

Rechtschreibung und Rechtschreibreform – Kein Thema für Deutsch als Fremdsprache?

DIETMAR RÖSLER

Auf eine systematische Einführung in die deutsche Rechtschreibung wurde verzichtet, schreibt KORN (1956, 3) in seiner *Deutschen Konversationsgrammatik für Ausländer*; dem Lehrer bleibe es überlassen, *bei der Korrektur der schriftlichen Arbeiten die für die Ausländer wichtigsten Regeln fallweise zu erläutern*. (ibd.) Ein veralteter Standpunkt?

Folgt man den Aussagen des Mannheimer Gutachtens, so hat sich wenig geändert. Auch die Gutachter selbst haben sich zumindest im ersten Band nicht allzu viele Gedanken zum Thema Rechtschreibung (RS) gemacht: im Kriterienkatalog taucht sie als Unterpunkt des Bereichs *Phonik* auf, und zwar als *8.3. Verhältnis von Phonik und Orthographie* (MANNHEIM I [1978, 16]); Schrift wird hier reduziert auf die Abbildung lautlicher Gegebenheiten. Sieht man sich dann die Einzelgutachten zu den fünfzehn ausgewählten Lehrwerken an, so findet man unter Punkt 8 nur Feststellungen zum Aussprachebereich¹, lediglich einmal ist die RS den Gutachtern eineinhalb Zeilen wert, nämlich die Feststellung, sie spiele in dem betreffenden Lehrwerk eine ganz untergeordnete Rolle (vgl. ibd., 285).

Im zweiten Band ist immerhin das Problembewußtsein der Gutachter gestiegen – die RS findet sich jetzt als *9.3. Zu Orthographie und Interpunktion* (MANNHEIM II [1979, 38]) unter dem *ausgewogeneren* Gliederungspunkt *Phonik und Graphemik* wieder und wird auch in den Einzelgutachten entsprechend erwähnt. Ergebnis: Bei fünf der acht ausgewählten Lehrwerke finden sich keine oder nur sehr vereinzelte Angaben zur RS², bei zwei Lehrwerken wird sie zumindest nicht geübt³, bei einem Lehrwerk versäumen es die Gutachter wiederum, sich zur RS zu äußern.

Verglichen mit anderen Aspekten des Deutschen spielt die RS in den Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle: Eigentlich eine erstaunliche Feststellung, da Lerner des Deutschen damit Schwierigkei-

ten haben und Fehler machen⁴. Das Umgehen mit der RS zeigt auf verschiedenen Ebenen Diskrepanzen. Im Unterricht schwankt es zwischen *„einer nahezu völligen Vernachlässigung ... und einer pedantischen Insistenz auf Klein- und Kleinstproblemen“* (ERK [1970; 64]). Bei Prüfungen spielt die RS je nach *Fehler-Ideologie* der Korrektoren eine zu vernachlässigende oder einflußreiche Rolle. Im Lehrmaterial und in der Didaktik scheint die unterrichtliche Relevanz, die die RS z. T. hat, kaum angemessen aufgenommen. Diese Diskrepanzen gehen auf eine Reihe von linguistischen, pädagogischen, methodischen und politischen Entwicklungen zurück, die es auseinanderzuhalten gilt, wenn man statt zu einer pauschalen Einschätzung der RS zu Aussagen darüber kommen will, wie wichtig sie für welche Zielgruppen mit welchen Lernzielen ist und wie und wie weitgehend sie für die jeweiligen Gruppen (nicht) gesondert vermittelt werden muß⁵.

Didaktik der gesprochenen Sprache

In der Didaktik hat nach ERK (1970, 73) das Primat des Mündlichen zu der Vorstellung geführt, *„der gesprochenen Sprache käme etwas wie eine Priorität an sich zu“*. Audio-linguale und audio-visuelle Konzepte haben ausführlich auf die Bedeutung der gesprochenen Sprache hingewiesen; unter dem Flankenschutz einer der vielen linguistischen *Revolutionen*, diesmal von Pragmatikern gegen *hardcore*-Systemlinguisten, haben Verfechter einer situationalen/kommunikativen Progression der grammatischen den Kampf angesagt⁶; *Alltagssprache* ist eine Art sprachdidaktisches Zauberwort geworden⁷, zumeist in Verbindung mit dem inflationär gebrauchten Begriff *Kommunikation*⁸; in den Lehrwerken *dreht sich* alles um Sprechhandlungen bzw. Redeintentionen⁹. Verglichen etwa mit der Ausspracheschulung nimmt eine *Schreibschule* einen kaum noch wahrnehmbaren Platz im Unterricht ein, wenn sie auch in einzelnen Lehrwerken wie HÄUSSERMANN/WOODS/ZENKNER

(1978) zumindest angelegt ist. Da wohl niemand bezweifeln wird, daß Schreiben kommunikativen Anlässen folgt, daß verschiedene Schreibsituationen und -intentionen verschiedene Schreibtechniken und Schreibgenauigkeiten erfordern und daß Schreiben auf verschiedenen Sprachebenen erfolgen kann, ist die z. T. erfolgte Unterbewertung des Schreibens kaum auf dessen *kommunikative* Eigenschaften, sondern eher auf ein *didaktisches Klima* zurückzuführen, in dem es zu einer Assoziation von Schreiben/Schriftsprache/Hochsprache kommen kann, der aus *emanzipatorischer* Warte nicht zu trauen ist¹⁰.

