

Zeitschrift:	Sprachspiegel : Zweimonatsschrift
Herausgeber:	Schweizerischer Verein für die deutsche Sprache
Band:	50 (1994)
Heft:	2
Artikel:	Zum Verhältnis von Dialekt und Standardsprache in den Deutschschweizer Schulen*
Autor:	Sieber, Peter
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-421652

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 15.02.2026

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

Zum Verhältnis von Dialekt und Standardsprache in den Deutschschweizer Schulen*

Von Dr. Peter Sieber

Ganz herzlich möchte ich mich bedanken, daß ich hier zu Ihnen sprechen kann, weiß ich mich doch darin mit Ihnen verbunden, daß Sie sich für eine Sache interessieren und einsetzen, der ich selbst in den letzten Jahren einen guten Teil meiner beruflichen Arbeit und meines Interesses gewidmet habe: der Untersuchung und vor allem der Förderung unserer Sprache und unseres Sprachgebrauchs innerhalb und außerhalb der Schule. Was dabei «unsere Sprache» betrifft, so halte ich mich gerne an jenes schöne Diktum des Schriftstellers Hugo Loetscher, der unsere Sprachsituation in der Deutschschweiz einmal so charakterisiert hat: «Wir sind zweisprachig innerhalb der einen deutschen Sprache.» Mit dieser «Zweisprachigkeit innerhalb der einen Sprache» tun wir uns ja meist eher schwer. Wir nehmen kaum die Chancen und Möglichkeiten wahr, die sich aus unserer Sprachsituation ergeben, vielmehr konzentrieren wir uns auf Schwierigkeiten und Defizite. Und auch in meinen Ausführungen werden Sie Hinweise auf Defizite finden. Doch geht es mir wesentlich um etwas anderes als ums Klagen: Ich möchte gegenüber einem Blick zurück, der die Vergangenheit besonnen mag, unseren Blick für die Gegenwart schärfen. Denn zu keiner Zeit war Sprachförderung so nötig und so wichtig wie in der Gegenwart, niemals bisher sahen sich so viele Menschen so hohen sprachlichen Anforderungen gegenüber wie heute.

Unseren Blick schärfen – dies möchte ich im folgenden in drei großen Schritten:

Zunächst gebe ich Ihnen eine kurze Schilderung der Situation, wie wir sie gegenwärtig in den Schulen der verschiedenen Stufen antreffen können. Und dabei möchte ich insbesondere einen Problembereich herausgreifen, der mir gerade für Ihre Tätigkeit wichtig erscheint, können Sie hier mit Ihrer Arbeit doch mit zu einer Veränderung beitragen. Es geht um die Einstellungen zu Mundart und Hochdeutsch – und was hier in der Schule zu beobachten ist.

In einem zweiten Schritt erläutere ich – gleichsam als Hintergrund für die beobachteten schulischen Tendenzen – zwei wesentliche Merkmale unserer gegenwärtigen Sprachsituation, nämlich die Aufwertung der Umgangssprache und die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache.

* Dieser Beitrag wurde vom Verfasser, Dozent am Deutschen Seminar der Universität Zürich, an der Jahresversammlung des Vereins Hochdeutsch in der Schweiz (VHS) vom 6. November 1993 in Olten als Vortrag gehalten.

Der dritte Teil führt die beiden vorigen Aspekte zusammen: Wie reagiert die Schule auf die veränderte Situation außerhalb?

