

Perlenfischen

von Roger von Wartburg

Perle 1: Autorität - nur etwas für Konservative?

Wo: St. Galler Tagblatt

Wer: Margrit Stamm

Wann: 7. September 2020

Autorität gilt als «böses» Wort. Wer selbst autoritär erzogen worden ist, will alles dafür tun, um nicht ein Abbild der strengen Eltern oder des angsteinflößenden Paukerlehrers zu werden. Autorität wird deshalb mit Drill, Angst und schwarzer Pädagogik gleichgesetzt.

Doch Autoritätsstrukturen haben sich gewandelt. Familie und Schule sind nicht mehr herrschaftsförmig organisierte, sondern kindzentrierte Formen von Zusammenleben und Ausbildung. In der Familie hat der Verhandlungshaushalt den Befehlshaushalt abgelöst. Viele Väter und Mütter behandeln ihre Kinder als gleichwertige Partner. Deshalb wird vom Menüplan bis zu den Hausaufgaben, von der Wahl der Kleidung bis zum Zeitpunkt des Schlafengehens alles verhandelt. Sogar der Kauf des neuen Autos.

Ist das eine vielversprechende Entwicklung? Ja und nein. Ja, weil Partizipation und Gleichwertigkeit wichtige Erziehungsziele geworden sind. Nein, weil zu oft vergessen geht, dass eine partnerschaftliche Beziehung erst entwicklungsförderlich sein kann, wenn das stützende Gerüst der Erziehung gefestigt ist.

In der Tendenz trifft dies ab der Adoleszenz zu, weshalb Eltern zunächst hierarchisch und nicht horizontal denken sollten. Kleine Kinder brauchen einen strukturierenden Umgang, der sie davon entlastet, selbst bestimmen zu müssen, was für sie gut ist. Starke Eltern fordern die Einhaltung von Regeln, akzeptieren die Kinder als ernst zu nehmende Gesprächspartner und geben ihnen viel Liebe und Unterstützung. Dieser «autoritative» Erziehungsstil gilt als besonders entwicklungsförderlich.

Auch wenn Autorität eine ungeliebte Haltung ist, lässt sie sich nicht lediglich durch Partizipation oder Partnerschaft ersetzen. Genauso wie der Mensch nicht als roher Klotz auf die Welt kommt, der mit Autorität und Disziplin geschliffen werden kann, macht partnerschaftliche Erziehung aus Kindern noch lange keine mündigen Menschen. Deshalb braucht unsere Gesellschaft ein neues Verständnis von Autorität, das nicht nur für Väter und Mütter eine Herausforderung ist, sondern auch für die Schule. Manche Lehrkräfte

scheuen sich davor, als Autorität zu gelten. Einerseits wissen sie um die Kritik an der schulischen «Kuschelpädagogik», andererseits wollen sie nicht als lehrerhaft gelten, weil dies immer noch mit autoritär gleichgesetzt wird. Doch Autorität hat man nicht, man muss sie sich erarbeiten. Diese Erarbeitung ist eine Beziehungsleistung – sagt Kollege Roland Reichenbach. Deshalb gilt: Je jünger und leistungsschwächer Schülerinnen und Schüler sind, desto stärker sind sie auf ein Classroom-Management mit klaren Anweisungen und transparenten Zielen angewiesen.

Ähnlich wie in der Familie kann dies nicht von Anfang an über eine Beziehung auf Augenhöhe und einen Unterricht geleistet werden, in welchem sich Lehrerinnen und Lehrer ausschliesslich als Lernbegleiter verstehen.

Selbstorganisiertes Lernen und Lernbegleitung können erst auf einer tragfähigen Basis können einsetzen. Mit einiger empirischer Sicherheit ist es ein Problem, wenn solche viel gelobten Lernformen vorausgesetzt und nicht systematisch eingeführt werden.

Autoritativ erzogene und von der Familie in ihrer Selbstmotivation und -organisation geförderte Kinder brauchen zwar in der Schule weniger Anleitung. Andere Kinder aber schon, vor allem diejenigen, welche zu Hause kaum erzogen werden und mit wenig Anregung auskommen müssen.

