

Schweizerinnen und Schweizer werden sich in Zukunft nicht dadurch auszeichnen können, dass sie – wie alle anderen – schlecht englisch sprechen, sie werden sich in Zukunft durch Drei- bis Viersprachigkeit, vor allem deutsch–französisch–englisch(–italienisch), auszeichnen, – oder gar nicht mehr.

Sehr geehrte Damen und Herren,

Sie haben mich, den vergleichenden Sprachwissenschaftler, gebeten, die wissenschaftliche Grundlage der Entscheidung des Bildungsrats und der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, von 2005 an Englisch ab der 2. und Französisch ab der 5. Primarklasse unterrichten zu lassen, zu beurteilen, und speziell die Frage, **ob es sinnvoll ist, mit beiden Sprachen bereits in der Primarschule zu beginnen.**

(1) Erste Vorbemerkung: Die Erziehungsdirektion hat in dieser Frage, ein «wissenschaftliches Gutachten» eingeholt, nämlich von Prof. Dr. Otto Stern, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Zürich, datiert vom 3.10.2002.

Da Stern in Projekten rund um den Fremdsprachunterricht an der Primarschule des Kantons Zürich und in der Entwicklung von dafür vorgesehenen Lehrmitteln massgeblich beteiligt ist, kann freilich von einem *unabhängigen* Gutachten nicht die Rede sein (auf «unabhängig» legt die Erziehungsdirektion sonst grossen Wert, z.B. in ihrer Broschüre «Evaluationsergebnisse zu Projekten der Zürcher Volksschulreform» vom August 2002, wo der Begriff gleich dreimal verwendet wird), und Stern weist einleitend auf die tendenziöse Stossrichtung seines Dokuments in durchaus offener Weise hin:

In der Darstellung der Forschungsergebnisse werde ich eine argumentative Linie verfolgen, die dem Zweck dieses Gutachtens gerecht wird, kritischen Einwänden zur geplanten Volksschulreform fundierte Argumente[n] gegenüber zu stellen.

Solche Insider-Gutachten durch die öffentliche Hand für die öffentliche Hand werden heutzutage leider sehr oft erstellt. Sie sind in ihrem wissenschaftlichen Wert grundsätzlich fragwürdig. Aussagekräftig können sie nur sein, wenn sie zu mehreren eingeholt werden, von ausserkantonalen oder gar internationalen Fachleuten verfasst sind und die Fragen kritisch abwägen.

Im vorliegenden Fall war O. Sterns Gutachten offenbar das einzige, das die Erziehungsdirektion in dieser Frage einholte, und zwar erst *nach* der «Evaluation» (die, wie gesagt, im August 2002 abgeschlossen war), offenbar weil man etwas spät bemerkte, dass diese zentrale Frage überhaupt nicht «wissenschaftlich» untermauert worden war, sondern einzig auf einer politischen Idee basierte.

Dies ist nicht Sterns Vergehen, sondern RR Buschors und zeigt die Art und Weise, wie Politiker wissenschaftliche Gutachter für ihre Zwecke einspannen können. Denn ein anderer Wissenschaftler, ja vielleicht sogar Stern selbst, hätte, wie wir gleich sehen werden, ohne Mühe auch ein kritisches oder gar negatives Gutachten zum Vorhaben der Erziehungsdirektion produzieren können. Darauf will ich hier aufmerksam machen, indem ich die «fundierten Argumente» Sterns unter die Lupe nehme.

Bei aufmerksamem Lesen von Sterns Papier wird nämlich schnell klar, dass über «Richtig» und

«Falsch» in dieser Frage auf wissenschaftlicher Grundlage gar nichts ausgesagt werden kann, weil keinerlei relevante Daten existieren, weder fremde noch von Stern selbst erhobene. Damit ist und bleibt die Frage eine rein politische und muss durch bildungs-, sprach- und staatspolitische, finanzielle, stundenplanerische, ausbildungstechnische und dergleichen Argumente entschieden werden. Das Vorschieben eines wissenschaftlichen Gutachtens durch Buschor für die Beschlussfassung im März 2003 war eine rein taktische Massnahme.

Die Angelegenheit scheint mir im übrigen von grösster Bedeutung zu sein, da sich einerseits das Schweizerische Bildungssystem zur Zeit keine weiteren Misserfolge leisten kann und andererseits Zürich in dieser Frage eine besonders hohe Verantwortung trägt angesichts der Tatsache, dass die anderen Kantone der Ost- und Zentralschweiz nach Zürich blicken wie die Kaninchen auf die Schlange. In diesem Sinne wäre die Zürcher Erziehungsdirektion m.E. gut beraten, besonders aufmerksam auf die kritischen Stimmen aus den Kreisen der im «Schulprojekt 21» (SP21) involvierten Lehrkräfte zu hören. Diese Stimmen sind, soviel ich sehe, die einzigen, die im Rahmen der sogenannten Evaluation auf einer soliden Wissensgrundlage stehen.

