

In: Häcki Buhofer, Annelies [unter Mitarbeit von Lorenz Hofer, Hansjakob Schneider, Teresa Tschui, Eva Lia Wyss] (Hrsg.): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen/Basel: Francke 2002 (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur; 83), S. 125–136.

Csaba Földes (Veszprém, Ungarn)

Erwerb der reformierten Orthographie im Deutschen als Muttersprache und als Fremd- bzw. Zweitsprache

So mancher hat immer schon nach den neuen Regeln geschrieben, ohne es zu ahnen.

1. Eine große deutsche Tageszeitung berichtete kürzlich: „Das [sic!] am Wochenende enthüllte Denkmal am ehemaligen US-Stützpunkt ‚Point Alpha‘ an der Grenze zwischen Hessen und Thüringen steht der bekannte Ausspruch Willy Brandts so: ‚Jetzt wächst zusammen, was zusammengehört‘. [...] Wie sich der Fehler eingeschlichen hat, ist für den Geschäftsführer des Grenz museums Rhön, Hajo Maid, ein Rätsel: Hunderte von Besuchern hatten es nicht bemerkt. Der Irrtum soll nun schnell korrigiert werden“ (*Die Welt*, 16.08.2000, S. 4). Um die Rechtschreibung (inklusive der Zeichensetzung) ist es mithin bei vielen Deutschsprachigen nicht gut bestellt. Wenn man zudem bedenkt, dass Statistiken zufolge 20 Prozent der Bevölkerung funktionale Analphabeten sind, ist das wahrlich ein trauriges Zeugnis.

2. Die linguistischen, pädagogisch-psychologischen, sprachen- und bildungspolitischen, außenkulturpolitischen sowie ökonomischen u.a. Aspekte der komplexen Herausforderung ‚Orthographiereform‘ haben vor allem in der Bundesrepublik Deutschland extrem lebhaft und scharfe Diskussionen ausgelöst. Vor einiger Zeit sah es schon so aus, dass sich der furiose Wirbel um die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung allmählich legt und wieder Normalität einkehrt. Dann überraschte die *Frankfurter Allgemeine* mit Aufmachern in eigener Sache und kündigte ab August 2000 die Rückkehr zur alten – wie es dort heißt: „bewährten“ – deutschen Orthographie an.¹ In diesem Sinne ist also das Thema Rechtschreibreform nach wie vor Gegenstand kontroverser Debatten. Dieser Beitrag hat allerdings nicht das Ziel, den Kriegsschauplatz deutsche Orthographie hinsichtlich seines wechselvollen Werdegangs und der verschiedenen Pro- bzw. Kontra-Argumente zu beschreiben (die Zahl einschlägiger Berichte geht schon in das schier Unermessliche). Vielmehr sollen hier lediglich einige Aspekte der Vermittlung und des Erwerbs der reformierten Orthographie in den Domänen Deutsch als Muttersprache (DaM) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) bzw. Zweitsprache (DaZ) thematisiert werden. Dabei wird im Mittelpunkt der Betrachtungen verstärkt das Deutsche als Fremd- bzw. Zweitsprache stehen, während das Deutsche als Muttersprache eher als Vergleichsgrundlage dienen soll.

¹ Allerdings – und das wird kaum erwähnt – nur in der Printversion, denn die FAZ online („FAZ.NET“) operiert weitgehend im Sinne der neuen Regeln.

3. Eingangs seien zum allgemeinen Kontext drei Problempunkte kurz vorausgeschickt, die aus der Außenperspektive in markanter Weise auffallen:

- (a) Die Diskussionen werden meist nicht im Rahmen der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurse, sondern von linguistischen Laien geführt. Das führt oftmals zu einer Justiziabilisierung, Politisierung und Ideologisierung des Themas.
- (b) Selbst bei den betroffenen Personengruppen – z.B. bei den Deutschlehrer(inne)n – offenbaren sich massive Wissenslücken. Einer Leipziger Befragung zufolge (vgl. Ullrich 2000) unterrichten zwar 96% der befragten Deutschlehrer(innen) nach den neuen Regeln und Schreibweisen, wissen aber nur etwa 50% gut über die Neuregelung Bescheid (Selbsteinschätzung).
- (c) Die Rechtschreiblandschaft des deutschen Sprachraums wird in soziolinguistischer Hinsicht weitgehend von einem „Bi-Orthographismus“ beherrscht. Weit hin stehen zwei Rechtschreibnormen nebeneinander: einerseits die reformierte Orthographie an Schulen² und in Amtsstuben, andererseits die alte Rechtschreibung praktisch in allen anderen Domänen³ (während etwa die Zeitungen die Orthographie nach eigenen Richtlinien handhaben). Dieses Nebeneinander schafft eine ungünstige Lernsituation für den Orthographieunterricht und kann verwirren bzw. zum Vermischen verschiedener Schreibweisen führen.

4. Da seit dem Schuljahr 1996/97 in den meisten Schulen des deutschen Sprachraums im Sinne der Neuregelung unterrichtet wird, liegen für den Bereich DaM bereits erste Beobachtungen, Erfahrungswerte und hie und da sogar kleinere empirisch gestützte Untersuchungsergebnisse vor. Die inhaltliche Spannweite der Einschätzungen ist ziemlich groß.

