



Peter Sieber  
Zürich

# Keine Fremdsprache ohne Erstsprache

## Aktuelle Voraussetzungen für die Hochdeutschförderung<sup>1</sup>

Die Diskussionen um Sprachförderung waren in den letzten Jahren von Fragen des Fremdsprachenlernens dominiert. Dabei ist die Einsicht gewachsen, dass die Fähigkeit, über mehr als eine Fremdsprache zu verfügen, in der Gegenwart und in Zukunft eine unabdingbare Voraussetzung für gut ausgebildete Menschen darstellt. Deshalb wurde im Rahmen der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) intensiv an einem Gesamtsprachenkonzept gearbeitet. Zu einem 'Gesamtsprachenkonzept' gehört allerdings auch eine ausdrückliche und differenzierte Auseinandersetzung mit der Erstsprache oder – wie es im Gesamtsprachenkonzept heisst – mit der lokalen Landessprache.

Seit der Veröffentlichung des Gesamtsprachenkonzepts 1998 ist nebst der Diskussion um den Fremdsprachenunterricht in Französisch und in Englisch, insbesondere um deren Beginn und Abfolge, in neuerer Zeit in der Deutschschweiz eine deutlich stärkere Auseinandersetzung mit dem Deutschen als Erstsprache festzustellen. Für diese neue Gewichtung lassen sich mindestens zwei sehr unterschiedliche Begründungen ausmachen:

Einerseits scheint bei manchen die Befürchtung vorhanden zu sein, dass die starke Orientierung an Fremdsprachen zu einer Vernachlässigung der Erstsprache führen müsse. Dahinter steckt oftmals die – ebenso simple wie falsche – Meinung, dass wir Menschen nur über eine eng begrenzte Menge von Sprachlernfähigkeit verfügen. Und wenn diese auf mehrere Sprachen aufgeteilt werde, bleibe für jede Sprache nur wenig. Ein Mehr an

Fremdsprachenlernen müsse so fast zwangsläufig zu einem Weniger an Kompetenz in der Erstsprache führen. Solche Vorstellungen gehen meist auch einher mit der über lange Zeit unhinterfragten Ideologie, dass Menschen grundsätzlich einsprachig seien und erst auf der Basis einer stark gefestigten Erstsprache weitere Sprachen lernen könnten. In diesem Zusammenhang wird schon seit Jahrzehnten vor den „Gefahren der Zweisprachigkeit“ (Leo Weisgerber, 1965) gewarnt. Aber: Schon die tatsächlichen Lebensverhältnisse eines grossen Teils von Sprachbenutzern strafen diese Vorstellungen Lügen. Andererseits wird aus dem Wissen und der Erfahrung heraus argumentiert, dass auch Fremdsprachenlernen nicht ohne Förderung der Erstsprache auskommt. Hier wird die Förderung der Erstsprache – oder der lokalen Landessprache, wie man mit Blick auf die multilingualen Verhältnisse in vielen Schulen präziser sagen müsste – im Zusammenhang gesehen mit der notwendigen Sprachförderung insgesamt. Unter diesem Blickwinkel soll im Folgenden die Diskussion um den Deutschunterricht näher beleuchtet werden.

### Noch nie so hohe Anforderungen

Gerade die PISA-Studien haben uns den Blick dafür geschärft, dass zu keiner Zeit Sprachförderung so nötig und so wichtig war wie in der Gegenwart, denn niemals bisher sahen sich so viele Menschen so hohen sprachlichen Anforderungen gegenüber wie heute. Die PISA-Ergebnisse haben

*Kommentar zu diesem Beitrag auf Seite 65 (Italienisch) und on-line (Deutsch): [www.babylonia-ti.ch](http://www.babylonia-ti.ch)*

einer breiteren Öffentlichkeit etwas ins Bewusstsein gerückt, was unter Fachleuten eigentlich längst bekannt war. Es ist denn auch auffällig, wie lange es bei uns braucht, bis wahrgenommen wird, was eigentlich schon lange Tatsache ist.

