In: Deutsch als Fremdsprache 37 (2000) 4. – S. 199-209.

Csaba Földes

Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung im Kontext von Deutsch als Fremdsprache und Auslandsgermanistik

1 *Problemstellung*

Ein Gespenst geht um im deutschen Sprachraum – das Gespenst der Rechtschreibreform. In dieser Situation möchte dieser Aufsatz aus der speziellen Sicht des Lehrens und Lernens von DaF zur Reformdiskussion beitragen – vor allem mit Blick auf Grundkonzept, Werdegang und Rezeption der Reform sowie ganz besonders hinsichtlich der neuen Regeln und Einzelfestlegungen.

Es ist erwiesen, dass DaF-Lernende mit bestimmten Schwerpunkten der deutschen Rechtschreibung (einschließlich der Zeichensetzung) weniger Schwierigkeiten als Muttersprachler haben, während sie in anderen Bereichen genauso anfällig für Fehler sind (vgl. Bohn/Schreiter 1996: 176).[1] Deshalb ist m. E. der folgende Standpunkt von Sitta (1992: 115) etwas zu relativieren: „Die Schreibung (Orthographie, Interpunktion) muß natürlich gelernt werden, dies bereitet aber im Normalfall denen kaum Schwierigkeiten, die in ihrer Muttersprache keine Schwierigkeit auf diesem Gebiet haben." Dementsprechend soll die Lehr-, Lern- und Benutzbarkeit der reformierten Orthographie für Nicht-Deutschsprachige – und zwar im Vergleich zur bisherigen Rechtschreibung – im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen.

2 *DaF in den Debatten um die Neuregelung*

Insgesamt ist es erstaunlich, wie wenig die Diskussion um die derzeitige Orthographiereform mit Blick auf den DaF-Bereich problematisiert wird. Die Belange der Nicht-Deutschsprachigen werden meist gänzlich ausgeklammert; der Blick richtet sich einzig auf die Muttersprachler des deutschen Sprachraums. Sogar im Vorwort des sonst sehr inhaltsreichen und verdienstvollen Sammelbandes von Eroms/Munske (1997: 7) ist lediglich von der „Änderung der Orthographie in den deutschsprachigen Ländern" die Rede.[2] Eine ähnliche Lagebeurteilung liefert Brill, indem er meint: „Adressaten sind grundsätzlich alle Menschen im deutschsprachigen Raum" (1997: 22). Nach Crystals Sicht soll die Reform im „gesamten deutschsprachigen Raum" in Kraft treten (1993: 214) und analog dazu bricht „Der Spiegel" eine Lanze für eine „bundeseinheitliche" Orthographie (41/1998).

Meiner Überzeugung nach handelt es sich hingegen um eine Rechtschreibreform der deutschen Sprache schlechthin, also um kein geographisch-territoriales Anliegen: Die Neuregelung muss sich auf jeden, der Deutsch beherrscht und auf Deutsch schreibt, wo immer er auch lebt, beziehen. Eine Beschränkung auf den sog. geschlossenen (ein besseres Attribut wäre: zusammenhängenden) deutschen Sprachraum ist schon juristisch auch deswegen nicht vertretbar, weil ja das Gesamtregelwerk in Wien auch von Ländern mit getragen und unterzeichnet worden ist, in deren Territorien Deutsch als regionale Amtssprache (z. B. Italien) fungiert bzw. als Minderheitensprache eine Rolle spielt (etwa Ungarn). Dennoch wurde z. B. in das im März 1997 ins Leben gerufene neue 12-köpfige zentrale Rechtschreibgremium, die Zwischenstaatliche Kommission für deutsche Rechtschreibung am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim, kein Germanist aus den Ländern außerhalb des zusammenhängenden deutschen Sprachgebiets berufen.[3] Das wäre aber auch angesichts der

[1] Die Möglichkeit, dass DaF-Lernende auf bestimmten Gebieten der deutschen Orthographie stärker als Muttersprachler zu Fehlern neigen, wird von Bohn/Schreiter allerdings nicht erwähnt.

[2] Ich würde schlicht „deutsche Orthographie" oder „Orthographie der deutschen Sprache" schreiben.

[3] Zudem soll nach Eichhoff/Frank-Cyrus (1999: 7) die Bundesregierung bemüht sein (auf einen entsprechenden Wunsch des Deutschen Bundestages hin) gemeinsam mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder einen Beirat zu gründen, der die Aufgabe hätte, diese Zwischenstaatliche Kommission zu beraten und insbesondere die Interessen der „Anwender" zu vertreten. Ob man dabei auch Nicht-Deutschsprachige als „Anwender" berücksichtigen wird?

nicht unbedeutenden Stellung des Deutschen als internationale Sprache überaus wünschenswert gewesen.

In anderen Zusammenhängen reagiert das Fach DaF meist rasch und vielstimmig auf Entwicklungen und Herausforderungen der Diskurse über Sprache, Didaktik oder Erziehung. Diesmal aber – obwohl es sich jedoch wahrlich um keine Nacht-und-Nebel-Aktion handelte[1] – hat sich die DaF-Szene bei der Rechtschreibreform kaum gerührt. Statt umfassender Problemübersichten gibt es aus der Feder ausländischer Germanisten und/oder DaF-Experten lediglich einige wenige, meist nur recht kurze Stellungnahmen. So kann man etwa den schwedischen Germanistikprofessor G. Korlén nennen, der in seinem Leserbrief in der „FAZ" (9.1.1999: 9) den Standpunkt vertrat, dass die Reform „dem Deutschunterricht in Schweden nicht gerade förderlich" sei. „Der Tagesspiegel" (14.2.1999) brachte die ebenfalls ziemlich lakonische Meinung seines Bagdader Kollegen A. Mansoor: „Wir irakischen Germanisten sind übrigens gegen die Rechtschreibreform. Ich zum Beispiel liebe das ß. Aber uns hat ja keiner gefragt" (W8).

