

Wie steht es um die Sprachfähigkeiten der MaturandInnen und StudienanfängerInnen?

Autor(en): **Nussbaumer, Markus / Sieber, Peter**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **79 (1992)**

Heft 9: **Sprachsituation - Sprachwandel - Sprachfähigkeiten (2)**

PDF erstellt am: **15.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-531021>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Wie steht es um die Sprachfähigkeiten der MaturandInnen und StudienanfängerInnen?

Markus Nussbaumer / Peter Sieber

Die heutige Jugend könne nicht mehr deutsch, die Sprachfähigkeiten würden immer miserabler... So und ähnlich tönt's immer wieder – nicht erst heute. Wie sieht es denn tatsächlich aus? Wie steht es um die Sprachfähigkeiten heutiger Junger? In einem Nationalfonds-Projekt konnte eine Forschergruppe in den letzten Jahren diesen Fragen nachgehen. In den folgenden Beiträgen werden Ergebnisse aus diesem Projekt berichtet.

Was sind das überhaupt: Sprachfähigkeiten?

Zum Menschen gehört «Sprache» wesentlich: Seit alters gilt der Mensch als das «sprechende Wesen», ohne Sprache ist der Mensch nicht lebensfähig. Alle Menschen sind imstande, mindestens eine Sprache als ihre Muttersprache zu erwerben. Dieser Mutter- oder Erstspracherwerb fällt in wesentlichen Teilen in die Zeit zwischen der Geburt und der Adoleszenz und durchläuft bestimmte Phasen. Mit der Einschulung der Kinder ist ein erstes wichtiges Entwicklungsstadium erreicht, mit der Pubertät ein zweites, mit dem Erwachsenwerden ein drittes; in bestimmten Aspekten, z.B. in der Schriftlichkeit, kommt der Erwerb, der Aus- und Umbau der Sprache eines Menschen sein Leben lang nie ganz zum Abschluss.

Gerade die Art, wie Kinder in ihrer ersten Lebensphase Sprache erwerben, sollte uns auch für spätere Phasen des Spracherwerbs und des gezielten Sprachunterrichts vor Augen bleiben: Zum einen ist da sicherlich beim Kind eine bestimmte biogenetische Grundausstattung, eine Sprachveranlagung, und zum andern ist da eine sprechende Umwelt und Mitwelt des Kindes. Wo nun diese Sprachveranlagung und diese Sprachumgebung aufeinandertreffen – und das tun sie im Normalfall unaus-

weichlich, da wird es ebenso unausweichlich, dass Sprache erworben wird: Das Kind erwirbt eine Sprache, weil es gar nicht anders kann.

Wie ist diese Sprachumgebung des Kindes, die im Kind den Prozess des Spracherwerbs ganz offensichtlich in Gang setzt und antreibt, geartet? Zwei Merkmale gilt es besonders hervorzuheben: Sprache ist von allem Anfang an nur ein, wenn auch ein ganz wichtiges, Element in einem umfassenden Prozess der Interaktion und Kommunikation zwischen dem Kind und seinen Mitmenschen, d.h. Sprache muss nicht allein, für sich, erworben werden (und könnte es auch nicht), sondern getragen, unterstützt, begleitet durch lebendigen Austausch, lebendiges Miteinander-Umgehen. Und: Von allem Anfang an wird das Kind als sprachfähig – als verstehensfähig – genommen, vom ersten Moment an wird ihm Sprache zugemutet, zugetraut, und genau aufgrund dieses Vorschuss-Vertrauens erwirbt es die Sprache. Ein Können wird hier also bereits vorausgesetzt zu einem Zeitpunkt, wo dieses Können erst aufgebaut wird.¹

Was der frühkindliche Spracherwerb – wie frühkindliches Lernen generell – deutlich macht, wird gerade im schulischen Sprachunterricht nur allzu oft vergessen: Die Situation des frühkindlichen Spracherwerbs stärkt das Selbstvertrauen der Kinder in ihre eigene Sprachfähigkeit und hilft dadurch wesentlich mit, dass sich diese Fähigkeit entwickeln kann. Wir interessieren uns für das, wovon wir schon etwas können.

In unserer hochentwickelten literalen Gesellschaft ist der Umfang dessen, was ein Mensch an Sprache lernen muss, sehr gross, und entsprechend lange dauert sein

Erwerb und kommt auch nie ganz zum Abschluss: Zum Besitz eines grammatischen Systems und eines Normalwortschatzes und zum einfachen Besitz der Fähigkeit, sprechen und zuhörend verstehen zu können, gehören immer mehr auch andere, zusätzliche Fähigkeiten: der ganze Bereich der Schriftlichkeit (das Schreiben und Lesen), der Ausbau des Wortschatzes in bildungs- und fachsprachlicher Hinsicht, der Umgang mit verschiedenen Varietäten und Textsorten: dass man je nach Situation und je nach Adressat ganz anders spricht und schreibt, dass man die konventionellen Textformen für verschiedenste Anliegen und Lebensbereiche kennt und beherrscht.

Wir haben im Rahmen unserer Projektarbeit einmal für einen Fragebogen den Versuch unternommen, die verschiedenen Teile der sprachlichen Fähigkeiten aufzulisten. Ein ganzes Bündel an unterschiedlichen Teilfähigkeiten ist dabei zusammengekommen, dessen Zusammenspiel noch keineswegs geklärt ist (siehe Kasten 1). Sprachfähigkeiten umfassen also vielfältige Kompetenzen. In den meisten Urteilen über «Sprachfähigkeiten» sowie in der Alltagssprache tun wir aber oft so, als sei klar, was genau unter dieser Fähigkeit zu verste-

hen ist. Und allzu schnell und allzu pauschal wird gegenwärtig oft darüber geklagt, wie diese Fähigkeiten im Abnehmen begriffen seien (vgl. das Interview mit R. Schläpfer sowie den Artikel von Mayor in Heft 7–8/92 der «schweizer schule»).

Wie können wir Sprachfähigkeiten untersuchen?²

Sprachfähigkeiten sind also ganz offensichtlich etwas sehr Vielgestaltiges und Komplexes. Und in dieser Komplexität liegen Sprachfähigkeiten auch nicht einfach offen zutage. Bei einer Untersuchung der Sprachfähigkeiten ist das Augenmerk auf zwei ganz unterschiedliche Bereiche zu richten. Beide prägen unsere Einstellung und das sprachförderliche Handeln.