Auch die vielzitierte Abkehr von der *traditionellen* Methode; der eine einseitige Konzentration auf geschriebene Sprache zugeschrieben wurde, mußte zwangsläufig zu einer besonderen Betonung des Mündlichen führen. Und da die Linguistik, zumindest bis zur Etablierung der Sprachlernforschung, häufig als etwas in der Sprachdidaktik Anzuwendendes betrachtet wurde, sollte nicht vergessen werden, daß dort das Primat der gesprochenen Sprache zu ihren Grundannahmen zählt.

Zum Verhältnis von gesprochener Sprache und Schrift

Die Behauptung, die geschriebene Sprache sei in der linguistischen Forschung, verglichen mit ihrer gesellschaftlichen Bedeutung, nicht angemessen berücksichtigt¹¹, scheint auf den ersten Blick abwegig. Linguisten haben sich schließlich lange hauptsächlich auf schriftliche Sprachdaten gestützt, haben nicht Gesprächsteile, sondern Sätze zum Gegenstand ihrer Analysen gemacht usw. Plausibler wird diese Behauptung schon, wenn man bedenkt, daß die geschriebene Sprache dabei als sekundär zur gesprochenen Sprache, als deren bloße Fixierung, gesehen wurde¹², und nicht als etwas sich zumindest teilweise eigenständig Entwickelndes¹³.

Wenn man die geschriebene Sprache nur als Abbildung der gesprochenen Sprache betrachtet, scheint es auch nur konsequent, eine Schreibung zu fordern, die die Lautfolgen so konsequent wie möglich wiedergibt. So ist es nicht verwunderlich, daß nach dem ‚Kompromiß‘ zur Rechtschreibung von 1901¹⁴ die Vorschläge zu deren Reform sich im we-

sentlichen um die *unzureichende* Lauttreue drehen – bis hin zur empfohlenen Einführung neuer Zeichen wie [ʃ] für *sch* und [ŋ] für *ng* z. B. durch den leipziger Lehrerverein im Jahre 1931¹⁵.

Es soll an dieser Stelle den Synopsen der Reformvorschläge keine weitere hinzugefügt werden¹⁶; als Tendenz ist nach REICHARDT (1980, 303) festzuhalten, daß erst nach 1952 die Reformvorschläge zur Veränderung der Phonem-Graphem-Beziehungen gegenüber anderen Aspekten¹⁷ in den Hintergrund treten. Statt radikaler Vertretung des Lautprinzips findet der (nach längerer Lektüre meist nicht mehr) geneigte Leser nunmehr ein Bündel von linguistischen Prinzipien der RS¹⁸, den sog. *Prinzipienwirrwarr*. Seltener schon findet er Versuche, den *Wirrwarr* aus der Funktion der Schrift zu erklären. Beispiele des sog. morphologischen Prinzips – entgegen der Lautwiedergabe bleiben morphologische Zusammenhänge erhalten und *sichtbar* – oder des grammatischen Prinzips, wie es z. B. bei der Kennzeichnung der Wortart *Substantiv* durch Großschreibung vorliegt, zeigen das Potential an, das eine nicht-isomorphe Relation von gesprochener Sprache und Schrift hat¹⁹. Die Vorstellung vom Schriftsystem als einem für die kommunikativen Belange der Gesellschaft und die inter- und intrapersonalen Belange des Sprachbenutzers funktionalen und nicht lediglich aufgrund historischer Kuriosa und verpatzter Reformanstrengungen entstandenen *unreinen* System könnte in der didaktischen Diskussion zu einem Herangehen an die RS führen, das den Lernenden die Erleichterungen und die Schwierigkeiten, die für sie als Leser und Schreiber das deutsche Schriftsystem hat, offenlegt und ihnen die RS je nach ihren Lernzielen etc. verschieden weitgehend vermittelt. So könnte auch vermieden werden, je nach allgemeiner didaktischer *Ideologie* die RS zu vernachlässigen oder zur (hauptsächlich für Prüfungen) überlebenswichtigen Norm zu machen.