Die Anliegen der Nicht-Deutschsprachigen werden aber in den meisten Fällen ostentativer von deutschsprachigen Akteuren einschlägiger Debatten ins Spiel gebracht, und das, gelinde gesagt, auf recht unterschiedlichem Aussageniveau. Es kann einen schon verwundern, wie oft ein simpler Hinweis auf die Nicht-Deutschsprachigen – statt einer sachlichen Beweisführung – als Argumentationsstütze herangezogen wird. Diese Instrumentalisierung des „Fremdsprachlers" erfolgt aus verschiedenen Richtungen mit unterschiedlichen Zielen, meist nur um dem gerade thematisierten Standpunkt weiteren Nachdruck zu verleihen. So etwa suggeriert Denk (1997: 42) kategorisch: „Die Neuschreibung schadet der deutschen Sprache im Ausland und wird die Zahl der Schüler, die Deutsch lernen, verringern", weil der Aufwand der Umstellung und des Umlernens kaum zu vertreten sei. Dabei räumt er auf derselben Seite seines Artikels ein, dass durch die Neuregelung – von der <*ß*>-<*ss*>-Substitution abgesehen – nach Angabe der deutschen Kultusminister bloß 0,05 Prozent aller Wörter im fortlaufenden Text verändert sind. Sollte dieser winzige Prozentsatz für die Nicht-Deutschsprachigen wirklich so schwierig zu bewältigen sein (vgl. Földes/Drewnowska-Vargáné i. Dr.)? Der Erlanger DaF-Professor Th. Ickler prophezeit in seiner Leserzuschrift an die „FAZ" (9.10.1998: 11), dass „die sogenannte Rechtschreibreform fatale Folgen für die Stellung der deutschen Sprache im Ausland [...] haben wird". An osteuropäischen Universitäten habe „bereits die Ankündigung der Reform in den Deutschabteilungen Alarm [ausgelöst]".[2] In der „Welt" (20./21.11.1999: W4) malt er wiederum ein großes Schadensszenario „für die deutsche Sprach- und Kulturarbeit im Ausland" und bewertet die Wirkung der Reform als „abschreckend, ja zerstörerisch". Der ebenfalls in Erlangen lehrende Linguistikprofessor H. H. Munske erwähnt in seiner Reformkritik die von ihm vermuteten Auswirkungen der Reform im Ausland mit einem Satz, wobei er entschieden zu weit geht, wenn er dramatisch verkündet: „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" (1997: 154). Zu bedauern ist, dass diesen Prognosen keine schlüssigen Begründungen beigegeben wurden.

Wenn in den Debatten auf die Nicht-Deutschmuttersprachler überhaupt eingegangen wird, erfolgt das also – bei einer etwas vergröbernden Sicht – unter zwei Aspekten:

1. Zum einen wird des Öfteren die – etwas haarsträubende – These geäußert, dass es zur Rechtschreibreform gerade mit Rücksicht auf die Belange der Fremdsprachler gekommen sei bzw. kommen musste. Die Unterstellung, dass die Neuregelung „nur wegen der Ausländer" durchgeführt werde, kann man Stock (1997: 82) zufolge fast täglich vielen aufgebrachten Anrufen beim Institut für Deutsche Sprache in Mannheim entnehmen. Für einen bayrischen Leserbriefschreiber ist die Reform sogar ein Fall „typisch deutscher Selbstverleugnung", weil man es damit nur den Ausländern einfacher

[1] Mit den Vorarbeiten begann man schon in den 70er-Jahren in Berlin, Rostock und Mannheim!

[2] Dass dem in den meisten Fällen nicht so ist, zeigen verschiedene Berichte vor Ort: Beispielsweise stellte Holzmann (1997: 69f.) in Polen fest, dass dort die Diskussionen um die Orthographiereform im deutschen Sprachraum „schnell als etwas hysterisch empfunden" wurden.

machen wolle, die deutsche Sprache zu erlernen („Mainpost" newsline, 4.8.1999, „Volksblatt Bayern" online, 4.8.1999).

2. Zum anderen werden angenommene Lernschwierigkeiten der Nicht-Deutschsprachigen als Argument gegen die Reform ins Feld geführt. Man argumentiert also, dass gerade mit Rücksicht auf sie keine Reform durchgeführt werden dürfe. So vertrat der „Wiesbadener Kurier" die Meinung: „Sorgen macht sich der Abiturient um die vielen ausländischen Kinder, die in der Schule oft mühsam Deutsch lernen und nun wieder umlernen sollen. 'Das wird die reinste Katastrophe'" (8.11.1995). In einem anderen Artikel wird anlässlich der Rechtschreibreform die rhetorische Frage gestellt: „Wenn sich Otto-Normal-Bürger schon nicht auskennt, wie geht es dann erst Ausländern, die Deutsch lernen wollen?" („Krefeld aktuell", 5.8.1999)

Es wird deutlich, dass fachkundigere und substanziellere Auseinandersetzungen zum Spannungsfeld zwischen Rechtschreibreform und DaF erforderlich sind.

3 *Wie schwierig war/ist die deutsche Rechtschreibung?*

Besonders bundesdeutsche Veröffentlichungen bedienen sich mit Vorliebe des – oft nicht näher erläuterten – Verdikts, das Deutsche habe eine schwierige Rechtschreibung. „Deutsch' Sprach, schwer' Sprach', heißt es im Ausland. Rechtschreibung erst recht", meint z. B. Helmut Herles im „General-Anzeiger" (17. 1. 1998). Auch renommierte Linguisten wie Eroms und Munske bezeichnen die Orthographie des Deutschen als überkompliziert (1997: 7). Der Hochschulgermanist Großklaus äußerte in einem Interview, dass die Schreibung der deutschen Sprache, verglichen mit dem angelsächsischen Schriftgebrauch, „zu komplex" sei („Ventil. Karlsruher Studierendenzeitung", Juni 1997).[1] In DaF-didaktischen und auslandsgermanistischen Publikationen begegnen einem ähnliche – oft plakative – Formulierungen über die Orthographie des Deutschen wie: „[D]iesen Bereich muß jeder Ausländer als teutonische Schikanen erfahren" (Kast 1995: 51).

In krassem Gegensatz zu diesen Einschätzungen gelangt Merlet (1979: 7) bei der Beschreibung der Lernbarkeit des Deutschen für Nicht-Deutschsprachige zu einem geradezu euphorischen Schluss: „Die deutsche Sprache bereitet keine Schwierigkeiten und die Rechtschreibung ist ihr getreues Spiegelbild." Der amerikanische Germanist Penzl (1984: 77) bescheinigt dem Deutschen, dass (von einigen Sonderfällen abgesehen) „die ideale beiderseitige Einmaligkeit von Lautzeichen/Phonem in der Rechtschreibung beinahe erreicht" sei.

Statt sich auf globale Einschätzungen („schwierig" oder „nicht schwierig") einzulassen, sollte man der Tatsache Rechnung tragen, dass hier ein mehrdimensionales Problemfeld vorliegt. Die Schwierigkeiten oder die leichte Erlernbarkeit eines Rechtschreibsystems oder seiner Komponenten kann man nur kontrastiv gegen die Folie einer anderen Sprache, die in der Regel die Ausgangssprache der Lernenden ist, einigermaßen sinnvoll beschreiben. Dabei spielen auch die eigenkulturell bestimmten Positionen der Sprachträger zum Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache, zu Wesen, Funktionen und Struktur der Orthographie eine nicht unwesentliche Rolle.

Zunächst kommt es auf den relativen Komplexitätsgrad der zielsprachlichen Rechtschreibung und ihrer Teilbereiche an. So dürfte etwa für ungarischsprachige Lernende nach der Beobachtung von Nagy/Schnieders (1997: 18) die – besonders im Vergleich zum Ungarischen orthographisch kaum reflektierte – Vokalkürzen- und Vokallängenkennzeichnung einen gehörigen Lernaufwand erfordern. Im Vergleich zum Deutschen gibt es z. B. im Italienischen laut Krings (1995: 377) „eine relativ weitgehende Annäherung von Orthographie und Aussprache". Nach Barrera-Vidal (1995: 419) bereitet in diesem Zusammenhang die Rechtschreibung des Spanischen ebenfalls „keine nennenswerten Schwierigkeiten", während die Orthographie des Neugriechischen „voller Schwierigkeiten" stecke (vgl. Winters-Ohle 1995: 386). Alle diese Einschätzungen beziehen sich allerdings letzten Endes nur auf die Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln.

