science as Cultural Practice, Bd. I: Epple, M. / Zittel, C. (Hrsg.): Cultures and Politics of Research from the Early Modern Period to the Age of Extremes, Berlin 2010, S. 103–120;
45. Dneprov, È.D.: Ušinskij i sovremennost', Moskau 2008;
46. Drosdowski, G.: Der Duden – Geschichte und Aufgabe eines ungewöhnlichen Buches, Mannheim 1980;
47. Drosdowski, G.: Rechtschreibung und Rechtschreibreform aus der Sicht des Dudens, Mannheim 1987;
48. Eggers, H.: Deutsche Sprachgeschichte, Bd. 2, Reinbeck bei Hamburg 1986;
49. Eisenberg, P.: Orthographie und Schriftsystem, in: Günther, H. / Günther, K.B. (Hrsg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit, Tübingen 1983, S. 41–68;
50. Eklof, B.: Russian peasant schools: officialdom, village culture, and popular pedagogy, 1861–1914, Berkeley u.a. 1986;
51. Eklof, B. / Bushnell, J. / Zakharova, L. (Hrsg.): Russia's Great Reforms, 1855–1881, Bloomington / Indianapolis 1994;
52. Estermann, A.: Inhaltsanalytische Bibliographien deutscher Kulturzeitschriften des 19. Jahrhunderts, 10 Bde., München 1996 [Nachdr. Berlin, Boston 2017];
53. Ewald, P.: Das «Grundgesetz der Deutschen Orthographie» bei Johann Christoph Adelung, in: Germanistische Linguistik, Bd. 108–109 (1991), S. 61–89;
54. Faulmann, K.: Geschichte und Litteratur der Stenographie, Wien 1895;
55. Felhofer, G.: Die Produktion des disziplinierten Menschen, Wien 1987;
56. Feščenko, V.: L'idée humboldtienne de la 'langue comme création' en linguistique, poétique et poésie en Russie au XXe siècle, in: Seriot, P. (Hrsg.): Humboldt en Russie (= Cahiers de l'ILSL, n° 33 2012), S. 33–56;
57. Fisch, S. / Gauzy, F. / Metzger, C. (Hrsg.): Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland = Apprendre et enseigner en Allemagne et en France, Stuttgart 2007;
58. Fix, M.: Geschichte und Praxis des Diktats im Rechtschreibunterricht: aufgezeigt am Beispiel der Volksschule/Hauptschule in Württemberg bzw. Baden-Württemberg, Frankfurt a.M. 1994;
59. Gans, R.: Erfahrungen mit dem Deutschunterricht. Eine Analyse autobiographischer Zeugnisse im Zusammenhang mit der Geschichte des Bildungsbürgertums im 19. Jh., in:

- Erlinger, H.D. / Knobloch, C. (Hrsg.): Muttersprachlicher Unterricht im 19. Jh: Untersuchungen zu seiner Genese und Institutionalisierung, Tübingen 1991, S. 9–60;
60. Gasparov, B.M.: Neskol'ko zamečanj o ponjatii jazykovoju pravil'nosti, in: Lotman Ju.M. (Hrsg.): Trudy po znakovym sistemam. 5: Pamjati Vladimira Jakovleviča Proppa, Tartu 1971, S. 377–388;
 61. Gels, U.: Reformpädagogik und Deutschunterricht: eine historische Analyse unter didaktischem Aspekt. Oldenbourg 1974 (Prüfungsarbeit, 59 S.);
 62. Gerasimov, I. / Mogil'ner, M. / Glebov S. unter Beteiligung von A. Semenov: Novaja imperskaja istorija Severnoj Evrazii, Teil 2: Balansirovanie imperskoj situacii, XVIII–XX vv. Kazan' 2017;
 63. Gesemann, W.: Zur Rezeption der Eisenbahn durch die russische Literatur, in: Koschmieder E. / Braun, M. (Hrsg.): Slavistische Studien zum VI. Internationalen Slavistenkongress in Prag 1968, München 1968, S. 349–371;
 64. Gispén, K.: New Profession, Old Order: Engineers and German Society, 1815–1914, Cambridge 1989;
 65. Gleim, B.: Der Lehrer als Künstler: zur praktischen Schulkritik der Bremer und Hamburger Reformpädagogen, Weinheim u.a. 1985;
 66. Goebel, K.: Friedrich Wilhelm Dörpfeld und die Konferenz zur Vorbereitung der Allgemeinen Bestimmungen im Juni 1872, in: Kirchhoff H.G. (Hrsg.): Wer die Schule hat, der hat die Zukunft. Gesammelte Aufsätze zur rheinisch-westfälischen Schulgeschichte, Bochum 1995, S. 258–278;
 67. Göbel, R.: 200 Jahre Eichwesen in Hessen, in: Mitteilungen des Deutschen Vereins für Vermessungswesen, DVW Hessen-/DVW Thüringen, Heft 2 (2017), S. 28;
 68. Gončarov, M.A.: Stanovlenie i razvitie gosudarstvenno-obščestvennogo upravlenija pedagogičeskim obrazovanijem v Rossii v XVIII – načale XX veka. Diss. ..., Moskau 2014;
 69. Greč, Nikolaj Ivanovič, in: Russkie pisateli. 1800–1917. Biografičeskij slovar', Bd. 2: G–K, Moskau 1992, S. 18–21;
 70. Grigor'eva, T.M.: Tri veka ruskoj orfografii (XVIII–XX vv.), Moskau 2004;
 71. Groß, F.: Integration durch Standardisierung. Maßreformen in Deutschland im 19. Jahrhundert, Berlin 2015;
 72. Guchman, M.M.: Jazyk nemeckoj političeskoj literatury epochi Reformacii i Krest'janskoj vojny, Moskau 1970;
 73. Guchman, M.M.: Ot jazyka nemeckoj narodnosti k nemeckomu nacional'nomu jazyku, 2 Bde., Moskau 1955–1959 (Deutsche Ausgabe: Guchmann, M.M.: Der Weg zur deutschen Nationalsprache / Ins Deutsche übertragen und wissenschaftlich bearbeitet von G. Feudel, Teil 1, Berlin 1964. (2. Aufl. 1970); Teil 2, Berlin 1969);
 74. Guchman, M.M. [u.a.] (Hrsg.): Sravnitel'naja grammatika germanskich jazykov, 5 Bde., Moskau 1962–1966;
 75. Guchman, M.M. / Jarceva, V.N. / Stepanov, G.V. u.a.: Social'naja i funkcional'naja differencija literaturnych jazykov, Moskau 1977;
 76. Guchman, M.M. / Semenjuk N.N.: Istorija nemeckogo literaturnogo jazyka IX–XV vekov, Moskau 1983;
 77. Guchman, M.M. / Semenjuk N.N. / Babenko, N.S.: Istorija nemeckogo literaturnogo jazyka XVI–XVIII vekov, Moskau 1984;

78. Guchman, M.M. / Tolstoj, N.I. / Černyšev, V.A. u.a.: Funkcional'naja stratifikacija jazyka, Moskau 1985;
79. Guchman, M.M. u.a. (Hrsg.): Norma i social'naja differenciacija jazyka [Doklady simpoziuma], Moskau 1969;
80. Hacking, I.: Was heißt 'soziale Konstruktion'? Zur Konjunktur einer Kampfvokabel in den Wissenschaften, Frankfurt a. M. 1999 (engl. Originalausgabe: Hacking, I.: The Social Construction of What?, Cambridge, MA 1999);
81. Hahn, H.-W.: Die industrielle Revolution in Deutschland, München 2005;
82. Hanke, E.: Prophet des Unmodernen: Leo N. Tolstoj als Kulturkritiker in der deutschen Diskussion der Jahrhundertwende, Tübingen 1993;
83. Hausrath, H.: Geschichte des deutschen Waldbaus. Von seinen Anfängen bis 1850. Schriftenreihe des Instituts für Forstpolitik und Raumordnung der Universität Freiburg. Freiburg i. Br. 1982;
84. Haywood, R.M.: The Question of a Standard Gauge for Russian Railways, 1836–1860, in: Slavic Review, Bd. 28 (1969), Nr. 1, S. 72–80;
85. Helbig, G. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache, Berlin / Boston 2001;
86. Herrlitz, H.-G. / Hopf, W. / Titze, H. / Cloer, E.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 4., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Weinheim / München 2005;
87. Hiel, K.: Verzeichniss der stenographischen Literatur (Druckwerke und Kunstgegenstände) Deutschlands und der wichtigsten gleichartigen Erscheinungen des Auslandes, Leipzig 1880;
88. Hobsbawm, E.: From Social History to the History of Society, in: Daedalus, Bd. 100 (1971), Nr. 1, S. 20–45;
89. Hobsbawm, E.J.: Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality, Cambridge 1990;
90. Hobusch, J.: Der Deutschunterricht in den Anfängen der bürgerlichen Reformpädagogik, Frankfurt a.M. [u.a.] 1989;
91. Hubert, M.: Deutschland im Wandel: Geschichte der deutschen Bevölkerung seit 1815, Stuttgart 1998;
92. Isakova, E.G.: Obrazovatel'nyj uroven' prepodavatelej mužskich gimnazij Zapadno-Sibirskogo učebnogo okruga v konce XIX – načale XX v., in: Voprosy istorii, meždunarodnych otnošenij i dokumentovedenija. Lfg. 7. Sbornik materialov Rossijskoj molodežnoj naučnoj konferencii. Tomsk 2011, S. 120–122;
93. Ivanov, A.: Zolotoj fond rossijskoj filologii, Voronež 2011;
94. Jacenko, E.Ju.: Soderžanie i formy učebno-vospitatel'noj raboty v opytnych školach Vejmarskoj Respubliki. Referat diss. ..., Pjatigorsk 2007;
95. Jansen-Tang, D.: Ziele und Möglichkeiten einer Reform der deutschen Orthographie seit 1901, Frankfurt a.M., 1988;
96. Jasnaja Poljana, in: Dement'ev, A.G. / Zapadov, A.V. / Čerepachov, M.S. (Hrsg.): Russkaja periodičeskaja pečat' (1702–1894): Spravočnik, Moskau 1959, S. 433–434;
97. Johnen, C.: Allgemeine Geschichte der Kurzschrift. 4., völlig Neubearb. Aufl., Berlin 1940;
98. Jung, R.: Erinnerungen an eine fast vergessene Publikationsform, in: Gymnasium Philippinum Weilburg an der Lahn (Hrsg.): 300 Jahre Bibliothek Gymnasium Weilburg, Weilburg a.d.L. 1985, S. 86–95;

99. Jungbluth, G.: Burdach, Carl Ernst Konrad, in: *Neue Deutsche Biographie*. 1957, Bd. 3, S. 41. Elektronische Ausgabe. URL: <http://www.deutsche-biographie.de/pnd118668056.html>;
100. Jurkovskij, A.M.: *Obzor ruskoj stenografičeskoj literatury*, in: *Voprosy stenografii*, Nr. 5–7 (1927), S. 29–31;
101. Jurkovskij, A.M.: *Očerki po istorii ruskoj stenografii*, in: *Voprosy stenografii i mašinopisi*, Nr. 6, 10, 12 (1928);
102. Jurkovskij, A.M.: *Stenografija skvoz' veka*. Moskva 1969;
103. Kaden, W.: *Neue Geschichte der Stenographie. Von der Entstehung der Schrift bis zur Stenographie der Gegenwart*, Dresden 1999;
104. Kaelble, H.: *Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert*, Göttingen 1983;
105. Kapterev, P.F.: *Istorija ruskoj pedagogiki [1910]*, Sankt-Peterburg 2004;
106. Karcevskij, S.I.: *Jazyk', vojna i revoljucija*, Berlin 1923;
107. Karpova, O.: *Istorija s orfografiej. Neudavšiesja reformy russkogo pravopisanija vtoroj poloviny XX veka*, in: *Neprikosnovennyj zapis*, Nr. 3/71 (2010). Elektronische Ausgabe. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2010/3/ka19.html>;
108. Kaufhold, K.H. / Sösemann, B. (Hrsg.): *Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung in Preußen: zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte Preußens vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*, Stuttgart 1998;
109. Kaverina, V.V. / Leščenko E.V.: *Bukva «jat'» kak ideologema rossijskogo diskursa na rubeže XIX–XX vv.*, in: *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*, Nr. 3 (2008), S. 117–124;
110. Keller, R.: *Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht*, in: Cherubim, D. (Hrsg.): *Fehlerlinguistik Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*, Tübingen 1980, S. 23–42;
111. Kern, S.: *The Culture of Time and Space: 1880–1918*, London 1983;
112. Kesper-Biermann, S.: *Staat und Schule in Kurhessen. 1813–1866*, Göttingen 2001;
113. Kiesewetter, H.: *Industrielle Revolution in Deutschland: 1815–1914*, Frankfurt a.M. 1996;
114. Kiesewetter, H.: *Industrielle Revolution in Deutschland: Regionen als Wachstumsmotoren*, Stuttgart 2004;
115. Kitchen, M.: *The Army and the Civilians*, in: Perlmutter, A. / Bennett V.S. (Hrsg.): *The Political Influence of the Military. A Comparative Reader*, New Haven / London 1980, S. 90–95;
116. Kleer-Flaak, A.: *Die Realschule in der Zeit der reformpädagogischen Bewegung (1880–1933): reformpädagogische Strömungen im Unterricht der realistischen Lehranstalten Bayerns*. Augsburg 2018;
117. Klemm, U.: *Anmerkungen zur internationalen pädagogischen Tolstoj-Rezeption*, in: Wittig, H.E. / Klemm, U. (Hrsg.): *Studien zur Pädagogik Tolstoj's. Mit Beiträgen von U. Klemm und einem «Brief über die Erziehung» von L. N. Tolstoj*. In neuer Übersetzung von Horst E. Wittig, München 1988, S. 67–70;
118. Klemm, U.: *Die libertäre Reformpädagogik Tolstois und ihre Rezeption in der deutschen Pädagogik*. 1. Aufl., Reutlingen 1984;
119. Klemm, U.: *Zur Genese einer Freiheitspädagogik. Zugänge zur Bildungskonzeption von L.N. Tolstoj oder die Frage nach Bruch und Kontinuität*, in: Wittig, H.E. / Klemm, U. (Hrsg.): *Studien zur Pädagogik Tolstoj's. Mit Beiträgen von U. Klemm und einem «Brief*

- über die Erziehung» von L. N. Tolstoj. In neuer Übersetzung von Horst E. Wittig, München 1988, S. 57–66;
120. Klemm, U.: Zur Problematik und Praxis alternativer Schulpädagogik. Dargestellt am Beispiel der Bauernschule L.N. Tolstoj's in den Jahren 1859 bis 1862, in: Wittig, H.E. / Klemm, U. (Hrsg.): Studien zur Pädagogik Tolstoj's. Mit Beiträgen von U. Klemm und einem «Brief über die Erziehung» von L. N. Tolstoj. In neuer Übersetzung von Horst E. Wittig, München 1988, S. 45–56;
 121. Kohrt, M.: Theoretische Aspekte der deutschen Orthographie, Tübingen 1987;
 122. Konstantinov, N. / Petrov, A.: Pedagogičeskie raboty Tolstogo (vstuplenie k 21 i 22 tomam PSS v 90 t.), Moskau 1957. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/kritika-o-tolstom/konstantinov-petrov-pedagogičeskie-raboty.htm>;
 123. Kopke, W.: Rechtschreibreform und Verfassungsrecht: schulrechtliche, persönlichkeitsrechtliche und kulturverfassungsrechtliche Aspekte einer Reform der deutschen Orthographie, Tübingen 1995;
 124. Kostyleva, E.V.: Polikul'turnye aspekty organizacii, struktury i soderžanija pedagogičeskogo obrazovanija v Rossijskoj imperii XIX – načala XX st., in: Učenyje zapiski Tavričeskogo nacional'nogo universiteta imeni V.I. Vernad'skogo. Serija «Problemy pedagogiki srednej i vysšej školy», Bd. 27/66 (2014), Nr. 4, S. 68–82.
 125. Kozlov, S.L.: Krušenie poezda: transportnaja metaforika Maksa Vebera, in: Novoe literaturnoe obozrenie, Nr. 71 (2005), S. 7–60;
 126. Kraus, B.: Macht – Hilfe – Kontrolle: Grundlegungen und Erweiterungen eines systemisch-konstruktivistischen Machtmodells, in: Ders. / Krieger, W. (Hrsg.): Macht in der Sozialen Arbeit: Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung, Lage 2016, S. 101–130;
 127. Krech, E.-M.: Probleme der deutschen Ausspracheregulung, in: Krech, H. (Hrsg.): Beiträge zur deutschen Ausspracheregulung, Berlin 1961;
 128. Krumbholz, J.: Die Elementarbildung in Rußland bis zum Jahre 1864, Wiesbaden 1982;
 129. Kunze, R.U. / Oetzel, G. / Gleitsmann, R.-J.: Technikgeschichte, Stuttgart 2009;
 130. Küppers, H.G.: Orthographiereform und Öffentlichkeit. Zur Entwicklung und Diskussion der Rechtschreibbemühungen zwischen 1876 und 1982, Düsseldorf 1984;
 131. Kuz'min, N.N.: Učitel'skie seminarii Rossii i ich mesto v podgotovke učitelej načal'noj školy, Kurgan 1970;
 132. Langewiesche, D.: Liberalismus und Demokratie in Württemberg zwischen Revolution und Reichsgründung, Düsseldorf 1974;
 133. Lapatuchin, M.S.: Iz istorii prepodavanija russkogo jazyka v srednich učebnych zavedenijach Rossii (Dorevoljucionnyj period), Teil 1, Kalinin 1963;
 134. Lasselsberger, A.M.: Die Kodifizierung der Orthographie im Rechtschreibwörterbuch. Eine Untersuchung zur Rechtschreibung im «Duden» und im «Österreichischen Wörterbuch», Tübingen 2013;
 135. Lebedev, S.V.: Predislovie, in: Lebedev, S.V. / Linickaja, T.V. (Hrsg.): Kireev, A.A.: Učenie slavjanofilov, Moskau 2012, S. 5–27;
 136. Leibniz, G.W.: Unvorgreifliche Gedanken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der deutschen Sprache [1697], Stuttgart 1983;
 137. Lerchenfeld-Koefering, H.: Erinnerungen und Denkwürdigkeiten, Berlin 1935;
 138. Levin, S.: Ob izučenii russkoj stenografii. Moskva 1927;