A. Zur Situation in der Schule

Wenn ich im folgenden die Situation in der Schule beschreibe, so mögen Sie sich folgendes vor Augen halten:

- Schule bei uns in der Deutschschweiz ist Schule in einer Sprachsituation, in der prinzipiell – unter Deutschschweizern – Dialekt gesprochen, Hochdeutsch gelesen und geschrieben wird; die Dialekte sind die natürlichen Umgangssprachen – auch in der Schule.
- Schule in der Deutschschweiz ist Schule in einem mehrsprachigen Land. Dies erfordert für den Sprachunterricht unterschiedliche «Solidaritäten». Es gibt die «Solidarität der Nähe», die auf Dialektgebrauch zielt («So reden lernen, wie einem der Schnabel gewachsen ist.»); es gibt die Forderung einer «Solidarität innerhalb des Staates» (der «Eidgenossenschaft»). Sie verpflichtet dazu, den anderssprachigen Bürgerinnen und Bürgern eine Sprachform anzubieten, die diese auch gelernt haben können – das zielt auf gesprochenes Hochdeutsch. In gleiche Richtung weist auch das Interesse an einer grössterräumigen Verständigung, an Teilhabe und Teilnahme an der deutschsprachigen Kultur.
- Schule in der Deutschschweiz – das kann auch heißen: Schule in einer Situation, wo viele fremdsprachige Kinder gemeinsam in einer Klasse sind.
- Unter diesen Umständen ergibt sich ein Nebeneinander von Lernzielen, das nicht konfliktlos ist: Auf der einen Seite muß es Ziel der Schule sein, Kommunikationsfähigkeit in mündlichen Alltagssituationen zu fördern – daraus resultiert die Notwendigkeit des Dialektgebrauchs in der Schule. Für das Erlernen von Lesen und Schreiben ergibt sich eine hohe Favorisierung der Standardsprache. Und ebenso ergibt sich (zumal aus innenpolitischen Gründen: zur Sicherung der Verständigungsfähigkeit in einem mehrsprachigen Land) das Ziel, Gesprächsfähigkeit auch im Hochdeutschen zu schulen.
- Konkret werden in unseren Schulen in den ersten Schuljahren die Dialekte als Unterrichtssprache verwendet – mit zunehmendem Einbezug des Hochdeutschen, denn die Verstehenskompetenz ist heute bereits bei Primarschülern hoch. Hier hat unsere Aufklärungsarbeit gefruchtet. Es ist nicht mehr so, daß in der 1. und 2. Klasse das Hochdeutsch fein säuberlich von den Kindern ferngehalten wird. Im Gegenteil: Zunehmend mehr Lehrkräfte setzen es schon von der ersten Klasse – ja schon im Kindergarten – als ebenfalls selbstverständliche Sprachform im Unterricht ein. Ab dem 3./4. Schuljahr ist dann – offiziell zumin-

dest – Hochdeutsch Regelsprache im Unterricht. Allerdings fehlt in keinem Lehrplan der Volksschule der Hinweis, daß auch «der Dialekt zu pflegen sei».

Lehrpläne, Weisungen und Schulaufsicht wirken in den letzten Jahren, die durch eine Aufwertung der Dialekte geprägt waren, kompensierend in Richtung eines vermehrten Hochdeutschgebrauchs.

1. Trotz aller Vielfalt: generelle Tendenzen

Wie hat man sich nun die Verteilung der beiden Sprachformen im Unterricht vorzustellen? Die Verfolgung der beschriebenen unterschiedlichen Ziele führt zu einem sehr bunten und variantenreichen Bild. Es lassen sich jedoch gewisse allgemeine Tendenzen feststellen. Wir – d. h. Horst Sitta und ich – haben sie so zusammengefaßt:

1. Grundsätzlich ist der Dialekt die «Sprache der Freizeit», das Hochdeutsche die «Sprache der Arbeitszeit» in der Schule. Das heißt, die Mundart bestimmt die Kommunikation in den Pausen, vor und am Beginn sowie am und nach dem Ende des Unterrichts und in informellen Situationen innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Das gilt für alle – für Schüler wie für Lehrer. Dialekt ist eben die sich zwanglos einstellende Umgangssprache, während das Hochdeutsche für die eigentlichen Lektionen reserviert ist.