– Der eine Bereich umfasst unsere «Deutungen» der Sprachfähigkeiten: das, was wir wahrzunehmen glauben, sowie die Einschätzungen unserer Wahrnehmungen. Diese Deutungen prägen nicht unwesentlich unser Verhalten und unsere Reaktionen gegenüber jungen Menschen, die Sprache lernen. Es macht eben einen grossen Unterschied, ob wir von einem halb-

Kasten 1

Schreiben	Lesen	Sprechen	Zuhören
Textaufbau Logik des Gedankengangs Argumentation Stil Genauigkeit der Formulierung Wortschatz Grammatik/Satzbau Orthographie Interpunktion graphische Darstellung	Quantität: Lesequantität Qualität: Lesegenauigkeit (sachbezogenes Verständnis, einführendes Verstehen) lautes Vorlesen Literaturverarbeitung (Verarbeitung von Lehrbuchtexten, Zeitungsartikeln, Fachliteratur)	Genauigkeit der Formulierung Wortschatz Aussprache Vortragsweise (z.B. Betonung, Stimmführung, Sprechtempo, Körperhaltung) Spontaneität Rhetorische Gestaltung Adressaten- und Situationsbezug	Quantität: Aufnahmekapazität, Ausdauer Qualität: Genauigkeit im Zuhören (sachbezogenes Verständnis, einführendes Verstehen) Signalisierung der Aufnahmebereitschaft

gefüllten Glas sagen, dass es halb voll ist oder aber, dass es halb leer ist...

Bei solchen Deutungen haben wir in der schulischen Tradition mit einer überaus starken «Fehlerfixierung», einer Defizitorientierung, zu rechnen. Als Lehrkräfte sind wir (zu) gut geschult darin, das mit grösserer Aufmerksamkeit wahrzunehmen, was noch nicht richtig ist, was noch nicht gekannt wird, als jenes, was schon beherrscht wird. Aus dieser Tradition heraus werden oft – zumal in der öffentlichen Diskussion – die Sprachfähigkeiten als «mangelhaft» oder «schlechter werdend» taxiert – eine Einschätzung, welche eine mehrtausendjährige Tradition hat: «denn fremd fühlt sich der Vater den Kindern, die Kinder dem Vater ... und eilend entziehen sie die Ehren den altersgebeugten Erzeugern, mäkeln an ihnen und fahren sie an mit hässlichen Worten». (Hesiod)

Fragt man in diesem Bereich einmal direkter und umfassender, so zeigt sich jedoch ein durchaus differenzierteres Bild: Sowohl unsere Umfragen und Interviews unter Hochschullehrern wie auch bei Mittelschullehrern ergaben, dass die sprachlichen Fähigkeiten keineswegs so negativ eingeschätzt werden, wie immer wieder behauptet wird (Siehe dazu Näheres im Artikel von Mayor in 7–8/92).

– Der zweite Bereich, der für eine Untersuchung der Sprachfähigkeiten wichtig ist, umfasst all das, was an Realisierungen dieser Fähigkeiten konkret beobachtet werden kann. Was an Qualitäten und Mängeln in sprachlichen Produkten – seien sie mündlich oder schriftlich – gefunden werden kann, gibt Hinweise auf zugrundeliegende Fähigkeiten. Dabei ist der Schluss von vorgefundenen Qualitäten auf zugrundeliegende Fähigkeiten einfacher möglich als

Kasten 2

Das NF-Projekt «Muttersprachliche Fähigkeiten von Maturanden und Studienanfängern in der Deutschschweiz» (Herbst 1988 – Januar 1992)

Das vom Schweizerischen Nationalfonds (NF) finanzierte und von den Kantonen LU und ZH unterstützte Forschungsprojekt am Deutschen Seminar der Universität Zürich hat sich die Aufgabe gestellt, Aussagen über den aktuellen Stand der sprachlichen Fähigkeiten von MaturandInnen und StudienanfängerInnen zu machen, diesen Stand mit Anforderungen zu vergleichen und allenfalls Massnahmen zur Verbesserung der Situation vorzuschlagen.

Von vier verschiedenen Aspekten her haben wir die Forschungsarbeit angegangen:

- (1) Wir untersuchten – im Rahmen von Umfragen – die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Sprachfähigkeiten durch Gymnasial- und Hochschullehrer.
- (2) Wir sammelten Erfahrungen mit Sprache, die im Unterricht an Gymnasien gemacht werden. Dazu führten wir an zwei Schwerpunktmittelschulen (Reussbühl, LU; Wetzikon, ZH) halbstrukturierte Interviews mit Lehrkräften und MaturandInnen durch und werteten diese sowie weiteres Material aus.
- (3) Wir trugen Offizielles und Inoffizielles zu den sprachlichen Anforderungen, denen sich MaturandInnen und StudentInnen gegenübersehen, zusammen.
- (4) Das Hauptgewicht unserer Arbeit lag auf der Analyse von Schreibprodukten (aus verschiedenen Unterrichtsfächern), um zu Aussagen über Sprachfähigkeiten zu gelangen. Für diese Analysen erstellten wir umfangreiche Korpora von Schüler- und Studententexten, entwickelten ein Textanalyseraster – das «Zürcher Textanalyseraster» 3 – und analysierten damit im Rahmen des Projekts sowie in Seminarien mit StudentInnen detailliert rund 250 Schülertexte.

Teilzeitliche MitarbeiterInnen des Projekts waren: Cornelia Hanser, Heinrich Mettler (bis 1990), Guy André Mayor (ab 1989), Markus Nussbaumer, Peter Sieber (Projektleiter).

jener von Mängeln auf das Fehlen von Qualitäten. Denn Mängel können ihre Ursache auch in anderem haben als im Fehlen von Fähigkeiten. Zu denken ist dabei z.B. an Einflüsse der Situation, Motivationsprobleme und dergleichen.

Im Rahmen des Projekts «Muttersprachliche Fähigkeiten» (siehe Kasten 2) haben wir eine Teilfähigkeit genauer untersuchen können: die Schreibfähigkeit.

Das Zürcher Textanalyseraster

Für die Textanalysen entwickelten wir ein differenziertes Arbeitsinstrument: das «Zürcher Textanalyseraster». Es ist ein Katalog von Fragen an einen Text. Es gliedert die generelle Frage «Wie ist der Text beschaffen?» auf in eine systematische Zusammenstellung von spezifischeren Fragen zu einem Text. Natürlich stehen hinter diesen Fragen unsere Vorstellungen davon, was ein Text ist und wie er sein soll.