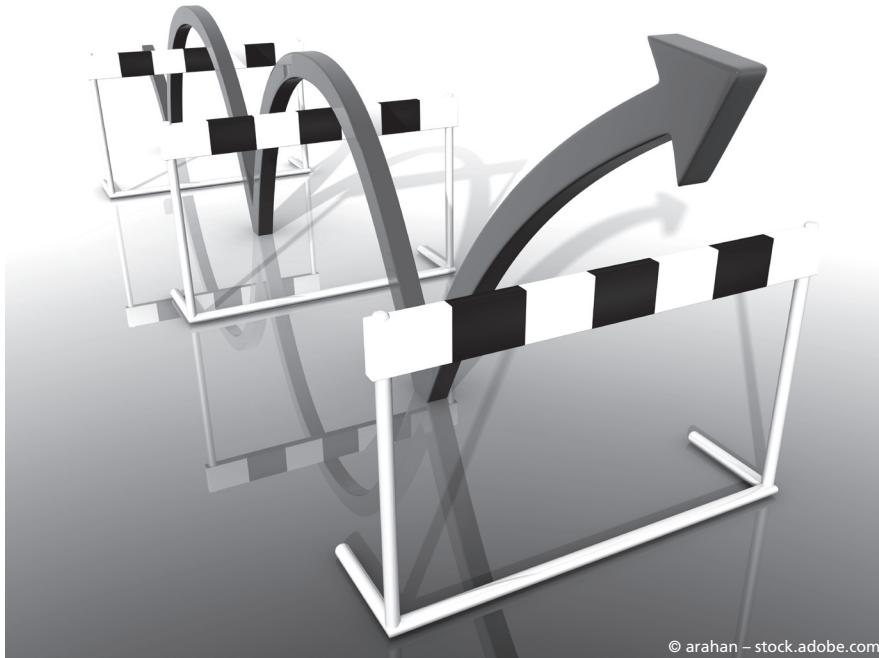
Vater-Mutter-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen, die auf Augenhöhe setzen, sind zwar auf einem guten Weg. Gelingen können sie aber nur auf dem Fundament einer autoritativen Beziehung. Die Schule muss für alle Kinder ein verlässlicher Ort sein, der ihren Entwicklungsbedürfnissen entspricht. Erziehungs- und Bildungskonzepte, die zu früh auf Augenhöhe und Selbstorganisation setzen, können zwar für einige Kinder eine gute Entwicklungsgrundlage sein, viele andere werden dadurch aber orientierungslos.

Perle 2: Wird an den Gymnasien alles besser ohne Prüfung?

Wo: Neue Zürcher Zeitung

Wer: Maria A. Cattaneo und Stefan C. Wolter

Wann: 1. Oktober 2020



Während Wochen ist in dem durch die Covid-19-Krise bedingten Lockdown der Schulen darüber gestritten worden, ob ein Maturitätszeugnis ohne Prüfung überhaupt ein Maturitätszeugnis sei. Politiker, Hochschulrektoren, Wissenschaftler befürchteten, dass die Aussagekraft eines solchen Zeugnisses eingeschränkt sei, beklagten den föderalen Flickenteppich bei dieser Frage und äusserten sich mehrheitlich ablehnend zur Möglichkeit, dass man ein Diplom ohne vorgängige Prüfung erhalte.

Interessanterweise und in völligem Kontrast zu diesen teilweise hitzig geführten Debatten steht der Umstand, dass die Mehrheit der in diesen Wochen neu ins Gymnasium eintretenden Schüler für diesen Zugang keine Prüfung ablegen mussten und dass dort, wo der Zugang überhaupt zur Debatte steht, in der Öffentlichkeit mehrheitlich jene Stimmen zu hören sind, die die noch existierenden Prüfungen lieber heute als morgen abschaffen möchten.

Der zurzeit bei der Frage der Maturitätsprüfung beklagte föderale Flickenteppich besteht seit langem und in viel grösserem Umfang bei den Selektionsmechanismen für die Gymnasien. Grob eingeteilt gibt es in der Schweiz drei verschiedene Verfahren: Eine Minderheit der Kantone verwendet neben Empfehlungen und Vornoten noch Ergebnisse aus einer externen Prüfung. Die Mehrheit der Kantone

Flickenteppich Selektion

«Eine Minderheit der Kantone verwendet neben Empfehlungen und Vornoten noch Ergebnisse aus einer externen Prüfung.

Die Mehrheit der Kantone verzichtet hingegen auf solche externen Prüfungen und setzt nur auf die Information aus den schulischen Noten und den Empfehlungen der Lehrpersonen.

Eine dritte Kategorie von Kantonen schliesslich nutzt zwar zum Teil ebenfalls Noten und Empfehlungen als Selektionskriterien, wendet diese aber so lasch an, dass man von keiner wirklichen Selektionshürde ausgehen muss.»

verzichtet hingegen auf solche externen Prüfungen und setzt nur auf die Information aus den schulischen Noten und den Empfehlungen der Lehrpersonen. Eine dritte Kategorie von Kantonen schliesslich nutzt zwar zum Teil ebenfalls Noten und Empfehlungen als Selektionskriterien, wendet diese aber so lasch an, dass man von keiner wirklichen Selektionshürde ausgehen muss.

Vergleicht man die Kantone mit Prüfungen als Selektions-element mit dieser letzten Kategorie von Kantonen, stchen zwei Dinge ins Auge, die man bei einer Diskussion über die Sinnhaftigkeit von Prüfungen berücksichtigen muss.

Erstens bedeutet der praktisch selektionsfreie Übergang in die Gymnasien nicht automatisch, dass in diesen Kantonen all diese Jugendlichen auch ein Maturitätszeugnis erhalten. Das Fehlen der Selektion beim Eintritt in die Gymnasien wird zumindest teilweise durch eine rigorosere Selektion während des Gymnasiums kompensiert.