4.1 Einerseits gibt es zahlreiche positive Bilanzen: Die Entwicklung der Zahl bzw. Häufigkeit von Fehlleistungen in Schularbeiten⁴ stellt zwar nur einen der relevanten Aspekte dar, dennoch soll an dieser Stelle aus Platzgründen lediglich dieser Gesichtspunkt angesprochen werden. Der bayerische Kultusminister Zehetmair hat z.B. bekannt gegeben, er habe die Neuerungen der Rechtschreibreform im Herbst 1996 in 27 Klassen in 8 bayerischen Städten an 603 Schüler(inne)n mit einem Diktat testen lassen, das Ergebnis sei, es gebe 40 Prozent weniger Fehler im Diktat. Die schleswig-holsteinische Bildungsministerin Gisela Böhrk behauptete sogar, dass Versuche an der Universität Kiel einen Rückgang der Fehlerquote um 50 Prozent ergeben hätten (Quelle: <http://www.raytec.de/rechtschreibreform/presse/presse03.htm>, Stand 11.05.2001). Nach einem Bericht reduzierte sich bei „Probedikaten“ die Fehlerzahl sogar um zwei Drittel (Raschke

² An Hochschulen hingegen viel seltener.

³ Vgl. dazu auch Abschnitt 8.

⁴ Von Interesse ist ferner etwa der Bereich Presse: Der Münchner Lektor Wolfgang Wrase hat beispielsweise bei einem akribischen Vergleich von zwei Ausgaben der *Süddeutschen* einen Anstieg der Fehlerzahlen „um ein Mehrfaches“ diagnostiziert (vgl. Der neue Pester Lloyd, 33-34/2001, S. 6).

1997, 35). Ein mit Rechtschreibfragen speziell befasster Lehrer an einer berufsbildenden Schule legt im weltweiten Netz in einem Erfahrungsbericht dar, dass nach der Reform die Teilnoten „in manchen Bildungsgängen um mehr als eine ganze Notenstufe“ besser geworden seien – „und das alles ohne eine einzige Unterrichtsstunde zum Thema ‚Rechtschreibreform‘“ (vgl. Detzner 2001). Monika Hohlmeier, Bayerns neue Kultusministerin, erklärte, die Einführung der Reform sei in den Schulen „unproblematisch verlaufen“ und die Neuregelung habe „Erleichterungen gebracht“ (*Die Welt*, 22.06.2001). Gleichwohl fällt die Einschätzung des Hildesheimer Rechtschreibdidaktikers Menzel weniger optimistisch aus, die Verminderung der Fehlerzahl werde seiner Meinung nach in Schulen insgesamt „die Größenordnung von 2% kaum überschreiten“ (1997, 140).⁵ Josef Kraus, der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes erklärte, dass die Reform in dieser Hinsicht nicht eindeutig sei: Ein Viertel der Lehrer stellen fest, dass infolge der Reform die Schüler in bestimmten Bereichen (wie etwa der Kommasetzung) weniger Fehler machen, dann gibt es ein weiteres Viertel, nach dessen Dafürhalten im Unterricht alles besser geworden ist. Allerdings äußert die Hälfte der Lehrer, dass sich die Fehler häufen, d.h. es treten zusätzliche Fehler auf, etwa bei der *s*- vs. *ß*-Schreibung und ganz eklatant bei der Zusammen- und Getrenntschreibung (vgl. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 06.08.2000).

4.2 Andererseits scheint manch ein Befund eher die Befürchtungen und Argumente der Reformgegner zu bestätigen. Beispielsweise stellt das Blatt „Forschung und Lehre“ mit Verweis auf eine Studie an der Universität Bielefeld lapidar fest, dass mit der Rechtschreibreform die Zahl der Fehler in Schulen und Zeitungen sprunghaft angestiegen sei (Online-Ausgabe vom Juli 2000). Die zitierte Studie von Marx (1999, 180 ff.) hat allerdings ein viel differenzierteres Bild gezeichnet: Marx überprüft am Material der von der Reform tangierten *s*-Schreibungen, ob die erhoffte Erleichterung im Erwerb der korrekten Schreibweise tatsächlich eingetreten ist. Hierzu verglich er im Querschnitt die Rechtschreibleistungen von Grundschulkindern des 2., 3. und 4. Schuljahres mittels eines Rechtschreibtests sechs Monate vor und anderthalb Jahre nach Einführung der neuen Regeln und Schreibweisen gesamt und nach Leistungsniveaugruppen getrennt. Seinen Befunden zufolge übt das Neu- und Umlernen generell eine eher negative Wirkung auf die Rechtschreibleistung bei ein- wie zweisprachigen Kindern aus. Zum einen machen die Kinder aller untersuchten Klassenstufen bei den von der Reform betroffenen Wörtern signifikant mehr Fehler, zum anderen übergeneralisieren sie,

⁵ Einige Jahre zuvor hat Menzel allerdings noch gemeint: „Die überwiegende Zahl der Schreibungen, die heute bei Studierenden noch als Fehler zu werten sind, wären nach der Reform keine Fehler mehr“ (1993, 8) und „so gerieten etwa ein Drittel aller Rechtschreibfehler und ein rundes Viertel aller Kommafehler überhaupt nicht erst ins traurige Spiel der Schülerfehlschreibungen und ins aufwendige Spiel der Lehrerkorrekturen“ (1993, 8).