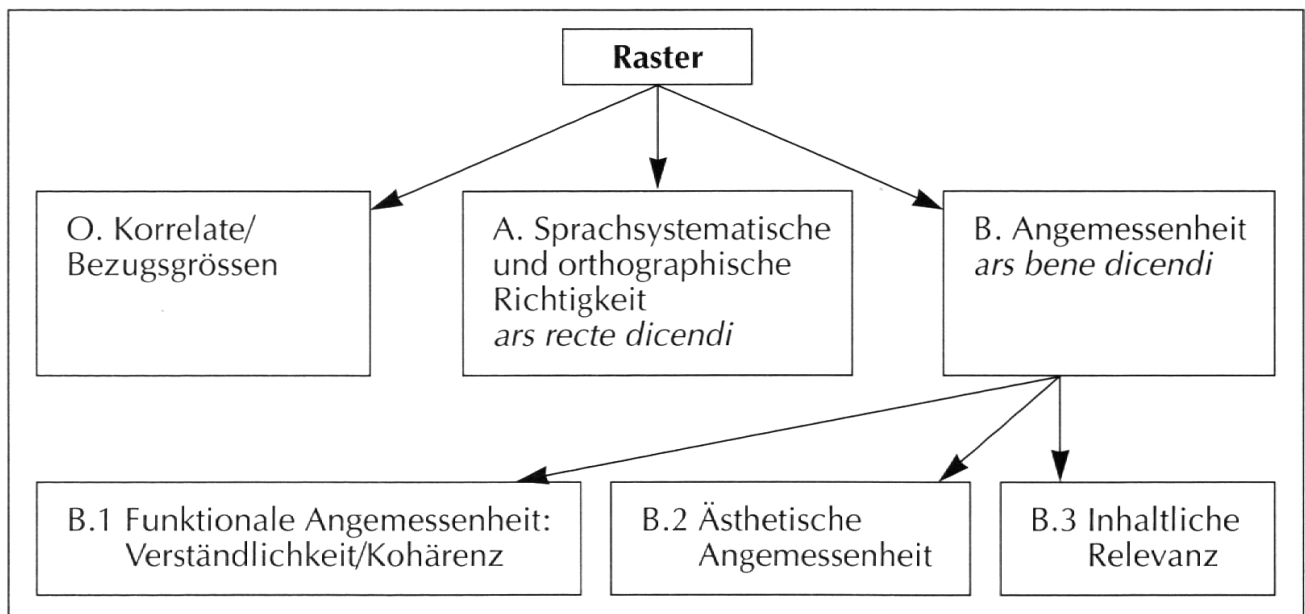
Die Fragen gliedern sich in drei Bereiche (siehe Kasten 3).

bringen damit zum Ausdruck, dass es Text-eigenschaften sind, mit denen man andere Eigenheiten des Textes wie z.B. eine Anzahl besonders treffend gewählter Wörter oder eine bestimmte Fehlerzahl in Beziehung setzen muss, um zu aussagekräftigen Befunden zu kommen.

In einem *A-Teil* befragen wir den Text nach seiner orthographischen, grammatischen und lexikalischen Richtigkeit. Dabei machen wir eine ganz traditionelle Fehlererhebung. Darüber hinaus charakterisieren wir die vorkommenden Fehler nach der Häufigkeit und Schwierigkeit des Regelfalls, bei dem der Fehler auftritt, sowie danach, welche Folgen der Fehler für die Verständlichkeit des Textes hat.

Mit dem *B-Teil* des Rasters gehen wir über traditionelle Fehleranalysen hinaus. Zum einen befragen wir damit den Text nach Eigenheiten, die überhaupt nicht richtig oder falsch sein können, sondern die nur mehr oder weniger angemessen, mehr oder weniger optimal gewählt, gestaltet und realisiert sein können. Zum andern – und das hat mit dem ersten Punkt direkt zu

Kasten 3



In einem *Null-Teil* erfragen wir objektive Eigenschaften von Texten wie ihre Länge, Art und Umfang des Wortschatzes, der Mittel des Satz- und Textbaus sowie den Schwierigkeitsgrad des Textthemas. Wir nennen die damit erfragten Texteigenschaften «Korrelate» oder «Bezugsgrössen» und

tun – befragen wir mit diesem Teil des Fragenkatalogs einen Text nicht nur nach Schwächen, sondern auch nach Stärken, nach besonders Gelungenem.

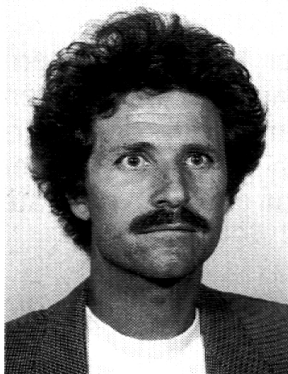
Dieser B-Teil des Rasters ist wieder dreiteilt: Die Fragen des Teils B.1 richten sich

auf die Eigenschaften des Textes, die direkt mit seiner Verständlichkeit zu tun haben, auf den thematischen Zusammenhang, seine Gliederung und Entfaltung, auf Eigenschaften wie Klarheit, Knappheit oder Ausführlichkeit, auf die Art, wie der Text seine Leser führt. Unter diesem Bereich werden die Sprachmittel nicht auf ihre sprachsystematische Korrektheit hin befragt, sondern auf ihre funktionale Angemessenheit. Die Erfüllung von bestehenden Normen der Textsorte ist hier ebenfalls ein Thema.

In den kleineren beiden andern B-Teilen des Rasters befragen wir einen Text auf seine besonderen sprachlich-formalen oder ästhetischen sowie auf seine inhaltlichen Vorzüge und Mängel hin.

Wir wenden das Raster auf jeden Text doppelt an: einerseits zur Mikroanalyse jeder einzelnen Textstelle und andererseits für eine globale Charakterisierung des Textes hinsichtlich der in den einzelnen Rasterfragen fokussierten Eigenschaften.

Das Raster bietet für alles, was uns an einem Text auffällt, eine Kategorie, einen Einordnungspunkt. Anders gesagt: Es zwingt uns, das, was uns auffällt, auf den Begriff zu bringen und dabei zugleich zu reflektieren. Das Raster verändert und schärft aber auch unsere Wahrnehmung von Texten: Wir werden totter Winkel und Einseitigkeiten unserer gewöhnlichen Text-



1956 geboren. Dr. phil. Sprachwissenschaftler. Oberassistent am Deutschen Seminar der Universität Zürich. Schwerpunkte: Texttheorie, Semantik, Argumentationstheorie. Mitarbeiter im NF-Projekt «Sprachfähigkeiten von Maturanden und Studienanfängern in der Deutschschweiz» (1988–1991). Nebenher in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern fremdsprachiger Kinder im Kanton Zürich tätig.

wahrnehmung gewahrt. Dadurch kann das Raster nicht nur zu mehr Transparenz von Texturteilen, sondern auch zu einer Veränderung von Texturteilen führen. Dazu leistet sicher auch der Umstand, dass das Raster nicht nur Fehler und Mängel, sondern auch Vorzüge von Texten suchen lässt, seinen Beitrag.

