

Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

Deutschblätter 2014

Bedingung oder Verengung?

**Basale fachliche Studierkompetenzen
im gymnasialen Deutschunterricht**

Herausgeber

Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer VSDL, Frauenfeld
Nr. 67, 2015, erscheint einmal jährlich.

Redaktion

Susanne Balmer, Viviane Jenzer, Christiane Matter

Kontakt Redaktion

deutschblätter@vsdl.ch

Kontakt VSDL

Viviane Jenzer, KS Wil, Hubstrasse 75, 9501 Wil
vorstand@vsdl.ch

Grafisches Konzept und Typografie

Kaspar Mühlemann, kmtg, Weinfelden

Druck

Publikation Digital AG, Obergerlafingen

Internet

www.vsd.ch

Mitgliedschaft

Beantragen Sie unter www.vsg-sspes.ch eine VSG-Mitgliedschaft und geben Sie die Erstsprache Deutsch als gewünschten Fachverband an oder informieren Sie sich unverbindlich bei uns: vorstand@vsdl.ch

Abo

Individuelles Abo (Newsletter und 1 Exemplar Deutschblätter) Fr. 30.–
Fachschaftsabo (Newsletter und 4 Exemplare Deutschblätter) Fr. 150.–
E-Mail an: abo.deutschblätter@vsdl.ch

5	Editorial
9	Die Förderung basaler erstsprachlicher Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit Franz Eberle
19	Die Förderung basaler Textkompetenzen als fächerübergreifende Aufgabe Anmerkungen zur Definition basaler Studierkompetenzen in Erstsprache Roger Hofer
29	Das Konzept der basalen Kompetenzen – Ein Wolf im Schafspelz Wo ist das Problem? Ralph Fehlmann
37	Aufbruch ins Reich der Superlative Kritische Gedanken zum Teilprojekt 1 der EDK Walter Herzog
47	Langfristige Sicherung des Hochschulzugangs aus Sicht des Deutschunterrichts – Sich aufdrängende Fragen Pascal Frey
59	Einseitiger und ungebildeter geht es nicht Interview mit Prof. Konrad Paul Liessmann geführt von Bernhard Ott, Der Bund, 8. August 2015
65	Die Kompetenzfixierung und das Unbehagen in der Bildungskultur – Eine Handvoll spekulativer Bemerkungen Roland Reichenbach
75	Kurzbiographien

Editorial

Für die Redaktion: Viviane Jenzer

Seit Europa vor knapp 15 Jahren den PISA-«Schock» erlebte, hat sich in den verschiedenen Bildungssystemen der einzelnen Länder einiges getan. Auch die Schweiz hat ihr Bildungssystem den veränderten Bedingungen angepasst: Die Hochschulen wurden bald Bologna konform, für die Volksschule wurde kürzlich der Lehrplan 21 abgeschlossen. Und das Gymnasium? Seit 2002 lässt die EDK diese Schulstufe mit EVAMAR I, EVAMAR II und den daraus resultierenden 5 Teilprojekten analysieren und beurteilen. Auf diese Weise soll der prüfungsfreie Hochschulzugang mit gymnasialer Maturität langfristig sichergestellt werden.

Die Verantwortlichen des Teilprojekts 1 (Leitung Prof. F. Eberle, Universität Zürich) interviewten erfolgreiche Studierende nach dem ersten Studienjahr, um herauszufinden, welche Kompetenzen aus den Fächern Mathematik und Erstsprache zu diesem Erfolg geführt hatten. Daraus resultierte im Fach Deutsch eine Liste von basalen fachlichen Studierkompetenzen, welche als durchaus sinnvoll erachtet werden können. Sie betreffen die Bereiche «Textrezeption (mündlich und schriftlich)», «Textproduktion (mündlich und schriftlich)» sowie die «sprachliche Bewusstheit».

Problematischer scheinen hingegen die Forderungen zu sein, wie sicherzustellen sei, dass alle Schülerinnen und Schüler über diese basalen fachlichen Studierkompetenzen in der Erstsprache in genügendem Masse verfügen.

Viele Autoren dieses Heftes teilen die Befürchtung, dass die Einforderung zwangsläufig zu einer Standardisierung führen würde. Zwar hat die EDK angekündigt, die basalen fachlichen Studierkompetenzen nicht in schweizweit standardisierten Tests zu überprüfen, sondern lediglich mit Prüfungen, die den Lernstand sicherstellen sollen, und welche mit allfälligem Stütz- und Zusatzunterricht flankiert werden. Aber dies überzeugt manche Autoren dieses Heftes nicht. Sie argumentieren, dass der Weg vom Szenario der EDK hin zu standardisierten Tests kurz sei, nach dem Motto: Wer diese Kompetenzen basierend auf dem Bericht gezielt einfordert, will auch gezielt Resultate sehen. Und weil manche dieser Kompetenzen algorithmisierbar sind, könnten messbare und vergleichbare Aussagen zum Lernstand über diese Kompetenzen gefordert werden. Algorithmisierbare Probleme sind allerdings geschlossene Probleme und keine offenen.

Diese Unterteilung leitet zur nächsten Befürchtung über, die in diesem Heft geäußert wird. Viele Autoren dieses Heftes weisen darauf hin, dass mit dem Einfordern dieser Kompetenzen letztlich eine Zweiteilung des Stoffs

erfolge, und zwar in einen für das zukünftige Studium benötigten Stoff und in einen anderen. Sie befürchten daher eine Verengung des Stoffes und damit eine Abwertung des Fachs. Ein Blick über die Landesgrenze zeigt, dass diese Befürchtungen nicht ganz unbegründet sind. Wie der österreichische Philosoph Konrad Paul Liessmann in dieser Ausgabe der Deutschblätter aufzeigt, ist die Zweiteilung in Österreich schon so weit fortgeschritten, dass der nicht benötigte Stoff und die daran eingeübten anderen, aber ebenfalls legitimen Kompetenzen an der Matura gar nicht mehr abgefragt werden dürfen. Das Kernfach Deutsch wurde dort somit bereits auf weniger Stoff verengt, was er bedauert. Für die USA äussert Diane Ravitch mittlerweile die Befürchtung, dass die Schulen von ihren Schülerinnen und Schülern nur noch die – wie sie meinen – für das Studium benötigten Kompetenzen fordern, obwohl diese in Tat und Wahrheit eben nicht mehr genügend auf Studium und Arbeit vorbereiten würden, da das intellektuelle, kreative Denken und die grundlegende Allgemeinbildung viel wichtiger seien als Basiskompetenzen.¹ Es stellt sich nun die Frage, ob das aktuelle Schulsystem aus den USA mit demjenigen der Schweiz verglichen werden kann und ob folglich die von Prof. Eberle aufgelisteten basalen fachlichen Studierkompetenzen für das Studium zwar nötig, aber allenfalls doch nicht hinreichend sind. Vielleicht gäbe es andere Wege und Lösungen, um diese durchaus sinnvollen basalen fachlichen Studierkompetenzen zu fördern und einzufordern, ohne das Fach Deutsch darauf zu reduzieren. Lösungsvorschläge bieten diesbezüglich Roger Hofer und Pascal Frey, indem sie im vorliegenden Heft einerseits eine Diskussion über Schreibdidaktik im Fach Deutsch anregen und andererseits den Einbezug aller Fächer für die Förderung der (Fach-)Sprachbewusstheit fordern. Mit dieser Forderung steht das Fach Erstsprache jedoch nicht alleine da. Auch die Didaktik für den bilingualen Unterricht hat die Notwendigkeit erkannt, dass im Unterricht die fachsprachliche und allgemeinsprachliche Diskursfähigkeit gezielt vermittelt werden muss. Man erhofft sich dadurch zudem eine vermehrte Sprachsensibilisierung in den nicht bilingual unterrichteten Fächern.²

Franz Eberle war von der EDK mit dem Projekt EVAMAR II beauftragt und beschreibt das von ihm geleitete Folgeprojekt, das Teilprojekt 1 der EDK «Basale fachliche Kompetenzen zur allgemeinen Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache», indem er die Zielsetzung, die Methoden zur Erfassung der Studierkompetenzen erklärt und eine Liste von basalen fachlichen Studierkompetenzen zusammenstellt sowie einige Forderungen zu deren Umsetzung formuliert.

Roger Hofer liefert den theoretischen Unterbau für die basalen fachlichen Studierkompetenzen, die er als literale Kompetenzen verstanden haben will. Literalität als Sammelbegriff für Lese- und Schreibkompetenz verwendet er vor allem bezüglich der «Form des Wissenserwerbs und der Wissenswiedergabe», die eng mit dem Konzept der Textkompetenz verknüpft ist. Hofer kritisiert einerseits die Schreibdidaktik im Fach Deutsch als nicht zielführend

genug für das wissenschaftliche Schreiben, andererseits fordert er den Einbezug aller Fächer, um den Schülerinnen und Schülern die verschiedenen Fachsprachen näherzubringen.

Ralph Fehlmann konstatiert in der Schulpolitik einen vom ökonomischen Diskurs evozierten Reformeifer. Die von Prof. Eberle zusammengestellte Liste findet er sinnvoll, befürchtet jedoch, dass sich die Forderung der EDK, diese Kompetenzen müssten bei allen in genügendem Masse vorhanden sein, deutlich auf die Schule auswirken könnte. Grammatik und Orthografie als weniger wichtige Bestandteile des Fachs Deutsch könnten aufgrund ihrer vergleichsweise einfachen Überprüfbarkeit letztlich zu einer teilstandardisierten Matura führen, womit nicht immer die richtige Selektion geleistet werde.

Walter Herzog bezeichnet den Bericht explizit als Einladung zu einem nationalen Standardisierungsprogramm. Er kritisiert den unpräzisen Gebrauch der Terminologie sowie die eher dürftige Datenbasis aus den qualitativen Studierenden-Interviews und teilt die Befürchtungen um eine Zweiteilung des Stoffes im Fach Deutsch. Weiter veranschaulicht Herzog, welche Probleme in letzter Konsequenz bei der Deutsch-Maturaprüfung entstehen könnten.

Pascal Frey zeigt ebenfalls die aus dem Bericht resultierenden Probleme auf. Die Methodik der Projektgruppe sei utilitaristisch und würde dem Postulat der Allgemeinbildung am Gymnasium widersprechen. Zudem hält er fest, dass die Anforderungsliste der basalen fachlichen Studierkompetenzen teilweise bereits auf unteren Schulstufen geübt werde und das Fach Deutsch am Gymnasium eigentlich nur am Rand tangiere. Mit der Zweiteilung des Stoffes fragt er sich, ob das Fach Deutsch am Gymnasium letztlich zu einem hilfswissenschaftlichen Fach für angehende Studierende umgestaltet werden solle.

Konrad Paul Liessmann engagiert sich schon seit geraumer Zeit in der europäischen Bildungsdebatte. Sein Interview in der Berner Zeitung kann als Warnung verstanden werden, denn er zeigt die Schattenseiten auf, die aus den Reformbemühungen nach dem PISA-Schock im Bildungssystem entstanden, und führt aus, welche gravierenden Auswirkungen die Reform insbesondere auf den Literaturunterricht im Fach Deutsch an österreichischen Gymnasien hat.

Roland Reichenbach erweitert den Fokus und betrachtet das heutige Subsystem «Schule» im übergeordneten System «Gesellschaft» und hält sogleich fest, dass die Schule schon immer ein Teil der Gesellschaft war, über den gerne moralisiert und politisiert wurde. In der heutigen Gesellschaft herrsche ein Unbehagen gegenüber der Bildungskultur. Diesem Unbehagen will man nun entgegenwirken, indem man den Begriff der Bildung, der ein Containerbegriff ist, durch die vermeintlich genau definierten Kompetenzen ersetzt. Reichenbach zeigt jedoch auf, dass damit in der Bildungspolitik nur ein Containerbegriff durch einen anderen ersetzt worden ist. Nach einem

Exkurs über Bildung und Bildungsideen in früheren Jahrhunderten, stellt er die Frage, welche Schule die Gesellschaft heute brauche und sieht eine Entwicklung weg von der «Fortschrittssemantik» hin zur «Innovationsrhetorik». Letztlich wisse die Schule im Reformzeitalter nicht mehr, wohin sie sich bewegen, sondern nur noch, dass sie sich bewegen müsse.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Ravitch, Diane: In Need of a Renaissance. Real Reform Will Renew, Not Abandon, Our Neighborhood Schools. In: American Educator, Summer 2010, S. 16.
- 2 «Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung». Beschluss der Kultusministerkonferenz von 17.10.2013, S. 21. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-_bilingualer-_Unterricht.pdf [konsultiert am 14.11.2015]

Die Förderung basaler erstsprachlicher Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit

Franz Eberle

1 Einleitung

Die von der Plenarversammlung der EDK im März 2012 beschlossenen fünf Teilprojekte zur langfristigen Sicherung des Hochschulzugangs für Inhaber und Inhaberinnen eines Schweizer Maturitätszeugnisses (EDK & EDI, 2012) stützen sich zu einem grossen Teil auf die Ergebnisse sowie die 14 Schlussfolgerungen und Empfehlungen der EVAMAR-II-Studie (vgl. Eberle et al., 2008; spezifisch Deutsch betreffend siehe auch Eberle, Gehrler & Oepke, 2011). Der Bericht für das Teilprojekt 1 (TP 1) – basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit (BfKfAS) – wurde Anfang Mai 2015 öffentlich (Eberle et al., 2015a). Zu diesem liegt auch eine Kurzversion vor (Eberle et al., 2015b). Im vorliegenden Artikel stellen wir die wichtigsten Aspekte des TP 1 für das Fach Deutsch vor. Es geht also um die «basalen erstsprachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit» (BeKfAS). Zum ausreichenden Verständnis des Projekts bleibt aber die Lektüre mindestens des Kurzberichts unabdingbar. Neben Auszügen aus diesem enthält der vorliegende Aufsatz sowohl Detaillierungen aus dem ausführlichen Bericht als auch weiterführende Darlegungen.