indem die neuen Schreibweisen offensichtlich auch bei Lexemen angewendet werden, deren Orthographie sich durch die Neuregelung nicht verändert hat.⁶

5. Auf dem Gebiet des fremdsprachlichen Deutschunterrichts stehen verlässliche Forschungsergebnisse noch immer aus. Vorerst gibt es nur solche Stellungnahmen wie etwa das im Hinblick auf seine Wissenschaftlichkeit recht bescheidene Projekt von Sutarzewicz (1999, 81), die am Germanistischen Institut der Universität Oppeln/Opole in Polen mit einer Gruppe von 14 Student(inn)en, die angeblich „nie Rechtschreibunterricht hatten“,⁷ ein kurzes Diktat schreiben ließ und daraus zu verwertbaren Konsequenzen gelangen möchte. Nach der methodologisch und inhaltlich kaum fundierten und auch hinsichtlich der sprachlichen Ausformulierung wenig professionellen Studie kann ihre eigene Bilanz auch nur lauten: „Der vorgenommene Test hat leider nichts Neues gebracht“ (1999, 83). Der Artikel der ungarischen Deutschlehrerin Vida (2000) bringt – wohl auch infolge seiner wissenschaftsmethodologischen Unebenheiten – ebenfalls wenig Erhellendes; der O-Ton ihrer Schlussbemerkung: „Es ist also empfehlenswert, die Erscheinungen im Unterricht zu berücksichtigen, die mit einer Erleichterung für den Lernprozess einhergehen, damit die Umstellung leichter durchführbar bzw. das Ziel, nämlich die Aneignung der neuen Regeln, schneller erreicht wird“ (2000, 21), lässt Charakter und Diktion des Aufsatzes gut erkennen.

Die Problematik der Orthographiereform wird also mit Blick auf die nicht-deutschsprachigen Lernenden und Sprachbenutzer relativ wenig reflektiert; die Belange der Nicht-Deutschsprachigen werden meist gänzlich ausgeklammert. Der Blick richtet sich einzig auf die Muttersprachler des deutschen Sprachraums (vgl. Földes 2000a, 199 f.). Deshalb hat unser derzeit laufendes einschlägiges Forschungsprojekt „Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung unter dem Aspekt von Deutsch als Fremdsprache und der Auslandsgermanistik: Gemeinsame deutsch-ungarische Untersuchung von bildungspolitischen, linguistischen und didaktischen Fragen der Umstellung auf die neue deutsche Orthographie“ vor,⁸ aus der speziellen Sicht der Auslandsgermanistik und des Lehrens und Lernens von DaF zur Reformdiskussion beizutragen. Das primäre Anliegen des bilateralen Forschungsvorhabens ist es, bildungspolitische, linguistische und didaktische Fragen der Umsetzung der neuen deutschen Orthographie gemeinsam zu untersuchen. Im ersten Arbeitsschritt wurden empirische Erhebungen zu der

⁶ Eine weitere kritische Beobachtung stammt z.B. vom Kieler Linguisten Schmitz (2001: 10), der in der Neuregelung eine „schwere Hypothek für die deutsche Sprachkultur“ sieht und im Zusammenhang mit dem Schulunterricht beklagt: Die Reform „führt zu mehr Fehlern, auch solchen, die vorher kaum vorkamen“.

⁷ Bei Germanistikstudent(innen) kann ich mir das allerdings schwer vorstellen. Auf der Seite 83 spricht Sutarzewicz übrigens plötzlich von „Schülern“.

⁸ Beteiligte Partner: Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur an der Universität Veszprém (Ungarn), Projektleiter: Prof. Dr. Csaba Földes und Germanistisches Institut an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Deutschland), Projektleiter: Prof. Dr. Gerd Antos. Das Projekt wird vom MÖB (Budapest) und dem DAAD (Bonn) gefördert.

Umstellung auf die neue Rechtschreibung in mehreren Phasen durchgeführt und evaluiert. Aufgrund der Evaluationen wird die Rezeption der neuen Orthographie ermittelt und in diesem Rahmen sollen lerntheoretische Grundlagen für das Umlernen und Neulernen der neuen Rechtschreibung erarbeitet werden – mit einer besonderen Berücksichtigung der Unterschiede zwischen dem Unterricht DaM und DaF. So habe ich mich in einigen Veröffentlichungen bereits zur Neuregelung mit Blick auf ihr Grundkonzept, ihren Werdegang und ihre Rezeption (z.B. ihre lerntheoretische Einschätzung) sowie speziell zu den neuen Regeln⁹ und Einzelfestlegungen geäußert (vgl. Földes 2000a und Drewnowska-Vargáné/Földes 1999) und es wurden Folgerungen gezogen hinsichtlich der zu erwartenden Konsequenzen beim Vermitteln, beim Lernen und bei der Handhabung der Neuerungen (vgl. Földes 2000a). Andere Arbeiten setzten sich mit Aspekten der didaktisch-methodischen Umsetzung der Reform im DaF-Unterricht und in der sog. Auslandsgermanistik auseinander und fokussierten vor allem auf Fragen der Umstellung unter dem Gesichtspunkt des Lehrens und Lernens von DaF (vgl. Földes 2000b). So soll an dieser Stelle die Problematik der verschiedenen durch die amtliche Regelung tangierten Problemfelder der deutschen Orthographie vom spezifischen Standpunkt der nicht-deutschsprachigen Lernenden aus nicht noch einmal im Einzelnen diskutiert werden. Statt einer Detailanalyse geht es hier vielmehr um eine globale Auseinandersetzung mit dem Wirklichkeitsbereich neue Orthographie.