Die Arbeit mit dem Raster erfordert einige Übung. Von grossem Vorteil ist die Analyse von Texten zu zweit. In jedem Fall ist der Arbeitsaufwand erheblich, notwendig ist er aber, will man der hohen Komplexität eines jeden Textes einigermassen gerecht werden.

Was können wir aufgrund des Forschungsprojekts über die Schreibfähigkeiten aussagen?

Aus den vielfältigen Ergebnissen picken wir hier einige wenige heraus:

a) Was und wieviel schreiben eigentlich MaturandInnen?

«Es fällt mir auf, wie selten ich einen zusammenhängenden Text zu einem bestimmten Thema verfassen muss. «Stichworte» scheint zur eigentlichen Unterrichts-Technik zu werden. Wie chaotisch diese Notizen oft sind, zeigt sich erst, wenn man damit lernen sollte oder eine Zusammenfassung schreiben will (Lücken, Wiederholungen, keine Unterscheidung von Wichtigem und Eingeschobenem). Bei solchen Gelegenheiten stelle ich dann auch einen Mangel an einschlägigen Ausdrücken, Verben, Adjektiven usw. fest, um etwas genau zu beschreiben.»

Kasten 4

An unseren Schwerpunktmittelschulen (siehe Kasten 2) wurden in 5 Maturaklassen (Typ A, B, C(2), D) «Schreibtagebücher» geführt. Darin wurde aufgelistet, was und wie viel jeweils in den einzelnen Fächern und zu Hause geschrieben wurde. Aus den nicht immer restlos klaren Angaben der Schülerinnen und Schüler lässt sich immerhin unter anderem folgendes herauslesen:

In vielen Fächern wird wenig geschrieben, in Fächern, in denen viel geschrieben wird, wird meist nur abgeschrieben (Mathematik, Physik), oder die Zeit bzw. das Vortragstempo der Lehrkraft reicht lediglich für Stichwortaufschriebe (Geschichte).

Während es in den Sprachfächern Stunden gibt, in denen der Unterricht nur mündlich abläuft, gibt es in Geschichte, Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern kaum eine Stunde, in der nicht etwas aufgeschrieben wird.

Aber: Nur selten haben SchülerInnen Gelegenheit, im Unterricht an einem (auch kleinen) selbstverfassten Text zu arbeiten.

Drei Beispiele für Vielschreiber:

Schüler A schrieb in einer Woche 7 Briefe in Englisch mit einer Gesamtzahl von 23 Seiten.

Schülerin B schrieb 4 Briefe, 12 Seiten in Hochdeutsch und 1 Seite in Mundart, 2 Postkarten in Mundart, 1/2 Seite Vereinsnotizen und eine Bücherbestellliste

Schülerin C verfasste 3 Briefe (Gesamtlänge 9 Seiten) in Hochdeutsch und 2 Postkarten in Mundart.

Kasten 6

	Anzahl Lektionen	Schriftliche Einträge	Einträge pro Lektion	Selbständig verfasste Texte
Sprachliche Fächer/ Philosophie	405	405	1.0	97 (23.95%)
Geschichte	75	84	1.12	11 (13.0%)
nat.-wiss. Fächer	260	326	1.25	12 (3.68%)

Kasten 5

In den Fächern Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften wird zwar (oft) geschrieben, doch handelt es sich beim Geschriebenen kaum um selbständig verfasste Texte (siehe Kasten 5).

Der Anteil an übernommenen Formulierungen reicht von 5% (Deutsch) bis zu 78% (Chemie).

In den nicht-sprachorientierten Fächern werden deutlich mehr Formulierungen von der Lehrkraft vorgegeben als in den sprachorientierten Fächern.

Was das ausserschulische Schreiben betrifft, so zeigt sich folgende Tendenz: Je aktiver ein(e) Schüler(in) neben der Schule in Organisationen, Vereinen, Clubs usw. tätig ist, desto mehr hat er/sie Anlass zum Schreiben. Es wird also entweder recht regelmässig (siehe Kasten 6) oder aber (fast) gar nicht geschrieben.

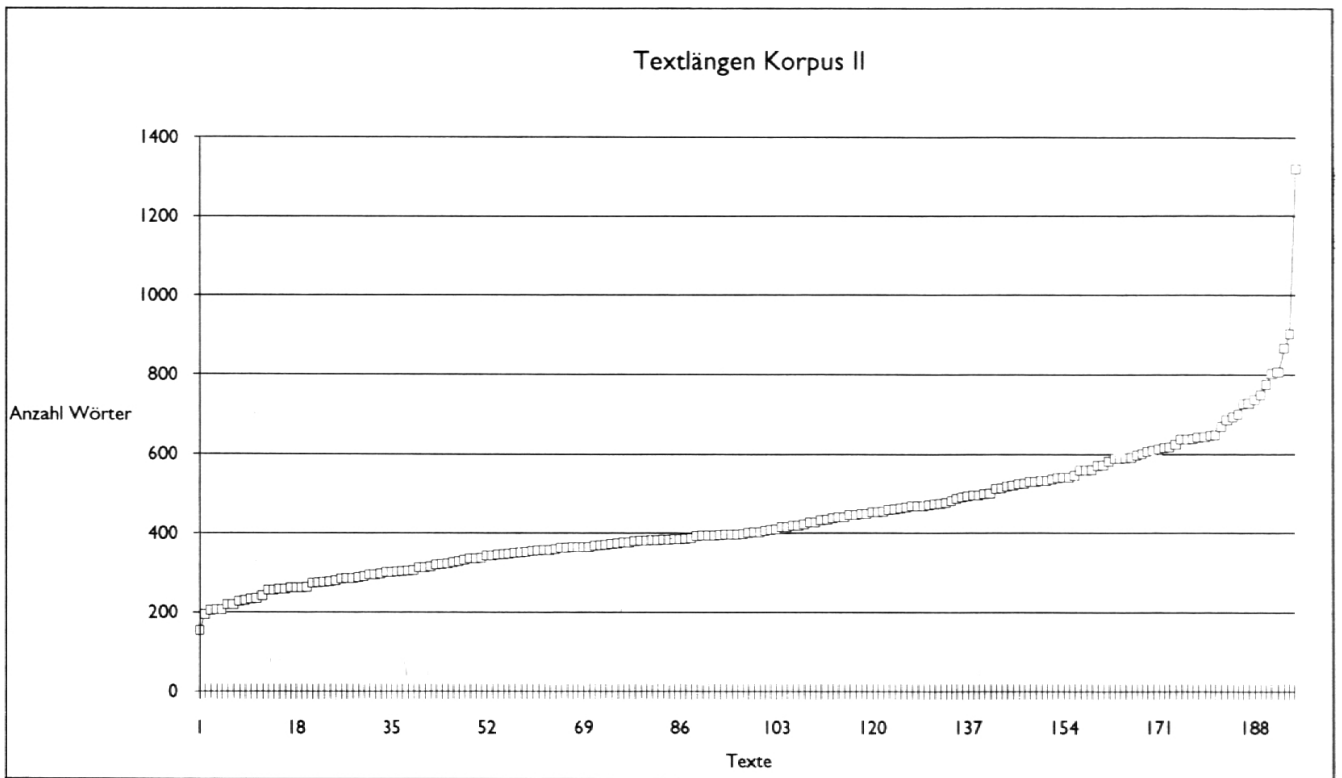
b) Was zeigt sich, wenn geschriebene Texte analysiert werden?

