

Csaba Földes (Veszprém)

Die deutsche Orthographiereform und ihre Umsetzung in Ungarn

Eine Problemskizze

1. Zielsetzung

Die Orthographiereform — offiziell: amtliche Regelung der deutschen Rechtschreibung¹ — ist nun nach einem langen Streit zwischen Befürwortern und Gegnern, der sich bis in die letzten Instanzen der Rechtsprechung hinein fortsetzte, Wirklichkeit geworden. Folgen und Konsequenzen ergeben sich auf vielen Gebieten. Doch habe ich mich mit den möglichen Implikationen der Neuregelung für DaF und die sog. Auslandsgermanistik bereits an anderer Stelle detailliert auseinandergesetzt (vgl. DREWNOWSKA-VARGÁNÉ/FÖLDES 1999; FÖLDES 2000a und 2000b). Daher verfolgt der vorliegende Aufsatz vor allem das Ziel, das Reformwerk unter Betonung des Lehrens, Lernens und der Anwendbarkeit der Neuregelung speziell aus einer ungarischen Perspektive zu analysieren, wobei diese Analyse vor allem komparatistisch mit der bisher geltenden Rechtschreibung angelegt werden.

2. Standort der Rechtschreibung in der DaF-Vermittlung in Ungarn

Während die Rechtschreibung in der Didaktik und Methodik des Deutschen als Muttersprache² herkömmlicherweise großes Gewicht besitzt, wird der Orthographie im Allgemeinen und ihrer aktuellen Reform im Rahmen der Theorie und Praxis von DaF zumeist eine recht marginale Bedeutung beigemessen. Nach SCHMIDT-SCHÖNBEINS Meinung (1995: 498) bilden Schreiben und Rechtschreibung generell das Schlusslicht bei der Entwicklung und Förderung der vier Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. DOYÉ (1995: 162) weist darauf hin, dass die Orthographie in der kommunikativen DaF-Didaktik im Gefüge von Lehr- und Lernzielen lediglich als Teilziel fungiert. RÖSLER hat bereits 1982 bemängelt, dass die Rechtschreibung in den Lehrmaterialien für DaF — verglichen mit anderen Bereichen der Sprache — keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt (1982: 29). Diese Tatsache widerspricht geradezu den Ansprüchen einer modernen Gesellschaft, in der schriftsprachliches Handeln als eine uner-

1 Einschließlich der Interpunktion.

2 Aus praktischen Gründen verwende ich in diesem Aufsatz den Terminus *Muttersprache* statt der ansonsten korrekteren Bezeichnung *Erstsprache*.

lässliche Kulturtechnik gilt, nicht zuletzt deshalb, weil Orthographienormen im Gegensatz zu anderen sozialen Normen — wie NAGY/SCHNIEDERS (1997: 16) feststellen — sehr stark ausdifferenziert, detailliert in Regeln gefasst und schriftlich fixiert sind.

Dennoch wird dem Rechtschreiberwerb in der ungarischen DaF-Didaktik bzw. DaF-Methodik und in der Praxis der DaF-Vermittlung ebenso wie in der Hochschulgermanistik herkömmlicherweise kaum Interesse entgegengebracht. Sogar in allerjüngsten Publikationen über das Schreiben im DaF-Unterricht und beim DaF-Erwerb (man vergleiche etwa den Aufsatz von KUNZE (1999) im letzten Tagungsband der angewandten Linguistik in Ungarn), finden die Orthographie, ihre Aneignung sowie ihre derzeitige Neuregelung überhaupt keine Erwähnung. Ein wesentlicher Grund für diese Marginalisierung könnte die weitgehend fehlende Motivation der Lernenden (und Lehrenden),³ aber auch eine unbefriedigende Methodisierung sein. Der traditionelle Schwerpunkt des DaF-Unterrichts ist in Ungarn nämlich zumeist die Sekundarstufe,⁴ weil viele Schulen in der Primarstufe leider keine Fremdsprache anbieten, zudem ohnehin häufig als erste Fremdsprache Englisch gewählt wird. Die Schüler(innen) der Sekundarstufe jedoch verhalten sich dem Thema Orthographie gegenüber erfahrungsgemäß ziemlich reserviert, sogar lustlos und desinteressiert. Was möglicherweise darauf beruht, dass sie sich altersgemäß eher zu inhaltlichen Fragestellungen hingezogen fühlen.

Trotz aller derzeit postulierten kommunikativen und interkulturell-handlungsorientierten Paradigmen darf meiner Überzeugung nach die Auseinandersetzung mit der Orthographie im DaF-Unterricht nicht das Stigma des Altmodischen tragen, das eigentlich in die Mottenkiste gehört. Da aber Orthographie lediglich ein Mittel zur Erleichterung schriftlicher Verständigungen ist, kann normgerechtes Schreiben an sich kein Selbstzweck sein.

3 Wie sehr die subjektiven Reaktionen von Lehrenden einerseits und Lernenden/Studierenden andererseits — hinsichtlich der Bedeutung von Orthographie — jedoch divergieren können, geht indirekt aus einer anderweitigen Erhebung von PETNEKI (1994: 118 f.) hervor. Während die von ihr befragten 147 ungarischen DaF-Lehrer(innen) unter ihren ersten zehn Unterrichtsprioritäten die Orthographie nicht erwähnten, belegt die „korrekte Rechtschreibung“ in der retrospektiven Rangliste früherer schulischer Lernerfahrungen von Deutschlehrerstudent(inn)en schon Platz 7. Für dieses Urteil dürften m.E. eher ihre negativen Attitüden und ihre nachhaltigen Fehlererfahrungen in diesem Bereich verantwortlich sein als die tatsächliche Bedeutung des Orthographieunterrichts in der Schule.

4 Von der Klassenstufe 5 bis zum Abitur.

3. Die deutsche Orthographiereform aus der Sicht Ungarns

3.1. Die Präsentation der Neuregelung in Publikationen in Ungarn

Im Vergleich zu den meisten anderen sog. nicht-deutschsprachigen Staaten war und ist die Reform in den Fachpublikationen Ungarns einigermaßen präsent, auch wenn die Zuverlässigkeit des Informationsgehalts, das fachlich-wissenschaftliche Niveau der Darstellungen und die von den Verfassern vertretenen Positionen ein recht breites Spektrum reflektieren.

Der *Deutschunterricht für Ungarn (DUfU)*, die Zeitschrift des Ungarischen Deutschlehrerverbandes, hat bereits 1995 kurz über die „Wiener Orthographie-Konferenz 22.-24.11.1994“ berichtet (KORENCZY 1995). In Heft III/1996 dieses Blattes ist in der Rubrik „Aktuelles aus der Sprachszene“ eine ziemlich ausführliche Zusammenfassung des Mannheimer Reformspezialisten Klaus HELLER über Vorgeschichte, Ziele und Komponenten der Neuregelung erschienen. Sie beruht auf den entsprechenden Mannheimer *Sprachreport-Ausgaben* und anderen Publikationen. Der Veszprémer Lektor DIACZYSZYN (1997) hat auf diesen *DUfU*-Beitrag mit einer bemerkenswerten — und sehr reformkritischen — Stellungnahme reagiert, die sich aber mit allgemeinen Fragen der „Nützlichkeit der neuen Rechtschreibreform“ (S. 15), ihrer Rechtmäßigkeit und der Analyse von zwei neuen Rechtschreibwörterbüchern beschäftigt, ohne auf die Umsetzung der Neuregelung im DaF-Unterricht gezielt einzugehen.

Im ansonsten begrüßenswerten Hochschulsript „Die deutsche Rechtschreibung“ von HELL (1994) ist von einer Orthographiereform (noch) nicht die Rede. Zu weiteren Auskünften verweist der Autor im Vorwort auf den „Rechtschreibungsduden“ [sic!]. Drei Jahre später hat er in einer kurzen Übersicht die Quintessenz der Neuregelung auf vier Seiten vorgestellt (HELL 1997).