6. Die Einschätzung des Gebäudes ‚deutsche Rechtschreibung‘ variiert aus der Sicht nicht-deutschsprachiger Sprecher in der Forschungsliteratur beträchtlich. Ob die Orthographie des Deutschen generell als schwierig gilt oder nicht, wird recht unterschiedlich beurteilt. Das Panorama der kennzeichnenden Stellungnahmen von Forschern wie auch meinen Standpunkt dazu habe ich an anderer Stelle bereits detailliert dargelegt (Földes 2000a, 201 f.). Welche orthographischen Felder, Gebiete und Bereiche für die Nicht-Deutschsprachigen besondere Probleme bereiten, ist auch eine spannende Frage und wird in den Publikationen unterschiedlich beurteilt. Umfassende Analysen liegen derzeit noch nicht vor, lediglich sporadische und punktuelle Hypothesen oder Ansichten. Weinrich meint beispielsweise, dass „Ausländer“ mit der „Erfassung zusammengeschiebener Komposita“ große Schwierigkeiten haben (1984, 98). Bohn/Schreiter (1996, 176) behaupten, die Groß- und Kleinschreibung sowie die Zusammen- und Getrenntschreibung seien für sie problematisch. In der Monographie von Desselmann/Hellmich (1986, 297) zur DaF-Didaktik steht hingegen, dass die „Normen der Groß- und Kleinschreibung“, die „Wiedergabe von kurzen und gedehnten Vokalen“ wie auch die „Schreibung von zusammengesetzten Substantiven“ die Problemzonen bilden. Andererseits werden in manchen Publikationen auch Bereiche genannt, die für Lernende des Deutschen als Fremdsprache leichter seien

⁹ Genau genommen handelt es sich bei der deutschen Rechtschreibung um (a) Prinzipien, (b) Grundregeln, (c) generelle Regeln und (d) singuläre Regeln (vgl. Schaefer 1999, 63).

als für Muttersprachler, etwa die „bezeichnete und unbezeichnete Länge“ und die „s-ß-Schreibung“ (Bohn/Schreiter 1996, 176).¹⁰

7. Für Muttersprachler werden beim Erlernen und im Gebrauch der deutschen Orthographie meist die Groß- und Kleinschreibung, die Kommasetzung, die Getrennt- und Zusammenschreibung sowie die Schreibung bestimmter Laute bzw. Lautverbindungen in indigen deutschen und Fremdwörtern traditionell als hochgradig schwierige Gebiete betrachtet (vgl. Herberg 1983, 338). Hinsichtlich der Fremdsprachler weisen die Standpunkte eine stärkere Divergenz auf. So sehr die Meinungen über die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades und die Lokalisierung der Problempunkte in der Rechtschreibung auseinander gehen, so kontrovers werden auch die einzelnen Bereiche der Neuregelung unter dem Aspekt von Nicht-Deutschsprachigen beurteilt. Zur Verdeutlichung seien nun zwei markante Themen streiflichtartig behandelt:¹¹

- (a) die Großschreibung der Substantive und
- (b) die fakultativen Varianten.

7.1 Zu (a): Die Großschreibung der Substantive stand – auch im Hinblick auf die Nicht-Deutschsprachigen – schon lange vor den Reformdebatten im Mittelpunkt des orthographischen Interesses. Einige Linguisten und Didaktiker vertreten die Ansicht wie etwa der kroatische Germanist Žepić (1996, 158): „Das Hauptproblem der deutschen Rechtschreibung war schon immer die Großschreibung der Substantive“. In analoger Weise stellt DeLisle (1995, 187) aus den Vereinigten Staaten fest, dass diese Regel die Hauptfehlerquelle bedeutet. Im gegenteiligen Sinne äußert sich der ebenfalls US-Amerikaner Moulton (1984, 87) über die Großschreibung: Einem „Ausländer [...] dient sie als Signal für die syntaktische Kategorie ‚Substantiv‘, und in Anbetracht der (für den Ausländer) oft recht komplizierten deutschen Syntax ist dieses Signal sehr willkommen“. Auch Penzl (1984, 81) lehnt das Argument, die Großschreibung von Substantiven sei eine Erschwerung für den Deutschunterricht im Ausland – gestützt auf seine 40-jährige Unterrichtspraxis in den USA – entschieden ab. Die Österreicherin Hornung (1984, 95) ist ähnlicher Meinung, wenn sie artikuliert: „Ausländer, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, klammern sich geradezu an das Hilfsmittel der Großschreibung“. Ich glaube, bei dieser Frage geraten zwei Aspekte durcheinander: der

¹⁰ Wie ich in einer früheren Studie erwähnte (vgl. Földes 2000a, 201), hat man es hier mit einem mehrdimensionalen Problemfeld zu tun, sodass die Schwierigkeiten oder die leichte Erlebarkeit eines Rechtschreibsystems oder seiner Komponenten nur kontrastiv gegen die Folie einer anderen Sprache (die in der Regel die Ausgangssprache der Lernenden ist), einigermaßen sinnvoll charakterisiert werden können. Neben den Sprachkontrasten wird die Schwierigkeits-Beurteilung auch von den eigenkulturell bestimmten Positionen der Sprachträger zum Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache, zu Wesen, Funktionen und Struktur der Orthographie determiniert.