Aber auch die in den Einzelsprachen unterschiedlich distribuierten Leitprinzipien, durch

[1] Diesem Urteil kann ich, gerade beim Vergleich mit dem Englischen, nicht zustimmen, da Englisch – wie auch Bleyl (1999: 47) feststellt – sogar „eines der komplexesten Korrespondenzverhältnisse zwischen Lautung und Schreibung aller bedeutenderen modernen Sprachen hat".

welche die Orthographie der jeweiligen Ausgangssprache von Nicht-Deutschsprachigen besonders markant gekennzeichnet ist, beeinflussen ihre eigenkulturell geprägte Einstellung zur deutschen Orthographie und den subjektiv empfundenen Schwierigkeitsgrad nicht unerheblich. Lernende, deren Erstsprache eine weitgehend phonographische Rechtschreibung aufweist (wie das Finnische), gehen an die deutsche Rechtschreibung anders heran als Sprecher von Sprachen, deren Orthgraphie eher vom morphematischen Prinzip geprägt ist (wie das Rumänische).

In diesem Zusammenhang dürften auch unterschiedliche – bewusste oder unbewusste – Erwartungshaltungen dem funktionalen Charakter eines Schriftsystems gegenüber das Urteil der Lernenden beeinflussen. Aufgrund ihrer Aufzeichnungsfunktion richtet sich die Orthographie mancher Sprachen eher nach den Belangen der Schreibenden (wie vorrangig bei den phonographischen Schriftsystemen), während in anderen Sprachen – aufgrund der Erfassungsfunktion – die Interessen der Lesenden stärker berücksichtigt werden (so z. B. durch die Substantivgroßschreibung im Deutschen). Damit unterscheiden sich die Rechtschreibsysteme von eher als „Schreibersprachen" zu bezeichnenden Sprachen einerseits (wie das Tschechische) und von eher als „Lesersprachen" einzuordnenden Sprachen andererseits (wie das Deutsche, besonders vor der Rechtschreibreform) konzeptuell voneinander.

Die Attitüden zur Orthographie des Deutschen, insbesondere zu ihrer Neuregelung, werden bei den DaF-Sprechenden nicht zuletzt dadurch bestimmt, wie oft und auf welche Weise ihre jeweilige Ausgangssprache ihre eigene Rechtschreibung betreut bzw. reformiert hat. Während die Rechtschreibung im Deutschen seit 1901 jetzt das erste Mal einer Neuregelung unterliegt, gab es beispielsweise im Ungarischen seit 1836 nicht weniger als 11 Orthographiereformen. Im Englischen dagegen – zumindest für das britische Englisch – blieb die Rechtschreibung seit Samuel Johnsons „Dictionary of the English Language" aus dem Jahre 1755 weitgehend unangetastet.

4 *Das Reformwerk*

Erfolg oder Misserfolg jeder äußeren (administrativen) Regulierung hängt letzten Endes davon ab, inwiefern es durch sie gelungen ist, Erleichterungen und Systematisierungen durchzuführen. Außerdem fällt ins Gewicht, ob und was für neue Schwierigkeiten durch die Reform entstanden sind. In Ermangelung abgesicherter Versuchswerte und umfangreicherer empirischer Daten ist man dabei vorerst auf spekulative Hypothesen und Annahmen angewiesen. Im Folgenden sollen die einzelnen durch die amtliche Regelung tangierten Problemfelder der deutschen Orthographie vom besonderen Standpunkt der nichtdeutschsprachigen Lernenden aus besprochen werden um daraus Folgerungen zu ziehen hinsichtlich der zu erwartenden Konsequenzen beim Vermitteln, beim Lernen und bei der Handhabung der Neuerungen.

4.1 *Laut-Buchstaben-Zuordnungen (Wortschreibungen)*

Die primäre Aufgabe der Schreibung besteht im Deutschen – wie in jeder anderen Alphabetschrift – darin, Sprechlaute durch Buchstaben wiederzugeben. Dieser phonologische Grundsatz ist eines der wichtigsten Prinzipien der deutschen Orthographie, nach der Meinung vieler Linguisten (z. B. Linke/Nussbaumer/Portmann 1996: 49) sogar das oberste Prinzip. Natürlich sieht sich jeder Nicht-Deutschsprachige zunächst mit Diskrepanzen zwischen dem Phonemsystem seiner Ausgangssprache und der Zielsprache Deutsch konfrontiert. Die verschiedenen Sprachen sind ja durch unterschiedliche graphematisch-phonologische Korrespondenzregeln gekennzeichnet, die in der Anfangsphase des Lernprozesses internalisiert werden müssen. Dieser Bereich ist unter dem Aspekt der Fehlerauffälligkeit eminent wichtig, weil hier Verstöße gegen die Festlegungen den Lesern eklatant auffallen, nicht so wie etwa bei der Getrennt- und Zusammenschreibung, wo eine falsche Trennung dem Leser weniger ins Auge sticht.

Da an diesen Zuordnungen selbst die Neuregelung sehr wenig Substanzielles geändert hat, prognostizieren hier z. B. Nagy/Schnieders für den „ungarischen Deutschlerner" im Vergleich mit der alten Rechtschreibung keinen Unterschied in den „Lernmühen" (1997: 22). Die Probleme der Stammschreibung, der Schreibung von drei gleichen Buchstaben an der Wortfuge, der <*ss*>- und <*ß*>-Schreibung sowie der Fremdwortschreibung werden aber von den beiden Autoren nicht im Rahmen der Laut-Buchstaben-Zuordnungen, sondern in jeweils separaten Abschnitten behandelt. Mit

der Stärkung des so genannten Stammprinzips[1] dürften nunmehr die Lehrbarkeit, die Erlernbarkeit und zudem das Einprägen im Gedächtnis auch für Nicht-Deutschsprachige einfacher geworden sein. Von daher sehe ich in diesem Bereich für fremdsprachige, d. h. auch für ungarischsprachige Neulerner insgesamt eindeutig eine Lernerleichterung.[2] Für Umlerner ist das – wie auch alles andere – etwas gewöhnungsbedürftig, aber der Aufwand hält sich in Grenzen. Außerdem sollte man sich vergegenwärtigen, wie oft überhaupt ein Fremdsprachler in seiner kommunikativen Praxis auf die Schreibung solcher Lexeme angewiesen ist wie z. B. *Gämse* < *Gemse* oder *Wechte* < *Wächte*.