139. Levinson, K.: Ašypki, ili Čto značit pisat' pravil'no? In: Kazus. Individual'noe i unikal'noe v istorii, Nr. 8 (2006), S. 271–295;
140. Levinson, K.A.: «Ustranenie neobosnovannogo mnogoobarazija»: normirovanie nemeckogo jazyka i ego obščestvennyj kontekst, in: Odissej. Čelovek v istorii (2006), S. 221–260;
141. Levinson, K.A.: Beamte in Städten des Reiches im 16. und 17. Jahrhundert (unter besonderer Berücksichtigung der Freien Reichsstadt Augsburg). Halle a.d.S. 2004 (russ. Original: Levinson, K.A.: Činovniki v gorodach Južnoj Germanii XVI–XVII vv.: opyt istoričeskoj antropologii biurokratii, Moskau 2000);
142. Link, J. / Wülfling, W. (Hrsg.): Bewegung und Stillstand in Metaphern und Mythen: Fallstudien zum Verhältnis von elementarem Wissen und Literatur im 19. Jahrhundert, Stuttgart 1984;
143. Löffler, F.: Dialektfehler. Ansätze zu einer deutschen «Fehlergeographie», in: Cherubim, D. (Hrsg.): Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung, Tübingen 1980, S. 94–103;
144. Loskutova, M.V.: S'ezdy russkich estestvoispytatelej i professorsko-prepodavatel'skij korpus universitetov Rossijskoj imperii (1860–1910-e gg.), in: Gribovskij, M.V. / Fominych, S.F. (Hrsg.): Professorsko-prepodavatel'skij korpus rossijskich universitetov 1884–1917 gg.: issledovanija i dokumenty, Tomsk 2012, S. 76–93;
145. Ludwig, K.-H. unter Mitw. von W. König (Hrsg. im Auftr. d. Vereins Deutscher Ingenieure): Technik, Ingenieure und Gesellschaft: Geschichte des Vereins Deutscher Ingenieure 1856–1981, Düsseldorf 1981;
146. Lundgreen, P. / Kraul, M. / Ditt, K.: Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, Göttingen 1988;
147. Malachov, V.P. / Stepanenko, B.A.: Odessa 1900–1920. Ljudi... Sobytija... Fakty..., Odessa 2004;
148. Maurer, T.: Hochschullehrer im Zarenreich. Ein Beitrag zur russischen Sozial- und Bildungsgeschichte, Köln / Weimar / Wien 1998;
149. Mentrup, W.: Vom Schreibgebrauch zur totalen Schreibnormierung im Deutschen. Ausgehend vom Beispiel der Groß- und Kleinschreibung, in: Wirkendes Wort, Bd. 34 (1984), S. 190–216;
150. Mentrup, W.: Zusammenstellung der Fehleruntersuchungen, in: Kommission für Rechtschreibfragen: Die Rechtschreibung des Deutschen und ihre Neuregelung, Düsseldorf 1985;
151. Mentrup, W. / Bankhardt, C.: Bemühungen um eine Reform der amtlichen Regelung der Orthographie, in: Kämper, H. / Eichinger, L.M. (Hrsg.): Sprach-Perspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache, Tübingen 2007, S. 177–202;
152. Mentz, A.: Geschichte der Stenographie. 2., verb. Aufl., Berlin / Leipzig 1920;
153. Mentz, A. (Hrsg.) / Haeger, F. (neu bearb. von): Geschichte der Kurzschrift. 3., durchges. Aufl., Wolfenbüttel 1981;
154. Menzel, W.: Rechtschreibunterricht: Praxis und Theorie: aus Fehlern lernen, Seelze 1985;
155. Merkelbach, V.: Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht: wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Konzepte, Frankfurt a.M. 1986;
156. Mertens, L.: Das Einjährig-Freiwilligen Privileg. Der Militärdienst im Zeitgeist des deutschen Kaiserreiches, in: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, Bd. 42 (1990), Heft 4, S. 316–329;

157. Meyer, R.: Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, in: *Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft / Journal of Institutional and Theoretical Economics*, Bd. 124 (Oktober 1968), Heft 4, S. 763–776;
158. Meyer-Stoll, C.: *Die Maß- und Gewichtsreformen in Deutschland im 19. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung der Rolle Carl August Steinheils und der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, München 2010;
159. Mieth, A.: *Literatur und Sprache im Deutschunterricht der Reformpädagogik: eine problemgeschichtliche Untersuchung*, Frankfurt a.M. [u.a.] 1994;
160. Miller A. *Imperija Romanovych i nacionalizm: Esse po metodologii istorii*, Moskau 2006;
161. Mislavskij, V.N.: Al'fred Fedeckij. K biografii pervogo rossijskogo kinooperatora, in: *Kinovedčeskie zapiski*, Nr. 77 (2006), S. 163–213;
162. Mlinarzik-Gutt, N.: *Konstanzen und Inkonstanzen in der Geschichte der deutschen Orthographie: eine auswählende und vergleichende Studie vom sechzehnten Jahrhundert bis zur Rechtschreibreform 1996*. Diss. ..., Essen 2003;
163. Moser, F. / Erbach, K.: *Lebendige Kurzschriftgeschichte*. 9. Aufl., Darmstadt 1995;
164. Moser, H.: *Deutsche Sprachgeschichte*. 6. Aufl., Tübingen 1969;
165. Moulin-Stožek, D.: *Five Principles of Tolstoy's Educational Thought*, in: Medzhibovskaya, I. (Hrsg.): *Tolstoy and his Problems: Views from the Twenty-First Century*, Evanston 2019, S. 158–169;
166. Nesterova, L.A.: *Innovacionnye processy v srednej škole Germanii pervoj treti XX veka*. Referat diss. ..., Volgograd 2009;
167. Nerijs, D. (Hrsg.): *Die Orthographischen Konferenzen von 1876 und 1901*, Hildesheim / Zürich / New York 2002 (= Bergmann, R. / Debus, F. / Nerijs, D. in Verbindung mit dem Institut für deutsche Sprache (Hrsg.): *Documenta Orthographica. Quellen zur Geschichte der deutschen Orthographie vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Abteilung B: 19. und 20. Jahrhundert, Bd. 5);
168. Nerijs, D. / Scharnhorst, J. (Hrsg.): *Theoretische Probleme der deutschen Orthographie*, Berlin 1980;
169. Neuhaus, E.: *Muttersprachliche Bildung im Raum der Reformpädagogik*, Ratingen b, Düsseldorf 1963;
170. Nickel, G.: *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*, Berlin 1972.
171. Niethammer, L.: *Fragen an das deutsche Gedächtnis. Aufsätze zur Oral History*, Essen 2007;
172. Nikol'ceva, N.F. (Hrsg.): *Načal'noe i srednee obrazovanie v Sankt-Peterburge. XIX – načalo XX veka*. Sbornik dokumentov, Sankt-Peterburg 2000;
173. Noa, W.: *Leben in Preußen, sieben Porträts*. Berlin / Weimar 1983;
174. O'Dell, A.C.: *Railroads and geography*, London 1956;
175. Obolenskaja, S.V.: *Germanija i nemtsy glazami russkich: XIX vek*, Moskau 2000;
176. Obrazcova, L.V.: *Gumanističeskaja pedagogika Germanii konca XIX – načala XX vv., 1870–1933 gg*. Referat diss. ..., Pjatigorsk 2007;
177. Oelkers, J.: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim / München 1989;
178. Osipov, B.I.: *Istorija ruskoj orfografii i puntuacii*, Novosibirsk 1992;

179. Osterhammel, J.: Die Verwandlung der Welt: eine Geschichte des 19. Jahrhunderts, München 2009;
180. Panov, M.V.: Istorija russkogo literaturnogo proiznošenija XVIII–XX vv., Moskau 1990;
181. Perova, O.V.: Formirovanie normativno-dokumental'noj bazy dejatel'nosti pravitel'stvennyh učitel'skich seminarij v Rossii v 60–80 godach XIX veka, in: Vestnik TGPU, Bd. 9/99 (2010), S. 149–155;
182. Peterson, M.N.: Akademik F.F. Fortunatov, in: Peterson, M.N. / Kuznecov, P.S. / Robinson, A.N. (Hrsg.). Fortunatov F.F. Izbrannye trudy, Bd. 1, Moskau 1956, S. 5–16;
183. Planert, U. (Hrsg.): Krieg und Umbruch in Mitteleuropa um 1800. Erfahrungsgeschichte(n) auf dem Weg in eine neue Zeit, Paderborn u. a. 2009;
184. Plickat, H.-H.: Rechtschreibreform – Rechtschreibfehler – Rechtschreibzensur, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Bd. 26 (1974), S. 247–254;
185. Polenz, P.v.: Sozialgeschichtliche Aspekte der neueren deutschen Sprachgeschichte, in: Cramer, T. (Hrsg.): Literatur und Sprache im historischen Prozeß, Bd. 2, Tübingen 1983, S. 3–21;
186. Popova, Z.D.: Publikacii po obščemu jazykoznaniju na stranicach «Filologičeskich zapisok», in: Materialy po russko-slavjanskomu jazykoznaniju, Voronež 1963, S. 171–176;
187. Porter, T.M.: The Rise of Statistical Thinking: 1820–1900, Princeton, NJ 1986;
188. Porter, T.M.: Trust in Numbers: the Pursuit of Objectivity in Science and Public Life, Princeton, NJ 1995;
189. Radišauskajte, N.V. (Hrsg.): Žurnal «Filologičeskie zapiski» (1860–1917). Annotirovannyj ukazatel' statej (na materialach fonda redkich i cennyh izdanij DVGNB), Chabarowsk 2016.
190. Radoslavlevič, P.R.: Der Geist der Tolstojschen Versuchsschule. Ein Beitrag zum 100. Geburtstag des großen russischen Pädagogen von Jasnaja Poljana 1828–1928, in: Wittig, H.E. / Klemm, U. (Hrsg.): Studien zur Pädagogik Tolstojs. Mit Beiträgen von U. Klemm und einem «Brief über die Erziehung» von L. N. Tolstoj. In neuer Übersetzung von Horst E. Wittig, München 1988, S. 31–44 (englisches Original: Radoslavlevič, P.R.: The Spirit of Tolstoy's Experimental School, in: School and Society. Educational Review, Bd. XXIX (Februar 1929), Nr. 737, S. 175–183; Nr. 738, S. 208–215);
191. Ramge, H.: Fehler und Korrektur im Spracherwerb, in: Cherubim, D. (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung, Tübingen 1980, S. 1–22;
192. Ramge, H.: Korrekturhandlungen von Lehrern im Deutschunterricht, in: Ders. (Hrsg.): Studien zur sprachlichen Interaktion im Unterricht, Gießen 1979;
193. Reber-Alge, H.: Geschichte der Stenographie in der deutschen Schweiz. 2. Aufl., Wetzikon 1909;
194. Rejser, S.A.: Russkaja paleografija novogo vremeni: neografija: Učebnoe posobie dlja vuzov, Moskau 1982;
195. Reuter, E.: Aufstiegsverhinderungsinstrument, in: Berliner Lehrerzeitung, Heft 2 (1978), S. 10;
196. Revzin, I.I.: Grammatičeskaja pravil'nost', poetičeskaja reč' i problema upravlenija, in: Lotman Ju.M. (Hrsg.): Trudy po znakovym sistemam. 5: Pamjati Vladimira Jakovleviča Proppa, Tartu 1971, S. 224–231;
197. Röhrs, H.: Reformpädagogik, Ursprung und Verlauf unter internationalen Aspekten, Weinheim 1998;

198. Rolf, M.: Imperiale Herrschaft im Weichslland. Das Königreich Polen im Russischen Imperium (1864–1915), Berlin / München / Boston 2015;
199. Rossipal, H.: Zur Struktur der sprachlichen Fehlleistung, in: Svartvik, J. (Hrsg.): Errata. Papers on Error Analysis. Proceedings of the Lund Symposium on Error Analysis, Lund 1973, S. 60–89;
200. Roth, G.: Max Webers deutsch-englische Familiengeschichte 1800–1950: mit Briefen und Dokumenten, Tübingen 2001;
201. Roth, R.: Das Jahrhundert der Eisenbahn: die Herrschaft über Raum und Zeit 1800–1914, Ostfildern 2003;
202. Rübberdt, R.: Geschichte der Industrialisierung. Wirtschaft und Gesellschaft auf dem Weg in unsere Zeit, München 1972;
203. Ruhfus, S.: Legasthenie und Rechtschreibreform: Möglichkeiten und Grenzen einer Behebung legasthener Erscheinungsformen durch eine gezielte Reform der deutschen Rechtschreibung, Frankfurt a.M. 1980;
204. Rürup, R.: Deutschland im 19. Jahrhundert, 1815–1871, Göttingen 1984;
205. Ruske, W.: Außeruniversitäre technisch-naturwissenschaftliche Forschungsanstalten in Berlin bis 1945, in: Rürup, R. (Hrsg.): Wissenschaft und Gesellschaft: Beiträge zur Geschichte der Technischen Universität Berlin 1879–1979, Berlin u.a. 1979, S. 231–263;
206. Ruth, W.: Zum Stellenwert der Rechtschreibung im industriellen Bereich, in: Hoberg R. Rechtschreibung im Beruf, Tübingen 1985;
207. Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt a.M. / Berlin / Wien 1977;
208. Safronov, A.A.: Pervaja vseobščaja perepis' naselenija Rossii 1897 g.: razrabotka dannych o gramotnosti, ich informacionnyj potencial i dostovernost', in: Dokument. Archiv. Istorija. Sovremennost', Ekaterinburg 2003, Lfg. 3, S. 203–220;
209. Sander, T.: Die doppelte Defensive: Soziale Lage, Mentalitäten und Politik der Ingenieure in Deutschland 1890 – 1933, Wiesbaden 2012;
210. Schadt-Krämer, C.: Die pädagogische Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert, Hamburg 1990;
211. Schenk, F.B.: Russlands Fahrt in die Moderne. Mobilität und sozialer Raum im Eisenbahnzeitalter, Stuttgart 2014 (russ. Ausgabe: Šenk, F.B.: Poezd v sovremennost'. Mobil'nost' i social'noe prostranstvo Rossii v vek železnych dorog, Übers. von M. Lavrinovič, Moskau 2016);
212. Schenk, F.B.: Russlands «stählernes Band»: Die Transsibirische Eisenbahn, in: OST-WEST. Europäische Perspektiven, Nr. 3 (2006), S. 219–226;
213. Schivelbusch, W.: Geschichte der Eisenbahnreise. Zur Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jh., Frankfurt a.M. 2005 (1. Aufl. München 1977);
214. Schivelbusch, W.: Railroad Space and Railroad Time, in: New German Critique, Nr. 14 (Spring, 1978), S. 31–40;
215. Schlaefer, M.: Der Weg zur deutschen Einheitsorthographie vom Jahre 1870 bis zum Jahre 1901, in: Sprachwissenschaft, Nr. 6 (1981), S. 391–438;
216. Schlaefer, M.: Grundzüge der deutschen Orthographieggeschichte vom Jahre 1800 bis zum Jahre 1870, in: Sprachwissenschaft, Nr. 5 (1980), S. 276–319;
217. Schlaefer, M.: Kommentierte Bibliographie zur deutschen Orthographietheorie und Orthographieggeschichte im 19. Jahrhundert, Heidelberg 1980;

