

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“. Zur Problematik mangelnder Sprachfähigkeit Studierender deutscher Muttersprache (2017)

Gero Fischer

Der berühmte Satz von Wittgenstein im Titel dieses Textes ist absichtsvolles Motto: Die Fähigkeit Gedanken, Argumente, Sachverhalte mit eigenen Worten (um es klarzustellen: in der deutschen Muttersprache) schriftlich wie mündlich adäquat wiederzugeben, kann nicht mehr bei allen Studierenden (insbesondere Studienanfängern) unumschränkt vorausgesetzt werden. Man braucht nur einen Blick in Proseminar-, Semina-, aber auch BA- und MA-Arbeiten zu werfen, um bei einem Großteil der Studierenden auf gravierende Mängel in Syntax, Morphologie, Orthographie, im Stil, Ausdruck, Textstruktur usw. zu stoßen. Allerdings ist dieses Phänomen nicht an den deutschen Sprachraum gebunden und sondern hängt mit der Art und Weise zusammen, wie die Primärsprache unterrichtet wird und welche Anforderungen an sie gestellt werden. Die Folgen für die Universitäten sind aber auf alle Fälle schwerwiegend.

Vorbemerkungen

Seit einigen Jahren macht sich bei studentischen wissenschaftlichen Arbeiten (aber auch bei mündlichen Referaten) eine Tendenz bemerkbar, die sich in einem – gelinde gesagt – in einem „unkonventionellen“ Umgang mit der Orthographie, der Grammatik, der Syntax, dem Stil, den Textsorten, der inhaltlichen und logischen Struktur, im Argumentationsaufbau sowie in der Bearbeitung eines Themas u.a. äußert. Aber nicht nur die der Sprachbeherrschung ist lückenhaft, ebenso lassen die Kenntnisse über die Sprache (Struktur der Sprache, Grammatik, Sprachgeschichte und sei es nur in Spurenelementen udgl.) viele Wünsche offen. Ein Ziel der akademischen Ausbildung ist ja u.a. auch der Erwerb und das Erreichen einer gewissen Praxis in einer wissenschaftlichen (Fach-)Sprache. Die Anzeichen, dass ein wachsender Teil der Studierenden mit der deutschen Muttersprache zunehmend Schwierigkeiten hat, sind unübersehbar und auch durch Studien und Erhebungen belegt: Mechthild Habermann¹ (Sprachwissenschaftlerin an der Universität Erlangen-Nürnberg) führt (seit 2003) mit Studierenden Sprachtests durch, Wolfgang Steinig² verglich Schulaufsätze aus drei Jahrzehnten miteinander, Heidi Schrod³ (jahrzehntelang Direktorin eines Gymnasiums in Wien) konstatierte gravierende Veränderungen in der Sprachpraxis. Übereinstimmende Befunde: Stark zunehmende Mängel in der Rechtschreibung (W. Steinig stellte einen starken Anstieg der Fehlerzahl in den letzten 40 Jahren 1970 – 2017 von 7 auf 17 fest), Fehler in der Zeichensetzung, Grammatik, Stil, erhebliche Mängel in der Lexik udgl. Umgang mit Fremdwörtern, magerer, wenig ausdifferenzierter Wortschatz, stilistische Mängel, Schwächen in der Beherrschung komplexerer Satzgebilde.

Die Entwicklung und der aktuelle Stand der Sprachbeherrschung zeigt im deutschen Sprachraum teilweise widersprüchliche und uneinheitliche Tendenzen. Steinig hat in seiner erwähnten Studie festgestellt, dass in den vergangenen 40 Jahren zumindest in Deutschland die geschriebenen Texte von 2002 länger als die von 1972 sind, sie zeichnen sich auch durch einen größeren Wortschatz aus. Das ist seiner Meinung nach einem Sprachunterricht geschuldet, der (seit den 70-er Jahren) weniger Wert auf Rechtschreibung, Interpunktion und

¹ Mechthild Habermann Sprachtest: Grammatik-Fiasko Das Studium ist dem Genitiv sein Tod
<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/grammatik-fiasko-das-studium-ist-dem-genitiv-sein-tod-a-477841.html> (18.4.2007)

² <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/rechtschreibung-schueler-machen-mehr-fehler-schreiben-aber-kreativer-a-891202.html> (2013)

³ Heidi Schrod: Sehr Gut oder Nicht Genügend? Schule und Migration in Österreich. Wien, 2014
<http://derstandard.at/2000030436470/Expertin-Nicht-selten-mit-geschenkten-Noten-in-die-Oberstufe> Februar 2016 (Feb. 2016)

korrekte Grammatik aber mehr auf die sprachliche Kreativität, auf das freie Schreiben und Ausdrucksfähigkeit legte.