Einige neuere Unterrichtsmaterialien und Wörterbücher bieten bereits Einführungen in das Thema Orthographiereform, so das von BASSOLA (1997: 225 ff.) herausgegebene Übungsbuch zur deutschen Grammatik oder die Großwörterbücher von HALÁSZ/FÖLDES/UZONYI (1998a: XVf, XXVIIIf und 1998b: XXIIIf, XLIIIf). Es liegen ferner einige wenige und recht knappe Informationsübersichten zur Neuregelung vor, die aber den fachlichen Erwartungen und dem zu erwartenden wissenschaftlichen Niveau oft kaum entsprechen. Das brandneue DaF-Lehrwerk von BABÁRI/BABÁRI (1998/99) teilt in einem gesonderten Kapitel den Lernenden seltsamerweise über die Reform mit, dass ihre „Einführung für ungefähr 2004 zu erwarten ist“ (S. 8) und „da es noch nicht zum Inkrafttreten der Regeln kam, **verwendet unser Lehrbuch die alte und auch künftig noch lange Zeit gültige Orthographie**“ [Übersetzung Cs.F.; Hervorhebung im Original auf S. 8]. Der Artikel von HORVÁTH (1998) will DaF-Lehrer(inne)n über die „Rechtschreibereform“ [sic! — Hervorhebung Cs.F.] in Kenntnis setzen.⁵ Ihre

⁵ Die Fugen-e-Bildung „Rechtschreibereform“ steht gleichfalls z.B. im Aufsatz des

Darstellungen enthalten — neben einer enormen Zahl diverser Druckfehler und sprachlicher Schnitzer⁶ — eine Fülle irreführender oder sogar eindeutig falscher Daten. Beispielsweise erscheint *rauh* als angeblich reformkonforme Schreibung (S. 23), dazu wird die angebliche Großschreibung in *ohne Weiteres, vor Kurzem* usw. (S. 24) als neue Schreibform präsentiert. Auch etwa das Opus von HÉRA (1998) unter dem Titel „Deutsch-ungarisches kleine Wörterbuch“ (sic!), das übrigens leider auf der alten Orthographie basiert, enthält eine kurze Liste über die Änderungen. Diese enthält aber so viele und verschiedenartige Fehler,⁷ dass sie als Informationsquelle wohl kaum taugt. In der Publikation „Das Schwarze Brett“ des Goethe-Instituts Budapest, Nr. 8 (1996), findet man ebenfalls Irrtümliches: Es wird auf Seite 3 die reformierte Schreibung von *Quentchen* als *Quäntchen* fälschlicherweise auf *Quantum* zurückgeführt,⁸ die korrekte Etymologie rührt hingegen von lateinisch *quintus* (‘fünfter’) her (vgl. PAUL 1992: 674).

Kürzlich hat SZATZKER (1999) ein Büchlein ausdrücklich als Lehr- und Lernmaterial zur neuen deutschen Orthographie mit „Wörterverzeichnis, Erklärungen und Übungen“ vorgelegt. Im ersten Kapitel werden die neuen Regeln vorgestellt und interpretiert, im zweiten Kapitel befinden sich Übungen (mit einem Lösungsschlüssel), das dritte — und umfangreichste — Kapitel enthält einen Wörterbuchteil, der in alphabetischer Folge die Wörter auflistet, deren Schreibung sich durch die Neuregelung geändert hat. Diese Liste bietet aber lediglich die neuen Schreibungen und keine weiteren Informationen (nicht einmal die Bedeutung), sodass sich der Benutzer die Konsultierung eines ein- oder zweisprachigen Wörterbuchs nicht ersparen kann. Der hauptsächliche Nutzen dürfte vor allem darin liegen, dass für (sprachlich) weniger gewandte Lehrer(innen) in Ungarn, denen authentische Materialien aus dem deutschsprachigen Raum sprachlich weniger zugänglich sind, in leicht verständlicher Form und in ungarischer Sprache relativ zuverlässige Grundsatzinformationen⁹ zur deutschen Rechtschreibreform mitgeteilt werden.

Das Bändchen von DONNER (1999) kann in diesem Kontext schwerlich gewürdigt werden. Denn es handelt sich um ein in jeder Hinsicht dilettantisches Unterfangen, indem sich ein Diplomingenieur an ein linguistisches und didaktisches Feld heranwagt und natürlich etwas völlig Unbrauchbares liefert. Diese

schwedischen Germanisten KORLÉN (1997: 32).

- 6 Auf Seite 24 werden etwa „die einzelne Bestandteile“ von Komposita erörtert [Hervorhebung Cs.F.].
- 7 Beispielsweise wird laut HÉRA (1998) aus *etw außer acht lassen* → *etw ausser Acht lassen* (S. 629), aus *im allgemeinen* → *im Allgemeinen* (S. 629), aus *fiebersenkend* → *fieber senkend* (S. 631) und aus *Handvoll* → *Handvoll* (S. 632) etc.
- 8 In der zugrunde liegenden IDS-Broschüre von HELLER (1996: 3) war die Formulierung richtig: „heute zu Quantum“.
- 9 Auch Unzulänglichkeiten und Unebenheiten findet man. So wird beispielsweise für die Substitution von <ß> durch <ss> u.a. *Pußta* → *Puszta* angeführt (SZATZKER 1999: 8).

Publikation besteht aus durchwegs inadäquater Begrifflichkeit, aus fachfremden Formulierungen, widersprüchlichen Sachinformationen, falschen oder bestenfalls halb wahren Informationen und insgesamt einem kaum nachvollziehbaren Wirrwarr.

Es ist derzeit außerdem typisch für den Umgang mit der Reform in Ungarn, dass selbst den meisten angeblich im Sinne der Neuregelung umgearbeiteten Lehrbüchern dabei die sachliche Konsequenz oftmals fehlt. Meine Beobachtungen haben folgende Tendenzen aufgezeigt:

- Relativ umfassend ist der Ersatz von <ß> durch <ss> in den entsprechenden Positionen berücksichtigt worden, obwohl sich mancherorts doch Unregelmäßigkeiten eingeschlichen haben, z.B. *bißchen* (vgl. KRAUSZ/PAIZERNÉ TÓTH/SOMLÓ 1998: 77), aber auch *muß* (vgl. MAROS 1999: 32) oder *ißt du* (BEDÓ/LAMBRECHT 1999: 81, 137). Umgekehrt hat man Grüße fälschlicherweise in *Grüsse* umgewandelt, obwohl sich im selben Text auch eine korrekte <ß> -Schreibung findet (MAROS/SZITNYAINÉ GOTTLIEB (1999: 109). Viele andere neue Regeln der Wortschreibungen, etwa der Erhalt von drei gleichen Buchstaben an der Wortfuge, fanden bisher unzureichend Berücksichtigung, z.B. *Schiffahrt* (MAROS 1999: 123).
- Die neuen Regeln der Getrennt- und Zusammenschreibung (GuZ) werden nur ansatzweise umgesetzt, sodass man nach wie vor auf alte Schreibungen stößt, z.B. *kennenlernen* (vgl. KRAUSZ/PAIZERNÉ TÓTH/SOMLÓ 1998: 41, 61; BEDÓ/LAMBRECHT 1999: 149), *spazierengehen* (vgl. KRAUSZ/PAIZERNÉ TÓTH/SOMLÓ 1998: 56, 58; MAROS 1999: 54; MAROS 1997: 54).
- Die veränderte (Groß- und Kleinschreibung (GuK) findet kaum Berücksichtigung, z.B. *heute abend* (vgl. KRAUSZ/PAIZERNÉ TÓTH/SOMLÓ 1998: 26), *tut mir leid* (MAROS/SZITNYAINÉ GOTTLIEB 1999: 35, 39, 115) oder als Briefunterschrift *deine Brigitte* (vgl. KRAUSZ/PAIZERNÉ TÓTH/SOMLÓ 1998: 9) bzw. *deine Sabine* (vgl. KRAUSZ/PAIZERNÉ TÓTH/SOMLÓ 1998: 13).
- Die Zeichensetzung ist praktisch überall die alte geblieben.
- Die Worttrennung am Zeilenende spielt weder nach der alten noch nach der neuen Norm eine nennenswerte Rolle: Es wird meistens schlicht und einfach nicht getrennt.

3.2. Problemfelder für Lernende mit der Muttersprache Ungarisch

Die Orthographie des Deutschen wartet für die Ungarischsprachigen weder auf der Makro- noch auf der Mikroebene mit besonders spektakulären Eigentümlichkeiten auf. Schwierigkeit und Einschätzung eines Rechtschreibsystems kann für Anderssprachige von mehreren Faktoren abhängig sein. (1) Der Komplexitätsgrad der deutschen Orthographie dürfte für Ungarischsprachige — verglichen mit anderen Fremdsprachen — im Mittelfeld liegen und innerhalb dieses Mittelfeldes zählt Deutsch wohl eher zu den Sprachen mit einer leichteren Er-

lernbarkeit. NAGY/SCHNIEDERS heben hierbei als Lernschwierigkeit die im Vergleich zum Ungarischen orthographisch kaum reflektierte Vokalkürzen- und Längenkennzeichnung (1997: 18) hervor. (2) Die deutsche und auch die ungarische Orthographie wurden historisch im Wesentlichen durch dieselben Prinzipien und mit vergleichbarer Distribution geprägt. Die Dominanz vor allem des phonologischen und z.T. des morphematischen Grundsatzes ist beiden Rechtsschreibsystemen eigen, sodass hier keine gravierenden Diskrepanzen in den kulturellen Erfahrungswerten der „Rechtsschreibenden“ zu erwarten sind. (3) Der funktionale Charakter der beiden Schriftsysteme weist allerdings gewisse Unterschiede auf. Die Orthographie des Ungarischen bedient m.E. aufgrund ihrer Aufzeichnungsfunktion — im Vergleich zum Deutschen — dezidierter die Interessen der Schreibenden, wohingegen im Deutschen aufgrund der Erfassungsfunktion auch die Belange der Lesenden prononciert Berücksichtigung finden. So werden z.B. Substantive großgeschrieben.¹⁰ Die Erwartungshaltungen gegenüber Rechtsschreibsystemen von eher als „Schreibersprachen“ anzusehenden Sprachen können sich u.U. spezifisch von den Erwartungshaltungen gegenüber Rechtsschreibsystemen von eher als „Lesersprachen“ zu bezeichnenden Sprachen unterscheiden. (4) Natürlich können die Attitüden gegenüber der Rechtsschreibung und speziell gegenüber ihrer Reform auch durch den Umgang mit der Orthographie sowie ihrer Regelung in der Muttersprache beeinflusst werden. Dazu ist anzumerken, dass es im Deutschen seit 1901 erst jetzt zur ersten Neuregelung gekommen ist, während im Ungarischen seit 1836 schon 11 Reformen durchgeführt wurden. Die Richtungen der Reformen verlaufen auch nicht ganz parallel, wie dies beispielsweise in Punkt 3.2.2 zu sehen sein wird.

