

Zeitschrift: Sprachspiegel : Zweimonatsschrift
Herausgeber: Schweizerischer Verein für die deutsche Sprache
Band: 63 (2007)
Heft: 6

Artikel: Hochdeutsch im Unterricht
Autor: Mayor, Guy, André
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-421922>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 21.12.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Hochdeutsch im Unterricht

Von Guy André Mayor

Einleitung

Lassen Sie mich mit einem Bekenntnis beginnen. Meine Mutter- und Vatersprache sind *französisch*, meine Eltern waren beide «Welsche», stammten also aus der französischsprachigen Schweiz, wir haben zu Hause Französisch gesprochen. Dennoch bin ich *nicht einsprachig* aufgewachsen, sondern *zweisprachig*, weil wir damals in der deutschsprachigen Schweiz wohnten und – jetzt kommt das Wichtige – weil meine Eltern viele *deutschsprachige* Freundinnen und Freunde hatten, die häufig bei uns zu Besuch waren. So soll ich, habe ich mir erzählen lassen, von Anfang an in *der Sprache* geantwortet haben, in der ich angesprochen worden war. Der Wechsel von der einen zur anderen Sprache war mir *selbstverständlich*, lange bevor ich begonnen habe, darüber nachzudenken. Und hat möglicherweise dazu beigetragen, dass ich eine anhaltende Sensibilität für Sprache und Sprachen habe entwickeln können.

Selbstredend war die *erste* Form des Deutschen, die ich so kennengelernt habe, die *Luzerner Mundart*, eine Spielart des Alemannischen, die – sprachgeografisch gesehen – fast schon zum Höchstdeutschen gehört. Das *Hochdeutsche*, ein *schweizerisches* Hochdeutsch natürlich, das man wohl damals schon als Schriftdeutsch, aber noch nicht – so lieblos wie unzutreffend – als *Standard-Deutsch* bezeichnet hat, habe ich mir weit später durch Nachahmung des *schweizerischen* Radio-Nachrichtensprechers, *in der Schule* (besonders im Lateinunterricht) und schliesslich durch Lektüren angeeignet.

Durch die nicht ganz zweifelsfreie Gnade der frühen Geburt war ich zudem kein Fernsehkind, kannte weder Segnung noch Fluch der elektronischen Medien, konnte keine *Mails* und *short messages* schreiben, verfügte über kein *Handy* oder *mobile*. Meine *hochdeutsche Sprachsozialisation* vollzog sich mit hin *vornehmlich im Unterricht*. Vielleicht bin ich deshalb Sprachenlehrer geworden, jedenfalls stehe ich jetzt deswegen hier, um über *Hochdeutsch im Unterricht* vor allem an Gymnasien und Fachhochschulen der deutschsprachigen Schweiz zu reden.

Das geht freilich nicht ohne Voraussetzungen. Deshalb gliedere ich meine Ausführungen wie folgt:

- Zuerst rekapituliere ich kurz den *Stellenwert* des Hochdeutschen,
- beschreibe zweitens die – nicht nur in der deutschsprachigen Schweiz – veränderten *Einstellungen bei der Verwendung* von Sprache, also auch des Hochdeutschen,
- nenne drittens einige *Bedingungen*, unter denen sprachliche Sozialisation heute stattfindet,
- spreche viertens über den *Hochdeutschunterricht* und
- schliesslich über *Hochdeutsch im Unterricht* bzw. Hochdeutsch als *Unterrichtssprache*.

Dass sich Stellenwert, Einstellungen und Bedingungen nicht trennscharf unterscheiden lassen, sondern miteinander, wie die Physiker sagen, «wechselwirken», setze ich als Einsicht voraus.

1. Zum Stellenwert des Hochdeutschen in der deutschsprachigen Schweiz

Dass die deutschsprachigen Schweizer – anders als *andere* Deutschsprachige und nochmals anders als die italienisch- oder französischsprachigen Schweizerinnen und Schweizer – für sich eine *Diglossie-Situation* und also Nachsicht hinsichtlich ihrer Hochdeutschkompetenz einfordern, ist bekannt.