Norm

Wenn *Norm* im Zusammenhang mit dem Erlernen einer Sprache diskutiert wird, handelt es sich dabei zumeist weniger um theoretisch-linguistische Ansätze zu einem Normverständnis²⁰, sondern eher um die Konsequenzen, die die Setzung bestimmter

Sprachvarianten für den Spracherwerbsprozeß hat. Während im Bereich des muttersprachlichen Erwerbs die Beherrschung der deutschen Rechtschreibung als soziale Barriere und Ausleseinstrument in der Schule und bei der Arbeitsplatzvergabe kritisiert wurde²¹ und die Diskussion um die Rechtschreibung damit Bestandteil einer allgemeinen (sprach-)politischen Auseinandersetzung um *Hochsprache*, Reform des Deutschunterrichts usw. wurde, ist die RS im Bereich Deutsch als Fremdsprache relativ *unbebelligt* davongekommen.

Dies hat seinen Grund u. a. darin, daß die Diskussion um die zu vermittelnde Sprachvariante unter den in institutionalisierten Lernprozessen gegebenen Zeitzwängen vollauf damit beschäftigt ist, einen gangbaren Kompromiß zwischen der nivellierenden registerlosen *Lehrbuchsprache* und der Berücksichtigung möglichst vieler authentischer Varianten zu finden²², und daß, über eine Vermittlung verschiedener zulässiger regionaler, sozialer etc. Sprachvarianten hinausgehend, Verstöße gegen eine festgeschriebene Norm wie die RS im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht im Ausland schwer zu rechtfertigen sind. Im Bereich des Fremdsprachenerwerbs mußte deshalb aus der radikaleren Frage nach der Berechtigung der *herrschenden* Schreibnorm und ihrer Veränderung die abgeleitete Frage nach ihrem Stellenwert bei Prüfungen und in der Hierarchie der zu vermittelnden Aspekte des Deutschen werden.

Für wen ist die RS wann wie wichtig?

Im ZERTIFIKAT (1977, 23) Deutsch als Fremdsprache stehen beim *Lernziel schriftlicher Ausdruck ‚inhaltliche Verständlichkeit und sprachliche Angemessenheit ... vor Richtigkeit in Grammatik und Rechtschreibung‘*. Obwohl eine derartige Setzung in ihrer Allgemeinheit weitgehend gültig ist – und nur dann nicht *trivial* zu nennen ist, wenn man sie vor dem Hintergrund des *kommunikativen Aufbruchs* aus einer regelgerechten Didaktik sieht – gibt sie bei der Vielfalt von Deutsch als Fremdsprache-Zielgruppen und Lernzielen für die konkrete Unterrichtsplanung keine hinreichenden Anhaltspunkte.

Für den Bereich *Leseverständnis* hat NEHR (1981, 252) in Laboratoriumsexperimenten gezeigt, daß

*die audiolingualen Sprachfähigkeiten für den beginnenden Leselernprozeß fremder Sprache nicht notwendig sind, sondern sich eher beeinträchtigend auswirken.*²³ Entsprechend wichtig wären bei einem extrem fertigkeitenorientierten Lesekurs Deutsch diejenigen Aspekte des Schriftsystems, die grammatische und morphologische Informationen tragen wie z. B. die Großschreibung von Substantiven oder die Sichtbarmachung morphologischer Zusammenhänge auch gegen einen Lautwechsel. In einem extrem-audiolingualen Kurs hingegen – zumindest in einem, der nicht lediglich aus einer Vselbständigung methodischer Überlegungen stattfindet, sondern weil für die betreffende Lernergruppe tatsächlich nur der mündliche Gebrauch der Sprache interessant ist – wird man sich um die RS nicht zu sorgen brauchen²⁴. Je nach der Bedeutung, die das Schreiben und Lesen in der Fremdsprache für die jeweilige Zielgruppe haben, wird auch die Vermittlung der RS an Bedeutung gewinnen oder verlieren. Die Auswahl zu behandelnder Aspekte wird dabei nicht vom Streben nach einer vollständigen Beherrschung der Sprache ausgehen können, sondern von der Frage, inwieweit das Verständnis schriftlicher Kommunikation behindert würde, wenn die Behandlung des betreffenden Aspekts des Schriftsystems unterbliebe. Bei allem Respekt vor der Wichtigkeit dieses gesellschaftlich-kommunikativen Kriteriums dürfen bei der Suche nach dem Stellenwert der Schrift im Unterricht deren mnemotechnische und analytische Aspekte nicht unberücksichtigt bleiben²⁵. Das bei den Lernenden häufig anzutreffende Bedürfnis nach schriftlicher Darlegung des Gehörten²⁶ ermöglicht dessen gleichzeitige *Konservierung* und Klärung. Bei der trotz aller Bemühungen um die möglichst gezielte Vermittlung von Fertigkeiten gegebenen Interdependenz der einzelnen Aspekte der Sprache können die *Analyse* von Gesprochenem qua Niederschrift und die Einsicht in die Beziehung der Schrift zu den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems (nicht nur zur lautlichen) die Vermittlung der anderen Fertigkeiten und des Sprachkennens und -könnens erleichtern.