Sterns Gutachten war ursprünglich noch eines von Dr. Claudine Brohy (IRDP, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel) beigefügt, das aber offenbar viel weniger zur Kenntnis genommen worden ist, wohl weil es weniger stark auf die interessierende Frage fokussiert ist; andererseits enthält es einige sehr informative Punkte. Die Autorin schreibt u.a. einleitend:

Da das optimale Alter für das Erlernen von Fremdsprachen wissenschaftlich (noch) nicht eruiert werden kann, hängen diese Entscheide mehr von Schultraditionen, Lehrerausbildung, Fachlehrersystem und nicht zuletzt von den sprachpolitischen Gegebenheiten (mehrsprachige Länder und Regionen, Proximität der Sprachgrenze, ehemalige Kolonien etc.) und dergleichen ab

(2) Zweite Vorbemerkung: Die Verteilung des Unterrichtsbeginns in den Sprachen Englisch und Französisch auf die Primarschulklassen 2 (bzw. 3) und 5 ist eine rein arithmetische Konstruktion auf der Basis verschiedener Vorgaben und einiger leicht nachvollziehbaren Überlegungen. Die Vorgaben sind erstens der politische Wille (man könnte auch sagen: die fixe Idee), sowohl mit Englisch als auch mit Französisch in der Primarschule anzufangen, zweitens die Länge der Primarschule (6 Jahre) und drittens die Dichte des Stundenplans, die für die eine der beiden Sprachen offensichtlich nicht durchgehend einen wirklichen Sprachunterricht, sondern nur Immersionsunterricht (CLIL) zulässt. Die Überlegungen betreffen vor allem die Staffelung des Unterrichtsbeginns für die Fremdsprachen. So hat man von einem Beginn in der ersten Primarklasse, wie er im SP21 praktiziert wurde, wieder Abstand genommen, zweifellos mit Blick auf die hochdeutsche Standardsprache. Die kniffligste Frage war wohl: Zweite oder dritte Klasse? Einerseits drückte von unten das Hochdeutsche. Andererseits drückte von oben die zweite Fremdsprache, denn weil man die erste nur durch Immersion, und zwar in minimaler Dotation, vermitteln wollte, wodurch die Fortschritte a priori gering sein würden, war der Beginn bloss zwei Jahre vor dem Beginn der zweiten Sprache knapp (zwei Jahre gelten auf dieser Altersstufe als Minimalabstand auch bei Intensivunterricht); und der Beginn der zweiten Sprache konnte aus offensichtlichen Gründen nicht in die 6., also die letzte Primarschulklasse, verlegt werden. Die Verteilung «Englisch in der 2., Französisch in der 5. Klasse» war die einleuchtendste Lösung. Mit wissenschaftlicher Fundierung im Sinne einer pädagogischen oder sprachdidaktischen Optimierung hat sie gar nichts zu.

In seinem Gutachten geht Stern denn auch

davon aus, dass Englisch als erste Fremdsprache (L2) ab dem 2. oder 3. Schuljahr in Form des im Schulprojekt 21 der Bildungsdirektion des Kantons Zürich erprobten CLIL-Ansatzes, gestützt durch ein geeignetes Lehrmittel, unterrichtet wird. Dieser Ansatz wird hier nicht grundsätzlich beleuchtet.

Die Frage, die er wissenschaftlich beantworten sollte, war also nur die folgende: *Ist unter diesen Umständen der geplante Beginn der L3 Französisch in der 5. Primarklasse optimal?* Da eine andere Verteilung unter den soeben beschriebenen Vorgaben aber gar nicht zur Verfügung stand, konnte er mit seinem Insider-Gutachten bestenfalls die Unschädlichkeit des geplanten Modells untermauern. Das Modell verändern konnte er nicht, weshalb es sich auch gar nicht lohnte, die Sache kritisch zu betrachten.