2 Weshalb ein besonderer Fokus auf die Förderung von BeKfAS?

2.1 Ziele des Gymnasiums und BeKfAS

Das Gymnasium hat nach Artikel 5 des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR, 1995) eine doppelte finale Zielsetzung: «Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet.» Die «persönliche Reife» wird somit als «allgemeine Hochschulreife» und «vertiefte Gesellschaftsreife» bestimmt. In der Diskussion um das Gymnasium wird anstelle der «allgemeinen Hochschulreife» mehrheitlich der Begriff «allgemeine Studierfähigkeit» verwendet. Auch wenn sich in einer vertieften Diskussion neben Gemeinsamkeiten durchaus Unterschiede in den Bedeutungen herauschälen lassen – hinter der Genese von «Reife» stecken andere entwicklungspsychologische Vorstellungen als hinter der Entwicklung von Fähigkeiten –, verwenden wir ebenfalls den Begriff «allgemeine Studierfähigkeit».

Die beiden Ziele – allgemeine Studierfähigkeit und vertiefte Gesellschaftsreife – haben nur teilweise übereinstimmende curriculare Konsequenzen (vgl. Eberle & Brüggemann, 2013, S. 11). Im TP1 liegt der Fokus auf dem Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit und betrifft somit nur einen Teil

des gymnasialen Bildungsprogramms. Das bedeutet keineswegs, dass wir gymnasiale Inhalte, die ausschliesslich dem Ziel der vertieften Gesellschaftsreife dienen, als weniger bedeutsam für die gymnasiale Bildung einstufen.

Weil mit der Schweizer Matura – mit Ausnahme des Medizinstudiums – die Zutrittsberechtigung für alle Studienfächer verliehen wird, sollte die matura Qualifikation nach dem Prinzip der Übereinstimmung von Zutrittsqualifikation und Zutrittsberechtigung grundsätzlich dazu befähigen, jedes Studium erfolgreich aufzunehmen. Das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit ist also nicht fach- oder fakultätsspezifisch, sondern ausgerichtet auf alle Studienfächer. Um im Sinne der allgemeinen Studierfähigkeit jedes Studium erfolgreich aufnehmen zu können, braucht es erstens überfachliche kognitive und nicht kognitive Kompetenzen (etwa analytisches und schlussfolgerndes Denken, Selbstorganisation, Zeitmanagement, Pflichtbewusstsein). Zweitens bedarf es des Fachwissens und -könnens, das von vielen Studienfächern vorausgesetzt wird (BfKfAS). Dazu gehören insbesondere Wissen und Können aus Erstsprache, Englisch und Mathematik sowie Informatik-Anwendungskompetenzen. Und drittens setzen die einzelnen universitären Studienfächer auch noch mehr oder weniger umfangreiches Spezialwissen und -können voraus, in der Regel aus ihrem Fachgebiet (vgl. Abb. 1 in Eberle et al., 2015b, S.3).

Das Fach Deutsch trägt zu all diesen Komponenten bei. Das ist empirisch sowohl aus Sicht der Dozierenden (vgl. Eberle et al., 2008, S. 47) als auch aus Studierendensicht gut belegt (vgl. z.B. Oepke & Eberle, 2014, S.195) und wird ebenso in der bildungstheoretischen Diskussion betont (vgl. Huber, 2009). Viele Lernaktivitäten sowohl im Literaturunterricht als auch in der Linguistik fördern beispielsweise die Schärfung der analytischen und schlussfolgernden Denkfähigkeit als überfachliche kognitive Kompetenz (Komponente 1). «Orthographie und Interpunktion beherrschen» z.B. wird als BeKfAS in sehr vielen Studienfächern vorausgesetzt (Komponente 2), wohingegen «Methoden der Literaturbetrachtung anwenden» in direkter Weise nur für die Aufnahme von Sprachstudien nützt (Komponente 3) und damit keine BeKfAS darstellt. Ebenfalls in keiner der von uns in TP 1 untersuchten Studienrichtungen wird «Den Gehalt literarischer Äusserungen beurteilen können» verlangt. Die von uns interviewten Sprachstudierenden (vgl. Eberle et al., 2015a) berichteten, dass sie dies dann im Studium selbst gelernt hätten. Es handelt sich also weder um eine BeKfAS noch um eine fachspezifische Voraussetzung, bleibt aber zweifelsohne im Hinblick auf die vertiefte Gesellschaftsreife ein wichtiges gymnasiales Ziel des Deutschunterrichts.

«Erstsprache» zeichnet sich im Weiteren dadurch aus, dass sie nicht nur Gegenstand des Faches Deutsch ist, sondern auch die Unterrichtssprache in den anderen Fächern. Erstsprache wird somit immer auch in den anderen Fächern angewandt, und Erstsprachkompetenzen werden in diesen fach-

spezifisch weiterentwickelt. Es stellt sich deshalb die Frage, ob Erstsprachkompetenzen nicht eher entweder in die Gruppe der überfachlichen Kompetenzen – es braucht sie in allen Fächern – oder dann in jene der spezifisch fachlichen gehören, weil sie sich nicht von den fachspezifischen Inhalten trennen lassen (siehe den Beitrag von Roger Hofer in diesem Heft). Die Zuordnung zu den BfKfAS lässt sich trotzdem deshalb rechtfertigen, weil Sprachförderung ein expliziter Auftrag und Linguistik ein zentraler fachlicher Inhalt des Unterrichtsfachs Deutsch ist. In allen anderen Fächern ist die fachspezifische Erstsprachförderung jeweils nicht der zentrale Lerngegenstand. Das Fach Deutsch trägt somit für die Förderung der Erstsprachkompetenzen als BeKfAS die Hauptverantwortung, den anderen Fächern kommt aber eine Mitverantwortung zu (siehe auch Eberle, Gehrler & Oepke, 2011, S. 29).

2.2 Sind alle Maturandinnen und Maturanden allgemein studierfähig?

Die Studie EVAMAR II hat ergeben, dass das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit an den Schweizer Gymnasien mehrheitlich gut erreicht wird. Sie hat aber auch gezeigt, dass ein markanter Anteil von Maturandinnen und Maturanden (MuM) aus dem unteren Leistungsbereich Lücken bei der einen oder anderen der drei oben beschriebenen Kompetenzkomponenten der allgemeinen Studierfähigkeit aufwies, obwohl sie das Maturitätszeugnis erhielten. Auch im Erstsprachtest wurden im unteren Leistungsbereich unbefriedigende Ergebnisse erzielt. So war der beste Maturand der Gruppe der 20% schlechtesten in der Lage, nur gerade die 25% leichtesten Testaufgaben richtig zu lösen. Alle anderen seiner Gruppe konnten noch weniger dieser Aufgaben richtig lösen und wiesen sich damit über noch tiefere Erstsprachkompetenzen aus. Der nach testpsychologischen Kriterien und Standards entwickelte Test enthielt ausschliesslich Aufgaben zur Erfassung von Erstsprachkompetenzen in den Teilbereichen «Textverstehen» von universitären Fachtexten des ersten Studienjahres sowie «Sprachreflexion» anhand solcher Texte (siehe detaillierter bei Eberle, Gehrler & Oepke, 2011). Somit wurden Kompetenzen erfasst, die zweifelsohne den BeKfAS zuzuordnen sind.

Eine lückenlose allgemeine Studierfähigkeit für alle MuM ist allerdings ohne den Preis einer sinkenden Maturitätsquote kaum erreichbar. Denn es ist illusorisch zu glauben, alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beispielsweise in Mathematik so weit bringen zu können, dass sie Physik studieren könnten. Dasselbe gilt vermutlich ebenso für das Fach Deutsch im Hinblick auf ein Germanistikstudium. Zudem findet auch eine gewisse Selbstselektion im Rahmen der konkreten Studienwahl der Studierenden statt. Diese vermag aber nicht ausreichend korrigierend zu wirken, wie die Anzahl der Studienabbrüche mangels genügendem Eingangswissen und -können zeigt. Deshalb soll die allgemeine Studierfähigkeit wenigstens in einem pragmatischen Sinn besser und für alle MuM erreicht werden,

indem ergänzend zu den jetzigen Anforderungen im Gymnasium bei den BfKfAS, also auch bei den BeKfAS, Mindestanforderungen an das zu erwerbende Wissen und Können festgelegt werden, die alle MuM erreichen müssen. Aus der Sicht der Erstsprachkompetenzen waren in der EVAMAR-II-Studie auch in diesem pragmatischen Sinn nicht alle MuM allgemein studierfähig.

3 Vorgehensweise

Im Projekt BfKfAS sollten auch die BeKfAS genauer bestimmt werden. Dazu dienten die folgenden zwei Hauptteile der Arbeit:

- ▶ Im Teil A wurden die erstsprachlichen Anforderungen ermittelt, welche an die Studierenden an den Universitäten faktisch gestellt werden. Dazu diente insbesondere die empirische Untersuchung der von Studierenden in einer repräsentativen Auswahl von Studienfächern angetroffenen Anforderungen.
- ▶ Im Teil B sollte festgelegt werden, was zu den gewollten BeKfAS gehören soll. Grundlage waren die in Teil A ermittelten Wissens- und Könnenselemente sowie weitere Überlegungen der einbezogenen fachdidaktischen Expertinnen und Experten zur Bedeutung und zum Erwerb erstsprachlichen Wissens und Könnens.

In einem weiteren Teil wollten wir auch Ideen und Vorschläge entwickeln, wie das eigentliche Ziel, nämlich der Erwerb der BfKfAS durch möglichst alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, erreicht werden könnte.

- ▶ Im Teil C sollten didaktische Konzepte zu Möglichkeiten der nachhaltigen und flächendeckenden Förderung des im Teil B festgelegten Wissens und Könnens erarbeitet werden.

4 Wissenschaftlicher Teil A – Ermittlung der Anforderungen

4.1 Methode

Zur vertieften Ermittlung der an universitären Hochschulen der Schweiz gestellten erstsprachlichen Anforderungen wurde mit der Kombination von iterativ angesetzten, schriftlichen und mündlichen Experteninterviews bei erfolgreichen, kommunikativ starken Studierenden des ersten Studienjahres sowie ergänzender Inhaltsanalyse von deren Studienunterlagen ein qualitativ-empirischer Methodenansatz gewählt. Dieser geht über die bereits erwähnten quantitativ-empirischen Studien – Befragungen von Studierenden und Dozierenden – hinaus. Damit konnte in jene Tiefe der Informationsgewinnung vorgestossen werden, welche mit einer rein quantitativen Erhebung nicht erreichbar ist (im Einzelnen siehe Eberle et al., 2015a, 2015b).

4.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse sind im Bericht sowohl für die einzelnen Studienrichtungen als auch für die bezüglich der Erstsprachanforderungen gebildeten fünf Stu-

dienganggruppen dargestellt. Wie erwartet sind die erstsprachlichen Anforderungen in den Philologien am höchsten, während in anderen Studienrichtungen grösstenteils oder ganz Englisch Unterrichts- und Wissenschaftssprache ist.

Kompetenzen, die über alle Studienfächer hinweg von mindestens drei Vierteln aller Studierenden «oft» oder «sehr oft» verlangt wurden, sind ausschliesslich rezeptiver Art. Es geht immer darum, Zugang zu einem mündlichen oder schriftlichen Text (wie z.B. einem Vortrag, einem wissenschaftlichen Aufsatz oder einem Lehrbuchtext) zu erhalten, seinen Inhalt und seine Bedeutung für die eigene Lernsituation einzuschätzen und die enthaltenen Informationen möglichst wirksam zu verarbeiten. Die dazu erforderlichen Teilkompetenzen, die der überwiegenden Mehrheit der befragten Studierenden gemäss im ersten Jahr häufig eingesetzt werden mussten, sind die folgenden:

- ▶ bezogen auf das Verstehen eines fachlich anspruchsvollen Vortrags oder einer Diskussion:
 - die Hauptaussagen eines Vortrags herausfiltern
 - die Hauptargumente erkennen
 - Notizen machen, die das Wesentliche festhalten und auch später noch nützen
- ▶ bezogen auf das Sich-Zurechtfinden in (wissenschaftlichen) Texten:
 - gezielt relevante Informationen in einem Text finden
 - rasch einschätzen, ob sich das genauere Lesen eines Textes lohnt
 - sich einen Text mithilfe des eigenen Fachwissens erschliessen können
- ▶ bezogen auf das Verstehen wissenschaftlicher Texte:
 - die Hauptaussagen eines anspruchsvollen Textes bestimmen
 - die wichtigsten Argumente eines anspruchsvollen Textes verstehen.