Spezielle Übungen für Rechtschreibung?

Der gesteuerte Fremdsprachenerwerb hat in den meisten Fällen gegenüber dem Erstspracherwerb

mit seiner großen Zeitdifferenz zwischen Sprach- und Schrifterwerb für alle Lernenden den Vorteil, daß von ihm ... *Lautbild und Schriftbild im Grunde trotz einer kleinen Phasenverschiebung ... doch mehr oder weniger parallel erlernt werden.* (BEKKER/TIETZ [1979, 292]).

Traditionellere Lerntechniken wie Vokabelheft-Führen, Abschreiben usw. haben dazu geführt, daß der Erwerb der RS nebenher laufen und mehr oder weniger erfolgreich automatisiert werden konnte. Neben dem Vertrauen auf die automatische Erlernung der RS, unterstützt z. B. durch Übungen mit Anweisungen wie *Lesen und Abschreiben*²⁷, findet man in Lehrwerken noch Lückendiktate und gelegentlich Übungen zu speziellen Schreibschwierigkeiten, so z. B. in SCHULZ/GRIESBACH (1967, 14) bereits in Abschnitt 2 Übungen zu *i, ih oder ie, s, ss oder ß* und *ein Konsonant oder zwei Konsonanten*. Das Arbeitsbuch zu DEUTSCH AKTIV hat unter den zusammenfassenden Übungen zu jeweils vier Lektionen jeweils eine spezielle Orthographie-Übung, bei der ebenfalls nur einzelne Buchstaben oder Buchstabenfolgen eingesetzt zu werden brauchen, bei der aber nicht lediglich ein möglicher Fehlerbereich geübt wird (vgl. NEUNER et al. 1979). Selten werden die Rechtschreibung, deren soziale Funktion, die Reformbemühungen usw. als Thema behandelt; in GRUNDKURS DEUTSCH²⁸ wird das Thema *verschenkt*: einem Text über Übersetzungscomputer unter der Überschrift *Rechtschreibung gut – Grammatik mangelhaft* folgt keine Aufnahme der RS-Problematik, keine Behandlung von Regeln oder auch nur ein spezieller Übungsteil.

Konsequenzen für die Vermittlung der RS

Es wäre falsch, nach einer Überbetonung der gesprochenen Sprache in der Didaktik nun pauschal eine verstärkte Beachtung des Schreibens oder gar der Schriftsprache im Deutsch als Fremdsprache-Bereich zu fordern²⁹ und damit einer erneuten Vonselbständigkeit eines Aspekts des Sprachenlernens den Weg zu ebnet.

Erforderlich ist es stattdessen, für die jeweiligen Lernenden mit ihren Sprachlernerfahrungen, Lernzielen usw. den Stellenwert des Schreibens und Lesens in der Fremdsprache und der RS genau

festzulegen, und zwar nicht nur im Hinblick auf deren gesellschaftlich-kommunikativen Bedarf an den Fertigkeiten, sondern auch im Hinblick auf die Bedeutung der Schrift im Lernprozeß selbst.

Bei der Vermittlung ist in zweierlei Hinsicht funktional vorzugehen:

a) es sind die besonderen Eigenschaften des Schriftsystems für das Erlernen der Sprache nutzbar zu machen und

b) auf der Durchsetzung der RS darf im Lernprozeß nur so weit bestanden werden, wie diese zur Vermeidung von Mißverständnissen in realer Kommunikation notwendig ist.

An praktischen Konsequenzen hätte dies u. a. zur Folge³⁰:

ad a:

– Aspekte des Schriftsystems, die Funktionen der Schrift, die Rechtschreibreform, die soziale Funktion von normgerechtem Schreiben usw. können zu *Themen* des Unterrichts werden³¹;

– die Vermittlung der RS sollte sich an deren systematischen und Einsichten vermittelnden Aspekten orientieren und nicht an der Schlacht um Zweifelsfälle³² und evtl. darauf zugeschnittenen Übungen für Muttersprachler.

ad b:

– Schreibaktivitäten sollten möglichst motiviert aufgrund von kommunikativen Anlässen erfolgen; das schließt gezielte Übungen zu speziellen Problemen für die Lernergruppe nicht aus.