In unserem Forschungsprojekt (siehe Kasten 2) haben wir drei Textkorpora mit insgesamt 239 Texten oder 109 671 Wörtern (dies entspricht etwa einem engbedruckten Buch von 320 Seiten) mit Hilfe des «Zürcher Textanalyserasters» untersucht. Hier weisen wir lediglich auf ein paar zentrale Ergebnisse hin.⁵

Die Bandbreite dessen, was uns unter die Augen kam, ist enorm gross.

Drei Befunde sollen dies illustrieren:

– Die Länge von Texten, die unter sog. «normalen» Bedingungen als Deutschaufsatz in Maturaklassen⁶ geschrieben werden, bewegt sich zwischen einer Art Kurznotiz (153 Wörter) und einer Textlänge, die

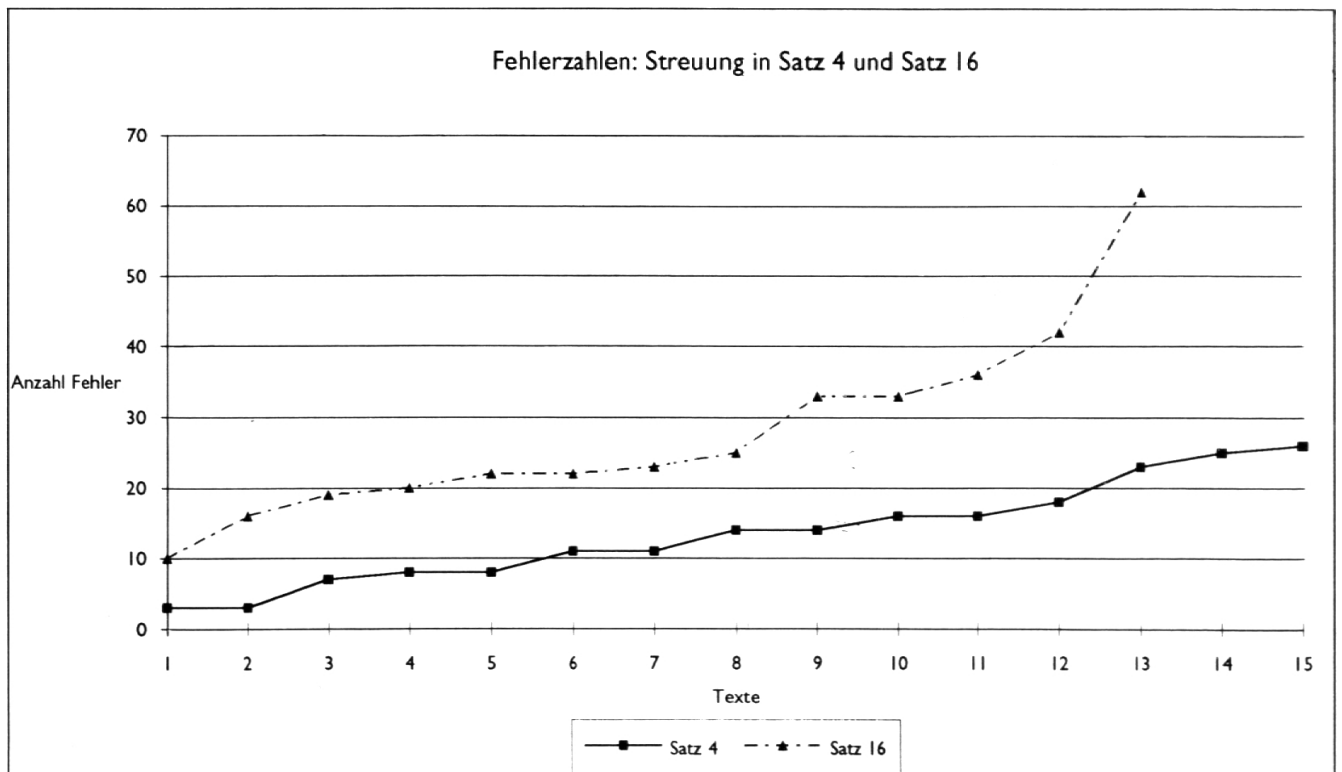


Kasten 7

an einen Maturaaufsatz herankommt (1320 Wörter). Das zeigt Kasten 7.

– Die Fehlerzahl in 13 Texten aus einem Klassensatz Maturaufsätze (Satz 16) schwankt zwischen 10 und 62 Fehlern um

