

**Rudolf Käser**

**Basale fachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache.**

**Korreferat zum Referat von Franz Eberle anlässlich der GV des VSDL am 29. Nov. 2012 in Zürich.**

*Wer den falschen Zug bestieg  
Mag in ihm zurück rennen  
Er erreicht doch, wohin er  
nicht wollte.  
(Friedrich Dürrenmatt)*

Sehr geehrter Herr Eberle, liebe Susanne Balmer, geschätzte Kolleginnen und Kollegen

Wenn es um sprachliche Aspekte der Studierfähigkeit geht, geht es um die Erstsprachkompetenz resp. - wie ich lieber sagen würde - um die Kompetenz in der Handhabung der Unterrichtssprache. Abweichend vom Sprachgebrauch der EDK und ihres Teilprojektes 1 möchte ich im Folgenden terminologisch stets von "Unterrichtssprache" sprechen; denn auch an Schweizer Gymnasien wird es aufgrund der zunehmenden kulturellen Heterogenität der Bevölkerung immer öfter vorkommen, dass die Unterrichtssprache Deutsch für viele Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nicht mit der Erstsprache identisch ist. Diesem Sachverhalt sollten wir Rechnung tragen und die Terminologie, als Weichenstellungen des Wahrnehmens und Nachdenkens, entsprechend setzen.

Wenn ich heute als Korreferent zum Referat von Franz Eberle auftreten darf, dann hat das etwas zu tun mit der Tagung zum Thema "Schnittstelle Gymnasium-Universität", die der VSG in Zusammenarbeit mit dem VSH im Oktober 2010 auf dem Monte Verità veranstaltet hat. Ich gehörte dort auf Einladung von Susanne Balmer, der Präsidentin des VSDL, zur Gruppe der vertretenen Deutschdidaktikerinnen und Deutschdidaktiker.

Meine Aufgabe für den heutigen Abend lautet, die Kontinuität mit den in den Arbeitsgruppen auf dem Monte Verità geführten Gesprächen zu suchen und insbesondere der Frage nachzugehen, wie das Teilprojekt 1 der EDK, das Franz Eberle uns soeben vorgestellt hat, sich zu den dort angedachten Perspektiven verhält.

Vorausschicken möchte ich eines: die Resultate der empirischen Teile des Teilprojektes 1 erwarte ich mit Spannung. Dass nun auch Studierende des zweiten Studienjahres aus vielen Fächern zu den Anforderungen der "Studierfähigkeit" befragt werden sollen, wird die Wissensbasis für allfällige Anpassungen der Lehre an Gymnasien und Universitäten wesentlich erweitern. Besonders gespannt bin ich auf die Spezifizierung unterrichtssprachlicher Anforderungen durch Dozierende der naturwissenschaftlichen, technischen, juristischen und medizinischen Fächer. Davon weiss man heute viel zu wenig, zumindest kaum etwas Präzises.

Ein wesentliches Argument und ein Konsens der Arbeitsgruppen auf dem Monte Verità lässt sich m. E. in einer These zusammenfassen: die Entwicklung der Kompetenz in der Unterrichtssprache des Gymnasiums ist kein Lernziel des Faches Deutsch allein, sondern es ist eine fachübergreifende Aufgabe. Im Zusammenhang mit sprachdidaktischen Diskursen im europäischen Zusammenhang

spricht man deshalb etwa von "Languages of Education" und von "Language across the curriculum." Es sind m. E. vor allem zwei Bereiche, in denen das Fach Deutsch auf die Kooperation mit den anderen Fächern angewiesen ist, wenn es um die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache geht. Erstens: Die spezifischen Eigenarten der Fachsprachen, d. h. der Fachterminologien, der sprachlichen Aspekte fachspezifischer Weltmodellierung und Begriffsbildung, des korrekten Umgangs mit fachspezifischen Textsorten, kann das Fach Deutsch nur bedingt im Alleingang entwickeln. Zweitens: Das Fach Deutsch allein ist auf verlorenem Posten, wenn es darum geht, die Wertschätzung für die gelungene, d.h. sachlich zutreffende, kommunikativ funktionale und grammatikalisch korrekte Formulierung in unserem kulturellen Selbstverständnis zu fördern. Diese wertschätzende Haltung gegenüber der Sprache als Medium des Denkens und Mitteilens muss von allen Fächern gelebt, vermittelt und getragen werden.