218. Schlaefer, M. (Hrsg.): Quellen zur Geschichte der deutschen Orthographie im 19. Jh., Heidelberg 1984;
219. Schmehl, C.: Die Vereinheitlichung technischer Spezifikationen im europäischen Eisenbahnwesen als Voraussetzung für Wettbewerb, Hamburg 2008;
220. Schneider, L. / Blauert, G. (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kurzschrift, Wolfenbüttel 1936. Erweitert im Oktober 2006 von Dr. Eva Scheithauer-Waldron, Enkelin von Karl F. Scheithauer;
221. Schneider, M.: Geschichte der deutschen Orthographie unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung seit 1994. Elektronische Ressource. URL: decemsys.de/sonstig/gesch-rs.pdf);
222. Scholz, J.J.: «Haben wir die Jugend, so haben wir die Zukunft»: Die Obstbausiedlung Eden/Oranienburg als alternatives Gesellschafts- und Erziehungsmodell (1893–1936), Berlin 2002;
223. Schomacher, G.: Das Bild der Eisenbahn in der russischen Literatur, in: OST-WEST. Europäische Perspektiven, Nr. 3 (2006), S. 234;
224. Schonig, B.: Reformpädagogik, in: Kerbs, D. / Reulecke, J. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegung 1880–1933, Wuppertal 1998, S. 319–330;
225. Schulz, R.K.: The Portrayal of the German in Russian Novels: Gončarov, Turgenev, Dostoevskij, Tolstoj, München 1969;
226. Schwerd, H.: Pädagogische Reformbewegung und Literaturunterricht um die Jahrhundertwende (1871–1905) unter besonderer Beachtung von Auffassungen einzelner Vertreter der Kunsterziehungsbewegung. Dissertation A zur Erlangung des akademischen Grades doctor paedagogicae (Dr. paed.), eingereicht an der Pädagogischen Fakultät der Pädagogischen Hochschule «Dr. Theodor Neubauer», Erfurt/Mühlhausen 1985;
227. Showalter, D.E.: Railroads and rifles. Soldiers, technology, and the unification of Germany, Hamden 1975;
228. Sinova, I.V.: Samoubijstva detej kak social'naja problema na rubeže XIX-XX vv., in: Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Puškina. Naučnyj žurnal, Nr. 4 (2012), Bd. 4: Istorija, S. 29–35;
229. Skiera, E.: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung, München 2003;
230. Skiera, E.: Über den Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik, in: Ders. / Németh, A. / Mikonya, G. (Hrsg.): Reformpädagogik und Lebensreform im Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen, Budapest 2006, S. 22–47;
231. Sobinnikova, V.I.: «Voronežskie filologičeskie zapiski», in: Materialy po russko-slavjanskomu jazykoznaniju, Voronež 1963, S. 165–171;
232. Sorgenfrei, G.: Über den Volksschulaufsatz in der Zeit der Reformpädagogik bis zum Ende des Ersten Weltkrieges: ein Beitrag zur Geschichte der Methodik des Deutschunterrichts, Halle a.d. Saale 1966;
233. Sperling, W.: Der Aufbruch der Provinz: Die Eisenbahn und die Neuordnung der Räume im Zarenreich, Frankfurt a.M. 2011;
234. Spur, G.: Vom Wandel der industriellen Welt durch Werkzeugmaschinen, eine kulturgeschichtliche Betrachtung der Fertigungstechnik, München / Wien 1991;
235. Stadelmann, M.: Großfürst Konstantin Nikolaevič. Der persönliche Faktor und die Kultur des Wandels in der russischen Autokratie, Wiesbaden 2012;

236. Staliunas, D.: *Making Russians. Meaning and Practices of Russification in Lithuania and Belarus after 1863*, Amsterdam 2007;
237. Staljunas, D.: Identifikacija, jazyk i alfavit litovcev v rossijskoj nacional'noj politike 1860-ch godov, in: *Ab Imperio*, Nr. 2 (2005), S. 225–254;
238. Steinhoff, K.: *Das Seminar in Oldenburg.*, in: Steinhoff, K. / Schulenberg W. (Hrsg.): *Geschichte der Oldenburgischen Lehrerbildung*, 3 Bde., Bd. 1: Steinhoff, K. / Purnhagen, W.: *Die evangelischen Seminare*. Oldenburg 1979, S. 10–194;
239. Strasser, R.: *Die Veränderungen des Rheinstromes in historischer Zeit*, Bd. I: *Zwischen der Wupper- und der Düsselmündung*, Düsseldorf 1992;
240. Strunk, H.: *Einheitliche und einfache deutsche Orthografie: die Geschichte einer (über)nationalen Idee 1870 bis 1970*, Hildesheim [u.a.] 2016;
241. Stüssel, K.: *In Vertretung. Literarische Mitschriften von Bürokratie zwischen früher Neuzeit und Gegenwart*, Tübingen 2004.
242. Subačius, G.: *Lietuviška ir rusiška lietuviškų spauginių kirilika 1864–1904 metais*, in: Staliūnas, D. (Hrsg.): *Raidžių draudimo metai*, Vilnius 2004;
243. Šubkin, N.F.: *Povsednevnaja žizn' staroj russkoj gimnazii. Iz dnevnika slovesnika N.F. Šubkina za 1911–1915 gody*, Sankt-Petersburg 1998;
244. Süle, T.: *Preußische Bürokratietradition*, Göttingen 1988;
245. Tenorth, H.-E.: *Lehrerberuf und Lehrerbildung*, in: Berg, C. / Jeismann, K.-E. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. III: Jeismann, K.-E. / Lundgreen, P. (Hrsg.): *1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*, München 1987, S. 250–270;
246. Thomé, G.: *Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler*, Heidelberg 1987;
247. Thompson, E.P.: *Time, Work-discipline and Industrial Capitalism*, in: *Past & Present*, Bd. 38 (1967), S. 56–97;
248. Treue, W.: *Wirtschafts- und Technikgeschichte Preussens*, Berlin / New York 1984;
249. Tuchtenhagen, R.: *Zentralstaat und Provinz im frühneuzeitlichen Nordosteuropa*, Wiesbaden 2008;
250. Tümmer, H.J.: *Der Rhein. Ein europäischer Fluß und seine Geschichte*, München 1999;
251. Ullrich, H.: *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*, Bad Heilbrunn 1999;
252. Uspenskij, B.A.: *Nikolaj I i pol'skij jazyk (Jazykovaja politika Rossijskoj imperii v otnošenii Carstva pol'skogo: voprosy grafiki i orfografii)*, in: Uspenskij, B.A.: *Istoriko-filologičeskie očerki: sbornik statej*, Moskau 2004, S. 123–155;
253. Uspenskij, L.V.: *Slovo o slovac*, Leningrad 1954;
254. Vasil'ev, K.B.: *Russkaja orfografija kak povod dlja političeskogo ožestočeniya, kak tolčok k obščestvennomu vozbuždeniju i sposob proverki na vernopoddannost'*, in: *Vox. Filosofskij žurnal*, Bd. 12 (2017), Lfg. 22, S. 180–194;
255. Vejkšan, V.A.: *L.N. Tolstoj – narodnyj učitel'*, Moskau 1959;
256. Vinokur, G.O.: *K istorii normirovanija russkogo pis'mennogo jazyka v konce XVIII veka (Slovar' Akademii Rossijskoj, 1789–1794)*, in: Ders.: *Izbrannye raboty po russkomu jazyku*, Moskau 1959, S. 188 ff.;
257. Viëtor, W.: *Reformpädagogik und Deutschunterricht: eine gesellschaftlich-historische Analyse des Deutschunterrichts vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Leer 1989;

258. Wachsner, F.: Die ethischen und psychologischen Voraussetzungen der Pädagogik Berthold Ottos, Jena 1910;
259. Wang, V.: Die Vereinheitlichung von Maß und Gewicht in Deutschland im 19. Jahrhundert: Analyse des metrologischen Wandels im Großherzogtum Baden und anderen deutschen Staaten 1806 bis 1871, St. Katharinen 2000;
260. Wehler, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3: 1849–1914, München 1995;
261. Wölker, T.: Entstehung und Entwicklung des Deutschen Normenausschusses 1917 bis 1925, Berlin / Köln 1992;
262. Wolting, M.: Reformpädagogik als eine Antwort auf die Modernisierungsprozesse am Anfang des 20. Jahrhunderts, in: Glottodidactica, Nr. XXXVII (2011), S. 19–35;
263. Zerubavel, E.: The Standardization of Time: A Sociohistorical Perspective, in: American Journal of Sociology, Bd. 88 (1982), Nr. 1, S. 1–23;
264. Zimmermann, H.: Aus der Geschichte der Personenschiffahrtsgesellschaften am Rhein, in: Beiträge zur Rheinkunde, Heft 31 (1979), S. 27–39;
265. Zimmermann, H.H.: Maschinelle Verfahren zur Erschließung von Textkorpora, in: Fix, H. / Rothkegel, A. / Stegentritt, E. (Hrsg.): Sprachen und Computer. Festschrift zum 75. Geburtstag von Hans Eggers, Dudweiler 1982, S. 61–80;

6. QUELLENVERZEICHNIS

6.1. Veröffentlichungen

1. [Anonym]: Akademische pädagogische Seminare, in: Die Gartenlaube, Heft 40 (1861), S. 639. Elektronische Ausgabe. URL: [http://de.wikisource.org/w/index.php?title=Seite:Die_Gartenlaube_\(1861\)_639.jpg&oldid=2030719](http://de.wikisource.org/w/index.php?title=Seite:Die_Gartenlaube_(1861)_639.jpg&oldid=2030719);
2. [Anonym] (Hrsg.): Briefwechsel und mündlicher Verkehr zwischen Goethe und dem Rathe Grüner, Leipzig 1853;
3. [Anonym]: Četvrtoe soveščanie po voprosu ob uproščanii ruskoj orfografii, in: Moskovskie Vedomosti, Nr. 81 (1862);
4. [Anonym]: Das größte Geschäftshaus Preußens, in: Die Gartenlaube, Heft 51 (1866), S. 800;
5. [Anonym]: Der gebändigte Strom, in: Die Gartenlaube, Heft 24 (1870), S. 378–380;
6. [Anonym]: Der Locomotivführer, in: Die Gartenlaube, Heft 27 (1872), S. 445–446;
7. [Anonym]: Die deutsche Rechtschreibung und die Philologenversammlung in Bremen, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, Bd. 6 (1899), S. 474f.;
8. [Anonym]: Ein Brief Jacob Grimms, in: Zeitschrift für deutsche Philologie, Bd. I (1869), S. 227;
9. [Anonym]: Ein reformatorischer Pädagog der Gegenwart. Lebensskizze Dr. Friedr. Wilh. Fricke's, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes, Nr. 17 (1877), S. 142f.;
10. [Anonym]: Ešče o gramotnosti, in: Tverskaja gazeta, Nr. 279 (1904), unpaginiert;
11. [Anonym]: Gigantskij parochodnyj val, in: Niva. Illjustrirovannyj žurnal literatury i sovremennoj žizni, Nr. 1 (1904), S. 17f.;
12. [Anonym]: Kak byla ustanovlena normal'naja širina putej russkich železnych dorog. Dokumenty iz dela Departamenta železnych dorog Glavnogo Upravlenija putjami soobščeniya i publičnymi zdanijami za 1842 g. K materialam Komissii pri VIII Otdele Russkogo Techničeskogo obščestva po voprosu o širine kolei, Sankt-Petersburg 1902 (Beiheft zu «Železnodorožnoe delo, Nr. 22–23 (1902));
13. [Anonym]: Nasmyth's Dampf-Eisenhammer, in: Die Gartenlaube, Heft 21 (1855), S. 277f.;
14. [Anonym]: Novye usoveršenstvovannye litery dlja russkogo alfavita, ili udobnejšee sredstvo učit'sja čteniju i pis'mu russkomu, daže i inostrancam, prisposoblennoe vmeste k izučeniju vsech evropejskich alfavitov, s priloženiem nekotorych istoričeskich zamečanij o upotreblenii bukv u drevnich i novych narodov, Moskau 1833;
15. [Anonym]: O predložanii zamenit' v pol'skom yazyke latinskij alfavit ruskoju azbukoju, in: Uspenskij, B.A.: Istoriko-filologičeskie očerki: sbornik statej, Moskau 2004, S. 156–175;
16. [Anonym] (Hrsg.): Pervaja vseobščaja perepis' naselenija Rossijskoj Imperii 1897 g. Tablica XIII. Raspredelenie naselenija po rodnomu jazyku i uezdam 50 gubernij Evropejskoj Rossii, 50 Bde., Sankt-Petersburg 1903–1905;
17. [Anonym]: Pervoe soveščanie po voprosu ob uproščanii ruskoj orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 6, S. 265–269;
18. [Anonym]: Pervoe soveščanie po voprosu ob uproščanii ruskoj orfografii, in: Severnaja počta, Nr. 52 (1862), S. 206;

19. [Anonym]: Pjatoe soveščanie po voprosu ob uproščennii orfografii, in: Severnaja pčela, Nr. 124 (1862), S. 493;
20. [Anonym]: Pjatoe soveščanie po voprosu ob uproščennii orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 9, S. 400–403;
21. [Anonym]: Rez. Praktičeskaja russkaja grammatika, izdannaja Nikolaem Grečem. Vtoroe izdanie, ispravlennoe. Sankt-Peterburg, v tipografii izdatelja. 1834. (VIII) 526. (8), in: Molva, Teil X (1835), Nr. 41, Sp. 232–233;
22. [Anonym]: Raboty po sooruženiju rossijskich železnych dorog, in: Niva. Illjustrirovannyj žurnal literatury i sovremennoj žizni, Nr. 46 (1876), S. 776;
23. [Anonym]: Sed'moe orfografičeskoe soveščanie, in: Učitel', Bd. 3 (1863), Nr. 2, S. 95–98;
24. [Anonym]: Šestoe soveščanie po voprosu ob uproščennii orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 13-14, S. 607–610;
25. [Anonym]: Sobranie po povodu ustanovlenija russkoj orfografii, in: Severnaja počta, Nr. 122 (1862), S. 487;
26. [Anonym]: Soveščanie ob uproščennii russkoj orfografii, in: Moskovskie Vedomosti, Nr. 73 (1862), S. 47;
27. [Anonym]: Soveščanija ob uproščennii russkoj orfografii. Zametka ob učastii v podobnyh predprijatijach Akademii nauk. Buduščij orfografičeskij raskol, in: Russkoe slovo, Nr. 3 (1862), Abt. III, S. 34–36;
28. [Anonym]: Sravnitel'nyj očerk služebnogo i material'nogo položenija učebno-administrativnogo personala srednich učebnyh zavedenij Rossii, Germanii, Francii i Avstrii, Sankt-Petersburg 1902;
29. [Anonym]: Tret'e i četvertoe soveščanija po voprosu ob uproščennii russkoj orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 8, S. 344–347;
30. [Anonym]: Tret'e soveščanie po voprosu ob uproščennii russkoj orfografii. Aprel', 1862 g., in: Severnaja pčela, Nr. 97 (1862), S. 387;
31. [Anonym]: Ueber die Ergebnisse der Nomenklaturberatungen auf dem internationalen botanischen Kongress in Wien, Juni 1905, in: Gartenwelt, Bd. 9 (1905), S. 507–509;
32. [Anonym]: Ueber die Nothwendigkeit einer gründlichen Vorbildung unserer Philologen für ihren Lehrer- und Erzieherberuf, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrerpensionsverbandes, Jg. 28 (1876), Nr. 9, S. 66–67;
33. [Anonym]: Verhandlungen der zur Herstellung größerer Einigung in der deutschen Rechtschreibung berufenen Konferenz. Berlin, den 4. bis 15. Januar 1876. Halle a.d.S. 1876;
34. [Anonym]: Vocabularium voor het vreemde-talenonderwijs in het eerste leerjaar, in: Levende Talen. 1958, S. 84–101;
35. [Anonym]: Voprosy i mysli, kotorye, po mneniju gg. direktorov učebnyh zavedenij, želatel'no bylo by sdelat' predmetom obsuždenija v sobranii direktorov sredne-učebnyh zavedenij, imejuščem byt' v gor. Tiflise v dekabre mesjatse 1903 g., in: Žurnaly zasedanij popečitel'skogo soveta Kavkazskogo učebnogo okruga 15–23 dekabrja 1903 g. v Tiflise, Tiflis 1904;
36. [Anonym]: Vtoroe soveščanie po voprosu ob uproščennii russkoj orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 7, S. 300–302;