Ebenso wissen Sie vermutlich,

- dass das *Beharren auf den Mundarten als Umgangssprachen* historisch mit der Abgrenzung vor allem gegenüber den nördlichen Nachbarn zu tun hat, d. h. zur *Identitätsmarke* stilisiert wird;
- dass dadurch die *Kommunikation zwischen den verschiedenartigen Sprachgemeinschaften* innerhalb und besonders *ausserhalb* der Schweiz erschwert wird, und Sie können sich sicher vorstellen,
- dass der *circulus vitiosus* von → Vermeidungsverhalten, → mangelnder Übung und ergo → mangelhafter Verwendung des Hochdeutschen in Wort und Schrift zu einem tiefverwurzelten → sprachlichen *Minderwertgefühl* der Mehrzahl deutschsprachiger Schweizerinnen und Schweizer führt.
- Auch ahnen Sie wahrscheinlich, dass, was als *sozialisationsbedingtes Vorurteil* beginnt und über die genannten Schritte zur ebenso unreflektierten *Haltung* gerinnt – von wenigen Ausnahmen abgesehen – sich in den Köpfen und Herzen *auch* der Lehrerinnen und Lehrer festgekrallt hat.

Wer ein nichtgutturales, einigermaßen flüssiges und obendrein vielleicht *gepflegtes Hochdeutsch* spricht, macht sich bei uns verdächtig, wird zwar allenfalls heimlich bewundert, aber misstrauisch beäugt und bei der nächsten sich bietenden Gelegenheit abgestraft.

Dass unter diesen Umständen auch die *grosse Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer* tunlichst vermeidet, ein geschliffenes oder sonstwie *formfrohes Hochdeutsch* zu reden und zu schreiben, versteht sich von selbst.

Und dies alles nur, weil sich noch nicht genügend herumgesprochen hat, dass das *schweizerische Hochdeutsch* eine in jeder Beziehung gleichberechtigte und vollgültige Variante des – wie die Linguistik sagt – «plurizentrischen» Hochdeutschen ist. Zürich, Bern oder Basel sind genauso gut «Zentren» einer bestimmten Variante des Hochdeutschen wie Hamburg, München oder Wien, auch wenn die alltäglich verwendete *Umgangssprache* nicht eine Variante des *Hochdeutschen*, sondern jeweils eine regionale *deutsche* Mundart ist¹.

2. Einstellungen zur Sprache und deren Folgen

In einer breit angelegten *Nationalfonds-Studie* zu Beginn der 90er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts² haben wir Maturandinnen und Maturanden auch nach ihrer Einstellung zur Sprache, insbesondere zum Hochdeutschen, befragt. Die Antworten der angehenden Studentinnen und Studenten haben das Bild bestätigt, das schon die Untersuchung von Matura-Aufsätzen gezeigt hatte – und das eine deutliche Mehrzahl *heute* entstehender Texte *nicht nur von Jugendlichen* bietet.

Ich zähle einige Einstellungen und dazugehörige Textmerkmale auf, die sich vorwiegend auf schriftliche Texte beziehen, ohne sie detailliert zu kommentieren:

a) Die allgemein zu beobachtende *Verlagerung vom Schriftlichen zum Mündlichen* hin bewirkt eine auffällige «*Sprechsprachlichkeit*» geschriebener

¹ vgl. Guy André Mayor: Hochdeutsch und Unterricht. In: Sprachspiegel Nr. 1/2004, S. 16–24.

² «Muttersprachliche Fähigkeiten von Maturanden und Studienanfängern in der Deutschschweiz» (1988–1993). Die *Ergebnisse* sind zusammengefasst in Peter Sieber (Hrsg.): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Aarau usw.: Sauerländer 1994, Reihe Sprachlandschaft Bd. 12.

Texte, ein Phänomen, das Peter Sieber in seiner Habilitationsschrift³ als «*Parlando*» bezeichnet.

- b) Die deutliche Lockerung bzw. *herabgesetzte Akzeptanz sprachlicher Normen* führt zu vermehrter *Sorglosigkeit* in der mündlichen und schriftlichen Textproduktion nach der Devise «Du verstehst ja, was ich meine».
- c) Sprache wird vorwiegend auf die *Funktion Informationsübermittlung* reduziert, *ästhetische Kriterien* spielen bei der Textproduktion, wenn überhaupt, eine untergeordnete Rolle.