Die Diagnose von Steinig ist plausibel, zusätzlich muss auch in Betracht gezogen werden, dass sich die Lese- und Schreibgewohnheiten (nicht nur der Jugendlichen) geändert haben, dass auch die Internetkommunikation (email, social media) im Sprachgebrauch deutliche Spuren hinterlässt. Aber nicht nur die Kanäle der schriftlichen Kommunikation wirken auf das Schreiben ein. Eine ganz entscheidende Quelle für das (kreative) Schreiben ist das Lesen. Für viele Studierende dient Lesen vorrangig der schnellen Informationsgewinnung und weniger der kontemplativen, reflektierten Auseinandersetzung mit dem Gelesenen – mit den Inhalten wie auch mit der sprachlichen (sprachästhetischen) Form. Insbesondere die Lektüre anspruchsvoller Texte (vor allem Belletristik, auch philosophischer Texte) erweitert die Ausdrucksfähigkeit (lexikalisch, stilistisch, semantisch, syntaktisch) und beeinflusst das Sprachgefühl. Für viele Schülergenerationen galt als wichtiges anzustrebendes Lernziel im Deutschunterricht, Sachverhalte (auch in den sog. „Lernfächern“) sprachlich korrekt und vollständig darstellen zu können. In den neuen reformierten Lehrplänen wurde diese Fertigkeit als offensichtlich nicht mehr zeitgemäß weitestgehend aufgegeben. Unter dem Leitmotiv der Effizienzsteigerung werden in der Ära des „Neuen Lernens“ Inhalte, Sachverhalte und Prozesse auf Schlüsselwörter, prüfungsformatkompatible Fakten reduziert, was Standardisierung, Kontrolle, Homogenisierung dient, leicht computerisierbar ist und schließlich den Mainstream fördert. Aber: Das erfolgreiche Ausfüllen von „Lücken“ im Text, das Lösen von Multiple choice-Aufgaben (oft unter Anwendung spekulativer Strategien) kann wohl schwerlich mit dem Lernziel (aktive) Sprachbeherrschung (sowie Nachweis von Sachkenntnis unter realen Anwendungsbedingungen) gleichgesetzt werden. Der auf Prüfungsformate fixierte Tunnelblick behindert die Entfaltung und Entwicklung sprachlicher Kreativität und Individualität.

Neben der mangelhaften Sprachbeherrschung fällt die geringe Fertigkeit und Praxis im Umgang mit Wörterbüchern und Nachschlagewerken auf (in der Regel beschränkt sich diese auf Suchoperationen in Wikipedia). Um das metasprachliche Wissen der (angehenden) Studierenden ist es auch nicht besser bestellt. In einigen meiner Lehrveranstaltungen musste ich feststellen, dass sie nicht oder kaum in der Lage sind, Sätze zu analysieren, oder dass sie zweifelsfrei Wortarten erkennen, ihnen Grundprinzipien der Wortbildung bekannt sind etc. Aber nicht einmal die Grammatikterminologie ist ein sicherer Grund, auf dem man eine linguistische Lehrveranstaltung aufbauen könnte (viele Studierende kennen nicht die Unterschiede zwischen Adjektiv, Adverb, Attribut, die Bezeichnung der Zeiten etc. Fragen nach Konjunktivformen, Futur II im Deutschen erweisen sich oft als reinste Lotterie und Fragen nach Satztypen braucht man gar nicht erst zu stellen).