Die produktiven Erstsprachkompetenzen wurden zwar erstaunlicherweise insgesamt in weniger starkem Ausmass gefordert, für einen Teil der Studiengänge – insbesondere für die philologischen Fächer und Geschichte – spielen sie aber ebenfalls bereits zu Beginn des Studiums eine sehr wichtige Rolle.

5 Normativer Teil B – Bestimmung der BeKfAS

Wie Hofer (2015) zeigt, können die BeKfAS am besten als literale Kompetenzen gefasst werden: Sie basieren auf dem Umgang mit mündlichen und schriftlichen Texten und dienen in erster Linie dem Erwerb, der Verarbeitung und der Wiedergabe von Wissen (S. 4f.). Es gehört zum Konzept der Literalität, dass die verschiedenen rezeptiven und produktiven Kompetenzen theoretisch und stärker noch in ihrer arbeitspraktischen Anwendung kaum voneinander zu trennen sind. Erst ihre Verschränkung ermöglicht eine eigenständige Wissensverarbeitung durch die Studierenden. Auch in den vielen Fächern, wo z.B. weder elaborierte Handouts oder Diskussionsbeiträge

noch längere schriftliche Arbeiten zu erbringen sind, greifen die Studierenden auf textproduktive Techniken wie das Verfassen von Exzerpten oder die Diskussion von Vorlesungsinhalten mit Kommilitonen zurück, um ihren Lernprozess zu optimieren. Die trotz gefundenem Überhang der rezeptiven Sprachkompetenzen in den universitären Anforderungen gleichgewichtige Berücksichtigung produktiver Sprachkompetenzen drängt sich auch deshalb auf, weil in vielen Studienfächern dann in späteren Semestern Seminar- und Bachelorarbeiten geschrieben werden müssen und in allen eine Masterarbeit.

Für den Umgang mit Texten sind nicht nur spezifisch literale Fähigkeiten notwendig, sondern auch genuin sprachliche: Die sichere Beherrschung der formalen Regeln der Erstsprache und ein entwickeltes Sprachbewusstsein bilden daher die Voraussetzungen für eine gelungene Textrezeption und -produktion. Diese «Sprachliche Bewusstheit» wurde deshalb als ebenfalls zu den BeKfAS gehörend bestimmt.

Das Ergebnis lautet zusammenfassend wie folgt:

Textrezeption (mündlich und schriftlich)

- Aktiv zuhören und einem längeren Vortrag/Beitrag inhaltlich folgen können
- Notizen zu schriftlichen und mündlichen Texten machen können
- Die Thematik eines Textes erkennen können
- Den Aufbau und die Argumentation eines Textes erkennen können
- Texte interpretieren können

Textproduktion (mündlich und schriftlich)

- Texte planen und strukturieren können
- Texte inhaltlich anreichern können mithilfe quellenkritischer Stoffsammlungen/Recherchen
- Texte effizient und systematisch verschriftlichen können
- Texte überarbeiten und formal wie inhaltlich optimieren können

Sprachliche Bewusstheit

- Beherrschen des sprachlichen Regelsystems
- Aktive Gestaltung und Reflexion von Kommunikationssituationen und Texten.

6 Umsetzungsideen

6.1 Übersicht

Eine zentrale Idee der Ermittlung und Benennung von BeKfAS ist, dass sie möglichst ausnahmslos von allen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die ein Maturazeugnis erwerben, erlangt worden sein sollten. Der flächendeckende Einsatz zentraler, standardisierter Tests als mögliche Massnahme, die als zusätzliche Voraussetzung für die Matura oder für bereits frühere Promotionen zu bestehen wären, wurde dabei von vornherein ausgeschlossen. Denn die Frage zentraler Tests oder gar einer Zentralmatura soll nicht mit der

curricularen Frage der BeKfAS vermischt werden, und die Stossrichtung von Umsetzungsmassnahmen soll primär formativ-fördernd und nicht summativ-selektiv sein.

Ansatzpunkte zur Förderung und Beurteilung des Erwerbs basaler erstsprachlicher Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit ergeben sich auf den folgenden Ebenen:

- ▶ Disziplinäre und interdisziplinäre Verortung der Komponenten BeKfAS in den Lehrplänen sowohl für Erstsprache als auch für die anderen Fächer
- ▶ Schaffung von geeigneten schulorganisatorischen Rahmenbedingungen: Stützunterricht und interdisziplinäre Kooperation
- ▶ Besondere Anpassung der Unterrichtsdidaktik auf zielerreichendes Lernen: Konzept des Mastery Learnings, Schaffung einer elektronischen Selbstlernumgebung mit formativem Assessment
- ▶ Einsatz von Texten zur Förderung der Textrezeption
- ▶ Weitere fachdidaktische Anregungen (Sachtexte bearbeiten, Arbeit an Begrifflichkeit und formalem Regelsystem, Maturaarbeit)
- ▶ Besondere Massnahmen auf der Ebene der Leistungsbeurteilung.

Die einzelnen Ideen sind im Bericht (Eberle et al., 2015a) ausführlich beschrieben. Im folgenden Abschnitt wird aus Platzgründen nur auf die letzte Option eingegangen.

6.2 Leistungsbeurteilung

Das Erreichen schulischer Lern- und Kompetenzziele wird letztlich über die Verfahren zur schulischen Leistungsmessung erfasst und mittels Noten bewertet. Die Note 4 wird in der Schweiz für gerade noch genügende Leistungen verwendet. Wenn die BeKfAS durch alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erworben werden sollen, müssten diese in der konsequentesten Ausprägung von Umsetzungsmassnahmen in Prüfungen, welche BeKfAS messen und deren Erreichungsgrad bewerten, spätestens am Ende des Kompetenzerwerbsprozesses mindestens die Note 4 erreichen. Dabei muss die Leistungsmessung immer in Kombination mit den anderen genannten Vorschlägen zur Förderung der BeKfAS gedacht werden, die für sich alleine bereits eine bessere Zielerreichung versprechen. In diesem Abschnitt werden zusätzliche Überlegungen zu allfälligen besonderen Promotionsbedingungen angestellt.

a Bestehensbedingungen

In der Diskussion der letzten Jahre wurden etwa folgende Vorschläge eingebracht, welche aber eine Revision des MAR bedingen würden: Doppelte Gewichtung der Maturanoten der Fächer Erstsprache und Mathematik, Aufhebung der Kompensationsmöglichkeit für ungenügende Noten allgemein, Aufhebung der Kompensationsmöglichkeit für ungenügende Noten in Erstsprache und Mathematik, und als neuester Vorschlag die Einführung der

19-Punkte-Regel. Sie alle würden die maturitären Anforderungen verschärfen. Wir erachten sie aber im Hinblick auf die Sicherstellung der BeKfAS entweder als schwach oder gar nicht wirksam (19-Punkte-Regel und doppelte Gewichtung) oder als über das Ziel hinausschiessend (Aufhebung der Kompensationsmöglichkeit).

Weil die doppelte Gewichtung der Erstsprachnote in letzter Zeit vermehrt diskutiert wird (Economiesuisse, 2015), sei darauf speziell eingegangen. In der EVAMAR-II-Studie wurden auch die effektiven Maturanoten gesammelt und ausgewertet, welche die MuM im Jahre 2007 erzielt hatten. In der schriftlichen Erstsprachprüfung waren zwar 19.6% der MuM ungenügend, in der Gesamtnote waren es aber nur noch 4.7%. Eine doppelte Gewichtung der Maturanote wäre daher wenig wirksam. Zudem werden durch die Maturanoten in Deutsch sowohl literarisches als auch linguistisches Wissen und Können abgebildet, in den mündlichen Prüfungen und den Vornoten dürfte Ersteres gar gewichtiger sein. Deshalb ist eine Note 4 (oder leicht höher) noch nicht mit ausreichenden Erstsprachkompetenzen gleichzusetzen, sie garantiert also die genügenden BeKfAS nicht.

Eine Möglichkeit innerhalb des Rahmens des geltenden MAR (1995) besteht darin, dass die Kantone und/oder die einzelnen Gymnasien grundsätzlich schärfere Promotionsbedingungen erlassen als die im MAR vorgegeben Mindestvorschriften. Die basalen erstsprachlichen Themenbereiche und Anforderungen könnten zum Beispiel gesondert geprüft werden mit der Anforderung, dass alle Schülerinnen und Schüler diese Prüfung(en) bestehen müssten. Damit ist nicht etwa ein spezieller, nicht kompensierbarer Prüfungsteil an der Matura gemeint. Solche Prüfungen hätten keine zusätzliche Selektions-, sondern eine Sicherstellungs- und Lernsteuerungsfunktion. Deshalb müssten sie frühzeitig angesetzt werden, und es müsste eine Anzahl von Wiederholungen bei Nichtbestehen möglich sein, ähnlich den propädeutischen Prüfungen an den Universitäten (z.B. Kleines Latinum oder Sprachkompetenzprüfung in der Lehrpersonenbildung). Aufgrund ihrer speziellen Funktion stellen solche Prüfungen besonders hohe Anforderungen an die Konstruktion, die Vergleichbarkeit in den Anforderungen und die Gütekriterien. Deshalb sollte das Thema «Schülerinnen- und Schülerbeurteilung» in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern noch verstärkt werden.

b Bewertung der sprachlichen Kompetenzen auch in anderen Fächern

Weil die Förderung der BeKfAS eine Aufgabe aller Fächer ist, stellt sich die Frage, ob Sprachleistungen bei Fachprüfungen ebenfalls bewertet werden und in die Prüfungsnote einfließen sollen. Auf den ersten Blick erscheint dies durchaus plausibel und zielführend entsprechend dem didaktischen Prinzip, wonach in den einzelnen Fächern anzustrebende Lernziele bzw. zu erwerbende Kompetenzen spätestens am Schluss des Lernprozesses auf

ihren Erreichungsgrad hin beurteilt und bewertet werden sollen. Korrekte Sprachlichkeit im Umgang mit Fachwissen und -können kann in jedem Fach auch als genuine fachliche Anforderung deklariert werden. Auf den zweiten Blick sind aber auch folgende mögliche Probleme und Grenzen zu beachten:

- Durch den expliziten, zusätzlichen Einbezug der sprachlichen Leistungen in die Benotung aller Fächer kommt den sprachlichen Kompetenzen ein in der Summe sehr grosses Gewicht zu. Bereits jetzt wird das Gymnasium teilweise dahingehend kritisiert, durch den Kanon der obligatorischen Fächer bestehe ein Übergewicht der Sprachen (Eberle & Brüggelbrock, 2013, S. 78). Eine stärkere Gewichtung der Sprachleistungen in allen Fächern würde die monierte Sprachlastigkeit des Gymnasiums noch erhöhen. Das könnte auch die ungleiche Geschlechterverteilung verstärken.
- Einseitig mathematisch-naturwissenschaftlich begabte Schülerinnen und Schüler würden in den Fachprüfungen eher schlechter bewertet, was negative motivationale Auswirkungen haben könnte.
- Nicht alle Fachlehrerinnen und -lehrer fühlen sich (oder sind) in der Lage, neben den Fachnoten auch noch «Sprachnoten» zu erteilen.

Trotz dieser Einwände sollte gemäss dem erwähnten didaktischen Prinzip eine Lösung zur adäquaten Bewertung der BeKfAS angestrebt werden, die vor allem in einer Koordination auf der Ebene der einzelnen Schulen bestehen könnte. Mögliche Lösungsvarianten sind die folgenden:

- 1 Die Fächer sprechen untereinander ab, zu welchem prozentualen Anteil die Sprachleistung in die Fachnote einfliesst.
- 2 Die Fächer bewerten die sprachlichen Leistungen unabhängig von der fachlichen Leistung und melden die «Sprachnote» jedes Semester einer koordinierenden Stelle innerhalb der Schule. Diese erstellt daraus nach einem vereinbarten Schlüssel eine Gesamtnote für BeKfAS, die separat im Semesterzeugnis aufgeführt wird. Hier wären Änderungen an den Promotionsordnungen notwendig.
- 3 Die BeKfAS werden periodisch mittels eines Tests geprüft, zu dem die Fächer Sachtexte beitragen. Auch hier wären Änderungen an den Promotionsordnungen notwendig.