Wie hoch die Risiken eines einfachen Zugangs zum Gymnasium sind, zeigen exemplarisch Berechnungen für die Kantone Genf und Tessin. Jugendliche, die aufgrund ihrer schulischen Qualifikationen eigentlich nicht ans Gymnasium gehen sollten, es aber trotzdem tun, weisen noch ge-

«Der Jahr für Jahr beobachtete «Run» auf die Gymnasien in gewissen Schweizer Kantonen mit den entsprechenden Folgen von Ausbildungsabbrüchen und Repetitionen kann nicht damit erklärt werden, dass den Eltern die Risiken dieser Entscheidungen nicht bewusst wären. Im Gegenteil, die Präferenzen für die Gymnasien und die Ablehnung der Berufsbildung sind derart stark ausgeprägt, dass sie dieses Risiko billigend in Kauf nehmen.»

rade eine Chance von fünfzig Prozent auf, überhaupt das erste Jahr des Gymnasiums erfolgreich zu bestehen.

Zweitens schaffen es diese Kantone trotz der späteren Selektion dennoch nicht, alle der nicht studienbefähigten Gymnasiasten von der Maturität auszuschliessen, was dazu führt, dass Gymnasiasten aus diesen Kantonen später ein signifikant höheres Risiko aufweisen, ihr einmal in Angriff genommenes Universitätsstudium abbrechen zu müssen. Mit anderen Worten: Wer glaubt, nach einer Abschaffung der Prüfungen sei der Stress für die Jugendlichen und ihre Eltern weg, täuscht sich gewaltig. Der Stress dauert dann einfach über Jahre an.

Wenn für Jugendliche die Kehrseite der Medaille eines prüfungsfreien Zugangs ans Gymnasium ein höheres Risiko des Misserfolgs und Scheiterns im Gymnasium und im Studium ist, dann stellt sich die Frage, ob diese Risiken genügend abschreckend wirken, um Eltern davon abzuhalten, ihren Kindern bei schlechten oder mittelmässigen schulischen Leistungen von einem Besuch des Gymnasiums abzuraten.

Ohne Risiken, das zeigt dieses Befragungsexperiment zum ersten Mal, würden sich drei von fünf Eltern bei einer Wahl zwischen Gymnasium und Berufslehre für Ersteres entscheiden. Der Umstand also, dass das Berufsbildungsland Schweiz bei der gymnasialen Maturität eine Quote von etwas über zwanzig Prozent aufweist, ist weniger dem Umstand zu verdanken, dass die Eltern von der Lehre angetan sind, sondern mehr, dass die Zugänge zu den Gymnasien in den Kantonen mehr oder wenig strikt reguliert sind.

Dieser Interpretation entspricht auch die Beobachtung, dass beispielsweise im Kanton Genf mit einem sehr liberalen Zugang zum Gymnasium fast sechzig Prozent einer Kohorte es zuerst einmal im Gymnasium versuchen. Wenig überraschend ist der weitere Befund, dass die Präferenzen für das Gymnasium in der lateinischen Schweiz oder in Kantonen mit hohen Maturitätsquoten deutlich höher sind.

Da ein grosser Zulauf zu den Gymnasien wie erwähnt mit Risiken verbunden ist, wollten wir von den Befragten wis-

sen, wie sie bei ihren Präferenzen reagieren würden, wenn man die Risiken offenlegt. Dafür bekamen zufällig ausgewählte Befragte die Information, dass ein Kind mit den Kompetenzen ihres «hypothetischen» Kindes mit einem Ausfallrisiko von zwanzig Prozent beim Gymnasium rechnen müsste, und für eine weitere Gruppe der Befragten wurde dieses Risiko gar auf fünfzig Prozent angehoben.

Während Erwachsene aus der Deutschschweiz auf die Veränderung der Ausgangssituation im erwarteten Sinne reagieren, nämlich, dass bei einem sehr hohen Abbruchrisiko jetzt nur noch eine Minderheit von vierzig Prozent ihren Kindern das Gymnasium ans Herz legen würden, reagieren die Befragten aus der Westschweiz auf diese Information überhaupt nicht. Eine unverändert hohe Mehrheit der «hypothetischen» Eltern würde auch im Falle eines so hohen Misserfolgsrisikos am Gymnasium als präferiertem Weg festhalten.

Der Jahr für Jahr beobachtete «Run» auf die Gymnasien in gewissen Schweizer Kantonen mit den entsprechenden Folgen von Ausbildungsabbrüchen und Repetitionen kann also nicht damit erklärt werden, dass den Eltern die Risiken dieser Entscheidungen nicht bewusst wären. Im Gegenteil, die Präferenzen für die Gymnasien und die Ablehnung der Berufsbildung sind derart stark ausgeprägt, dass sie dieses Risiko billigend in Kauf nehmen.

