

Hochschulreife durch Bildungsstandards?

Kritische Anmerkungen

| HARRO MÜLLER-MICHAELS | Ohne große öffentliche Aufmerksamkeit zu erhalten, sind im Oktober 2012 die „Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife“ von der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) verabschiedet worden. Was wird damit beabsichtigt? Lösen sie ihr Versprechen ein?

Es schien konsequent, die Standards für den Mittleren Schulabschluss so fortzuschreiben, dass die Anforderungen für das Abitur in den Bundesländern auf einheitliches Niveau gebracht und die Leistungen der Schüler vergleichbar werden. Bei flüchtiger Durchsicht der Standards für das zentrale Fach Deutsch fallen Vielfalt der Überlegungen und die Präzision der Schritte zur Lösung der Aufgaben

»Die Standards zielen auf das Mittelmaß, nicht auf das Individuum.«

im gewählten Kompetenzansatz auf. Damit schaffen sie die Grundlagen für die Gleichheit der Bildungschancen für junge Menschen, unabhängig von Wohnsitz, Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen sowie individuellen Begabungen, Interessen und Lebenszielen.

Dennoch lösen die Standards nicht ein, was sie versprechen: Allgemeine Hochschulreife sicherzustellen. Sie erfüllen darüber hinaus auch nicht den Anspruch, Bildung in der Weise zu vermitteln, dass sie den jungen Menschen die Chance eröffnet, sich zu Persönlichkeiten zu entwickeln. Zur Gleichheit der Chancen muss die Gerechtigkeit

kommen, jeden Einzelnen nach seinen Fähigkeiten und Interessen zu fördern; jedem gerecht zu werden. Die Standards zielen aber auf das Mittelmaß, den Schüler im Median, nicht auf das Individuum im Kurs.

Verkürzung

In der Präambel für das Fach Deutsch werden die Zieldimensionen ausschließlich auf die Entwicklung von Fähigkeiten: die „sprachlichen, kommunikativen und ästhetischen Kompetenzen“ (S. 10) verkürzt.

Diesem Ziel entsprechend sind die vielfältigen Aufgaben des Deutschunterrichts in fünf Kompetenzbereiche gegliedert, die sich auf Grundfähigkeiten des Sprechens, Schreibens und Lesens beziehen sowie Auseinandersetzungen mit Sprache und Literatur fordern. Die Systematik ist nicht plausibel und gilt in der vorliegenden Form auch für die Grundschule. Sinnvoller und mit den Ansprüchen der gymnasialen Oberstufe vereinbar wäre es, wieder bei der aktuellen Variante des Trivium der Artes anzusetzen und als zentrale Aufgaben zu benennen: 1. Rhetorik des Sprechens und Schreibens, 2. Grammatik mit Sprachtheorie, 3. Kultur mit Literatur und Medien. Als zwei-



Foto: picture-alliance



AUTOR

Harro Müller-Michaels ist Professor für Germanistik an der Ruhr-Universität Bochum.

ter Brennpunkt der Aufgaben wären dann die Kompetenzen zu benennen, die in den Gegenstandsfeldern („Domänen“ genannt) Erkenntnis fördern und Produktionen herausfordern.

Keine sachangemessene Systematik

Weil die Verfasser der Standards von den Verfahren zur Lösung von Themenstellungen für Klausuren und nicht von

»Materiale Bildung bleibt auf der Strecke.«

den notwendigen Inhalten her denken, lassen auch die sechs vorgeschlagenen Aufgabenarten eine sachangemessene Systematik vermissen. Wenn zwischen „Textbezogenem“ und „Materialgestütztem Schreiben“ unterschieden wird,

doch, die Aufgaben mit Textformen aus Wissenschaft (Interpretation), Recht (Pro-et-Contra-Argumentation), Journalismus (Bericht, Kommentar) zu verbinden, um die Angemessenheit der Verfahren mit Blick auf die Inhalte (und nicht auf die unterstellte Leistungsfähigkeit der Schüler) zu prüfen.