Die Varianten 2 und 3 sind zwar unkonventionell, sie würden aber die oben beschriebenen Probleme weitgehend lösen. Das gewählte Vorgehen müsste im Weiteren mit den im vorangehenden Kapitel beschriebenen Aspekten der Bestehensbedingungen abgestimmt werden.

Literatur

Eberle, F., Brüggelbrock, Ch., Rüede Ch., Weber, Ch. & Albrecht, U. (2015a). *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Schlussbericht zuhanden der EDK*. Bern: EDK. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/22601.php> (Stand: 14.7.2015).

- Eberle, F., Brüggelbrock, Ch., Rüede Ch., Weber, Ch. & Albrecht, U. (2015b). *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Kurzbericht zuhanden der EDK*. Bern: EDK. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/22601.php> (Stand: 14.7.2015).
- Eberle, F. & Brüggelbrock, Ch. (2013). *Bildung am Gymnasium*. Bern: EDK. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/26338.php> (Stand: 14.7.2015).
- Eberle, F., Gehrer, K., Jaggi, B., Kottenau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/22481.php> (Stand: 14.7.2015).
- Eberle, F., Gehrer, K. & Oepke, M. (2011). Ergebnisse der nationalen Studie EVAMAR II zum Fach Deutsch. *Deutschblätter*, 63, 11–32.
- Economiesuisse (2015). Wie vermeiden wir den «Numerus clausus» in der Schweiz? Dossier Politik, Nr. 8. Zürich: Economiesuisse. Internet: http://www.economiesuisse.ch/de/PDF%20Download%20Files/MM_Maturareform_20150706.pdf (Stand: 14.7.2015).
- EDK & EDI (2012). *Gymnasiale Maturität: allgemeine Studierfähigkeit genauer bestimmen. Medienmitteilung vom 11.4.2012*. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/24892.php> (Stand: 14.7.2015).
- Hofer, R. (2015). Ein Textkompetenzmodell. In F. Eberle, Ch. Brüggelbrock, Ch. Rüede, Ch. Weber, & U. Albrecht (2015). *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Schlussbericht zuhanden der EDK*. Bern: EDK, Anhang 13. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/22601.php> (Stand: 14.7.2015).
- Huber, L. (2009). Von «basalen Fähigkeiten» bis «vertiefte Allgemeinbildung»: Was sollen Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- MAR (1995). *Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995*. Internet: http://edu.doc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf (Stand: 14.7.2015).
- Oepke, M. & Eberle, F. (2014). Studierfähigkeit und Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. In: F. Eberle, B. Schneider-Taylor & D. Bosse (Hrsg.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung* (S. 185–214). Wiesbaden: Springer VS.

Die Förderung basaler Textkompetenzen als fächerübergreifende Aufgabe.

Anmerkungen zur Definition basaler Studierkompetenzen in Erstsprache

Roger Hofer

In ihrem Schlussbericht «Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache» schlägt die Expertengruppe vor, basale erstsprachliche Studierkompetenzen als *literale Kompetenzen* zu verstehen, d. h. als solche, die auf der rezeptiven und produktiven Auseinandersetzung mit Texten basieren (Eberle et al. 2015, S. 141f.). Hintergrund dieser konzeptionellen Entscheidung bildet ein Verständnis von Literalität bzw. Textkompetenz, welches die Autoren an mehreren Stellen im Bericht heranziehen (ebd., S. 147f., 149; Hofer 2014). Aus meiner Sicht vermag das zugrunde gelegte Konzept von Textkompetenz zum einen das universitäre Anforderungsprofil des ersten Studienjahres über die verschiedenen Studienrichtungen hinweg gut zu erfassen, was sich mit den Ergebnissen aus der Befragung der Studierenden belegen lässt. Zum anderen ist es didaktisch innovativ, da es die Verantwortung der gymnasialen Fächer in Bezug auf die *unterrichtssprachlichen* Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler hervorhebt. Dass die Expertengruppe u.a. auf der Ebene der Lehrpläne ansetzen will, indem sie ein *interdisziplinäres Curriculum von Textkompetenzen* empfiehlt (ebd., S.155), halte ich ebenso für sehr begrüssenswert. Allerdings sind im Hinblick auf Konzept und Begrifflichkeit weiterführende Fragen zu klären, von denen ich im Folgenden einige aufgreifen möchte.¹

Ich verwende den Begriff der Textkompetenz in zwei Bedeutungen (Portmann-Tselikas 2002; Hornung 2007; Feilke 2012; Feilke et al. 2013; Steinhoff 2013): «Textkompetenz» im Singular bezeichnet das umfassende *Literalkonzept* von produktiven und rezeptiven Sprachhandlungen im Umgang mit Texten im Kontext von Lernen. Im ersten Abschnitt erläutere ich dieses Konzept und setze es in Bezug zu den Ergebnissen aus der Befragung der Studierenden. Als «Textkompetenzen» im Plural benenne ich einzelne *rezeptive und produktive Sprachhandlungen* (Operatoren) wie beispielsweise «beschreiben», «referieren» und «interpretieren». Der zweite Abschnitt präzisiert im ersten Teil (2.1) die Begrifflichkeit im Hinblick auf diese Textkompetenzen und erläutert, warum nicht nur das Fach Erstsprache deren Förderung übernehmen kann. Im zweiten Teil (2.2) geht es um Fragen der praktischen Umsetzung eines interdisziplinären Curriculums, beispielsweise in Bezug auf die Auswahl oder Prüfung der Textkompetenzen.

1 Literalität und Textkompetenz

In der Regel steht Literalität als Sammelbegriff für Lese- und Schreibkompetenzen und umfasst die ganze Spannweite der schriftbasierten Kommunika-

tion, wobei für den Deutschunterricht eine ganze Reihe möglicher Konzeptionen in Frage kommen. Kruse unterscheidet sechs Varianten (2007, S. 124–126): Literalität als klassische Bildung (literarischer Werke), als kompetente Teilhabe am kulturellen Leben, als lebenspraktische Sprachkompetenz, als Form des Selbstaustauschs und der Kreativität, als linguistisches Fachwissen und schliesslich als *Form des Wissenserwerbs und der Wissenswiedergabe*: Diese letzte Variante ist für das Konzept basaler Studierkompetenzen massgebend, und zwar aus zwei Gründen:

Erstens geht es dabei um eine Verbindung des Lesens und Schreibens mit dem *Lernen im Fachunterricht*, so dass dieses Literalitätsverständnis fächerübergreifend angelegt ist. Es deckt das Spektrum der universitären Anforderungen an rezeptiven und produktiven Kompetenzen im Umgang mit Texten in angemessener Breite ab. Aus der Befragung der Studierenden lässt sich ableiten, dass der *Wissenserwerb im Umgang mit Texten* (in medial mündlicher und schriftlicher Form) über alle Studiengänge hinweg als sehr bedeutsam eingeschätzt wird, wobei der Textbegriff breit sein muss und nicht auf literarische Texte eingengt werden darf. Die Fähigkeit, die über Texte vermittelten Informationen zu erschliessen und für das eigene Lernen zu nutzen, ist entscheidend. Zwar hält nur gerade ein Drittel der Befragten das Schreiben eigener (kurzer oder längerer) Texte im ersten Studienjahr für wichtig bzw. sehr wichtig, aber Schreibhandlungen wie Notizen machen, gliedern, zusammenfassen usw., die eng in die Textrezeption eingebunden sind, werden ähnlich hoch wie die rezeptiven Fähigkeiten eingeschätzt (Eberle et al., S. 107–113). Sprachliches und fachliches Lernen sind also im universitären Anforderungsprofil stark miteinander verschränkt.

Literalität als Form des Wissenserwerbs ist zweitens eng mit dem *Konzept der Textkompetenz* verknüpft, wie es u.a. von Portmann-Tselikas ausgearbeitet worden ist: «Textkompetenz ermöglicht einerseits, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen, und andererseits schliesst Textkompetenz die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen» (2005, S. 1f.). Die literale Praxis im Unterricht besteht in einer fortschreitenden Überformung und Überarbeitung des primären Textbezugs durch eine Serie *textbezogener Formulierungen*, unter denen schliesslich eine als adäquat, einsichtig, interessant usw. hervorgehoben wird. Dieser Prozess «vom Text zum Text» ist insgesamt ein *Wechselspiel von Produktion und Rezeption* (Portmann-Tselikas 2006, S. 50), weshalb Textrezeption und Textproduktion nicht als getrennte Kompetenzbereiche behandelt werden sollten.

Es ist wichtig festzuhalten, dass Textkompetenz nicht einfach eine *sprachliche* Kompetenz ist, sondern die Kompetenz, *auf ganz bestimmte Weise mit Sprache umzugehen*, womit eine höherstufige kognitive Kompetenz bezeichnet ist (Portmann-Tselikas 2005, S. 2ff.). Der spezifische Umgang mit

Sprache, der mit der Textkompetenz in den Blick rückt, hängt v.a. mit der Verschriftlichung zusammen: Nicht die mediale, sondern die geistige Form einer Distanzkommunikation und Distanzsprache ist es, was Texte unter den Bedingungen der Schriftlichkeit prägt (Feilke 2007, S. 32; Koch/Oesterreicher 1994). Textkompetenz stellt daher im Vergleich zur alltäglichen Interaktionsfähigkeit spezifische Anforderungen (Hofer 2014, S. 266–269). «Die Fähigkeit, eine Vorlesung zu verstehen, Fachprobleme zu erörtern, in einem Gespräch kohärent und genau zu formulieren, nachvollziehbar zu diskutieren, genaue Erklärungen zu geben – alle diese Aktivitäten im mündlichen Bereich sind geprägt und beeinflusst von der Erfahrung, die wir mit Texten gemacht haben» (Portmann-Tselikas 2002, S. 9). Bezeichnend für die Bedeutung der Textkompetenz für schulisches Lernen ist daher, dass schulische Kommunikation auch da, wo sie *medial* mündlich verläuft, *konzeptionell* die Merkmale der Schriftlichkeit besitzt (Krumm 2007, S. 200, Günther 2010).

Textkompetenz ist zudem *hochgradig soziokulturell codiert* und schliesst immer auch fach- und kontextspezifische Komponenten der literalen Praxis ein. Da wir in einer literalen Gesellschaft leben, die ihr Wissen in Texten niederlegt, tradiert und kritisiert, sind im Umgang mit Texten in allen kulturellen Bereichen spezifische Bewertungs- und Selektionsnormen virulent. Wer diese nicht beherrscht, vermag die textuell vermittelten Informationen nicht adäquat zu verarbeiten und darzustellen. Das gilt in besonderem Masse für das fachliche Lernen in der Schule, daher ist Textkompetenz eine Schlüsselkompetenz schulischen Lernens. Für den Schulerfolg ist nicht eine alltags-sprachliche, sondern eine «kognitiv-akademische Sprachkompetenz» (Cummins 1991) im Sinne von Textkompetenz entscheidend. Es handelt sich hierbei um «bildungssprachliche Fähigkeiten» (Krumm 2007, S. 199), die für Bildungschancen sehr relevant sind, aber in der Schule selten reflektiert und zu wenig bewusst gefördert werden (Feilke 2012, S. 4).

2 Interdisziplinäres Curriculum von Textkompetenzen

2.1 Textkompetenzen (Operatoren) als didaktisch elementare Bezugsgrössen

Wenn die literale Praxis, wie erwähnt, die Fähigkeit zur Erzeugung einer Serie von textbezogenen Formulierungen erfordert, rückt das Wechselspiel von Schreiben und Lesen zum Zweck der Wissenserarbeitung in den Blick. Es gibt ein «fortwährend abwechselndes und eng aufeinander bezogenes, voneinander profitierendes, ebenso aktives wie kritisches Lesen und Schreiben» (Steinhoff 2013, S. 117). Dabei stellen «Textkompetenzen» (im Plural) sowohl rezeptive wie produktive Operatoren oder Sprachhandlungen dar, die der sprachlichen Bezugnahme auf Texte dienen und an bestimmte sprachliche Mittel, Formulierungsmuster und Texttypen gebunden sind (Feilke 2012, S. 12; Feilke et al. 2013, S. 10). Zu denken ist an Operatoren wie «zusammenfassen», «referieren», «vergleichen», «beweisen» usw., wobei in der Forschungsliteratur unterschiedliche Beispiellisten genannt werden.

Feilke empfiehlt die Textkompetenzen als «didaktisch elementare Bezugsgrößen» (2012, S. 12): Das bedeutet, dass weniger vom Lesen oder Schreiben ganzer (isolierter) Texte auszugehen ist, sondern von rezeptiven (metatextuellen) und produktiven (intertextuellen) Teilprozessen. Auch Pohl, Steinhoff und Steets propagieren eine «Komplexitätsreduktion», indem zuerst Teilprozesse erworben werden, die dann in komplexere Aufgaben integriert werden (Pohl 2011, S. 10; Steinhoff 2013, S. 126; 2007, S. 430; Steets 2011, S. 66).