37. [Anonym]: Vtoroe soveščanie po voprosu ob uproščanii ruskoj orfografii, in: Severnaja počta, Nr. 65 (1862), S. 257;
38. [Anonym] (Hrsg.): Zamečanija na proekt ustava obščeeobrazovatel'nych učebnych zavedenij i na proekt obščego plana ustrojstva narodnych učilišč. Teil 1, Sankt-Petersburg 1862;
39. Abramenko, F.: Slovarik, zaključajuščij v sebe okolo desjati tysjač zatrudnitel'nych dlja pravopisanija slov, pravila pravopisanija, pravila perenosa slov na druguju stroku i pravila rasstanovki znakov prepinanija. Sostavil po Grotu i dopolnil po akademičeskim slovarjam i drugim istočnikom F. Abramenko, Kiew 1905 (14. Ausg. 1913);
40. Afanas'ev, P.O.: K zakonoproektu ob učitel'skich seminarijach, Moskau 1916;
41. Alberti, E.: Stolze, Heinrich August Wilhelm, in: Historische Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Allgemeine Deutsche Biographie, Bd. 36 (1893), S. 425–428;
42. Anthes, O.: Der deutsche Aufsatz und die künstlerische Kultur, Heidelberg 1904;
43. Artobolevskij, A.Ja.: O prepodavanii stenografii v učilišče voennogo vedomstva, in: Narodnoe bogatstvo, Nr. 138 (20.06.1864), S. 546;
44. Artobolevskij, A.N.: «Razbojnik Pet'ka». Byl' (rasskaz, napisannyj stenografičeski), Sankt-Petersburg 1865;
45. Bekanntmachung, betreffend die äußersten Grenzen der im öffentlichen Verkehr noch zu duldenden Abweichungen der Maaße, Gewichte und Waagen von der absoluten Richtigkeit, in: Bundesgesetzblatt des Norddeutschen Bundes, Nr. 40 (1869), S. 698–701;
46. Belinskij, V.G.: Osnovanija ruskoj grammatiki, Sankt-Petersburg 1837;
47. Beljaevskij, A.: Novaja russkaja pis'mennost'. Proekt usoveršenstvovanija russkich alfavita i pis'mennosti, Sankt-Petersburg 1896;
48. Bernstein, E.: Von 1850 bis 1872: Kindheit und Jugendjahre, Berlin 1926;
49. Biedermann, K.: Kulturgeschichtliche Bilder. 3. Die Transport- und Kommunikationsmittel, in: Die Gartenlaube, Heft 42 (1854), S. 498–501;
50. Bode, W.: Tolstoi in Weimar, in: Der Säemann: Monatsschrift für pädagogische Reform, Bd. 1 (1905), S. 292–296;
51. Boduën de-Kurtenè, I.A.: Charakteristika orfografii v slavjanskich pis'mennostjach, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 5 (1881), Nr.1/2, S. 314–331.
52. Boduën de-Kurtenè, I.A.: Russkaja grafika, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 5 (1881), Nr.1/2, S. 300–313;
53. Bogorodickij, V.: Izučenie malogramotnych napisanij, in: Filologičeskie zapiski, Lfg. 3 (1881), 2. Pagnation, S. 1–32;
54. Borinevič, A.S.: Rezul'taty odnodnevnoj perepisi goroda Odessa 1 dekabnja 1892 g, Odessa 1894;
55. Brandt, R.F.: Dopolnenija i popravki k Grammatičeskim zametkam, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 6 (1881), Nr. 3/4, S. 327;
56. Brandt, R.F.: Grammatičeskie zametki. O zvukovom značenii *jat'*, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 6 (1881), Nr. 3/4, S. 1;
57. Brandt, R.F.: Mnenie g. Tulova o russkom pravopisanii, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 5 (1881), Nr.1/2, S. 358;

58. Brandt, R.F.: Nečto o pravopisnoj reforme, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 53 (1905), Nr. 1/2, S. 11;
59. Brandt, R.F.: O lženaučnosti našego pravopisanija (Publičnaja lekcija), in: Filologičeskie zapiski, Lfg. 1/2 (1901), S. 1–50 (7. Pagination);
60. Brandt, R.F.: O pol'skom *jat'*, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 48 (1900), Nr. 3/4, S. 201;
61. Brandt, R.F.: Ob ustranении *jer*, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 14 (1885), Nr.3/4, S. 347;
62. Brandt, R.F.: Otvét Ant. Sem. Budiloviču na «Zametku po voprosu ob uproščeníi russkogo pravopisanija», in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 53 (1905), Nr. 1/2, S. 20;
63. Brandt, R.F.: Udobočitaemost', kak želatel'nyj princip pravopisnoj reformy, in: Russkij filologičeskij vestnik, Bd. 60 (1908), Nr. 3/4, S. 37;
64. Britton, N.: Nomenclature at the Vienna international botanical congress, in: Science (New Ser.), Bd. 22 (1905), S. 217–219;
65. Burkhard, Ph.: Die Fehler der Kinder: eine Einführung in das Studium der pädagogischen Pathologie mit besonderer Berücksichtigung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten, Karlsruhe 1898;
66. Buslaev, F.I.: O prepodavanii russkogo jazyka i slovesnosti (Zametki na stat'ju g. Greča v 7-m nomere «Morskogo sbornika» za 1856 g.), in: Otečestvennye zapiski, Bd. 109 (1856), Abt. I, S. 327–344;
67. C., H.v.: Ein alter Reichs-Schlüssel und ein neuer Rhein-Bändiger, in: Die Gartenlaube, Heft 34 (1875), S. 571;
68. Čechov, A.P.: Zlomyšlennik (deutsche Ausgabe: Der Übeltäter, in: Tschechow, A.: Kurzgeschichten und frühe Erzählungen. 1883–1887, München 1968, S. 225–230);
69. Černyšev, V.I.: Pis'ma o staroj i novoj ruskoj orfografii, Sankt-Petersburg 1904;
70. Chaussee, in: Herders Conversations-Lexikon, Freiburg i. Breisgau 1854, Bd. 2, S. 73;
71. Chaussee, in: Pierer's Universal-Lexikon, Bd. 3, Altenburg 1857, S. 888–890;
72. Cheruvimov, A.: Pravopisanie pričastnych form v russkom i slavjanskom jazyke, in: Filologičeskie zapiski, Lfg. 5 (1898), S. 15–16 (2. Pagination);
73. Chlopin, G.V.: Samoubijstva, pokušenija na samoubijstva i nesčastnye slučai sredi učaščichsja russkich učebnyh zavedenij: Sanitarno-statističeskoe issledovanie, Sankt-Petersburg 1906;
74. Chronik der Königlichen Universität zu Breslau für das Jahr vom 1. April 1902 bis 31. März 1903, Jg. 17, Breslau 1903. Elektronische Ausgabe. URL: http://www.archive.org/stream/chronikderknigl00bresgoog/chronikderknigl00bresgoog_djvu.txt;
75. Cimmerman, I.L.: Stenografija – novaja pis'mennost'. Lekcii korrespondencii dlja samoobučenija, Sankt-Petersburg 1913;
76. Cousin, V.: Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays d'Allemagne, et particulièrement en Prusse. I^{re} partie. Francfort-sur-le-Mein, Duché de Weymar, Royaume de Saxe. Par M. V. Cousin, Conseiller d'État, Professeur de Philosophie, Membre de l'Institut et du Conseil Royal de l'instruction publique, Paris 1832;
77. Čubinskij, S.P.: Obzor dannyh o naselenii g. Kjeva po odnodnevnoj perezpisi, proizvedennoj v 1874 g. — Referat d. čl. S. P. Čubinskogo, čitannyj v godičnom sobranii

- Jugo-Zap. Otdela 23 marta 1875 g., in: Zapiski Jugo-Zapadnogo otdela Imperatorskogo Russkogo Geografičeskogo Obščestva, Bd. II: Za 1874 god, Kiew 1875, S. 187–218;
78. Danelija, S.: O prepodavanii ruskoj orfografii v srednich učebnyh zavedenijah s inorodčeskim sostavom učaščichsja, Tiflis 1912;
 79. Danilevič, A.E.: Neskol'ko slov o položenii rusckogo jazyka v srednej škole, in: Filologičeskie zapiski, Lfg. 2/3 (1902), S. 1–13 (3. Pagination);
 80. Demert, N.: Naši obščestvennye dela, in: Otečestvennye zapiski, Bd. CCIII (1872), Nr. 7, Abt. II, S. 86–87;
 81. Der Lehrplan der Anstalt für den deutschen Unterricht, in: XXXII. Jahresbericht des Gymnasiums zu Seehausen i.d.A., Ostern 1895, o.O.u.J.;
 82. Der Leuchtturm. Monatsschrift für Unterhaltung und Belehrung für das deutsche Volk, Jg. 2 (1847);
 83. Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, München 1984 [Nachdr. der Ausgabe Leipzig 1893];
 84. Deutše klassiker. Herausgegeben fon dem ferein für fereinfachte deutše rehtšreibung. Mit erklärendem fōrvort fon dr. F. V. Frikke, Bremen 1882;
 85. Die Regeln der Rechtschreibung nebst einem Verzeichnisse der deutschen Stammwörter. Zum Nachschlagen in zweifelhaften Fällen für unstudirte Geschäftsmänner. Erfurt 1833;
 86. Die Regeln der Rechtschreibung nebst einem Verzeichnisse der deutschen Stammwörter. Zum Gebrauche in Schulen, hrsg. von einem Lehrervereine. Erfurt 1833;
 87. Dnevnik Jasno-poljanskoj školy. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/chernoviki/dnevnik-shkoly-1.htm>;
 88. Dorogi, in: Ėnciklopedičeskij leksikon, Sankt-Petersburg 1835–1841, Bd. 17, S. 179–181;
 89. Eaxle, F.S.: Nomenclature at the International botanical congress at Vienna, in: Science (New Ser.), Bd. 22 (1905), S. 468–469;
 90. Eisen, P.: Herr Professor von Raumer und die Deutsche Rechtschreibung. Ein Beitrag zur Herstellung einer orthographischen Einigung von Paul Eisen, Braunschweig 1880;
 91. Eliseeva, I.I. / Gribova, E.I. (Hrsg.): Sankt-Peterburg. 1703–2003: Jubilejnyj statističeskij sbornik, Lfg. 2, Sankt-Peterburg 2003;
 92. Erbe, K.: Die drohende Verschlimmerung des Rechtschreib-Elends im Deutschen Reiche. Ein Mahnwort von Gymnasialrektor [Karl] Erbe in Ludwigsburg, Stuttgart [um 1900];
 93. Erdmann, H.: Zur orthographischen Frage, Hamburg 1874;
 94. Eršov, N.A.: «Novaja skoropis'» (stenografija), Teil 1, Sankt-Petersburg 1912;
 95. Eršov, N.A.: Obzor russkich stenografičeskich sistem. (Istorija, kritika i literatura ruskoj stenografii), Sankt-Petersburg 1880;
 96. Eulenburg, A.: Schülerelbstmorde, in: Der Säemann. Monatsschrift für pädagogische Reform, Bd. 5 (1909), S. 166–192;
 97. –et: Direktor Berthold Otto über die Zukunftsschule, in: St. Petersburger Zeitung, Jg. 186 (26. September (9. Oktober) 1912), Nr. 268, 1. Beiblatt, S. 1–2;
 98. Ezerskij, F.V.: Meždunarodnaja azbuka. (Odinakovye bukvy na vse jazyki), Sankt-Petersburg 1885;

99. Fahrplan der Betriebsgemeinschaft Kölnische und Düsseldorfer Gesellschaft für Rhein-Dampfschiffahrt vom 9. Juni 1853, in: Napp-Zinn, A.F.: 100 Jahre Köln-Düsseldorfer Rheindampfschiffahrt insbesondere Zerstörung und Wiederaufbau 1939–1953, Köln 1953. Elektronische Ausgabe. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/K%C3%B6ln-D%C3%BCsseldorfer_Deutsche_Rheinschiffahrt#/media/File:KD_Fahrplan_1853.jpg;
100. Fal'bork, G. / Čarnoluskij, V.: Nastol'naja kniga po narodnomu obrazovaniju. Zakony, rasporjaženija, instrukcii, ustavy, spravočnye svedenija i pr, Bd. II, Sankt-Petersburg 1901;
101. Falk, A.: Schreiben des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen etc. Angelegenheiten Dr. Falk an alle Bundesregierungen vom 8. März 1876, in: Grebe, P. (Hrsg.): Akten zur Geschichte der deutschen Einheitsschreibung 1870–1880, Mannheim 1963, S. 14–17;
102. Falk, P.: Wie weit und in welcher Weise kann auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Individualität der Schüler berücksichtigt und gepflegt werden? In: Beilage zum VI. Jahresbericht der Städtischen Realschule an der Prinz-Georgstraße zu Düsseldorf, Düsseldorf 1902;
103. Findbuch des Bestandes Abt. 47: Christian-Albrechts-Universität Kiel, Teil 1: 1665–1945, in: Veröffentlichungen des Landesarchivs Schleswig-Holstein, Bd. 90, Hamburg 2007, S. 21. Elektronische Ausgabe. URL: http://hup.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2008/73/pdf/HamburgUP_LASH90_Findbuch47.pdf;
104. Fontane, T.: Die preußische Idee, in: Ders.: Fragmente: Erzählungen, Impressionen, Essays, Berlin 2016;
105. [Freiligrath, F.:] Ferdinand Freiligrath's Werke in neun Bänden. Fünfter Band: Neuere politische und soziale Gedichte, Berlin / Leipzig 1905;
106. Fricke, F.W.: Abriss der vereinfachten Volksorthographie, Leipzig 1885;
107. Fricke, F.W.: Die Orthographie nach den im Bau der deutschen Sprache liegenden Gesetzen in wissenschaftlicher, paedagogischer und praktischer Beziehung, Bremen 1877;
108. Fricke, F.W.: Die Reichsorthographie: zur Orientierung in dem Streite über Möglichkeit und Nützlichkeit einer einfachen Rechtschreibung, Wiesbaden 1880;
109. Fricke, F.W.: Die Ueberbürdung der Schuljugend: ein Mahnwort an Eltern, Lehrer und Jugendfreunde der gesammten deutschen Nation, Berlin 1882;
110. Fricke, F.W.: Erziehungs- und Unterrichtslehre, Mannheim 1883;
111. Fricke, F.W.: Lateinschrift oder deutsche Schrift? Köln [um 1880];
112. Fricke, F.W.: Überblick über die Neuorthographie, Leipzig 1884;
113. Fricke [Fricke], F.W.: Aufruf zur Beschaffung einer nationalen Orthografi für das geeinigte Deutschland, Bremen 1876;
114. Fricke [Fricke], F.W.: Zukunfts- und Übergangsortografi, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes, Nr. 45 (1876), S. 386 f.;
115. Gan, I.K.: Polnyj slovar' bukvy *jat'*. Sobranie vsech slov russkogo jazyka, korennych i proizvodnych, kotorye pišutsja čerez *jat'*. S predvaritel'nymi pravilami i ob'jasnenijami otnositel'no upotreblenija étoj bukvy. S pribavljeniem polnogo spiska gorodov, sel, mesteček i počtovych stancij, v nazvanie kotorych vchodit bukva *jat'*, Vil'na 1885 (22. Aufl. 1911);
116. Gansberg, F.: Das kann ich auch: eine Anleitung zum Bilderschreiben und Fibeldichten, Leipzig 1922;