Bei den nun teilweise ausgefallenen Maturitätsprüfungen ist völlig unklar, ob diese für die Betroffenen je Konsequenzen haben werden. Bei einer kompletten Abschaffung der Prüfungen für die Gymnasien kann man hingegen zwei Folgen relativ gut abschätzen, wie unser Befragungsexperiment zeigt: Erstens käme es zu einem noch grösseren Ansturm auf die Gymnasien, da das mit der Ausweitung des Zugangs einhergehende höhere Risiko eines Abbruches zu wenig Eltern von einem Versuch abhalten würde, und zweitens wäre der Chancengerechtigkeit ein Bärendienst erwiesen, weil vor allem Kinder von Akademikern sich diesen leichteren Zugang zunutze machen würden.

Perle 3: Entwicklung der Heilpädagogik in der Schweiz

Wo: www.condorcet.ch

Wer: Peter Aebersold

Wann: 5. Oktober 2020

Das Bedürfnis nach qualifizierten Fachpersonen war seit der Einführung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert stetig gewachsen. Da Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten nur teilweise dem Unterricht folgen konnten, ertönte bald der Ruf nach Sonderklassen und -schulen. Mit deren Schaffung ging die Forderung nach einer besonderen Ausbildung der Sonderschullehrkräfte einher.

1924 startete das Heilpädagogische Seminar Zürich (HPS) als Fortbildungseinrichtung für Lehrer mit drei Tischen, 19 Stühlen, einer Wandtafel, einem Bleistift und einem Stück Kreide. Mitbegründer und bis 1941 Rektor des HPS war Heinrich Hanselmann (1885-1960). Er eröffnete den ersten Jahreskurs mit acht Studierenden und ebenso vielen Dozenten. Das Sommersemester war der theoretischen und die verbleibenden zwei Drittel des Jahres der praktischen Vorbildung gewidmet. Im Mittelpunkt standen die praktischen Seminarübungen mit wöchentlich 7-12 Übungsstunden. Gleichzeitig wurden die Kandidaten zum Besuch von regulären Vorlesungen während des Sommersemesters an der philosophischen Fakultät der Universität Zürich verpflichtet (Vorlesungen über allgemeine und experimentelle Psychologie und Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, Volksschulkunde, Heilpädagogik und Hygiene).

Das HPS wurde von Heinrich Hanselmann und später Paul Moor durch wichtige Einrichtungen, wie das Landerziehungsheim Albisbrunn als praktischem Ausbildungsort und eine Erziehungsberatungsstelle, erweitert. Der Schwerpunkt der Ausbildung lag in der praktischen Umsetzung der theoretischen Grundlagen. Diese wurden im Laufe der Zeit zunehmend differenzierter und auch spezialisierter. Deshalb wurde 1972 das Studium neu in ein allgemeines Grundstudium und Spezialausbildungen gegliedert, die auch für das ausserschulische heilpädagogische Berufsfeld qualifizierten. Dies waren insbesondere die Psychomotorische Therapie und die Logopädie. Zudem wurde die Abteilung «Allgemeine Fortbildung» geschaffen und im Jahre 1981 erstmals ein «Sonderkurs für Früherzieher» durchgeführt.

Mit der Eröffnung des ersten europäischen Universitätslehrstuhls für Heilpädagogik an der Universität Zürich wurde die Verbindung des HPS mit der Universität noch enger. Heinrich Hanselmann wurde 1931 zum ersten Professor für Heilpädagogik ernannt. 1937 wurde er erster Präsident der 1937 gegründeten Internationalen Gesellschaft für Heilpädagogik. Hanselmann und sein Nachfolger Paul Moor

(1899-1977) gehören zu den Pionieren der Heilpädagogik in der Schweiz. Moor leitete das HPS von 1949 bis 1961 und übernahm 1951 an der Universität Zürich als ausserordentlicher Professor den Lehrstuhl für Heilpädagogik.

Hanselmann erweiterte die bis dato stark durch die Medizin geprägte Heilpädagogik, definierte sie als Wissenschaft neu und ermöglichte andere Perspektiven und Möglichkeiten. Für Hanselmann war die folgende Differenzierung für die Etablierung der Heilpädagogik als Disziplin essentiell: «Darum ist Heilpädagogik auch etwas anderes als eine bloße Kompilation von gewissen medizinischen und psychologischen Kenntnissen. Sie ist mehr und anders als eine blosse Addition gewisser psychotherapeutischer Methoden und pädagogischer Massnahmen.»

Durch die Beschreibung der Entwicklung des Menschen und des Zusammenhangs zwischen Anlage und Umwelt wird deutlich, welche Themen und Fragestellungen zu Beginn durch Hanselmann vordringlich gestellt und bearbeitet wurden. Im Mittelpunkt stand die Überlegung, die Behinderung nicht nur einem Individuum zuschreibt, sondern auch dessen Umwelt miteinbezieht.