Diese Verteilung ist im Bewußtsein aller Beteiligten so fest, daß sie zur Situationsdefinition genutzt werden kann: Der Lehrer betritt das Schulzimmer, richtet ein paar informelle Worte an die Schüler – in Dialekt – und wechselt dann in Standardsprache: Zeichen dafür, daß die Arbeitszeit begonnen hat.

2. Innerhalb der schulischen Arbeit gibt es Fächer, in denen ebenfalls fast nur Dialekt gesprochen wird (und zwar von Schülern und Lehrern), und andere, in denen grundsätzlich Hochdeutsch gesprochen wird. Zur ersten Gruppe gehören Musik, Zeichnen/Werken und Turnen, mit weniger deutlicher Regelhaftigkeit Lebenskunde, Religion, Handarbeit/Hauswirtschaft, daneben gelegentlich auch freiwillig gewählte Fächer (unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung). Zur zweiten Gruppe – zu jenen Fächern, in denen Standardsprache gesprochen wird – gehören die eigentlichen «Sachfächer».

Die Aufteilung innerhalb der schulischen Arbeit verläuft also entlang einer Linie, die die «Kopffächer» von den «Herz- und Handfächern» trennt: Den «Kopffächern» ist mit deutlichem Schwergewicht das Hochdeutsche als Unterrichtssprache zugeteilt, den «Herz- und Handfächern» die Mundart, und zwar jeweils mit einem charakteristischen Zusatzmerkmal: In der einen Fächergruppe *muß* man Hochdeutsch sprechen, in der anderen *darf* man Dialekt sprechen. Diese Verteilung ist unter dem Gesichts-

punkt des Spracherwerbs keineswegs unproblematisch, werden dadurch doch unerwünschte negative Einstellungen gegenüber der Standardsprache aufgebaut. (Dazu unten gleich noch mehr.)

3. Im Unterricht sämtlicher Fächer gibt es Phasen und Situationen, in denen – mehr oder weniger akzeptiert – Dialekt gesprochen wird:

- Der Dialekt dient der Herstellung einer informelleren Beziehung; so kommen häufig Äußerungen, die Beziehunghaftes und nichts Sachliches betreffen, im Dialekt.
- Der Dialekt ist Ausdruck einer bereits bestehenden (guten) informellen Beziehung.
- Der Dialekt ist eher die Sprachform der Spontaneität, die Standardsprache eher die Sprachform der Planung; Dialekt liegt auch näher in Situationen der Unsicherheit.
- Der Dialekt ist die selbstverständliche Sprachform der individualisierenden Phasen im Unterricht, also z. B. bei Partner- oder Gruppenarbeit. (Und hier liegt auch eine Erklärung für die «Dialektwelle», die man in der Schule diagnostiziert: Infolge der Zunahme individualisierender Phasen im Unterricht, wie sie die Didaktik schon lange propagiert, hat auch der Dialektgebrauch in der Schule zugenommen.)

Im Detail ergibt sich ein weit differenzierteres Bild, hängt doch der Gebrauch der beiden Formen auch wesentlich von besonderen Einflußfaktoren ab: von Schulstufe bzw. Schulform, vom Standort der Schule (deutliches Ost-West-Gefälle), von der Struktur der Unterrichtssituation, von persönlichen Merkmalen der Lehrpersonen sowie von der sprachlichen Äußerung selbst.

2. Vor allem ein Einstellungsproblem!

Die Beobachtungen, über die ich hier berichtet habe, zeigen also ganz deutliche Tendenzen – und sie sind auch empirisch gut belegt. Das heißt nicht, daß in der Schule nicht auch anderes beobachtet werden kann, die Tendenzen sind aber so überdeutlich, daß anderes wenig ins Gewicht fällt.