Bereits aus den 90er-Jahren sind die Ergebnisse der IEA-Lesestudie bekannt. Diese Studie – die erste internationale im sprachlichen Bereich, an der die Schweiz teilgenommen hat – untersuchte die Lesefertigkeiten der 9- und 14-Jährigen in einem internationalen Vergleich.<sup>2</sup> Schon damals wurde bei einem insgesamt „sehr guten Ergebnis der Schweizer Jugendlichen“ auch festgehalten: „Während die regionalen Leistungsunterschiede vernachlässigt werden können, sind die Unterschiede zwischen den landessprachigen und den fremdsprachigen Jugendlichen [...] besorgniserregend.“ (EDK 2000: Studien und Berichte 10, S. 25). Das war anfangs der Neunzigerjahre, die Gesamtergebnisse wurden 1996 veröffentlicht.

Eine weitere Studie hätte hellhörig machen können: Die Untersuchungen bei Erwachsenen in der Schweiz zu den grundlegenden Fertigkeiten im Lesen von Prosatexten und Dokumenten sowie im Rechnen in Texten: die sogenannte IALS-Studie.<sup>3</sup> Sie hat deutlich gemacht, dass die Leistungen der Erwachsenen Grund zur Sorge sind: 13-19 % der erwerbstätigen Bevölkerung in der Schweiz verfügen nicht über die nötigen grundlegenden Kompetenzen. Im Fazit eines EDK-Berichts ist denn auch zu lesen: „Aufgrund dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, wie weit grössere Teile der Bevölkerung auf eine kommende Informationsgesellschaft vorbereitet sind. Dies stellt nicht nur für das traditionelle Bildungswesen, sondern auch für die Institutionen der Weiterbildung und für die Wirtschaft eine Herausforderung dar. Es gilt in der Weiterbildung nicht nur in die Bereiche der Spitzentechnologie, sondern

vermehrt auch in jene der Grundkompetenzen zu investieren. Ohne eine solche zweigleisige ‘Bildungsoffensive’ droht der ungenügende Bildungsstand grösserer Teile der Bevölkerung zu grossen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Problemen zu führen.“ (EDK 2000: Studien und Berichte 10, S. 28).

Die Ergebnisse der IALS-Studie wurden 1999 veröffentlicht – und fanden schon etwas mehr öffentliche Aufmerksamkeit als die frühere Lesestudie. Doch erst mit PISA ist – auch bei den Lehrenden – das Interesse an detaillierterer Information zu Fragen der Sprachfähigkeiten und des Sprachgebrauchs gewachsen.

Bisher hat sich die Diskussion über den Deutschunterricht weitgehend auf Fachkreise beschränkt. Dort ist sie aber breit und intensiv geführt worden. Das zeigt nicht zuletzt das rege Interesse, das die Deutschschweizer Deutschdidaktik in den Fachdiskussionen der anderen deutschsprachigen Ländern findet, seien dies die innovativen Sprachbucharbeiten des Ehepaars Elly und Hans Glinz, seien dies Konzepte des Dialogischen Lernens, wie sie von Peter Gallin und Urs Ruf hier schon seit langem vertreten werden, seien dies Ansätze zur Leseförderung, wie sie v.a. durch Andrea Bertschi-Kaufmann in die deutsche Diskussion eingebracht werden.

### **Entwicklung des Deutschunterrichts**

Wie stark sich die Entwicklung des Deutschunterrichts hierzulande auch durch Kontinuität auszeichnet, mag der Umstand erhellen, dass wegweisende Entwicklungen in den 70er-Jahren mit der Neukonzeption einer Sprachbuchreihe – dem Schweizer Sprachbuch – eingeleitet worden sind. Die Hauptautoren haben sich seit damals bis in die heutige Zeit aktiv in die Diskussionen eingeschaltet, publiz-

stisch insbesondere mit ihrem umfassenden Band zum Schweizer Sprachbuch: *Sprachunterricht – Theorie und Praxis*, der 1997 in Zürich erschienen ist. Und jetzt – kurz nach dem 80. Geburtstag, den Elly Glinz am vergangenen 1. Mai hat feiern können – dürfen sie zur Kenntnis nehmen, dass ihre Anregungen für eine Aufwertung des Deutschunterrichts auf fruchtbaren Boden gefallen sind und nun schon von zwei jüngeren Generationen auch auf ihren Fundamenten weiterentwickelt werden.