(3) Nun zu Sterns Gutachten im Detail! Die Kritik muss gleich einen generellen Punkt ins Zentrum rücken, der in dem Gutachten überhaupt nicht diskutiert wird, nämlich die Numerierung der zu unterrichtenden Sprachen: Stern nimmt mit der Numerierung L2 Englisch und L3 Französisch offenbar ohne weiteres an, dass unsere hochdeutsche Schrift- und Standardsprache (seine L1) keine Fremdsprache sei. Die überdurchschnittlichen Leseschwierigkeiten, die PISA in der Deutschschweiz offenkundig gemacht hat, und überhaupt unsere gesamte Erfahrung mit unserer Schriftsprache sollten uns in diesem Punkt jedoch eines besseren belehren: Unsere «L2» ist in der Primarschule zunächst das Hochdeutsche, das die meisten unserer Kinder in den ersten Schuljahren mühsam erlernen müssen und das sie erst allmählich mit ihrer «L1», dem Dialekt, zu einer Einheit zu verschmelzen vermögen; viele schaffen diesen Integrationsschritt ihr Leben lang nicht. Falls also in irgendwelchen herangezogenen wissenschaftlichen Untersuchungen L2 und L3 untersucht worden sind, so sind die entsprechenden Schlussfolgerungen für die hier zu beantwortende Frage in ihrer Relevanz von vorneherein zweifelhaft, weil für die Deutschschweizer Situation eigentlich Untersuchungen zu L3 und L4 nötig wären. Es ist selbstverständlich nicht O. Stern anzulasten, wenn solche Untersuchungen nicht existieren, wohl aber die Tatsache, dass er dieses Problem völlig ausklammert. Dies reduziert die Glaubwürdigkeit seines Gutachtens erheblich.

Gleichzeitig schmälert dieses Problem die Relevanz der wissenschaftlichen Argumente, die zugunsten des Frühenglischen im Immersionsunterricht ins Feld geführt worden sind, betrifft also zentral das Thema, das von Stern schon gar nicht mehr angeschnitten wird: Meines Wissens gibt es keine Untersuchungen darüber, wie gross der Erfolg einer in lächerlich schwach dotiertem Immersionsunterricht erteilten zweiten Fremdsprache sein kann, wenn sie bloss ein oder zwei Jahre nach der ersten Fremdsprache begonnen wird und diese zu Schulbeginn, als erste Kultursprache, auf eine L1 aufgesetzt wird, die ein von dieser Kultursprache stark abweichender, rein mündlich verwendeter Dialekt ist. Das sind so viele Besonderheiten und Unwägbarkeiten, dass schon das Experiment mit dem Frühenglischen im Immersionsunterricht meines Erachtens in Sachen Risiko am besten mit Russisch Roulette zu vergleichen ist; vom Vorhaben, noch eine Fremdsprache in der Primarschule zu beginnen, ganz zu schweigen!

Zurück zu Sterns Gutachten! Nach der Einleitung, in seinem zweiten Kapitel («Wissenschaftliche Erkenntnisse über den Erwerb mehrerer Sprachen an der Primarschule»), berichtet er:

Die Frage nach der Auswirkung einer ersten Fremdsprache (L2) auf das Erlernen einer zweiten (L3) wird in vielen Untersuchungen positiv beantwortet [...]. Ausschlaggebend sind dabei die zunehmende Sprachbewusstheit (language awareness), der Transfer von Lernstrategien und insbesondere bei verwandten Sprachen, der schnellere Wortschatzerwerb und die erweiterte Verstehensfähigkeit.

Die Frage ist hier jedoch, ob diese Transferleistung ebensogut funktioniert, wenn Englisch, wie dies im Kanton Zürich vorgesehen ist, fast ausschliesslich per Immersion vermittelt worden ist.

Stern stellt sich die Frage nicht. Weiter fragt sich der vergleichende Sprachwissenschaftler, ob denn nicht auch die Frage relevant ist, welche der «verwandten» Sprachen als erste und welche als zweite fungiert. Da diese Frage aber im Zusammenhang mit Sterns Gutachten, wie gesagt, überhaupt nicht mehr zur Diskussion stand, sei hier nur angedeutet, dass sich Englisch neben Deutsch als Fundament für Französisch nicht besonders gut eignet, wogegen Französisch im Verbund mit Deutsch das Englische *fast gratis* – und erst noch gut – erlernbar macht, da das eine für den schwierigeren englischen Wortschatz lateinisch-romanischen Ursprungs (die berüchtigten «hard words»), das andere für die Sprachstruktur und die kurzen, alltäglichen Wörter (u.a. die ebenso berüchtigten «three-letter words»), die germanischen Ursprungs sind, eine enorme Hilfe darstellt. Der Schreibende ist aus diesem Grund seit jeher der Überzeugung, Französisch vor Englisch zu lernen sei für Deutschsprachige ökonomischer als das Umgekehrte, ganz unabhängig von schweizerischen staatspolitischen Überlegungen.

Jedoch ist auch abgesehen von diesen Problemen der ganze Abschnitt («Auswirkung einer ersten Fremdsprache (L2) auf das Erlernen einer zweiten (L3)») für die Fragestellung von Sterns Gutachten gar nicht aussagekräftig, weil er sich nämlich bloss auf Untersuchungen über L3 mit Beginn ab der 7. Klasse, also *nach* Ende der Primarschule, stützt und es im vorliegenden Kontext ja um eine L3 – bzw. sogar L4 – auf Primarstufe geht.

