



zum Aufsatz Neuregelung der Rechtschreibung und DaF

Csaba Földes (Veszprém)

Rechtschreibunterricht in der Lernsprache Deutsch – nach der Orthographiereform

Erschienen in: Zielsprache Deutsch 31 (2000) 1. - S. 15-30.

Der vorliegende Aufsatz setzt sich mit einigen Aspekten der didaktisch-methodischen Umsetzung der am 1. August 1998 in Kraft getretenen Neuregelung der deutschen Rechtschreibung im DaF-Unterricht und in der sog. Auslandsgermanistik auseinander. Es wird vor allem auf Fragen der Umstellung unter dem Gesichtspunkt des Lehrens und Lernens von DaF fokussiert und für eine stärkere Berücksichtigung der Rechtschreibdidaktik plädiert.

1. Einführung

In ihrer bekannten „Kleinen Enzyklopädie - Die deutsche Sprache“ haben Agricola/Fleischer /Protze vor drei Jahrzehnten deklariert, die Orthographie des Deutschen sei genau festgelegt und „der Duden hilft in allen rechtschreiblichen Fragen“. Außerdem führten sie aus: „Diese einheitliche Festlegung unserer Rechtschreibung dürfte demjenigen, der die Hauptregeln beherrscht, keine Schwierigkeiten bereiten“ (1969, 283). Ohne polemisch sein zu wollen, könnte man nun erstens fragen: Wem waren denn all diese Regeln wirklich geläufig? (Man denke nur an die bisherige Vielzahl der Kommaregeln; das Werk von Baudusch (1986) widmet dem Komma 109 Regeln und das Duden-Büchlein von Berger (1982, 25 ff.) hat dazu auf genau 110 Seiten das einschlägig Wissenswerte ausgebreitet!) Und zweitens ist mittlerweile klar geworden, dass zahlreiche innere Widersprüche, Unstimmigkeiten und Spitzfindigkeiten eine absolut konsequente Regelanwendung in vielen Fällen vereitelt oder zumindest weitgehend erschwert haben.

Nun liegt eine reformierte Version der Orthographieregeln vor, die nach äußerst kontroversen Diskussionen und einem beträchtlichen Medienspektakel im deutschen Sprachgebiet am 1. August 1998 verbindlich in Kraft getreten ist. Die DaF-Diskussion scheint sich aber in Forschung und Unterricht diesbezüglich durch eine ausgesprochene Abstinenz auszuzeichnen und von diesem Problemkomplex allenfalls am Rande Notiz zu nehmen. Deshalb möchte sich der vorliegende Beitrag mit einigen Aspekten der didaktisch-methodischen Umsetzung des Reformwerks im DaF-Unterricht und in der sog. Auslandsgermanistik auseinander setzen. Da auf den Werdegang, die Rezeption und auf die lerntheoretische Einschätzung der Neuregelung aus der besonderen Sicht von DaF bereits in anderen Publikationen ausführlich eingegangen worden ist (vgl. Drewnowska-Vargáné/Földes 1999, Földes 2000 und Földes/Drewnowska-Vargáné [im Druck]), soll sich dieser Beitrag speziell auf konkrete Fragen ihrer Umsetzung unter dem Gesichtspunkt des Lehrens und Lernens von DaF konzentrieren.

2. Die deutsche Orthographie im Kontext des schulischen und akademischen Unterrichts für Nicht-Deutschsprachige

2.1 Stellenwert der Rechtschreibung

Entgegen der durchaus intensiven und breit gefächerten Auseinandersetzung mit dem Komplex Orthographie (einschließlich der Zeichensetzung) aus der Sicht der Deutschsprachigen kann man beobachten, dass im Bereich DaF sowohl der Rechtschreibung allgemein als auch ihrer jetzigen Umkodifizierung ein verhältnismäßig peripherer Stellenwert zukommt.¹ Rösler hat bereits 1982 beanstandet, dass die Rechtschreibung - verglichen mit anderen Aspekten des Deutschen - in den DaF-Lehrmaterialien, wenn überhaupt, dann nur marginal thematisiert wird (1982, 29). Und das, obwohl gerade in unserer auf Literalität fußenden Informations- bzw. Kommunikationsgesellschaft dem schriftsprachlichen Handeln eine prominente Bedeutung zukommt, nicht zuletzt, weil Orthographienormen im Gegensatz zu anderen sozialen Normen - wie Nagy und Schnieders (1997, 16) betonen - sehr stark ausdifferenziert, detailliert in Regeln gefasst und schriftlich niedergelegt sind. Glinz hat belegt, dass die Rechtschreibung schon seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine besondere Rolle spielt, „und zwar gerade im deutschen Sprachgebiet“ (1987, 21f).

Dennoch wird also in der Theorie und Praxis von DaF (und weitgehend auch in der Auslandsgermanistik) dem Orthographieerwerb in den meisten Ländern nach wie vor relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Gallmann und Sitta haben die allgemeine Situation zutreffend - und diplomatisch - wie folgt beschrieben: „Fragen der deutschen Rechtschreibung halten nicht den ersten Rang in der Problemliste des Fachs Deutsch als Fremdsprache“ (1992, 72). Speziell für den Deutschunterricht und die Hochschulgermanistik in Russland etwa entdeckte Brandsch (1991, 122) einen zu geringen Stellenwert der Orthographievermittlung. Die umfassende Studienbibliographie zur Orthographie von Nerius und Rahnenführer (1993) führt, ebenso wie die Bibliographie zum Schriftspracherwerb von Thomé/Thomé (1999), trotz der Materialfülle beider Werke keinen einzigen Titel zu DaF an, obwohl diese Bibliographien z.B. den psychologischen und didaktischen Aspekten ein eigenes Kapitel widmen. Selbst die meisten neuesten Veröffentlichungen, die sich mit dem Schreiben im DaF-Unterricht bzw. beim DaF-Erwerb befassen, wie etwa Kunze (1999), bringen die Problematik der Rechtschreibung, die ihrer Aneignung wie auch die aktuelle Reform der Regeln gar nicht zur Sprache. Diese eklatante Unterbewertung könnte vielleicht am Mangel an Motivation seitens der Lernenden, aber auch an unzureichender Methodisierung liegen. DaF-Unterricht findet nämlich gewöhnlich in der Sekundarstufe statt (auch schon deswegen, weil Deutsch weltweit häufiger als zweite - oder dritte - Fremdsprache² gelernt wird). In dieser Altersgruppe stehen Lernende dem Phänomen Orthographie erfahrungsgemäß ziemlich lustlos und unmotiviert gegenüber, vermutlich, weil sie altersbedingt mehr an inhaltlichen Problemen interessiert sind. Auch bei den Lehrer(inne)n scheint der Bereich der Orthographie im zeitgemäßen DaF-Unterricht außerhalb der Präferenzen zu liegen.³ Deshalb wäre zu fordern, dass die Beschäftigung mit der Orthographie im DaF-Unterricht, selbst im Hinblick auf moderne kommunikative und interkulturell-handlungsorientierte Leitbilder, nicht obsolet werden darf.⁴ Gleichwohl ist aber auch zu betonen, dass normgerechtes Schreiben an sich kein Selbstzweck sein sollte, da Orthographie nur ein Mittel ist, uns die schriftliche Verständigung zu erleichtern.

2.2 Rechtschreiberwerb

Schreiben und Orthographie erweisen sich auch unter dem Aspekt des DaF-Erwerbs als ein komplexes Problemfeld, das im wissenschaftlichen Diskurs zu Kontroversen Anlass gibt.