Allerdings gilt umgekehrt auch, dass nicht alle Fächer und Fachdidaktiken bisher der sprachlichen Dimension ihres Faches die angemessene Aufmerksamkeit gewidmet haben oder zu widmen in der Lage waren. Diesbezüglich könnten diverse Fachdidaktiken von der Beratung und Unterstützung linguistisch informierter Sprachdidaktik profitieren. Die Entwicklung der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache "across the curriculum" ist eine Aufgabe der Schulkultur und damit der fächerübergreifenden Zusammenarbeit der Lehrkräfte. Diesbezüglich wird an vielen Gymnasien Beachtliches geleistet. Diese fachübergreifenden Bemühungen verdienen vermehrt Unterstützung durch die mutige Allokation von Ressourcen und durch fokussierte Begleitforschung und Grundlagenforschung an den Hochschulen.

Inwiefern ist nun das Teilprojekt 1 der EDK zu "basalen fachlichen Kompetenzen" aus der Sicht dieser auf dem Monte Verità angedachten Ansätze eine viel versprechende Angelegenheit? Wo liegen allenfalls die Probleme?

Franz Eberle hat das Teilprojekt 1 in seinem Beitrag zum Gymnasium Helveticum 04 / 2012 prägnant dargestellt. Ich beziehe mich im Folgenden auf diesen Text und finde darin einige Anschlussstellen für kritische Kommentare und Nachfragen unter vier Stichworten:

1. Fachorientierung.
2. Inputorientierung vs. Outcome-Orientierung.
3. Aufwand und Allokation von Ressourcen
4. Verhältnis zur Allgemeinbildung

### **1. Fachorientierung**

"Hingegen sollten alle Maturandinnen und Maturanden über mindestens genügende allgemein kognitive und nicht kognitive Studierkompetenzen und über mindestens genügende basale fachliche Studierkompetenzen verfügen. Im Projekt der EDK geht es nur um Letzteres. Das nicht nur für einzelne, sondern für viele Studienfächer unabdingbar notwendige, minimale Fachwissen und Fachkönnen muss genau bestimmt werden. " (S.9)

Das Teilprojekt 1 ist strikte auf die Fächer ausgerichtet. Wie einleitend ausgeführt wurde, entwickelte sich in den Gesprächen auf Monte Verità m. E. jedoch ein Konsens dahingehend, dass Unterrichtssprache ein fachübergreifendes Anliegen sei und entsprechend angegangen werden müsse. Dieser Ansatz entspricht m. E. aktuellen Ergebnissen der prozessorientierten Schreibdidaktik

(Kruse) sowie den auf einer Beschreibung der wissenschaftlichen Alltagssprache aufbauenden Forschungen zum Erwerb wissenschaftlicher Sprachkompetenz (Feilke, Steinhoff, Pohl). Er entspricht ebenso den vom Europarat initiierten internationalen Anstrengungen zur Verbesserung der *Languages of education across the curriculum*. Von all diesen sprachdidaktisch aktuellen Ansätzen findet sich im Projekt-Design der EDK m. E. keine Spur. Ich möchte gerne wissen, warum nicht?

## 2. Inputorientierung vs. Outcomeorientierung

"Gemäss Auftrag der EDK zu ermitteln, welche Inhalte der Fächer Mathematik und Deutsch zu den basalen fachliche Kompetenzen zu zählen sind (...) Erneute Prüfung der Voranalyse von EVAMAR II im Hinblick auf basale fachliche Studierkompetenzen." (S. 9).

Diese Textpassage und das Projekt insgesamt charakterisiert sich in meinen Augen durch ein chamäleontisches Schwanken zwischen Fachinhalt und Kompetenz, zwischen Inputorientierung und Outcome-Orientierung - als wäre das leicht austauschbar und letztlich dasselbe. Aber "unterrichtet" ist nicht gleich "gekonnt". Wie kommt diese diskursive Unschärfe zustande? Wie ist sie zu deuten? Ich fürchte, dass eine solche Hybrid-Bildung zwar als politische Kompromissformel verbal kommod sein mag, als Grundlage zu einer handlungsorientierten Schulreform kann sie jedoch kaum fruchtbar werden. Input-Listen sind nämlich relativ wirkungslos, Outcome-Kompetenz-Prüfungen hingegen relativ aufwändig und schulpolitisch brisant. Deshalb möchte ich diesbezüglich um Erläuterung bitten. Bezieht sich die zu erwartende Liste der basalen Fachkompetenzen nun auf curriculare Input-Inhalte? Oder geht es tatsächlich in einem argumentativ strengen Sinne um Outcome-Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler? Und wenn Letzteres: Von wem, nach welchen Kompetenz-Modellen und mit welchen Verfahren sollen diese Outcome-Kompetenzen assessiert werden?