Anhand dreier Beispiele möchte ich nun etwas konkreter beleuchten, was in der Schule zu beobachten ist: Die folgenden Schüleraussagen stehen stellvertretend für die jeweiligen Klassenstufen:

- a) «Wir müssen Hochdeutsch nicht lernen – wir können es.» (Unterstufenschüler)
- b) «Hochdeutsch könnte von mir aus aussterben». (Mittelstufenschüler)
- c) «Gefühle kann ich besser in Mundart ausdrücken. Hochdeutsch ist für mich eine Fremdsprache.» (Oberstufenschülerin)

In den Anfangsjahren kommen die Schüler mit außerschulischen Erfahrungen mit Dialekt und Hochdeutsch in die Schule. Hochdeutserfahrungen sind meist verbunden mit medialen Spracherfahrungen, während der Dialekt das eigene Register der alltäglichen Kommunikation bildet. Daß dem Hochdeutschen gegenüber eine sicherlich nicht negative Einstellung vorherrscht, erhellt schon daraus, daß Vorschulkinder – und auch Schüler der ersten Klassen – im freien Spiel gerne zum Hochdeutschen greifen, sei es, um Fernsehszenen nachzuspielen, sei es, um Modelle aus Kassetten oder Filmen nachzuahmen. Dazu kommt, daß Hochdeutsch auch jene Sprachform ist, in der Lesen und Schreiben gelernt wird, Tätigkeiten, die zumindest für Schulanfänger meist (noch) positiv besetzt sind.

Daß hier die Voraussetzungen für den schulischen Umgang mit Hochdeutsch gut sind, besser als in früheren Zeiten, zeigen die Erfahrungen jener Lehrkräfte, die schon ab der ersten Klasse auch Hochdeutsch einführen. Die Verständnisschwierigkeiten sind dabei nicht größer als bei der Verwendung des Dialekts. Die Freude am Hochdeutschsprechen ist eine gute Voraussetzung für gelingende Spracherwerbsprozesse in dieser frühen Schulzeit.

Dazu trägt auch bei, daß die heutige Primarschuldidaktik mit ihrer deutlichen Situations- und Lernerorientierung ein schulisches Klima zu schaffen sucht, das einer Probierhaltung auch im Sprachlernen förderlich ist.

Diese durchaus positive Situation ändert sich nach den ersten Schuljahren, so daß eine tendenziell negativere Besetzung des Hochdeutschen gefördert wird, wie sie in den Schüleräußerungen (b) und (c) erkennbar ist. Das hängt mit mindestens zwei wichtigen Faktoren zusammen:

- mit einer starken Überlagerung von schulischem Hochdeutsch und geschriebener Form der Sprache,
- mit einer immer deutlicheren Koppelung von schulischen Situationen mit einem bestimmten Sprachformengebrauch.

Zum einen – die Überlagerung von schulischem Hochdeutsch und geschriebener Sprache: Wir haben in der Analyse unserer Sprachsituation wie auch in Erhebungen der Einschätzungen (in unterrichtlichem Rahmen) eine starke Fixierung auf Merkmale gefunden, wie sie auch in Untersuchungen der geschriebenen Sprache auftauchen. Danach ist der Dialekt – oder eben das gesprochene Register –: persönlich, vertraut, frei, locker, einfach, ausdrucksstark, sympathisch oder lustig.

Das Hochdeutsche – oder eben das geschriebene Register – wird demgegenüber als unpersönlich, unvertraut, steif, gepflegt, kompliziert, wenig gefühlbetont, trocken oder als gehobene Sprache eingeschätzt.

Diese Festlegungen in der Einschätzung werden in der Deutschschweizer Situation noch dadurch verstärkt, daß das Schulhochdeutsch nicht eine

kolloquial-natürliche Sprachform des eher formellen mündlichen Verkehrs darstellt. Schulisches Hochdeutsch ist zu oft eine Kunstsprache, an Schriftlichkeit orientiert und fernab von jenen Erfahrungen, die Schüler mit der gesprochenen Form des Hochdeutschen in den Medien machen. Hochdeutsch in der Schule wird als etwas Künstliches wahrgenommen, und: nur in dieser Sprachform kann man Fehler machen.