Besonders frühere Untersuchungen zum Schwerpunkt Rechtschreibfehler und „Verschreibungen“ haben zur Hypothese geführt (vgl. Crystal 1993, 213), dass keine notwendige Verbindung zwischen Lesen und Schreiben besteht, so wie sich auch ein Zusammenhang zwischen Lesen und Orthographie nicht automatisch ergibt. Beim Rechtschreiben handelt es sich demnach um einen bewussten Prozess, bei dem man auf die Beherrschung sprachlicher Strukturen und ein gutes visuelles Gedächtnis angewiesen ist, etwa um die jeweiligen Ausnahmen zu meistern. Um das zu erklären, kann man wohl nicht einfach davon ausgehen, dass Rechtschreibung (als produktive Fertigkeit) etwas zusammengesetzter sei als Lesen (als rezeptive Fertigkeit). Viel wahrscheinlicher ist es, dass die beiden Fertigkeiten auf jeweils andere Lernstrategien zurückgehen. Beim Lesen geht es im Wesentlichen um die Verknüpfung von graphematischem Ausdruck und inhaltlicher Bedeutung, während Rechtschreiben unbedingt eine phonologische Komponente voraussetzt. Visuelle Strategien können dabei zwar eine Rolle spielen (z.B. bei den Ausnahmen), doch wird das Rechtschreiben substanziell dadurch erworben, dass man zwischen Phonemen und Graphemen Beziehungen herstellt. Insgesamt kann man also sagen (vgl. Crystal 1993, 213): Zur Rechtschreibung ist die bewusste Fähigkeit notwendig, lineare Buchstabenfolgen zu erzeugen, eine Fähigkeit, die zur Verarbeitung der linearen Phonemsequenzen der Sprache

erforderlich ist, die beim Erkennen visueller Muster jedoch fehlt (im Gegensatz zum Lesen größerer Einheiten). Jüngere neurophysiologische Forschungsergebnisse hingegen tendieren zu der Annahme (vgl. Kast 1999, 21 und Schwarz 1996, 61 ff.), dass es keine isolierten Fertigungszentren in unserer Hirnrinde gibt, sondern dass diese Zentren intensiv miteinander kommunizieren. Die beiden Hemisphären ergänzen sich funktional bei der Verarbeitung sprachlicher Informationen. Auch zwischen Lesen und Schreiben soll ein Zusammenhang bestehen. Einerseits prägen sich Schriftbilder beim Lesen ein, andererseits werden durch das Schreiben eingeübte Schriftbilder beim Lesen schneller erfasst. Eben diese Erkenntnisse fordern im kommunikativ-pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterricht die Integration der Fertigkeiten.

Die Art und Weise des konkreten Erwerbsprozesses wird in der Forschungsliteratur ebenfalls uneinheitlich reflektiert. Während das ältere psycholinguistische Schrifttum davon ausging, dass der Erwerb und die Kenntnis orthographischer Regeln die unabdingbare Voraussetzung für die Rechtschreibfähigkeit sei, legen jüngere Forschungen nahe - wie noch weiter unten in Punkt 3.5 zu sehen sein wird -, dass ein inneres mentales System von Rechtschreibregeln aufgebaut wird, das in Kombination mit wortspezifischen orthographischen Informationen die Basis für das Schreiben (in der Fremdsprache) bereitstellt.

3 Die Umsetzung der Reform

Während der Übergangsperiode von einem System zum anderen ist - hinsichtlich zweier temporär miteinander konkurrierender Regelsysteme - die Reflexion der eigenen Haltung zur Sache gefordert. Auch und insbesondere den Lehrenden und Forschenden darf eine anhaltende Reflexion über ihr eigenes Bild von der Reform zugemutet werden. Und dazu kann der 'orthographische Imperativ' (frei nach Kant formuliert) Anlass und Impuls sein.

3.1 Handlungsfeld für Lehrende

Die Aufgabe der Lehrenden besteht zunächst darin, sich mehr Wissensbestände über die neuen Ordnungsgedanken anzueignen und mehr praktische Sicherheit in der neuen deutschen Orthographie zu erlangen, um den Lernenden, die die Rechtschreibung des Deutschen erwerben wollen, wirksam helfen zu können. Ein Mix aus alter und neuer Schreibung ist dabei wenig produktiv. Deswegen ist aus der DaF-Perspektive Stettens Einstellung gegenüber Vorbehalt anzumelden, der im Vorwort einer Sammlung von Diktattexten zur Orthographie innerhalb ein und desselben Textes „in einigen Punkten“ der Neuregelung folgt, in anderen hingegen „lieber bei der alten Schreibweise“ bleibt, weil ihm „diese sinnvoller erscheint“ (1997, 7). Analog argumentieren Klott, Koettgen und Tomaszewski (1997, 6), die den DaF-Lernenden empfehlen: „Nehmen Sie sich ruhig einmal die Freiheit, so zu schreiben, wie Sie es für richtig halten.“ Meiner Meinung nach sollte man im Fremdsprachenunterricht eher eine größtmögliche Einheitlichkeit und eine strikte Einhaltung der jeweils geltenden Regeln durchsetzen. Diese rigide Treue zur Norm ist schon deswegen ratsam, weil Nicht-Muttersprachlern beim Abwägen einzelner Problemfälle das native Sprachgefühl als Regulator weitgehend fehlt.⁵ Damit lehne ich zugleich Steutens Meinung ab, der im DaF-Bereich für die freie Schreibung plädiert und empfiehlt, den orthographischen Kodex als Angebot und nicht als eine Verbindlichkeit zu betrachten. Diese Einstellung soll seiner Ansicht nach „besonders Ausländern, die das Schreiben der deutschen Sprache erst erlernen, entgegenkommen“ (1997, 346).

Ich konstatiere, dass die Rechtschreibung in einiger Hinsicht einfacher geworden ist, weil z.B. eine konsequentere Systematik zu erkennen ist: Die Neuregelung vereinfacht das Schreiben in einem nicht unbedeutenden Umfang, sodass es in einigen Bereichen effizienter zu vermitteln, zu erlernen und zu behalten ist. Einerseits führt die Reform verbindliche Regeln ein, wo es bisher keine gab,⁶ andererseits schafft sie Freiheiten, so bei der Worttrennung am Zeilenende, bei der Fremdwörterschreibung und der Kommasetzung. Statt der bisherigen 212 Orthographieregeln gibt es jetzt nur noch 112.⁷ Die Mehrheit der neuen Regeln ist klar strukturiert, relativ einfach zu verstehen und für Lernende leicht nachzuvollziehen. Viele Ausnahmen fallen weg, die innere Logik der Rechtschreibung nimmt zu. All das gibt Grund zu der Annahme, dass die Neuregelung auch im DaF-Unterricht eine Reduzierung der Schreibfehler herbeiführen wird.

3.2 Auswirkungen für Lernende

Die Aneignung der neuen Regeln dürfte also den DaF-Schüler(inne)n vor allem den Neulernern nicht sonderlich schwer fallen, weil die neue Orthographie - verglichen mit der

früheren - die Schreibenden deutlich mehr bedient. Denn ein vordergründiges Ziel der Neuregelung war es, gewisse Widersprüche, Ungereimtheiten und Schwierigkeiten zu beseitigen, also die Rechtschreibregeln durch mehr Systematik durchschaubarer zu machen und dem Sprachwandel Rechnung zu tragen.

Für den muttersprachlichen Deutschunterricht liegen schon erste Untersuchungs- und Erfahrungswerte auf verschiedenen Ebenen vor. Der bayerische Kultusminister Zehetmair hat z.B. bekannt gegeben, er habe die Neuerungen der Rechtschreibreform im Herbst 1996 in 27 Klassen in acht bayerischen Städten an 603 Schülern mit einem Diktat testen lassen. Das Ergebnis sei, es gebe 40 Prozent weniger Fehler beim Diktat. Die schleswig-holsteinische Bildungsministerin Gisela Böhrk behauptet sogar, dass Versuche an der Universität Kiel einen Rückgang der Fehlerquote um 50 Prozent ergeben hätten.⁸ Ein diesbezüglich publizierender Deutschlehrer aus Speyer konnte aufgrund seiner Erfahrungen bescheinigen, dass „die Teilnoten auf den Bereich ‚Sprachrichtigkeit‘ deutlich besser geworden“ sind, „in manchen Bildungsgängen um mehr als eine ganze Schulnote - und das alles ohne eine einzige Unterrichtsstunde zum Thema ‚Rechtschreibreform!‘“ (Detzner 1999). Der Standpunkt des Rechtschreibdidaktikers Menzel fällt allerdings weniger euphorisch aus, nach seiner Meinung wird die Verminderung der Fehlerzahl in Schulen insgesamt „die Größenordnung von 2% kaum überschreiten“ (1997, 140).

Für den Unterricht Deutsch als Muttersprache gibt es schon zahlreiche einschlägige Lehr- und Lernmaterialien: eine Fülle von Büchern, Regelsammlungen und -erklärungen, Übungsheften etc. Sogar im Internet wird man schnell fündig; man sehe sich z.B. „RR2000“ an, ein „Interaktives Lernprogramm zur Rechtschreibreform“ der Universität Trier mit 1400 Übungen.