«Erörterung» ist beispielsweise eine eng gefasste *Textsorte* der Schulsprache, die dazu dient, das Erörtern zu schulen, ausserhalb der Schule schreibt aber kaum jemand Erörterungen (Feilke 2012, S. 5). Daher wirkt eine enge Fixierung des schulischen Schreibens auf solche Textsorten bzw. Textproduktionsanlässe wenig unterstützend für später folgende Schreib- anforderungen. «Erörtern» als *Operator bzw. Textkompetenz* ist eine Sprachhandlung mit bildungssprachlicher Funktion, sofern sie in vielen Kontexten und Texten eine Rolle spielt. Es geht darum, Positionen aus unterschiedlichen Texten zu referieren, Gegensätze auszudrücken und Sachverhalte als Möglichkeiten und Annahmen zu formulieren. Im Deutschen gibt es hierzu spezifische grammatische Konstruktionen, lexikalische Ausdrücke und Text-routinen (ebd.).

In der Forschung wird zudem darauf hingewiesen, dass das Schreiben auf der Basis der Lektüre *mehrerer* Texte eine zentrale Anforderung universitärer Textarbeit darstellt, während im schulischen Schreiben Texte noch zu häufig je für sich analysiert und dabei kaum Synthesen aus verschiedenen Texten hergestellt werden (Feilke et al. 2013, S. 10; Pohl 2011, S. 6ff; 2010; Steinhoff 2013, S. 117, 127). Die Textkompetenz des *wissenschaftlichen Referierens* fremder Texte beispielsweise ist funktional auf die Entfaltung einer eigenen Argumentation bezogen. Daher zielt diese Sprachhandlung auf die *Integration verschiedener Texte*, indem Sachverhalte, Thesen und Argumente der fremden Texte ausgewählt und im Hinblick auf ihre Relevanz gewichtet und diskursiv aufeinander bezogen werden (Feilke/Lehnen 2012, S. 35). Dies sind hohe, gegenüber dem gymnasialen Schreiben neue Anforderungen für die Studierenden, deshalb sollten bereits am Gymnasium Formen des *intertextuellen Schreibens* gefördert werden. Dazu bietet sich der Operator des *wissenschaftlichen Referierens* an.

2.1.1 Kontext und Inhalt

Die Förderung solcher Textkompetenzen (Operatoren) muss allerdings in zweifacher Weise eingebettet sein: Zum einen ist die *Kontextualisierung* grundlegend. Zweitens müssen die rezeptiven und produktiven Textkompetenzen mit *fachlichen Unterrichtsinhalten* verknüpft werden (Fix 2008, S. 11). Textkompetenzen verlangen, weil sie in bildungssprachliche Ausprägungen eingebettet sind, je spezifische fachliche und sprachliche Leistungen, welche je eigene schulsprachliche Darstellungsformen erfordern (Feilke 2012,

S. 12). Rezeptive und produktive Textkompetenzen (Operatoren) wie «beschreiben», «interpretieren» usw. unterscheiden sich in den verschiedenen fachlichen Kontexten, so dass man sich nicht einfach einen Grundoperator «beschreiben» aneignen kann, den man dann auf beliebige Inhalte überträgt (Kruse 2007, S. 122).

Das schulische Schreiben verläuft allerdings häufig entfunktionalisiert, wenn beispielsweise Inhaltsangaben oder Erörterungen ohne Anbindung an reale Schreibfunktionen geübt werden (Feilke et al. 2013, S. 9; Steinhoff 2013, S. 126f.; Pohl 2011, S. 9). «Viele schulische Textsortennormen sind (...) hinsichtlich ihrer Funktionalität fragwürdig (*die* Textbeschreibung, *die* Bildergeschichte usw.) und haben sich verselbständigt» (Fix, 2006, S. 92). Deshalb empfiehlt Fix, die Operatoren von den realen Schreibfunktionen her auszuwählen und nicht anhand von schulisch etablierten Textsortenmustern, die an beliebigen Inhalten eingeübt werden (Fix 2008, S. 6).

Analoges gilt für das Lesen: So muss beispielsweise das Lesen juristischer Texte kontext- und fachspezifisch, d.h. funktional eingebunden erworben werden, und dem geht keine allgemeine, fachunabhängige Fähigkeit des Lesens voraus, die bloss übertragen werden müsste (Kruse 2007, S. 123). Basale Kompetenzen des Lesens bestehen in *vielfältigen Erfahrungen* im Umgang mit Texten in *verschiedenen Fächern* mit der Reflexion der je *fachspezifischen Eigenheiten* und der entsprechenden sprachlichen Mittel. Die Übertragbarkeit wird nicht durch eine möglichst grosse Allgemeinheit vorbereitet, sondern durch eine *Vielfalt funktional eingebundener Texterfahrungen*.

2.1.2 Zuständigkeit der gymnasialen Fächer

Da basale Textkompetenzen notwendigerweise sprachlich vermittelt sind, sollte das Fach Erstsprache eine *Führungsrolle* übernehmen und insbesondere die sprachlichen Werkzeuge und Darstellungsmittel thematisieren, reflektieren und entwickeln. Dazu gehören zum einen Aspekte der *Sprachbeherrschung*, wozu ich einerseits die *Sprachrichtigkeit* (Orthografie, Interpunktion, Morphologie, Syntax, Textbau, Semantik), andererseits die *Angemessenheit der Gestaltungsmittel* (Verständlichkeit, Kohärenz, Situativität, inhaltliche Relevanz, Textmusternormen) zähle. Zum andern sollte im Fach Erstsprache auch die *Bildungssprache* selbst als eine *Sprache des Lernens* mit ihren spezifischen sprachlichen Mitteln, Text-routinen und Darstellungsformen reflektiert werden. Allerdings muss diese Reflexion zugleich von *allen* Fächern mitgetragen werden, denn die bildungssprachliche Bedingtheit des jeweiligen Lerngegenstandes kann nur im betreffenden Fach kontextsensitiv und inhaltspezifisch thematisiert werden.

Daher hält die Expertengruppe beispielsweise in Bezug auf die *erstsprachlichen* Kompetenzen im Fach Biologie zurecht fest, «dass es nicht allein dem Fach ‚Erstsprache‘ überlassen werden kann, die basalen erstsprachlichen Kompetenzen auszubilden. Es wäre damit überfordert. (...)

Man muss also den Lehrkräften der anderen Fächer deutlich machen können, dass nur sie selbst den sprachlichen Anteil des Lernens in ihrem Fach reflektieren und vermitteln können. Sie sollten somit neu eine bestimmte Form der *fachgebundenen Sprachreflexion* betreiben» (Eberle et al., S.158f.). Die Überforderung des Faches Erstsprache besteht darin, dass die *Vermittlung* dieser erstsprachlichen Kompetenzen *fachspezifisch und kontextgebunden* im Fach Biologie erfolgen muss. Die *erstsprachlichen* Kompetenzen sind also nicht einfach *Fachanteile* der Erstsprache (sonst dürfte das Fach 'Erstsprache' nicht überfordert sein), sondern *unterrichtssprachliche* Kompetenzen: Unterricht verlangt als Medium notgedrungen die Sprache, daher spielen in allen Fächern sprachliche Kompetenzen eine wichtige Rolle. Im Konzept der Textkompetenz wird aber auf fachkulturelle und kontextspezifische Komponenten aufmerksam gemacht, die zur *Unterrichtssprache*, aber nicht (zwingend) zum *Fach* Erstsprache gehören.

Die *interdisziplinäre* Ausrichtung der Förderung der Textkompetenzen ist daher ein ganz entscheidender Punkt, so dass *alle* Fächer in die Pflicht zu nehmen sind (ebd., S. 147, 154). Zweifellos stellen sich dabei aufgrund der anstehenden Kooperations- und Koordinationsaufgaben besondere Herausforderungen.

2.2 Konkrete Fragen der praktischen Umsetzung

In der Forschungsliteratur werden, wie erwähnt, unterschiedliche Zusammenstellungen von Textkompetenzen (Operatoren) genannt, so dass im Hinblick auf die Ermittlung basaler Studierkompetenzen eine spezifische Auswahl vorgenommen werden muss. Dabei stellen sich verschiedene Aufgaben, auf die ich an dieser Stelle nur kurz hinweisen kann (Hofer 2014, S. 269–272): Erstens ist eine bestimmte Zahl von basalen rezeptiven und produktiven Textkompetenzen einzugrenzen. Diese Textkompetenzen müssen zweitens nach Anforderungsniveau und allenfalls gymnasialen Jahrgängen strukturiert werden. Drittens ist die Frage der Bewertung der Kompetenzen zu klären. Viertens muss die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Fächer aufgebaut werden.

2.2.1 Auswahl und Niveau

Was die erste und zweite Frage betrifft, gibt es Vorarbeiten, die als Anregung dienen können. Hornung beispielsweise fordert eine «interdisziplinär konzipierte Schreibdidaktik, die Aufgaben vernetzt und Synergien nutzt» (2007, S. 414). Die Sprachhandlungen (wie z.B. erzählen, beschreiben, erörtern) werden aber nicht den traditionellen Konzepten des Aufsatzunterrichts entnommen, sondern ergeben sich aus dem «Bedarf der Sprechhandlungsformen in den einzelnen Sachfächern» (ebd., S. 416). Dabei werden die Sprachhandlungen nach unterschiedlichen Anforderungen (Niveaus) gestuft (ebd., S. 415):

7. Schuljahr: Notieren, exzerpieren, erzählen
8. Schuljahr: Berichten, beschreiben, zusammenfassen
9. Schuljahr: Berichten, beschreiben, zusammenfassen, kommentieren
10. Schuljahr: Vorgänge beobachten/beschreiben, Sachverhalte darstellen/erläutern, Texte/Grafiken/Tabellen interpretieren
11. Schuljahr: Texte analysieren, bewerten/Urteile begründen
12. Schuljahr: Thesen formulieren/argumentieren

Ein konkretes «interdisziplinäres Schreibcurriculum», das die Auswahl von rezeptiven und produktiven Textkompetenzen auf der Basis der Fachlehrpläne des Liceo Artistico (Zürich) integriert und nach Jahrgängen ordnet, findet sich bei Hornung (2010, S. 66f.). In Bezug auf die Auswahl von rezeptiven und produktiven Textkompetenzen sollten weitere Anregungen aus der didaktischen Literatur aufgegriffen werden: Beispielsweise entwickeln Dorner und Schmolzer-Eibinger (2012) einen Prototypen zum *Beschreiben* von Bildern, der sich auch auf andere Operatoren beziehen und in verschiedenen Fächern anwenden lässt. Zum *wissenschaftlichen Referieren* liefern Feilke/Lehnen (2012) und Heuer (2011) wertvolle Anregungen.

2.2.2 Prüfung und Bewertung

In Bezug auf die Prüfung der zu vermittelnden Textkompetenzen sind noch viele Fragen offen. Die Autoren der Studien halten fest: «Basale Kompetenzen im Bereich der Literalität zu konkretisieren, ist schwierig, weil sich im Textverständnis kaum einzelne Teilkompetenzen isolieren lassen, die für sich genommen entscheidend sind für eine erfolgreiche Textrezeption. Auch einzelne Kompetenzen im Bereich der Sprachbewusstheit garantieren, für sich genommen, noch nicht, dass ein vorliegender Text verstanden wird. Textverstehen ist ein komplexer Prozess» (Eberle et al., S. 161). Auch in der Forschung wird in Bezug auf die Textkompetenzen vor zu hohen Erwartungen, was die Korrigier- und Bewertbarkeit solcher Leistungen betrifft, gewarnt (Feilke et al. 2013, S. 11). Es sei noch ungeklärt, wie sich Operatoren auf Texte als Produkte beziehen und bewerten liessen. Generell sei der Erwerb von rezeptiven und produktiven Textkompetenzen schwierig und deren Förderung bleibe sowohl für Gymnasium wie Studium eine Herausforderung, so dass «im Bereich der Textkompetenzen noch grundlegende Erwerbs- und Förderaufgaben» (ebd., S.12) notwendig seien.

Auf dem Hintergrund dieser Einschätzungen sollte der Hauptakzent bei der zu treffenden Regelung in Bezug auf die basalen Studierkompetenzen meiner Auffassung nach in der *Abstimmung* der gymnasialen Arbeitsformen und -inhalte mit den universitären Leistungsanforderungen liegen, wobei sich diese Schnittstellen-Arbeit am bereits bestehenden Zürcher HSGYM-Konzept orientieren könnte. Daher befürworte ich die Festlegung eines *interdisziplinären Textkompetenzen-Curriculums*, also eine Regelung auf der Ebene der Inhalte bzw. Lehrpläne des Gymnasiums.