Zur derzeitigen Reform und ihren einzelnen Großbereichen habe ich mich unter dem Aspekt der Lehr-, Lern- und Handhabbarkeit aus der Sicht der Nicht-Deutschsprachigen an anderer Stelle geäußert (vgl. FÖLDES 2000). Im Folgenden sollen diese Blöcke aus dem spezifischen Blickwinkel der ungarischsprachigen Lernenden¹¹ betrachtet werden. Dabei kann es naturgemäß lediglich um vorläufige Interpretationen und um vorsichtige Prognosen gehen, denn empirische Daten und Erfahrungswerte werden in ausreichendem Umfang natürlich erst im Laufe der Zeit zur Verfügung stehen. Insgesamt beziehen NAGY/SCHNIEDERS den Standpunkt, dass sich die neue Orthographie „relativ schnell erlernen“ lässt (1997: 19). Diese Beurteilung scheint mir bei einer etwas vergrößernden Sicht der Dinge nicht verkehrt zu sein. Man müsste aber ihren didaktischen Ansatz differenzieren, weil er den in diesem Zusammenhang besonders relevanten Unterschied zwischen Neulernen und Umlernen vernachlässigt.

10 Hierzu wären weitere vertiefte deutsch-ungarische kontrastive Forschungen sowie Analysen anderer Sprachenpaare unbedingt erforderlich und aufschlussreich.

11 Wie DaF-Lehrer(innen) in Ungarn die einzelnen Bereiche der Reform beurteilen, haben wir bereits in einer Studie dargelegt (vgl. DREWNOWSKA-VARGÁNÉ/FÖLDES 1999).

3.2.1. Laut-Buchstaben-Beziehungen (Wortschreibungen)

Da die Reform die bestehenden phonematisch-graphematischen Korrespondenzregeln des Deutschen letztlich kaum tangiert, sagen NAGY/SCHNIEDERS in diesem Bereich für den „ungarischen Deutschlerner“ im Vergleich zu früher keinen Unterschied in den „Lernmühen“ (1997: 22) voraus. Die Probleme der Stammschreibung, der Schreibung von drei gleichen Buchstaben an der Wortfuge, der <ss>- und <ß>-Schreibung sowie der Fremdwortgraphie werden jedoch bei ihnen nicht in dieser Rubrik, sondern in jeweils separaten Abschnitten behandelt. Mit der Stärkung des so genannten Stamprinzip¹² dürfte nun m.E. das Lehren, das Erlernen und das kognitive Speichern auch für Nicht-Deutschsprachige einfacher geworden sein. Gleichwohl wird dieser Reformschritt beispielsweise von NAGY/SCHNIEDERS nicht vorrangig zustimmend aufgenommen. Sie verweisen auf die Kompliziertheit der rechtschreiblichen Markierung morphologischer Verwandtschaft und meinen: „Aufgrund der großen Verschiedenheit des Deutschen und des Ungarischen ist indes davon auszugehen, dass ungarische Deutschlerner sprachgeschichtliche und etymologische Zusammenhänge des Deutschen schwerer erkennen“ (1997: 23). Schließlich folgern sie auch angesichts der teilweise inkonsequenten Umsetzung, dass diese Änderungen den Rechtschreiberwerb für Ungarischsprachige „nicht sehr erleichtern“ (1997: 24) würden. Mir leuchtet nicht ganz ein, warum und wie denn die zweifellos vorhandene sprachtypologische Verschiedenheit ungarischsprachige Lernende (und insbesondere Studierende) beim Erkennen von sprachhistorischen und etymologischen Zusammenhängen innerhalb des deutschen Sprachsystems behindern sollte. Ich neige eher zu der gegenteiligen Auffassung. Bei fremdsprachigen Lernenden (so auch bei den Ungarischsprachigen) ist nämlich meist ein Hang zum Etymologisieren beobachtbar, und sie zeichnen sich oftmals durch eine bessere sprachliche Reflexionsfähigkeit¹³ aus als viele Muttersprachler. Und zur Frage der sprachtypologischen Verschiedenheit meine ich, dass ausgerechnet das orthographische System für Sprecher einer mit dem Deutschen typologisch vergleichbaren und genetisch verwandten Sprache (wie etwa des Niederländischen) gerade wegen der zahlreichen und vielgestaltigen Ähnlichkeiten der beiden Sprachsysteme (die ja nicht unbedingt Übereinstimmungen darstellen!) bzw. wegen der sog. homogenen Hemmung noch schwieriger sein kann. Ich sehe eigentlich in diesem Be-

12 Hierzu ist anzumerken, dass es sich nicht wirklich um ein Stamprinzip handelt, weil die orthographische Zuordnung der Formen zu entsprechenden Stämmen nicht immer nach der tatsächlichen etymologischen Herkunft geschieht, sondern „volks-etymologisch“ aufgrund synchroner Wahrnehmungen durch die Sprachbenutzer.

13 Dabei wäre u.a. auf die Erfahrung hinzuweisen, dass nicht-muttersprachliche 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 in der DaF-Sphäre.

reich für alle fremdsprachigen, also auch für die ungarischsprachigen Neulerner eine gewisse Lernerleichterung. Für Umlerner ist das — wie alles Andere auch — etwas gewöhnungsbedürftig, aber der Aufwand hält sich in Grenzen. Skeptiker mögen bitte bedenken, wie oft ein Fremdsprachler überhaupt in seiner kommunikativen Praxis die Schreibung solcher Lexeme wie *Gämse* < *Gemse* oder *Wechte* < *Wächte* benötigt. Problematischer für Ungarischsprachige dürften eher Innovationen wie *Tollpatsch* (bisher *Tolpatsch*) ausfallen. Diese Schreibung wurde unter Berufung auf *toll* eingeführt, obwohl das Wort etymologisch von ung. *talpas* stammt ('Breitfuß' als Spottname ungarischer Fußsoldaten) und dann — an *Tölpel* angelehnt — Ende des 18. Jahrhundert mit diesem sinnverwandt geworden ist (vgl. PAUL 1992: 891).¹⁴

Im Zusammenhang mit dem Stamprinzip meinen NAGY/SCHNIEDERS des Weiteren, dass die Zahl der Einzelfestlegungen und Ausnahmen nicht „entscheidend kleiner“ werde (1997: 24). Diese Regel-Reduktion ist vielleicht nicht „entscheidend“, aber sie ist m.E. doch vorhanden, und jede auch noch so geringfügige Verminderung von potenziellen Problemzonen halte ich aus der DaF-Sicht für erwähnenswert 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, für DaF-Lernende ist es m.E. eingängig und hilfreich, weil dadurch weitere differenzierende Regeln entfallen.¹⁵

Ein viel diskutiertes Thema bilden die neuen Substitutionsregeln von <ß> durch <ss>. Die Neuregelung (die besagt, man müsse nach langen Vokalen und Diphthongen weiterhin <ß>, nach kurzen Vokalen <ss> schreiben) klingt zunächst nachvollziehbar und ist auch phonologisch und hinsichtlich der Gesamtsystematik der Orthographieentwicklung systemgerecht. Nicht-Deutschsprachigen dürfte diese Regel theoretisch auch durchaus vernünftig begründbar sein und ganz plausibel erscheinen. Praktisch ist sie aber nicht immer ohne weiteres operationalisierbar. Während den meisten Muttersprachlern¹⁶ — und zum Teil auch den im deutschen Sprachraum lebenden Lernenden des Deutschen als Zweitsprache — die Aussprache einen geeigneten Ausgangspunkt für Rechtschreibentscheidungen abgibt, ist der Lernvorgang bei vielen DaF-Lernenden ein

14 Aus ungarischer Sicht dürften ferner die Modifizierungen der Schreibungen von *Puŕta* — alleinig — zu *Puszta* und von *Csárdás* — als Hauptvariante — zu *Csardas* von Interesse sein (vgl. DEUTSCHE RECHTSCHREIBUNG 1998: 203 bzw. 123).