– RS-Fehler sind, wie andere Fehler auch, als natürliche Begleiterscheinungen des Lernprozesses zu sehen; sie sind weder zu ignorieren noch als Selektionsmittel zu *mißbrauchen*.

– Die Forderung nach *Toleranz* darf nicht mit der Erstellung einer Liste tolerierbarer Abweichungen verwechselt werden³³. Die Forderung nach *Toleranz* im Bereich der RS ist eine nach der Veränderung von Einstellungen bei den Lehrenden, Lernenden und den gesamten Sprachbenutzern. Parallel zu der Bandbreite von Aussprachevariationen der Lernenden, die Deutschlehrer zulassen, muß auch für die scheinbar invariante Schreibnorm eine Einstellung zur Korrektur gefunden werden, die weder kommunikative Akte im Lernprozeß durch Totalkorrekturen unterminiert noch reale kommu-

nikative Akte durch unterlassene Korrekturen gefährdet.

– Die sinnvolle Arbeit mit Nachschlagewerken ist, zumindest bei Lehrwerken mit unterrichtsanleitendem Anspruch, als *Hinführung zu Arbeitstechniken* in das Lehrmaterial zu integrieren.

– Die RS sollte den Lernenden im Lehrmaterial als rational und (so weit möglich) in ihrer Systemhaftigkeit erfassbar entgegentreten. Ihre einzelnen Komponenten sind möglichst mit der Behandlung morphologischer und grammatischer Aspekte zu verbinden.

Im Unterricht sollte die Beachtung der RS *durchgehendes Prinzip* sein; aus dem bisher Ausgeführten sollte ersichtlich sein, daß damit kein Auslese- und Verängstigungsmittel gefordert ist, sondern eine Einstellung der Lehrenden, den Lernenden die Eigenschaften des Schriftsystems des Deutschen je nach deren Lernzielen, -erfahrungen, Persönlichkeitsfaktoren usw. als Teil der zu lernenden Sprache in ihrer kommunikativen und den Lernprozeß unterstützenden Funktion integriert in den gesamten Sprachlernprozeß nahebringen zu wollen.

Anmerkungen

¹ Vgl. die Nicht-Beachtung des Rechtschreibkriteriums auf den Seiten 90, 108, 122, 137, 154, 164, 174, 187, 197 (immerhin handelt es sich hier um eine Einführung in die wissenschaftliche Fachsprache), 211, 226, 242, 254 und 269 in MANNHEIM I 1978.

² Vgl. die Seiten 74, 90, 117, 158 und 183 in MANNHEIM II 1979.

³ Vgl. ibd. die Seiten 104 und 131 (bei dem dort besprochenen Werk werden sogar Interpunktionsfehler festgestellt).

⁴ Vgl. z. B. die Auswertungen von Diktaten und Aufsätzen durch ERK (1970, 123 ff.) und MICHEL (1970) sowie als Beispiel für den Einfluß der Ausgangssprache auf die Verschriftung von Gehörtem LIEBE-HARKORT (1976).

⁵ Nicht eingehen kann ich in diesem Zusammenhang auf Probleme, die sich aus unterschiedlichen Schriftzeichen in Ausgangs- und Zielsprache ergeben. Vgl. dazu als kurze Einführung AUTORENKOLLEKTIV (1981, 295 ff.)

⁶ Vgl. als Zusammenfassung der Kontroverse und der Syntheseversuche und als Kritik an der Alternative RÖSLER (demn.)

⁷ Vgl. WEINRICHS (1981) Betrachtungen zum Für und Wider des *Alltags-Booms* in der Didaktik.

⁸ Mit Watzlawicks Mutmaßungen über die Unmöglichkeit nicht zu kommunizieren ist *Kommunikation* eine Art Allwetter-Wort geworden. Ich habe an anderer Stelle (vgl. RÖSLER demn.) die Vielzahl der Möglichkeiten, *Kommunikation* im Bereich des Fremdsprachenlernens zu verwenden, dokumentiert.

⁹ Nicht nur gehen die neueren Lehrwerke von Redentionen usw. aus und verweisen im Lehrerhandbuch stolz auf den neuesten pragmatischen Ansatz; auch *alteingesessene* Lehrwerke wie BNS kommen in ihrer Neubearbeitung nicht daran vorbei, im Inhaltsverzeichnis neben die Spalten *Dialoge und Lesetexte* und *Strukturen* eine dritte Spalte *Intentionen-zu-setzen* (vgl. BRAUN/NIEDER/SCHMÖE [1978, 3 ff.]).

¹⁰ Nicht ganz untypisch für diese Tendenz dürfte eine Stelle im Gutachten von BARKOWSKI et al. (1980, 78) sein, an der dem betreffenden Lehrwerk vorgeworfen wird, durch vernebelnde Texte die vorhandene Überanpassung eines Großteils der jugoslawischen Arbeiter noch zu fördern; dies finde auf der sprachlichen Ebene seine Entsprechung, es handle sich vorwiegend um Schriftsprache.