Auch wenn die beschriebenen Befunde nicht auf alle Studierenden in gleichem Maße zutreffen, so kann davon ausgegangen werden, dass die Schere bezüglich das Sprachkönnen (in der deutschen Muttersprache) sich tendenziell öffnet, einer konstanten schmalen Spitze von Studierenden mit sehr gutem Sprachgefühl, Ausdruck und guten metalinguistischen Kenntnissen steht eine wachsende Mehrheit gegenüber, deren muttersprachliche Fertigkeiten in Deutsch für ein (Philologie-)Studium in Wirklichkeit kaum bis nicht ausreichen.

An der Slawistik Wien spielt zusätzlich auch eine Rolle, dass viele Studierende von Handelsakademien (HAK) oder anderen berufsbildenden höheren Schulen (BHS) kommen, wo im Lehrplan des Deutschunterrichts (aber auch dem Fremdsprachenunterrichts) anderen als philologischen Inhalten größere Priorität eingeräumt wird als in den AHS, d.h. von der Ausbildung in diesen Schultypen her können kaum für ein philologisches Studium notwendige Voraussetzungen erwartet werden.

Nebenbei: Die Problematik mangelnder muttersprachlicher Beherrschung ist nicht nur auf den deutschen Sprachraum beschränkt. So konstatieren tschechische Kollegen bei ihren Studierenden seit Jahren vergleichbare negative Tendenzen der muttersprachlichen Sprachbeherrschung. Das kann aber auch kein Trost sein.

Neues Lernen an den Sekundarschulen und die Folgen für (philologische) Universitätsstudien

Die Hinwendung zu Outputorientierung und Standardisierung (wie in der Industrieproduktion) als Leitphilosophie der neuen Lehrpläne hat philologische Lehrziele weitgehend „entrümpelt“, woraus sich als Folge ergibt, dass an Universitäten nachgeholt werden muss, was eigentlich Voraussetzung für philologische Studien sein sollte. Das kann zur Folge haben, dass u.U. Lehrziele in diesen Studienrichtungen nicht mehr erreicht werden können bzw. Anforderungen abgesenkt werden müssen. Der pädagogische Paradigmenwechsel der neuen Lehrpläne in der Sekundarstufe hat im Deutschunterricht z.B. de facto zur Eliminierung der systematischen Beschäftigung mit Literatur, Literatursprache und Sprachstruktur geführt. Wenn aber sprachliche Vorbilder nicht mehr in literarischen Vorlagen gesehen / vorgeführt werden, sondern Gebrauchstexte, journalistische Texte als Hauptquellen sprachlicher und inhaltlicher Inspiration in den Vordergrund treten, geht dies zu Lasten inhaltlich, strukturell wie ästhetisch anspruchsvoller Texte und auf Kosten der Sensibilisierung für die sprachliche Form. Die Verdrängung der Literatur aus dem Bildungskanon in den neuen Lehrplänen heißt Verbannung und Ignorieren von Lebenserfahrungen, sie entwertet das Lesen als Schlüssel zu Bildung und Welterfahrung. Das Lesen langer, ungekürzter, nicht vereinfachter Texte erfordert Muße und Zeit, der in den neuen Lehrplänen kein Platz mehr eingeräumt wird. Charakteristisch für das Neue Lernen ist die Herangehensweise an Texte. Lösungsorientierung, Faktororientierung, zielgerichtetes Lesen, Informationsrecherche, prüfungsformatorientiertes, selektives Lesen stehen im Vordergrund. Was nicht diesen Zielsetzungen entspricht, wird schon im Leseprozess aussortiert. Diese Lesepraxis hat auch Auswirkungen auf das Verfassen von Texten.