Auch der nächste Abschnitt «Auswirkungen auf L1» ist für die vorliegende Frage irrelevant, denn er spricht bloss von Situationen mit L1 und L2 (ab 4. Primarstufe), jedoch ohne L3 – geschweige denn L4 – auf Stufe Primarstufe.

Dasselbe gilt für die folgenden Abschnitte, «Kognitionspsychologische und neurolinguistische Spracherwerbsforschung», «Sprachmischung» und «Grösseres metalinguistisches Bewusstsein», in denen ebenfalls nichts zu der Frage steht, in welchem Alter die wievielte Fremdsprache eingeführt werden soll, sondern nur – durchaus zutreffend – die neuen Erkenntnisse referiert werden, wie wichtig im Sprachunterricht zur Förderung des Sprachbewusstseins die Nutzung bereits vorhandener Sprachkompetenzen sei. Auch Brohy schreibt in ihrem Gutachten:

Der Unterricht der L3 sollte im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik auf dem Unterricht der L2 aufbauen, da viele Strategien und auch Wissen transferiert werden, umgekehrt soll auch der Unterricht der L2 den Unterricht der L3 vorbereiten. Idealerweise sollten die L1, die L2 und die bisherigen Lernerfahrungen in allen Bereichen das Lernen der L3 stützen.

Dass dadurch die «Naturmethode» diskreditiert wird, die doch noch vor wenigen Jahren mit hohem wissenschaftlichem Anspruch aufgetreten ist (dem vergleichenden Sprachwissenschaftler jedoch immer suspekt war), ist erfreulich. Jedoch sei gleich kritisch angemerkt, dass die «reine» (man könnte auch sagen: «sture») CLIL- bzw. Immersionsmethode, auf früherer Altersstufe angewandt, jener «Naturmethode» auf verdächtige Weise gleicht und damit den neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zuwiderhandeln würde.

Gespannt wendet sich der Leser in der Folge dem Abschnitt «Lernalter und Spracherwerb» zu. Zu der uns interessierenden Frage vernehmen wir aber nur dies:

Die Fähigkeit, auch grammatisches Sprachwissen als deklaratives Wissen zu erwerben, nimmt zu. Untersuchungen zeigen, dass 11-13-Jährige in Lernsituationen mit schulischem und ausserschulischem Zugang zu einer L2 die effizientesten Lerner sind. Der Zeitpunkt 5. Klasse für den Beginn von L3 Französisch scheint mir deshalb gut gewählt. Das fortgeschrittene Lernalter erlaubt es nun, die L3 in anderer Form zu unterrichten, als dies bei der früher einsetzenden L2 möglich war.

Wenn man den Abschnitt jedoch genau liest, so zeigt sich erneut: Die referierten Erkenntnisse

betreffen das Lernen einer L2, und es wird wieder stillschweigend angenommen, dass das Lernen einer L3 – bzw. L4 – gleich abläuft wie das einer L2. Das ist wissenschaftlich aber keineswegs erhärtet. Und dazu kommt, noch wichtiger, dass nach dem geplanten Zürcher Modell das Englische ja in doppelter Hinsicht anders gelernt werden wird als das Französische, nicht nur wegen des Altersunterschiedes, sondern auch wegen der unterschiedlichen Methodenwahl: Immersion beim Englischen, Sprachunterricht beim Französischen. Es ist ganz unsicher, inwieweit unter diesen Umständen die beiden Sprachen einander zuhelfen können.

Besonders beachtenswert ist sodann die folgende Passage:

Dass ältere Lernende im schulischen Kontext effizienter sind, zeigen viele Untersuchungen. Muñoz (2000): «older learners progress faster than younger learners in the first stages of L3 acquisition in school contexts». Die Untersuchungen zum Lerntempo beziehen sich jedoch vor allem auf den L2-Erwerb. Damit sich beim Frühbeginn Vorteile ergeben, muss der Unterricht in der L2 eine hohe Intensität aufweisen. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Beginner in der 3. Klasse jüngere Beginner schon nach ca. 2 Jahren einholen, bei entsprechender Intensität des Unterrichts und gleicher Lektionenzahl (Blondin et al., 1998: 51f).

Daraus ergibt sich ohne weiteres, dass der möglichst frühe Beginn keineswegs für automatisch grösseren Erfolg bürgt. Wir werden darauf und auf unbeholfene Weise, wie diesem Kritikpunkt begegnet wird, zurückkommen. Speziell hinweisen möchte ich hier noch auf den in dieser Passage enthaltenen Satz:

Damit sich beim Frühbeginn Vorteile ergeben, muss der Unterricht in der L2 eine hohe Intensität aufweisen.

Genau diese Voraussetzung ist bei den wöchentlich zwei Lektionen Immersion (plus zwei Stunden Unterricht in der 4. Klasse) eindeutig nicht gegeben.