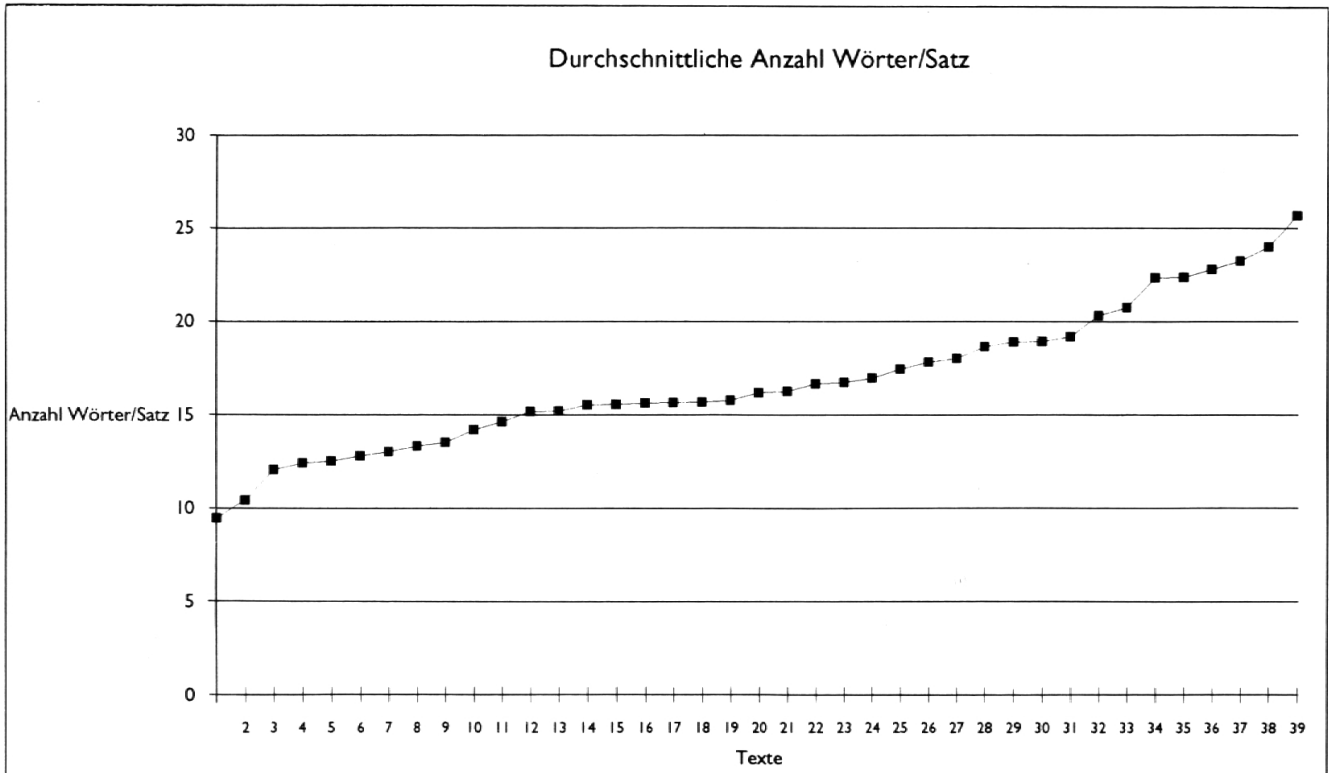
ein Mittel von 27.9 Fehlern. In 15 Texten der gleichen Klasse aus einem zweistündigen Schreibenanlass (Satz 4) schwankt die Fehlerzahl zwischen 3 und 26 um ein Mittel von 13.5 Fehlern. Siehe dazu Kasten 8.



Kasten 8

– Ein Teilkorpus von 39 Deutschaufsätzen weist eine mittlere Satzlänge von 16.85 Wörtern auf; das entspricht etwa der mittleren Satzlänge einer seriösen Tageszeitung. Allerdings finden sich unter den 39 Texten 11 Texte mit weniger als 15 Wörtern pro Satz und 8 Texte mit mehr als 20 Wörtern pro Satz (Kasten 9).

In 239 analysierten Texten mit 109 671 Wörtern (Korpus I, II und III) wurden insgesamt 3279 Fehler gemacht. Wie diese sich auf die einzelnen Fehlerkategorien des «Zürcher Textanalyserasters» verteilen, zeigen die Kästen 10 und 11.



Kasten 9

Was die Fehler betrifft, ist die Situation längst nicht so dramatisch, wie oft behauptet wird. Die Fehler konzentrieren sich auf einige wenige Bereiche.

	K I total	K I (ø/Text)	K II total	K II (ø/Text)
Orthographie	126	4.5	623	3.19
Interpunktion	218	7.79	1007	5.16
Morphologie	40	1.43	172	0.88
Syntax	108	3.71	443	2.27
Textbau	14	0.5	78	0.4
Inhaltswörter	11	0.39	107	0.55
Funktionswörter	34	1.14	94	0.48
semant. Komplexes	15	0.5	114	0.58
Total	566	19.96	2638	13.53

Kasten 10

	K III Total	K III (ø/Text)	K I bis III Total	K I bis III (ø/Text)
Orthographie	11	0.69	760	3.18
Interpunktion	31	1.94	1256	5.26
Morphologie	5	0.31	217	0.91
Syntax	12	0.75	563	2.36
Textbau	2	0.13	94	0.39
Inhaltswörter	9	0.56	127	0.53
Funktionswörter	2	0.13	130	0.54
semant. Komplexes	3	0.19	132	0.55
Total	75	4.69	3279	13.72

Kasten 11

Die generellen Tendenzen lassen sich so beschreiben: Bei insgesamt kleinen Fehlerzahlen zeigt sich eine deutliche Spitze im Bereich der Interpunktion, ein mittleres Fehleraufkommen bei Syntax und Orthographie sowie geringe Fehlerneigung bei den übrigen Kategorien. Noch deutlicher werden die generellen Tendenzen, wenn

die Fehlerkategorien gruppiert werden nach den Gesichtspunkten:

- Graphie (Orthographie und Interpunktion)
- Grammatik (Morphologie, Syntax, Textsyntax)
- Semantik (Autosemantika, Synsemantika, Semantik komplexer Ausdrücke)

Man betrachte dazu die Kasten 12 und 13.

Durchschnitt/Text

	K I	K II	K III	K I bis III
Graphie (Orthographie und Interpunktion)	12.29	8.35	2.63	8.44
Grammatik (Morphologie/Syntax/Textbau)	5.64	3.55	1.19	3.66
Semantisches	2.03	1.61	0.88	1.63