Es wäre zu wünschen, dass bald auch fundierte DaF-spezifische Materialien in ausreichender Auswahl und in entsprechender Qualität entwickelt werden. Die Mehrheit der heute vorliegenden Lehr- und Lernhilfen wird entweder lediglich für den DaF-Unterricht deklariert, während es sich eigentlich um eine Verkürzung von für Muttersprachler bestimmten Publikationen handelt.⁹ Oder das Niveau der Bearbeitungen spiegelt nicht den modernen fachwissenschaftlichen und didaktischen Erkenntnisstand wider. Hier kann man als negatives Beispiel etwa auf das Übungsbuch (mit Lehrerheft) von Catteeuw und Wils (1997a bzw. 1997b) verweisen, das für Niederländischsprachige in Belgien gedacht ist.¹⁰

DaF-Lehrende und DaF-Lernende brauchen vor allem eins: konsequente und eindeutige Regelungen sowie deren transparente und einheitliche Umsetzung. Dieser Forderung wird leider noch nicht ganz Genüge getan, da - vorläufig? - Uneinheitlichkeit und Diskrepanzen unterschiedlicher Art an der Tagesordnung sind. Hingegen ist das pädagogische Prinzip der Eindeutigkeit im DaF-Unterricht von hoher Priorität, was sich nicht nur auf die Regeln und die Einzelfestlegungen der Schreibungen, sondern auch auf die als Orientierungspunkte dienende Dokumentation und auf die tatsächliche Schreibpraxis im deutschsprachigen Gebiet beziehen sollte. Neubauer (2000, 3 ff.) beklagt zu Recht, dass die Reform in mehreren Varianten vorliegt,¹¹ was den DaF-Unterricht in der Tat etwas verwirren kann. Mit seiner Folgerung, dass der DaF-Unterricht deswegen vorerst bei der alten Rechtschreibung bleiben sollte, kann ich mich jedoch nicht einverstanden erklären. DaF hat sich m.E. grundsätzlich nach genau denselben Orientierungspunkten zu richten, die auch an deutschen Schulen als verbindlich gelten. Alle anderen Versionen und „Hausorthographien“ führen einen verantwortungsvollen DaF-Unterricht nach meinem Dafürhalten auf den Holzweg.

3.3 Ungereimtheiten

In der Öffentlichkeit kursieren immer wieder Behauptungen, wonach selbst die maßgebenden Wörterbücher so viele einander widersprechende Angaben enthalten,¹² dass sie kaum mehr brauchbar seien, folglich die Einheitlichkeit und Eindeutigkeit der deutschen Rechtschreibung gefährdet sei. Eine minuziös ausgeführte Fallstudie von Güthert und Heller (1997) zum Vergleich der Orthographielexika von Duden (1996) und Bertelsmann (Hermann 1996) hat jedoch nachgewiesen, dass die Differenzen in fast allen Fällen darstellungs- und auswahlbedingte Abweichungen sind, deren Schreibung durch das amtliche Regelwerk abgedeckt ist. Somit scheint hier das Prinzip der Eindeutigkeit nicht wesentlich beeinträchtigt worden zu sein.

Wissenschaftliche Irrtümer, Fehlinterpretationen oder halbe Wahrheiten, die einem sowohl im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen als auch im populär-journalistischen Schrifttum gelegentlich begegnen, sind für die DaF-Lehrenden und -Lernenden besonders verwirrend,

spricht irritierend. So will der *ZDF online*-Dienst über die neue Rechtschreibung mit dem Titel „Immer auf dem L/laufenden“ (gesehen im Internet am 07.08.1999) wissen, dass nun „‘ss’ statt ‘ß’ nach kurzem, s t i m l o s e n [sic! - Hervorhebung von mir] Vokal“¹³ kommt. In der *ZEIT* wird die Terminologie erheblich durcheinander gebracht, weil „generelle Kleinschreibung“ (Stock 1997, 82) anstelle von „gemäßigter Kleinschreibung“ verwendet wird. Es ist ungünstig, weil nicht sachkundig, dass sogar in fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Veröffentlichungen statt einer Worttrennung am Zeilenende immer noch von Silbentrennung die Rede ist (z.B. Crystal 1993, 215, Brenez 1997, 31, Catteeuw/Wils 1997a, 37). Andere Beiträge zur Neuregelung - aus der Feder von Germanisten wie auch von Journalisten - erklären unter Berufung auf das Stammprinzip, dass das bisherige Lexem *Tolpatsch* von nun an mit Doppel-*l* geschrieben werden solle, weil „das Wort doch von ‘toll’ abgeleitet“ sei (vgl. Brill 1997, 22 oder *RTLnews online*: „Die Sprache ist entrümpelt worden“, gesehen im Internet am 04.08.1999 unter <http://www.rtlnews.de/125795.html>).¹⁴ Das stimmt natürlich nicht. Vielmehr könnte es von den Sprachbenutzern heute mit *Töpel* und *patschen* in Verbindung gebracht werden. Die tatsächliche Etymologie stammt jedoch aus dem Ungarischen *talpas* ‘ungarischer Fußsoldat’ (eigentlich ‘breitfüßig’, vgl. Kluge 1989, 731). Auch viele falsche Sachinformationen über die Umstände und Hintergründe, über die neuen Regeln und Innovationen der Reform befinden sich im Umlauf, oftmals in einschlägigen Publikationen für Nicht-Deutschsprachige. Beispielsweise beruft sich Basteck (1996, 58) in ihrem DaF-spezifischen Fortbildungsmaterial darauf, dass Peter Eisenberg „seit 1991 Mitglied des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim“ gewesen sei, während der im Auslandseinsatz tätige deutsche Lehrer Weischer (1996, 55) seinen Dank für die - von ihm eigentlich begrüßte - Reform vor allem der Dudenredaktion ausdrückt. In den USA berichtet ein Artikel von Sappenfield (1996) davon, dass sich die Schreibung von *Philosophie* in *Filosofie* und von *Apotheke* in *Apoteke* umgewandelt hätte.

Die auf deutschem Sprachgebiet derzeit uneinheitliche Umsetzung der Reform dürfte aus der DaF-Perspektive ebenfalls nachteilig sein. Dabei handelt es sich zum einen (zu a:) um die Umsetzung/Nicht-Umsetzung der Neuregelung, zum anderen (zu b:) - bei einer Umsetzung - um die selektive und dadurch uneinheitliche Anwendung der neuen Regeln. So (a) schreibt sich das Wasser- und Schifffahrtsamt in Dresden weiter mit nur zwei *f*, während sich ihre Kollegen in Magdeburg fortschrittlicher, sprich reformfreudiger geben und das Schifffahrtsamt mit drei *f* schreiben (vgl. *Lausitzer Rundschau online*, 04.08.1999). Andererseits (b): Da die deutschsprachigen Nachrichtenagenturen seit dem 31. Juli 1999 ihre Meldungen ausschließlich in neuer Orthographie liefern, hat am 1. August 1999 von Mecklenburg bis Südtirol die Mehrheit der deutschsprachigen Presse die reformierte Schreibung eingeführt. Sogar *Der Spiegel* macht mit, der vor gar nicht so langer Zeit auf der Titelseite „Schwachsinn Rechtschreibreform“ (42/1996, S. 3) verkündete und versprach, er werde „die Reform ignorieren, es bleibt beim gewohnten Deutsch“. (In Österreich war es und ist bis heute vor allem *Die Presse*, die sich von Anfang an grundsätzlich gegen die Reform gestellt hat.) Als Pionier der Reform schreibt die *Woche* schon seit Januar 1997, ebenso die Fachzeitschrift *Die Archäologie in Deutschland* nach den neuen Regeln. Die Schweizer Agenturen haben zum August 1998 umgestellt. Durch die normierende Kraft der Pressesprache hätte die neue Orthographie schnell zum Allgemeingut werden können, aber zwei Faktoren wirken der Vereinheitlichung und Etablierung der neuen Schreibung entgegen: (1) Nicht alle Presseorgane haben gleichzeitig auf die Neuregelung umgestellt. Da die Schüler in Schleswig-Holstein aufgrund eines Volksentscheids vom 27. September 1998 bis vor kurzem nach den alten Regeln unterrichtet wurden, hat sich der Schleswig-Holsteinische Zeitungsverlag entschlossen, im *Flensburger Tageblatt* und in seinen anderen Blättern weiterhin die alten Schreibungen zu verwenden.¹⁵ Die Jugendzeitschrift *Das Magazin* verweigert ebenfalls die Reform und „bleibt bei der alten, liebgewonnenen Rechtschreibung und seinen alten, liebgewonnenen Fehlern“ (Heft 9/1999, S. 3). Allerdings wird relativierend hinzugefügt: „Wenn sich nach und nach das Neue als gut erweist, ist immer noch Zeit mitzuziehen. Spätestens, wenn die Schüler der ersten Klassen von heute unsere Leser werden und mit uns fremdeln, werden wir nachdenken...“ (ebenda). Bei manchen Zeitungen ist der Standpunkt zur Reformumsetzung nicht eindeutig. *Der neue Pester Lloyd* vermeldete in seiner Nummer 31/1999, er werde „sich in den nächsten Wochen ebenfalls behutsam auf die Reform einstellen. Bis dahin haben Sie die Chance, sich noch an der guten alten Rechtschreibung zu erfreuen“ (S. 3). Unklar bleibt, wann denn genau die Umstellung erfolgen soll und was nun mit „behutsam“ gemeint war. Auch die Hochschulzeitschrift *UNICUM* „wird in Bälde die neue Rechtschreibung einführen“ (Heft 9/1999, S. 3). Wann aber diese „Bälde“ beginnen soll, wird nicht verraten. (2) Die Presse übernimmt die reformierten Regeln nur selektiv: Die so genannte Arbeitsgruppe der deutschsprachigen Nachrichtenagenturen hat in ihrem „Beschluss zur Umsetzung der Rechtschreibreform (mit ergänzendem Hinweis zur Einführung ab 31. Juli

1999)“ Interpretation, Handhabung und Auswahl der neuen Regeln festgelegt, wie sie in der Presse künftig verwirklicht werden.