Jetzt ist es aber auch an der Zeit, Fragen um den Deutschunterricht in einer breiteren Öffentlichkeit zum Thema zu machen. Dabei soll ein kurzes Schlaglicht auf die Entwicklung der Diskussion in den letzten Jahrzehnten den Blick dafür schärfen, was heute Not tut. Als Strukturierungshilfe kann uns ein traditionsreiches didaktisches Modell dienen, das den Unterricht im Spannungsfeld eines ‘Didaktischen Dreiecks’ zwischen LehrerIn, SchülerIn und Gegenstand situiert. Ergänzend zu diesem Dreieck ist in jüngerer Zeit auch das soziale Umfeld der Schule, in dem das didaktische Dreieck angesiedelt ist, in den Blick gekommen:

Die 60er- und 70er-Jahre waren geprägt durch eine Fokussierung der Achse Lehrer-Gegenstand – wir können dies als Sachorientierung charakterisieren. Das war die grosse Zeit der Curriculumforschung, die mit dem Anspruch angetreten ist, die Schule zu verändern und zu verbessern durch die ‘Revision des Curriculums’. In den 70er-Jahren wurden denn auch in der Schweiz erstmals grosse Anstrengungen unternommen, durch neue Curricula eine Verbesserung des Unterrichts herbeizuführen. Das Projekt ‘Schweizer Sprachbuch’ mit seinem starken Bezug zu den Lehrplänen der Innerschweiz ist ein typisches Beispiel dafür: Erstmals wurde eine Sprachbuchreihe konzipiert, die von der 2. bis zur 9. Klasse von einem einheitlichen Konzept der Sprach-

förderung ausging.

Ende der 70er-Jahre und in den 80er-Jahren kam eine andere Achse des didaktischen Dreiecks vermehrt in den Blick. Prägend dafür war die Erfahrung, dass allein auf der Ebene der Lehrpläne keine hinreichende Verbesserung des Unterrichts zu erreichen war. Dabei erhielten die konkreten Unterrichtssituationen vermehrte Aufmerksamkeit: die Achse Lehrer-Schüler. Schlagwort wurde die 'Schülerorientierung'. Man erhoffte sich durch eine stärkere Berücksichtigung der Schülerinteressen und -befindlichkeiten einen veränderten Unterricht. Dass Schülermeinungen und Schülererfahrungen vermehrt beachtet werden müssen, ist für uns heute eine Selbstverständlichkeit, auch wenn Schülerorientierung nach wie vor leichter als Postulat zu vertreten als im realen Unterricht zu verwirklichen ist. Nicht zufällig fallen in diese Zeit die heftigen Diskussionen um den Sprachgebrauch im Unterricht, um den Einsatz vom Mundart und Standardsprache.

In den 80/90er-Jahren – und gleichsam als Weiterentwicklung oder Ausdifferenzierung einer Schülerorientierung – rückte die Achse Schüler-Gegenstand ins Zentrum des Interesses: Was geschieht eigentlich, wenn man eine Sprache, wenn man Schreiben lernt? Wie baut sich die Welt in den Köpfen der Lernenden auf? Das wurden zentrale Fragen, die untersucht wurden und an denen noch immer weitergeforscht wird. So wissen wir heute, dass sich Lernen durch grosse Anteile an Eigenaktivität und Konstruktion auszeichnet: Lernen ist ein aktiver, konstruktiver und kreativer Prozess. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass auf diesem Hintergrund jene Achse des didaktischen Dreiecks besonders betont wird, die die Beziehungen zwischen dem Lernenden und den Gegenständen herausstellt – eben die Lernerorientierung. Dabei ist in der Sprachförderung vermehrt auch die Breite der

Sprachverarbeitung sichtbar geworden: die Vielfalt der Herkunft, die sozialen und geschlechtsspezifischen Unterschiede mit den daraus resultierenden Unterschieden im Ausbau der Sprachkompetenz. Das hat den Blick ausgeweitet auf das System, in dem Sprachförderung stattfindet.