Unter Umständen ist aber in diesem Bereich punktuell dadurch mit spezifischen kleineren – im fachwissenschaftlichen wie fachdidaktischen Diskurs kaum angesprochenen – Verunsicherungen zu rechnen, dass die nichtdeutschsprachigen Lernenden das Deutsche zunehmend als plurizentrische Sprache sehen und lernen, da sie im Lernprozess (auch bei Auslandsreisen usw.) mit verschiedenen Standardvarietäten konfrontiert werden (heterogener Input).[3] Beispielsweise kann ein DaF-Lernender etwa in Slowenien oder Ungarn aufgrund des österreichischen Standards auch bisher die Schreibung *überschwänglich* verwendet haben, wie es in Österreich schon lange zulässig und im Österreichischen Wörterbuch (ÖWB: 430) kodifiziert ist.[4]

Zum Thema Stammprinzip sagen Nagy/Schnieders voraus, dass die Zahl der Einzelfestlegungen und Ausnahmen nicht entscheidend niedriger geworden sei (1997: 24). Vielleicht nicht „entscheidend", aber etwas geringer ist die Frequenz dieser Fälle schon, und jede auch noch so geringfügige Reduzierung von potenziellen Problemzonen halte ich aus der DaF-Sicht für erwähnens- und begrüßenswert. Dass die Wortstämme bei der Kompositionsbildung nun erhalten bleiben und dadurch mitunter drei gleiche Buchstaben an der Wortfuge erscheinen, kann vielleicht unter ästhetischen Gesichtspunkten die Gemüter bewegen,[5] für die DaF-Lernenden dürfte es eindeutig einfacher sein, weil damit auf zusätzliche besondere Regelkenntnisse verzichtet werden kann. Für Schwierigkeiten können eher solche Inkonsequenzen sorgen wie *nummerieren* (weil *Nummer*), aber weiterhin *numerisch*.

Die neuen <*ss*>- bzw. <*ß*>-Schreibungen stellen meiner Ansicht nach ein interessantes Problembündel dar. Die Neuregelung, aufgrund deren nach langen Vokalen und Diphthongen weiterhin <*ß*>, nach kurzen Vokalen <*ss*> zu schreiben ist, klingt zunächst nachvollziehbar und ist auch phonologisch und hinsichtlich der Gesamtsystematik der Orthographieentwicklung systemgerecht. Nicht-Deutschsprachigen dürfte diese Regel theoretisch auch überaus vernünftig begründbar und ganz plausibel erscheinen, praktisch ist sie aber nicht immer ohne weiteres operationalisierbar. Während den meisten Muttersprachlern[6] (und zum Teil auch den im deutschen Sprachraum lebenden Lernenden des Deutschen als Zweitsprache) die Aussprache einen geeigneten Ausgangspunkt für Schreibentscheidungen bietet, ist der Lernweg bei vielen DaF-Lernenden ein anderer. Meist werden sie durch die Lehrbücher und die „künstliche" Lernatmosphäre im nichtdeutschsprachigen

---

[1] Ich halte es für wichtig, dazu anzunehmen, dass es sich nicht wirklich um ein Stammprinzip handelt, weil die orthographische Zuordnung der Schreibformen zu entsprechenden Stämmen nicht immer nach der tatsächlichen etymologischen Herkunft geschieht, sondern „volksetymologisch", aufgrund der synchronen Wahrnehmung der (meisten) Sprachteilhaber.

[2] Ich berufe mich darauf, dass nichtmuttersprachliche Lernende im Rahmen eines institutionell gesteuerten Lernprozesses das System der Zielsprache oft systematischer und analytischer sehen und beherrschen als die meisten Muttersprachler. Das wäre ein weiteres Indiz für die These der leichteren Erlernbarkeit gerade im DaF-Bereich.

[3] Im Gegensatz zu den Muttersprachlern, deren sprachlicher Input in aller Regel – zumindest was die nationale Standardvarietät betrifft – homogener ist und durch die Dominanz nur einer Standardvarietät geprägt ist.

[4] Auch wenn ich Clynes These, dass ungarische, tschechische, slowakische, slowenische, u. U. auch kroatische, norditalienische und galizische „Sprachlehrer und Übersetzer [...] sich vielleicht nach dem ÖWB richten" werden (1993: 33), nicht ganz teile, halte ich es für angebracht, die Bedeutung der österreichischen Standardvarietät im DaF-Unterricht, in der Auslandsgermanistik und generell im Sprachleben der benachbarten Staaten nicht zu unterschätzen.

[5] Der Duden-Regel Nr. 204 (1991: 61) entsprechend, wenn nämlich „auf drei gleiche Konsonanten noch ein anderer, vierter Konsonant folgt", durfte auch bisher „keiner wegfallen". So war es schon immer richtig, z. B. *Fetttropfen* mit drei *t* zu schreiben (vgl. Duden 1991: 269).

[6] Das bezieht sich nur auf die Sprecher des binnendeutschen Standards (und standardnaher Varietäten). Ein Teil der Dialektsprecher hat hierbei (beispielsweise in Bayern) aufgrund des phonematischen Systems der Heimatmundart z. T. ähnliche Schwierigkeiten wie die Fremdsprachigen.

Milieu zunächst und/oder am nachhaltigsten mit der graphematischen Form eines Wortes konfrontiert,[1] sodass etwa die akustische Kürze oder die Länge eines Vokals – von Desselmann/Hellmich (1986: 297) etwa „für den Ausländer" als besonders schwierig apostrophiert – für sie nicht unbedingt als orthographische Lernstütze taugt. (Ganz davon zu schweigen, dass für Lernende mit bestimmten slawischen und neulateinischen Erstsprachen die phonologische Opposition kurz vs. lang bei Vokalen ohnehin kaum nachvollziehbar ist.) Vielmehr kann es sein, dass bei DaF-Lernenden die Neuregelung zum richtigen Aussprachеerwerb beitragen wird. Wenn nämlich ein Lernender beispielsweise weiß, dass das betreffende Lexem am Wortende mit <*ss*> geschrieben wird, kann er daraus verlässlich auf die Aussprache (also die Vokalquantität) schließen. Regelformulierungen, die eine feine – der Muttersprache adäquate bzw. ihr ähnliche – Kompetenz in der Aussprache voraussetzen, erweisen sich also in der DaF-Praxis als wenig nützlich.[2]

Ferner macht sich auch hierbei die Frage der Plurizentrizität der deutschen Sprache bemerkbar. Wie aus der „Mainpost" (online, 4. 8. 1999) zu erfahren ist, hatten sich die Reformer zwar zunächst überlegt dem im oberdeutschen Raum kurz gesprochenen [a] – wie auch im Österreichischen Wörterbuch verzeichnet (vgl. ÖWB: 393)[3] – in *Spaß* ein Doppel-<*s*> folgen zu lassen. Das wurde aber verworfen und es blieb beim ausschließlichen <*ß*>. Beim Lexem *Geschoss* wurde aus ähnlichen Gründen (nur in umgekehrter Richtung) dennoch zugelassen, im oberdeutschen Raum – nach dem Regelwerk: „österr., auch schweiz." (Internationaler Arbeitskreis für Orthographie 1995: 154); laut Duden: „südd., österr." (1996: 312) – *Geschoß* zu akzeptieren.