Einseitiges Kompetenzkonzept

Seit die ersten Bildungsstandards in der Öffentlichkeit sind, gibt es mahnende Stimmen von Philosophen, Bildungswissenschaftlern und Lehrpersonen in den Schulen, die vor der Einseitigkeit

gen, Wissen, Können und Verantwortung so zu entwickeln, dass daraus das Bedürfnis wird, alle eigenen Möglichkeiten ganz auszuschöpfen, um über sich hinaus zu wachsen“ (Grundkurs Lehramt Deutsch, 2009). Die Vielfalt eines solchen Auftrags wird in dem Ansatz der Förderung und Prüfung von Kompetenzen auf das Können, die *formale* Bildung (im Jargon der Kognitions-Psychologie: „prozedurales Wissen“) verkürzt; *materiale* Bildung („deklaratives Wissen“) bleibt auf der Strecke: Grundwissen erwerben, sich in der Welt orientieren, Normen diskutieren, Tradition bewahren, Anknüpfungen an die Gegenwart schaffen. Durch die kompetente Lösung der standardisierten Prüfungsaufgaben wird allenfalls funktionale Intelligenz, aber keine ganzheitliche Bildung gefördert.

Beispiele

Eine genaue Untersuchung der 13 Beispiele für die Prüfungs- und Lernaufgaben bestätigen den Befund im Detail. In der ersten „Illustrierenden Prüfungsaufgabe“ soll es um die Interpretation einer Szene aus Brechts „Leben des Galilei“ (3. Fass., 8. Bild) gehen. Die gestellten Aufgaben zielen aber weniger auf eine Interpretation, die eine eigenständige Deutungsperspektive fordert, sondern auf Anleitungen für eine angemessene Analyse. Behutsam und schrittweise führen die Aufgaben zu Beobachtungen des zentralen Dialogs zwischen Galilei und dem Kleinen Mönch, zu den ausgetauschten Argumenten, den sprachlichen Mitteln und zur szenischen Gestalt. Die Erwartungen an die Schülerleistungen sind detailliert und fordern vor allem genaues Lesen. Dabei werden einerseits viele Selbstverständlichkeiten ausgebreitet, andererseits komplexe Beobachtungen eingefordert, z.B. zu Metaphern („Welttheater“, „Licht“), rhetorischen Mitteln (Antithesen, rhetorischen Fragen). Problematisch wird es, wenn in den Erwartungen eine Deutung vorformuliert wird, die von den Schülern übernommen werden muss: dass der Mönch aus einem „statischen Welt- und Selbstverständnis argumentiert“. Zum einen ist das eine implizite Vorgabe für die „richtige Deutung“, zum anderen ist die These schlicht falsch. Auch das erweiterte Angebot an die Geprüften, Galileis Situation mit dem Blick auf die Vertreibung aus dem Paradies zu deuten, führt nicht in das Zentrum der Probleme von Szene und Drama. Die Defizite in Aufgabenstellungen und



bleiben Fragen: Sind Texte kein Material? Gehören Analyse und Interpretation in Deutungsversuchen nicht zusammen? Darf es keine materialfreie Erörterung mehr geben? Sinnvoller wäre es

des Kompetenz-Konzepts warnen. Bildung ist mehr als Förderung von Fähigkeitsprofilen. In Anlehnung an ein seit Humboldt verbreitetes Verständnis habe ich definiert: „Bildung ist das Vermö-

Leistungserwartungen sind unübersehbar.

1. *Wo bleibt die Selbständigkeit?* Die Prüfungskandidaten müssen die Schritte der Analyse und das Deutungsangebot einlösen, weil sie sonst die Erwartungen und damit eine angemessene Note verfehlen. Selbständige Lösungen mit abweichendem Argumentationsverlauf sind im Bewertungsraster nicht vorgesehen. Behutsame Bevormundung statt Ermutigung zu Mündigkeit ist das Bildungsprogramm.

2. *Verzicht auf Allgemeinbildung* Obwohl die Oberstufenschüler den „Galilei“ kennen werden, ist weder eine historische Kontextuierung (Überarbeitung Brechts im August 1945 nach dem Atombombenabwurf auf Hiroshima) noch systematisches Wissen über Elemente des Epischen Theaters gefordert; moralische Fragen (Galilei: „Wie viel Wahrheit dürfen wir durchsetzen?“) bleiben ausgeklammert.

3. *Wissenschaftspropädeutik? Fehlanzeige!* Aufgaben und Fragen, die auf das Geltende, das vorab Festgelegte gerichtet sind, müssen wissenschaftliches Denken verfehlen. Wissenschaftspropädeutik zielt vor allem auf

- Formulierung und Prüfung von Hypothesen,
- methodische Konsequenz und Nachvollziehbarkeit der einzelnen Untersuchungsschritte,
- in Modellen zu denken,
- Werturteile auf Grundlage genauer Analyse der Tatsachen zu fällen.