Die Institutionalisierung der Heilpädagogik war nicht nur durch die Differenzierung inhaltlicher Aspekte, sondern auch durch die Konzeption der eigenständigen Ausbildung von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gekennzeichnet. 1928 schrieb Hanselmann im Aufsatz «Über heilpädagogische Ausbildung», dass Erzieher und Lehrer auf die Erziehung «des entwicklungsgehemmten Kindes» in besonderer Weise vorbereitet werden müssen. Hanselmann wollte die Heilpädagogik nicht nur zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin machen, sondern er legte auch den Grundstein für ein verändertes Bewusstsein im Umgang mit behinderten Menschen, das sich durch das ganze 20. Jahrhundert zog und bis heute hochaktuell ist.

Grundlage für die heilpädagogische Arbeit war ein an der europäischen Wissenschaftstradition orientiertes personales Menschenbild. Die Lebensgeschichte des Kindes war Ausgangspunkt der heilpädagogischen Arbeit und der Erziehungs- und Beziehungsaspekt stand im Zentrum. Diese personale Auffassung des Kindes wurde bis in die 1980er-Jahre gelehrt und praktiziert. Heinrich Hanselmann, Paul Moor, Ernst Scheidegger, Emil E. Kobi, um nur einige der bekannten Schweizer Heilpädagogen zu nennen, bildeten die angehenden Heilpädagogen in diesem Sinne aus.



Eine folgenschwere Weichenstellung in der Heilpädagogik erfolgte unter anderen im Kanton Zürich mit dem Bildungsratsbeschluss vom 4. September 2006: Man erklärte ein Verfahren für die Arbeit mit Kindern mit «besonderen Bedürfnissen» für verbindlich, das auf dem Hintergrund der «Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)» ausgearbeitet worden war. Damit vollzog sich ein Paradigmenwechsel vom personalen Menschenbild zu einem theoriefreien, auf rein deskriptiv-empirischer Grundlage beruhenden Konzept, das der angloamerikanischen Wissenschaftsauffassung entsprang. Die Heilpädagogik wurde damit von der Pädagogik in den medizinisch-psychiatrischen Fachbereich überführt. Heute sind kinderpsychiatrische oder -psychologische Abklärungsverfahren üblich, aus denen Diagnosen resultieren, wie sie im internationalen psychiatrischen Klassifizierungssystem ICD-10 aufgeführt sind, das in der Heilpädagogik im ICF seine Entsprechung hat.

Mit der Kinderversion des ICF werden die Beobachtungen durch einheitliche Kriterien und eine einheitliche Sprache erfasst und in den Rastern der vorgegebenen Bereiche aufgelistet. Daraus werden Förderziele abgeleitet und Förderpläne erstellt, nach denen Eltern, Lehrer und Therapeuten arbeiten. Auch wenn stets von Ressourcenorientiertheit gesprochen wird, richtet sich der Scheinwerfer im Grunde genommen auf die Defizite und das Unvermögen der Kinder und schränkt den pädagogischen Spielraum auf blosse Verhaltenskonditionierung (Behaviorismus) ein. Die heutige heilpädagogische Ausbildung und Praxis folgt diesen Richtlinien.

Das Heilpädagogische Seminar Zürich wurde 2001 zur Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH). Schweizweit wurden die pädagogisch-praktisch orientierten Seminare abgeschafft und durch akademisch orientierte Fachhochschulen ersetzt. Zwischen 2005 und 2006 wurden die Studiengänge der Fachhochschulen an die «Erklärung von Bologna» angepasst (Bachelor- und Masterstudium). Die Ausbildung folgt den oben beschriebenen Grundlagen.

Seit etwa 2010 beunruhigen Meldungen, dass immer mehr Kinder psychologisch abgeklärt werden müssen und therapeutische Massnahmen erhalten. Viele Kinder werden schon im frühen Alter mit schweren psychiatrischen Diagnosen belastet. Es folgen vielerlei Therapien, die oft über Jahre andauern. Die Regelklassen sind oft stark belastet durch Kinder, die dem Unterricht kaum folgen können.

Die Frage nach dem Warum ist selten zu hören, wäre aber einschneidend bei einer allfälligen Wiedereinführung von Kleinklassen. Denn es stellt sich die Frage, ob die heutigen Heilpädagogen in den Pädagogischen Fachhochschulen unter diesen Prämissen das entsprechende praktische Rüstzeug und (heil-)pädagogische Fachwissen vermittelt bekommen, um eine Kleinklasse mit Sonderschülern erfolgreich führen zu können. Ohne jene Zeit glorifizieren zu wollen, bedeutete erfolgreich für viele Kinder und Jugendliche, die eine Kleinklasse besuchten, dass sie eine Lehre machen konnten und eine Perspektive für ihr Leben erhielten.

Perle 4: Wer unklar schreibt, denkt nicht klar – Wie geht die Schule mit der deutschen Sprache um?