Die bei der Fremdwortschreibung ermöglichten Alternativschreibungen kommen den DaF-Lernenden im Sinne einer potenziellen Fehlerreduzierung wohl eher entgegen. Die neuen Eindeutschungsversuche bedeuten allerdings nicht automatisch eine absolute Lernerleichterung, weil ja die Anpassung an das Phonemsystem des Deutschen des Öfteren nur teilweise erfolgt. So ist jetzt die Schreibung von *Chansonnier* auch als *Chansonier*, aber nicht etwa als *Schansoniee* zugelassen.

4.2 Die Getrennt- und Zusammenschreibung (GuZ)

Die GuZ ist auch nach der Bewertung der prominenten Protagonisten der Neuregelung Augst und Schaeder (1997: 22) nach wie vor „ein in Teilen schwieriger Bereich [Hervorhebung im Original] der deutschen Rechtschreibung".[4] Obwohl sich z. B. Hufeisen (1995: 119), als Vermittlerin von DaF, gerade „über die Reformvorschläge zur Zusammen- und Getrenntschreibung freu[t]", bin ich der Meinung, dass die obige Warnung von Augst/Schaeder für Fremdsprachler nachdrücklich zutrifft,[5] besonders wenn Veiths (1997: 244) spektakuläre Behauptung auch nur annäherend stimmt, dass die GuZ bei sieben Regeln allein 253 Anwendungsbestimmungen umfasse: „[D]arin sind 45 Unterregeln, 2 Spezifikationen, 15 Kannbestimmungen, 123 Bedingungen, 33 Listen und 23 Verweise enthalten." In diesem Bereich sind manche Prinzipien – wenn man das Adjektiv oder Adverb z. B. „sinngemäß steigern" kann (vgl. Blüml 1997: 17), schreibt man getrennt – für Nicht-Muttersprachler in der Praxis oft kaum nachvollziehbar, weil die Entscheidung der Graduierbarkeit meist außerhalb des Sprachgefühls eines Fremdsprachlers liegt. Auch verschiedene Operationen – z. B. die oftmals praktizierte Erweiterungsprobe – eignen sich im DaF-Unterricht als Strategien zur Vermeidung orthographischer Fehler nicht oder zumindest nicht in der Weise wie bei muttersprachlichen Lernenden.

---

[1] Taissina (1999: 22) bemerkt sogar: „Die Alphabetisierung ist einer der ersten Schritte beim Lernen einer Fremdsprache."

[2] Ich verweise exemplarisch auf die Regel Ulrichs (1998: 84): „Bei manchen Wörter [sic!] und Wortformen wird am Ende des Wortstammes der stimmhafte s-Laut stimmlos. In diesen Fällen wird der stimmlose s-Laut mit *s* geschrieben" und den Vorschlag von Žepić (1996: 159) zur Regelung der Getrennt- und Zusammenschreibung: „Zusammenschreibung auch dann, wenn die rechte Konstituente einen stärkeren Nebenton hat".

[3] Vgl. die Formen *spassen* und *spassig* (ÖWB: 393).

[4] Blüml erachtet sie gar als „praktisch unregelbar" (1997: 17), Lübke (1999: 3) meint, dass sie sogar schwieriger geworden sei als vor der Neuregelung, und Korlén bezeichnet sie als „Achillesferse der Rechtschreibreform" und findet sie für den DaF-Unterricht in Schweden „besonders ärgerlich" (1998: 52).

[5] Einen schwachen Trost für DaF-Lernende kann der Hinweis geben: „Die GuZ ist im praktischen Schreiben unauffällig, Abweichungen werden geduldet, bleiben oft sogar unbemerkt." (Augst/Schaeder 1997: 22)

Die Reform mag hier manche Unebenheiten ausgemerzt und einiges vereinfacht haben, der Lernaufwand für Nicht-Muttersprachler dürfte sich aber wohl kaum verringert haben – einerseits weil bestimmte Inkonsequenzen nach wie vor verunsichernd wirken (vgl. *freilaufende,* aber *wild lebende Hühner*), andererseits weil es auch für diese Zielgruppe zumindest ambivalent sein wird, dass die Neuregelung prononciert auf formale Kriterien setzt, wodurch inhaltliche und funktionale Unterscheidungsmöglichkeiten in der Sprache verschüttet werden. Differenzierungen – auch wenn sie semantisch begründet sind – sollen nun nicht mehr möglich sein, wie z. B. (nach der alten Orthographie) *Das ist (mir) danebengegangen. – Er ist daneben gegangen.* Damit wirkt man der seit längerer Zeit vitalen Tendenz der Univerbierung im Deutschen entgegen.[1] Der Verlust des Lexems *danebengehen* ist dabei nur ein Aspekt, das Kenntlichmachen von Bedeutungsunterschieden der eigentlich wichtigere. Schon Weinrich (1984: 98) hat problematisiert, dass „Ausländer" mit der Erfassung zusammengeschriebener Komposita „große Schwierigkeiten" haben (ähnlich lautet auch der Befund von Desselmann/Hellmich 1986: 297). Nicht zuletzt deswegen wäre es – etwas pauschalisierend gesagt – aus der Sicht von DaF-Lernenden sicher am einfachsten gewesen, wenn alles getrennt (oder in entsprechenden Fällen mit Bindestrich) geschrieben würde, was irgendwie trennbar ist.

Das Fremdsprachler-Argument taucht anhand dieser Beobachtungen wieder bei Munske auf. Er beklagt das durch die Getrenntschreibung ausgelöste Verschwinden von Lemmata in Wörterbüchern, die nunmehr nur noch innerhalb der Wörterbuchartikel als Verwendungsbeispiele vorkommen (wie *kennen lernen* nun unter *kennen*). Seine Kritik – „[d]ies hat erhebliche Folgen für ausländische Leser deutscher Texte, die vor der Rechtschreibreform gedruckt wurden" (1997: 153) – greift wohl nicht ganz. Wenn die Sprachlexika lediglich die neuen Formen lemmatisieren, kann das für Fremdsprachler u. U. tatsächlich Schwierigkeiten bereiten. Das betrifft aber bei weitem nicht nur die GuZ. Auch durch die veränderten Wortschreibungen kam es z. B. zu wesentlichen alphabetischen Standortwechseln, sodass ein Nicht-Muttersprachler, der das betreffende Wort überhaupt nicht kennt, nicht fündig werden kann. Schlägt er in einem solchen neuen Wörterbuch etwa *behende* im Sinne der alten Schreibung nach, findet er an der aufgesuchten Stelle nichts, und zu der modifizierten Form *behände*, die vielleicht eine Seite davor steht, kann er wohl kaum finden, weil ihm sowohl entsprechende Hintergrundinformationen zur Reform als auch Assoziationen mit *Hand* weitgehend fehlen. Die benutzerfreundlichste Lösung scheint mir daher für Fremd- und Muttersprachler gleichermaßen das lexikographische Verfahren im neuen Deutsch-ungarischen Großwörterbuch (vgl. Halász/Földes/Uzonyi 1998) zu sein, in dem mithilfe eines spezifischen Verweissystems jedes Lemma sowohl von der alten als auch von der neuen Orthographie her nachschlagbar ist (vgl. Földes/Uzonyi 1999).