Prüfungsformen, die diesen Anforderungen nicht entsprechen, erfüllen allenfalls den Anspruch an Ausbildung von Fähigkeiten zur Reproduktion, präpariertes Wissen angemessen strukturiert wiederzugeben, aber nicht die

»Die Hauptaufgabe des Deutschunterrichts besteht in der Stärkung divergierenden Denkens.«

Ansprüche der Hochschulreife, nach der Prüfung ein Studium allseits gebildet und selbstverantwortlich aufzunehmen.

Bei aller Kritik, die sich auch mehr oder minder auf die anderen Aufgaben bezieht (am wenigsten auf die letzte, eine Argumentation zum Thema „Die deutsche Sprache ist gut in Schuss“), darf nicht übersehen werden, wie viele

Anregungen für Übungen im Methodischen in den Standards stecken. Vor allem sind sie geeignet, die Diskussion über den Anspruch an schriftliche Prüfungen in der gymnasialen Oberstufe länderübergreifend in Gang zu halten.

»Das Ziel propädeutischer Bildung ist, ›sich im Denken zu orientieren‹.«

Aber sie sind erst der halbe Weg zum ganzen Bildungsprogramm für die Hochschulreife. Seit Guilford (1967) unterscheiden wir zwischen konvergierendem und divergierendem Denken. Die Bildungsstandards zielen auf die Einlösung vorformulierter Erwartungen, auf Konvergenz. Die Hauptaufgabe des Deutschunterrichts hingegen besteht in der Stärkung divergierenden Denkens, der Toleranz gegenüber der Differenz.

Wie die Anmahnung eines erweiterten Profils methodischen Wissens und Könnens ist eine neue Diskussion über Inhalte des Faches notwendig. Die Gegenstände der 13 Modelle der vorliegenden Bildungsstandards folgen keinem System einer Ordnung des Wissens im Fach; zudem wird ihre Auswahl an keiner Stelle aus übergeordneten Gesichtspunkten (z.B. Exemplarität) begründet. Was verbindet Schillers „Kabale und Liebe“ mit Franka Potentes Erzählungen, was macht die Reflexion über Analphabetismus, Sprachwandel und „Coolness“ zu einem zwingend notwendigen Unterrichtsgegenstand? Es scheint vollkommen gleichgültig, an welchen Gegenständen die Kompetenzen erlernt werden sollen. Eine neue Diskussion über das Wissen, das die jungen Menschen für die Bewältigung der Zukunft benötigen, ist dringender geboten als die Auflistung von Kompetenzen, zumal Methoden sich erst an Inhalten bewähren, deren Untersuchung und Präsentation sie dienen.

4. *Im Mittelpunkt: Die junge Persönlichkeit*

Schließlich übergehen die „Bildungsstandards“ die zentrale Bedeutung, die persönliche Begegnungen im Raum der Schule haben. Humboldts Einsicht, dass Schule und Unterricht „ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber unge-

zwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“ (s. auch Jürgen Fohrmann, F&L 3/2010, 175), ist und bleibt das Zentrum des Unterrichts. Individuelle Persönlichkeiten bilden sich in Gesprächen und Auseinandersetzungen mit Sachen und Personen – auch Antworten in schriftlichen Aufgaben sind Teil der Bildungsgespräche und müssen als solche

bewertet werden. Akademisch ausgebildete Lehrpersonen stehen dafür bereit. Eine Allgemeine Hochschulreife für junge Menschen ist nicht mit der kompetenten Einlösung vorgedachter Erwartungen zu haben, sondern nur durch Gewährung eines Freiraums für Lehrende und Lernende, zu eigenständigen Einsichten und Urteilen, auch im Widerspruch gegen das Geltende, zu gelangen. In keinem Fall darf das Mittel der Überprüfung von Standards des Könnens dem Ziel der Bildung widersprechen, Persönlichkeiten zu bilden, die Verantwortung für sich und andere zu übernehmen bereit sind. Man kann auch mit Galilei sagen: Wenn die Campagnabauern „nicht in Bewegung kommen und denken lernen, werden ihnen auch die schönsten Bewässerungsanlagen nichts nützen“. Nicht die Erfüllung schönster Kompetenzanforderungen ist das Ziel propädeutischer Bildung, sondern zu lernen, „sich im Denken zu orientieren“ (Jürgen Mittelstraß).

Gekürzte Fassung eines Vortrags, gehalten auf dem Kongress „Implementation der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife“ am 25.1.2014 in Rostock