15 Wenn „auf drei gleiche Konsonanten noch ein anderer, vierter Konsonant folgt“, durfte gemäß der Regel Nr. 204 des DUDENS (1991: 61) auch bisher „keiner wegfallen“. So musste man z.B. *Ballettruppe* schon immer mit drei *t* schreiben (vgl. DUDEN 1991: 139).

16 Darunter fallen nur die Sprecher der standarddeutschen Varietät oder von standardnahen Varietäten. Denn vielen Dialektprechern sind hierbei (etwa in Bayern) aufgrund des phonematischen Systems der Heimatmundart z.T. recht ähnliche Schwierigkeiten wie den Nicht-Deutschsprachigen auferlegt.

anderer. Meist werden sie durch die Lehrbücher und die „künstliche“ Lern-Umwelt eines anderssprachigen Milieus zunächst und/oder am nachhaltigsten mit der graphematischen Form eines Wortes konfrontiert. Die akustische Kürze oder die Länge eines Vokals taugt für sie folglich nicht unbedingt als brauchbare orthographische Lernstütze.¹⁷ Vielmehr kann es sein, dass die Neuregelung die Ausspracheschulung fördern wird. Denn aus der Tatsache, dass das betreffende Lexem am Wortende mit <ss> geschrieben wird, kann der Lernende verlässlich auf die Aussprache (die Vokalquantität also) schließen. Regelangaben, die eine sensible Aussprachekompetenz voraussetzen, wie sie ein Muttersprachler mitbringt, sind für die DaF-Vermittlung kaum relevant. Wenn ULRICH (1998: 84) schreibt: „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“, dann bleibt das für einen Fremdsprachigen ein reines Theorem ohne Praxisbezug.

Die jetzt angebotenen rechtsschreiblichen Doppelformen von Fremdwörtern kommen den DaF-Lernenden wahrscheinlich als potenzielle Fehlerreduzierungen entgegen. Die neuen graphischen Eindeutschungsversuche bringen jedoch nicht automatisch eine Lernerleichterung mit sich, weil ja das Regelwerk in vielen Fällen keine vollständige orthographische Integration vorsieht. So ist jetzt die Schreibung von *Chansonnier* auch als *Chansonier*, aber nicht etwa als *Schansoniee* zugelassen.

3.2.2. Die Getrennt- und Zusammenschreibung (GuZ)

Der österreichische Reformator BLÜML stuft die GuZ als „praktisch unregelbar“ ein (1997: 17); der deutsche Didaktiker LÜBKE (1999: 3) findet, dass sie sogar schwieriger geworden sei als sie vor der Neuregelung war. Und der schwedische Germanistikprofessor KORLÉN sieht darin die „Achillesferse der Rechtschreibreform“¹⁸ und nennt sie für den DaF-Unterricht in Schweden „besonders ärgerlich“ (1998: 52). Nach meinem Dafürhalten gilt für Fremdsprachler ganz besonders — somit auch für Ungarischsprachige — dass die GuZ auch nach der Neuregelung, wie die Mitgestalter der Reform AUGST und SCHAEDE (1997: 22) zugeben, „ein in Teilen **schwieriger Bereich** [Hervorhebung im Original] der deutschen Rechtschreibung“ geblieben ist. Das hat mehrere Gründe, auf die ich hier kurz eingehen möchte.

Trotz einiger Verbesserungen durch die Neuregelung hat sich bei der GuZ der Lernaufwand für Fremdsprachige wohl kaum reduziert. Auch für Ungarischsprachige ist es m.E. nicht nur von Vorteil,¹⁹ dass sich die Reform eindeutig von

17 Davon ganz zu schweigen, dass für Lernende mit bestimmten slawischen und neulateinischen Erstsprachen die phonologische Opposition ‘kurz’ vs. ‘lang’ bei Vokalen kaum nachvollziehbar ist.

18 Eine exakt gleiche Formulierung benutzen BÜNTING/TIMMLER (1997: 28).

19 Eine gegenteilige Meinung vertritt HELL (1997: 97), der glaubt, dass die Reform mit

formalen Kriterien leiten lässt und dadurch inhaltliche und funktionale Unterscheidungsmöglichkeiten in der Sprache — auch wenn sie semantisch begründet sind — neutralisiert. So schrieb man vor der Reform (a) *Er ist in der Schule sitzengeblieben* bzw. (b) *Er ist in der Straßenbahn sitzen geblieben*. Jetzt ist in beiden Bedeutungen nur die Version (a) vorgesehen. Problematisch ist dabei, dass diese Regelung der nachhaltigen Entwicklungstendenz der deutschen Sprache zur Univerbierung hin zuwiderläuft.²⁰ Das Verschwinden von Lexemen ist dabei nur ein Aspekt, das Kenntlichmachen von Bedeutungsunterschieden der eigentlich wichtigere.²¹ Etwas pauschalierend gesagt, wäre es aus der Sicht der DaF-Lernenden sicher am einfachsten gewesen, wenn alles getrennt geschrieben würde, was irgendwie trennbar ist. Das Fremdsprachler-Argument taucht für diesen Bereich erneut bei MUNSKE auf. Er beklagt den durch die Getrenntschreibung ausgelösten Verlust von Lemmata in Wörterbüchern, die nunmehr nur noch innerhalb von Wörterbuchartikeln als Verwendungsbeispiele vorkommen, wie etwa *kennen lernen* nun unter *kennen*. Seine Kritik — „Dies hat erhebliche Folgen für ausländische Leser deutscher Texte, die vor der Rechtschreibreform gedruckt wurden“ (1997: 153) — greift meiner Meinung nach nicht ganz. Wenn die Sprachlexika lediglich die neuen Formen lemmatisieren, kann dies für Fremdsprachler u.U. wirkliche Schwierigkeiten bereiten. Das ist aber durchaus nicht nur mit Blick auf die GuZ der Fall. Nämlich haben etwa die neuen Phonem-Graphem-Zuordnungen zu einer Modifizierung der alphabetischen Einordnung in den Wörterbüchern geführt, als deren Folge ein Fremdsprachler, dem ein in Frage stehendes Wort nicht bekannt ist, bei der Suche leer ausgehen muss. Wenn er z.B. *schneuzen* in einem solchen neuen Sprachlexikon aufgrund der alten Norm sucht, kann er an der betreffenden Stelle nicht fündig werden. Auf die neue Variante *schnäuzen*, die sich u.U. eine Seite davor befindet, kann er wohl kaum kommen, weil ihm weder entsprechende Hintergrundinformationen über die Reform als auch Assoziationen zu *Schnauze* zur Verfügung stehen. Hier werden die Auswirkungen der Reform auf die Lexikographie deutlich. AUGST (1998: XXIII) etwa meint zwar allgemein, dass „der Einfluss der Neuregelung auf Wörterbü-

ihren formalen Gesichtspunkten dieses Gebiet überschaubar gemacht habe.

- 20 Die Theorie betreffend moniert GÜNTHER (1997: 91) ebenfalls die Systemwidrigkeit dieser Orthographieregelung. Und was die Praxis angeht, so berichtet er von einer Untersuchung, die bei der GuZ eine hohe Fehlerfrequenz deutschsprachiger Schüler(innen) feststellte.
- 21 Natürlich kann das vertiefte Studium des Regelwerkes und der neuen Orthographielexika hier und da Merkwürdigkeiten zutage fördern. DIACZYSZYN (1997: 21) vermerkt kritisch, das Verb *wiedergutmachen* sei ein anschauliches Beispiel für gravierende Ungereimtheiten, denn nach dem amtlichen Regelwerk wäre wohl *wieder gut machen* korrekt, da die Verbzusammensetzung ja erweitert werden kann, indem die Form *wieder besser gemacht werden* möglich ist. Indes kenne der Duden nur *wieder gutmachen*, während Bertelsmann nur *wiedergutmachen* verzeichne. Dem ist freilich glücklicherweise nicht so: Im DUDEN (1996: 830) wie auch im Bertelsmann (HERMANN 1996: 1011) wird übereinstimmend *wieder gutmachen* lemmatisiert.

cher [...] recht gering“ sei, doch sind m.E. insbesondere mit Blick auf die Nicht-Deutschsprachigen spezielle lexikographische Maßnahmen erforderlich. So erscheint mir das Anordnungssystem im neuen Deutsch-ungarischen Großwörterbuch (vgl. HALÁSZ/FÖLDES/UZONYI 1998a) für Fremdsprachler ebenso wie für Muttersprachler als die bisher wohl benutzerfreundlichste lexikographische Praxis, indem mit Hilfe eines spezifischen Verweissystems das Aufsuchen jedes Lemmas sowohl nach der alten als auch nach der neuen Orthographie ermöglicht wird.