Gestatten Sie mir dazu, trotz gegenteiligen Versprechens, drei kurze Kommentare:

- 1 Die minutiöse Untersuchung eines Korpus von über 350 Texten von *schweizerischen* Maturanden und Studienanfängerinnen mit Hilfe eines *intersubjektiv geeichten Instruments*, des sog. Zürcher *Textanalyserasters*, hat ergeben, dass immerhin 99% der verwendeten sprachlichen Formen *orthographisch und grammatikalisch korrekt* waren. Wenn trotzdem der Eindruck entstehen kann, heutige Schreiberinnen und Schreiber würden sich weniger angemessen ausdrücken als *frühere*, liegt das nicht an der formalen Korrektheit.
- 2 Die *Textualität* von Texten – also deren virtuelle Konstruierbarkeit bzw. Rekonstruierbarkeit durch die Lesenden – hängt weniger von der Korrektheit der Schreibungen, Genera, Tempora und Kasus ab als vielmehr davon, ob ich als Leser oder Leserin einem *roten Faden* folgen und etwas einsehbar *Zusammenhängendes* mit geirnsinnlicher Lust und intellektuellem Vergnügen verstehend nachvollziehen kann.
- 3 Wer allerdings, zitiere ich aus unserem seinerzeitigen Forschungsbericht, «die Sprache auf ihre *Informationsvermittlungsfunktion reduziert* und den *ästhetischen Wert* von Sprachprodukten explizit *geringschätzt*, muss offenbar, so paradox dies erscheinen mag, in Kauf nehmen, dass ausgerechnet die gesuchten Grössen «Sprachökonomie», «Verständlichkeit» und «Korrektheit» darunter leiden. Ein Befund übrigens, der auch an extrem fachsprachlichen, nur auf sogenannten Informationstransport bedachten Texten ablesbar ist.»⁴

³ Peter Sieber: *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer (RGL 191) 1998.

⁴ In: Peter Sieber (Hrsg.): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Aarau usw.: Sauerländer 1994, Reihe Sprachlandschaft Bd. 12, S. 138.

3. Rahmenbedingungen sprachlicher Sozialisation

Noch bis in die späten 60er-Jahre des letzten Jahrhunderts waren die Schulen – von der Volksschule bis zur Universität – ein *gewichtiger* Faktor bei der *sprachlichen Sozialisation*. Heute haben sie – ausser *in den* und *für die* Ausbildungsinstitutionen selbst – diese Funktion weitgehend eingebüsst.

Der Funktionsverlust hängt m.E. ursächlich mit der *Omnipräsenz elektronischer Medien*, aber auch damit zusammen, dass schulische Anforderungen und Erwartungen *andere* geworden sind und dass *gesamtgesellschaftlich*, jedenfalls in unseren Breitengraden, Normen, gerade auch *sprachliche*, weniger Beachtung finden.

Als Einrichtungen, die u.a. auch *kulturelle Kompetenzen* wie Lesen und Schreiben vermitteln sollen, sind die Schulen just in einer Epoche, in der Lesen und – in vermindertem Mass – Schreiben immer lebenswichtiger werden, durch die *elektronischen Medien*, insbesondere das sog. *Fernsehen*, in den Hintergrund gedrängt worden: Dessen suggestive Wirkung setzt im frühesten Kindesalter ein, verändert hirnpfysiologisch Merkfähigkeit und Aufmerksamkeitsvermögen der Kinder und prägt Welt- und Menschenbild der Heranwachsenden bis weit über die Adoleszenz hinaus.

Ermittelt man systematisch, wie ich dies jahrelang am Gymnasium getan habe, *Lern-, Lese- und Fernsehzeit* der Jugendlichen, ergibt sich ein Verhältnis von 1,5 : 0,5 : 3,5. Jugendliche widmen der Glotze rund zweieinhalbmal mehr Zeit als dem schulischen Lernen und etwa siebenmal mehr als dem Lesen. Dass dies dem Erwerb der Lesefähigkeit und insbesondere der entdeckenden Lesefreude nicht eben zuträglich ist, leuchtet ein.