### **Der Lernprozess und das Umfeld**

Seit den 90er-Jahren ist denn auch zu beobachten, dass vermehrt das Umfeld, in dem das didaktische Dreieck situiert ist, ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Sei es auf der institutionellen Ebene, wo Schulen als teilautonome Schulen ihr eigenes kulturelles und soziales System aufzubauen und zu gestalten versuchen, sei es aber auch innerhalb der einzelnen Klassen, die durch eine zunehmende Heterogenität geprägt sind und damit auch ein Abbild der viel heterogeneren Welt ausserhalb der Schule zeigen. Die stärkere Berücksichtigung des sozialen Umfelds hat u.a. dazu geführt, dass in manchen multikulturellen Klassen die Standardsprache als selbstverständliche Umgangssprache in allen Situationen Verwendung findet – eine Entwicklung, die zunehmend mehr sprachbewusste Lehrkräfte in allen Klassen unterstützen. In der Gegenwart hat Sprachförderung unter nicht nur medial veränderten Voraussetzungen zu erfolgen. Sprachförderung muss die vielfältigen medialen Erfahrungen einbeziehen; sie kann aber bei der jüngeren Generation auch von anderen Veränderungen ausgehen. An erster Stelle ist hier der unproblematischer gewordene Umgang mit Normen und Leistungsanforderungen zu nennen. Die Schule kann die vermehrte Leistungsbereitschaft der jungen Generation aufnehmen, genauso wie sie auf die geforderte und geförderte Sozialkompetenz und die verstärkte individuelle Ausdrucksfähigkeit reagiert. Sie muss allerdings auch damit leben lernen, dass für heutige

Jugendliche Schule ein Lebensraum unter vielen anderen ist, mit Regeln und Anforderungen, die Geltung spezifisch in diesem Umfeld haben.

Das macht es einfacher, die für den Auf- und Ausbau der Sprachfähigkeiten notwendigen Muster und Routinen im Umgang mit Sprache allmählich aufzubauen. Doch erfolgt dieser Aufbau nicht von allein. Entsprechende sprachliche Vorgaben sind nötig und ein Ambiente, in dem angstfrei über inhaltliche wie auch über sprachliche Probleme gesprochen und geschrieben, gelesen und ausgetauscht werden kann. So gesehen ist jeder Unterricht auch Sprachunterricht – guter oder weniger guter; und immer mit Folgen. Als Lehrerinnen und Lehrer, als Dozierende sind wir, ob wir es wollen oder nicht, nicht nur fachliche und menschliche – sondern auch *sprachliche* Vorbilder. Wie aufmerksam *wir* mit Sprache umgehen, wie weit wir die Schüler und Studenten teilhaben lassen an unserem Sprachgebrauch, an unseren Lektüren, an dem, was wir sprachlich gestalten, an dem, was uns gefällt und auffällt an Sprache – all dies prägt die Möglichkeiten mit, die dem Ausbau der Sprachfähigkeiten geboten werden. Darüber hinaus macht die Orientierung an der Schule als System deutlich, dass nebst den einzelnen Lehrkräften auch die Schulen sich um den Auf- und Ausbau einer Sprachkultur bemühen müssen. Die öffentliche Diskussion um Sprachförderung bietet dafür gute Voraussetzungen.

### **Verbindung mit anderen Fächern**

Weil Sprachfähigkeiten nötiger denn je sind, muss die Sprachförderung vermehrt mit andern schulischen Fächern verbunden werden. Wenn Ziele und Kriterien gesetzt sind und transparent gemacht werden, können sprachliche Leistungen auch vernünftig beurteilt werden. Voraussetzung dafür ist allerdings ein breiteres Wis-