Zu den Schwierigkeiten gehört auch, dass ein großer Teil der Hilfsprinzipien für diesen Komplex (z.B. wenn man das Adjektiv oder Adverb „sinngemäß steigern“ kann — vgl. BLÜML 1997: 17 —, schreibt man getrennt), dem fremdsprachigen Sprachbenutzer und Lernenden wenig nützt. Denn das Sprachgefühl eines Nicht-Muttersprachlers kann die Entscheidung, ob ein Wort graduierbar ist oder nicht, wohl kaum leisten. Auch viele weitere für Muttersprachler empfohlene Strategien zur Vermeidung orthographischer Fehlleistungen stoßen im DaF-Unterricht in Ungarn hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf Grenzen, so etwa die Erweiterungsprobe. Die Inkonsequenzen und Einzelfallregelungen im Reformpaket erschweren den Lernprozess gleichfalls, z.B. *hochfliegend (Pläne)*, aber *tiefgehend (Gespräch)*.

Den Ungarischsprachigen kann dieser neue Umgang mit der deutschen GuZ vom Konzept her auch deswegen Kopfweh bereiten, weil im Ungarischen die Gestaltung der Orthographie den natürlichen Entwicklungstrends der Sprache Rechnung trägt und Wortgruppen mit kompakter übertragener Bedeutung zunehmend zusammenschreibt und somit konträr zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung verfährt.

3.2.3. Groß- und Kleinschreibung (GuK)

Wie bei der GuZ haben die Reformen auch hier formale Kriterien statt inhaltlicher Differenzierungen bevorzugt. Das dürfte auch für Ungarischsprachige bestimmte Lernerleichterungen beim Schreiben ergeben, die Anliegen der Lesenden jedoch wurden dadurch vernachlässigt. Eine Verunsicherung oder Verwirrung könnte sich für Fremdsprachige allerdings durch die von Personennamen abgeleiteten Adjektive auf *-(i)sch* ergeben: die *goetheschen Dramen* vs. die *Goethe'schen Dramen*.

3.2.4. Zeichensetzung

Die Interpunktionsregeln, insbesondere die Einzelheiten der Kommasetzung, waren im Deutschen bisher hochgradig komplex (vgl. das Nachschlagewerk von KRATSCHMER 1965). Durch ihre Liberalisierung wird den Schreibern — wieder auf Kosten der Leser — mehr Ermessens- und Interpretationsspielraum gewährt. Das wird bei ungarischsprachigen Schreibenden sicher zu einem Rückgang der Fehlerzahl führen. Denn die alte Kommaregelung vor *und/oder* etwa war für

Nicht-deutschsprachige besonders kompliziert und die Grammatikkompetenz der meisten Deutschlernenden in Ungarn reicht nicht aus, um den erweiterten und den reinen Infinitiv mit *zu* auseinander zu halten.

Allerdings werden es viele DaF-Lernende in Ungarn als etwas „unschön“ empfinden, dass nun bei der wörtlichen Rede der nachfolgende Kommentarsatz stets durch ein Komma abzutrennen ist, wodurch u.U. drei Satzzeichen nebeneinander geraten können: „*Haben Sie mich verstanden?*“, *fragte der Chef.* (Fragezeichen + Schlusszeichen des Zitats + Komma).

3.2.5. Worttrennung am Zeilenende

Die Freigabe der Trennungen nach Sprechsilben werden die DaF-Protagonisten in Ungarn wohl begrüßen, denn sie haben auch bislang zumeist fast nur syllabisch getrennt und auf morphematische Trennungen so gut wie nie zurückgegriffen. Wer hat denn bisher Wörter fremdsprachiger Herkunft wie *Chirurg* nach dem Präfix als *Chir-urg* getrennt? Hier hat die Reform gebilligt, was sowieso schon Schreibusus war: *Chi-rurg*. Der wirkliche Impact wird sich wohl bei den sehr häufig vorkommenden Pronominaladverbien zeigen, weil hier Trennungen wie *wo-ran*, *da-runter* zulässig geworden sind.

Der Wegfall des <st>-„Terrors“ bei den Trennungen wird von DaF-Lernenden (und -Lehrenden) in Ungarn sicher mit Erleichterung begrüßt. Dass aber z.B. die Konsonantenverbindung <ck> ganz auf die nächste Zeile kommt (*Zucker*), wird nicht jeden erfreuen.

4. Die Umstellung

4.1. Der Handlungsrahmen

Was für praktische Konsequenzen sich für den Deutschunterricht im Ausland ergeben, soll nun am Beispiel Ungarns kurz demonstriert werden:

- Für jede Schulstufe mit DaF muss das Unterrichtsministerium als weisungsberechtigte Behörde definitiv entscheiden, ab wann und wie die Reform im Unterricht vollzogen werden soll. (Eine offizielle Anfrage des Goethe-Instituts Budapest über die „Konsequenzen für den Deutschunterricht in Ungarn“ ging schon im Herbst 1998 an das Unterrichtsministerium der Republik Ungarn, blieb aber bisher ohne Antwort — wie dem *Schwarzen Brett* des GI, Nr. 15, Infos für Deutschlehrer in Ungarn vom Februar 1999, zu entnehmen ist.)
- Für die ungarndeutschen Schulen (Bereich ‘Deutsch als Nationalitäten-/Minderheitensprache’) sollte die Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen parallel zuständig sein.

- Im Nachgang dazu sollten die ungarischen Lehrbuchverlage Neuauflagen und Neuproduktionen von Deutschlehrwerken und sonstigen Lehrmaterialien umstellen.
- Die Umstellung ist auch hinsichtlich der anderen deutschsprachigen Druckerzeugnisse (Presse, Fremdenverkehrsbroschüren, deutschsprachige — z.B. die ungarndeutsche — Belletristik usw.) zweckmäßig.

Nach Auskunft des Unterrichtsministeriums wird im September 2000 an den Grundschulen Ungarns die neue deutsche Rechtschreibung eingeführt und den Lehrer(inne)n sollen dann die entsprechenden Informationsmaterialien zur Verfügung stehen (vgl. *Das Schwarze Brett*, Nr. 16 vom Juli 1999, S. 15). Einem Rundschreiben des zuständigen stellv. Staatssekretärs Ádám Kiss vom 20.09.1999 an die Universitäts- und Hochschulrektoren zufolge hat der Unterrichtsminister verordnet, die Reform in der Deutschlehrausbildung an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen ab 2000, im studienbegleitenden Deutschunterricht der Nicht-Philologiestudent(inn)en ab 2001 einzuführen. Die Hintergründe diesen Terminunterschied betreffend bleiben ungenannt.

Aus der Sozialpsychologie ist bekannt, dass man sich gewöhnlich allem Neuen gegenüber zunächst ablehnend bzw. skeptisch verhält. Daher wird es auch mit dem jetzt beschlossenen „Neuschrieb“ sicher subjektive und objektive Schwierigkeiten geben. In diesem Zusammenhang wird man aber bei der DaF-Vermittlung im Ausland natürlich auf völlig andere Schwierigkeiten stoßen 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, es auch offenbar nicht will, wie die Formulierung zeigt: „Werden da nicht Erinnerungen wach, die lieber nicht ...?“ (Statement vom 01.08.1999 im Internet-Diskussionsforum der *RTLnews*). Auch orientieren sich DaF-ler in Ungarn im Sprachlichen — anders als manche Deutschsprachige — nicht universell am Englischen. International-Airport-English ist schließlich nicht die einzige Orientierungsgröße, nicht der entscheidende Vergleichs- und Bewertungsmaßstab für die deutsche Sprache. Folglich muss DaF-Lehrer überraschen bzw. irritieren, wenn Patrick Knust aus Bochum im RTL-News-Forum vom 03.08.1999 zu verkünden weiß: „Teeei... so ein Quatsch! Gibt's im Englischen EIN Wort mit drei 'E's hintereinander?! Nein! Das ist echt Quatsch [...]“

Die eher reformkritische Haltung im deutschen Sprachraum in großen Teilen der Bevölkerung, selbst bei prominenten Persönlichkeiten,²² ferner die unterschiedlichen Schreibkonventionen der Presseorgane, die seit dem August 1999 mehrheitlich auf „Neuschrieb“ umgestellt haben, dürften für eine schnelle und effiziente Umsetzung der Neuregelung in Ungarn nicht gerade förderlich sein.

22 Auch zum Beispiel der namhafte, aus Ungarn stammende Literat George Tabori sprach sich gegen die Reform aus (vgl. *Berliner Morgenpost* vom 17.10.1996 und *Neue Ruhr-Zeitung* vom 17.10.1996).

Neuerungen sind also immer gewöhnungsbedürftig. Folglich wird bis zu einer umfassenden und vollständigen Verankerung der Rechtschreibreform gewiss noch viel Zeit vergehen. Aber auch die jetzt betroffene Übergangsgeneration von Lernenden des Deutschen als Fremdsprache (aber auch als Muttersprache) kann der Neuregelung günstige Aspekte abgewinnen. Durch sie können sie z.B. klar mit erleben und nachvollziehen, dass sich Sprache ständig verändert, folglich auch ihre Orthographie etwas Veränderliches und somit kein Dogma ist. Die Folgegeneration wird die Regeln allerdings schon als gegeben betrachten und anwenden. Die Reform ist Teil des Sprachwandelprozesses, denn im Laufe der Jahre verändert sich die Sprache mit oder ohne dekretierte Rechtschreibreformen.