Deshalb also die Schüleräußerung: «Hochdeutsch könnte von mir aus aussterben.»

Daß sich die anfänglich durchaus positiven Einstellungen ins Negative verändern, hängt aber auch mit einer zweiten Tatsache zusammen: Die Wahl der Sprachform scheint – nach wie vor und entgegen anderslautenden Hinweisen und Aufforderungen – jene starre Ausrichtung auf bestimmte, festgelegte Unterrichtssituationen zu beinhalten, wie ich sie vorhin beschrieben habe. (Mundart als «Sprache der Freizeit», Hochdeutsch als «Sprache der Arbeitszeit» in der Schule; Verteilung auf Kopf-Herz-Fächer usw.)

Daß in dieser Situation nicht eben hilfreiche Voraussetzungen für den Aufbau positiver Einstellungen zum mündlichen Hochdeutsch bestehen, dürfte einleuchten. Mit zunehmendem Schulalter, mit zunehmender schulischer Erfahrung wächst denn auch die Abneigung gegenüber dem Hochdeutschsprechen. Und ich meine, daß dabei die Schule mitschuldig ist.

So erstaunt es dann kaum weiter, wenn auch die Sprachfähigkeiten in Mundart und Hochdeutsch unterschiedlich eingeschätzt werden. Dies belegen Ergebnisse einer Umfrage bei Gymnasiallehrern zur Einschätzung der Sprachfähigkeiten von Maturanden. Die mundartlichen Fähigkeiten werden weitaus positiver eingeschätzt als die hochdeutschen. 62% beurteilen sie als gut, lediglich 1% als mangelhaft. Beim Hochdeutschsprechen beurteilen demgegenüber immerhin 14% die Fähigkeiten als mangelhaft oder eher mangelhaft, und in diesem Zusammenhang «nur» 40% als gut bis sehr gut. (Vgl. Sieber [Hrsg.] 1994, Kap. 3.)

3. Wie lassen sich diese schulischen Einstellungen erklären?

Was uns gewiß erscheint: Die Probleme der Einstellung sind zunächst weit mehr Probleme der Lehrkräfte als solche der Schüler. Da aber Einstellungen durch Lernen in Situationen erworben werden, beeinflussen die Lehrereinstellungen jene der Schüler maßgeblich.

Erklärungen für die beschriebene Merkmallage, die über eine reine Beschreibung der Situation hinausgehen, müssen auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen. Gemeinsam mit Horst Sitta habe ich ausführlich die

Wirkungsweise von Einstellungen in unserer Sprachsituation beschrieben. (Das können Sie im Detail nachlesen, vgl. Sieber/Sitta [1986, Kap. 6].) Hier möchte ich lediglich auf drei Faktoren hinweisen, die entscheidend zu einer schwierigen Erwerbssituation beitragen:

1. Unsere sprachliche Bildung, unser Sprachunterricht trägt wenig zur Stärkung des Selbstvertrauens in die Hochdeutschkompetenz bei.
2. Die didaktischen Orientierungen an «Nähe» und «Situation» tendieren eher in Richtung «Dialekt»-Gebrauch.
3. Schließlich finden wir auch im eigentlichen Sprachgebrauch Merkmale, die ein unverkrampftes Verhältnis zum gesprochenen Hochdeutsch eher behindern.