4.3 Groß- und Kleinschreibung (GuK)

Die Großschreibung der Substantive wird zumeist pauschal als „Erschwerung für den Deutschunterricht im Ausland" angesehen (vgl. Desselmann/Hellmich 1986: 297 und die von Penzl 1984: 81 zitierte Argumentation).[2] Dagegen nimmt Hornung eine konträre Position ein: „Ausländer, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, klammern sich geradezu an das Hilfsmittel der Großschreibung" (1984: 94f.). Meiner Meinung nach muss man hier wieder dezidiert die Perspektive des Schreibenden von der des Lesenden unterscheiden.

Da sich die gemäßigte Kleinschreibung entgegen den Voraussagen, z. B. von Crystal (1993: 216),[3] nicht durchgesetzt hat, liegt in diesem Bereich nach wie vor eine mögliche Gefahrenquelle auch für DaF – aus der Schreiberperspektive. In der GuK sollen die neuen Regeln nach der Berechnung von Blüml (1997: 12) ermöglichen mehr als 95 Prozent aller Schreibfälle richtig zu meistern ohne ein Wörterbuch konsultieren zu müssen. Das sei bei der alten Orthographie etwa nur zu 60 Pro-

---

[1] Günther (1997: 91) weist von der Theorie her ebenfalls auf die Systemwidrigkeit dieses Teilbereichs der Orthographie hin und referiert aus der Praxis über eine Untersuchung, die in der GuZ eine hohe Fehlerfrequenz bei deutschsprachigen Schülern feststellte.

[2] Penzl selbst lehnt diesen Standpunkt ab: „Das ist unrichtig, wie ich nach 40 Jahren Deutschunterricht in den USA weiß" (1984: 81).

[3] Die Cambridge-Enzyklopädie hatte es bereits als vollendete Tatsache dargestellt, dass die sog. gemäßigte Kleinschreibung spätestens ab 1995 als neue Regelung zum Alltag gehören werde (Crystal 1993: 217).

zent möglich gewesen. Andererseits gibt Blüml zu, dass hier die Nominalisierungen[1] und Denominalisierungen, d. h. die konkrete Entscheidung, was in der Tat als Substantiv gilt, nicht unproblematisch sind (13). Vor allem dürften sich hier die von Personennamen abgeleiteten Adjektive auf *-(i)sch* als Quelle neuer Schwierigkeiten entpuppen, vgl. *hegelsche Philosophie,* aber *Hegel'sche Philosophie.*

Während in der alten Schreibung die syntaktische Verwendung den Ausschlag gab,[2] gilt bei der Neuregelung das Prinzip, dass man alle Wörter, die deutliche „Markierungen" für nominalen Gebrauch zeigen (z. B. einen Artikel), mit einer Majuskel schreibt.[3] Analog zur GuZ hat auch in der GuK der Grundsatz die Oberhand gewonnen formalen Kriterien zum Teil auf Kosten inhaltlicher Differenzierungen den Vorzug zu geben (Abwendung von den Aspekten einer „Lesersprache"), sodass bestimmte Lernerleichterungen für das Schreiben in DaF zu erwarten sind,[4] andererseits aber die Aspekte des Lesens u. U. beeinträchtigt werden. Man hat offensichtlich auch auf diesem Sektor die Aufzeichnungsfunktion und die Erfassungsfunktion der Orthographie nicht mit gleicher Sorgfalt durchdacht.

4.4 Zeichensetzung

Hier betreffen die Änderungen zumeist die Kommaverwendung. Es wird den Schreibenden deutlich mehr Ermessens- und Interpretationsspielraum eingeräumt, was eine Entlastung bedeutet: Gelockerte Kommaregeln werden wohl weniger Fehler zur Folge haben. Man denke nur an die alte Interpunktionsregel vor *und/oder*! Oder gar an das Komma vor dem erweiterten Infinitiv mit *zu*! Die meisten DaF-Lernenden verfügen über zu wenig fundierte Grammatikkenntnisse, als dass ihnen der Unterschied zum reinen Infinitiv mit *zu* einleuchten könnte.

4.5 Worttrennung am Zeilenende

In diesem Bereich sollen die reformierten Regeln, meint Blüml (1997: 12), hundert Prozent richtige Trennungen erlauben – ohne ein Nachschlagen in einem Wörterbuch und (was bei Fremd- bzw. Lehnwörtern besonders relevant ist) ohne Kenntnisse in der Herkunftssprache des zu schreibenden Lexems. Diese Liberalisierung dürfte DaF-Lernenden willkommen sein, denn sie haben auch bisher zumeist nur nach Sprechsilben getrennt, Morphemtrennungen waren in ihrer Schreibpraxis ganz selten: Kaum jemand von ihnen hat etwa *pädagogisch* – wie es vor der Reform einzig und allein korrekt war – nach *päd-* oder *Diphthong* nach *Di-* getrennt (und dann das *phth-* Ungetüm auf die nächste Zeile geschrieben). Die Problematik der bereits erwähnten Plurizentrizität wird in Sachen syllabische vs. morphematische Trennung wieder deutlich: Schon vor der Neuregelung war man in Österreich diesbezüglich wesentlich großzügiger als in der binnendeutschen Standardvarietät. Ein Nachweis dafür ist z. B. die Freigabe der Trennungen durch das Österreichische Wörterbuch seit seiner 35. Auflage, sodass die Trennung *Pä-da-go-gik* in diesem Sinne auch bisher nicht falsch war (vgl. ÖWB: 42ff.). Aus Frequenzgründen wird der Nutzeffekt allerdings eher bei den Pronominaladverbien handfester in Erscheinung treten, z. B. *wo-rauf, da-rüber.* Die Fehlerquote wird auch bei den leidigen Trennungen des Clusters <*st*> erheblich sinken; der legendäre Merkvers „Trenne nie 'st', denn es tut ihm weh!"[5] ließe sich etwa in „Trennst du mal 'st', ist das schon okay." oder „Trennst du mal 'st', tut das gar nicht weh." umwandeln.

5 Resümee

Ein vorrangiges Ziel der Neuregelung war es, gewisse Widersprüche, Ungereimtheiten und Schwierigkeiten der bisherigen Orthographie zu beseitigen, also die Rechtschreibregeln durch mehr Systematik durchschaubarer zu machen und dem Sprachwandel Rechnung zu tragen. Wie die Übersicht in 4.1 bis 4.5 gezeigt hat, dürfte dadurch die Aneignung der neuen Regeln den DaF-Lernenden, vor allem den Neulernern, nicht sonderlich schwer fallen,

---

[1] Oder die Scheinsubstantivierungen wie *im Großen und Ganzen.*

[2] Das heißt, mit Hilfe von Permutationsproben wurde festgestellt, ob ein Wort Substantiv sei oder nicht, z. B. *im allgemeinen*: Da erfragbar mit *wie?*, lag ein adverbialer Gebrauch vor, was die Kleinschreibung legitimierte.