Literatur

- Cummins, J. (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: *AILA-Review 8: Reading in Two Languages*, 75–89.
- Dorner, M./Schmölzer-Eibinger, S. (2012): Bilder Beschreiben. Ein Beitrag zur Förderung literaler Handlungskompetenz. In: *Praxis Deutsch*, 233, S. 48–53.
- Eberle, F./Brüggenbrock, Chr./Rüede, Chr./Weber, Chr./Albrecht, U. (2015): *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Schlussbericht zuhanden der EDK*. <http://www.edk.ch/dyn/22601.php> (Bezug der Quelle: 2.7.15).
- Feilke, H. (2007): Textwelten der Literalität. In: S. Schmölzer-Eibinger / G. Weidacher, (Hrsg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr, S. 25–37.
- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, S. 4–13.
- Feilke, H. / Köster, J. / Steinmetz, M. (2013): Zur Einführung: Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. In: Feilke, H. / Köster, J. / Steinmetz, M. (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7–18.
- Feilke, H./Lehnen, K. (2011): Wissenschaftliches Referieren – Positionen wiedergeben und konstruieren. In: *Der Deutschunterricht* 5, S. 34–44.
- Fix, M. (2006): *Texte Schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Fix, M. (2008): Lernen durch Schreiben. In: *Praxis Deutsch*. 210, S. 6–15.
- Günther, H. (2010): Konzeptionelle Schriftlichkeit – eine Verteidigung. In: *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A: Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit*. (6) 2010, S. 125–136.
- Heuer, G. (2011): Kontrovers diskutiert. Der Fall Günther Grass in Zeitungskontroversen. In: *Praxis Deutsch*, 225, S. 52–57.
- Hofer, R. (2014): Konzeption eines Textkompetenz-Modells als theoretischer Grundlage für die Ermittlung basaler fachlicher Studierkompetenzen in der Erstsprache (unveröffentlichtes Manuskript, 16.08.14). Abgedruckt in: Eberle, F. / Brüggenbrock, Chr. / Rüede, Chr. / Weber, Chr. / Albrecht, U. (2015): Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Schlussbericht zuhanden der EDK. <http://www.edk.ch/dyn/22601.php> (Bezug der Quelle: 2.7.15), S. 262–274.
- Hornung, A. (2007): Rezeptive und produktive Textkompetenz als interdisziplinäre Aufgabe. In: Redder, A. (Hrsg.): *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 411–424.
- Hornung, A. (2010): Produktive Textkompetenz im Fächerkanon der Sekundarstufe. In: *ide* 4/2010, S. 60–69.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: H. Günther / O. Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 1. Hbd. Berlin, 587–604.
- Krumm, H.-J. (2007): Von der Gefährlichkeit der Schlangen oder: Textkompetenz im Bildungsgang von MigrantInnen. In: S. Schmölzer-Eibinger / G. Weidacher, (Hrsg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr, S. 199–205.
- Kruse, O. (2007): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre AbsolventInnen ins Studium entlassen? In: *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A: Texte Schreiben*. (5) 2007, S. 117–143.
- Pohl, Th. (2010): Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch. In: *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A: Textformen als Lernformen*. (7) 2010, S. 97–116.
- Pohl, Th. (2011): Wissenschaftliches Schreiben. In: *Der Deutschunterricht* 5/2011, S. 2–11.
- Portmann-Tselikas, P.R.: (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: P. R. Portmann-Tselikas/ S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag, S. 13–43.
- Portmann-Tselikas, P.R. (2005): Was ist Textkompetenz? Vortrag vom 25.10.2005 in Zürich. <http://www.iagcovi.edu.gt> (Bezug der Quelle: 16.8.13).
- Portmann-Tselikas, P. (2006): Lernen und Lehren im Spannungsfeld von Textualität und Textkompetenz. In: M. Scherner/ A. Ziegler (Hrsg.): *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachen Unterricht*. Tübingen: Narr, S. 47–61.
- Steets, A. (2011): Die schulische Seminararbeit als sinnvolles Propädeutikum. In: *Der Deutschunterricht* 5/2011, S. 62–69.
- Steinhoff, T. (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen.
- Steinhoff, T. (2013): Diskursives Schreiben. Zur Förderung pragmatischer Textkompetenzen am Beispiel öffentlicher Diskurse. In: Feilke, H. / Köster, J. / Steinmetz, M. (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 113–135.

Anmerkungen

- 1 Für eine ausführliche Darstellung der folgenden Überlegungen vgl. Hofer 2014.

Das Konzept der basalen Kompetenzen – Ein Wolf im Schafspelz Wo ist das Problem?

Ralph Fehlmann

15 Jahre Reformhektik (nicht nur) an den Gymnasien haben mich skeptisch gemacht: In vielen Fällen schien es mir jeweils, dass weniger eine Krise vorlag, der mit einer Reform begegnet werden musste, sondern dass in einem gut funktionierenden System (das Bildungssystem der Schweiz ist in den letzten Jahren mehrfach von internationalen Organisationen als hervorragend zertifiziert worden) ein Problem suggeriert wurde, um «Handlungsbedarf», wie das schöne Trendwort heisst, behaupten und so eine Reform legitimieren zu können – die dann überdies, bevor sie überhaupt evaluiert werden konnte, schon von der nächsten abgelöst wurde.

Bezüglich des EDK-Projekts «basale Kompetenzen» heisst das Problem offenbar:

«An den Hochschulen mehren sich die Stimmen, welche den Studienanfängern mangelnde Studienkompetenz attestieren, was die Gefahr von vermehrten Studienabbrüchen erhöht und deshalb die Idee von Studieneintrittsprüfungen aufkommen lässt.»

Wieso Studienabbrüche a priori zu vermeiden sind, versteht wohl nur, wer den heute vorherrschenden ökonomischen Diskurs akzeptiert (der keine alternative Sicht auf einen Wechsel von Ausbildungswünschen zulässt): Studenten sind Investitionen, und Studienabbrecher sind solche ohne «return on investment».

Dieser Diagnose ebenjener «sich mehrenden Stimmen» lässt sich entgegenhalten:

- Dass die umfassende Befragung ehemaliger Mittelschüler in Zürich von 2009 vom statistischen Amt so zusammengefasst wird: «Ehemalige Maturanden sind mit ihrer Mittelschulzeit zufrieden und fühlen sich gut auf ein Hochschulstudium vorbereitet.» (http://www.statistik.zh.ch/internet/justiz_inneres/statistik/de/befragungen/projektuebersicht/mittelschulabsolv.html). Das ist noch verhalten ausgedrückt, bewegen sich doch die positiven Wertungen auf der Höhe von 80 und mehr Prozent. (Die bisher letzte Befragung von 2012 lieferte nach Aussage des Projektleiters vergleichbare Resultate.)
- Dass ausgerechnet in EVAMAR 2, dem «Auslöser» des EDK-Teilprojekts «Basale Studierkompetenzen», nachzulesen ist, allfällige Studierkompetenzlücken würden in der Regel innerhalb eines Semesters ohnehin gefüllt.
- Dass die Anzahl der Studienabbrüche schweizweit seit 1975 kontinuier-

lich gesunken ist – nämlich von 40% auf 28% (Wolter/Diem/Messer, SKBF 2013, <http://skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/publikationen/Staffpaper11.pdf>). Pikant daran ist, dass das Bologna-System, dessen eines Hauptziel die Senkung dieser Abbruchquote war, diese Tendenz keineswegs beschleunigt hat. Zu erwarten wäre übrigens vielmehr, dass in einer flexibler gewordenen Zeit, in der ein normaler Arbeitnehmer in seiner Berufskarriere mindestens siebenmal seinen Job wechselt, die Zahl der Studienabbrüche *steigen* müsste. Genau dies ist ja auch «die allgemeine Meinung», nur stimmt sie eben nicht.

Erliegen diese «Stimmen» also vielleicht dem seit über 2000 Jahren nachgewiesenen Denkmuster der «*laudatio temporis acti*», also der subjektiven (und falschen) «Erfahrung», dass «alles immer schlechter wird»? Ein aktuelles Beispiel hierzu: Es besteht Konsens darüber, dass die Kandidaten fürs Gymnasium immer mehr Schreibfehler machen. Ich habe seit 35 Jahren die Fehler (pro Aufsatzseite) meiner Aufnahmeprüfungskandidaten am Realgymnasium Rämibühl ausgewertet. Fazit: Die Fehlerzahl blieb 35 Jahre lang – konstant.

Zudem: Wir leben – auch an der Schule – in einer Zeit exorbitanten Sparens. Bundesrat Schneider-Ammann hat vor einem halben Jahr geäußert, der Bereich Bildung sei bisher von Sparrunden verschont geblieben, das müsse und werde sich aber nun ändern. Was im Kanton Zürich auch bereits schmerzliche Realität geworden ist: Das fürs nächste Jahr vorgesehene Sparziel für Gymnasien hat eine einsame und einmalige Höhe erreicht: 18 Millionen – dreimal mehr als 2015 (wo auch schon ein Rekordsparsziel vorlag). Also eine knappe Million für jedes Gymnasium. Also etwa 6% seines Budgets. Das Teilprojekt «Basale Kompetenzen» wird, wenn es denn ernsthaft umgesetzt wird, gewichtige Kostenfolgen haben und müsste sich also in einem solchen Umfeld durch ausserordentliche Dringlichkeit legitimieren können.

Nicht alles, was gut gemeint war, kommt auch gut heraus

Franz Eberles Bericht liefert in jenem Teil, welcher sich auf die Erstsprache bezieht, eine hervorragende und zeitgemässe Beschreibung dessen, was unter «erstsprachlichen Kompetenzen» verstanden werden kann. Ich beziehe mich als Gymnasiallehrer und Didaktiker für Deutsch im Folgenden immer auf diesen einen Teil seines Berichts. Da ist unter anderem die Rede von folgenden Aspekten:

- einem längeren Vortrag inhaltlich folgen können, indem man sich auf ihn einlässt und ihm, ganz im hermeneutischen Sinn, vorerst Bedeutung unterstellt und also Widerspruch und Kommentar vorläufig zurückstellt;
- die Thematik eines Textes erkennen und seine beabsichtigte Wirkung einschätzen können;
- den Kontext seiner Entstehung und seine Rezeptionsrelevanz verstehen;

- Texte planen können – auch hinsichtlich der eigenen Intention und der Erwartungen des Adressaten;
- eigene Entwürfe einem kritischen Feedback aussetzen wollen;
- intertextuelle und konnotative Bezüge wahrnehmen können;
- thematische Kohärenz herstellen können.

All dies wird unter dem treffenden Stichwort der «*language awareness*», der Sprachbewusstheit und -reflexion also, subsumiert. Als letzter Punkt in dieser eindrücklichen Sammlung taucht schliesslich auch die Kompetenz auf, «Interpunktion und Orthographie zu beherrschen» – richtigerweise als letzter Punkt, denn sie beeinflusst die kommunikative Qualität eines Textes am wenigsten: Sein Verständnis wird durch Komma- und Rechtschreibfehler bedeutend weniger beeinflusst als durch alle andern Aspekte – um nicht zu sagen: gar nicht. (Zu diesem Schluss komme ich nicht nur aufgrund von didaktischer Literatur, sondern vor allem aufgrund meiner Erfahrung mit Tausenden von Aufsätzen.) Zudem gibt es heute ja Rechtschreibprogramme, welche einem dabei eine entscheidende Hilfe sind.

Einige dieser Kompetenzen haben sich unter heutigen Jugendlichen nach einschlägigen Untersuchungen tatsächlich etwas verschlechtert, am deutlichsten die Fähigkeit, in einem Text Kohärenz herzustellen. Dagegen haben diese Jugendlichen zum Beispiel einen grösseren Wortschatz, was an sich logischerweise zu einer grösseren Fehlerzahl führen müsste, und sie sind flexibler in der Verwendung unterschiedlicher Stilformen – je nach Intention, Adressat und Situation. Sie haben also im Ganzen gesehen eher eine grössere «*language awareness*» als frühere Generationen.

Die Kompetenzliste ist sinnvoll. So weit, so gut also. Doch nun zum eigentlichen Pferdefuss im Konzept «Basale Kompetenzen»: Im EDK-Auftrag hiess es, es gehe um die Ausarbeitung und Sicherstellung *nicht kompensierbarer* Kompetenzen, die *alle* Maturanden, welche an eine Hochschule wollen, erreichen müssen, zumindest «in genügendem Mass». Meinem zwar philosophisch hochbegabten Schüler X (Matur 2015), der aber weder Kommasetzung noch Rechtschreibung «in genügendem Mass» beherrscht, würde damit der Zugang zur Hochschule verwehrt. (Übrigens auch, wenn er zusätzlich noch einen Sechser in Mathematik hätte.) Und ein paar zusätzliche Lektionen zur Kommasetzung würden ihm auch nichts nützen – er hat bei mir während sechs Jahren bereits genug davon gehabt. Das kommt daher, dass Lernen – wie die Forschung es seit vielen Jahrzehnten weiss – nicht wie der Nürnberger Trichter funktioniert (wir nehmen etwas durch, und dann sitzt es bei allen), sondern in erheblichem Mass von Zufälligkeiten gesteuert ist – wie etwa von der Schüler/innen-Lehrer/innenbeziehung, von der Motivation des Lernenden, von den individuellen Eigenarten der kognitiven Entwicklung (ein Spätzünder) etc. Und so ist die Entwicklung von Sprachkompetenz ein in verschiedenen Geschwindigkeiten und verschiedenen Ausgestaltungen ablaufender, letztlich lebenslanger Prozess, dessen

geduldige und individualisierte Unterstützung eine Aufgabe *aller* Bildungsinstitutionen ist – von der Volks bis zur Hochschule.