¹¹ Die Getrennt- und Zusammenschreibung (die ich eindeutig als die Schwachstelle des Regelwerks ansehe) und die weiteren Blöcke der Neuregelung sollen hier nicht näher thematisiert werden.

des Lesers und der des Schreibers. Die Substantivgroßschreibung stellt sehr wohl eine Stütze auch für nicht-deutschsprachige Lernende beim Lesen bzw. Rezipieren deutschsprachiger Texte dar, während sie beim Schreiben bzw. Produzieren deutschsprachiger Texte eine potenzielle Fehlerquelle bedeutet. Da aber fremdsprachige Schüler Deutsch im Rahmen des gesteuerten Unterrichts oft recht analytisch und auf einem verhältnismäßig hohen Grad der Bewusstmachung lernen, wissen sie nicht selten besser als Muttersprachler, was im Text als Substantiv gilt, sodass dieses Problem m.E. selbst beim Schreiben nicht zu den zentralen Schwierigkeiten gehört.

Infolge der Reform schreibt man jetzt öfter groß als bisher (z.B. *heute morgen* → *heute Morgen*). Mithin wurde hier der Erfassungsfunktion auf Kosten der Aufzeichnungsfunktion der Vorrang gegeben. Für DaF und DaZ sind dabei in einigen Punkten neue Schwierigkeiten entstanden, etwa bei den von Personennamen abgeleiteten Adjektiven auf *-(i)sch*, z.B. *freudsche Schriften*, aber *Freud'sche Schriften*.

7.2 Zu (b): Hinsichtlich der fakultativen Varianten (z.B. bei der Fremdwortschreibung oder der Kommasetzung), deren Zahl bzw. Bandbreite sich dank der Liberalisierung durch die Neuregelung wesentlich vergrößerte, gehen die Meinungen besonders stark auseinander. Beispielsweise plädierte Moulton bei der Reformdiskussion im Vorfeld der Neuregelung als „Ausländer“ für „mehr Spielraum“ und „eine gewisse Großzügigkeit“ (1984, 88). Andere Germanisten haben jedoch eine konträre Position bezogen. So deklariert Žepić (1996, 162) aus einer kroatischen Sicht rigide: „Die Orthographie stellt immer eine Norm dar, die Norm ist ein Diktat, ein Prinzip, das keine demokratischen Freiräume zuläßt“. Sein Landsmann Piškorec hat aufgrund einer deskriptiven Analyse und quantitativen Auswertung der orthographischen Neuerungen ebenfalls „ein mageres Ergebnis“ attestiert (1998, 109 ff.). DeLisle argumentiert, dass die Alternativen für das allgemeine Gedächtnis eine Belastung darstellen (zwei Formen statt einer) und zumindest beim Lesen den Wiedererkennungsfaktor reduzieren. Der polnische Sprachgermanist Dębski (1998, 267 ff.) setzt sich hinsichtlich der Kommaeregeln für die Beibehaltung ihrer Obligatheit ein, indem er auf die wichtige Rolle des Kommas beim Erwerb syntaktischer Strukturen und bei der Rezeption komplizierter Sätze im DaF-Unterricht hinweist.¹²

Ich meine, dass die neu zugelassenen Variationen¹³ bzw. Alternativen – die mitunter zu einer Art Ambiguitäten führen – gerade im Lernbereich sowohl für DaM als auch – und ganz besonders – für DaF und DaZ zu Verunsicherungen und u.U. zu Übersetzungsproblemen führen können. Die Reformväter haben den

¹² Es ist interessant, dass 1996, im Zuge der Neuregelung der deutschen Rechtschreibung, in den meisten neu bearbeiteten Lehrbüchern die Kommas vor erweiterten Infinitiven entfielen, während sie nun – zur Erleichterung des Lesens – zunehmend wieder gesetzt werden.

¹³ Darunter leidet gewissermaßen auch die Einheitlichkeit der Rechtschreibung.

oftmals anzutreffenden starken Widerwillen von Lehrenden und Lernenden gegen Varianten unterschätzt: Die Lernenden wollen nämlich meist nicht wählen! Denn (DaF- und DaZ-)Lernende fragen erfahrungsgemäß nicht, wie man schreiben kann, sondern wie man schreiben soll. Eine „weiche“ Norm ist also für Muttersprachler u.U. möglich (z.B. bei den Alternativschreibungen), für Fremdsprachler ist aber unbedingt eine „harte“ Norm zu bevorzugen. Besonders, wenn man bedenkt, dass man die Rechtschreibung meist nicht nach Regeln, sondern nach Mustern bzw. Analogien erwirbt.¹⁴ Und dabei stellen Alternativen bzw. Ambiguitäten eine Erschwernis dar. Dem Erlernen einer Fremd- bzw. Zweitsprache ist gleichsam nichts zuträglicher als die Eindeutigkeit (besonders: die Eineindeutigkeit) ihres Regelwerks und nichts abträglicher als Schwankungen bzw. Sowohl-als-auch-Regelungen.