117. Gansberg, F.: Der freie Aufsatz: seine Grundlagen und seine Möglichkeiten; ein fröhliches Lehr- und Lesebuch, Leipzig 1914;
118. Georgievskij, V.T.: Sergej Aleksandrovič Račinskij, Sankt-Petersburg 1912;
119. Geschäfts- und Adreß-Kalender des Regierungsbezirks Koblenz für das Schaltjahr 1836, Koblenz o.J.;
120. [Gippo, S.:] Obščestvennoe obrazovanie v Germanii. Detskie prijuty – pervonačal’nye školy – real’nye školy – gimnazii – universitety – special’nye školy, Sankt-Petersburg 1874 (franz. Original: Hippeau, C.: L’instruction publique en Allemagne, Paris 1873);
121. Glaßbrenner, A.: [Leitartikel ohne Titel], in: Freie Blätter. Illustrierte politisch-humoristische Zeitung, Jg. 1 (1848), Nr. 1, S. 1.
122. Gnedič, P.: Na okraïne, in: Niva. Illjustrirovannyj žurnal literatury i sovremennoj žizni, Nr. 1 (1904), S. 6;
123. Goethes Werke, hrsg. im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen, Bd. 116, Abt. 4: Briefe, 1812–1813, Bd. 23, Weimar 1999 [Reprint der Ausg. 1900];
124. Gončarov, I.A.: Oblomov, Moskau 1985 (deutsche Ausgabe: Gontscharow, I.: Oblomow. Roman in vier Teilen, München 2012);
125. Gordon, G.I.: Vospitanie i samoubijstvo detej, in: Trudy I Vserossijskogo s’ezda po semejnomu vospitaniju, Sankt-Peterburg 30 dekabria 1912 – 6 janvaria 1913 g., Bd. 1, Sankt-Petersburg 1914, S. 459–462;
126. Greč, N.I.: Kratkaja russkaja grammatika, Sankt-Petersburg 1845 (insgesamt 11 Ausgaben);
127. Greč, N.I.: Načal’nye pravila russkoj grammatiki, Sankt-Petersburg 1828;
128. Greč, N.I.: Praktičeskaja russkaja grammatika, Sankt-Petersburg 1827, 2. Ausg. 1834;
129. Greč, N.I.: Prostrannaja russkaja grammatika, Bd. 1, Sankt-Petersburg 1827, 2. Ausg. Sankt-Petersburg 1830;
130. Greč, N.I.: Učebnaja russkaja grammatika (dlja učaščichsja), Sankt-Petersburg 1851;
131. Grimm, J.: An die berühmte Weidmann’sche Buchhandlung, Leipzig, in: Zeitschrift für deutsche Philologie, Bd. I (1869), S. 227–230;
132. Grimm, J.: Über den Werth der ungenauen Wissenschaften, in: Ders.: Kleinere Schriften, Bd. VII, Berlin 1884, S. 563–566;
133. Grot, Ja.K.: Filologičeskie izyskanija. Materialy dlja slovarja, grammatiki i istorii russkogo jazyka, Bd. II, Sankt-Petersburg 1873;
134. Grot, Ja.K.: Filologičeskie razyskanija, Bd. 1, 3-e izd., s dop. i perem, Sankt-Petersburg 1885;
135. Grot, Ja.K.: Russkoe pravopisanie, Sankt-Petersburg 1885;
136. Grot, Ja.K.: Spornye voprosy russkogo pravopisanija ot Petra Velikogo donyne, Sankt-Petersburg 1873 (abgedruckt in Grot, K.Ja. (Hrsg.): Trudy Ja.K. Grota, 5 Bde., Sankt-Petersburg 1898–1903, Bd. 5);
137. Grot, K.Ja.: Materialy dlja žizneopisanija akademika Jakova Karloviča Grota (1812–1893): Chronologičeskij obzor ego žizni i dejatel’nosti, Sankt-Petersburg 1912;
138. Gugel’, M.S. (Hrsg.): Jubilejnoe istoričeskoe i chudožestvennoe izdanie v pamjat’ 300-letija carstvovanija deržavnogo Doma Romanovyč, Moskau 1913;

139. Gusev, N.N.: L.N. Tolstoj. Materialy k biografii s 1855 po 1869 god. Glava desjataja. Pedagogičeskaja sistema Tolstogo. Žurnal «Jasnaja Poljana». Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/bio/gusev-materialy-1855-1869/pedagogicheskaya-sistema-tolstogo.htm>;
140. H.B.: Die allezeit richtig gehende Uhr, in: Die Gartenlaube, Heft 18 (1865), S. 280f.;
141. Haarmann, A.: Das Eisenbahngleis, 2 Bde., Leipzig 1899/1902;
142. Handbuch der Industrie- und Handelskammer Breslau, Breslau 1927. Elektronische Ausgabe. URL: www.dbc.wroc.pl/dlibra/plain-content?id=8349;
143. Hantos, E.: Volkswirtschaft und Finanzen im Weltkriege mit besonderer Rücksicht auf Österreich-Ungarn, Göttingen 1915;
144. Hehl, K.: Zur Methodik des deutschen Unterrichtes in der zweiten Gymnasialclasse, in: Jahres-Bericht des K.k. Staats-Gymnasiums im VI. Bezirke von Wien für das Schuljahr 1894/95. Wien, [1895];
145. Hesse, O.: Die Schülerzahl in den preußischen höheren Lehranstalten für die männliche Jugend, in: Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand, Jg. 21 (2. Januar 1913), Nr. 1, S. 5ff.;
146. Hiller von Goertingen, F. (Hrsg.): Groener, W.: Lebenserinnerungen. Jugend. Generalstab. Weltkrieg, Göttingen 1957;
147. Hiltl, G.: In der Central-Telegraphenstation zu Berlin, in: Die Gartenlaube, Heft 4 (1867), S. 59–62;
148. Historische Vorlesungsverzeichnisse der Universität Leipzig. Elektronische Ausgabe. URL: <http://histvv.uni-leipzig.de/suche/?volltext=Stenographie&dozent=&von=1814w&bis=1914s&fakultaet=Theologie+Philosophie+Jura+Medizin&start=1&l=20>
<http://histvv.uni-leipzig.de/suche/?volltext=Stenographie&dozent=&von=1814w&bis=1914s&fakultaet=Theologie+Philosophie+Jura+Medizin&start=1&l=20>;
149. Hoche, P.: Schülernoten und Platzordnung in der Schule, in: Der Säemann. Monatsschrift für pädagogische Reform, Bd. 4 (1908), S. 187–188;
150. Hoffmann, K.A.J.: Regeln und Wörterverzeichnis für deutsche Rechtschreibung. Gedruckt auf Veranstaltung des Königlichen Ober-Schulcollegiums zu Hannover, Clausthal 1855;
151. Hoffmann, R. (Hrsg.): Der einjährige Freiwillige im bayerischen Heere: eine systematische Zusammenstellung und Bearbeitung aller hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen und Rescripte sowie eine Instruction für den Dienst des einjährigen Freiwilligen, Bamberg 1868;
152. Holtei, K.v.: Vierzig Jahre, Breslau 1846, Bd. 5;
153. Honsell, M.: Die Canalfrage und die Rheincorrection zwischen Basel und Mannheim, Berlin 1878;
154. Höpfner, L.J.F. (Hrsg.): Deutsche Encyclopädie oder Allgemeines Real-Wörterbuch aller Künste und Wissenschaften, Frankfurt a.M. 1781;
155. Hüser, C.G.L.: Wie wird der Unterricht im Deutschen eine Gymnastik des Geistes? In: Programm der Realschule im Waisenhaus, Halle a.d.S. 1843, S. 12–17;
156. Il'in, I.A.: O našich orfografičeskich ranach, in: Naši zadači. Stat'i 1948–1956 g., Paris 1956, Bd. II, S. 438–443;
157. Il'in, I.A.: O russkom pravopisanii, in: Naši zadači. Stat'i 1948–1956 g., Paris 1956, Bd. II, S. 433–438;

158. Ivanin, M.I.: O stenografii ili iskusstve skoropisi i primenenii eë k russkomu jazyku, Sankt-Petersburg 1858;
159. Ivanin, M.I.: Russkaja stenografija ili skoropis' dlja glasnogo sudoproizvodstva i učebnych zavedenij, Sankt-Petersburg 1866;
160. Ivanov, I.A.: Mysli o suščestvennych voprosach škol'nogo vospitaniija, in: Pedagogičeskij sbornik, Nr. 3, 5 und 6 (1896).
161. Jäkel, H.: Roller oder Stolze? Eine Beleuchtung der Jacobsohnschen Kritik des Rollerschen Systems, [Berlin o.J.];
162. Jansen, H. (Bearb.): Rechtschreibung der naturwissenschaftlichen und technischen Fremdwörter. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgegeben vom Verein Deutscher Ingenieure, Berlin 1907;
163. Jasnaja Poljana. Škola. Žurnal pedagogičeskij, izdavaemyj gr. L.N. Tolstym, Moskau 1862;
164. Jensen, A. / Lamszus, W.: Der Weg zum eigenen Stil, Hamburg / Berlin 1912;
165. Kadinskij, K.M.: Uproščenie ruskoj grammatiki. Uproscenie ruskoj grammatiki, napečatannoe dvojakim šriftom russkim i vnov' predlagaemym latinskim, Sankt-Petersburg 1842;
166. Kaeding, F.W.: Das Häufigkeitwörterbuch und die Geläufigkeitsuntersuchungen, in: Magazin für Stenographie, Bd. XX (1899), S. 83–87, 90–94, 115–119, 129–133, 153–158;
167. Kaeding, F.W. (Hrsg.): Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache. Festgestellt durch einen Arbeitsausschuß der deutschen Stenographie-Systeme. Erster Teil: Wort- und Silbenzählungen. Zweiter Teil: Buchstaben- und Silbenzählungen, Steglitz bei Berlin 1897/98, Teilnachdruck in: Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft, Jg. 4 (1963), Beiheft;
168. Kagarov, E.G.: Sovremennoe pedagogičeskoe dviženie v Zapadnoj Evrope i Amerike, 2. Ausg., Moskau 1928;
169. Karsen, F.: Sovremennye opytne školy v Germanii, Leningrad 1924;
170. Karskij, E.F. (Hrsg.): Russkij filologičeskij vestnik. Ukazateli k tomam 1–70, 1879–1913, Warschau 1913;
171. Kästner, O.: Orthographie und Grammatik, in: Der Säemann: Monatsschrift für pädagogische Reform, Bd. 1 (1905), S. 246–249;
172. Kenevič, V.F.: Opyt učebnika russkogo sintaksisa, Sankt-Petersburg 1862;
173. Kenevič Vladislav Feofilovič, in: Ėnciklopedičeskij slovar' Brokgauza i Efrona, 86 Bde., Sankt-Petersburg 1890–1907, Bd. XIVa, S. 933f.;
174. Kireev, A.A.: Rossija v načale XX stoletija, Sankt-Petersburg 1903;
175. Klassovskij Vladimir Ignat'evič, in: Russkij biografičeskij slovar', 25 Bde., hrsg. unter der Aufsicht von A.A. Polovcov, Sankt-Petersburg 1896–1918, Bd. VIII, S. 729f.;
176. Klaunig, K.: Ueber deutsche Rechtschreibung vom wissenschaftlich praktischen Standpunkte, das Ergebnis der Einigung zwischen den Lehrern der allgemeinen Bürger- und städtischen Realschule zu Leipzig, Leipzig 1857 (2. Auflage 1867);
177. [Kleinert, M.:] Die Reform der deutschen Schreibung. Vortrag, auf der 22. Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Fürth am 23. Mai 1877 gehalten von Moritz Kleinert, Lehrer an der 1. Bürgerschule u. Redakteur der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung in Dresden. Zugleich ein Wort der Verständigung an das deutsche Volk über die Bestrebungen des «Allgemeinen Vereins zur Einführung einer einfachen deutschen Orthographie» (Vorort

- Wiesbaden, Schriftführer Dr. F. W. Fricke, Organ Reform {Bremen, Kühtmann}), Leipzig 1877;
178. Knižnik, G.: Bibliografičeskie spravki po predpolagaemomu izgnaniju iz aszbuki bukvy ‘[jer], in: Knižnyj vestnik, Nr. 11 (1862), S. 253;
 179. Koehler, F.: Zum deutschen Unterricht in den mittleren Klassen, in: Jahresbericht des Königlichen katholischen Gymnasiums zu Neisse für das Schuljahr 1894/95, Neisse 1895;
 180. Kohlrausch, F.: Erinnerungen aus meinem Leben, Hannover 1863;
 181. Königliches Statistisches Bureau in Berlin (Hrsg.): Preußische Statistik (Amtliches Quellenwerk), Berlin 1868;
 182. Kopal, G.: Die Elbbrücken der Paris-Hamburger Eisenbahn, in: Die Gartenlaube, Heft 17 (1872), S. 274–276;
 183. Korovjakov, D.D.: Ètjudy vyrazitel’nogo čtenija, Sankt-Petersburg 1896;
 184. [Krieg, H. (Übertr.)]: Das Neue Testament unseres Herrn und Heilandes Jesu Christi, übersetzt von D. Martin Luther. Erste deutsche stenographische Ausgabe. Übertragen und autographirt von Heinrich Krieg, Professor am königl. stenographischen Institut zu Dresden, Dresden 1870;
 185. Küffner, K.: Vom Fehlerkreuz an unseren Mittelschulen (= Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der Königlichen Kreisoberschule Nürnberg 1910–1911), Nürnberg 1911;
 186. Kuntze, O.: Protest gegen den vollmachtswidrig arrangierten und wegen vieler Unregelmäßigkeiten inkompetenten Nomenklatur-Kongress auf dem internationalen Botaniker-Kongress in Wien, nebst Kritik der dürftigen Resultate der internationalen Kommission und Vorschlag zu einem baldigen kompetenten Kongress, Leipzig 1905;
 187. Kuprin, A.I.: Telegrafist, in: Ders.: Izbrannye sočinenija, Moskau 1985, S. 97–99;
 188. Lattmann, H.: Über den Satz «Für die auf phonetischer Grundlage herzustellende Einigung in der Rechtschreibung ist es insbesondere auch erforderlich die aus den Mundarten in das gebildete Hochdeutsch der einzelnen Teile Deutschlands eingedrungenen Verschiedenheiten der Phonetik vollständiger zu ermitteln und in angemessener Weise auszugleichen», in: Verhandlungen der einunddreißigsten Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner, Leipzig 1877, S. 131–137;
 189. Laurson, A.M.: Programmy i pravila ob ispytanijach dlja mužskich gimnazij i progimnazij vedomstva Ministerstva Narodnogo Prosveščeniija, Sankt-Petersburg 1913;
 190. Lexis, W. (Hrsg.): Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, Halle 1902;
 191. Leļjaskij, N.S.: Doklad pervomu S’ezdu russkich dejatelej po vodjanym putjam v 1894 g., Sankt-Petersburg 1894;
 192. Leļjaskij, N.S.: O rečnych tečenijach i formirovanii rečnogo rusla. Doklad vtoromu s’ezdu inženerov-gidrotechnikov, Sankt-Petersburg 1893;
 193. Lermontov, M.Ju.: Maksim Maksimyč; Fatalist i nekotorye stichotvorenija. Stenografičeskij perevod S. Dlusskogo, Kiew 1887;
 194. Liebknecht, W.: Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. Vortrag, gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Arbeiterbildungsvereins am 5. Februar 1872 und zum Stiftungsfest des Leipziger Arbeiterbildungsvereins am 24. Februar 1872, in: Schröder, W. (Hrsg.): Wilhelm Liebknecht, Kleine politische Schriften, Leipzig 1976, S. 128ff.;
 195. Link, L.: Die einheitliche Aussprache im Deutschen, Paderborn 1898;

196. Litovskie narodnye pesni, sobrannye F. Fortunatovym i Vsev. Millerom, in: Izvestija Moskovskogo Universiteta, Nr. 1 (1872), S. 125–165; Nr. 2–3 (1872), S. 427–532;
197. Lochtin, V.M.: Reka Dnestr, eë sudochodstvo, svojstva i ulučšenie, Odessa 1886;
198. Lochtin, V.M.: Sovremennoe položenie voprosa o sposobach ulučšenija rek, Odessa 1886;
199. Löhner, R.: Lehrerfahrungen. Beitrag zur Methodik und Didaktik des deutschen Unterrichts, in: Fünfter Jahresbericht des k.k. Staats-Gymnasiums im XIII. Bezirke in Wien, Wien 1905;
200. Lomeier, E.: Der erenname ‚fi-Partei‘, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes, Jg. 35 (1883), S. 99. Elektronische Ausgabe. URL: https://www.digizeitschriften.de/en/dms/img/?PID=ZDB020612311_0035%7CLOG_0047;
201. M.V.: Neskol’ko slov po povodu soveščanij ob uproščanii russkogo pravopisanija, in: Sankt-Peterburgskie vedomosti, Nr. 89 (1862), S. 407;
202. Maaß- und Gewichtsordnung für den Norddeutschen Bund, in: Bundesgesetzblatt des Norddeutschen Bundes, Nr. 28 (1868), S. 473.
203. Makovickij, D.P.: Jasnopoljanskije zapiski. 1906 g. Oktjabr’. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/bio/makovickij-yasnopoljanskije-zapiski/1906-oktyabr.htm>;
204. Makovickij, D.P.: Jasnopoljanskije zapiski. 1909 g. Ijun’. Eintrag vom 3. Juni 1909. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/bio/makovickij-yasnopoljanskije-zapiski/1909-iyun.htm>;
205. Markov, E.: «Živaja duša v škole» (Mysli i vospominanija starogo pedagoga), in: Grechi i nuždy našej srednej školy, Sankt-Petersburg 1900, S. 1–32;
206. Markuze Ivan Karlovič, in: Afanas’ev, N.I.: Sovremenniki: Al’bom biografij, 2 Bde., Sankt-Petersburg 1909–1910, Bd. 2, S. 282–284;
207. Marx, K.: Die Klassenkämpfe in Frankreich 1848 bis 1850, in: Karl Marx Friedrich Engels Werke, Bd. 7: August 1849 – Juni 1851, Berlin 1960, S. 9–107;
208. Meier, H.: Deutsche Sprachstatistik, Hildesheim 1964;
209. Mejman, Ė.: Lekcii po éksperimental’noj pedagogike. Per. s nem. pod red. [i s predisl.] priv.-doc. N.D. Vinogradova, 3 Teile, Moskau 1909–1910;
210. Mendeleev, D.I.: Osnovy chimii, Sankt-Petersburg 1906;
211. Merkesiana. Fachblatt zur Förderung des Merkes’schen Stenographie-Systems. Juni-Nummer 1901;
212. Meyer von Waldeck, F.: Aus den Erinnerungen eines russischen Publicisten, in: Die Gartenlaube, Heft 20 (1877), S. 330–332;
213. Michaelis, G.: Die Ergebnisse der zu Berlin vom 4. bis 15. Januar 1876 abgehaltenen orthographischen Konferenz, Berlin 1876;
214. Michaelis, G.: Über den Unterschied der Consonantes tenues und mediae und über die Unterscheidung des ach- und ich-lautes, Berlin 1862;
215. Michaelis, G.: Ueber die Physiologie und Orthographie der S-Laute, Berlin 1863;
216. Michaelis, G.: Vorschläge zur Regelung und Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung, Berlin 1874;
217. Michaelis, G.: Beiträge zur Geschichte der Deutschen Rechtschreibung. Heft I–II: Ergänzungen zu der Schrift: Die Ergebnisse der zu Berlin vom 4. bis 15. Januar 1876 abgehaltenen orthographischen Konferenz, Berlin 1877–1880;