Hinzu kommt, dass die *Freizeitaktivitäten* jugendlicher Menschen dem *Druck Gleichaltriger* ausgesetzt sind. Die Anzahl der Bands, die ein Jugendlicher kennen, der Fernseh- und Kinofilme, die er gesehen haben, der *Events*, an denen er teilnehmen «muss», um in den verschiedenen Gruppen, in denen er sich bewegt, ernst genommen zu werden, wächst schnell einmal umgekehrt proportional zur verfügbaren Anzahl Stunden.

⁴ In: Peter Sieber (Hrsg.): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Aarau usw.: Sauerländer 1994, Reihe Sprachlandschaft Bd. 12, S. 138.

Anglizismen hingegen, damit auch dies gesagt sei, halte ich für vergleichsweise harmlos. Sie sind Teil der Jugendsprachen und verschwinden, weil man ihrer durch Übernutzung überdrüssig geworden ist⁵, in der Regel so schnell, wie sie aufgetaucht sind.

Problematisch ist allenfalls das *Wischiwaschi-Englisch*, das allenthalben abge-sondert wird. Da wohnen wir, meine ich, einer breiten *Pidginisierung* der Wissenschafts- und Wirtschaftssprache bei, die selbstverständlich Folgen auch für die Muttersprachen hat. Denn wer es gewohnt ist, in *fremden Sprachen ohn-gefähr* und undifferenziert zu formulieren, weil er es darin nicht besser kann, wird sich das so erworbene *vermeintliche Recht auf Vagheit* auch in der eigenen Muttersprache herausnehmen. Dabei werden, durchaus konsequent, fremdsprachige, besonders englische Wörter und Ausdrücke wie *Schlagstöcke* eingesetzt, mit denen sich noch die zaghafteste Regung von kritischer Reflexion niederknüppeln lässt.

Derartiges sprachliches Handeln ist zwar eine Frage *der Haltung*, aber auch eine der sprachlichen *Interferenz*. Und schliesslich der *Intertextualität*, weil jugendliche Schreiberinnen und Schreiber – vor allem an den Hochschulen – sich zunächst an *den* Texten orientieren, die sie unter anderem von ihren Lehrerinnen und Lehrern oder andern diesbezüglichen Leitfiguren vorgesetzt erhalten.

Es trifft zweifellos zu, dass noch nie in der Geschichte unserer Spezies so viele Menschen lesen und schreiben konnten wie heute. Berücksichtigt man allerdings die Ergebnisse der OECD-Studie von 2003, wonach «in der Deutschschweiz etwa 10% der Bevölkerung im aktiven Alter vom Problem des *Illetrismus im eigentlichen Sinn*, d.h. von Schwierigkeiten im Lesen in der eigenen Mutter- oder Hauptsprache, betroffen sind»⁶, wird die zivilisatorische Euphorie empfindlich gedämpft. Erfährt man zusätzlich, dass «entgegen der landläufigen Meinung *vor allem ältere Personen ab einem Alter von 40 bis 50 Jahren* und *nicht* Jugendliche vom Illetrismus betroffen»⁷ sind, wird man weniger vorschnell *ausschliesslich* die Schule – und gar die *heutige* – für Verhältnisse verantwortlich machen wollen, die man auch als nicht direkt Betroffener als unbefriedigend empfindet.

⁵ Markus Föhn: Krass ist das neue cool. Wer jetzt noch cool sagt, ist nicht out, sondern steht im Abseits. Denn die deutsche Sprache schlägt zurück. In: Montag. Das junge Magazin der Zentralschweiz. Nr. 15/23.4.2007, S. 12 ff. Beilage der «Neuen Luzerner Zeitung».

⁶ Philipp Notter: Jeder Zehnte kann kaum Texte verstehen. Illetrismus ist auch in der Deutschschweiz ein verbreitetes Problem. In: «NZZ» vom 16.1.2007, Beilage Bildung und Erziehung, S. 59

⁷ Notter, a.a.O.