Angesichts all dieser Beobachtungen kann ich Sterns zusammenfassende Feststellung am Beginn seines dritten Kapitels **nicht akzeptieren**:

Obwohl wenig spezifische Forschungsergebnisse zur Fragestellung betreffend den Erwerb mehrerer Sprachen an der Primarschule vorliegen, kann aufgrund der Forschungslage zum frühen Fremdsprachenbeginn und zum schulischen Fremdspracherwerb im Allgemeinen der vorgesehene Zeitpunkt der Einführung einer zweiten Fremdsprache (L3 Französisch) in der 5. Klasse, im Alter von ca. 11 Jahren, als sinnvoll erachtet werden.

Eine wissenschaftliche Grundlage hat diese seine Meinung auf den vorhergehenden Seiten jedenfalls nicht erhalten (was er mit seinem «Obwohl»-Satz selbst bis zu einem gewissen Grade zugibt). Sie *kann* auch keine erhalten, denn die Wissenschaft weiss über die hier behandelten Fragen so gut wie nichts.

Stern fährt weiter:

Entscheidend für den erfolgreichen Verlauf dieses Unternehmens sind weniger die Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler für den L3-Erwerb – denn diese sind in dieser Altersgruppe vorhanden – als vielmehr die schulischen Rahmenbedingungen, an die hohe Anforderungen gestellt werden.

Erinnern wir uns aber: Dass die Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler für einen L3-Erwerb – oder besser gesagt einen L4-Erwerb – im Alter von 11 Jahren und nach drei Jahren minimaler Englischimmersion vorhanden sind und dass nicht vielmehr zahlreiche Kinder damit überfordert sein werden, ist keineswegs sicher!

In der Folge wendet sich Stern den zweifellos wichtigen schulischen, d.h. pädagogisch-didaktischen Fragen zu. Er vollzieht aus wissenschaftlicher Sicht die eher bescheidenen Resultate aus dem CLIL-Unterricht von 90 Wochenminuten im SP21 nach, gibt Hinweise darauf, wie die

Lehrmittel beschaffen sein müssten (an einem, *Envol*, das speziell für den neuen Französischunterricht entwickelt worden ist, hat er selbst massgebend mitgearbeitet; entsprechend hält er es für ideal), und führt aus, wie der Unterricht auf der Oberstufe fortgesetzt werden müsste.

Beachtung verdient, wie er sich noch einmal gegen das bekannte «Killerargument» der grösseren Effizienz des Sprachenlernens im höheren Kindesalter auflehnt:

Das Argument, dass ältere Lernende schneller Fortschritte machen, wird immer wieder gegen den Frühbeginn angeführt, ist jedoch nicht stichhaltig, weil es die gesamte zur Verfügung stehende Lernzeit nicht berücksichtigt.

Dabei täuscht er sich allerdings stärker als die Kritiker des Frühlernens, denn bei festgesetzten Lernzielen schneidet der Spätunterricht eben doch besser ab, da für die Erreichung der Ziele weniger Jahreslektionen eingesetzt werden müssen; der «Luxus» des Frühbeginns hat notwendigerweise eine Beschneidung irgendwelcher anderer, altersgerechterer Inhalte zur Folge. Sein Einwand gegen die Kritiker hält näherer Betrachtung also nicht stand.

Die einzige erfolgversprechende «Sparmassnahme» ist die Immersionsmethode (CLIL o.ä.), die er merkwürdigerweise in diesem Zusammenhang nicht ins Feld führt. Zu dieser soll hier auch noch einiges Kritische angemerkt werden.

Einerseits ist auch beim Immersionsunterricht davon auszugehen, dass er in höherem Alter effizienter ist, besonders wenn er gestützt wird durch echten, sprachvergleichenden Unterricht, der das fortgeschrittene Lernalter und Sprachbewusstsein sowie die erhöhten Sprachkompetenzen in den anderen Sprachen nutzen kann. In dieser kombinierten Anwendung (man nennt dies heute im Fachjargon «blended learning») verspricht die Immersion die besten Resultate.

Andererseits leidet das Deutsche unter dem Immersionsunterricht in den Fremdsprachen. Stern versucht dem folgendermassen zu widersprechen:

Die Befürchtung, dass sich das Erlernen mehrerer Fremdsprachen negativ auf den Erwerb von Kompetenzen in der L1 Deutsch auswirken könnte, muss als unbegründet zurückgewiesen werden. Auch wenn CLIL auf 25% des Unterrichts ausgedehnt würde – ein Anteil der in immersiven Unterrichtsmodellen als minimal eingeschätzt wird – verbliebe für Deutschunterricht und die übrigen Fächer noch soviel Unterrichtszeit, dass erfolgreiches sprachliches Lernen sichergestellt werden kann. Das Problem ist hier vielmehr, dass die Unterrichtszeit in vielen Klassenzimmern für den Deutscherwerb nicht optimal genutzt wird, sei es weil ein grosser Anteil des Unterrichts, insbesondere die Phasen der Unterrichtsorganisation, in Mundart bestritten werden, oder weil im Sachunterricht die Schriftlichkeitskompetenzen (Lesen, Schreiben, Argumentieren, Planen, etc.) zu wenig intensiv gefördert werden.