Jegliches Doppelschreib - besonders aber der Fall Schleswig-Holsteins¹⁶ - ist meiner Überzeugung nach pädagogisch unverantwortlich. Bilingualismus als solcher ist zwar ein anzustrebender Zustand, erzwungene „Bilateralität“, sodass man unnötig in zwei Versionen lesen muss,¹⁷ ist besonders aus der Sicht der DaF-Lernenden eine zusätzliche und unnötige kognitive Belastung. Denn die Stabilität graphischer Formen ermöglicht beim Leser die Bindung einer Funktion (Bedeutung) an ein und dieselbe graphische Form, was die rasche und effiziente Entnahme von Informationen aus geschriebenen Texten ermöglicht. Die empirische Leseforschung (Stichwort: 'Wortbildlichkeit') hat ja nachgewiesen, dass die Lektüre nicht einer Art von Buchstabenlesen vor dem geistigen Auge gleichkommt, sondern auf dem Wiedererkennen von Wörtern als Bilder beruht.

3.4 Fluch oder Segen?

Rechtschreibung ist nie einfach, ihr Erwerb kann auch nie ganz problemlos sein. Mit einem gewagten Gedankenspiel wäre es im heutigen Zeitalter der Digitalisierung im Prinzip eines Tages möglich, die Orthographie ganz aus der Bewertung schulischer Leistungen herauszunehmen, dafür aber den Lernenden beizubringen, wie man Fehler mit einem entsprechenden Computerprogramm korrigiert. Das wäre aber schon vom Konzept her ein folgenschwerer Irrweg, denn Lesen und (normkonformes) Schreiben sind und bleiben eminent wichtige kulturelle Voraussetzungen, um sich in der komplexen Welt des Wissens zurechtfinden zu können.

Wie mit allem Neuen, wird es auch mit den jetzt beschlossenen Regeln und Einzelfestlegungen sicher Schwierigkeiten geben. In der DaF-Arbeit im Ausland wird man aber gänzlich andere Probleme haben als der bundesdeutsche Pädagoge, der die Reform deshalb für „völlig inakzeptabel“ hält, weil jetzt statt <ß> häufig <ss> geschrieben wird und weil er sich nicht vom Schuldkomplex der Vergangenheit befreien kann (und offenbar gar nicht will), wenn er schreibt: „Werden da nicht Erinnerungen wach, die lieber nicht...?“ (Statement vom 01.08.1999 im Internet-Diskussionsforum der *RTLnews*). Auch bedeutet Englisch für die meisten DaF-ler - anders als für manchen Deutschsprachigen - nicht das A und O im Sprachlichen. Die 'lingua Americana' ist schließlich nicht die einzige Orientierungsgröße, nicht der ausschlaggebende Vergleichs- und Bewertungsmaßstab für die Einschätzung der deutschen Sprache. Daher muss es die DaF-Didaktiker und DaF-Lehrer befremden, wenn Patrick Knust aus Bochum im RTL-News-Forum vom 03.08.1999 zu argumentieren weiß: „Teeei... so ein Quatsch! Gibt's im Englischen EIN Wort mit drei 'E's hintereinander?! Nein! Das ist echt Quatsch [...].“

Im Moment ist noch vieles im Fluss. Bis zur vollständigen Umsetzung wird es sicher Jahre dauern. Die Folgegeneration wird die Regeln allerdings als gegeben betrachten und anwenden. Die Reform ist ein Teil des Sprachwandelprozesses, denn im Laufe der Jahre verändert sich die Sprache mit oder ohne dekretierte Rechtschreibformen. Die jetzt betroffene Population von Lernenden müsste der Neuregelung ebenfalls günstige Aspekte abgewinnen. Denn durch sie können die Lernenden z.B. klar mit erleben und nachvollziehen, dass Sprache etwas sich ständig Änderndes, folglich auch ihre Orthographie etwas Veränderbares und kein Dogma ist.

DeLisle zieht die Bilanz, dass der Ertrag der Rechtschreibreform für englischsprachige Lernende nicht „essenziell“ sei (1995, 187). Der polnische Germanist Dębski (1998, 267 ff.) beurteilt die Liberalisierung der Interpunktionsregeln für DaF-Lernende negativ. Auch der in der Slowakei lehrende Pongó sieht in der Neuregelung generell für den DaF-Unterricht „keine Erleichterung“, „da hier Sprache und Schrift¹⁸ parallel gelernt und gelehrt werden“ (1998, 27). Seine Einschätzung mag mit einigen meiner Bemerkungen zum Verhältnis von Orthographie und Phonetik anhand der <ss>- und <ß>-Schreibung in Földes (2000) korrespondieren, auf die gesamte Neuregelung lässt sie sich aber m.E. nicht beziehen. Gerade das Gegenteil trifft zu: Ungeachtet der oben in Abschnitt 3.4 thematisierten kleineren Ungereimtheiten dürfte wohl die Reform für DaF insgesamt Herausbildung und Verbesserung der Sprachkompetenz in einem bestimmten Maße unterstützen und zum Abbau von Lernhindernissen beitragen. Ist doch die Zahl der Vorschriften verringert, durch die Straffung von Regeln ihre oft unübersichtliche Hierarchie etwas vereinfacht worden. Ferner wird es wohl zu einer Verringerung der Fehlerzahl und -häufigkeit führen, dass Vieles mehr als bisher in das Belieben des Schreibenden gestellt wurde. Die Bilanz scheint mir also aus der DaF-Sicht, wenn auch nicht sehr gravierend, insgesamt doch eine positive zu sein. Hufeisen meint, dass

DaF-Lernende von den Reformen zweifelsohne profitieren werden (1995, 120). Beobachtungen bei DaF-Kursen zeigen bereits erste positive Effekte. Platz (1997, 19) formuliert eindrücklich: „Wo wir die neuen Regeln an Deutschlernende vermitteln, können wir die «Aha's» hören, Lichter aufgehen sehen und ein Aufatmen wahrnehmen.“ Dennoch muss man sich darüber im Klaren sein, dass auch die neue Orthographie nicht frei von Fallstricken, d.h. von Widersprüchen und Absonderlichkeiten, ist. Man vergleiche z.B. *Eis laufen* mit *seiltanzen*. Diese Ungereimtheiten sollen nach der Aussage von Platz (1997, 21) insbesondere asiatische DaF-Lernende enervieren. (Leider werden diese spezifischen Schwierigkeiten der Asiaten nicht weiter begründet.)

Als DaF-Linguist, -Didaktiker oder -Lehrer mag man der Neuregelung und ihrer Umsetzung natürlich unterschiedlich gegenüberstehen. Nur eines darf man m.E. nicht: Die Reform ignorieren und in der Unterrichtspraxis so tun, als gäbe es sie gar nicht, als wäre sie eine zu vernachlässigende Größe. Es wäre für die DaF-Forschung von höchstem Interesse, die soziolinguistischen Auswirkungen von Einführung oder Nichteinführung der Neuregelung im DaF-Unterricht und in der Auslandsgermanistik so bald wie möglich umfassend zu erarbeiten. Ebenso ist es nötig die bildungspolitischen, didaktischen und lerntheoretischen Grundlagen für das Umlernen und Neulernen der reformierten Rechtschreibung zu erforschen (vgl. auch Drewnowska-Vargáné/Földes 1999).