Die Kompetenzorientierung der neuen Lehrpläne forciert im Umgang mit Sprache die Beherrschung formaler Techniken (wie Texttransformationsverfahren). Kritisches Reflektieren und Auseinandersetzen mit den eigenen Erfahrungen und (Er-)Kenntnissen erscheinen hingegen nachrangig. Dem Trend neuerer didaktischer Konzepte zu Folge (wie z.B. in Modellen flipped classroom, MOOC usw.) verändert sich die Lesepraxis insofern, als Texte (Sachtexte, Prozessbeschreibungen u.ä.) durch Videosequenzen ersetzt werden, wodurch eine leichtere Zugänglichkeit und bessere Verständlichkeit erwartet wird (was jedoch durchaus in Frage zu stellen ist). Durch die visualisierte Didaktisierung weicht „der Text [...] immer mehr der Bebilderung. Bilder dienen nicht mehr als Gegenstand der Analyse, sondern nur noch zur Zerstreung und Illustration ... Damit werden letztlich nur Methoden der Textver- und Textbearbeitung gelehrt, nicht aber mehr das Verstehen selbst.“⁴ Die moderne Didaktisierung vereinfacht (und kanalisiert dadurch gleichzeitig) mittels Textaufbereitung und Textdarstellung den Prozess der Sinn(re)konstruktion und des Textverstehens sowie der Leistungskontrolle. Die sehr verbreiteten Lückentextaufgaben halten die Lernenden nicht mehr an, sich mit dem ganzen Satz (oder gar dem Text) auseinander zu setzen sondern nur noch mit der offen gelassenen „Lücke“. Texte erscheinen so komprimiert auf Leerstellen, die es nach bestimmten Kriterien (meist formale Vorgaben, grammatische Endungen, lexikalische Einheiten etc.) zu füllen gilt. Vorgebliches Ziel dieser Verfahren sind Festigung und Einübung bestimmter grammatischer Regularitäten. Da Aufgabenstellung und die Zielgrößen (wie z.B. sprachstrukturelles Regelwerk) klar definierbar sind, eignen sich Lückentexte (und ihre Derivate) auch besonders für Computerisierung, automatische Auswertung und Fehleranalyse und kommen bei allen Varianten des e-Learning zum Einsatz. Zweifelsohne wird der Unterrichtsbetrieb (inkl. Prüfungen) durch Anwendung dieser Verfahren zwar schneller, bequemer, vielleicht auch „effektiver“ (je nachdem, was darunter verstanden wird), Ob aber die Lernziele dadurch auch nachhaltiger erreicht werden, d.h. das Sprachvermögen (Sprachbeherrschung,

⁴ A. Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart 2011, S.69

philologische Fertigkeiten, Sprachgefühl, metasprachliches Wissen) letztlich höher anzusetzen wäre, ist damit jedoch keineswegs gesagt.

Exkurs: Studierende mit nichtdeutscher Muttersprache

Dass viele ausländische Studierende Deutsch oft nicht auf erforderlichem Niveau (der jeweiligen Wissenschaftssprache) beherrschen oder auch wenig philologisch verwertbare Kenntnisse aufweisen, schlägt sich besonders in den negativen Prüfungsergebnissen der linguistischen und literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen bereits bei der STEOP⁵ nieder. Bei diesen Studierenden können ausreichende Kenntnisse der deutschsprachigen Literatur aber auch grammatisches Grundwissen noch weniger erwartet werden als bei den einheimischen. Oft ist auch die Studierfähigkeit nicht gegeben bzw. es wäre notwendig einige studienrelevante Bereiche nachzuholen, dafür gibt es aber keine entsprechenden Angebote. Die Praxis, dass Studierende mit slawischem Hintergrund Prüfungen in ihrer Muttersprache (= Zielsprache) ablegen können, ist als Entgegenkommen gedacht in seiner Wirkung aber durchaus zweischneidig: Der Erwerb der deutschen Wissenschaftssprache wird so explizit nicht gefördert.⁶ Sie ist auch in der Slawistik ein ernst zu nehmendes Lehr- und Studienziel. Für Studierende mit nichtdeutscher Muttersprache bzw. mit philologischem Nachholbedarf wären daher spezielle begleitende Maßnahmen zu entwickeln und anzubieten, wie z.B. Kurse zur deutschen Wissenschaftssprache (als Fremdsprache), Brückenkurse zu Grammatik / Sprachtheorie, Literatur(geschichte), Geschichte u.a.