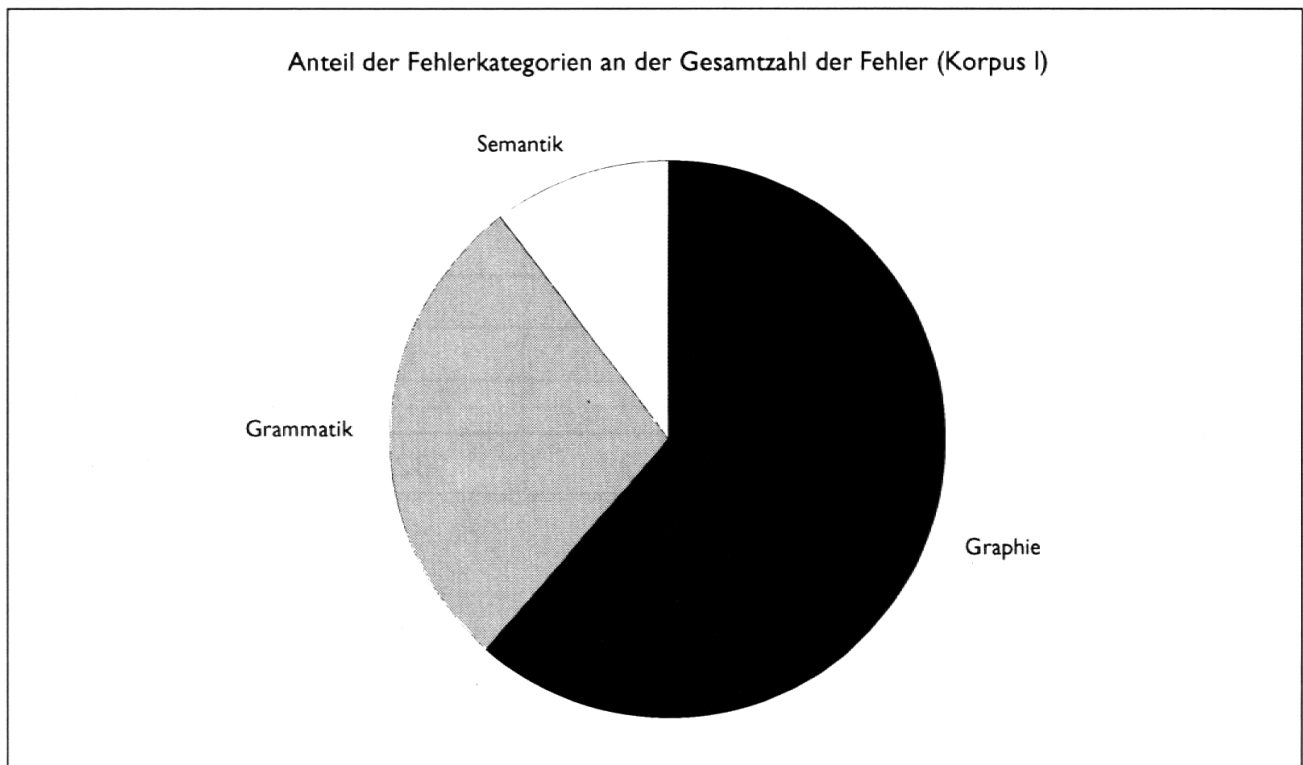
Kasten 12

Relative Anteile an der Gesamtfehlerzahl

	K I	K II	K III	K I bis III
Graphie (Orthographie und Interpunktion)	60.78%	61.79%	56%	61.48%
Grammatik (Morphologie/Syntax/Textbau)	28.62%	26.27%	25.33%	26.65%
Semantisches	10.60%	11.94%	18.67%	11.86%

Kasten 13

Dass der Fehlerschwerpunkt auf der Graphie liegt, zeigt deutlich Kasten 14 für das Korpus I:



Kasten 14

Was bei aller Auflistung von Fehlern nicht aus dem Blick geraten sollte: Die Probleme, welche MaturandInnen beim Schreiben von Texten haben, sind in weit geringerem Masse als vielfach angenommen im Bereich der Korrektheit zu finden. Den korrekten Gebrauch der Sprache beherrschen sie in hohem Masse. Überdeutlich zeigt sich das in der Rechtschreibung: Auch wenn in der gesamten Textmenge 760 Orthographiefehler zu verzeichnen sind, dann sind lediglich 0,7% der Wortformen fehlerhaft geschrieben. Oder umgekehrt: In den analysierten Texten *schreiben die MaturandInnen 99,3% der Wortformen richtig*. Eine ähnliche Rechnung lässt sich für das mittelgrosse Aufkommen von Syntaxfehlern und für das grosse Aufkommen von Interpunktionsfehlern anstellen: Gehen wir aus von der mittleren Satzlänge von 16.85 Wörtern pro Satz, so umfassen unsere drei Korpora 6508.66 Sätze. *Das heisst, dass lediglich auf 11.6 Sätze ein Syntaxfehler kommt und dass rund jeder 5. Satz einen Interpunktionsfehler enthält.*

Die Qualität von Texten fortgeschrittener SchreiberInnen entscheidet sich nur zu einem geringen Teil im Bereich der forma-

len Korrektheit. Weit wichtiger sind jene Bereiche, wo man es nicht einfach richtig/falsch machen kann: der thematische Zusammenhalt, die thematische Gliederung und Entfaltung, die Deutlichkeit und Klarheit im Ausdruck. Hier stimmen die Befunde eher nachdenklich, sind aber insgesamt vielschichtig und kompliziert; vor zu schnellen Deutungen ist zu warnen.

Was diese Texteigenschaften anbelangt, so haben wir uns in unseren Analysen – wir haben es oben gesagt – grundsätzlich bemüht, nicht nur das festzuhalten, was uns negativ aufgefallen ist, sondern auch das, was positiv ins Auge sticht. Dabei haben wir allerdings die Erfahrung gemacht, dass unter dem Strich doch sehr wenig besonders Gutes zusammenkommt verglichen mit der Menge an negativen Auszeichnungen an Texten. Heisst das nun einfach, dass die Texte eher schlecht sind? Wir glauben nicht. Vielmehr zeigt sich hier ein Wahrnehmungsproblem: Es ist eben auch in den Texten, die wir analysiert haben, der Normalfall der, dass die Verständigung gelingt. Zu Auszeichnungen hat uns das selten hingerrissen. Es musste etwas schon sehr auffällig positiv sein, dass wir es eigens festgehalten haben.

Eine solche positive Spitze ist beispielsweise zu verzeichnen beim Einsatz von bestimmten sprachlichen Mitteln, die den Rezipienten (den Leser) besonders gut durch den Text leiten, namentlich was sogenannte metakommunikative Elemente oder was die Nennung des eigenen Schreiberstandpunkts anbelangt. Relativ viel positive Auszeichnungen finden sich für besondere inhaltliche Qualitäten und inhaltliche Wagnisse. Das hat damit zu tun, dass uns relativ oft Texte begegnen, die sich ihr Thema auf eine eigenwillige und wenig vorgeprägte Weise zurechtlegen.

Genau hier kann eine Quelle für sehr viele Schwierigkeiten textueller Art liegen, die uns in den Bereichen begegnet sind, die wir die «Logik der thematischen Entfaltung» und den Umgang mit dem Problem von «Implizitheit» und «Explizitheit» (Was muss ich unbedingt sagen? Was kann ich beim Leser voraussetzen?) nennen. Hier verzeichnen wir sehr deutliche negative Spitzen. Aber auch hier muss man mit den Zahlen sehr vorsichtig sein und sie unbedingt in Relation setzen zur Masse an Text, die wir untersucht haben, d.h. in Relation setzen zu der überwiegenden Zahl von Fällen, in denen uns nichts Negatives aufgefallen ist und wir darum auch nichts ausgezeichnet haben. Und nicht zuletzt sollte man diese negativen Spitzenwerte auch in Relation setzen zur Schwierigkeit der Text-



Peter Sieber, Dr. phil., geboren 1954, studierte Erziehungswissenschaft, Sozialpsychologie und Linguistik an der Universität Zürich. Neben Tätigkeiten in der Lehrerbildung seit 1982 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Seminar der Universität Zürich. Seit 1988 Projektleiter des Forschungsprojekts «Muttersprachliche Fähigkeiten». Redaktionsmitglied der «schweizer schule».

themen und zum grossen Grad an Unvorbereitetheit und demzufolge zum grossen Grad an Eigenverantwortlichkeit der Schreiberinnen und Schreiber für die textuelle Behandlung schwieriger Fragestellungen – notabene eine Eigenheit des Schreibens im Deutschunterricht von heute, die noch vor 20 oder 30 Jahren kaum dagewesen sein dürfte.