¹¹ Vgl. z. B. NERIUS (1975, 9).

¹² Vgl. dazu als kurze Zusammenfassungen von Standpunkten zum *Primat* der gesprochenen Sprache und deren Kritik NERIUS (1975, 10 ff.) und COULMAS (1981, 21 ff. et passim).

¹³ Vgl. den Versuch von NERIUS (1975, 26 ff.), der Unterordnung der geschriebenen Sprache unter die gesprochene Sprache in der Entstehungsphase eine Parallelsatzung in der ‚Phase der vollen Entfaltung‘ entgegenzusetzen. COULMAS (1981) führt eine Reihe von Argumenten zur Nicht-Abhängigkeit der Schrift von der gesprochenen Sprache an und versucht anhand von Beispielen wie Akronymie als Wortbildungsstrategie (Ufo, Vip) und Ausnutzung der ikonischen Qualitäten der Schrift V-Ausschnitt, X-Beine) Belege für den Einfluß der Schrift auf die Sprache zu geben.

¹⁴ Vgl. den Abdruck des Protokolls der II. Orthographischen Konferenz 1901 und der *Regeln für die deutsche Rechtschreibung*, herausgegeben im Auftrag des Königlich Preussischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten in NERIUS/SCHARNHORST (1980, 330-371).

¹⁵ Vgl. die Wiedergabe in GARBE (1978, 125).

¹⁶ Vgl. als Zusammenfassungen der Reform-Diskussion in diesem Jahrhundert z. B. REICHARDT (1980) oder NERIUS (1975, 78-92); zum Verlauf der Diskussion nach 1973 vgl. AUGST/ZABEL (1979), zur Entwicklung der Diskussion in Österreich und in der Schweiz die entsprechenden Beiträge in PACOLT (1972).

¹⁷ Vgl. als kurze Charakteristik der Bereiche, die für eine Rechtschreibreform in Frage kommen GLINZ (1979).

¹⁸ Vgl. zur Beschreibung der verschiedenen linguistischen Prinzipien, nach denen die Schreibung der deutschen Sprache zu funktionieren scheint, z. B. AUGST (1974).

¹⁹ Vgl. die Einwände von COULMAS (1981, 32-43) gegen die Annahme, eine möglichst genaue Abbildung der Laute durch die Schrift sei ideal. EISENBERG (demn.) beschreibt die Kontroverse zwischen der historischen und der phonetischen Richtung in der RS-Diskussion und sieht ein Zunehmen der Einsicht in die Bedeutung der morphologischen Aspekte der Schrift als dem für ihren Charakter als visuelles Zeichensystem angemessenen Prinzip.

²⁰ Vgl. z. B. die Abgrenzung von *Schriftsystem* und *Orthographie* und die Klärung des Normbegriffs in diesem Bereich in EISENBERG (demn.).

²¹ Vgl. als ein Beispiel für viele: JÄGER (1974).

²² Vgl. z. B. BARRERA-VIDAL/KÜHLWEIN (1975, 104) Feststellung, bei der Auswahl des Sprachmaterials müsse darauf geachtet werden, daß dieses transregional und -sozial anwendbar sei, weshalb die Erkenntnisse der Soziolinguistik für ‚die Wahl einer möglichst merkmalloren und neutralen Sprachschicht‘ sprächen mit Forderungen an Lehrwerke in bezug auf Zuordbarkeit zu bestimmten Registern und Registervielfalt und Authentizität in BARKOWSKI et al. (1980, 4 f.) und MANNHEIM I (1978, 34).

²³ In den pädagogischen Folgeuntersuchungen stellte sie allerdings fest, daß trotz der getesteten Unabhängigkeit der Lesefertigkeit von der Aussprache bei einem nicht unerheblichen Teil der Lernenden ein zusätzliches Interesse an der Aussprache bestand (vgl. NEHR [1981, 253]).

²⁴ Wiewohl wie bei allen radikal fertigungsorientierten Ansätzen auch hier Überlegungen zur Bedeutung des gesamten Sprachsystems angebracht sind – auch wenn sie nur zur Optimierung des Erwerbs der gewünschten Fertigkeit dienen sollten.

²⁵ Vgl. COULMAS (1981, 26): *Jedes Schriftsystem beruht auf einer impliziten Analyse, nach deren Maßgabe der kontinuierliche Lautstrom der gesprochenen Sprache segmentiert und in graphische Symbole übersetzt wird.*

²⁶ Unberücksichtigt soll hier bleiben, inwieweit es sich um ein genuines Bedürfnis für die Bewältigung des Lernprozesses handelt und wie weitgehend dabei die bisherige Fremdsprachlernerfahrung des jeweiligen Lernenden eine Rolle spielt.