Die Gründe für die *zunehmende* Unfähigkeit von Menschen *mit schulischer Ausbildung*, einfache Texte zu lesen und zu verstehen, sind vermutlich dieselben wie beim früher beschriebenen *circulus vitiosus* der *abnehmenden* Hochdeutschkompetenz: Mangelnde Übung im Lesen von Ganztexten im (beruflichen) Alltag führt zu verminderter Kompetenz, diese zum typischen Minderwertgefühl, das seinerseits Vermeidungsstrategien auslöst. Und so nicht grade ad infinitum, aber doch ganz unschön im Kreis herum. Oder in einer Spirale, die sozial nach unten weist. Dass auch das sog. *Fernsehen* als bedeutsamste Möglichkeit, schriftliche Texte zu meiden, an dem Prozess zumindest beteiligt ist, liegt auf der Hand.

4. Zum Hochdeutschunterricht in der deutschsprachigen Schweiz

Sie haben natürlich gemerkt, dass ich bisher versucht habe, die Schulen in Schutz zu nehmen. Das lässt sich damit erklären, dass ich als Lehrer aus der Praxis heraus argumentiere, und durch den Umstand, dass ich auch *auserschulische* Faktoren in die Beobachtungen einbeziehen will, weil deren Folgen – *Sprechsprachlichkeit, Sorglosigkeit, Vernachlässigung ästhetischer Aspekte* beim eigenen Sprachegebrauchen und ein mehr oder minder nagendes *Gefühl von Inkompetenz* – im Unterrichtszimmer nicht plötzlich unwirksam werden. Selbst Deutschlehrende sind Zeitgenossen, deutschsprachige Deutschlernende als in der Regel jüngere Menschen erst recht.

Wer heute Deutsch unterrichten will, sollte deshalb mit den Tendenzen im *gegenwärtigen Sprachgebrauch* vertraut sein und deren Manifestationen *bei sich und andern* erkennen können. Ob er oder sie dann im eigenen Sprachebrauchen und im Umgang mit den sprachlichen Äusserungen der Auszubildenden dem allgemeinen Trend folgen *oder* sich selber und den Schülerinnen und Schülern *sprachliche Disziplin, grösstmögliche Genauigkeit und Variationsreichtum* im Ausdruck abverlangen will, entscheidet die Lehrerin oder der Lehrer selbst. Überlegtes, präzises und formbewusstes Sprechen und Schreiben werden jedenfalls weder durch den Sprachwandel noch durch die ihn bedingenden gesellschaftlichen Veränderungen und treibenden Einstellungen verhindert.

Dass Texte, mündliche wie schriftliche, immer unter bestimmten *Produktionsbedingungen* entstehen, ist keine neue Einsicht, aber eine *wertneutrale*. Veränderte Produktionsbedingungen bringen deshalb *andere*, nicht – wie Verfallskläger häufig ungeschützt behaupten – schlechtere Texte hervor.

Das lässt sich z. B. an Matura-Aufsätzen, die in der Zeit zwischen 1930 und 1980 in Schaffhausen entstanden sind, zeigen⁸.

Im Schreibunterricht der 30er Jahre wurden Textmuster vorgegeben, geübt und befolgt; der Literaturunterricht vermittelte in erster Linie Lernstoff, der wiedergegeben werden musste. Damit entsprach der Deutschunterricht weitgehend der – nicht nur pädagogischen – «Leitkultur» und dem öffentlichen Diskurs der damaligen Zeit. Die Matura-Aufsätze sind denn auch zweckdienlich aufgebaut, rhetorisch und stilistisch eingängig, aber formal stereotypisiert und inhaltlich reproduktiv.

Demgegenüber wird von Schülerinnen und Schülern seit den 70er-Jahren erwartet, dass sie *eigene* Überlegungen zu einem gegebenen Thema in formal mehr oder weniger *originellen* Texten präsentieren. Diese gegenüber früher veränderten Produktionsbedingungen setzen einen andern Schreibunterricht voraus und erfordern eine *andere* Art der Beurteilung von Schülertexten. Mithin *eine kreative Sprach- und Beurteilungskompetenz der Lehrenden*. Und die wurde – jedenfalls bisher – weder an den Lehrerbildungsanstalten noch an den Universitäten zielgerichtet gefördert.