Das Beispiel «Komma- und Rechtschreibfehler» habe ich nicht aus Bösartigkeit gewählt: Natürlich wissen wir Deutschlehrkräfte, wie wenig wichtig diese beiden Bereiche verglichen mit andern sind, und auch der Bericht Eberles «weiss es» (vgl. oben). Daneben aber scheint es niemand zu wissen: Sogar die NZZ hat kürzlich ein Dutzend orthographisch fehlerhafter Sätze aus Maturaufsätzen publiziert, um nachzuweisen, dass die gymnasiale Bildung versage, (und im Kommentar dazu dann übrigens selber solche Fehler gemacht...), und der «Blick am Abend» hat daraus sofort seine Titelblattschlagzeile gemacht (NZZ 21.1.2015, Blick am Abend 21.1.2015). Und wenn Sie einmal ein besonders aufmerksames Publikum für Ihre Ausführungen wollen, so reden Sie über Rechtschreibung und lassen einen Test ausfüllen, möglichst mit Spezialfällen – das Publikum (vorausgesetzt, es sind Erwachsene) wird, wie ich kürzlich in der interdisziplinär zusammengesetzten Unterrichtskommission eines Gymnasiums erleben konnte, mit leidenschaftlichem Engagement dabei sein. Denn wir meinen sicher zu wissen: «Wer nämlich mit 'h' schreibt, ist dämlich». (Dabei gilt ja in der deutschen Rechtschreibung eher: «Wer denkt, macht Fehler».) Zu befürchten ist also, dass der ebenso falsche wie weitverbreitete Gemeinplatz «Hauptsache fehlerfrei» die beiden Randkompetenzen an die Spitze der Liste basaler Kompetenzen katapultieren wird.

Und aus einem zweiten Grund werden Rechtschreibung und Kommasetzung die wichtigsten dieser Kompetenzen werden: weil sie so leicht zu prüfen sind. Prüfen Sie einmal Adressaten- und Intentionsbewusstheit oder Textkohärenz – und zudem unter der Voraussetzung, dass ein exakt quantifiziertes Niveau für «genügend» festgelegt ist. Der Bericht von Franz Eberle spricht übrigens selber von den grossen Schwierigkeiten, ein solches Niveau zu definieren.

Wie lehrt man aber nun diese angeblich wichtigsten beiden Kompetenzen? «Mit der Vermittlung systematischer Grammatikkenntnisse», sagt der Laie. (Der Begriff ist weit zu fassen: Letztmals hörte ich diesen Topos von einem Uniprofessor.) Der Fachmann – also etwa die erfahrene Deutschlehrperson – wird dem zwar entgegenhalten, so funktioniere es eben gerade nicht (und leider nicht einmal am einzigen Ort, wo es von der Sache her die grösste Chance hätte: mit einem Stücklein Satzlehre bei den Kommaregeln, denn sonst würden alle meine Schüler die Kommasetzung beherrschen), ein solches Vorgehen gleiche vielmehr dem Unterfangen, mit Kanonen auf Spatzen zu schiessen (die Bildlogik ist ernst zu nehmen: ... die man ohnehin so nicht trifft!). Aber seine Einwände werden keine Rolle spielen, da am bildungspolitischen Drücker immer weniger Experten sitzen, sondern vornehmlich Laien. Und deren Gemeinplätze sind, das liegt in der Natur von Gemeinplätzen, auch mit Argumenten und Erfahrungen schwer zu bekämpfen.

Zusammenfassend: Das Konzept der Nichtkompensierbarkeit ist höchst problematisch und wird vollends absurd, wenn es, wie vorauszusehen, ausgerechnet auf die unwichtigsten der erstsprachlichen Teilkompetenzen fokussiert wird.

Nun hat Eberle verdankenswerterweise diesen im Auftrag noch explizit formulierten Pferdefuss, die Nichtkompensierbarkeit, in seinem Bericht stark relativiert. Er legt den Fokus auf die Förderung und entsprechend auf formative statt auf summative Bewertung. Und doch sollen *alle* das Minimalziel der basalen Kompetenzen erreichen? Ein Widerspruch, der sich im Bericht daran zeigt, dass manchmal steht «alle», manchmal «die meisten», manchmal «mehr als bisher», manchmal «möglichst ausnahmslos», manchmal «ausnahmslos von allen» etc. – und dies kunterbunt durcheinander. Aber hier darf es keine Unklarheit geben, denn darauf, dass eben alle ein einheitlich definiertes (also standardisiertes) Niveau erreichen, beruht das ganze Konzept dieser basalen Studierkompetenzen, darin besteht gleichsam ihr einziger Innovationswert. Auch die Zürcher SLK (Schulleiter/-innenkonferenz) moniert übrigens diesen Widerspruch in ihrer Vernehmlassungsantwort: «Wie kann in einem System, das auf Noten, Selektion und Kompensationsmöglichkeiten beruht, sichergestellt werden, dass *alle* Schülerinnen und Schüler über Basale Fachliche Studierkompetenzen verfügen?» (Stellungnahme der Zürcher Schulleiterkonferenz vom 26.8.2015.) Aber dann windet sie sich aus dem Paradox heraus, indem sie im bedeutungsvermeidenden Jargon der Politik schreibt: «Die Zürcher Mittelschulen sind bereit, sich diesen Fragen zu stellen.»

Was mache ich nun als Lehrperson mit meinem rechtschreibdefizitären Philosophen X? Ich habe Spielraum, denn die EDK hat standardisierte Prüfungen (bisher) klar abgelehnt. Ich kenne meine Schüler/innen ja «ganzheitlich» und möchte als Pädagoge keinem meiner potentiellen Akademiker das Studium verunmöglichen. Also definiere ich das Niveau «genügend», das, wie gesagt, ohnehin unmöglich objektiv festzulegen ist, so, dass sie alle es schaffen, sogar mein X (und werde meine Fachschaft gewiss auch davon überzeugen können, dasselbe zu tun). Und was machen die Träger des Projekts, wenn sie diesen Wildwuchs realisieren? Um das Gesicht zu wahren (und die bereits getätigten Investitionen zu legitimieren), *müssen* sie nun standardisierte Tests einführen.

Schaf oder Wolf? Eine Zusammenfassung

Die Schafvariante stelle ich mir so vor:

Die basalen Studierkompetenzen werden in den Rahmenlehrplan für Gymnasien aufgenommen. (Die immer noch gültige, von der EDK ausgearbeitete und zum Beispiel 2008 wieder bestätigte Variante stammt von 1994 und redet deshalb vernünftigerweise noch von Lernzielen statt nur von Prüfungskompetenzen.) Ihre Umsetzung ist Sache der einzelnen Gymnasien. Dort entstehen Ergänzungskurse für sprachschwache Lernende, in denen vor

allem viele Schreib- und Sprechgelegenheiten geschaffen werden, viel korrigiert und kommentiert (und zwar durch Lernende und Lehrende), überarbeitet und verbessert wird und so individuelle Lücken auch individuell bearbeitet werden, im Paradigma des learning by doing. Und dies insbesondere in wichtigen Bereichen wie Textkohärenz, language awareness, Situativität des Sprechens und Schreibens, Herausarbeitung von Hauptideen aus Texten etc. Und schliesslich wird den Lernenden noch rasch gezeigt, wie auf ihrem Laptop das Rechtschreibprogramm funktioniert (es gibt nämlich immer und bis hin zu den obersten Klassenstufen Schüler, welche diese Hilfe sogar bei Hausaufsätzen schlicht «vergessen», auch wenn sie dafür Notenabzüge in Kauf nehmen müssen), denn auch der Maturaufsatz wird ja auf dem Laptop geschrieben werden. Diese Kurse werden vom Kanton grosszügig finanziert. Die Deutschstunden sind davon nicht tangiert (Eberle hat das kürzlich mündlich betont) – eine Selbstverständlichkeit, nach all den Kürzungen, die das Fach Deutsch (wie andere «Hauptfächer» auch) in den letzten Jahren über sich ergehen lassen musste – ohne Kürzung der Ansprüche, notabene. Vielmehr liegt die Sprachkompetenzförderung, neben den erwähnten Stützkursen, in der Verantwortung *aller* Fächer (auch dies betont Eberle in seinem Bericht mehrfach). Die Prüfung kann so oft abgelegt werden, bis sie bestanden ist. (Dies eine weitere Idee von Eberle, auch nur mündlich geäussert. Na ja, ob sie bei meinem Philosophen funktionieren wird?) Oder: Auf Tests wird gänzlich verzichtet, im Wissen darum, dass ein umgekehrt proportionales Verhältnis besteht zwischen der Wichtigkeit eines Kompetenzbereichs und dessen objektiver Prüfbarkeit. Und bei den Schwachen gibt es dann vielleicht eine Bemerkung im Maturzeugnis, dass an der Universität je nach Studienwahl der Besuch eines einschlägigen Kurses, der z.B. auf mastery learning basiert, notwendig sein könnte.

Diese «Schafvariante» entspricht übrigens in grossen Teilen dem Geist der Vernehmlassungsantwort der Zürcher Schulleiterkonferenz.

Das Ergebnis der Schafvariante: Einige Lernende dürften über verbesserte Sprachkompetenzen in den erwähnten wichtigen Bereichen verfügen. Und die Erziehungsdirektoren nicken mit ihren Köpfen, ebenso bescheiden wie weise, und sind zufrieden.

Die Wolfvariante stelle ich mir so vor:

Die unwichtigsten Bereiche von Sprachkompetenz bekommen sofort die Oberhand, wegen ihrer guten Prüfbarkeit und unter dem Druck von Berichten in «Blick am Abend» – aber beileibe nicht nur dort: Ich kenne ein Gymnasium, das bereits jetzt, wo eben erst die Vernehmlassungsfrist abgelaufen ist, mit viel Energie die Idee diskutiert, klassenübergreifende Prüfungen in den Kompetenzen Orthographie und Interpunktion zu entwerfen. Wie rasch werden andere folgen? Die EDK sieht mit Schrecken den aus den oben geschilderten Gründen entstehenden Wildwuchs von Prüfungsvarianten und insbesondere ihrer differierenden Anspruchsniveaus und verordnet, um ihr

Gesicht zu wahren und die Grundidee hinter ihrem Projekt zu retten, nun doch schweizweit standardisierte Tests, die von privaten Testfirmen für teures Geld entwickelt und den Schulen, den Deutschlehrkräften und den geplagten Schüler/innen aufgenötigt werden. Und mein philosophisch begabter, aber rechtschreibschwacher Schüler X versucht sich im Selbststudium zum Philosophen zu bilden.

Und die Erziehungsdirektoren recken ihre Häuse, im stolzen Bewusstsein, ein perfektes und zudem politisch gut verkäufliches Qualitätsoptimierungssystem auf die Beine gestellt zu haben, und hinterlassen eine teilstandardisierte Matur.

Meine jahrelangen Erfahrungen mit schweizerischer Bildungspolitik geben mir leider wenig Anlass zur Hoffnung, dass sich die Schafvariante durchsetzen wird. Und der Import des Wolfes (im Schafspelz) erscheint mir nicht nur als zu wenig begründet, nicht nur als zu teuer, sondern vor allem als zu gefährlich für das immer noch erfreulich artenreiche gymnasiale Biotop.

Einige wichtige Anregungen zu diesem Text verdanke ich dem «banquet républicain et pédagogique» des Forums Allgemeinbildung Schweiz (FACH) vom September dieses Jahres in Olten – mit Franz Eberle als Gastreferenten.

Aufbruch ins Reich der Superlative

Kritische Gedanken zum Teilprojekt 1 der EDK

Walter Herzog

2012 lancierte die EDK fünf Reformprojekte, als deren Ziel angegeben wird, den «prüfungsfreien Zugang zur Universität» mit der gymnasialen Maturität «langfristig sicherzustellen» (EDK 2012, S. 1). Die Formulierungen schwanken seither, insofern statt von der «Universität» auch von den «Hochschulen» und statt von «Sicherstellung» auch von «Sicherung» die Rede ist. Überhaupt erweist sich die Terminologie nicht gerade als Glanzstück der Reformprojekte, vor allem wenn man in Rechnung stellt, dass die intendierte Sicherstellung auch die Sprachkompetenz der Maturandinnen und Maturanden im Auge hat.

Von den fünf Teilprojekten sind die ersten vier inzwischen abgeschlossen worden. Das fünfte Teilprojekt, bei dem es um die schweizweite Normierung der Dauer des gymnasialen Bildungsganges geht, soll erst in Angriff genommen werden, wenn die EDK über die abgeschlossenen Projekte beraten hat.