1. Die schulische Sprachbildung trägt wenig dazu bei, daß sich Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer ihrer realen Kompetenzen in Hochdeutsch bewußt sind. Eher müssen wir davon ausgehen, daß selbstverstärkende Mechanismen einer Defizitorientierung wirksam sind, daß man sich also weit mehr am Nichtkönnen orientiert als am Können – und dies ist ja bekanntlich eine sehr schlechte Voraussetzung fürs Lernen. Wie anders wäre es sonst erklärbar, daß gerade jene, die Hochdeutsch am besten beherrschen – nämlich jene mit der besten Ausbildung und den häufigsten Gebrauchssituationen – die Kompetenzen am schlechtesten einzuschätzen scheinen? Dieses Ergebnis hat zumindest eine von der SRG durchgeführte Befragung ergeben. Danach sind 4 von 10 Befragten der Meinung, daß sich die meisten Deutschschweizer eher schlecht in Hochdeutsch ausdrücken können, knapp die Hälfte beurteilt die Ausdrucksfähigkeit als genügend und nur gerade 7% beurteilt sie als gut. Bei jenen mit der formal besten Ausbildung wird die Ausdrucksfähigkeit besonders kritisch eingeschätzt: Lediglich 5,9% schätzen sie als «gut» ein. (Vgl. Sieber 1990, 85ff.)

Auch Maturandinnen und Maturanden können in Interviewsituationen – in denen sie sich notabene im Umgang mit gesprochenem Hochdeutsch sehr gewandt zeigen – weit besser eigene Defizite in Hochdeutsch nennen als eigene Kompetenzen.

Und die Eindrücke von sprachlicher Minderwertigkeit gegenüber Sprechern aus Deutschland sind in der Literatur ja oft beschrieben worden: Wie wir Schweizer uns «ertappt» fühlen, wenn man uns an unserer Sprache erkennt – als ob nicht alle Deutschsprechenden in ihrer Sprechweise regional zugeordnet werden könnten, sofern sie nicht auf der Bühne sprechen.

Zusammengefaßt: Die sprachliche Bildung – nicht nur der Lehrkräfte – erweist sich also auch als Hindernis für einen angstfreien Gebrauch des Hochdeutschen, weil angenommene Defizite («Ich kann das eh nicht gut»

– oder eigentlich: «I cha das jo doch nöd!») prägender sind als das Wissen um eigene Kompetenzen. Ohne entsprechende Arbeit in der Lehrerbildung werden wohl solche vermuteten Defizite mehr oder minder ungefiltert an Schüler weitergegeben – oder sie wirken bereits in der Wahl der Sprachform, indem Hochdeutsch eher gemieden wird.

2. Hinderlich für den Aufbau von positiven Einstellungen gegenüber dem gesprochenen Hochdeutsch können sich auch didaktische Orientierungen auswirken, wenn sie unreflektiert die Wahl der Sprachform prägen. Es ist nachvollziehbar und auch empirisch belegt, daß in Situationen des Frontalunterrichts die Standardsprache weit häufiger anzutreffen ist als in anderen Unterrichtsformen. Nun hat aber die didaktische Diskussion zu Recht seit längerem darauf hingewiesen – und in der Schule wirkt sich das auch aus – daß Frontalunterricht lediglich eine unter anderen Unterrichtsformen sein soll und nicht mehr die früher dominante Stellung behalten kann. Konzepte der Situationsorientierung und der Lernerorientierung werden sowohl von neueren Lehrplänen wie von Lehrwerken unterstützt. Hier ist die Wahl der Sprachform keineswegs mehr vorgegeben; sie ist auch nicht aus schulischen Ritualen oder Traditionen ableitbar. Sie wäre vielmehr eigens zu reflektieren in der Unterrichtsplanning und -organisation.

Tatsächlich ist es aber oft so, daß die Wahl von anderen als frontalen Unterrichtsformen beinahe zwangsläufig die Wahl der Mundart als Sprachform nach sich zu ziehen scheint. So festigt sich bei Schülern der Eindruck des Zwangscharakters des Hochdeutschen. Und Möglichkeiten, Hochdeutsch auch anders als im Klassenverband zu verwenden, werden noch selten genutzt.

3. Schließlich tragen auch – wie wir es nennen – sprachpragmatische Gründe (also Gründe, die mit dem Gebrauch der Sprache zu tun haben) dazu bei, daß der Aufbau positiver Einstellungen zum gesprochenen Hochdeutsch nicht in dem Maße gelingt, wie es wünschbar wäre.