Das Ausmaß der Neuregelung ist nicht so groß, dass sie übermäßig viel Aufwand oder Umstellung erfordert.¹⁹ Das vertraute Textbild ändert sich nicht radikal, ein Bruch mit der Schreibtradition erfolgt nicht. Es spricht also alles dafür, sich als DaF-Lehrer(innen) unverzüglich und intensiv das Gesamtkonzept, die Hintergründe und die konkreten Regeln der Reform anzueignen, weil man die Lernenden auf keinen Fall verunsichern darf, indem man falsche oder halb wahre Auskünfte und Erklärungen abgibt. Da den jenseits des deutschen Sprachraums lebenden DaF-Lernenden - anders als den Muttersprachlern in den sog. deutschsprachigen Ländern - außerhalb des DaF-Unterrichts über die Reform kaum Informationsquellen zur Verfügung stehen, ist die Verantwortung der DaF-Lehrenden ungewöhnlich groß.

3.5 Fragen der Vermittlung

An dieser Stelle kann man den DaF-Lehrer(inne)n selbstverständlich keine fertigen Rezepte zur Umstellung auf die neue Orthographie an die Hand geben. Das ist auch schon deswegen unmöglich, weil die Arbeit mit Neulernern eine substantiell andere ist als die mit Umlernern. Neulerner sind Anfänger, bei denen der Erwerb von orthographischen Normen ja bereits unter ausschließlicher Verwendung der neuen Rechtschreibung erfolgt. Andererseits müssen auch sie mit der Zeit zumindest rezeptive Kenntnisse der alten Orthographie erwerben, weil sie im Laufe der Zeit auch mit älteren Texten konfrontiert werden. Als Umlerner kommen folgende Zielgruppen in Frage: (a) Schüler(innen), (b) Studierende und letzten Endes auch (c) Lehrende.

Ausgebildete DaF-Lehrer(innen) stehen also vor einer komplexen Aufgabe: Sie haben die Lernenden in jeder Zielgruppe mit bestimmten Zusammenhängen zwischen Phonie und Graphie vertraut zu machen. Müssen diese doch eine Reihe von Regeln, Regelmäßigkeiten und Einzelfestlegungen kennen lernen.²⁰ Dabei scheint es mir wichtig, dass die Rechtschreibvermittlung möglichst auf drei Ebenen erfolgt: (1) Prinzipien (als allgemeine Grundkonzepte), (2) Regeln (als konkrete Schreibanweisungen) und (3) Einzelfestlegungen, d.h. auf den Prinzipien beruhende Vorschriften in den Bereichen, in denen allgemeine Regeln nicht vorhanden sind. Das systematische Zusammenwirken dieser Orthographie-Aspekte muss den Schreibenden zur optimalen und reflektierten Lösung von Schreibfällen einleuchten.

Sicher sind die Lehrenden gut beraten, wenn sie bei Umlernern die neue Schreibweise kontrastiv zur alten behandeln, sie für die Lernenden bewusst machen und zunächst mit Faustregeln arbeiten.²¹ Dabei sollten autonome Erfahrungen der Lernenden berücksichtigt und reflektiert werden. Ein entsprechendes Training und eine einschlägige Fortbildung²² kommen dem Unterricht und dem Spracherwerbsprozess zweifellos zugute. Umfang und Charakter der Orthographievermittlung werden wahrscheinlich je nach den Lehrzielen und -modalitäten des DaF-Unterrichts in den verschiedenen Ländern und Institutionen unterschiedlich gestaltet. Beispielsweise schlagen Eichhoff und Frank-Cyrus für US-Verhältnisse vor: „Wir werden also die neuen Schreibungen nicht systematisch üben, sondern lediglich bei gegebenem Anlass auf die jetzt korrekte Schreibung hinweisen und sie erklären“ (1999, 7). Sicher muss im DaF-Unterricht stets nach Ökonomieprinzipien²³

gewichtet werden: Einige essenzielle Neuerungen, z.B. dass in Zukunft nach kurzem Vokal grundsätzlich <ss> zu schreiben ist, müssen überall bewusst gemacht und eingeübt werden, während feinere und kompliziertere Vorschriften, z.B. die Einzelheiten der Getrennt- und Zusammenschreibung, nur in besonderen Fällen (etwa bei sehr fortgeschrittenen Lernenden) zumutbar sind.

Orthographielernen ist bekanntlich übungsintensiv. Man sollte bei der Vermittlung der neuen Rechtschreibung die allgemeinen Regeln der einzelnen Großbereiche (wie Laut-Buchstaben-Beziehungen, Getrennt- und Zusammenschreibung usw.) von den Einzelfestlegungen unterscheiden und dabei die durch die Neuregelung herbeigeführte größere Transparenz, Logik und Einfachheit der Orthographie hervorheben. Der Progression (also der Auswahl, der Reihenfolge und der Gewichtung der zu behandelnden neuen Regeln) sowie ihrer Vermittlung muss ein bewusstes methodisch-didaktisches Konzept zugrunde liegen, zu dessen Elementen u.a. folgende Schritte gehören können: (a) neue Regeln präsentieren/entdecken lassen; (b) „Geläufigmachen“ der Regeln (geschlossene Übungen, z.B. Zuordnungsübungen); (c) Transfer (halboffene Übungen, z.B. Einsetzübungen, C-Tests, Diktate verschiedener Art) und schließlich (d) Anwendung (offene Übungen, z.B. eigene Textproduktion unter Berücksichtigung der Neuregelung).

Im Unterrichtsgeschehen bieten sich dazu verschiedene Formen und Verfahren an. Zu denken ist an: (a) Man schreibt eine Liste der auf dem Sprachniveau der Lernenden häufig vorkommenden Vokabeln, deren Schreibung sich durch die Neuregelung geändert hat; oder man lässt die Lernenden derartige plakative Wortlisten andertigen (z.B. im Rahmen eines Projekts) und an die Wand des Klassenraumes hängen. (b) Man gibt Diktate mit kollektiver Korrektur oder (c) erteilt Lückendiktate. (d) Man lässt einen „alten“ Text aufgrund der Neuregelung korrigieren. Usw.

Die didaktisch-methodischen Empfehlungen von Blüml (1997, 19f) für deutsche Muttersprachler scheinen mir von ihrem Ansatz her auch für DaF sinnvoll zu sein: Rechtschreibvermittlung bzw. das Erlernen der deutschen Rechtschreibung sollte vor allem nach Strukturen (und weniger nach Einzelschreibungen) stattfinden, etwa in dem Sinne, dass Wörter mit demselben Stamm auch orthographisch zusammengehören. Bei neu zugelassenen Alternativschreibungen ist es im DaF-Unterricht angebracht auf mehr Systematik hinzuwirken und nur eine, vorrangig die Hauptvariante zu vermitteln, aber auch die andere(n) Form(en) zu akzeptieren. Bei der praktischen Orthographievermittlung erscheint es ratsam, die Sozialform 'Gruppenarbeit' im Unterricht zu bevorzugen, weil dadurch sprachlich Zusammengehöriges besser erkannt und Analogien schneller erkannt werden. Denn gerade das ist beim Rechtschreiberwerb von großer Bedeutung. Orthographie-Lernspiele verschiedener Art (Lernkarten etc.), die heute schon in ausreichender Auswahl zur Verfügung stehen, können ebenfalls gute Dienste leisten. Im Sinne des strukturell-funktionalen Ansatzes in der Orthographiedidaktik - auch multimodale Theorie genannt; vgl. Werner (1998) - sollte eine Erweiterung der Repräsentationsformen (visuelle, akustische, motorische usw.) die Steigerung der Gedächtnisleistung ermöglichen, und zwar als Ordnungsbildung durch Aufwandsreduzierung. Das traditionelle Medium 'Buch' kann ebenfalls zahlreiche für DaF operationalisierbare Momente enthalten, z.B. das didaktisch-methodische Kapitel im Werk von Zabel (1997, 115 ff.), obwohl es für den muttersprachlichen Deutschunterricht konzipiert wurde. Solche Hilfsmittel sollten m.E. bald eigens für Nicht-Deutschsprachige erstellt werden. Ferner scheint es besonders wichtig, die Lernenden zum rationalen Umgang mit Rechtschreibwörterbüchern zu befähigen.