- Erstens werden angehende Deutschlehrende an Universitäten und Fachhochschulen nur ausnahmsweise auf *unangemessenen* eigenen *Sprachgebrauch* hingewiesen. Das beweisen, zumindest für den schriftlichen Bereich, ins Internet gestellte Arbeiten von Studierenden zur Genüge.
- Zweitens fehlt – oder fehlte doch bislang – *eine Ausbildung in eigenem Schreiben*. Dabei können nur diejenigen, die selber schreiben, die Schwierigkeiten der schreibenden Schülerinnen und Schüler verstehen und allenfalls fachkundig beheben.
- Drittens werden – oder wurden – die künftigen Deutschlehrenden nicht in der *Schreiberziehung* der Schülerinnen und Schüler geschult. (Das muss in Fortbildungskursen mehr oder weniger erfolgreich «nachgeholt» werden.)

Mit anderen Worten: Die *korrigierenden* Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer der Volks- und Mittelschulen verfügen häufig nicht über genügend eigene Schreiberfahrung und vor allem nicht über das angemessene Vokabular, um einen Schülertext hilfreich zu *kommentieren* und zu *optimieren*. Sie

⁸ vgl. dazu Guy André Mayor: Grosseltern und Eltern als jugendliche Schreiber. Eine kleine Untersuchung zur (Sprach)-Geschichte des Maturaufsatzes in den letzten 50 Jahren. In: Praxis Deutsch 96, 1989.

merken zwar, dass etwas an dem Text nicht stimmt, sind aber meist nicht in der Lage, genau anzugeben, *warum* ein Text, salopp gesagt, als Text nicht funktioniert, ihm die Lesenden *Textualität* und *Kohärenz* nicht zusprechen können. Also streichen sie in ihrer verständlichen Hilflosigkeit einfach orthografisch, grammatikalisch, sog. «stilistisch» und gar «inhaltlich» Fehlerhaftes an, d. h. sie «korrigieren» statt zu *lektorieren* – und begnügen sich meist mit einem Schlusskommentar, in den sie allfällig Positives einfließen lassen. Das haben wahrscheinlich die meisten von Ihnen, die Leserinnen und Leser aus Deutschland und Österreich eingeschlossen, so erlebt. Es ist auch in der deutschsprachigen Schweiz, muss ich mit Bedauern feststellen, noch weitgehend so.

Weit hilfreicher sind meiner Erfahrung nach⁹ relativ ausführliche *Einzelkommentare*, die einerseits Misslungenes ansprechen – und geduldig *erklären*, *warum* z. B. die konkrete Schreibung, Interpunktion, Wortwahl, Wortstellung, Satz- oder Abschnittsverknüpfung usw. falsch bzw. in diesem Kontext unangemessen ist, andererseits auch die positiven Qualitäten des Textes *an der entsprechenden Stelle begründend* hervorheben, also etwa originelle Lexik, geschickte Verknüpfung und Kohärenzangebote, gelungene Rezipientenführung, sprachlich-formales oder inhaltliches Wagnis usw. *explizit* benennen.

Ich muss jedoch einräumen, dass die schriftlich kommentierende *Lektorierung* von Schüler- und Studierendentexten enorm zeitraubend und anstrengend ist und dass schon deshalb nicht sämtliche schulischen Texte auf diese Weise bearbeitet werden können.

Auch könnte man zur Verteidigung der mangelhaften «Schreibdidaktik» an Hochschulen und Gymnasien einwenden, die Studierenden lernten immerhin lesen. Das stimmt zwar, nur ist die positive *Korrelation zwischen Lesen und Schreiben* keineswegs erwiesen¹⁰. Wer viel liest, drückt sich *nicht deshalb* schon besser aus. Damit Lesen sich auf das eigene Reden und Schreiben auswirken kann, bedarf es einer bestimmten Art zu lesen: eines sprach- und formbezogenen Lesens *mit Blick auf das eigene Reden und Schreiben*. Und dies

⁹ vgl. dazu Guy André Mayor: Lektorieren statt korrigieren. Das Zürcher Textanalyseraster und seine Folgen. In: Deutschblätter. Halbjahresschrift des Vereins Schweizerischer Deutschlehrerinnen und -lehrer Nr. 52, Oktober 2004, S. 7 ff.