Das ist aber nicht stichhaltig, denn wir haben es hier mit zwei ganz unabhängigen Dingen zu tun: einerseits mit der Tatsache, dass jede fremdsprachliche Immersion dem Hochdeutschen in der Schule Anteile wegnimmt, andererseits mit der Frage, wie flächendeckend das Hochdeutsche in der Schule eingesetzt wird bzw. werden soll.

Den ersten Punkt hätte Stern in differenzierterer Weise angehen dürfen: Ist es sinnvoll, die Inhalte des Immersionsunterrichts («Wald», «Wasser», «Essen», «Tiere», «Wo wir leben») nicht mehr auf Deutsch zu behandeln? Leidet dadurch nicht der Spezialwortschatz unserer primären Kultursprache? Können die betreffenden Inhalte in der Fremdsprache ebenso fundiert vermittelt werden, wie es auf Deutsch möglich wäre? Und kann mittels eines derartigen Unterrichts die Fremdsprache in genügend allgemeiner Form vermittelt werden? (Siehe Anhang!) Da scheint mir noch sehr viel Diskussionsbedarf zu bestehen. Ein geschickt kombinierter, sprachvergleichender Unterricht würde hier bestimmt am meisten bringen.

Was die zweite Frage betrifft, hat Stern recht mit seiner Forderung nach einer intensiveren Nutzung des Hochdeutschen im Unterricht, doch wie gesagt, dies ist ein vom ersten unabhängiger Punkt. Höchst problematisch scheint er mir in diesem Zusammenhang zu argumentieren, wenn er zur Förderung des Hochdeutschen fordert:

Ein Frühbeginn des Hochdeutscherwerbs im Kindergarten wäre in diesem Zusammenhang dringend

Auch Brohy bietet einen (allzu) kurzen Abschnitt «Hochdeutsch ist in der Deutschschweiz schon eine Fremdsprache»:

Das Hochdeutsche sollte vermehrt schon in die Kindergartenaktivitäten integriert werden, damit die Kinder eine lustvollere und spontanere Beziehung zur mündlichen Standardsprache entwickeln.

Meines Erachtens ist es im Kindergarten viel wichtiger, dass alle Kinder denselben Stand der Umgangssprache erreichen, dass also insbesondere die Fremdsprachigen den Dialekt möglichst perfekt erlernen; sie müssen später höchstwahrscheinlich, wie wir alle, auch mit anderen Dialekten zurande kommen können. Nur so gelingt ihre volle Integration, nicht aber dadurch, dass man sie durch künstlich erzeugte «Schul-Sprechsituationen» im Kindergarten von der natürlichen Umgangssprache abschneidet. Das Hochdeutsche sollte im Kindergarten (wie zuhause) auf das Vorlesen von Geschichten und andere rezeptive Aktivitäten beschränkt bleiben. In der Schule hingegen soll dann von der ersten Lektion an neben Lesen und Schreiben auch das Ziel des Hochdeutschsprechens vor Augen stehen, und die Lehrkraft soll in diesem Punkt nach wenigen Wochen konsequent und permanent ihre Vorbildfunktion übernehmen! Wenn die Anwendung der Standardsprache eine Selbstverständlichkeit ist, ist die Frage, ob sie etwas Lustvolles darstelle, obsolet.

Eine gute hochdeutsche Sprachgrundlage kann für den Erfolg des Fremdsprachenunterrichts (in dem es ja ebenfalls unter anderem um Lese- und Schreibkompetenz geht) nicht hoch genug veranschlagt werden. Eine altbekannte Regel besagt, dass die Kompetenzen in einer Fremdsprache nie höher ausfallen können als die in der Erstsprache, und zu dieser gehört bei uns, wie eingangs betont, nicht nur der für fast die gesamte alltägliche Konversation verwendete Dialekt (bzw. die Dialekte), sondern zusätzlich *eine zweite Sprache*: die für fast die gesamte Schriftlichkeit und in speziellen Konversationssituationen (v.a. mit Romands, Tessinern und des Deutschen mächtigen Ausländern) auch mündlich verwendete hochdeutsche Standardsprache.

Im zitierten Absatz über die Immersion macht im übrigen noch etwas anderes hellhörig:

Auch wenn CLIL auf 25% des Unterrichts ausgedehnt würde – ein Anteil der in immersiven Unterrichtsmodellen als minimal eingeschätzt wird ...

Damit drückt Stern nämlich (durch die Blume) aus, dass die 2 Lektionen pro Woche (ca. 7% des Unterrichts) für einen erfolgreichen CLIL-Unterricht hoffnungslos ungenügend sind!