Zum Beherrschen der orthographischen Normen des Deutschen als Zielsprache durch die DaF-Lernenden reicht die Vermittlung von Regeln und Regelmäßigkeiten nicht aus. Neuere kognitive Untersuchungen haben nämlich nachgewiesen, dass es bei den Lernenden innere, d.h. mentale Regeln im muttersprachlichen Orthographieerwerb gibt,²⁴ die sich von den expliziten Regeln, wie sie in Wörterbüchern und Lehrbüchern fixiert sind, unterscheiden (vgl. Thomé 1999, 83 ff.). Diese innere Regelbildung kann demnach als einziges konkretes psycholinguistisches Fundament des normativen Schreibens angesehen werden. Nach Ansicht von Thomé gleichen die mentalen Grundlagen der Rechtschreibkompetenz in ihrer Struktur denen der mündlichen Sprachfähigkeit und der Schriftspracherwerb gleicht dem mündlichen Spracherwerb. Explizite orthographische Regeln scheinen genau so wenig Basis der schriftlichen Sprachkompetenz zu sein wie es die grammatischen Regeln für die orale Sprachkompetenz sind. Nach den Ergebnissen von Thomé (1999, 223 ff.) soll es zwei unterschiedliche Lernertypen im Orthographieerwerb geben: einen „generalisierenden Lernertyp“ und einen „lexikalischen Lernertyp“. Ersterer bildet innere Regeln über orthographisch markierte Elemente und generalisiert diese Regeln erfolgreich oder fehlerhaft.

Letzterer bildet kaum innere Regeln oder wendet diese nicht zur Schreibung unbekannter Wörter an, vielmehr kommen die korrekten Schreibungen durch den Zugriff auf wort- oder lautspezifische Informationen im inneren orthographischen Lexikon zustande. Aus diesen aktuellen Forschungsergebnissen über die mentale Organisation sprachlicher Kompetenz lassen sich erhebliche Konsequenzen für die Rechtschreibdidaktik und -methodik in DaF ableiten.

Abgesehen von allen lerntheoretischen und didaktisch-methodischen Prinzipien und Verfahren sei hier noch eine Bemerkung angebracht: Die Orthographie kann m.E. zu einem großen Teil als ein sich selbst steuernder Prozess angesehen werden, d.h. man lernt Rechtschreibung nur, indem man möglichst viel schreibt. Mit anderen Worten: Das wichtigste Mittel zum Aufbau einer orthographischen Kompetenz ist das Üben und Ausüben von Rechtschreibvorgängen. Die Feststellung von Augst (1984, 90) über den muttersprachlichen Deutschunterricht - dass es nicht primär auf den systematischen Rechtschreibunterricht ankommt, sondern auf eine kontrollierte, stetige Schreibpraxis - gilt m.E. auch uneingeschränkt für DaF.

Steuten (1997, 344f.), Bauer (1998, 26), aber auch Nagy/Schnieders (1997, 33) haben vor zwei Jahren, Neubauer (2000) vor kurzem, hinsichtlich des DaF-Unterrichts für Gelassenheit und Zurückhaltung plädiert. Steuten warnte die DaF-ler: „Ruhig Blut!“ (1997, 345); Nagy und Schnieders hielten es „für ratsam, abzuwarten, bis Lehrbücher in reformierter Orthographie [...] einigermaßen Verbreitung gefunden haben“ (1997, 33). Im Gegensatz dazu besteht heute meiner Ansicht nach dringender Handlungsbedarf: Die Sache der Rechtschreibreform sollte gerade für den Unterricht DaF und die Auslandsgermanistik im Interesse eines handlungs- und lernerorientierten Unterrichts als wichtiges Thema unverzüglich konzeptionell angegangen und durchdacht werden. Theoretisch sowie praktisch fundierte und hinreichend ausgearbeitete Umstellungskonzepte wären vonnöten. Die Lehrenden sollten ihren Unterricht - u.U. auch lehrwerkunabhängig - schon jetzt im Sinne der Neuregelung gestalten. Erfahrungsgemäß zeigen DaF-Lehrer(innen) viel Innovationstalent, Originalität und Kreativität. Jetzt geht es darum, im Bereich der Rechtschreibreform vorhandene Vorstellungen aufzugreifen und im Handlungsfeld Schule zu etablieren.

4 Schlussbetrachtung

Die Reform, wie sie sich mir jetzt darstellt, ist nicht absolut, sondern relativ: Es wird sich mit der Zeit herausstellen, was sich eigendynamisch durchsetzen kann und was nicht, etwa im Hinblick auf die generelle Kleinschreibung der Personalpronomina *du* und *ihr* sowie der entsprechenden Possessivpronomina oder bezüglich der Alternativen in der Fremdwortschreibung. Den Bedürfnissen nicht entsprechende Problemlösungen etablieren sich historisch wohl kaum. Es liegt in der Natur der Sache, dass man an einer solchen Reform - im Spannungsfeld von linguistischen, pädagogisch-psychologischen, bildungs- und kulturpolitischen sowie sozioökonomischen Erwartungen und Notwendigkeiten - vielerlei aussetzen könnte. Denn keine historische Rechtschreibung kann absolut logisch und zudem weitgehend traditionsbewusst sein. Bereits vor hundert Jahren hat Behaghel (1928, 224) erkannt: „Jede für das praktische Leben eingerichtete Rechtschreibung leidet an zahlreichen Unvollkommenheiten.“

Ob mit der Reform auch viele in ihrer Substanz neue und wesentliche Problembereiche und Fehlerquellen entstanden sind, wird die Erfahrung zeigen. Es lässt sich aber schon jetzt folgern, dass alles in allem eine durchaus gebrauchsfähige und vermittelbare Orthographie entstanden ist, die bei einem Vergleich mit der bisherigen Version, aus der DaF-Perspektive gesehen, günstiger abschneidet. Zur differenzierteren Einschätzung der Reform und im Interesse eines weiteren kritischen Nachdenkens über das Phänomen Rechtschreibung bedarf es empirischer Daten in größerer Quantität aus der Praxis des DaF-Unterrichts und es bedarf umfassender Fehleranalysen bezogen auf verschiedene Ausgangssprachen. Derartige Untersuchungen sollten sich in der unmittelbaren Zukunft für Linguist(innen), Didaktiker(innen) und DaF-Lehrer(innen) gleichermaßen als ein Betätigungsfeld ersten Ranges anbieten.

Anmerkungen

¹ Wie Schmidt-Schönbein (1995, 498) feststellt, befinden sich generell Schreiben und Orthographie an letzter Stelle bei den vier klassischen zu vermittelnden Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Im kommunikativen DaF-Unterricht erhält die Rechtschreibung im Rahmen der Lehr- und Lernziele lediglich den Status eines Teilziels (vgl. Doyé 1995, 162).

² Aus Gründen der Einfachheit verzichte ich in diesem Beitrag auf eine präzisere terminologische Vorgehensweise und verwende die traditionellen Bezeichnungen Muttersprache bzw. Fremdsprache (samt ihren Ableitungen).

³ Die subjektiven Reaktionen von Lehrenden einerseits und Lernenden/Studierenden andererseits sind aber recht unterschiedlich. Petneki (1994, 118f.) hat im Rahmen einer anderweitigen Erhebung ermittelt, dass die Bewertung der Orthographie durch Lehrende und Lernende erhebliche Divergenzen aufweist. Während die von ihr befragten 147 ungarischen DaF-Lehrer(innen) unter ihren ersten zehn Unterrichtsprioritäten die Orthographie nicht erwähnten, taucht die "korrekte Rechtschreibung" in der retrospektiven Rangliste früherer schulischer Lernerfahrungen von Deutschlehrerstudent(inn)en schon auf Platz 7 auf. Diese Einschätzung dürfte vielleicht mehr auf die Unlust und auf gravierende Fehlererfahrungen in diesem Lernbereich zurückgehen als auf die tatsächliche Bedeutung des schulischen Orthographieunterrichts.

⁴ In der Deutschdidaktik und -methodik der 70er Jahre wurde mitunter sogar ein weitgehender Verzicht auf die Einhaltung orthographischer Normen gefordert (vgl. Luwin 1994, 443).

⁵ Außerdem gibt es bei den Fremdsprachlern (neuen) Regeln gegenüber meistens weniger Widerstand, weil sie als 'indirekte Teilhaber' der deutschen Sprache im Sprachgestaltungs- und Normfindungsprozess eher passiv agieren und den Regeln ausgeliefert sind.

⁶ Man bedenke, dass die dudensche Orthographische Konferenz (1901) die Interpunktion und die Getrennt- und Zusammenschreibung überhaupt nicht, die Fremdwortschreibung nur bruchstückhaft geregelt hat.

⁷ Allerdings ist die absolute Zahl der Regeln an sich nicht ausschlaggebend, denn es gibt leichte und schwierige Regeln. Wenn man also - rein hypothetisch - statt mehrerer leichter Regeln eine schwierige einführt, liegt trotz der quantitativen Reduzierung keine qualitative Erleichterung vor. Ferner ist nicht eindeutig, wie man denn die Unterregeln, Ausnahmeregeln, Gegenbeispiele etc. zählen soll.

⁸ Quelle der beiden Befunde: <http://www.raytec.de/rechtschreibreform/presse/presse03.htm> (Stand vom 12.09.1999). Auf ähnliche Daten stützt sich z.B. auch Sappenfeld (1996).