sen über Kriterien von sprachlichen Leistungen. Mit dem Europäischen Sprachenportfolio liegen für die Fremdsprachen Kompetenzskalen vor, die Selbst- wie Fremdeinschätzungen in einem Detaillierungsgrad ermöglichen, der bis anhin nicht greifbar war. Kompetenzbeschreibungen – wenn auch unter anderen, erweiterten Perspektiven – müssen auch für die Erstsprache entwickelt werden. Vorschläge für entsprechende Projekte sind auf dem Tisch der EDK. Die Zeiten für konzentrierte Förderungsbemühungen in der Erstsprache waren also auch schon schlechter. Heute ist unbestritten, dass Fremdsprachenkompetenzen für ein erfolgreiches und erfreuliches Leben in unserer Gesellschaft wichtiger geworden sind – gleichsam unter dem Motto ‘Einsprachigkeit ist heilbar!’ Auf diesem Hintergrund lässt sich die Einsicht in die Notwendigkeit des Ausbaus der Kompetenzen in der Erstsprache leichter deutlich machen. Notwendig für konkrete Verbesserungen ist allerdings ein differenziertes Wissen über Sprache(n) und ihren Erwerb. Dafür werden mit der Schaffung von Pädagogischen Hochschulen neue Möglichkeiten eröffnet. An Beispielen illustriert: In Zürich wird an der Pädagogischen Hochschule gegenwärtig im Bereich Forschung & Entwicklung ein Schwerpunkt ‘Sprachen lernen’ aufgebaut, der die beiden Bereiche ‘Deutsch lernen’ und ‘Fremdsprachen lernen: Französisch und Englisch’ umfasst. Und die Fachhochschule Aargau, Pädagogik, hat mit der Gründung eines ‘Zentrums Lesen’ ihrerseits die bisherigen Aktivitäten in der Leseförderung gebündelt. Das sind Schritte, die uns – so ist zu hoffen – einer verstärkten Sprachförderung näher bringen. Als oberstes Ziel kann gelten: Schülerinnen und Schülern die Gewissheit vermitteln, dass sie sprachlich etwas können! Denn die Entwicklung der Sprachfähigkeiten ist am Ende der Schulzeit keineswegs abgeschlossen. Sie muss

nach der Schule weitergehen. Die Bereitschaft, sprachlich weiterzulernen, ist also ein dringendes Erfordernis. Alle Schüler und Schülerinnen müssen deshalb im Unterricht die Erfahrung machen können, dass sie sprachlich bereits etwas können. Nur so ist Gewähr geboten, dass sich *mehr* Schülerinnen und Schüler ein notwendiges Weiterlernen zutrauen und sich dafür einsetzen.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Geringfügig erweiterte Fassung des gleichnamigen Artikels in der Beilage ‘Bildung und Erziehung’ der Neuen Zürcher Zeitung vom

22. Mai 2002, S. 85.

<sup>2</sup> Notter, Philipp / Meier-Civelli, Ursula / Nieuwenboom, Jan W. / Rüesch, Peter / Stoll, François (Hrsg.) (1996): Lernziel Lesen: Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz (= Pädagogik bei Sauerländer; Schwerpunkt: Sprachwissenschaft, Volksschuldidaktik; 22). Aarau: Sauerländer.

<sup>3</sup> Notter, Philipp / Bonerad, Eva-Marie / Stoll, François (1999): Lesen - eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum ‘International Adult Literacy Survey’ (= Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme). Chur/Zürich: Rüegger.

### Peter Sieber

Prorektor der Pädagogischen Hochschule Zürich.

#### Wissenschaftspreis für Deutschdidaktik

Den Erhard-Friedrich-Preis für besondere Leistungen in der Deutschdidaktik erhält in diesem Jahr

Privatdozent Dr. Peter Sieber

Prorektor für Forschung, Entwicklung und Dienstleistung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Mit Peter Sieber wird ein junger Wissenschaftler geehrt, der dem Deutschunterricht in Theorie und Praxis sowie der Lehrerbildung in der Schweiz, in Deutschland, Österreich und Italien wichtige Impulse gegeben hat. Besonders hervorzuheben sind seine Beiträge zur Schreibforschung und Textlinguistik, zum sprachlichen Lernen und zur Deutschdidaktik. Peter Sieber hat zur Klärung des Verhältnisses von Standardsprache und Mundart beigetragen, die bisher kaum untersuchten Sprachfähigkeiten von Heranwachsenden gründlich erforscht und Veränderungen kommunikativer Muster in der Schriftlichkeit als *Parlando* beschrieben.

**Publikationen** von Peter Sieber (in Auswahl):

Bücher:

*Mundart und Hochdeutsch im Unterricht* (4. Auflage 1994, herausgegeben mit Horst Sitta),

*Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* (1994)

*Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit* (1998)

Aufsätze:

*Zum Verhältnis von Dialekt und Standardsprache in den Deutschschweizer Schulen* (1994)

*Konzepte des Lernens – Bilder von Lernenden* (1994/ 1995)

*Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik* (1998)

*Schreiben lernen – von der Defizit- zur Entwicklungsorientierung* (1998)

Wissenschaftliche Tätigkeiten:

Fachgutachter beim europäischen Entwicklungsprojekt *Sprachfördernde Allgemeinbildung* und bei der Umsetzung des PISA-Projekts in der Schweiz.