218. Michaelis, G.: Das TH in der deutschen Rechtschreibung: drei Vorträge..., Berlin 1860;
219. Michaelis, G.: Die Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Stolzeschen Stenographie beleuchtet, mit besonderer Rücksicht auf Grimms Vorrede zum deutschen Wörterbuch und Weinholds deutsche Rechtschreibung, nebst Proben aus der deutschen Literatur in Vereinfachter Rechtschreibung, Berlin 1854;
220. Michaelis, G.: Die Vereinfachung der Englischen Rechtschreibung, Berlin 1865;
221. Michaelis, G.: Über die Anordnung des Alphabets, besonders in wissenschaftlichen Wörterbüchern, Berlin 1858;
222. Michaelis, G.: Über die Berliner Gymnasial-Orthographie von 1871: nebst einer Vergleichung derselben mit der württembergischen Schul-Orthographie, Berlin 1871–1872;
223. Michaelis, G.: Über die wissenschaftliche und pädagogische Bedeutung der Stolzeschen Stenographie, Berlin 1866;
224. Michaelis, G.: Über Jakob Grimms Rechtschreibung: [Vortrag gehalten im April d. J. vor der Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen], Berlin 1868;
225. Michaelis, G.: Ueber den Uebergang von der deutschen zur lateinischen Schrift..., Berlin 1874;
226. Michaelis, G.: Ueber die Physiologie und Orthographie der Zischlaute, mit besonderer Rücksicht auf die Heysesche Regel: «Ueber die Physiologie und Orthographie der S-Laute, 1863». Zugleich als zweite Auflage der Schrift, Berlin 1883;
227. Michaelis, G.: Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung: zugleich als zweiter Teil zu der Schrift des Verfassers: Die Vereinfachungen der deutschen Rechtschreibung etc., Berlin 1856;
228. Mirotvorcev, R.L.: O neobchodivosti vzaimodejstvija meždu sem'ej i školoj: Reč', proiznesennaja 15 ijunja 1883 g. na publičnom akte Koročanskoj gimnazii direktorom onoj, in: Filologičeskie Zapiski, Lfg. 1 (1884), S. 1–12 (5. Pag.);
229. Mjuller, I.: Roman-stenogramma. F.M. Dostojevskij i sozdatel' ruskoj sistemy stenografii P.M. Ol'chin, in: Al'manach bibliofila, Lfg. 15 (1983). Elektronische Ausgabe. URL: <http://redkayakniga.ru/biblioteki/item/f00/s00/z0000017/st012.shtml> (24.11.2017);
230. Moločnikov, V.A.: Svet i teni. Vospominanija o moem približenii k Tolstomu, Moskau 1908. Elektronische Ausgabe. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/vospominaniya/molochnikov-svet-i-teni.htm>;
231. Morgan, E.Q. / Wadepuhl, W.: Minimum Standard German Vocabulary, London 1936;
232. Morosov, W.: Freie Schule, Erinnerungen eines Schülers an Leo Tolstojs Schule zur Zeit der Bauernbefreiung mit einem Beitrag über «Sozialgeschichtliche Hintergründe der Freien Schule für Bauernkinder in Jasnaja Poljana 1859–1862» von B. Suin de Boutemard, Lindenfels i. Odenwald 1978 (deutsche Erstausgabe: Morosov, W.: Erinnerungen eines Jassnopoljaner Schülers an Leo Tolstoj. Aus dem Russischen übersetzt von Käthe Gedding und mit einem Vorwort von L. Berndl, Basel 1919; russisches Original: Morozov, V.S.: Vospominanija o L.N. Tolstom učenika Jasnopoljanskoj školy Vasilija Stepanoviča Morozova, Moskau 1917);
233. [Morozov, V.]: Aufzeichnungen eines Schülers: Morozov V. Freie Schule, Lindenfels i. Odenwald 1978;
234. Mürmann, A.: Die öffentliche Meinung in Deutschland über das Preußische Wehrgesetz von 1814 während der Jahre 1814–1819, Leipzig 1910;

235. Muthesius, K.: Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar, in: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, Jg. XXXI (1903/1904), Nr. 8, S. 64;
236. Muthesius, K.: Tolstoi als Volksschullehrer, in: Der Säemann: Monatsschrift für pädagogische Reform, Bd. 4 (1908), S. 138–142;
237. Nekrassow, N.A.: Wer lebt glücklich in Russland? Uebers. v. R. Seuberlich, Leipzig 1880;
238. Nikolenko, M.: Spravedlivo li obvinjat' chot' skol'ko-nibud' samich učenikov v ich neuspechach v naukach? In: Učitel', Bd. 3 (Oktober 1863), Nr. 19, S. 889–899; Nr. 20, S. 939–943;
239. Nitschke, E.: Drei Jahre in einem preußischen Lehrerseminar, in: Die Gartenlaube, Heft 15 (1872), S. 243–246;
240. Nolte, H.: Die Beurteilung der deutschen Aufsätze, in: Programm des vollberechtigten städtischen Realprogymnasiums zu Papenburg für das Schuljahr 1905-06. XXXII. Jahresbericht, Papenburg 1906;
241. Ol'chin, P.: Rukovodstvo k russkoj stenografii po načalam Gabel'sbergera, Sankt-Petersburg 1866;
242. Ol'chin, P.M.: Dva rasskaza. Uprazhnenie v čtenii dlja izučajuščich bystropis' na kursah Pavla Ol'china, Sankt-Petersburg 1866;
243. Orfografičeskie soveščanija, in: Severnaja pčela, Nr. 145 (1862), S. 576;
244. Orfografičeskij komitet v Peterburge i ego zamysly. Russkaja azbuka pered licom novogo areopaga. «Uproščenie russkoj grammatiki» Kadinskogo i ego predloženie o zamene russkogo šrifta latinskim. Bukva j v roli Marii Stjuart. Ee kazn' i čudesnoe prevrašćenie. Ostroumnye vyvody Keneviča po povodu bukvy j. Izgnanie θ i è. Važnoe značenie dvuch mitingov: o krinolinach — v Londone i ob azbuke — v Peterburge, in: Russkoe slovo, Nr. 4 (1862), Abt. III, S. 10–16;
245. Ortmann, W.D. (Hrsg.): Hochfrequente deutsche Wortformen. 7995 Wortformen der Kaeding-Zählung, rechner-sortiert in alphabetischer und rückläufiger Folge, nach Häufigkeit und Hauptwortarten. Herausgegeben vom Goethe-Institut, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik, Projekt Phonotheke, München 1975;
246. Otto, B.: Beiträge zur Psychologie des Unterrichts, Leipzig 1903;
247. Otto, B.: Der Lehrgang der Zukunftsschule. Formale Bildung ohne Fremdsprache, 2. Aufl., Berlin-Lichterfelde 1912;
248. Otto, B.: Die Reformation der Schule, Gross-Lichterfelde 1912;
249. Otto, B.: Die Schulreform im 20. Jahrhundert, in: Flitner, W. / Kudritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. I: Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung, 4. Aufl., Stuttgart 1984, S. 167–184;
250. Otto, B.: Die Zukunftsschule: Lehrgang, Einrichtungen und Begründung, Leipzig 1901;
251. Otto, B.: Polen und Deutsche. Ein Mahnwort an die deutsche Jugend, Leipzig 1902;
252. Otto, B.: Zehn Jahre Hauslehrerbestrebungen, in: Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern, Jg. 8 (18.01.1908), Nr. 2, S. 13–20;
253. Ozarovskij, Ju.E.: Muzyka živogo slova, Sankt-Petersburg 1914;
254. Parish, E.: Vergleich der Rollerschen und der Neu-Stolzeschen Stenographie in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit, in: Jäkel, H.: Roller oder Stolze? Eine Beleuchtung der Jacobsohnschen Kritik des Rollerschen Systems, [Berlin o.J.], S. 27.

255. Paulsen, F.: Aus meinem Leben. Jugenderinnerungen, Jena 1909;
256. Paul'sen, F.: Pedagogika (Übersetzung der fünften deutschen Ausgabe), Sankt-Petersburg 1913;
257. Paul'son, in: Malyj ènciklopedičeskij slovar' Brokgauza i Efrona. 2-e izd, Sankt-Petersburg 1907–1909, Bd. II. Lfg. 3: Kign – Počatok. Elektronische Ausgabe. URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%9C%D0%AD%D0%A1%D0%91%D0%95/%D0%9F%D0%B0%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BE%D0%BD>;
258. Paul'son, I. / Messer, Ja.: Russkaja kratkopis', ili stenografija po načalam Štol'ce, Sankt-Petersburg 1864;
259. Pereverzev, I.A.: Kratkie pravila rossijskogo pravopisanija iz raznyh grammatik vybrannye i po svojstvu ukrainskogo dialekta dlja upotreblenija malorossijanami dopolnennye v Khar'kove, Moskau 1782;
260. Perevlesskij, Petr Mironovič, in: Russkij biografičeskij slovar', 25 Bde., hrsg. unter der Aufsicht von A.A. Polovcov, Sankt-Petersburg 1896–1918. Elektronische Ausgabe. URL: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01002921639#?page=529>;
261. Peschel, O.: Die Lehren der jüngsten Kriegsgeschichte, in: Ausland, Nr. 29 (17.07.1866), S. 695;
262. Peters, H.: Die Reform der deutschen Schreibung. Vortrag, gehalten auf der 13. allgemeinen schleswig-holsteinischen Lehrerversammlung in Neumünster 1. August 1879 von H. Peters, Lehrer in Kiel, Kiel 1879;
263. Pinch, A. / Armstrong, M. (Hrsg.): Tolstoy on education: Tolstoy's educational writings 1861–62, selected and edited by Alan Pinch and Michael Armstrong and translated by Alan Pinch, Rutherford, NJ 1982;
264. Plaksin, Vasilij Timofeevič, in: Russkij biografičeskij slovar', 25 Bde., hrsg. unter der Aufsicht von A.A. Polovcov, Sankt-Petersburg 1896–1918, Bd. 14, S. 9–11;
265. Platonov, O.A. (Hrsg.): Kireev, A.A.: Učenie slavjanofilov, zusammengestellt durch S.V. Lebedev u. T.V. Linickaja, Moskau 2012;
266. Pokrovskaja, A.: Osnovnye tečenija v sovremennoj detskoj literature, Moskau 1927;
267. Pokrovskij, V.I.: Spravočnyj orfografičeskij slovar'. Posobie dlja učaščichsja, Moskau 1897 (12. Ausg. 1913);
268. Poljak, G.B.: Škola Bertol'da Otto v Lichterfel'de, in: Vestnik prosveščeniya, Nr. 11 (1926), S. 103–113;
269. Poljakov, S.N.: Iz prošlogo russkoj srednej školy [1905], in: Ders.: K voprosu o reforme srednej školy. Sbornik statej S.N. Poljakova, Tula 1916, S. 10–44;
270. Poschinger, H. von (Hrsg.): Booth, J.: Persönliche Erinnerungen an den Fürsten Bismarck, Hamburg 1899;
271. Protokoll über die Sitzung der Zoologischen Gesellschaft vom 14. Juni 1905, in: Verhandlungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft, o.O. 1905, S. 43–46;
272. Protopopov, S.: «Jasnaja Poljana» za mart 1862 goda, in: Vospitanie, Nr. 8 (1862), S. 69–79;
273. Prüfungsordnung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes, Jg. 28 (1876), Nr. 4, S. 27–28;
274. Puschkin, A.S.: Eugen Onegin, in: Ders.: Gedichte, Poeme, Eugen Onegin, Berlin 1947;

275. Quosego: Lehrer oder Fehlerzähler? In: Der Säemann. Monatsschrift für pädagogische Reform, Bd. 2 (1906), S. 311–314;
276. R.: Die Organisation der preußischen Armee, in: Die Gartenlaube, Heft 26 (1859), S. 375f.;
277. Račinskij, S.A.: Zametki o sel'skich školach [1881], in: Sel'skaja škola. Sbornik statej S.A. Račinskogo. S predisloviem N. Gorbova, Moskau 1891, S. 1–93;
278. Ranke, L.v.: Englische Geschichte, 3 Bde., Wiesbaden 1957;
279. Regeln und Wörterverzeichnis für deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch der Schüler und Schülerinnen der allgemeinen Bürger- und städtischen Realschule zu Leipzig, Leipzig 1857;
280. Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preußischen Schulen / Hg. im Auftrage des Königlichen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Berlin 1880;
281. Rektorats-Tagebuch des Rektors Weiller (1809–1811). Akt StaatsA München. Wilhelmsgymnasium 663. Elektronische Ausgabe. URL: <http://www.peterkefes.de/Tageb1.htm>;
282. Richert, P.: Sprache und Schrift (Ein erkenntnistheoretischer Essay), in: Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der Dritten städtischen Realschule zu Berlin. Ostern 1897, Berlin 1897;
283. Ruprecht, L.: Die deutsche Rechtschreibung vom Standpunkte der historischen Grammatik beleuchtet von Ludwig Ruprecht, Collaborator am Gymnasium Andreanum zu Hildesheim. Zweite, umgearbeitete Aufl., Göttingen 1857;
284. Sauer, F.: Orthographie-Willkür und Orthographie-Reform: ein Schulkreuz des 19., eine Volkshoffnung des 20. Jahrhunderts, Bonn 1901;
285. Ščerba, L.V.: Osnovnye principy orfografii i ich social'noe značenie, in: Ders.: Izbrannye raboty po russkomu jazyku, Moskau 1957, S. 45–49;
286. Scharrelmann, H.: Der Weg zum «gestaltenden» Aufsatz, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, Jg. 29 (1916), Heft 12, S. 38–47;
287. Scharrelmann, H.: Im Rahmen des Alltags. 800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das erste bis fünfte Schuljahr, Hamburg 1905;
288. Scheffler, H.: Die Fremdwörterfrage, Braunschweig 1894;
289. Scheffler, H.: Die officielle Orthographie der Herzoglich Braunschweig-Lüneburgischen Eisenbahn- und Postdirection, Braunschweig 1855;
290. Scheffler, H.: Die Umbildung der deutschen Rechtschreibung mit Bemerkungen über die Umgestaltung der deutschen Maßordnungen, Wiesbaden 1863;
291. Scheffler, H.: Nachhall in der Fremdwörterfrage, Braunschweig 1895;
292. Schröer, K.J.: Die Zukunft der deutschen Rechtschreibung. Eine brennende Frage der Gegenwart, in: Die Gartenlaube, Heft 19 (1880), S. 304–308;
293. Schulzes Illustrierte Unterhaltungsblätter für Stenographen. System Stolze-Schrei. Neunter Jahrgang. 1910;
294. Schweiger-Lerchenfeld, A. Frhr. v.: Das neue Buch von der Weltpost. Geschichte, Organisation und Technik des Postwesens, Wien 1901;
295. Seffer, G.H. / Dieckmann, H.: Anleitung zur deutschen Rechtschreibung. Ausgabe für Elementarclassen der höheren Schulen und für Mittel- und Volksschulen. Gedruckt auf Veranstaltung des Königlichen Ober-Schulcollegiums zu Hannover, Hannover 1857;