Wo: Schweizer Familie

Wer: Mario Andreotti

Wann: 8. Oktober 2020

An eine kleine Begebenheit erinnere ich mich noch gut: Da hatte ich einem meiner Studierenden mit der Bemerkung, der Text enthalte zu viele sprachliche Fehler, eine Seminararbeit zurückgewiesen, worauf sich dieser mit dem Satz rechtfertigte: «Aber Sie haben meine Darlegungen doch verstanden.» Warum ich diese Begebenheit hier erzähle? Ganz einfach: Weil sie typisch ist für die Haltung vieler der Sprache gegenüber – einer Haltung, bei der es fast nur noch um Inhalte und nicht mehr um die formale Korrektheit der Sprache geht. Sie zeigt sich zunehmend auch im Unterricht an unseren Schulen. Wie äussert sich das konkret?

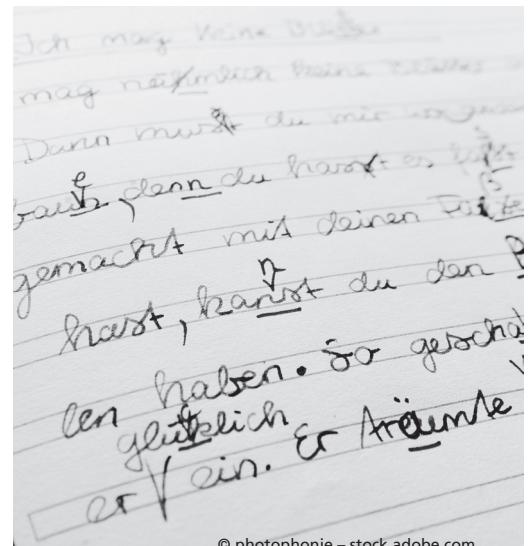
Die bindende Haltung der Sprache gegenüber, bei der feste grammatische Regeln und eine korrekte Rechtschreibung ein absolutes Muss waren, wurde, zunächst in der Linguistik, danach auch in der Alltagssprache, in den letzten drei Jahrzehnten mehr und mehr aufgebrochen und durch eine rein beschreibende, nicht regulierende Sprachbetrachtung ersetzt. Selbst der Duden, der sprachliche Einzelfälle einst nach klaren Regeln entschied, lässt heute Formen zu, die vor einigen Jahrzehnten noch als falsch galten. Das zeigt sich unter anderem in der neuen Rechtschreibung, wo der Duden, indem er sich an Veränderungen des Schreibgebrauchs anpasst, häufig verschiedene Schreibweisen von Wörtern zulässt, so dass bei vielen, vor allem bei Schülerinnen und Schülern, der Eindruck entstand, eine korrekte Rechtschreibung sei gar nicht so wichtig.

Dieser Wandel von einem Verhältnis zur Sprache, bei der die sprachliche Korrektheit im Zentrum steht, zu einer Haltung, die von einer wertungsfreien Sprachbetrachtung ausgeht und demzufolge sprachlichen Normierungen eher ablehnend gegenübersteht, hat sich auch auf die Schule ausgewirkt. Es ist ein offenes Geheimnis, dass die andauernden Schulreformen der letzten Jahrzehnte das Schwergewicht im Deutschunterricht zu wenig auf gründliches Erlernen von Grammatik, Stilistik und Rechtschreibung gelegt haben. Der Deutschunterricht wurde im Gegenteil zunehmend mit allen möglichen sachfremden Themen überfrachtet, so dass für das Kerngeschäft, das Einüben von Sprachkompetenz, der Fähigkeit, sich in Wort und Schrift korrekt und verständlich auszudrücken, kaum mehr Zeit bleibt. So sind Jugendliche mündlich oft bewandert, aber schriftliche Texte, etwa Aufsätze oder Bewerbungen, bekommen sie nur fehlerhaft hin. Um die Erwachsenen ist es diesbezüglich auch nicht besser bestellt: Jeder sechste unter ihnen, also weit über eine Million Menschen in der Schweiz, scheitern selbst an sehr einfachen Texten, wie die «Sonntagszeitung» kürzlich schrieb.

Und die Lehrkräfte? Wirft man als Prüfungsexperten oder als Eltern einen Blick in korrigierte Aufsätze, so lässt sich immer wieder feststellen, dass so manche Lehrkräfte grammatische Fehler übersehen haben oder zumindest ungeahndet liessen. Der Schlendrian scheint längst auch auf

Verpönte Sprachpflege

«Selbst unter den Deutschlehrern finden sich Leute, die Grammatik für einen vernachlässigbaren Aspekt ihres Fachs halten. Sie argumentieren dann gerne, Sprache sei ein Mittel der Kommunikation und als solches hält dem Wandel unterworfen. Sprachverhunzung wird dann nur allzu oft mit Sprachwandel verwechselt.»





© Marco2811 – stock.adobe.com

Unterrichtende übergegriffen zu haben. Entweder beherrschen sie gewisse Grammatikregeln selber nicht oder befürchten, zu viel Rotstift könnte Jugendliche in ihrer Kreativität hemmen.

Sprachpflege, wie sie eine lange Tradition hat, ist heute mehr oder weniger verpönt. Und das im Zuge der Reformpädagogik auch in unseren Schulen, die täglich mit und an der Sprache arbeiten sollten. Selbst unter den Deutschlehrern finden sich Leute, die Grammatik für einen vernachlässigbaren Aspekt ihres Fachs halten. Sie argumentieren dann gerne, Sprache sei ein Mittel der Kommunikation und als solches halt dem Wandel unterworfen. Sprachverhunzung wird dann nur allzu oft mit Sprachwandel verwechselt.