Und wenn wir schliesslich einen so beunruhigenden Befund wie den haben, dass von den 28 Texten von Korpus I nur gerade 50% so etwas wie eine integrale Gesamtidee erkennen lassen, dass 42.9% nur partiell eine solche Gesamtidee erkennen lassen und 7.1% überhaupt keine, oder dass von den 28 Texten lediglich 15.4% einen guten Schluss, 23.1% einen mässigen Schluss, 61.6% jedoch einen schlechten, unpassenden Schluss aufweisen, so hat das vielleicht mehr mit Eigenheiten schulischen Schreibens zu tun als mit mangelhaften Fähigkeiten von Schreiberinnen und Schreibern.

Wenn es darauf ankommt, steigen die Leistungen, jedenfalls im Bereich der formalen Richtigkeit.

Wie verhänglich Zahlen sind, zeigt folgender Befund: Die gleiche Klasse, die in einem Deutschaufsatz einer normalen zweistündigen Schreibsituation durchschnittlich 13.53 Fehler macht, macht im vierstündigen Aufsatz im Schnitt 27.92 Fehler. Besonders die zweite Zahl mag erschrecken. Rechnet man die Zahlen jedoch um auf die jeweilige Textlänge, so ergibt sich der auffällige Befund, dass im normalen Deutschaufsatz auf 38.52 Wörter ein Fehler kommt, im Maturaufsatz jedoch nur auf 41.08 Wörter ein Fehler. Und wenn man nun noch mitbedenkt, dass im Maturaufsatz sprachlich wie inhaltlich mehr gewagt wurde, so lässt sich der Befund nicht anders als so interpretieren, dass Leistungen mit Anforderungen auch steigen können.

Erste Schlussfolgerungen

Wenn wir die gesamten Ergebnisse der Projektarbeit (aus den Analysen, den Umfragen und Interviews, den Analysen der Anforderungen und Ziele) zusammen-

nehmen, so lassen sich schon jetzt einige Schlussfolgerungen ziehen. Sie sollen thesenförmig am Ende dieser Darstellung genannt werden:

1. Sprachförderung – an der Mittelschule, in der Lehrerbildung und an der Universität – hat davon auszugehen, dass eine riesige Bandbreite von Voraussetzungen existiert. Das betrifft die erlebten Anforderungen ebenso wie die sprachlichen Erfahrungen und die sprachlichen Produkte der MaturandInnen und StudentInnen.

2. Das gilt auch für das, was wir «Textideal» nennen können. Wahrscheinlich waren früher eher einzelne Teile wichtig. Diese wurden gelehrt und geschult. Seien es nun – in der Terminologie unseres Rasters – die sprachformalen Aspekte (richtig/falsch) oder Aspekte der Textentfaltung oder der ästhetischen Angemessenheit (mehr oder weniger angemessen). Heute sind SchülerInnen und StudentInnen mit sehr viel offeneren und komplexeren Aufgabenstellungen konfrontiert. Beschränktere Fähigkeiten waren früher durchaus tauglich, um einstmals eindeutiger umrissenen gesellschaftlichen Konventionen zu entsprechen.

3. Ein grosser Teil der Schwierigkeiten wie auch der Qualitäten, die wir in den analysierten Texten gefunden haben, ist im B-Bereich unseres Rasters zu lokalisieren: Er betrifft also die Angemessenheit und nicht lediglich die Korrektheit. Hier sind auch die wesentlichen Faktoren zu suchen, die einen Text zu einem guten Text machen. Deshalb ist nicht einfach vermehrte formale Sprachschulung notwendig, sondern die Aufmerksamkeit auf «Sprache» und «Sprachgebrauch» generell – und dies nicht nur in den Sprachfächern, sondern in allen Fächern.

4. Das Bewusstsein dafür, dass Sprachförderung nicht ausschliessliche Aufgabe der Sprachfächer ist, scheint nicht mehr in dem Masse vorhanden zu sein, wie es notwendig wäre. Zumindest erleben es Schüler nicht in ausreichendem Masse. Bessere Texte – gerade diese werden von LehrerInnen naturwissenschaftlicher Fächer mit aller Vehemenz gefordert – entstehen nur unter besseren Produktionsbedingungen,

und diese sind nicht einfach vom Fach Deutsch zu fordern, sondern auch in den andern Fächern selbst zu schaffen, vielleicht halt um den Preis einer Einschränkung des Stoffes.

5. Auch an den Hochschulen wird die bewusste Förderung und Weiterentwicklung der Sprachfähigkeiten eher dem Zufall überlassen, als dass sie zu den wichtigen Aufgaben der Hochschulbildung gerechnet würde. Die gegenwärtige Situation ist umso bedauerlicher, als wir heute mit verlässlicher Sicherheit wissen, wie viel und wie Wichtiges an Sprachkompetenz erst nachmaturitär auf- und ausgebaut werden kann.

6. Schriftliche Texte setzen andere Anforderungen als mündliche. Sich auf diese Anforderungen einzulassen, ist heute weniger selbstverständlich, als es früher – v.a. vielleicht im klassisch-literarischen Gymnasium – war. Was not tut, ist die gemeinsame Arbeit an schriftlichen Texten, v.a. auch in der nachmaturitären Ausbildung.

Anmerkungen und Literatur

1 Vgl. Peter Sieber/Horst Sitta: Mundart und Standardsprache als Problem der Schule. Aarau 1986 (= Reihe Sprachlandschaft 3), Kap. 4.1 «Was geschieht, wenn Sprache erworben wird?».

2 Vgl. den gleichnamigen Aufsatz von Peter Sieber in den Deutschblättern 27/Mai 1992.

3 Vgl. Markus Nussbaumer: Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen 1991 (= Reihe Germanistische Linguistik 119).

4 Das Zürcher Textanalyseraster ist vollständig abgedruckt in Nussbaumer a.a.O. sowie in Sieber a.a.O.

5 Wer an den Gesamtergebnissen interessiert ist, sei hingewiesen auf die 1993 erscheinende Publikation aus dem Projekt: Peter Sieber (Hrsg.): Sprachfähigkeiten: Besser als ihr Ruf! – Notwendiger denn je! Aarau (= Reihe Sprachlandschaft).

6 In 10 verschiedenen Mittelschulen der Deutschschweiz wurden in je 2 Maturaklassen Aufsätze zu vier vorgegebenen Themen geschrieben. Aus diesen 382 Texten wurden 195 Texte analysiert (Korpus II).