8. Insgesamt fällt die Reformbilanz in der Fachliteratur im internationalen Maßstab unter dem Blickwinkel von DaF und DaZ eher kritisch aus. Dabei handelt es sich zumeist um erste Impressionen oder um – nicht selten pauschale – Verallgemeinerungen aufgrund von punktuellen Problemfällen, zumal eine tief greifende und kohärente Auseinandersetzung mit der Materie noch nicht stattgefunden hat. Die Amerikanerin DeLisle (1995, 187) resümiert, dass der Ertrag der Rechtschreibreform für englischsprachige Lernende nicht „essenziell“ sei. Der Krakauer Linguist Dębski (1998, 267 ff.) beurteilt, wie unter 7.2 gesagt, die Liberalisierung der Interpunktionsregeln negativ. Auch der in der Slowakei lehrende und forschende Pongó zieht die Bilanz, dass die Neuregelung generell für den DaF-Unterricht „keine Erleichterung“ (1998, 27) bringt. Im Hinblick auf die Uneinheitlichkeit der Getrennt- und Zusammenschreibung findet Korlén (1998, 52) die Neuregelung „für den Deutschunterricht in Schweden besonders ärgerlich“. Denk (1997, 42) führt gegen die Reform ins Feld: „Die Neuschreibung schadet der deutschen Sprache im Ausland und wird die Zahl der Schüler, die Deutsch lernen, verringern“. Ins gleiche Horn bläst der Erlanger DaF-Professor Ickler mit seiner Vision, dass „die sogenannte Rechtschreibreform fatale Folgen für die Stellung der deutschen Sprache im Ausland [...] haben wird“. An osteuropäischen Universitäten habe seiner Meinung nach „bereits die Ankündigung der Reform in den Deutschabteilungen Alarm [ausgelöst]“ (FAZ, 09.10.1998, S. 11). Ein Jahr später bezeichnete er die Reform mit Blick auf die „deutsche Sprach- und Kulturarbeit im Ausland“ als „abschreckend, ja zerstörerisch“ (*Die Welt*, 20/21.11.1999: W4). Munske (1997, 154) urteilt ähnlich: „Der Konflikt, den die voreilige Einführung der Reform mit allen bekannten weiteren Folgen herbeigeführt hat, bedroht auch die Geltung der deutschen Sprache in der Europäischen Gemeinschaft [sic!], in Schulen und Universitäten des Auslandes“. Eine ähnliche Ansicht wird auch in einem Artikel von Zemb (FAZ, 17.08.2000, S. 44) vertreten, mit der plakativen Überschrift: „Ein Grund mehr, nicht Deutsch zu lernen. Einspruch aus Paris: Die

¹⁴ Vielleicht wird die jetzige Rechtschreibreform einen Beitrag dazu leisten, dass die Orthographie allmählich mehr auf der Ebene von Einsichten vermittelt wird.

Reform der Orthographie schadet im Ausland“. Die österreichische Tageszeitung *Die Presse* berichtet am 19.09.2000 ebenfalls (und gleichfalls ohne nähere Begründung), dass die Rechtschreibreform eine weitere Verbreitung der deutschen Sprache in den „Ostländern“ (sprich: in Ostmitteleuropa) bremsen könnte.

Mein Fazit ist durchaus nicht so negativ: Ungeachtet der oben thematisierten Unstimmigkeiten und Ungereimtheiten ist die Reform funktional und grammatisch grundsätzlich in Ordnung und dürfte wohl für DaM wie DaF und DaZ insgesamt die Herausbildung und Verbesserung der Sprachkompetenz in einem bestimmten Maße unterstützen und zum Abbau von Lernhindernissen beitragen (vgl. Földes 2000a, 206 f.). Ist doch die Zahl der Vorschriften verringert, durch die Straffung von Regeln ihre oft unübersichtliche Hierarchie etwas vereinfacht worden. Ferner wird es wohl – zumindest aus der Perspektive der Schreibenden – zu einer Verringerung der Fehlerzahl und -häufigkeit führen, da Vieles mehr als bisher in das Belieben des Schreibenden gestellt wurde. Die Bilanz ist für mich also, wenn auch nicht sehr gravierend, insgesamt doch eher positiv. Dennoch ist m.E. nicht zu übersehen, dass auch die neue Orthographie nicht frei von Fallstricken, d.h. von Widersprüchen und Absonderlichkeiten, ist; man vergleiche z.B. *Eis laufen* mit *seiltanzen*.