Der Gebrauch der schweizerischen Schulsprache – darauf hat Robert Schläpfer mit Nachdruck hingewiesen – tendiert dazu, «einen älteren Sprachstand zu fixieren und Veränderungen im Wortschatz und im System der Gegenwartssprache kaum oder nur unwillig zur Kenntnis zu nehmen» (1983, 47f.). Daraus sowie aus der Mundartsituation heraus neigen viele Lehrkräfte – und nicht nur sie! – zu Hyperkorrektheit und Überkompensation.

Besonders schwer haben es im schulischen Kontext jene Register der kolloquialen oder alltäglichen standardsprachlichen Umgangssprache, wie sie den Schülern von den Medien her vertraut sind. Diese werden keineswegs häufig für schulische Sprechsituationen genutzt, vielmehr genießt das sogenannte «Fernsehdeutsch» bei den Lehrkräften einen sehr zweif

felhaften Ruf. Als Ausgangsbasis für den Ausbau eines sprechsprachlichen Registers könnten jedoch diese Sprachkenntnisse der Schüler genutzt werden. Gerade aus der Sicht der Sprachförderung ist es zu bedauern, wenn den Schülern der Eindruck vermittelt wird, das, was sie im Hochdeutschen schon können, tauge für schulische Zusammenhänge nichts.

Dies wirkt sich um so fataler aus, als es die sprachlichen Veränderungen außerhalb der Schule außer acht läßt. *(Schluß folgt)*

Das Fremdwort

Von Siegfried Röder

Zum Wesen jeder Sprache gehört seit alters das Fremdwort. Natürlich wird dadurch unsere Sprache bereichert, denn für Wissenschaft und Fachsprache ist es unentbehrlich. Aber es gibt dagegen auch Vorbehalte, indem man zu Recht sagt, daß viele Fremdwörter genauso mit deutschen Wörtern wiedergegeben werden können, z. B. «eventuell» = unter Umständen, vielleicht, gegebenenfalls. Was ist nun ein Fremdwort? Es ist ein aus einer fremden Sprache übernommenes Wort, das sich in Schreibung, Lautung und Flexion der aufnehmenden Sprache sehr oft nicht völlig oder gar nicht angepaßt hat. Hierdurch unterscheidet es sich vom Lehnwort, dessen fremde Herkunft dem Normalsprecher nicht bekannt ist, z. B. lat. *propositus*, deutsch *Probst*, und vom Erbwort, das dem heimischen Sprachbereich entstammt. Eine strikte Trennung zwischen Fremdwort und Lehnwort ist jedoch nicht immer möglich. Dasselbe Wort kann in einer Sprache als Fremdwort und als Lehnwort vorkommen, z. B. im Deutschen von lat. *signare* als «signieren» (Fremdwort) und «segnen» (Lehnwort). Alle Lehnwörter waren ursprünglich Fremdwörter, jedoch werden nicht alle Fremdwörter zu Lehnwörtern.

Der Zeitpunkt der Übernahme ist für die Klassifizierung als Fremdwort oder Lehnwort nicht ausschlaggebend: so wird z. B. «Revolution» nach wie vor als Fremdwort empfunden, «Spurt» (obwohl erst seit dem 20. Jahrhundert im Deutschen üblich) jedoch nicht. Ursache für das Eindringen von Fremdwörtern ist besonders die Übernahme der durch sie bezeichneten Sache (z. B. bei den durch das Italienische vermittelten Wörtern aus dem Geldverkehr: «Giro», «Porto», «Storno»; und der Musik: «Capriccio», «Concerto grosso», «Sonate»). So lassen sich an Fremdwörtern auch kulturelle Strömungen ablesen, die auf einen bestimmten Sprachraum eingewirkt haben.