Die weiteren Teile des dritten Kapitels von Sterns Gutachten sind wiederum ohne Relevanz für die untersuchte Frage, das vierte Kapitel schliesslich zählt eine erhebliche Menge an Forschungs- und Entwicklungsdesideraten auf, die noch zu leisten wären. Meint Stern damit, diese Arbeiten sollten geleistet werden, bevor man sich flächendeckend ins Abenteuer stürzt? Die Tatsache, dass er Modellschulen fordert, lässt darauf schliessen, dass er es so meinen könnte; er sagt es aber nicht explizit. Den Schluss des Gutachtens bildet ein Abkürzungsverzeichnis für zitierte Literatur.

(4) Fazit: Abschliessend erlaube ich mir die Feststellung, dass eine Abstützung des Entscheids des Bildungsrats und der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich vom März 2003, in der Primarschule zwei weitere Fremdsprachen (nebst Hochdeutsch) einzuführen, auf Sterns

Gutachten ungerechtfertigt war.

Wenn aus dem Gutachten und der von ihm benutzten wissenschaftlichen Literatur ein Schluss gezogen und ein valables Modell abgeleitet werden müsste, so würde es m.E. eher etwa folgendermassen aussehen:

Im Kindergarten (wo möglich auch schon vorher): Dialektkompetenz

Ab 1. Primarklasse: Hochdeutschkompetenz

Ab 4. Primarklasse: Englisch oder Französisch

Ab 7. Klasse: Französisch oder Englisch

Ein solches Modell trägt der Wichtigkeit des Hochdeutschen Rechnung, legt den Beginn der ersten Fremdsprache ein Jahr tiefer (was unter Voraussetzung einer gegenüber heute verbesserten Hochdeutschförderung in den ersten drei Jahren verantwortbar scheint) und erlaubt für diese erste Fremdsprache einen ausreichenden Sprachunterricht (am besten Immersion kombiniert mit Spezialunterricht), erlaubt die Nutzung des fortgeschrittenen Lernalters und der bewussteren Sprachkompetenz für die effiziente Erlernung der nächsten Sprache und – auch nicht unwichtig – überfordert die Primarlehrer nicht.

Dazu noch eine Bemerkung: Ein optimaler L3-Fremdsprachenunterricht (und eine Fortsetzung des L2-Unterrichts nach Beginn der L3) resultiert nur, wenn die Lehrkraft sprachvergleichend denken kann, d.h. über den Unterricht in der anderen Sprache ebenfalls genau auf dem Laufenden ist und diese kompetent beherrscht. Der oben zitierte Absatz aus Brohys Gutachten macht diese sprachdidaktische Vernetzung überdeutlich. Die vorgesehene Spezialisierung, dass die einen Primarlehrkräfte Englisch, die anderen Französisch lernen sollen, ist also der Sache beider Sprachen abträglich!

Wichtig ist noch die Erkenntnis, dass nur das zählt, was am Ende der obligatorischen Schulzeit vorhanden ist und ins Leben hinaus mitgenommen werden kann. Und zu beurteilen ist zu jenem Zeitpunkt nicht die Deutsch-, die Englisch- oder die Französischkompetenz, sondern das «Portfolio», d.h. die Gesamtkompetenz in allen drei Sprachen, wobei für jede der drei wieder andere Anforderungen gelten. Auf dieses Ziel muss mit der grösstmöglichen Effizienz hingearbeitet werden, unter optimaler Nutzung der Synergie zwischen den zu lernenden Sprachen. Ein möglichst früher Beginn von möglichst vielen Sprachen ist m.E. kein Wert an sich. Was zählt, ist einzig das Resultat.

(5) Zum Schluss sollen hier einige Fragen gestellt bzw. noch einmal hervorgehoben werden, die m.E. noch ganz ohne Antwort sind und die Fragwürdigkeit und Überstürztheit des Entscheids der Zürcher Schulbehörden unterstreichen:

- Es wird in allen Untersuchungen zum sukzessiven Unterrichtsbeginn in mehreren Fremdsprachen immer wieder gefordert, dass in der einen Fremdsprache eine gute Grundlage besteht, bevor der Unterricht in der nächsten einsetzt. Wird das Frühenglischkonzept des Kantons Zürich mit dem Beginn des Englischen in der 2. (oder 3.) Primarklasse, nach nur einem Jahr (oder zwei Jahren) hochdeutscher Standardsprache und Einführung ins Schreiben, diesem Grundsatz gerecht?
- Dass für Frühenglisch Motivation besteht, und zwar bei einheimischen wie fremdsprachigen Kindern samt ihren Eltern, steht ausser Frage. Hat man sich aber schon Gedanken dazu gemacht, wie sich die so frühe Überlagerung des Hochdeutschen mit dem Englischen auf die *Motivation* der Kinder und Eltern, das Deutsche zu pflegen und zu verbessern, auswirken könnte? Die Missachtung des Deutschen zugunsten des «trendigen» Englischen (und was für eines Englischen!) ist heute im täglichen Leben schon erschreckend genug.