Ich glaube, die Effekte der Neuregelung können sowohl hinsichtlich von DaM als auch von DaF bzw. DaZ u.a. je nach Ausgangssprache, Kulturtradition, Lehr- und Lernziel, aber auch – und insbesondere – nach der Unterrichtsstufe erheblich variieren (vgl. Földes 2000a, 207). Verallgemeinernd gesagt, scheint ein didaktisch-methodischer Gewinn der Reform auf der Anfängerstufe nur minimal ins Gewicht zu fallen, während mit fortschreitendem Kompetenzniveau der Impact von Stufe zu Stufe zunehmend erkennbar wird. Gleichwohl sind die Anforderungen der Reform an die Sprachbenutzer – und an die Lernenden – uneinheitlich und deshalb u.U. etwas verwirrend. Einerseits erwartet sie viel sprachliches Wissen und weitgehende Sprachbewusstheit von den Schreibenden (z.B. beim Stamprinzip die Erkennung der Stämme sowie grammatische Feinheiten bei der Getrennt- und Zusammenschreibung). Andererseits erwartet sie außerordentlich wenig und will Schreibende mit geringer Sprachbildung bedienen (z.B. bei der Fremdwortschreibung).

Es mag auf den ersten Blick überraschen: Die Neuregelung hat sich in DaF und DaZ in mancherlei Hinsicht rascher und umfassender etabliert und wird eindeutiger akzeptiert als im Kreise von Muttersprachlern.¹⁵ Denn laut Umfragen halten sich nur sieben Prozent der Deutschen an die neuen Rechtschreibregeln (vgl. *Die*

¹⁵ Die strikt ablehnende Haltung der Neuregelung gegenüber ist umso überraschender, als – wie Zimmer (1997, 100) bemerkt – bei allen 16 Umfragen, die zwischen 1955 und 1982 in dieser Sache veranstaltet wurden, sich immer eine Mehrheit fand, die eine Vereinfachung der geltenden Orthographie wünschte.

Welt, 07.08.2000).¹⁶ Das mag vielleicht auch damit zusammenhängen, dass für Muttersprachler im deutschen Sprachraum die Schule lediglich eine von vielen möglichen Informationsquellen ist, während für Fremdsprachler – zumal in der DaF-Sphäre – Deutschunterricht und Lehrbücher oft die einzig zur Verfügung stehenden Ressourcen verkörpern. Und im fremdsprachlichen Deutschunterricht vermitteln Lehrmaterialien wie Prüfungsordnungen schon ein relativ einheitliches Bild von einer reformierten und weithin durchgesetzten Orthographie.

Im Übrigen besteht ein nicht unwichtiges „Nebenprodukt“ der Neuregelung in der allgemeinen Sensibilisierung für Sprachliches. Spätestens seit der hitzigen Diskussion um die Rechtschreibreform dürfte in der Öffentlichkeit vielen bewusst sein, dass Sprache mehr als ein bloßes Kommunikationsmittel ist. Sie hat auch etwas mit Emotionen und Geschichtsbewusstsein zu tun. Sprache unterscheidet den Menschen von anderen Lebewesen. Sie verbindet und sie zieht Grenzen. Und nicht zuletzt gibt sie Aufschluss über Denkvorgänge.

9. Manche Reformgegner bringen auch das Argument ins Spiel, dass sich die Orthographie als historisch gewachsenes kulturelles Phänomen nicht „von oben“ reformieren lasse. Dagegen wäre m.E. einzuwenden: Max Weber, der Gründer der deutschen Soziologie, unterschied drei „reine“ Typen von Ordnung (die der legitimen Herrschaft zugrunde liegen): die gesatzte, die durch Pietät geheiligte und die durch einen charismatischen Führer geoffenbarte oder geschaffene Ordnung (1956, 124). Zieht man dieses Gedankengebäude heran, stellt Orthographie wohl eine gesatzte Ordnung dar und kann somit durch Beschlüsse durchaus verändert werden. Das war mit der am 1. Juli 1996 von politischen Vertretern Deutschlands, Österreichs, der Schweiz, Liechtensteins und einiger Staaten mit deutschen Minderheiten (so auch z.B. Ungarns) in Wien erfolgten Unterzeichnung der „Gemeinsamen Erklärung zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung“ der Fall.

Literatur

- Bohn, Rainer; Schreiter, Ina (1996): Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (mit Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache Bielefeld-Jena)(Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. S. 166-224.
- Dejski, Antoni (1998) Die Tücken der neuen Interpunktion. Plädoyer für die Obligatorität eines wohlgesetzten Kommas. In: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 1998. Hrsg. von Joachimsthaler, Jürgen; Engel, Ulrich; Kaszyński. Bonn: DAAD. S. 267-280.
- DeLisle, Helga H. (1995): The German Spelling Reform: Its Impact on the Acquisition and Teaching of German. In: Die Unterrichtspraxis/Teaching German 28. S. 185-190.

¹⁶ In Österreich und in der Schweiz dürfte dieser Anteil auch nicht wesentlich höher liegen.