## 3. Aufwand und Allokation von Ressourcen

"Es werden Einigungen darüber notwendig sein, welcher mindestens genügende Erwerb welchen Wissens und Könnens in Mathematik und Erstsprache ausnahmslos allen Maturandinnen und Maturanden zugemutet werden kann, um der Zielsetzung der allgemeinen Studierfähigkeit gerecht zu werden."

Das bisherige System ist ein grobmaschig-flexibles. Also auch ein fehlertolerantes. Das zeigt sich an der Noten-Kompensations-Regelung, die ja nicht angetastet werden soll. Demgegenüber implizieren Sätze wie der zitierte, mit Forderungen wie "ausnahmslos alle" - ein rigoroses, engmaschiges Kontrollsystem, das keine Fehler toleriert. Wie verhält sich diese engmaschige Kontrolle zu den bestehenden Prüfungs- und Promotionssystemen? Dazu steht im Text einiges, aber ich vermag daraus kein klares und schlüssiges Fazit abzuleiten.

Jenseits jeder politischen und pädagogischen Wertung stellt sich mir zudem die Frage nach der Machbarkeit, die Frage nach dem generierten Aufwand und nach der Allokation knapper Ressourcen. Ich erinnere an die "Pareto-Regel", die in den Ingenieurwissenschaften immer beigezogen wird, wenn es um Aufwandschätzung geht. Sie lautet in etwa: Wenn es zur Erzielung von 100% der möglichen Qualität 100% des Aufwandes braucht, dann erzielt man mit 20% des maximalen Aufwandes schon 80% der Zielqualität. Für die restlichen 20 % Qualität bis zur Perfektion braucht es dann in der Regel den vierfachen Aufwand. Mit dem bisherigen Aufwand gelang es laut EVAMAR, ca. 75 % der Maturandinnen und Maturanden zu genügenden, guten und sehr guten Mathematikleistungen zu bringen. Wenn 100% dieses Ziel erreichen sollen, dann müsste man den

Aufwand nach Pareto also mindestens etwa vervierfachen! Dasselbe gilt für die Unterrichtssprache Deutsch. Das ist eine Daumenrechnung. Aber wie soll das gehen, wenn zugleich gilt:

"Die Sicherstellung genügender basaler Studierkompetenz über die zwei gewählten Fächer soll nicht auf Kosten anderer wichtiger Bildungsinhalte und -ziele des Gymnasiums erfolgen?"

Droht hier nicht die Gefahr einer einseitig defizitorientierten Übersteuerung des an sich recht gut funktionierenden Gesamtsystems? Auf Monte Verità war Konsens, dass die Sicherstellung basaler Fachkompetenzen dann akzeptabel ist, wenn dazu Fördermassnahmen vorgesehen sind und wenn dazu die entsprechenden zusätzlichen Mittel bereitgestellt werden. Der Ressourcenbedarf wird erheblich sein. Hat man im Rahmen der EDK über diese Ressourcenfrage nachgedacht? Wie stellt sich Franz Eberle als Auftragnehmer der EDK zu dieser Frage?

#### **4. Verhältnis zur Allgemeinbildung**

"In Mathematik zum Beispiel dürfte das Wissen und Können weder das für ein Physikstudium vorausgesetzt sein, noch die Nullvariante der Mathematikerwartungen eines Romanistikstudiums. Zwischen diesen Polen, also zwischen zu hohen und zu niedrigen Anforderungen, ist eine Einigung erforderlich. (S. 10)