[3] Z. B. *im Allgemeinen* (die Markierung für ein Substantiv ist *im* = *in dem*).

[4] Für englischsprachige DaF-Lernende soll nach DeLisle (1995: 187) die Neuregelung in diesem Punkt keinen wesentlichen Fortschritt gebracht haben, weil die Hauptfehlerquelle bei ihnen ohnehin in der mangelnden Fähigkeit bestehe Nomen und nominale Konstruktionen zu erkennen.

[5] Nach den alten Regeln wurde in Komposita wie *Donnerstag* <*st*> bereits getrennt, sodass das „nie" des Merksatzes nicht ganz stimmte.

v. a. auch deshalb, weil die neue Orthographie – verglichen mit der alten – deutlich mehr den Schreibenden dient. Sie dürfte insgesamt den Erwerb und die Erhöhung der Sprachkompetenz in DaF unterstützen und zum Abbau von Lernhindernissen beitragen. Ungeachtet der oben in 4 thematisierten kleineren Mängel ist die Orthographie des Deutschen in mancher Hinsicht einfacher, weil – z. B. infolge konsequenterer Schemakonstanz – etwas systematischer geworden, denn die meisten orthographischen Fehlleistungen lassen sich darauf zurückführen, dass grammatische Eigenschaften eines Wortes von den DaF-Lernenden nicht (richtig) erkannt werden. Daher vereinfacht die Neuregelung das Schreiben in einigen Bereichen und erleichtert damit das Vermitteln, Erlernen und Behalten. Einerseits führt sie Regeln ein, wo es bisher im Wesentlichen keine gab,[1] andererseits erlaubt sie Freiheiten, so etwa bei der Worttrennung am Zeilenende, bei der Fremdwortschreibung und bei der Kommasetzung.[2] Insgesamt gibt es statt der bisherigen 212 Orthographieregeln jetzt nur noch 112.[3] Die Mehrheit der neuen Regeln ist klar strukturiert (durch ihre Straffung wurde deren oft kaum übersichtliche Hierarchie vereinfacht), sie sind relativ einfach zu verstehen und für Lernende leicht nachzuvollziehen. Viele Ausnahmen fallen weg, die innere Logik der Rechtschreibung nimmt etwas zu. All das gibt Grund zu der Annahme, dass die Neuregelung auch im DaF-Unterricht eine gewisse Schreibfehlerreduzierung herbeiführen wird. Andererseits können die neu zugelassenen Alternativen zu Verunsicherungen führen. DaF-Lernende fragen nämlich meist nicht, wie man schreiben kann, sondern wie man schreiben soll.

Das Fazit der Reform scheint mir aus der DaF-Sicht – trotz gewisser Unstimmigkeiten – insgesamt ein positives zu sein. Obgleich zur Neuregelung mehrere vernichtende Urteile namhafter ausländischer Germanisten vorliegen, z. B. von Žepić (1996: 157), stehe ich mit dieser Auffassung im einschlägigen Schrifttum nicht ganz alleine da. Auch Hufeisen meint, dass DaF-Lernende von den Reformen profitieren werden (1995: 120). Berichten von Praktikern zufolge zeigen erste Beobachtungen bei DaF-Kursen bereits positive Effekte. Platz (1997: 19) formuliert sehr bildhaft: „Wo wir die neuen Regeln an Deutschlernende vermitteln, können wir die ‚Ahas' hören, Lichter aufgehen sehen und ein Aufatmen wahrnehmen." Dennoch muss man klar sehen, dass auch die neue Orthographie nicht frei von Fallstricken – also von Widersprüchen und Absonderlichkeiten – ist (z. B. *Eis laufen*, aber *seiltanzen*). Diese Ungereimtheiten sollen Platz (1997: 21) zufolge insbesondere asiatischen DaF-Lernenden ein Dorn im Auge sein.

Nach meiner Ansicht können die Effekte der Neuregelung je nach Ausgangssprache, Kulturtradition, Lehr- und Lernziel, aber auch – und insbesondere – nach der Unterrichtsstufe erheblich variieren. 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 von den Schreibenden (z. B. beim Stammprinzip die Erkennung der Stämme sowie grammatische Feinheiten bei der GuZ). Andererseits erwartet sie außerordentlich wenig und will Schreibende mit geringer Sprachbildung bedienen (z. B. bei der Fremdwortschreibung).

Als DaF-Didaktiker oder DaF-Lehrer kann man die Neuregelung und ihre Umsetzung natürlich unterschiedlich beurteilen. Nur eines wird man sich kaum erlauben dürfen: die Reform an sich vorübergehen zu lassen und im Unterrichtsgeschehen so zu tun, als gäbe es sie gar nicht bzw. als wäre sie eine zu vernachlässigende Größe. Es wäre für die DaF-Forschung von höchstem Interesse die soziolingu-

---

[1] Man bedenke, dass die dudensche Orthographische Konferenz 1901 die Interpunktion und die GuZ überhaupt nicht, die Fremdwortschreibung nur bruchstückhaft geregelt hat.

[2] Ich kann Žepićs rigider Einstellung nicht ganz zustimmen: „Das Schlimmste an der ganzen Neuregelung ist jedoch die Zulassung fakultativer Schreibungen. Die Orthographie stellt immer eine Norm dar, die Norm ist ein Diktat, ein Prinzip, das keine demokratischen Freiheiten zuläßt" (1996: 162).

[3] Allerdings ist die absolute Anzahl der Regeln an sich nicht ausschlaggebend, denn es gibt leichte und schwierige Regeln. Wenn man also – rein hypothetisch – statt mehrerer leichterer Regeln eine schwierige einführt, liegt trotz der quantitativen Reduzierung keine qualitative Erleichterung vor.

istischen Implikationen einer Einführung bzw. Nichteinführung der Neuregelung im DaF-Unterricht und in der Auslandsgermanistik so bald wie möglich umfassend herauszuarbeiten und die bildungspolitischen, didaktischen und lerntheoretischen Grundlagen für das Um- und Neulernen der reformierten Rechtschreibung zu erforschen (vgl. dazu Földes/ Drewnowska-Vargáné i. Dr.).

Es ist also an der Zeit, das eingangs beschworene „Gespenst" der Rechtschreibreform zu entlarven, damit die Neuregelung für die Belange eines zeitgemäßen DaF-Unterrichts und einer handlungs- und leistungsfähigen Auslandsgermanistik adäquat umgesetzt und eingesetzt werden kann.[1]

[1] Vgl. die Ansätze für Ungarn in Földes (1999) und Drewnowska-Vargáné/Földes (1999).

Literatur

Augst, Gerhard / Schaeder, Burkhard (1997): Rechtschreibreform. Eine Antwort an die Kritiker. Stuttgart u. a.

Barrera-Vidal, Alberto (1995): Spanisch. In: K.-R. Bausch u. a. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen/Basel, 417–421.

Bleyl, Werner (1999): Empfehlungen zur Verwendung des Schriftlichen im Fremdsprachenerwerb in der Grundschule. In: Primar 22, 45–52.