²⁷ Vgl. z. B. die Übungsanweisungen am Anfang jeder Einheit im Übungsbuch zu GRIESBACH (1977).

²⁸ Vgl. Lektion 21 von SCHÄPERS/LUSCHER/GLÜCK (1980, 125).

²⁹ Vgl. als Beispiele für Hinweise auf die Vernachlässigung des Schreibens und die weiterführende Verwendbarkeit der Schriftsprache BREITENSTEIN (1980, 578) und MAIR/METER (1981, 101).

³⁰ Auch auf die Gefahr hin, der Platzverschwendung durch Wiederholung geziehen zu werden, sei zur Vermeidung von Mißverständnissen festgestellt, daß die aufgezählten Konsequenzen hier notwendigerweise allgemein gehalten werden müssen und der Adaption an die jeweiligen Lernergruppen, Lernziele usw. usw. bedürfen.

Da sie auf der Erfahrung der Arbeit mit erwachsenen Lernenden in der Auslandssituation aufbauen, ist besonders bei der Adaption für den Zweitsprachenerwerb und dort anders gelagerten Aufgabe der Sprache als alltägliches Überlebensmittel oder bei der Adaption für Deutsch als Fremdsprache für Kinder Vorsicht geboten.

³¹ Zur Bedeutung *metakommunikativen* Unterrichts in der Auslandssituation vgl. RÖSLER (demn.). Als Beispiel für einen ganzen Kurs im Französischunterricht zum Bereich *Sprache und Norm* vgl. BAHNERS/BLECKMANN/DROSDOL (1980).

³² Da man anhand des *Kosogischen Diktats* (abgedruckt in MOSER [1958]) auch Linguisten und Sprachlehrern erfahrbar machen kann, daß sie allein im Bereich Groß- und Kleinschreibung ausreichend RS-Fehler machen können, sollten die Produktion von Spitzfindigkeiten und, wenn ohne Kontext betrachtet, mehrdeutigen Lautfolgen wie *der verfolgte flob* etc. den Matadoren der Reformdiskussion überlassen bleiben.

³³ Vgl. als Beispiel für die Auflistung von Toleranz den französischen Erlaß aus dem Jahre 1976, abgedruckt in RATTUNDE (1979, 78-90) und die Diskussion um seine Folgen (vgl. deren vorläufige Zusammenfassung in RATTUNDE [1981]). Auch bei Überlegungen zur Reform der deutschen Rechtschreibung ist vom Standpunkt des Fremdsprachenlernens aus zwar nichts gegen mögliche Korrekturen der Schrift als Anpassung an den in der gesprochenen Sprache vollzogenen Wandel einzuwenden, da eine stärkere Entsprechung bei sonst gleichbleibenden Bedingungen eine Lernerleichterung darstellt; vorrangig ist aber nicht die Erstellung neuer pädagogischer oder linguistischer Normen, die evtl. nur andere Schwierigkeiten mit sich bringen (so z. B. die Abgrenzung der Eigennamen bei einer gemäßigten Kleinschreibung [vgl. dazu als letzten EISENBERG [1981]], sondern – unabhängig von möglichen Optimierungen des Schriftsystems – der Aufbau von Einstellungen, die die jeweilige Norm als funktional für kommunikative Zwecke und im Rahmen der Sicherung der Verständigungsfunktion von Sprache als variabel handhabbar im Lernprozeß ansehen.

Verzeichnis der angeführten Literatur

AUGST, G. (1974): Die linguistischen Grundlagen der Rechtschreibung. In: Augst, G. (Hrsg.): *Deutsche Rechtschreibung mangelhaft?* Heidelberg.

AUGST, G./ZABEL, H. C. (1979): Stand der öffentlichen und politischen Diskussion über die Rechtschreibreform im deutschsprachigen Raum mit einer Zeitafel ab 1973. In: Mentrup, W. C. (Hrsg.): *Rechtschreibreform in der Diskussion*. Tübingen, 11-42.

AUTORENKOLLEKTIV (1981): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig.

BAHNERS, K./BLECKMANN, D./DROSDOL, B. (1980): Langue et norme. In: Meyer, M. C. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II*. Königstein, 114-127.

BARKOWSKI, H. et al. (1980): *Deutsch für ausländische Arbeiter*. Königstein.

BARRERA-VIDAL, A./KÜHLWEIN, W. (1975): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Unterricht*. Dortmund.

BECKER, N./TIETZ, M. (1979): Orthographie im Französischunterricht. *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts*, 26, 3, 291-299.