Diese Einigung kann ich mir logisch nur schwer vorstellen. Wie bildet man den Schnitt zwischen Null und Unendlich? Da fehlt m. E. ein Diskurs. Die Einigung über mathematische Fachinhalte ist im Diskurs der Fächer vermutlich unmöglich. Der Diskurs über Fachinhalte und Fachkompetenzen kommt hier m. E. an seine Grenzen. Die Instanzen, die diese Verhandlungen führen sollen, werden früher oder später m. E. gezwungen sein, auf den Begriff der Allgemeinbildung zurückzugreifen und einen entsprechenden Diskurs zu entwickeln, was im Projekt 1 aber auf das penibelste vermieden wird. Hier ist der Punkt erreicht, wo es m. E. unumgänglich wird, Argumente der Allgemeinbildung, der Gesellschaftreife, beizuziehen und zu entwickeln. Einerseits gilt doch: Auch eine Romanistin sollte als gebildete Staatsbürgerin in der Lage sein, z. B. energiepolitische Vorlagen der Spur nach zu verstehen und statistische Angaben in diesem Zusammenhang einschätzen und hinterfragen zu können. Andererseits sollte weiterhin gelten: Universitäre Fächer müssten verpflichtet werden, die Studierenden auf dem Niveau abzuholen, das ein allgemein bildendes Gymnasium vernünftiger Weise erreichen kann. Das Gymnasium hat viele Bedürfnisse vieler verschiedener Stakeholder abzudecken, nicht nur die der ETH.

Ich verstehe, dass Franz Eberle als Direktor des Teilprojektes 1 der EDK den Diskurs zum Begriff der Allgemeinbildung aus seiner Projektdarstellung minutiös ausklammert. Er tut dies nicht als Bildungswissenschaftler, im Gegenteil: als Bildungswissenschaftler ist Franz Eberle ein engagierter Verfechter der Bedeutung der Allgemeinbildung. Deshalb richte ich meine vierte Frage an Franz Eberle, den Wissenschaftler: Wo sehen Sie die zurzeit diskussionsreifesten Ansätze zur Entwicklung eines aktuellen Begriffs von Allgemeinbildung? Wie sehen Sie als Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher das Verhältnis von Fachkompetenzen und Allgemeinbildung?

#### **5. Konklusion**

Das Gymnasium erfüllt zwei Ziele, die eng miteinander verknüpft sind: Allgemeine Studierfähigkeit und vertiefte Gesellschaftsreife (Allgemeinbildung). EVAMAR II evaluiert bekanntlich davon nur die eine Hälfte, die allgemeine Studierfähigkeit. Doch die beiden Pole der gymnasialen Zielsetzungen bilden nur zusammen einen kohärenten Diskurs und ein funktionsfähiges Ganzes.

Wenn Sie mir zum Abschluss eine Grotteske erlauben: Seit EVAMAR II läuft ein Gespenst in der Welt herum. Ich nenne es "das halbierte Gymnasium". Die Halbierung geht nicht auf das Konto von Franz Eberle als Bildungsforscher, das habe ich in der Debatte nun gelernt, sondern vielmehr auf das Konto der politischen Steuerungsinstanzen von EVAMAR II. Ich werde den Verdacht nicht los, dass der Entscheid, nur die Studierfähigkeit zu evaluieren, nicht aber die Allgemeinbildung, von politischen Strategen getroffen wurde, die sehr wohl wissen, was die Lenkung der öffentlichen Aufmerksamkeit bedeutet und bewirken kann. Nun gibt es also dieses Phantom des halbierten Gymnasiums als unheimliche Macht im öffentlichen Raum. Dort treibt es sein Unwesen unter anderem bei der Rechtfertigung hoch problematischer Sparbeschlüsse. Das Phantom ist vertikal gespalten. Es denkt mit nur einer Hirnhälfte, atmet mit nur einem Lungenflügel, es hat zwar eine Leber, aber kein Herz - oder umgekehrt: ein Herz und keine Leber, diesbezüglich bin ich mir nicht sicher. Sicher ist es aber an der Zeit, dieses Gespenst zu erlösen, die beiden Hälften wieder zusammenzufügen und das Gymnasium erneut als ein lebendiges Ganzes zu betrachten. In vielen wesentlichen Fragen, die heute gelöst werden müssen, reicht es nicht aus, nur die eine Zielsetzung isoliert zu evaluieren. Beide gehören zusammen. Sie sind durch einen lebendigen Blutkreislauf verbunden, den man nicht ohne Schaden unterbricht.