Dieser sorglose Umgang mit unserer Sprache blieb nicht ohne Folgen. Was die jahrelange Erfahrung von Examinateuren, Lehrern, aber auch von Eltern zeigt und Studien längst belegt haben, muss uns vermehrt zu denken geben: Die formale Korrektheit schulischer Texte, etwa von Aufsätzen, nimmt deutlich ab. So lässt sich denn in den letzten dreissig Jahren eine spürbare Zunahme an Fehlern sowohl im Satzbau und im Ausdruck als auch in der Rechtschreibung und vor allem in der Interpunktionsfeststellung feststellen. Besonders erstaunlich ist dabei, dass diese Fehler weniger mit mangelnder Sprachbeherrschung zusammenhängen als vielmehr mit einer gewissen Sorglosigkeit der Sprache gegenüber, mit der Auffassung nämlich, der Inhalt sei wichtiger als die Form. Besonders schön zeigt sich dies an den auffallend vielen Rechtschreibfehlern in Wörtern, die eigentlich einfach zu schreiben sind.

Selbstverständlich darf hier die Rolle der neuen Medien nicht ausser Acht gelassen werden. Sehen wir uns an, wie Jugendliche SMS, E-Mails oder auf Twitter schreiben, so fällt auf, dass es sich häufig um ein spontanes und vor allem dialogisches Schreiben handelt. Mit anderen Worten: Jugendliche verfassen digitale Texte meist so, als befänden sie sich in einem Gespräch. Das bleibt für das Schreiben in der Schule nicht ohne Folgen. Sie äussern sich in einer Angleichung der geschriebenen an die gesprochene Sprache,

«Es ist ein offenes Geheimnis, dass die andauernden Schulreformen der letzten Jahrzehnte das Schwergewicht im Deutschunterricht zu wenig auf gründliches Erlernen von Grammatik, Stilistik und Rechtschreibung gelegt haben. Der Deutschunterricht wurde im Gegenteil zunehmend mit allen möglichen sachfremden Themen überfrachtet, so dass für das Kerngeschäft, das Einüben von Sprachkompetenz, der Fähigkeit, sich in Wort und Schrift korrekt und verständlich auszudrücken, kaum mehr Zeit bleibt. »

wie sich das etwa in Aufsätzen leicht nachweisen lässt. Ob aber die Zunahme an Fehlern in Texten von Jugendlichen vor allem auf die Mediennutzung zurückzuführen ist, wie immer wieder behauptet wird, kann mit Recht bezweifelt werden. Jugendliche wissen die beiden Schreibwelten, die private und die schulische, durchaus zu trennen. Und vergessen wir zum Schluss eines nicht: Die sprachlichen Anforderungen sind heute in einem Masse gestiegen, dessen wir uns erst allmählich bewusst sind. Was früher nur von einem kleinen Teil der Bevölkerung zu leisten war, wird heute von vielen gefordert.

Keine Frage: Die Sprache ist unser wichtigstes Instrument. Über sie soll ja Information transportiert und verständlich gemacht werden. Wenn die Sprache versagt, versagt die Kommunikation. In verschiedenen Studien liess sich nachweisen, dass Menschen, die sich sprachlich nicht oder nur ungenügend ausdrücken können, vermehrt zu körperlicher Gewalt oder zu Formen verbaler Gewalt neigen, mit denen andere diffamiert, herabgesetzt werden. Dass Sprache ein wichtiges Medium zur Verhinderung von Gewalt ist, das wird von Schule und Öffentlichkeit noch viel zu wenig beachtet.

Es dürfte zudem unbestritten sein, dass durch den sorglosen Umgang mit der Sprache, ja durch Sprachverhunzung auch Unschärfe in das Denken und damit in die Kommunikation dringt. Wer unklar schreibt, denkt nicht klar, beeinflusst die Sprachkompetenz doch die Denk- und Wahrnehmungsfähigkeit erheblich. Schwierigkeiten in Schule und Studium – auch das haben Studien gezeigt – entpuppen sich bei näherem Betrachten nur allzu oft als mangelnde Sprachbeherrschung. Besonders deutlich wird das Problem mangelnder Sprachkompetenz in der Lehrlingsausbildung. Lehrmeister beklagen selten, dass ihre Lehrlinge zu wenig Englisch können, sondern dass es ihnen vielmehr an grundlegenden Kenntnissen in Deutsch fehle, dass sie häufig nicht in der Lage seien, einfache Texte zu verstehen oder fehlerfrei zu schreiben. Daher ist konsequente Sprachbildung gerade in der Schule heute dringender denn je.