¹⁰ vgl. dazu Guy André Mayor: Lesen ist langweilig. In: Sprachspiegel Nr. 5/2003, S. 156 ff.

aus *eigenem* Antrieb und *habituell*, d.h. auch ausserhalb der Schulsituation. Ein solches Lesen setzt allerdings voraus, dass Lesende *sprachliche Disziplin, grösstmögliche Genauigkeit und Variationsreichtum* im Ausdruck für erstrebenswert halten, weil sie begriffen haben, dass sie für das Gelingen mündlicher und schriftlicher Kommunikation entscheidend sind.

Denn selbst wenn *analytisches* sprach- und formbezogenes Lesen im Unterricht vorgemacht und eingeübt wird, ist keineswegs sicher, dass Schülerinnen und Schüler an *fremden* Texten Gelerntes auch in ihr *eigenes* Schreiben einbringen. Die meisten lesenden Menschen nämlich – nicht nur Schüler und Schülerinnen – lesen nach wie vor und in erster Linie *inhalts- bzw. informationsbezogen*. Und erweitern damit ihre Ausdrucksmöglichkeiten im besten Fall um einige neue Wörter.

Damit nun nicht der unerwünschte Eindruck entsteht, ich würde hier – nach der fatalen Devise «Je älter ich werde, desto besser *war* ich» – den Schulen ungerechtfertigt Schulden zuweisen, mache ich ausdrücklich auf die herrschenden Verhältnisse aufmerksam. Die überaus aufwändige *Sorgfalt in der sprachlichen Ausbildung* sowohl der künftigen Deutschlehrenden als auch der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten kann nämlich weder unter den Bedingungen der *Massenuniversität* noch unter denen des – durch *endemische Reformitis* entstehenden – *Zeitdrucks*, dem Hochschullehrerinnen, Gymnasiallehrer und Studierende in vergleichbarem Ausmass ausgesetzt sind, angewandt werden. Anders gesagt: Solange die *Ausbildung* der Folgegenerationen in unseren Ländern nicht – wie beispielsweise in China¹¹ – zur obersten Priorität von Politik und Staatstätigkeit erklärt wird, kann es dauern, bis die Voraussetzungen für eine angemessen sorgfältige sprachliche Ausbildung geschaffen sind. Auch natürlich, weil Politiker und Politikerinnen wenig Interesse daran haben, dass ihr plakativer und unscharfer Sprachgebrauch womöglich von vielen durchschaut wird ...

¹¹ Den Hinweis verdanke ich Dr. Manfred Osten, der im Rahmen seines Referats «Die Kunst, Fehler zu machen. Zur Null-Fehler-Kultur im 21. Jahrhundert» in der *Freien Vereinigung Gleichgesinnter Luzern* am 25. April 2007 die diesbezüglichen Anstrengungen der gegenwärtigen chinesischen Regierung geschildert hat.

5. Hochdeutsch als Unterrichtssprache in der deutschsprachigen Schweiz

Wie nicht anders zu erwarten, verschärfen sich die genannten Probleme bei den Lehrerinnen und Lehrern, die nicht Deutsch, sondern *andere Fächer* unterrichten, aber gehalten sind, dies auf Hochdeutsch zu tun. Niemand hat an der Hochschule auf ihre Ausdrucksweise geachtet, sie haben in der Regel ein «utilitaristisches» Verhältnis zur Sprache und weniger eigene Schreiberfahrung als die Deutschlehrenden.

Trotzdem ist – zu Recht – in *fast* allen deutschsprachigen Kantonen *Hochdeutsch als Unterrichtssprache* vom Kindergarten bis zur Hochschule in *allen* Fächern vorgeschrieben, auch im Turn- und Werkunterricht. Das klingt gut und vielversprechend, bloss ist die *Qualität* des Hochdeutschen, das da vor allem *gesprochen* werden soll, nicht vorschreibbar und lässt sich im Einzelnen schlecht überprüfen, ob oder wie oft es überhaupt geredet wird.