BRAUN, K./NIEDER, L./SCHMÖE, F. (1978): *Deutsch als Fremdsprache IA*. Neubearbeitung. Stuttgart.

BREITENSTEIN, H. (1980): Auch dem Schreiben gehört ein fester Platz im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachenunterricht*, 24, 12, 577-580.

COULMAS, F. (1981): *Über Schrift*. Frankfurt/M.

EISENBERG, P. (1981): Substantiv oder Eigenname. *Linguistische Berichte* 72, 77-101.

EISENBERG, P. (demn.): *Orthographie und Schriftsystem*.

ERK, H. (1970): Unterrichtsproblem Orthographie. *Zielsprache Deutsch*, 1, 2, 64-77 und 3, 123-131.

GARBE, B. (Hrsg.): *Die deutsche Rechtschreibung und ihre reform 1722-1974*. Tübingen.

GLINZ, H. (1979): Bereiche, die für eine Rechtschreibreform in Frage kommen. In: Mentrup, W. C. (Hrsg.): *Rechtschreibreform in der Diskussion*. Tübingen, 43-58.

GRIESBACH, H. (1977): *Deutsch x 3*. Berlin, München.

HÄUSSERMANN, K./WOODS, U./ZENKNER, H. (1978): *Sprachkurs Deutsch*. 2 Bde., Frankfurt/M., Wien, Aarau.

JÄGER, S. (1974): der gegensatz zwischen herrschender rechtschreibung und sprachrichtigkeit und seine folgen in schule, beruf und familie. In: Drewitz, I./Reuter, E. (Hg.): *vernünftiges schreiben*. Frankfurt/M., 53-65.

KORN, R. (1956): *Deutsche Konversationsgrammatik für Ausländer*. Wien.

LIEBE-HARKORT, K. (1976): Aussprache und Verständnis, richtig hören und richtig schreiben. *Deutsch lernen*, 4, 21-27.

MAIR, W./METER, H. (1981): *Fremdsprachenunterricht – wozu?* Tübingen.

MANNHEIM I (1978), = Kommission für Lehrwerke DaF, *Mannheimer Gutachten*, Heidelberg.

MANNHEIM II (1979) = Engel, U./Krumm, H.-J./

Wierlacher, A. *Mannheimer Gutachten* Bd. 2. Heidelberg.

MICHEL, A. (1970): Fehlleistungen in Ausländeraufsätzen und Probleme ihrer Bewertung. *Deutsch als Fremdsprache*, 6, 444-451.

MOSER, H. (1958): Groß- oder Kleinschreibung. Einleitung. Zitiert nach dem Abdruck in Garbe (1978), 159-164.

NEHR, M. (1981): Lesenlernen fremder Sprache: Laboratoriumsexperimente und empirisch-pädagogische Untersuchungen. *System*, 9, 3, 249-258.

NERIUS, D. (1975): *Untersuchungen zu einer Reform der deutschen Orthographie*. Berlin.

NERIUS, D./SCHARNHORST, J. (Hrsg.) (1980): *Theoretische Probleme der deutschen Orthographie*. Berlin.

NEÜNER, G. et al. (1979): *Deutsch aktiv 1*. Arbeitsbuch. Berlin usw.

PACOLT, E. (Hrsg.) (1972): *Beiträge zur Erneuerung der deutschen Rechtschreibung*. Wien, München.

RATTUNDE, E. (Hg.) (1979): *Sprachnorm(en) im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.

RATTUNDE, E. (Hrsg.) (1979): *Sprachnorm(en) im oder: Wie wichtig ist der neue Toleranzeraß für den Französischunterricht?* *Die Neueren Sprachen*, 80, 1, 2-18.

REICHARDT, D. (1980): Zur Entwicklung der Bemühungen um eine Reform der deutschen Orthographie seit 1901. In: *Nerius/Scharnhorst*, 273-305.

RÖSLER, D. (demn.): *Endstation: integrierter FU*. Antwort auf eine wissenschaftliche Preisfrage des DAAD und des Instituts für Deutsch als Fremdsprache der Universität München. Heidelberg.

SCHÄPERS, R./LUSCHER, R./GLÜCK, M. (1980): *Grundkurs Deutsch*. Lehrbuch. München.

SCHULZ, D./GRIESBACH, H. (1967): *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. Grundstufe in einem Band. Neubearbeitung. München.

WEINRICH, H. (1981): Fremdsprachen für den Alltag und der Alltag des Fremdsprachenunterrichts. In: Brückner, H. (Hrsg.): *Lehrer und Lernende im Deutschunterricht*. Berlin usw. 33-49.

ZERTIFIKAT (1977) = Deutscher Volkshochschul-Verband und Goethe-Institut (Hg.): *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. 2. neubearb. und erweiterte Auflage. Bonn, München.