Perle 5: Deutsch, aber leider nicht deutlich

Wo: NZZ am Sonntag

Wer: Joel Bedetti

Wann: 27. September 2020

In Kulturpessimismus will Roland Fankhauser, Studiendekan der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Basel, nicht verfallen. Doch sein Eindruck ist eindeutig: Die Schreibkompetenz vieler Studierender lasse seit einigen Jahren zu wünschen übrig. «Das reicht von praktisch inexistenten Kommaregeln über fehlende Zusammenhänge zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen bis hin zu ganzen Passagen, die kaum Sinn ergeben», sagt Fankhauser. «In einem Fall fragte ich einen Studenten bei der Besprechung seiner fehlerhaften Arbeit, ob er fremdsprachig aufgewachsen sei», erinnert sich der Studiendekan. Der Student war perplex – Deutsch war schliesslich seine Muttersprache.

An anderen sprachintensiven Universitätsfakultäten klingt es ähnlich: Durchwegs wird bei Studienanfängern eine Verschlechterung des schriftlichen Ausdrucks festgestellt. Einerseits mangle es an Basiskenntnissen wie Interpunktions- und Grammatik, andererseits aber auch an der Fähigkeit, komplexe Gedanken sprachlich zu ordnen und in einen stringenten Text zu fassen.

«Ein Grossteil der Maturandinnen und Maturanden ist des korrekten, geschweige denn des eleganten Schreibens auf Deutsch schlicht nicht mehr mächtig», sagt Alain Griffel, Ordinarius an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Uni Zürich. Das habe auch später in der Berufspraxis Folgen, betont Griffel. «Kürzlich habe ich ein Gerichtsurteil gelesen, vermutlich verfasst von einem jungen Gerichtsschreiber, von dem selbst ich als Jurist die entscheidende Passage nicht verstanden habe.» Da gehe es nicht mehr um die Frage, ob das Komma am richtigen Ort stehe, fährt der Professor fort. «Verständliche Urteile sowie andere Rechtsdokumente sind eine staatstragende Angelegenheit.» Das konfus verfasste Urteil ist längst kein Einzelfall:

Regelmässig beschweren sich Juristen aus der Praxis bei Dozierenden. Nun reagiert die Rechtswissenschaftliche Fakultät auf den Nachholbedarf: Sie führt eine Studienreform durch, die dem Schreiben und dem Sprachverständnis mehr Raum gibt. Ab Herbst 2021 wird für Erstsemestrigie ein Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben obligatorisch.

In einem Proseminar im dritten Semester sollen die Jus-Studierenden in Kleingruppen – soweit bei 700 Studienanfängern pro Semester möglich – die Textarbeit vertiefen und sich gegenseitig kritisieren. «Sie sollen ein Gefühl dafür bekommen, wann ein Urteil gut geschrieben ist und wann nicht», erklärt Griffel. «Ein fähiger Jurist arbeitet mit

der Sprache wie der Chirurg mit dem Skalpell – und nicht mit einem Brotmesser.»

Einen Steinwurf von den Juristen entfernt lernen die Neuankömmlinge am Historischen Seminar wissenschaftliches Schreiben schon länger. Da sich an Texten immer noch schleifen lässt, bietet das Seminar seit 2019 Schreibwerkstätten für Bachelor- und Master-Studierende an. Bei Bedarf repetiert Geschichtsprofessorin Marietta Meier darin nochmals die grundlegenden Kommaregeln. «Nicht alle Studierenden können in einem Text ohne Interpunktions- sämtliche Kommas richtig setzen», erzählt Meier.

Auch darin sind sich die Dozierenden einig: Solche Grundkenntnisse kann die Uni, wo Fachwissen vermittelt werden soll, noch voraussetzen. «Das ist die Aufgabe der Gymnasien», findet der Basler Jus-Professor Roland Fankhauser, «uns fehlen dazu schlicht die Ressourcen.»

Bringen die Gymnasien den Maturanden kein genügendes Deutsch mehr bei? Die Frage geht an den Verein der Schweizer Deutsch-Gymnasiallehrer: «Die Behauptung, dass sich die Schreibkompetenz verschlechtere, existiert seit dem 19. Jahrhundert – sie stimmt auch heute nicht», entgegnet VDSL-Präsident Pascal Frey. «Im Gegenteil: Heute können Schülerinnen und Schüler mit Thesen und Meinungen in fremden Texten gut umgehen, was angesichts der aktuellen Informationsflut enorm wichtig ist.» Frey betont zudem, dass Deutsch heute lediglich eines von zahlreichen Gymnasialfächern sei – und deshalb im Verhältnis an Stellenwert verloren habe.

[...] Unbestritten ist unter den Experten die veränderte Bewertung der Sprache. Auf allen Bildungsstufen werde Formales wie Grammatik und Rechtschreibung heute schwächer gewichtet als Inhaltliches wie Textverständnis und Originalität. Aber der Anspruch an gutes Deutsch ist geblieben. «Das Geschriebene ist die Visitenkarte eines Geistesarbeiters», sagt Roland Fankhauser, der Basler Jus-Dekan. «Sie liefert den ersten Eindruck – und der zählt bekanntlich.»