⁹ Zum Beispiel sind die Übungshefte von Hornig/Habermann (1998), Klott/Koettgen/Tomaszewski (1997) und Lübke (1997) an sich nicht schlecht, der fremdsprachendidaktische Charakter kommt aber kaum zur Geltung, sie könnten im Grunde in unveränderter Form auch für eine deutschsprachige Zielgruppe eingesetzt werden.

¹⁰ Die beiden Bände zeichnen sich durch zahlreiche sprachliche Mängel, durch wissenschaftliche Unsauberkeiten oder Irrtümer, zudem durch ein bescheidenes Niveau der Didaktisierung aus.

¹¹ Er nennt (1) die Variante der Gemeinsamen Absichtserklärung vom 1. Juli 1996; (2) die Variante der Zwischenstaatlichen Kommission vom Januar 1998; (3) die Variante des Duden-Praxiswörterbuchs zur neuen deutschen Rechtschreibung aus dem Jahre 1998; (4) die Variante der Zeit vom Juni 1999; (5) die Variante der deutschen Nachrichtenagenturen, die seit 1. August 1999 praktiziert wird; (6) weitere Hausorthographien wie z.B. die von Focus; (7) einen weiteren Vorschlag der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung und (8) die bisher "allgemein übliche Rechtschreibung" wie sie in der vorletzten Auflage des Dudens 1991 vorliegt (vgl. Neubauer 2000, 10).

¹² Was Duden und Bertelsmann angeht, so ist mitunter sogar von 10.000 bis 15.000 Abweichungen die Rede.

¹³ Selbstverständlich bedarf es hier meinerseits keines ausführlicheren Kommentars, denn alle Vokale sind ja von Haus aus stimmhaft!

¹⁴ Natürlich gibt es auch Linguisten, z.B. Eroms (1997, 13), die dieser Volksetymologie nicht beipflichten.

¹⁵ Es ist fast schon absurd, dass die Texte der Nachrichtenagenturen, die ja alle schon orthographisch im Sinne der Reform abgefasst sind, rückübersetzt werden.

¹⁶ Zum Sonderweg Schleswig-Holsteins fällt mir mit etwas Ironie ein: Im Buchdruckerduden von 1907 stand bei Dienstags: "in Bayern dienstags" (vgl. Glinz 1997, 65). Hoffentlich wird zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Rechtschreibwerken nicht in ähnlicher Weise Schleswig-Holstein zu zitieren sein...?

¹⁷ Bei älteren Texten ist dies ohnehin unumgänglich.

¹⁸ Statt einer Gegenüberstellung von Sprache und Schrift wäre dabei wohl eine Formulierung wie "die orale und literale Seite der Sprache" m.E. noch adäquater.

¹⁹ Nach Beobachtungen in Österreich braucht eine Umschulung lediglich 20 Stunden (Der Spiegel, 39/1998). Im Falle von DaF-Lehrenden meinen Eichhoff und Frank-Cyrus aufgrund der Erfahrungen während ihres Workshops auf der ACTFL/AATG-Tagung im Herbst 1997 in Nashville (TN), dass "nach nur wenigen Minuten der Instruktion die Zahl gewisser Fehler sich in etwa halbierte" (1999, 7) und sie ziehen daraus den Schluss: "Bei unserem Workshop haben wir uns anheischig gemacht, die Teilnehmenden in drei Stunden besser mit der neuen Rechtschreibung vertraut zu machen, als sie es mit der alten je waren" (ebenda). Auch wenn ich selbst die Situation nicht ganz so optimistisch einschätze, denke auch ich, dass die erforderlichen Lernmühen nicht so gravierend sind, wie von manchen Theoretikern und Praktikern befürchtet wird.

²⁰ Unter einer Rechtschreibregel verstehe ich eine allgemeine Aussage, etwa dass Substantive im Deutschen mit einer Anfangsmajuskel geschrieben werden, während sich Regelmäßigkeiten auf solche Schreibfälle beziehen, die in der deutschen Rechtschreibung mit einer gewissen Systematik auftreten, insgesamt aber doch nicht durchgängig eindeutig geregelt sind, z.B. dass der lange [i]-Laut meist mit bezeichnet wird.

²¹ In der Unterrichtspraxis ist man sowieso manchmal auf Pauschalierungen angewiesen. In solchen Fällen könnte man u.U. die Faustregel formulieren, dass etwa im Sinne der Reform in Zweifelsfällen z.B. hinsichtlich der Getrennt- und Zusammenschreibung eher getrennt, bezüglich der Groß- und Kleinschreibung eher großzuschreiben ist.

²² Für die DaF-Lehrenden in der Primarstufe sei hier auf das Fortbildungsmodell von Basteck (1996) hingewiesen. Solche Programme wären in größerer Zahl auch für die weiteren Schulstufen wünschenswert.

²³ In einem kommunikativ-pragmatisch orientierten Unterricht ist es zweckmäßig, möglichst wenig Regeln einzuführen, die allerdings möglichst viel abdecken sollten.

²⁴ Mir scheinen diese Befunde, cum grano salis, auch auf den Fremdsprachenerwerb übertragbar zu sein. .

Literatur

AGRICOLA, Erhard/FLEISCHER, Wolfgang/PROTZE, Helmut [unter Mitarbeit von Wolfgang EBERT] (Hrsg.)(1969) Kleine Enzyklopädie - Die deutsche Sprache. In zwei Bänden. Erster Band. Leipzig: Bibliograph. Inst.

AUGST, Gerhard (1984) Einige Gedanken zur Rechtschreibreform, ausgehend von dem Aufsatz D. Herbergs: Zu den Bemühungen um eine Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 16, 89-93.

BASTECK, Elisabeth (1996) Die Rechtschreibreform '96: ein Problem nur für Lehrerinnen und Lehrer. In: Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich Nr. 14, 51-59.

BAUDUSCH, Renate (1986) Punkt, Punkt, Komma, Strich. Regeln und Zweifelsfälle der deutschen