Einerseits ist nämlich der Anteil anderssprachiger Schülerinnen und Schüler vor allem in der Volksschule auf rund 9% gestiegen, andererseits die Verwendung des Hochdeutschen merklich zurückgegangen.¹² Im Jahr 2000 gaben nur noch 7,5% der befragten Schülerinnen und Schüler an, in der Schule *ausschliesslich Hochdeutsch* zu sprechen; der Anteil jener, die in der Schule regelmässig *nur schweizerdeutsch* reden, stieg auf 39%, während der Anteil derjenigen, die *beide Varietäten* verwenden, praktisch gleich blieb. «Der Dialektgebrauch», sagt Ivar Werlen, den ich hier referiere, «nimmt also entgegen allen Erwartungen zu. Das gilt in noch stärkerem Mass bei den Ausländerinnen und Ausländern.»

Vielleicht erinnern Sie sich daran, dass ich bei der Schilderung meiner persönlichen Diglossie, die immerhin eine *echte* Zweisprachigkeit war, nicht eine zwischen zwei unterschiedlichen Formen derselben Sprache, darauf hingewiesen habe, wie *selbstverständlich* ich als Kleinkind jeweils vom einen Idiom ins andere gewechselt habe. Diese *Selbstverständlichkeit* beschreibt Peter Sieber in einem Aufsatz von 2007 auch in Bezug auf den Wechsel von der Mundart zum Hochdeutschen: «Kindergärtnerinnen, die Hochdeutsch eingeführt haben, stellen – oft zu ihrem eigenen Erstaunen – fest, dass sie nach einigen

¹² Angaben nach Ivar Werlen in: Peter Sieber: Zur frühen Förderung des Hochdeutschen – Gründe und Erfahrungen. NZZ vom 16.1.2007, Beilage Bildung und Erziehung, S. 61

Wochen kaum mehr merken, wenn sie Hochdeutsch sprechen. Sie (...) merken, dass die anfangs allenfalls befürchtete Künstlichkeit einer Normalität gewichen ist, die zur Selbstverständlichkeit wird.»¹³

Wenn, füge ich hinzu, die Lehrerinnen und Lehrer *aller* Stufen gewahr würden, dass die Verwendung des Hochdeutschen nichts Künstliches an sich hat, d.h. falls sie ihre eigenen Vorurteile und Widerstände überwinden könnten, würden ihnen die Schüler und Studentinnen mit schöner Selbstverständlichkeit folgen. Das wäre immerhin ein erster Schritt zur Entkrampfung und im Lauf der Zeit gar zur Optimierung des Hochdeutschgebrauchs in der deutschsprachigen Schweiz.

Weil ich aber weit weniger optimistisch bin als Peter Sieber, stehen die letzten Sätze im konditionalen Konjunktiv, und höre ich mit einem Selbstzitat aus «Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!» auf.

«Bedenkenswert», heisst es in der Zusammenfassung der Interview-Ergebnisse, an den Aussagen der Schülerinnen und Schüler selbst ist

- *einerseits* ihre Klage, sie hätten *an der Mittelschule zu wenig Gelegenheit zu schriftlichem und mündlichem Üben* ihrer Sprachfertigkeiten, weil im Unterricht entweder kein Wert darauf gelegt, keine Zeit dafür eingeräumt oder ohnehin Mundart geredet werde;
- *andererseits* ihr ausdrücklicher Hinweis auf die *Vorbildfunktion des täglich erlebten Sprachegebrauchs der Lehrpersonen*.

Mit anderen Worten: Die Schülerinnen und Schüler reden und schreiben in der Schule so, wie sie es von ihren eigenen Lehrerinnen und Lehrern vorge-macht erhalten. Also, mit Verlaub, in nicht allzu wenigen Fällen eher schlecht als recht.

Die weitgehend zum Lippenbekenntnis verkommene Forderung, jeder Unterricht habe auch Sprachunterricht zu sein, verbirgt eine Binsenwahrheit: Jeder Unterricht ist Sprachunterricht. Guter oder weniger guter. Und immer mit Folgen.

(Der Text entspricht dem Vortrag, der unter dem gleichen Titel am 22. Juni 2007 anlässlich der gemeinsamen Tagung von GfdS und SVDS in Luzern gehalten wurde.)

¹³ a.a.O.