Aber nicht jeder DaF-Forscher sieht die Neuregelung in einem positiven Licht. Beispielsweise resümiert der in Nitra und Veszprém lehrende Linguist PONGÓ, dass die Rechtschreibreform für den DaF-Unterricht „keine Erleichterung“ sei, „da hier Sprache und Schrift²³ parallel gelernt und gelehrt werden“ (1998: 27). Zwar kann man hier Ansätze einer Korrelation mit meinen unter 3.2.1 bezüglich der <ss>- und <ß>-Schreibung geäußerten Betrachtungen zum Verhältnis von Orthographie und Phonetik entdecken; auf die Neuregelung in ihrer Gesamtheit darf PONGÓS Äußerung jedoch m.E. nicht bezogen werden. Im Gegenteil: Trotz der oben thematisierten kleineren Ungereimtheiten dürfte die Umkodifizierung wohl insgesamt den Erwerb und die Erhöhung der Sprachkompetenz im DaF-Bereich unterstützen und zum Abbau von Lernhindernissen beitragen. Denn die Zahl der Paragraphen wurde reduziert und durch die Straffung von Regeln wurde ihre oft kaum überschaubare Hierarchie transparenter. Dass Manches mehr als bisher in das Belieben des Schreibenden gestellt wurde, müsste einen Rückgang der Fehlerzahl und -häufigkeit bewirken. Aus der DaF-Perspektive erscheinen mir also die Vorteile größer als die Nachteile. Dennoch muss man sich darüber im Klaren sein, dass auch die neue Orthographie nicht frei von Fallstricken, von Widersprüchen und Absonderlichkeiten ist. Man denke an: *bekannt machen* aber *kundmachen*; oder: *wohlgeraten* aber *wohl erhalten*. Ob mit der Reform auch eine relevante Anzahl von in ihrer Substanz neuen und wesentlichen Problembereiche und Fehlerquellen aufgekommen ist, wird die Erfahrung zeigen. Es lässt sich aber schon jetzt argumentieren, dass alles in allem eine durchaus gebrauchsfähige und vermittelbare Orthographie entstanden ist, die bei einem Vergleich mit der bisherigen Version aus dem Blickwinkel von DaF günstiger abschneidet.

Volumen und Reichweite der Neuregelung sind nicht so groß, dass sich daraus übermäßig viel Aufwand oder Umstellung ergäbe:²⁴ Das vertraute Textbild

23 Oder noch genauer ausgedrückt: die lautliche und graphematische Seite der Sprache.

24 In Österreich hat man die Erfahrung gemacht, dass zu einer Umschulung gerade mal 20 Stunden benötigt werden (*Der Spiegel* 39/1998). EICHHOFF/FRANK-CYRUS berichten von ihrem einschlägigen Experiment mit DaF-Lehrenden bei einem Workshop auf der ACTFL/AATG-Tagung im Herbst 1997 in Nashville (TN), dass dort „nach

erfährt keine massiven Änderungen, es entsteht kein Bruch mit der Schreibtradition. Als DaF-Lehrkraft muss man sich also unverzüglich und intensiv das Gesamtkonzept, die Hintergründe und die konkreten Regeln der Reform aneignen, weil man die Lernenden auf keinen Fall verwirren darf, indem man falsche oder halb wahre Auskünfte und Erklärungen von sich gibt.²⁵ Da den außerhalb des deutschen Sprachgebiets lebenden DaF-Lernenden — anders als für die Muttersprachler im deutschen Sprachraum — neben dem DaF-Unterricht kaum Informationsquellen über die Reform zur Verfügung stehen, ist die Verantwortung der DaF-Lehrenden gravierend groß.

Wie immer man sich auch als DaF-orientierter Linguist, als DaF-Didaktiker oder -Lehrer zur Neuregelung und zu ihrer Umsetzung verhält, man muss sie sehr ernst nehmen und für sich einen entsprechenden Handlungsbedarf ableiten. Die Ermittlung der soziolinguistischen Implikationen von Einführung oder Nichteinführung der Neuregelung im DaF-Unterricht sowie in der Auslandsgermanistik sollte der DaF-Forschung vielerlei Aufschlüsse vermitteln. Eine baldige und umfassende Erarbeitung der bildungspolitischen, didaktischen und lerntheoretischen Grundlagen für das Umlernen und Neulernen der neuen Rechtschreibung besitzt ebenfalls vordringliche Relevanz (vgl. auch DREWNOWSKA-VARGÁNÉ/FÖLDES 1999).

4.2. Der Orthographieunterricht

Da der Umfang dieses Beitrags begrenzt ist, kann eine detaillierte Auseinandersetzung mit schreib- und orthographiedidaktischen und -methodischen Grundsatfragen nicht erfolgen. Ich muss mich auf einige wenige Überlegungen speziell zur Umstellung auf die neue Rechtschreibung beschränken (vgl. FÖLDES 2000b). Allgemeine Verfahrensrezepte lassen sich schon deswegen nicht ausstellen, weil die Arbeit mit Neulernern eine in ihrem Wesen andere ist als die mit Umlernern. Neulerner sind lediglich Anfänger, die das Schreiben so selbstverständlich lernen, als hätte es niemals eine andere Orthographie gegeben.²⁶

nur wenigen Minuten der Instruktion die Zahl gewisser Fehler sich in etwa halbierte“ (1999: 7). Daher gelangen sie zu einer außerordentlich positiven Bilanz: „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). Diesen Optimismus kann ich zwar nicht in vollem Umfang teilen, aber ich meine auch, dass die erforderlichen Lernmühen nicht so gravierend sind, wie von manchen Theoretikern und Praktikern befürchtet wird.

25 Natürlich bieten auch ausländische (z.B. bundesdeutsche) Publikationen Fehler und Irrtümer, sogar welche ungarischer Provenienz. Man vgl. z.B. den Hinweis von BEUSCHEL-MENZE/MENZE (1996a: 98 und 1996b: 88), dass das <ß> „eine typisch deutsche Buchstabenkombination“ sei, „die es allerdings auch z.B. im Ungarischen gibt“. Die Ligatur Eszett oder „scharfes s“ als <ß> kennt das Ungarische natürlich nicht, als Digraph <sz> ist es jedoch üblich, allerdings nicht nur im Ungarischen, sondern beispielsweise auch im Polnischen (mit jeweils unterschiedlichen Lautwerten).

26 Selbstverständlich werden auch sie mit der Zeit infolge des häufigen Kontakts mit äl-

Umlerner dagegen präsentieren sich als ein heterogeneres Publikum, bei dem es sich um (a) Schüler(innen), (b) Studierende und letztlich auch um (c) Lehrende handelt.

Das Aufgabenfeld qualifizierter DaF-Lehrer(innen) ist also durchaus vielgestaltig. Sie müssen für jede Zielgruppe bestimmte Beziehungen zwischen Aussprache und Schreibung plausibel machen. Denn die Lernenden haben sich in eine Zahl von Regeln, Regelmäßigkeiten und Einzelfestlegungen einzuarbeiten.²⁷ Eine Fundierung des Rechtschreibunterrichts empfiehlt sich m.E. auf drei Ebenen: (1) auf Prinzipien (als allgemeine Grundkonzepte), (2) auf Regeln (als konkrete Schreibanweisungen) und (3) auf Einzelfestlegungen, also den Prinzipien entsprechende Vorschriften in den Bereichen, in denen es keine allgemeinen Regeln gibt. Diese drei Ebenen gehören in der Orthographie als System zusammen. Kenntnisse dieser Ordnungsprinzipien bzw. zumindest Einblicke in diese Prinzipien verhelfen den (orthographisch) Schreibenden fremdsprachige Texte optimal und reflektiert abzufassen.

Grundsätzlich scheint es zweckmäßig zu sein, wenn die Lehrenden bei Umlernern die neue Schreibweise — auch unter Aufnahme und Reflexion eigener Erfahrungen der Lernenden — kontrastiv zur alten behandeln und diese den Lernenden bewusst machen und zunächst mit Faustregeln arbeiten.²⁸ Entsprechende Schulungen und Fortbildungen²⁹ kommen dem Unterricht und dem Spracherwerbsprozess zweifellos zugute. Quantität und Qualität der Rechtschreibvermittlung müssen je nach den Lehr- bzw. Lernstufen den jeweiligen Zielsetzungen des DaF-Unterrichts in den einzelnen Bildungseinrichtungen angepasst werden. So muss im DaF-Unterricht sicher im Sinne von Ökonomieprinzipien³⁰ gewichtet werden: Einige grundlegende Neuerungen, z.B. dass in Zukunft nach kurzem Vokal grundsätzlich <ss> zu schreiben ist, müssen vorrangig mental ver-

teren Texten eine zumindest rezeptive Kompetenz in der alten Orthographie erlangen.