296. Šeremetevskij, V.: K voprosu o «edinoobrazii» v orfografii. Po povodu akademičeskogo rukovodstva «Russkoe pravopisanie». Pedagogičeskij étjud prepodavatelja pedagogiki i metodiki russkogo jazyka Vladimira Šeremetevskogo, Moskau 1891;
297. Siebs, T.: Deutsche Bühnenaussprache. Ergebnisse der Beratungen zur ausgleichenden Regelung der deutschen Bühnenaussprache, die vom 14.–16. April 1898 im Apollosaale des Königlichen Schauspielhauses zu Berlin stattgefunden haben. Im Auftrage der Kommission herausgegeben von Th. Siebs, Berlin / Köln / Leipzig 1898;
298. Siebs, T. (Bearb.): Deutsche Bühnenaussprache. Nach den Beratungen zur ausgleichenden Regelung der deutschen Bühnenaussprache die im April 1898 in Berlin unter Mitwirkung der Herren Graf von Hochberg, Freiherr von Ledebur, Dr. Tempelvey, Prof. Dr. Sievers, Prof. Dr. Lucik, Prof. Dr. Siebs und nach den ergänzenden Verhandlungen, die im März 1908 in Berlin mit der Genossenschaft deutscher Bühnengehöriger stattgefunden haben. Auf Veranlassung des Deutschen Bühnenvereins und der Genossenschaft Deutscher Bühnengehöriger bearbeitet von T. Siebs. Zehnte Auflage. 10–12 Tausend, den Gesang berücksichtigend und mit Aussprachewörterbuch, Bonn 1912;
299. Siebs, T.: Lautstand und Schreibung der schlesischen Mundarten, Breslau 1915;
300. Siebs, T.: Wie sollen wir die schlesischen Mundarten schreiben? Trehnitz in Schlesien 1907 (= Mitteilungen der Schlesischen Gesellschaft für Volkskunde, Bd. XVII);
301. Smolenskij, I.L.: Posobie k izučeniju deklamacii, Odessa 1907;
302. Sokolov V.I., Rejman. Materialy dlja buduščej stenografii, in: Učitel', Bd. 3 (1863), Nr. 4–6, 8, 9, 11–16, 22–24.
303. Spengel, J.W.: Beschlüsse der Konferenz zur Beratung über die Orthographie in biologischen Publikationen, Göttingen am 31. Juli 1904, in: Zoologischer Anzeiger, Bd. XXVIII (1904), Nr. 11;
304. Stasjulevič, M.M.: Novejšie uspechi stenografii, in: Golos, Nr. 154 (19.06.1863), S. 601–602;
305. Staub, K.J.: Graf L.N. Tolstois Leben und Werke. Seine Weltanschauung und ihre Entwicklung, Kempten / München 1908;
306. Steinbrink, G.: Über den Begriff der Wissenschaftlichkeit auf dem Gebiete der Stenographie. Mit besonderer Beziehung auf das vereinfachte Stolzesche System. Vortrag, gehalten am 4. November 1878 im stenographischen Verein zu Berlin von Dr. G. Steinbrink. Separatabdruck aus dem «Archiv für Stenographie» Nr. 361 und 362, Berlin 1879;
307. Stoffel, J. (Bearb.): Der deutsche Sprachunterricht in der Volks- und Mittelschule: Ein Buch für Seminaristen u. Lehrer, T. 2: Mittel- und Oberstufe, Breslau 1891;
308. Stojunin, V.: Dlja učitelej russkogo jazyka, nachodjaščichsja v S.-Peterburge, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 3, S. 131–132;
309. Stojunin Vladimir Jakovlevič, in: Ėnciklopedičeskij slovar' Brokgauza i Efrona, 86 Bde., Sankt-Petersburg 1890–1907, Bd. XXXIa, S. 713–715;
310. Su–v, K.: Ortografičeskaja rasprja, in: Vremja, Bd. VIII (1862), Nr. 3, Abt. IV, S. 57–74;
311. Tiemann, F.: Ueber die Beschlüsse des internationalen, in Genf vom 19. bis 22. April 1892 versammelten Congresses zur Regelung der chemischen Nomenclatur, in: Berichte der deutschen chemischen Gesellschaft, Bd. 26 (1893), Nr. 2, S. 1595–1631;
312. Tietz, J.: Ein Urteil über die Verhandlung, welche auf der 15. Versammlung der Directoren der Westphälischen Gymnasien und Realschulen zu Soest, am 13. bis 17. October 1863,

- über den Unterricht in der Stenographie an den höheren Lehranstalten stattgefunden hat, in: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Begründet von J. Chr. Jahn. Gegenwärtig herausgegeben von Alfred Fleckeisen, Professor in Dresden, und Hermann Masius, Professor in Leipzig. Fünfunddreißigster Jahrgang. Zweiundneunzigster Band. Zweite Abteilung - für Gymnasialpädagogik und die übrigen Lehrfächer mit Ausschluss der classischen Philologie, hrsg. von H. Masius. Elfter Jahrgang, Leipzig 1865, S. 291f.;
313. Tolstoj, L.: Gesammelte Werke in zwanzig Bänden, übers. von G. Dalitz, hrsg. von E. Dieckmann / G. Dudek, Bd. 16: Briefe, Erster Band: 1844–1885, Berlin 1971; Bd. 18: Tagebücher, Erster Band: 1847–1884, Berlin 1978;
314. Tolstoj, L.N.: Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn 1960;
315. Tolstoj, L.N.: Die Schule von Jasnaja Poljana im November und Dezember des Jahres 1862, in: Ders.: Sämtliche Werke. Von dem Verfasser genehmigte Ausgabe von R. Löwenfeld, I. Serie: Sozial-Ethische Schriften, Bd. 9. Pädagogische Schriften. Erster Band, Jena 1907, S. 1–180 (russisches Original: Tolstoj, L.N.: Jasno-poljanskaja škola za nojabr' i dekabr' mesjacy. Obščij očerk charaktera školy. Čtenie mehaničeskoe i postepennoe. Grammatika i pisan'e, in: Jasnaja poljana, Nr. 1 (1862), in: Ders.: Polnoe sobranie sočinenij, Bd. 8: Pedagogičeskie stat'i 1860–1863, Moskau 1936, S. 28–126);
316. Tolstoj, L.N.: Die Schule von Jasnaja Poljana, Telgte-Westbevern 1976 (2. Aufl. Wetzlar 1980);
317. Tolstoj, L.N.: Libertäre Volksbildung: pädagogische Schriften und Dokumente. Neu hrsg. und kommentiert von U. Klemm, Frankfurt a.M. 2004;
318. Tolstoj, L.N.: O svobodnom vozniknovenii i razvitii škol v narode, in: Ders.: Polnoe sobranie sočinenij, Bd. 8: Pedagogičeskie stat'i 1860–1863, Moskau 1936, S. 160–178;
319. Tolstoj, L.N.: Obščie zamečanija dlja učitelja, in: Vejkšan (Kudrjavaja), V.N. (Hrsg.): Tolstoj, L.N.: Pedagogičeskie sočinenija, Moskau 1989;
320. Tolstoj, L.N.: Pädagogische Schriften, neu hrsg. und durchges. von Dörr, P.H. Aus dem Russischen von O. Buek, München 1994;
321. [Tolstoj, L.N.]: Pis'mo T[olstogo] k N.A. Eršovu ot 3 ijunja s blagodarnost'ju za ego kn. «Obzor russkich stenografičeskich sistem», Sankt-Petersburg 1880, in: Tolstoj, L.N.: Polnoe sobranie sočinenij v 80 tomach, Bd. 79, Moskau 1957, S. 215;
322. Tolstoj, L.N.: Sollen die Bauernkinder bei uns schreiben lernen, oder wir bei ihnen? In: Ders.: Sämtliche Werke. Von dem Verfasser genehmigte Ausgabe von R. Löwenfeld, I. Serie: Sozial-Ethische Schriften, Bd. 8. Pädagogische Schriften. Erster Band, Jena 1907, S. 263–307 (russisches Original: Tolstoj, L.N.: Komu u kogo učit'sja pisat', krest'janskim rebjatam u nas, ili nam u krest'janskich rebjat? In: Ders.: Polnoe sobranie sočinenij, Bd. 8: Pedagogičeskie stat'i 1860–1863, Moskau 1936, S. 301ff.);
323. Tomson, A.I.: K teorii pravopisanija i metodologii prepodavanija ego v svjazi s proektirovannym uproščeniem russkogo pravopisanija, Odessa 1903;
324. Trockij, L.D.: Očerednye zadači rabkorov (Reč' na vsesojuznom soveščanii rabkorov «Rabočej Gazety» 13 janvarja 1926 g.), in: Izvestija VCIK, Nr. 16 (20.01.1926). S. 2;
325. Tret'je i četvertoe soveščanija po voprosu ob uproščении russkoj orfografii, in: Učitel', Bd. 2 (1862), Nr. 8, S. 344–347;
326. Ušakov, D.N.: Russkoe pravopisanie. Očerk ego proischoženija, otnošenija ego k jazyku i voprosa o ego reforme, Moskau 1911;

327. Ušinskij, K.D.: Pedagogičeskaja poezdka po Švejcarii, in: Ders.: Sobranie sočinenij, Bd. 3. Pedagogičeskie stat'i 1862–1870 gg. Moskva, Leningrad 1948, S. 87–252;
328. Verhandlungen der 48. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner, Leipzig 1905;
329. Verhandlungen der achtundzwanzigsten Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner, Leipzig 1873;
330. Vessel', N.Ch.: Naša srednjaja obščebrazovatel'naja škola. Ottisk iz Russkogo Vestnika, Sankt-Petersburg 1903;
331. Vessel' Nikolaj Christianovič, in: Ėnciklopedičeskij slovar' Brokgauza i Efrona, Sankt-Petersburg 1890–1907, Bd. VI (1892): Vencano – Vinona, S. 112;
332. Villard, H.: Lebenserinnerungen von Heinrich Hilgard-Villard. Ein Bürger zweier Welten. 1835–1900, Berlin 1906;
333. Vinokur, G.O.: Russkoe sceničeskoe proiznošenje, Moskau 1948;
334. Volkonskij, S.M.: Vyzritel'noe slovo, Sankt-Petersburg 1913;
335. Vostokov, A.Ch.: Russkaja grammatika po načertaniju sokraščenoj grammatiki, polnee izložennaja, Sankt-Petersburg 1831;
336. Vostokov, A.Ch.: Sokraščennaja Russkaja grammatika dlja upotreblenija v nižsich učebnych zavedenijach, Sankt-Petersburg 1831;
337. Vsja Odeščina. Adresnaja i spravočnaja kniga na 1926 god, Odessa 1926;
338. Weinhold, K.: Julius Zacher, in: Zeitschrift für deutsche Philologie, Bd. 20 (1888), S. 385–429;
339. Weinhold, K.: Ueber die deutsche Rechtschreibung, in: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, Bd. 3 (1852), Heft 2, S. 93–128;
340. Weiß, W.: Stenographischer Bericht über die Verhandlungen des III. Deutschen Lehrertages zu Hamburg: (Fortsetzung). Nach Gabelsberger's System stenographirt von W. Weiß, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes, Jg. 32 (1880), Nr. 24, S. 201;
341. Weniger, L.: Johannes Kromayers Weimarische Schulordnungen von 1614 und 1617, in: Wissenschaftliche Beilage zu den Jahresberichten des Weimarischen Gymnasiums von 1900 und 1901, Weimar 1900;
342. Wiese, L.: Das höhere Schulwesen in Preußen, Berlin 1864;
343. Wilmanns, W.: Deutsche Grammatik für die Unter- u. Mittelklassen höherer Lehranstalten : nebst Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Orthographie nach der amtlichen Festsetzung, Berlin 1880;
344. Wilmanns, W.: Die Orthographie in den Schulen Deutschlands, Berlin 1887;
345. Wilmanns, W.: Kommentar zur Preußischen Schulorthographie, Berlin 1880;
346. Wirtualny Sztetl. Elektronische Ressource. URL: <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/w/18-warszawa/96-historia-miejscowosci/68237-historia-miejscowosci>;
347. Wurtz, C.-A.: Account of the Sessions of the International Congress of Chemists in Karlsruhe, on 3, 4, and 5 September 1860. Elektronische Ausgabe. URL: web.lemoyne.edu/~GIUNTA/karlsruhe.html#foot1;

348. Zacher, J.: Die verbesserung unserer rechtschreibung, in: Brockhaus. Unsere zeit. 1861, Bd. V, S. 237–251;
349. Zacher, J.: Tatsachen und Grundsätze für Regelung der deutschen Rechtschreibung, in: Verhandlungen der 25. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner, Leipzig 1868, S. 116–141;
350. Zaszjadko, N.: O russkom alfavite, Moskau 1871;
351. Zelenko, A.U.: Bertol'd Otto i ego škola vzaimnogo obučenija, in: Svobodnoe vospitanie, Nr. 2 (1910–1911), S. 1–50;
352. Zenger, A.: U Tolstogo, in: Rus', Nr. 212 (15/28.07.1904), S. 4. ;
353. Ziegler, H.E.: Die Naturwissenschaft und die socialdemokratische Theorie. Ihr Verhältnis dargelegt auf Grund der Werke von Darwin und Bebel. Zugleich ein Beitrag zur wissenschaftlichen Kritik der Theorien der derzeitigen Socialdemokratie, Stuttgart 1894;
354. Ziegler, H.E.: Über die Orthographie in der Zoologie, in: Zoologischer Anzeiger, Bd. 27 (1903), S. 183ff.;
355. Ziegler, H.E. (Hrsg.): Natur und Staat. Beiträge zur naturwissenschaftlichen Gesellschaftslehre, 10 Bde., Jena 1903–1918;
356. Zolotov, V.: Issledovanie gramotnosti po derevnjam, in: Žurnal Ministerstva narodnogo prosvješčenija, Bd. 12 (1863), S. 184f.
357. Zorgenfrej, G.G. (Hrsg.): Novye idei v pedagogike. Neperiodičeskoe izdanie, Aufsatzsammlg, Nr. 4: Sovmestnoe obučenje, Sankt-Petersburg 1914;

6.2.Archivbestände

GStAPK – Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (Berlin)

- GStAPK I. HA Rep. 76 Kultusministerium VI Sekt. VI z Nr. 4 Bd. VII. Die Abiturienten-Prüfungen und die Einsendung der desfallsigen Nachweisungen aus der Provinz Posen, Bd. VII;
- GStAPK I. HA Rep. 84a Justizministerium Nr. 2830/1 Betr. die Orthographie, 1876–1919;
- GStAPK I. HA Rep. 84a Justizministerium Nr. 2830/2 Betr. die Orthographie, 1902–1919;
- GStAPK I. HA Rep. 89 Geh. Zivilkabinet, jüngere Periode Nr. 21381 Acta betr. die deutsche Rechtschreibung und die deutsche Schrift. 1880 bis 1918;
- GStAPK I. HA Rep. 151 Finanzministerium I B Nr. 317 Herstellung größerer Einheitlichkeit in der deutschen Rechtschreibung, Bd. I 1876–1904;
- GStAPK I. HA Rep. 151 Finanzministerium I B Nr. 318 Herstellung größerer Einheitlichkeit in der deutschen Rechtschreibung, Bd. II 1905–1921;
- GStAPK VI. HA Rep. N1 Althoff A II Nr. 8 Nachlass Althoff, Deutsche Orthographie;
- GStAPK VI. HA Rep. N1 Schmidt-Ott (M) B XXXIX Nachlass Schmidt-Ott, Deutsche Rechtschreibung.

RGIA – Rossijskij gosudarstvennyj istoričeskij archiv – Russisches staatliches historisches Archiv (Sankt-Petersburg)

- RGIA F. 25. Op. 5 D. 493;

RGIA F. 107. Op. 1. D. 10;
RGIA F. 734. Op. 3. D. 2;
RGIA F. 734. Op. 3. D. 5;
RGIA F. 922. Op. 1. D. 232;
RGIA. Papka 2695. Pervyj s'ezd dejatelej po narodnomu obrazovaniju v Moskovskom Gorodskom Obščestvennom Upravlenii;
RGIA Papka 2209 Pečatnye zapiski. Ministerstvo vnutrennich del. Glavnoe upravlenie počt i telegrafov. Otdelenie IX. Stol 2;
RGIA Papka 2210 Ministerstvo počt i telegrafov. Telegrafnoe upravlenie. Kontrol'noe otdelenie. Stol 5. V S-Peterburge.

BBF DIPF – Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Berlin)

Nachlass Berthold Otto (OT):

BBF DIPF OT 24. Manuskripte 1901;
BBF DIPF OT 26 Berthold Otto Manuskripte 1903;
BBF DIPF OT 28 Berthold Otto Manuskripte 1904;
BBF DIPF OT 30 Manuskripte;
BBF DIPF OT 117 Schulbehörden 1900–1914;
BBF DIPF OT 171 Berthold-Otto-Schule Hospitantenbriefe F;
BBF DIPF OT 194 Berthold-Otto-Schule: Unterrichtsprotokolle. Latein, Griechisch, Schreiben;
BBF DIPF OT 198 Berthold-Otto-Schule. Unterrichtsprotokolle;
BBF DIPF OT 206 Berthold-Otto-Schule Kopien von Briefen der Abt. Kirchen/Schulwesen der Kgl. Regierung usw.;
BBF DIPF OT 211 Schüleraufsätze 1914–1932;
BBF DIPF OT 227 Notizzettel;
BBF DIPF OT 291 Manuskripte (masch., undatiert);
BBF DIPF OT 375 Korrespondenz «Hauslehrer». Leserzuschriften;
BBF DIPF OT 582 Berthold-Otto-Schule Zeitungsartikel über 1906–1933 Die Schule;
BBF DIPF OT 591 Berthold-Otto-Schule Schüleraufsätze 1914–1922.