- Andererseits wird jetzt schon betont (etwa in einer Propagandaschrift der Bildungsplanung Zentralschweiz vom 21.11. 2003, die sich schwergewichtig auf Sterns Gutachten abstützt), man dürfe sich ja keine überrissenen Vorstellungen von einer «perfekten» englischen Sprachbeherrschung am Ende der Mittelstufe machen. Auch Stern selbst vermag, wie erwähnt, angesichts der Resultate des SP21 und der kärglichen Immersionsquote keine hochtrabenden Erwartungen zu wecken. Warum plant man ein dermassen ungenügendes Modell und stellt sich von vorneherein auf ein enttäuschendes Resultat ein? Lautet nicht die Hauptargumentation für die ganze Reform, dass die Bevölkerung heute Englischkenntnisse fordert? Oder mindestens die privaten Geldgeber, die das SP21 mitfinanziert haben? (Ein für das öffentliche Bildungssystem übrigens nicht unbedenklicher Punkt!) Ja, fordern diese Kreise denn mittelmässige bis schlechte Englischresultate?
- Die positiven Auswirkungen, die das SP21 laut einem Gutachten (Urs Moser u.a., Evaluation der 3. Primarschulklassen: Wichtige Ergebnisse und Folgerungen, Juli 2002) auf das Texteschreiben und allgemein auf die Deutschleistungen gehabt haben soll, sind erfreulich. Aber: Wie wurden eigentlich die Lehrkräfte und Schulklassen für das SP21 ausgewählt? Durch das Los? Wenn nicht, so sind diese Resultate nur bedingt aussagekräftig, weil der Verdacht besteht, dass die Versuchseinheiten hinsichtlich Motivation und Kompetenz schon von Anfang an überdurchschnittlich waren. Im übrigen fragt man sich, ob auf dieser Altersstufe einzig durch Immersionsunterricht in der Fremdsprache wirklich Förderung für das Deutsche entstehen kann. Vielleicht enthielt ja der Unterricht bei diesen begabten Lehrkräften (und die Nachbereitung zuhause) bedeutend mehr Erklärungen, also Sprachvergleich und andere nicht-immersive Unterrichtselemente, als im Unterrichtsmodell vorgesehen. Das wäre freilich, wie oben betont, nichts Schlechtes, würde aber die Evaluation im Hinblick auf die zukünftige Realität ebenfalls verfälschen.
- In der Broschüre «Evaluationsergebnisse zu Projekten der Zürcher Volksschulreform» der Erziehungsdirektion Zürich steht in bezug auf das Englische an der Oberstufe folgendes zu lesen:

Die Schülerinnen und Schüler schätzen es, diese für sie auch in der Freizeit präselektierte und immer wichtiger werdende Sprache zu erlernen, und sie fühlen sich nicht überfordert. Die Umsetzung des Obligatoriums ist laut den Lehrpersonen nicht mit gravierenden Schwierigkeiten verbunden. Als Problem bezeichnen sie die Überforderung schwächerer Schülerinnen und Schüler. Der Unterricht in Oberstufenklassen mit Grundanforderungen, in Klassen mit stark unterschiedlichen Leistungen sowie in Kleinklassen wird als schwierig beurteilt. Schwächere Schülerinnen und Schüler sollten, so die Meinung einer Mehrheit der Lehrpersonen, vom Obligatorium befreit werden.

Da stellt sich die Frage, ob in der Primarschule bei der obligatorischen Umsetzung des geplanten Systems eine derartige Überforderung schwächerer Schülerinnen und Schüler nicht noch umso mehr zu erwarten ist.

Mit freundlichen Grüssen

Rudolf Wachter

Anhang:

Die angestrebten Kompetenzstufen nach den Standards des «Europäischen Sprachenportfolios»:

(1) Das angestrebte Niveau für die Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarschule (nach 3 bis 4 Jahren Unterricht):

- Verstehen (A2): Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.
- Lesen (A2): Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
- Konversation (A1): Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.
- Zusammenhängendes Sprechen (A1): Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.
- Schreiben (A1): Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüsse. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

(2) Das vorausgesetzte Niveau für die Lehrkräfte (entsprechend etwa dem Cambridge Advanced Certificate; C1 ist die zweithöchste von 6 Stufen):

- Verstehen (C1): Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu grosse Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.
- Lesen (C1): Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.
- Konversation (C1): Ich kann mich spontan und fliessend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.
- Zusammenhängendes Sprechen (C1): Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschliessen.
- Schreiben (C1): Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.