- 27 Unter einer Rechtschreibregel, etwa dass Substantive im Deutschen mit einer Anfangsmajuskel geschrieben werden, verstehe ich eine allgemeine Aussage. Regelmäßigkeiten beziehen sich hingegen auf Schreibungen, die in der deutschen Orthographie mit einer gewissen Systematik auftreten, insgesamt aber doch nicht durchgängig eindeutig geregelt sind, z.B. dass der lange [i]-Laut meist mit <ie> bezeichnet wird.
- 28 In der Unterrichtspraxis ist man sowieso manchmal auf Pauschalierungen angewiesen. In solchen Fällen könnte man u.U. die Faustregel formulieren, dass man im Sinne der Reform im Zweifelsfall hinsichtlich der GuZ eher getrennt, hinsichtlich der GuK eher großschreiben sollte.
- 29 Für die DaF-Lehrenden in der Primarstufe sei auf das Fortbildungsmodell von BASTECK (1996) hingewiesen. Solche Programme wären in größerer Zahl auch für die anderen Schulstufen wünschenswert.
- 30 In einem kommunikativ-pragmatisch orientierten Unterricht ist es zweckmäßig, möglichst wenig Regeln einzuführen. Diese sollten allerdings möglichst vielseitig anwendbar sein.

ankert und hinreichend eingeübt werden. Dagegen sind diffizilere Vorschriften, wie Einzelheiten der GuZ, nur in besonderen Fällen (etwa für die Zielgruppe der sehr Fortgeschrittenen) relevant.

Der Aufbau der Rechtschreibkompetenz setzt viel Übung und Training voraus. Deshalb müsste man bei der Behandlung orthographischer Schwerpunkte die allgemeinen Regeln der einzelnen Großbereiche 3.2.1 bis 3.2.5 von den Einzelfestlegungen gezielt unterscheiden und dabei die durch die Neuregelung gewonnene (etwas) größere Systematik, Logik und Vereinfachung der Orthographie hervorheben. Ein zielgerichtetes methodisch-didaktisches Konzept bei der Progression (also bei der Auswahl der Reihenfolge und der Gewichtung der zu behandelnden neuen Regeln) sowie bei ihrer Vermittlung könnte beinhalten: (a) die neuen Regeln präsentieren/entdecken lassen; (b) ein „Geläufigmachen“ der Neuerungen durch geschlossene Übungen, z.B. Zuordnungsübungen; (c) Transfer, d.h. halboffene Übungen wie Einsetzübungen, Cloze-Tests oder Diktate verschiedener Art; (d) Anwendung (offene Übungen, z.B. eigene Textproduktion unter Berücksichtigung der Neuregelung).

Dazu bieten sich im Unterrichtsgeschehen verschiedene Formen und Verfahren an. Man kann z.B. (a) eine Liste der für den Sprachstand der Lernenden wichtigen Vokabeln anfertigen oder anfertigen lassen, die infolge der Reform einer orthographischen Modifizierung unterliegen, dieses Glossar auf Plakate schreiben oder schreiben lassen und an der Wand des Klassenzimmers anbringen; (b) Man veranstaltet Diktate mit kollektiver Korrektur oder gibt (c) Lückendiktate. Auch (d) die Korrektur eines „alten“ Textes aufgrund der Neuregelung ist angebracht.

Was BLÜML (1997: 19f) als muttersprachliche Methodik empfiehlt, dürfte auch für DaF nicht unproduktiv sein: Die Vermittlung bzw. das Erlernen der deutschen Rechtschreibung sollte primär nach Strukturen und weniger nach Einzelschreibungen erfolgen: So ist es sinnvoll zu betonen, dass Wörter mit demselben Stamm auch orthographisch zusammengehören. Bei den neu eingeführten Doppelformen ist es für den DaF-Unterricht sinnvoll mehr Systematik anzustreben, d.h. nur eine, bevorzugt die Hauptvariante, zu vermitteln, aber dennoch die andere(n) Form(en) zu tolerieren. Für die Praxis der Orthographievermittlung ist zu empfehlen, die Sozialform 'Gruppenarbeit' im Unterricht öfter einzusetzen, weil dadurch sprachlich Zusammengehöriges besser erkannt und Analogien rascher bemerkt werden. Denn gerade darauf kommt es beim Rechtschreiberwerb an. Lernwirksame Hilfsmittel verschiedener Art wie Orthographie-Lernspiele (Lernkarten etc.) stehen heute schon in ausreichender Auswahl zur Verfügung und können ebenfalls nutzbringend eingesetzt werden. In Anlehnung an den strukturell-funktionalen Ansatz in der Orthographiedidaktik — auch „multimodale Theorie“ genannt; vgl. WERNER (1998) — sollte der Medieneinsatz durch eine Erweiterung der Repräsentationsformen (visuelle, akustische, motorische usw.) zur Erhöhung der Gedächtnisleistung beitragen, und zwar im Sinne von Ordnungsbildung durch Aufwandsreduzierung. Auch didaktisch-methodische In-

struktionen wie sie ZABELS Buch (1997: 115 ff.), wenn auch primär für Deutsch als Muttersprache vorschlägt, enthalten zahlreiche für DaF brauchbare Ideen. Derartige Hilfsmittel und Strategien müssten m.E. bald eigens für Fremdsprachige erarbeitet werden.

Die bloße Vermittlung von Regeln und Regelmäßigkeiten reicht zur Aneignung der orthographischen Normen der Zielsprache Deutsch durch die DaF-Lernenden nicht aus. Denn aus neueren kognitiven Untersuchungen geht hervor, dass es bei den Lernenden innere mentale Regeln im muttersprachlichen Orthographieerwerb gibt,³¹ 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 die einzig reale, psycholinguistische Grundlage des Schreibenkönnens 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 die Basis des Schreibenkönnens zu sein wie es die grammatischen Regeln für das Sprechenkönnen sind. THOMÉ (1999: 223 ff.) hat zwei unterschiedliche Lernertypen im Orthographieerwerb nachgewiesen: 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 ergeben sich die korrekten Schreibungen durch den Zugriff auf wort- oder lautspezifische Informationen im inneren orthographischen Lexikon. Diese Einsichten in die mentale Organisation sprachlicher Kompetenzen sollten in den Dienst einer effektiveren Orthographiedidaktik für DaF gestellt werden.

Last, but not least sollte ein nicht unwichtiges Unterrichtsziel darin bestehen, die Lernenden zum zweckmäßigen Umgang mit Rechtschreibwörterbüchern und mit allgemeinen Sprachlexika zu befähigen. Eine dazu erforderliche Wörterbuchdidaktik liegt in Ungarn jedoch leider erst in kläglichen Ansätzen vor.

Als allgemeinerer Grundsatz sei schließlich hervorgehoben: Die Orthographie kann zu einem hohen Prozentsatz als ein sich selbst steuernder Prozess angesehen werden. Man lernt also Rechtschreibung nur, indem man möglichst viel schreibt. Mit anderen Worten: Die wichtigste Voraussetzung zur Entwicklung einer orthographischen Kompetenz ist das Üben der Schreibhandlungen. AUGSTS Aussage (1984: 90) über den muttersprachlichen Deutschunterricht gilt — wie ich es sehe — auch für DaF: Nicht ein systematischer Rechtschreibunterricht ist von primärer Bedeutung, sondern eine kontrollierte und stetige Schreib-Praxis.

31 Mir scheinen diese Befunde, cum grano salis, auch auf den Fremdspracherwerb übertragbar zu sein.

5. Ausblick

Vor zwei Jahren hat man sich im ausländischen Schrifttum, auch in Ungarn, für Gelassenheit und Zurückhaltung im DaF-Unterricht eingesetzt. STEUTEN warnte die DaF-ler: „Ruhig Blut!“ (1997: 345); NAGY/SCHNIEDERS hielten es „für ratsam, abzuwarten, bis Lehrbücher in reformierter Orthographie in Ungarn einigermaßen Verbreitung gefunden haben“ (1997: 33). NEUBAUER (1999) ist auch gegenwärtig noch der Meinung, dass man sogar bis 2005 abwarten könne und solle. Im Gegensatz dazu scheint mir im Interesse eines handlungs- und lernerorientierten Unterrichts in Ungarn die Zeit für eine Umstellung bereits gekommen zu sein. Um das in die Wege zu leiten, bedarf es theoretisch begründeter und praktisch durchführbarer Konzepte. Zwecks einer rascheren Umstellung wäre es empfehlenswert, den Unterricht — u.U. auch lehrwerkunabhängig — ab sofort reformkonform anzugehen.

DaF-Lehrende und Hochschulgermanist(inn)en in Ungarn sind nunmehr gefordert diese besondere pädagogisch-fachdidaktische Herausforderung mit Sachverstand anzunehmen, um ihren Lernenden bzw. Studierenden den Zugang zur geschriebenen deutschen Sprache mit neuen originellen und intelligenten Methoden zu erleichtern.