SPF ARAN – Sankt-Peterburgskij filial Archiva Rossijskoj akademii nauk – Sankt-Petersburger Zweigstelle des Archivs der Russischen Akademie der Wissenschaften (Sankt-Petersburg)

SPF ARAN F. 9. Op. 1. D. 842. Dela Komissii po voprosu ob uproščenii russkogo pravopisanija. 1904–1916;
SPF ARAN F. 90 Op. 2. D. 1. Naučno-organizacionnaja perepiska po priglašniju členov v Komissiju po voprosu o russkom pravopisanii. 1903–1911;

FS SA – Franckesche Stiftungen, Schularchiv (Halle an der Saale)

FS SA Knabenbürgerschule, 9.2.2. Konferenzprotokolle A IV 7 Protocoll-Buch für die Lehrer-Conferenzen an der Knaben-Bürger-Schule von 13/4 1864 bis 10/4 1875 (abgekürzte Bezeichnung: FS SA KBS-LK 1864-1875);

FS SA Knabenbürgerschule, 9.2.2. Konferenzprotokolle A IV 19 Protokolle der Lehrerkonferenzen 1913–1925/26 (abgekürzte Bezeichnung: FS SA KBS-LK 1913–1925/26);

FS SA Knabenbürgerschule, 9.2.2. Konferenzprotokolle A IV 21 Conferenz-Buch der A., Neuen Knab[en]-Bürger-Schule Ostern 1890 – Ostern 1892 und B., Knab[en]-B[ürger]sch[ule]: Ostern 1892 – [1913] (abgekürzte Bezeichnung: NKBS-LK 1890-1892 bzw. NKBS-LK 1892-1913);

FS SA A IV 16, Protokolle der Lehrer-Conferenzen der Knaben-Bürgerschule und der Vorschule in den Franckeschen Stiftungen. Seit 18/2 1887 – Ostern 1892 (abgekürzte Bezeichnung: FS SA KBSV-LK 1887-1892).

StA Düsseldorf

Stadtarchiv Düsseldorf, Altes Archiv, Akten, 0-1-8 Akten der Schulverwaltung ab 1826 (alt: Bestand VIII).

StA Kiel

Stadtarchiv Kiel. 33482.

StaatsA München

Staatsarchiv München. Wilhelmsgymnasium 663.

LA NRW AW StaatsA Münster

Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Westfalen, Staatsarchiv Münster, Regierung Arnsberg, Schulabteilung, Generalia

HSA Stuttgart

Hauptstaatsarchiv Stuttgart, E 130b, Bu 1828.

7. DANKSAGUNG

Der Weg zu diesem Buch war sehr lang und führte über viele Stationen. Entsprechend lang wird auch die Liste von Personen⁸⁸⁴ und Einrichtungen, denen ich an dieser Stelle meinen Dank dafür aussprechen möchte, dass sie mir geholfen haben, diesen langen Weg mit Erfolg zu durchschreiten.

Die ursprüngliche Frage nach der sozialen Konstruktion des Rechtschreibfehlers formulierte ich im Frühjahr 2001, als ich dank eines vom Institut für Europäische Geschichte gewährten Stipendiums sechs Monate in Mainz verbringen und von anregenden Vorträgen und Diskussionen mit anderen Stipendiatinnen und Stipendiaten dort profitieren durfte. Dem Leiter der Abteilung für Universalgeschichte des IEG Heinz Duchhardt, den Mitgliedern des IEG, vor allem Ralph Melville und Claus Scharf, sowie meinen MitstipendiatInnen, insbesondere Amy Alrich, Benita Blessing, Alexander Kaplunovskiy, Martial Libera, Ines Pepper und Jiří Stočes, gilt mein herzlicher Dank für ihre ermunternden und weiterführenden Kommentare zum Vortrag, in dem ich den Entwurf der geplanten Studie erstmals vorstellte. Danach begann eine lange Reihe von Bibliotheks- und Archivreisen, die unterschiedlich ertragreich waren. Manche brachten Funde, die ich im vorliegenden Buch nicht bzw. nicht explizit verwertet, sondern für eventuelle spätere vertiefte Untersuchungen zu hier nur angeschnittenen Themen aufgehoben habe. Ich danke aufs Herzlichste allen ArchivarInnen und BibliothekarInnen, die mich bei diesen meist ohne Vorankündigung stattfindenden Besuchen stets kompetent und hilfsbereit berieten und mir bei meinen rekordverdächtig umfangreichen und eiligen Bestellungen und Kopieraufträgen immer entgegenkamen. Sie ermöglichten mir die Fortsetzung der Arbeit am Projekt auch in Moskau während der Monate und Jahre zwischen meinen Deutschlandaufenthalten.

Im Jahre 2002 durfte ich mit einem Stipendium der Franckeschen Stiftungen in Halle/Saale das unglaublich reiche Archiv dieser Anstalt erkunden, aus dem ein besonders wichtiger Bestandteil der Quellengrundlage meiner Studie stammt. Bei Adina Beyer, die mich während des Aufenthaltes in Halle betreut und mir unschätzbare Hilfe geleistet hat, möchte ich mich hier bedanken.

2004 und 2005 weilte ich in Göttingen als Stipendiat des Max-Planck-Instituts für Geschichte. Neben Recherchen im dortigen Stadtarchiv und in der Universitätsbibliothek konnte ich von dieser schönen Universitätsstadt aus Archiv- und Bibliotheksreisen bis nach Stuttgart und München unternehmen. Für die Möglichkeit, mich mit prominenten Historikern wie Jürgen Schlumbohm, Hans Medick, Alf Lüdtke und Hans Erich Bödeker sowie mit StipendiatInnen und Gästen des Instituts über mein Projekt zu unterhalten und von ihnen stets wertvolle Stellungnahmen und Ratschläge zu bekommen, bin ich diesem leider in der damaligen institutionellen Form nicht mehr existierenden Historikerteam, von dessen Mitgliedern einige inzwischen von uns gegangen sind, sehr dankbar.

Besonders extensiv und ergiebig waren die Recherchen, die ich dank des großzügigen Stipendiums der Andrea von Braun-Stiftung von Dezember 2010 bis Juni 2011 in mehreren Archiven und Bibliotheken von Deutschland, Luxemburg und Österreich durchführte. Dem Vorstand der Stiftung, Herrn Christoph-Friedrich von Braun und Frau Isabella Weinberger bin ich für die flexible und unbürokratische Herangehensweise bei der Förderung meines Projekts zu tiefstem Dank verpflichtet.

Als sehr fruchtbar und anregend erwies sich die Diskussion über die Problematik meines Projekts, die sich nach einem öffentlichen Vortrag vor gemischtem, aus Akademikern, Psycho- bzw. Lerntherapeuten und interessierten Laien zusammengesetztem Publikum im Einstein Forum Potsdam im Januar 2012 ergab. Ich möchte mich bei der Direktorin des Einstein Forums Susan Neiman und bei meinem geschätzten Kollegen Mischa Gabowitsch, die das ermöglichten, dafür bedanken.

Im Oktober 2014 kam der Zeitpunkt, ab dem feststand, worauf mein Forschungsprojekt hinauslaufen sollte: eine Promotion in Deutschland. So wurde ich, obwohl in meinem Heimatland

⁸⁸⁴ Ich hoffe, die p.t. Kolleginnen und Kollegen nehmen es mir nicht übel, dass ich hier auf die Angabe ihrer jeweiligen akademischen Grade und Titel, die sich ja während unserer teilweise viele Jahre zählenden Bekanntschaft oftmals änderten, verzichte.

Russland schon seit ca. fünfzehn Jahren promoviert, wieder Doktorand. Das half mir nicht nur, mich auf einmal fünfzehn Jahre jünger zu fühlen, sondern brachte auch eine erhebliche Verbreiterung des Rahmens meiner Studie mit sich. Ich wurde nämlich von der Eberhard Karls Universität Tübingen als Doktorand angenommen, und zwar vom Institut für osteuropäische Geschichte und Landeskunde, dessen Leiter Klaus Gestwa mein wissenschaftlicher Betreuer wurde. War mein Projekt ursprünglich geographisch auf den deutschen Sprachraum beschränkt gewesen, musste es nun um einen russischen Teil erweitert werden. Daraus wurde eine vergleichende und Transferstudie, und das tat der Arbeit meines Erachtens gut. Vieles wurde im Endeffekt evidenter, überzeugender und interessanter, vieles erhielt durch den verbreiterten Kontext erst eine Erklärung. Ich bin meinem Doktorvater zutiefst dankbar dafür, dass er mir zwar eine herausfordernde Aufgabe stellte, mich aber bei deren Lösung stets mit Rat und Tat unterstützte, nach Möglichkeit für Förderung sorgte und mir dabei doch sehr viel Freiheit ließ. Wie weit damals der vor mir liegende Weg zur Promotion noch war, wurde im Dezember 2015 bei dem Vortrag im Institut für osteuropäische Geschichte und Landeskunde mit anschließender Diskussion klar, deren Teilnehmerinnen und Teilnehmern für ihre kritischen und anregenden Bemerkungen zum präsentierten ersten Entwurf meiner neu konzipierten Doktorarbeit mein großer Dank gilt.

Um Quellen für den hinzugekommenen russischen Teil meiner Studie zu suchen, zu sichten und zu kopieren, unternahm ich mehrere Reisen nach Sankt-Petersburg, die durch ein von der Max Weber Stiftung großzügig finanziertes Doktorandenstipendium des Deutschen Historischen Instituts Moskau ermöglicht wurden. Für diese Förderung sowie für die Möglichkeit, meinen neuen Projektentwurf in einer Runde von Kolleginnen und Kollegen zur Diskussion zu stellen, danke ich dem DHI-Team, insbesondere dessen damaligem Leiter Nikolaus Katzer und Andrej Doronin. Ich freue mich, heute Mitglied dieses Teams zu sein.

Im März 2017 stellte ich im Institut für Allgemeine Geschichte der Russischen Akademie der Wissenschaften, wo ich einmal meine Karriere als Historiker begonnen, meine erste Promotion absolviert und die ersten Schritte der Arbeit am neuen Projekt gemacht hatte, eine Art Werkstattbericht vor. Meinen geschätzten Kolleginnen und Kollegen Julia Arnautova, Marina Bobkova, Dmitrij Charitonovič, Pavel Gabdrachmanov, Anna Gerštejn, Svetlana Lučickaja, Marina Paramonova und Nina Sokol'skaja, deren Fragen und Kommentare wie immer neue Blickwinkel und Perspektiven eröffneten, mich aber gleichzeitig in der Vermutung bestätigten, auf dem richtigen Wege zu sein, sei hier dafür herzlichst gedankt.

Nachdem ich viele Jahre an meiner betont nicht historisch-linguistisch, sondern sozial- und kulturhistorisch angelegten Vergleichs- und Transferstudie gearbeitet hatte, bekam ich im Januar 2019 zum ersten Mal die Gelegenheit, deren Ergebnisse Vertretern von demjenigen Fach präsentieren, an das man beim Thema Rechtschreibung wohl als erstes denkt: der Sprachwissenschaft. Für die Einladung ins Slavische Institut an der Universität zu Köln sowie für die recht produktive Diskussion, die sich an den Vortrag anschloss, danke ich Jörg Schulte, sowie Daniel Bunčić, Aleksej Lokmatov und anderen TeilnehmerInnen des Seminars.

Meinem Arbeitgeber, dem Poletaev-Institut für Historische und Theoretische Erforschung von Geisteswissenschaften (IGITI) an der Higher School of Economics Moskau danke ich für die großzügige Gewährung von Zeit und Mitteln, um meine Arbeit am Promotionsprojekt in entscheidenden Phasen voran- und zum Abschluss zu bringen. Irina Savelieva, der damaligen Leiterin des Instituts, die dieser Arbeit stets Verständnis und Interesse entgegenbrachte und das gesamte Promotionsverfahren mit großer Anteilnahme verfolgte, bin ich besonders dankbar.

Im April dieses Jahres fand das Promotionskolloquium am Institut für Osteuropäische Geschichte und Landeskunde der Eberhard Karls Universität Tübingen statt. Für ihre intensive und kritische Auseinandersetzung mit den Thesen und Argumenten meiner Doktorarbeit bedanke ich mich bei Klaus Gestwa und Tilman Berger, die sie begutachtet haben, sowie bei den anderen Mitgliedern der Prüfungskommission: Dietrich Beyrau, Márta Fata und Wiltrud Mihatsch. Soviel mir die von ihnen erteilte Note *magna cum laude* auch bedeutet, so sehr weiß ich auch die gründliche,

kritische und anregende Diskussion bei der Defensio und bei der anschließenden Disputatio zu schätzen.

Ohne die vielen Freundinnen und Freunde in verschiedenen Städten und Ländern, die mich während meiner Archiv- und Bibliotheksreisen beherbergten oder anderweitig unterstützten, mich ermunterten und mir Kraft, Inspiration und Ideen gaben, wäre der Erfolg meines Projekts nicht denkbar. Gedankt sei hier insbesondere Tatyana Bakhmetyeva, Vitalij Bezrogov, Martin Dinges, Igor' Ermačenko, Valerija Garaščuk, Helmut Graser, Tatiana Harris, Marianna Holub, Ingeborg Kalischer, Alexander und Ella Kaplunovskiy, Emmerich Kelih, Alla Keuten, Eberhard Kögel, Pavel Križevskij, Alexandra und Stefania Kulaeva, Hans-Jörg Künast, Friederike und Michael von Lukowicz, Žanna Lur'e, Marina Makarevič, Elena Markasova, Benedikt Mauer, Tat'jana Pfenning, Jan Plamper, Marjorie Elizabeth Plummer, Manfred Sapper, Claudia Stein, Marija Šubina, Ol'ga Svešnikova, Heike Talkenberger, B. Ann Tlusty, Ol'ga Togoeva, Maja Ulrich, Elena Višlenkova – ihnen und vielen anderen danke ich, ohne hier alle beim Namen nennen zu können, von ganzem Herzen. Für die unablässige Aufmerksamkeit, mit der er die Mitteilungen über meine Vorträge verfolgte und kommentierte, bedanke ich mich bei Theodor Ickler in Erlangen und freue mich auf seine Kommentare auch zum Inhalt der nun abgeschlossenen Studie.

Meine Frau Anastasija Dzkuja leistete einen unschätzbaren Beitrag zur erfolgreichen Umsetzung des gesamten Vorhabens, das ungefähr genau so alt ist wie unsere Beziehung. Für all die Geduld, die sie während dieser Jahre mit mir hatte, für ihren festen Glauben an meine Kräfte und Fähigkeiten, aber auch für ihre oft ernüchternd kritischen und stets geistreichen Kommentare aus beruflicher Perspektive als Psychologin bin ich ihr ebenso zu Dank verpflichtet wie unserem Sohn Michail, der mich nie vergessen ließ, dass es im Leben etwas Wichtigeres gibt als Arbeit. Hoffentlich profitiert er nun wiederum davon, dass ich aufgrund der Erkenntnisse, die ich bei der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Schulunterrichts gemacht habe, diesem viel kritischer und den Schulnoten viel gelassener gegenüberstehe.

Nicht oft genug kann ich mich bei meinen lieben Eltern Alexej Levinson und Vera Schmidt bedanken für all die Liebe und Unterstützung, die sie mir stets, auch und gerade während der Arbeit an dieser Studie, entgegenbracht haben. Den erfolgreichen Abschluss der langen Arbeit konnte meine Mutter leider nicht mehr erleben. Ohne dass er etwas an ihrem liebevollen Verhältnis zu mir hätte ändern können, würde sie sich wohl doch darüber freuen. Und dem an vielen Stellen im Buch durchscheinenden Gedanken, dass aufrichtige Liebe zu Kindern mehr zu bewegen vermöge als Disziplinierung oder Rechtschreibreformen, hätte sie unzweifelhaft zugestimmt. Ihrem Andenken sei dieses Buch gewidmet.

Moskau, im Juli 2019.

Kirill Levinson is leading research fellow of the Poletayev Institute for Theoretical and Historical Studies in the Humanities at the National Research University Higher School of Economics in Moscow, Russia.

The book was prepared within the framework of the HSE University Basic Research Program and funded by the Russian Academic Excellence Project '5-100'.