- Zeichensetzung. 2. Aufl. Leipzig: Bibliogr. Inst.
- BAUER, Hans Ludwig (1998) Vernünftiges und Unvernünftiges zur Rechtschreibreform. In: Deutschunterricht für Ungarn 13, 26-29.
- BEHAGHEL, Otto (1928) Geschichte der deutschen Sprache. Fünfte, verb. u. stark erw. Aufl. Mit einer Karte. Berlin/Leipzig: de Gruyter. (= Grundriss der deutschen Philologie. 3).
- BERGER, Dieter (1982) Komma, Punkt und alle anderen Satzzeichen. Mit umfangreicher Beispielsammlung. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliogr. Inst. (= Die Duden- Taschenbücher. 1).
- BLÜML, Karl (1997) Warum und mit welchem Ziel überhaupt eine Rechtschreibreform. In: Eroms, Hans-Werner/Munske, Horst Haider (Hrsg.): Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra. Berlin: Erich Schmidt, 11-20.
- BRANDSCH, Juliane (1991) Entwicklungstendenzen in der deutschen Orthographie. In: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch 1991. Deutschland-Sowjetunion. Hrsg. von Horst Breitung. Moskau, 122- 125.
- BRENEZ, Michelle (1997) Die Reform der Rechtschreibung. In: IDV-Rundbrief 58, 29-31.
- BRILL, Hartmuth (1997) Die Rechtschreibreform - zum Diskussionsprozess über ein behutsames Reformwerk. In: Eroms, Hans-Werner/Munske, Horst Haider (Hrsg.): Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra. Berlin: Erich Schmidt, 21-24.
- CATTEEUW, Paul/WILS, Gerd (1997a) Rechtschreiblich. Mit Recht rechtgeschrieben. Mit einem Geleitwort von Klaus Heller. Kapellen: Uitgeverij Pelckmans.
- CATTEEUW, Paul/WILS, Gerd (1997b) Rechtschreiblich. Mit Recht rechtgeschrieben. Lehrerheft. Kapellen: Uitgeverij Pelckmans.
- CRYSTAL, David (1993) Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache. Übers. und Bearb. der dt. Ausg. von Stefan Röhrich u.a.. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- DEŹBSKI, Antoni (1998) Die Tücken der neuen Interpunktion. Plädoyer für die Obligatheit eines wohlgesetzten Kommas. In: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 1998. Hrsg. von Joachimsthaler, Jürgen/Engel, Ulrich/Kaszyński. Bonn: DAAD. S. 267-280.
- DE LISLE, Helga H. (1995) The German Spelling Reform: Its Impact on the Acquisition and Teaching of German. In: Die Unterrichtspraxis. Teaching German. 28, 185-190.
- DETZNER, Manfred (1999) Die Rechtschreibreform. Ein Erfahrungsbericht. Gesehen im Internet am 06.08.1999 unter der Web-Adresse: <http://home.t-online.de/home/ma.de/rreform.htm>.
- DOYÉ, Peter (1995) Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen/Basel: Francke. (= UTB f. Wiss.: Große Reihe), 161-166.
- DREWNOWSKA-VARGÁNÉ, Ewa/FÖLDES, Csaba: Überlegungen zur Umstellung auf die neue deutsche Orthographie aus der Perspektive von Deutsch als Fremdsprache und Auslandsgermanistik. In: LernSprache Deutsch 7, 83-103.
- DUDEN (1996) Rechtschreibung der deutschen Sprache. 21., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Hrsg. von der Dudenredaktion auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Red. Bearb. Werner Scholze-Stubenrecht [u.a.]. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- EICHHOFF, Jürgen/FRANK-CYRUS, Karin M. (1999) Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. In: Die Unterrichtspraxis. Teaching German 32, 1-10.
- EROMS, Hans-Werner (1997): Die deutsche Rechtschreibreform des Jahres 1996. In: Eichinger, Ludwig M./Pongó, Stefan (Hrsg.): Sprache und Literatur in Theorie und Lehre. Nitra/Passau: Univ. (= Nitraer Hochschulreihe), 7-18.
- FÖLDES, Csaba (2000): Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung im Kontext von Deutsch als Fremdsprache und der Auslandsgermanistik. In: Deutsch als Fremdsprache 37 (im Druck).
- FÖLDES, Csaba/Drewnowska-Vargáné, Ewa: Die Rechtschreibreform des Deutschen: Ein Blick von außen. (im Druck).
- GALLMANN, Peter/SITTA, Horst (1992) Zu den Bemühungen um eine Reform der deutschen Rechtschreibung. In: Deutsch als Fremdsprache 29, 72-84.
- GLINZ, Hans (1987) Sprache - Schrift - Rechtschreibung. Abläufe beim Lesen und Schreiben - was ist hier wie wichtig? In: Glinz, Hans/Schaeder, Burkhard/Zabel, Hermann (1987): Sprache - Schrift - Rechtschreibung. Düsseldorf: Schwann. (= Sprache der Gegenwart. 68), 9-62.
- GLINZ, Hans (1997) Eine "Reform der Vernunft" - nach jahrzehntelangen Lernprozessen. In: Eroms, Hans-Werner/Munske, Horst Haider (Hrsg.): Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra. Berlin: Erich Schmidt, 59-68.
- GÜTHERT, Kerstin/HELLER, Klaus (1997) Das Märchen von tausendundeiner Differenz. Vergleichsstudie zur Quantität und Qualität der Abweichungen zwischen den marktführenden Wörterbüchern - vor und nach der Einführung der Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. In: Muttersprache 107, 339-353.
- HERMANN, Ursula (1996) Die neue deutsche Rechtschreibung. Völlig neu bearb. und erweitert von Lutz Götze; mit einem Geleitwort von Klaus Heller. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- HORNIG, Ulrich/HABERMANN, Beatrix (1998) 33 x Spaß mit der neuen Rechtschreibung. Ismaning: Verlag für Deutsch.

- HUFEISEN, Britta (1995) Rezension über Deutsche Rechtschreibung. Vorschläge zu ihrer Neuregelung, hg. vom Internationalen Arbeitskreis für Orthographie. Gunter Narr verlag, Tübingen 1993 (2., durchgesehene Aufl.). In: Deutsch als Fremdsprache 32, 119-120.
- KAST, Bernd [unter Mitarbeit von Eva-Maria JENKINS](1999) Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. Berlin/München/Leipzig/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- KLOTT, Klaus/KOETTGEN, Maria/TOMASZEWSKI, Andreas (1997) Orthografie/Orthographie neu. Schnellkurs für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
- KLUGE, Franz (1989) Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 22. Aufl. unter Mitarbeit von Max Bürgisser und Bernd Gregor völlig neu bearb. von Elmar Seebold. Berlin/New York: de Gruyter.
- KUNZE, Katrin (1999) Die Entwicklung des Schreibens im DaF-Unterricht. In: Balaskó, Mária/Kohn, János (szerk.): A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. III. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása. Szombathely: BDTF, 85-90.
- LÜBKE, Diethard (1997) Übungen zur neuen Rechtschreibung. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Verlag für Deutsch. (Deutsch üben. 10).
- LUWIN, Friedrich (1994) Rechtschreiben und Lesenlernen kinderleicht! Vorschlag für eine radikale phonographische Rechtschreibreform. In: Deutschunterricht 47, 443-445.
- MENZEL, Wolfgang (1997) Vorurteile ausräumen, Fehleinschätzungen beseitigen. In: Eroms, Hans-Werner/Munske, Horst Haider (Hrsg.): Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra. Berlin: Erich Schmidt, 135-142.
- NAGY, Rita/SCHNIEDERS, Guido (1997) Die Reform der deutschen Rechtschreibung - eine Erleichterung für ungarische Deutschlerner? In: Deutschunterricht für Ungarn 3/1997, 15-37.
- NERIUS, Dieter/RAHNENFÜHRER, Ilse (1993) Orthographie. Heidelberg: Groos (= Studienbibliographien Sprachwissenschaft. 6).
- NEUBAUER, Fritz (2000) Zum Stand bei der Umsetzung der Vorschläge für die Veränderung der deutschen Orthographie. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 27, 3-12.
- PETNEKI, Katalin (1994) Gedanken über die Rolle der Landeskunde im ungarischen Deutschunterricht. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Hrsg. von Antal Mádl und Christel Schwiederski. Budapest: GUG/Bonn: DAAD, 117-135.
- PLATZ, Gisela (1997) Deutsch - eine Fremdsprache? Die neue deutsche Rechtschreibung. Ein Plädoyer. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch 5, 18-21.
- PONGÓ, Štefan (1998) Zur Markierung der Vokalquantität im Deutschen und Slowakischen und die Rechtschreibreform. In: Benediková, L'udmila (ved. red.): Reflexie lingvistických konfrontácií II. Nitra: Univ., 21-29.
- RÖSLER, Dietmar (1982) Rechtschreibung und Rechtschreibreform - Kein Thema für Deutsch als Fremdsprache? In: Zielsprache Deutsch 13, S. 29-35.
- SAPPENFIELD, Mark (1996) Germans will spell 'em the way they see 'em. In: Christian Science Monitor 88, 163.
- SCHMIDT-SCHÖNBEIN, Gisela (1995) Arbeits- und Übungsformen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen/Basel: Francke. (= UTB f. Wiss.: Große Reihe), 495-499.
- SCHWARZ, Monika (1996) Einführung in die kognitive Linguistik. 2., überarb. u. akt. Aufl. Tübingen/Basel: Francke. (= UTB; 1636).
- STEUTEN, Ulrich (1997) Vom Nutzen und Nachteil der neuen deutschen Rechtschreibung im DaF-Unterricht. In: Deutsch lernen 22, 343-349.
- STOCK, Ulrich (1997) Wie wär's mit Schif3ahrt. Von der Grundschule bis zum Institut für deutsche Sprache: Ein Frontbericht aus dem Rechtschreibkrieg. In: Die Zeit 38, 82.
- THOMÉ, Günther (1999) Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang. (= Theorie und Vermittlung der Sprache. 29).
- THOMÉ, Günther/THOMÉ, Dorothea (1999) Schriftspracherwerb. Heidelberg: Groos. (= Studienbibliographien Sprachwissenschaft; 28).
- WEISCHER, Heinz (1996) Kuß oder Kuss? Recht Privates zur Rechtschreibreform der deutschen Sprache. In: Der deutsche Lehrer im Ausland 43, 54-56.
- WERNER, Matthias (1998) Rechtschreibreform. Didaktische Umsetzung innerhalb verschiedener Unterrichtsformen. Seminararbeit, FSU Jena, WS 1997/98.
- ZABEL, Hermann (1997) Die neue deutsche Rechtschreibung. Die verbindlichen Regeln nach der Rechtschreibreform. Niedernhausen/Ts.: Falken Verlag. (= Gesellschaft für deutsche Sprache).

Der Autor:

Prof. Dr. Dr. Csaba Földes
Pannonische Universität Veszprém

Germanistisches Institut
Lehrstuhl für germanistische Linguistik
Füredi u. 2, Pf. 158
H-8201 Veszprém
Ungarn

[zurück zum Anfang](#)

[zurück zu unserer Leitseite](#)