Blüml, Karl (1997): Warum und mit welchem Ziel überhaupt eine Rechtschreibreform. In: H.-W. Eroms / H. H. Munske (Hg.), Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra. Berlin, 11–20.

Bohn, Rainer / Schreiter, Ina (1996): Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In: G. Henrici / C. Riemer mit Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache. Bielefeld – Jena (Hg.), Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. 2. Aufl. Baltmannsweiler, 166–224.

Brill, Hartmuth (1997): Die Rechtschreibreform – zum Diskussionsprozess über ein behutsames Reformwerk. In: H.-W. Eroms / H. H. Munske (Hg.), Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra. Berlin, 21–24.

Clyne, Michael (1993): Homogene und heterogene Strömungen: Eindrücke aus dem fernen Süden von der deutschen Sprache und dem neuen Europa. In: J. Born / G. Stickel (Hg.), Deutsch als Verkehrssprache in Europa. Berlin / New York, 26–37.

Crystal, David (1993): Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache. Übers. und Bearb. der dt. Ausg. von S. Röhrich u. a. Frankfurt a. M. / New York.

DeLisle, Helga H. (1995): The German Spelling Reform: Its Impact on the Acquisition and Teaching of German. In: Die Unterrichtspraxis / Teaching German 2, 185–190.

Denk, Friedrich (1997): „Eine der größten Desinformationskampagnen". In: H.-W. Eroms / H. H. Munske (Hg.), Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra. Berlin, 41–46.

Desselmann, Günther / Hellmich, Harald (und Autorenkollektiv) (1986): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). 2. Aufl. Leipzig.

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 1–2, 83–102.

Duden. Rechtschreibung der deutschen Sprache (1991). 20., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Hg. von der Dudenredaktion auf der Grundlage der amtlichen Rechtschreibregeln. Red. Bearb. G. Drosdowski u. a. Mannheim u. a.

Duden. Rechtschreibung der deutschen Sprache (1996). 21., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Hg. von der Dudenredaktion auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Red. Bearb. W. Scholze-Stubenrecht u. a. Mannheim u. a.

Eichhoff, Jürgen / Frank-Cyrus, Karin M. (1999): Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. In: Die Unterrichtspraxis / Teaching German 1, 1–10.

Eroms, Hans-Werner / Munske, Horst Haider (1997): Vorwort. In: H.-W. Eroms / H. H. Munske (Hg.), Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra. Berlin, 21–24.

Földes, Csaba (1999): Die deutsche Orthographiereform und ihre Umsetzung in Ungarn: Eine Problemskizze. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 1999. Budapest / Bonn, 75–96.

Földes, Csaba / Drewnowska-Vargáné, Ewa (i. Dr.): Die Rechtschreibreform des Deutschen: Ein Blick von außen.

Földes, Csaba / Uzonyi, Pál (1999): Großwörterbücher mit Deutsch als Ausgangs- bzw. Zielsprache: Zur Problemlage in der Relation Deutsch – Ungarisch und Ungarisch – Deutsch. In: Deutsche Sprache 4, 336–355.

Günther, Hartmut (1997): Alles Getrennte findet sich wieder. Zur Beurteilung der Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. In: H.-W. Eroms / H. H. Munske (Hg.), Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra. Berlin, 81–93.

Halász, Előd / Földes, Csaba / Uzonyi, Pál (1998): Német-magyar nagyszótár. Deutsch-ungarisches Großwörterbuch. Mit neuer Rechtschreibung. Budapest.

Holzmann, Thomas (1997): Deutsch als Fremdsprache in Polen. Österreichischer Sprach- und Kulturexport? In: Zugänge. ÖDaF-Mitteilungen. Jg. 13. Sonderheft (August 1997), 66–71.

Hornung, Maria (1984): Neue Bilder im Kaleidoskop der Bemühungen um eine Orthographiereform. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 2, 93–95.

Hufeisen, Britta (1995): Rez. zu: Deutsche Rechtschreibung. Vorschläge zu ihrer Neuregelung, hg. vom Internationalen Arbeitskreis für Orthographie. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1993 (2., durchges. Aufl.). In: DaF 2, 119–120.

Internationaler Arbeitskreis für Orthographie (1995): Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Vorlage für die amtliche Regelung. Tübingen.

Kast, Bernd (1995): Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. Mit einem Beitrag von R. Donath: Schreiben am Computer. Berlin u. a. (Erprobungsfassung 2/1995).

Korlén, Gustav (1998): Die Achillesferse der Rechtschreibreform. In: Lingua 4, 52–53.

Krings, Hans P. (1995): Italienisch. In: K.-R. Bausch u. a. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen/Basel, 374–379.

Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann, Paul R. (1996): Studienbuch Linguistik. Ergänzt um ein Kapitel „Phonetik und Phonologie" von U. Willi. 3., unveränd. Aufl. Tübingen.

Lübke, Diethard (1999): Neue deutsche Rechtschreibung. Das Wesentliche auf einen Blick. Niedernhausen/Ts.

Merlet, Claude (1979): Warum Deutsch lernen? In: IDV-Rundbrief 25, 7–11.

Munske, Horst Haider (1997): Wie wesentlich ist die Rechtschreibreform? In: H.-W. Eroms / H. H. Munske (Hg.), Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra. Berlin, 143–156.

Nagy, Rita / Schnieders, Guido (1997): Die Reform der deutschen Rechtschreibung – eine Erleichterung für ungarische Deutschlernende? In: Deutschunterricht für Ungarn 3, 15–36.

ÖWB = Österreichisches Wörterbuch (1990). Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport. Mitherausgeber: O. Back, E. Benedikt, M. Hornung, E. Pacolt. 37., überarb. Aufl. Wien.

Penzl, Herbert (1984): Sprachgermanisten und die Rechtschreibreform. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 2, 74–83.

Platz, Gisela (1997): Deutsch – eine Fremdsprache? Die neue deutsche Rechtschreibung. Ein Plädoyer. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch 2, 18–21.

Sitta, Horst (1992): Schreiben im Muttersprach- und im Zweitsprachunterricht unter der Perspektive integrierter Sprachdidaktik. In: R. Gelmi / A. Saxalber (Hg.), Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache – Zweitsprache. Theoretische Beiträge. Bozen, 102–126.

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.

Taissina, Alia (1999): Alphabetisierung russischer Kinder in lateinischer Schrift. In: Primar 22, 22–23.

Ulrich, Winfried (Hg.) (1998): Wort, Satz, Text. Braunschweig.

Veith, Werner H. (1997): Das wahre Gesicht der Reform. In: H.-W. Eroms / H. H. Munske (Hg.), Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra. Berlin, 241–249.

Weinrich, Harald (1984): Stellungnahme zu Dieter Herberg: Zu den Bemühungen um eine Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 2, 96–98.

Winters-Ohle, Elmar (1995): (Neu-)Griechisch. In: K.-R. Bausch u. a. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen/Basel, 384–388.

Žepić, Stanko (1996): Ergebnisse der deutschen Orthographiereform/Orthografiereform. In: Zagreber Germanistische Beiträge, 157–163.