Literatur

- 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. S. 89-93.
- AUGST, GERHARD 1998: *Wortfamilienwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. [in Zusammenarbeit mit Müller, Karin; Langner, Heidemarie; Reichmann, Anja] Tübingen: Niemeyer.
- AUGST, GERHARD; SCHAEFER, BURKHARD 1997: *Rechtschreibreform*. Eine Antwort an die Kritiker. Stuttgart; Düsseldorf; Leipzig: Klett.
- BASSOLA, PÉTER (szerk.) 1997: *Német nyelvtan és gyakorlatok 18 fejezetben*. 3. kiadás. Szeged: Grimm.
- 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. S. 51-59.
- BEDŐ, ÉVA; LAMBRECHT, UTE 1999: *Stufengrammatik*. 4. kiadás. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BEUSCHEL-MENZE, HERTHA; MENZE, FROHMUT 1996a: *Die neue Rechtschreibung*. Wörter und Regeln leicht gemacht. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (= roro-ro Sachbuch 60171).

- BEUSCHEL-MENZE, HERTHA; MENZE, FROHMUT 1996b: *So schreibt man das jetzt! Die neue Rechtschreibung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (= rororo Sachbuch 60172).
- BLÜML, KARL 1997: *Warum und mit welchem Ziel überhaupt eine Rechtschreibreform*. — In: EROMS, HANS-WERNER; MUNSKE, HORST HAIDER (Hg.): *Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra*. Berlin: Erich Schmidt. S. 11-20.
- BÜNTING, KARL-DIETER; TIMMLER, WILFRIED 1997: *Probleme bei der Umsetzung der neuen Rechtschreibung im Wörterbuch*. — In: EROMS, HANS-WERNER; MUNSKE, HORST HAIDER (Hg.): *Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra*. Berlin: Erich Schmidt. S. 25-38.
- DIACZYSZYN, ZBIGNIEW 1997: *Die neue deutsche Rechtschreibung — ein Fortschritt?* — In: *Deutschunterricht für Ungarn* 1/1997. S. 15-23.
- DONNER, CSABA 1999: *Az új német helyesírás. A német helyesírási reform szellemében készült*. Zalaegerszeg: F & G.
- DOYÉ, PETER 1995: *Lehr- und Lernziele*. — In: BAUSCH, KARL-RICHARD; CHRIST, HERBERT; KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen; Basel: Francke. (= UTB f. Wiss.: Große Reihe). S. 161-166.
- 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. 83-102.
- DUDEN 1991. *Rechtschreibung der deutschen Sprache*. 20., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Hrsg. von der Dudenredaktion auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Red. Bearb. Drosdowski, Günther [u.a.]. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- 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. Scholze-Stubenrecht, Werner [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. S. 1-10.
- FÖLDES, CSABA 2000a: *Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung im Kontext von Deutsch als Fremdsprache und der Auslandsgermanistik*. — In: *Deutsch als Fremdsprache* 37 (im Druck).
- FÖLDES, CSABA 2000b: *Rechtschreibunterricht in der Lernsprache Deutsch — nach der Orthographiereform* (im Druck).
- GÜNTHER, HARTMUT 1997: *Alles Getrennte findet sich wieder — Zur Beurteilung der Neuregelung der deutschen Rechtschreibung*. — In: EROMS, HANS-WERNER; MUNSKE, HORST HAIDER (Hg.): *Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra*. Berlin: Erich Schmidt. S. 81-93.

- HALÁSZ, ELŐD; FÖLDES, CSABA; UZONYI, PÁL 1998a: *Német-magyar nagyszótár. Deutsch-ungarisches Großwörterbuch. Mit neuer Rechtschreibung.* Budapest: Akadémiai.
- HALÁSZ, ELŐD; FÖLDES, CSABA; UZONYI, PÁL 1998b: *Magyar-német nagyszótár. Ungarisch-deutsches Großwörterbuch. Mit neuer Rechtschreibung.* Budapest: Akadémiai.
- HELL, GYÖRGY 1994: *Die deutsche Rechtschreibung. Übungen und Texte.* Székesfehérvár: Kodolányi János Tanárképző Főiskola.
- HELL, GYÖRGY 1997: *Az új német helyesírás.* — In: *Modern Nyelvoktatás* 3. S. 95-98.
- HELLER, KLAUS 1996: *Rechtschreibreform. Eine Zusammenfassung.* Mannheim: IDS (Sprachreport: Extraausgabe, Januar 1996).
- HÉRA, ISTVÁN 1998: *Német-magyar kisszótár. Deutsch-ungarisches kleine (sic!) Wörterbuch.* Budapest: Nesztor.
- HERMANN, URSULA 1996: *Die neue deutsche Rechtschreibung.* Völlig neu bearb. und erweitert von Götze, Lutz; mit einem Geleitwort von Heller, Klaus. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- HORVÁTH, ÁGNES 1998: *Über die neue Rechtschreibung.* — In: *Unsere Schule. Methodische Zeitschrift des Pädagogischen Instituts Pécs* Nr. 9. S. 22-24.
- DEUTSCHE RECHTSCHREIBUNG 1998: *Regeln und Wörterverzeichnis.* Amtliche Regelung. Hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Nachdruck 8/98. Frechen: Ritterbach.
- KORENCZY, OTTÓ 1995: *Wiener Orthographie-Konferenz, 22.-24.11.1994.* — In: *Deutschunterricht für Ungarn* 2/1995. S. S. 54-57.
- KORLÉN, GUSTAV 1997: *Der reformierte Duden.* — In: *IDV-Rundbrief* 58. S. 32-33.
- KORLÉN, GUSTAV 1998: *Die Achillesferse der Rechtschreibreform.* — In: *Lingua* 4. S. 52-53.
- KRATSCHEMER, THEOFRIED 1965: *Komma-Lexikon.* Nachschlagewerk zur Zeichensetzung. Bad Homburg: Kratschmer.
- KRAUSZ, PIROSKA; PAIZERNÉ TÓTH, TÍMEA; SOMLÓ, KATALIN 1998: *Schritte. Alapfokú német feladatgyűjtemény.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- LÜBKE, DIETHARD 1999: *Neue deutsche Rechtschreibung. Das Wesentliche auf einen Blick.* Niedernhausen/Ts.: Falken Verl.
- 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. S. 85-90.
- MAROS, JUDIT 1997: *Unterwegs. Német II. 2. kiad. Munkafüzet.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- MAROS, JUDIT (1999): *Unterwegs. Német II. 5. kiad. Tankönyv.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- MAROS, JUDIT; SZITNYAINÉ GOTTLIEB, ÉVA 1999: *Start!* Német I. Tankönyv. 8. kiad. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- MUNSKE, HORST HAIDER 1997: *Wie wesentlich ist die Rechtschreibreform?* — In: EROMS, HANS-WERNER; MUNSKE, HORST HAIDER (Hg.): *Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra*. Berlin: Erich Schmidt. S. 143-156.
- NAGY, RITA; SCHNIEDERS, GUIDO 1997: *Die Reform der deutschen Rechtschreibung — eine Erleichterung für ungarische Deutschlerner?* — In: *Deutschunterricht für Ungarn (DUfU)*, Heft III/1997. S. 15-37.
- NEUBAUER, FRITZ 1999: *Orthographie á la Holstein, Bremen, Mannheim, Gütersloh oder dpa?* — In: *FaDaf-aktuell* 1/1999, S. 26-31.
- PAUL, HERMANN 1992: *Deutsches Wörterbuch*. 9., vollst. neu bearb. Aufl. von Henne, Helmut und Objartel, Georg [unter Mitarbeit von Kämper-Jensen, Heidrun]. Tübingen: Niemeyer.
- PETNEKI, KATALIN 1994: *Gedanken über die Rolle der Landeskunde im ungarischen Deutschunterricht*. — In: MÁDL, ANTAL; SCHWIEDERSKI, CHRISTEL (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest: GUG; Bonn: DAAD. S. 117-135.
- 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.
- RÖSLER, DIETMAR 1982: *Rechtschreibung und Rechtschreibreform* — Kein Thema für Deutsch als Fremdsprache? — In: *Zielsprache Deutsch* 13. S. 29-35.
- SCHMIDT-SCHÖNBEIN, GISELA 1995: *Arbeits- und Übungsformen*. — In: BAUSCH, KARL-RICHARD; CHRIST, HERBERT; KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen; Basel: Francke. (= UTB f. Wiss.: Große Reihe). S. 495-499.
- STEUTEN, ULRICH 1997: *Vom Nutzen und Nachteil der neuen deutschen Rechtschreibung im DaF-Unterricht*. — In: *Deutsch lernen* 22. S. 343-349.
- SZATZKER, SZILVIA 1999: *Az új német helyesírás*. Székesfehérvár: Lexika.
- THOMÉ, GÜNTHER 1999: *Orthographieerwerb*. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt a.M. u.a.: Lang. (= Theorie und Vermittlung der Sprache 29).
- ULRICH, WINFRIED (Hg.) 1998: *Wort, Satz, Text*. Braunschweig: Westermann Lehrbuchverlag.
- 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 (= Gesellschaft für deutsche Sprache).