Schlussbemerkungen

Mängel in der Beherrschung der deutschen Schriftsprache als Bildungssprache (bei Studierenden mit deutscher Muttersprache) ist ein seit ca. einem Jahrzehnt auffälliges und quantitativ zunehmendes Phänomen. Ursachen dafür gibt es mehrere. Darunter spielt in den neuen Lehrplänen die verstärkte Hinwendung zu Alltagstextsorten (bei Ausklammerung wissenschaftlicher Texte trotz VWA⁷) bei gleichzeitiger Vernachlässigung literarischer Texte als Quellen sprachlicher Inspiration gewiss eine wichtige Rolle. Nicht zu übersehen ist das zunehmende Tolerieren grober Nachlässigkeiten in den Printmedien, auch die Schreibgewohnheiten im Internet tragen auch nicht gerade zur Festigung eines korrekten Sprachgebrauchs bei. Diese Sprachpraxis widerspiegelt sich bei Schülern und Studierenden in der formalen Beherrschung von Orthographie, Morphologie, Stil, Syntax, zeigt sich in Unsicherheiten im Wortgebrauch (insbes. Abstrakta) udgl. Auch Mängel und Lücken im Wissen über die Sprache, Grammatikkenntnisse (Erkennen von Wortarten, Satzanalysen u.ä.) gehen auf das Konto von Lehrplänen, in denen diese philologisch relevanten Ziele weitgehend aufgegeben wurden. Wird in Deutschland die Absenkung der Anforderungen zumindest teilweise mit Beseitigung von (soziokulturellen) Barrieren und Öffnung für bildungsferne Schichten argumentiert⁸, so erscheint im österreichischen Diskurs eher unkritische und unhinterfragte affirmative Haltung zu Modernisierung dominant zu sein. Wir haben jeden Falls davon auszugehen, dass sich die sprachlichen und metasprachlichen Fähigkeiten der Schüler und Studienanfänger im Zuge der neuen Lehrpläne in absehbarer Zeit nicht zum Positiven wenden werden.

⁵ STEOP: Studieneingangs- und Orientierungsphase (in das reguläre Studium des ersten Semesters eingebettet)
Vgl.: Gero Fischer: Gedanken zur Studieneingangsphase / STEP (2004)

Gero Fischer: Stolpern von STEP zu STEOP (2012)

<http://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>

⁶ Ich kenne Absolventen der Slawistik, die keine einzige schriftliche Arbeit auf Deutsch verfasst haben

⁷ VWA: Vorwissenschaftliche Arbeit (als >Teil der Zentralmatura), vgl:

Gero Fischer: Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) – Anspruch und Realität (2017)

<http://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>

⁸ H. P. Klein: Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen. Das deutsche Bildungswesen im Kompetenztaumel. Hermannshof Völkens 2016

Wissenschaftssprache erfordert exakten sprachlichen Ausdruck, Sensibilität für feine semantische Differenzierungen und Schattierungen. Die Hinwendung zu Gebrauchstext(sort)en in den neuen Lehrplänen führt zu einer Trivialisierung des Sprachgebrauchs und gefährdet den Zugang insbesondere zu philologischen Studienrichtungen. Die Folgen für die Universitäten sind erheblich, es wird ihnen nichts anderes übrigbleiben, als dass sie entsprechende Lehrangebote entwickeln, um diese Defizite zu beheben – wenn sie nicht auf das gegebene Niveau der AHS / BHS-Abgänger absenken wollen. Ein Verzicht auf wissenschaftliche Ansprüche ist in Wirklichkeit kein sozialemanzipatorischer Akt, eine freundliche einladende Geste bildungsfernen Schichten gegenüber: Nicht Absenken der Ansprüche sondern Überwindung der Barrieren um den Ansprüchen der Wissenschaft zu genügen müsste Weg und Ziel der (bildungspolitischen) Bemühungen sein. Keine Fördermaßnahmen anzubieten und zu entwickeln würde den logischen aber unfairen Ausschluss von Studierwilligen bedeuten, die nicht die Möglichkeit hatten, in der Sekundarschule auf eine philologische Studienrichtung adäquat vorbereitet zu werden. Ihnen sollte die Chance eines Auf- und Nachholens geboten werden. Letztendlich wird sich die Bildungspolitik einer Revision der in den neuen Lehrplänen festgelegten Bildungsziele nicht verschließen können - selbst wenn das noch dauern wird.

Nachwort

Bedarf an Philologen besteht, auch wenn das im Diskurs des Boulevards und einer unbedarften populistischen Politik anders dargestellt wird. Philologische Studienrichtungen tragen erheblich zu Weltverständnis, Völkerverständigung und Integration bei und das ist gesellschaftlich relevant und unverzichtbar.

Wien, Mai-Juni 2017