- Denk, Friedrich (1997): „Eine der größten Desinformationskampagnen“. In: Eroms, Hans-Werner; Munske, Horst Haider (Hrsg.): Die Rechtschreibreform. Pro und Kontra. Berlin: Schmidt. S. 41-46.
- Desselmann, Günther; Hellmich, Harald [und Autorenkollektiv] (1986): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). 2. Aufl. Leipzig: Verl. Enzyklopädie.
- Detzner, Manfred (2001): Die Rechtschreibreform. Ein Erfahrungsbericht. <http://www.m-detzner.de/rreform.htm>, Stand: 15.05.2001.
- Drewnowska-Vargáné, Ewa; Földes, Csaba (1999): Überlegungen zur Umstellung auf die neue deutsche Orthographie aus der Perspektive von Deutsch als Fremdsprache und Auslandsgermanistik. In: LernSprache Deutsch 7. S. 83-103.
- Földes, Csaba (2000a): Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung im Kontext von Deutsch als Fremdsprache und Auslandsgermanistik. In: Deutsch als Fremdsprache 37. S. 199-209.
- Földes, Csaba (2000b): Rechtschreibunterricht in der Lernsprache Deutsch – nach der Orthographiereform. In: Zielsprache Deutsch 31. S. 15-30.
- Herberg, Dieter (1983): Orthographie. In: Fleischer, Wolfgang; Hartung, Wolfdietrich; Schildt, Joachim; Suchsland, Peter (Hrsg.): Kleine Enzyklopädie. Deutsche Sprache. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Hornung, Maria (1984): Neue Bilder im Kaleidoskop der Bemühungen um eine Orthographiereform. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 16. S. 93-95.
- Korlén, Gustav (1998): Die Achillesferse der Rechtschreibreform. In: Lingua 4. S. 52-53.
- Marx, Harald (1999): Rechtschreibleistung vor und nach der Rechtschreibreform: Was ändert sich bei Grundschulkindern? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 31. S. 180-189.
- Menzel, Wolfgang (1993): Die überwiegende Zahl der heutigen Fehler sind nach der Rechtschreibreform keine mehr. Die deutsche Rechtschreibung ist unnötig schwierig. Eine Reform aus pädagogischer Sicht. In: Deutsche Lehrerzeitung 40/5. S. 8.
- Menzel, Wolfgang (1997): Vorurteile ausräumen, Fehleinschätzungen beseitigen. In: Eroms, Hans-Werner; Munske, Horst Haider (Hrsg.): Die Rechtschreibreform. Pro und Kontra. Berlin: Schmidt. S. 135-142.
- Moulton, William G. (1984): Zu Dieter Herbergs Vorschlag einer Rechtschreibreform. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 16. S. 84-88.
- Munske, Horst Haider (1997): Wie wesentlich ist die Rechtschreibreform? In: Eroms, Hans-Werner; Munske, Horst Haider (Hrsg.): Die Rechtschreibreform. Pro und Kontra. Berlin: Schmidt. S. 143-156.
- Penzl, Herbert (1984): Sprachgermanisten und die Rechtschreibreform. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 16. S. 74-83.
- Pišková, Velimir (1998): Achtzehn Regeln ohne Ausnahme. Überlegungen zur deutschen Rechtschreibreform. In: Zagreber Germanistische Beiträge 7. S. 109-122.
- 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. S. 21-29.
- Raschke, Ulrich (1997): Schifffahrt tut Not. In: Die Woche Nr. 10/1997. S. 35.
- Schaeder, Burkhard (1999): Neuregelung der deutschen Rechtschreibung – eine Chance für den Rechtschreibunterricht. In: Schaeder, Burkhard (Hrsg.): Neuregelung der

- deutschen Rechtschreibung. Beiträge zu ihrer Geschichte, Diskussion und Umsetzung. Frankfurt a.M. u.a.: Lang (Forum – Angewandte Linguistik; 35). S. 59-74.
- Schmitz, Heinz-Günter (2001): Schulkinder im Schreibchaos. In: Deutsche Sprachwelt 4/2001, S. 10.
- Sutarzewicz, Magdalena (1999): Reform der deutschen Rechtschreibung – Erschwernis oder Erleichterung für die Schreibenden? In: Lasatowicz, Maria Katarzyna; Surynt, Izabela (Hrsg.): Prace Germanistyczne. Germanistische Werkstatt 1. Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Germańskiej. S. 75-84.
- Ulrich, Peter (2000): Ergebnisse der Befragung bei den DeutschlehrerInnen. <http://www.stud.rz.uni-leipzig.de/~soz96jtv/neufthau.htm>, Stand: 07.05.2000.
- Vida, Zsófia (2000): Rechtschreibfehler bei ungarischen Deutschlernern: Keine Angst vor der Umstellung auf die neue Rechtschreibung. In: Deutschunterricht für Ungarn 15. S. 15-22.
- Weber, Max (1956): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 4. Aufl. 1. Halbband. Tübingen: Mohr.
- Weinrich, Harald (1984): Stellungnahme zu Dieter Herberg: Zu den Bemühungen um eine Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 16. S. 96-98.
- Žepić, Stanko (1996): Ergebnisse der deutschen Orthographiereform/Orthografiereform. In: Zagreber Germanistische Beiträge 5. S. 157-163.
- Zimmer, Dieter E. (1997): Rechte Schreibung. Die mühsame Reformierung der deutschen Orthographie. In: Zimmer, Dieter E.: Die Elektrifizierung der Sprache. Über Sprechen, Schreiben, Computer, Gehirne und Geist. München: Heyne (Heyne Sachbuch; 19/483). S. 99-134.