Meine folgenden Ausführungen beschränken sich auf Teilprojekt 1, das meines Erachtens eine ausführliche Diskussion verdient, insbesondere bei den Mathematik und Deutschlehrkräften. Denn im Kern des Projekts geht es um Mathematik und Erstsprache, wobei mit Letzterer die je nach Landesteil unterschiedliche Unterrichtssprache gemeint ist, im Falle der deutschen Schweiz also Deutsch. Entsprechend dem Kontext, in dem mein Beitrag erscheint, werde ich mich vor allem auf die Erstsprache beziehen; die Mathematik wird nur am Rande Erwähnung finden. Mein Anliegen ist auch keine Gesamtwertung von Teilprojekt 1; dazu wäre eine ausführlichere Auseinandersetzung erforderlich. Ich beschränke mich auf einige kritische Punkte, die bei der Umsetzung der Massnahmen, die vom Bericht über Teilprojekt 1 vorgeschlagen werden (Eberle et al. 2015), zu bedenken wären.

1 Terminologische Wirrnisse

Den Kern von Teilprojekt 1 bildet die Festlegung von sogenannten basalen fachlichen Studierkompetenzen im Bereich der Fächer Mathematik und Erstsprache. Mit «Erstsprache» ist, wie bereits erwähnt, die jeweilige Unterrichtssprache gemeint, was der üblichen Verwendung des Begriffs in den Sprachwissenschaften aber nicht entspricht. Denn dort wird nicht auf die Institution Schule, sondern auf das Individuum Bezug genommen, dessen Erstsprache die Sprache ist, die es im Kontext seines Lebenslaufes als erste erworben hat. Das kann die Muttersprache sein, muss es aber nicht. Heute ist die Schul- oder Unterrichtssprache für viele Schülerinnen und Schüler erst die Zweit- oder gar die Drittsprache. Insofern ist auch der Ausdruck

«Erstsprachunterricht», wie er im Bericht verschiedentlich verwendet wird (insbesondere S. 142–146)¹, verwirrend.

Dass hier eine begriffliche Unschärfe vorliegt, zeigt sich im Bericht selbst. Diesem liegt eine Studie zugrunde, die bei insgesamt 40 Studentinnen und Studenten, die das erste Studienjahr an einer schweizerischen Universität erfolgreich abgeschlossen haben, durchgeführt wurde. Von diesen Studierenden heisst es, sie seien «in ihrer Erstsprache (Deutsch, Französisch oder Italienisch)» (S. 116) interviewt worden (vgl. auch S. 43). Zwar ist denkbar, dass bei allen 40 Probanden die Erstsprache im biografischen Sinn mit der Erstsprache im schulischen Sinn übereinstimmt, aber wissen tun wir es aufgrund der mehrdeutigen Begriffsverwendung nicht. Gleiches gilt für den Ausdruck «Erstspracherwerb» (S. 106).

Nun handelt es sich bei der mehrdeutigen Verwendung des Terminus «Erstsprache» um ein nicht allzu gravierendes Problem. Anders liegt der Fall bei den «basalen fachlichen Studierkompetenzen», die im Zentrum des Projekts stehen. Gemäss EDK geht es beim Teilprojekt 1 um die «Ermittlung» und «Festlegung» derjenigen Kompetenzen in Erstsprache und Mathematik, «die für die Aufnahme eines Studiums in praktisch allen Studienfächern besonders wichtig sind. Alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sollen diese Kompetenzen während ihrer Ausbildungszeit erwerben» (EDK 2012, S. 4). Dass auch hier oft Unklarheit besteht, wovon die Rede ist, zeichnet sich anhand einer Formulierung auf der Titelseite des begleitenden Berichts der EDK-Projektleitung und der Schweizerischen Mittelschulämterkonferenz (SMAK) zum Teilprojekt 1 ab. Da wird das Projekt nämlich als «Festlegung basaler, fachlicher Studierkompetenzen» bezeichnet (vgl. Leuenberger & Sartori 2015, S. 1). Mit der Setzung eines Kommas bezieht sich das Attribut «basal» nicht mehr auf «fachlich», sondern wird diesem gleichgestellt, womit dem Projekt ein ganz anderer Sinn gegeben wird. Mag sein, dass es sich um einen Flüchtigkeitsfehler handelt, nur sollte dergleichen in einem EDK-Bericht, in dem es *nota bene* auch um Sprachkompetenz geht, nicht vorkommen, schon gar nicht auf der Titelseite.

Der Fehler ist jedoch symptomatisch für Teilprojekt 1, finden sich doch auch im Schlussbericht von Professor Eberle und Mitarbeitenden (2015) reichlich Stellen, die genau dieselbe Missdeutung des Projekts nahelegen. Zwar gibt es hinreichend Stellen, die klar machen, dass es um die *allgemeine Studierfähigkeit* geht, für die bestimmte Inhalte der Fächer Mathematik und Deutsch unabdingbar sein sollen. Es geht also nicht um fachliche Kompetenzen per se, sondern ausschliesslich um fachliche Kompetenzen, die für ein Studium in einer grossen Zahl von universitären Studiengängen vorausgesetzt werden. Es geht – in den Worten des Schlussberichts – um «die Ermittlung jener Teile des fachlichen Wissens und Könnens in den Bereichen Erstsprache und Mathematik, die für eine breite Zahl von Studienfächern unabdingbares Eingangswissen und können darstellen» (S. 9). Auch der Begriff «basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studier-

fähigkeit in Mathematik und Erstsprache» (wie im Titel des Schlussberichts) bringt hinlänglich klar zum Ausdruck, worum es geht.

Wie leicht aus dieser klaren Begrifflichkeit sprachliche Wirrnis hervorgeht, zeigt nicht nur das zitierte Beispiel des Schlussberichts von EDK und SMAK, sondern auch eine erste Stellungnahme des Vorstandes der Konferenz schweizerischer Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren (KSGR) zum Bericht von Eberle und Mitarbeitenden. Während einleitend richtigerweise von «Basalen Fachlichen Studierkompetenzen» die Rede ist, liest man bald nur mehr von «basalen Kompetenzen in den beiden Fächern», ja von «Basalen Fachlichen Kompetenzen», wenn auch zum Schluss der Stellungnahme wieder zum korrekten Begriff der «Basalen Fachlichen Studierkompetenzen» zurückgekehrt wird (vgl. Dalla Piazza 2015).

Bedenklich ist, dass sich die objektiv falsche Begrifflichkeit auch im Schlussbericht von Eberle und Mitarbeitenden (2015) vergleichsweise häufig findet. Statt von «basalen fachlichen Studierkompetenzen» (in Erstsprache und Mathematik) ist oft nur von «basalen fachlichen Kompetenzen» (S. 14f., 175, passim), «basalen erstsprachlichen Kompetenzen» (S. 154f., 157ff., 170ff., passim) oder «basalen Kompetenzen in Erstsprache» (S. 161) die Rede.² Nicht selten fällt sogar der Bezug auf das Fach oder das Basale weg, und man liest von «basalen Kompetenzen» (S. 16, 154, 174f.), «erstsprachlichen Kompetenzen» (S. 158), «Erstsprachkompetenzen» (S. 12, 106, 149, passim) oder ganz einfach von «sprachlichen Kompetenzen» (S. 171).³

Es ist zwar verständlich, dass angesichts der Umständlichkeit des korrekten Ausdrucks – «basale fachliche Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache» – auf eine Kurzversion ausgewichen wird, nur besteht bei allen zitierten Varianten die Gefahr, dass die Zielsetzung des Projekts missverstanden wird. Denn das Basale bezieht sich eindeutig nicht auf das jeweilige Fach – Mathematik oder Deutsch –, sondern lediglich darauf, was das Fach zur allgemeinen Studierfähigkeit beiträgt. Es ist in keiner Weise ausgemacht, dass das fachlich Basale im Deutschunterricht mit den für die allgemeine Studierfähigkeit geforderten Deutschkompetenzen übereinstimmt. Es ist im Gegenteil davon auszugehen, dass das vom Fach her fachlich Basale mit dem für die allgemeine Studierfähigkeit fachlich Basalen bestenfalls eine – je nachdem kleinere oder grössere – Schnittmenge bildet.

2 Probleme der Forschungsmethodik

Wie war das Vorgehen bei der Ermittlung der basalen fachlichen Studierkompetenzen in Mathematik und Erstsprache? Es wurden schweizweit insgesamt 20 universitäre Studiengänge ausgewählt.⁴ Pro Studiengang wurden zwei Studierende verschiedener Universitäten (inkl. ETH und EPFL) kontaktiert, die das erste Studienjahr erfolgreich absolviert hatten. Die Daten wurden mittels Fragebogen und Interviews erhoben. Die Studieren-

den fungierten als Expertinnen und Experten für die im jeweiligen Studiengang geforderten Kompetenzen, wobei im Falle der Sprache in rezeptive, produktive und reflexive Kompetenzen bzw. *Basiskompetenzen* unterschieden wurde (vgl. S. 141f.).⁵ Die Rede ist auch von fünf Kompetenzen bzw. *Teilkompetenzen*, nämlich Zuhören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachreflexion (vgl. S. 135, 161).

Ich halte das Vorgehen grundsätzlich für angemessen. Seine Grenzen liegen jedoch dort, wo es darum geht, aus den deskriptiven Erhebungen normative Konsequenzen zu ziehen, d.h. verbindlich festzulegen, welche erstsprachlichen Kompetenzen für ein Universitätsstudium unabdingbar sind. Kompetenzen, die im ersten Studienjahr keine oder eine geringe Rolle spielen, können bereits im zweiten Studienjahr höchst gefragt sein. Darauf weisen die Autoren des Berichts über das Teilprojekt 1 selbst hin (vgl. S. 143, 147). Interessanterweise stützen sie sich bei der Festlegung der basalen erstsprachlichen Studierkompetenzen denn auch nur beschränkt auf die Ergebnisse ihrer Studie. Stattdessen führen sie das Konstrukt der *Literalität* ein (vgl. S. 141ff.), das sie praktisch mit Textkompetenz gleichsetzen. Die enge Verbindung von Textkompetenz und Wissenserwerb ermöglicht ihnen, alle drei sprachlichen «Basiskompetenzen» als für den Studienerfolg relevant zu erklären. Erst auf dieser *theoretisch* begründeten Ebene sprechen sie ihre Empfehlungen für die Festlegung der basalen erstsprachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit aus (vgl. S. 149ff.).

Die theoretische Wende bei der Begründung der basalen erstsprachlichen Studierkompetenzen ist ein indirekter Hinweis auf die Schwäche des methodischen Ansatzes. Ich möchte keineswegs bestreiten, dass eine Untersuchung, die der Ermittlung der sprachlichen Anforderungen an Studienanfängerinnen und anfänger an schweizerischen Universitäten dient, sinnvoll und nützlich ist. Es besteht jedoch eine Spannung, wenn nicht ein Widerspruch zwischen dem gewählten methodischen Vorgehen und dem Anspruch, allgemein und verbindlich festlegen zu können, was die Erwartungen an die erstsprachlichen Kompetenzen von Studierenden in der Mehrzahl der universitären Studiengänge sind. Aus meiner Sicht wäre eine breiter abgestützte Forschung erforderlich, um so weitgehende Konsequenzen für die Umgestaltung des gymnasialen Deutschunterrichts zu ziehen, wie dies im Bericht von Eberle und Mitarbeitenden (2015) getan wird.

3 Zwei Klassen von Wissen

Zu diesen weitgehenden Konsequenzen gehört die faktische Zweiteilung des Stoffes in Mathematik und Erstsprache. Im Fach Deutsch wird es künftig ein Wissen geben, das unverzichtbar ist, und ein solches, das verzichtbar ist, sofern es wie bis anhin notenmässig kompensiert werden kann. Natürlich ist dies nicht die Begrifflichkeit, die im Schlussbericht von Eberle und Mitarbeitenden verwendet wird, aber die Logik der Empfehlungen, die der Bericht vorlegt, läuft auf eine solche Zweiteilung des Gymnasialstoffes hinaus.

Zwar wird eine Vernachlässigung der «übrigen curricularen Inhalte» (S. 154) ausdrücklich verneint, da sie als genauso wichtig beurteilt werden, jedoch soll das für die Studierfähigkeit basale allgemeine Fachwissen «konsequenter eingefordert werden, als dies bei [den] anderen Inhalten notwendig ist, welche ihre Relevanz durch andere Bildungsziele erhalten» (ebd.). Es muss «besonders gut sichergestellt werden, dass es [das betreffende erstsprachliche Wissen und Können, W.H.] von allen Schülerinnen und Schülern in mindestens genügendem Ausmass erworben wird. Es sollte somit in diesem Teilbereich der Erstsprache nicht mehr möglich sein, dass ungenügende Leistungen durch gute Leistungen in anderen Bereichen der Erstsprache oder in anderen Fächern kompensiert werden können» (ebd.).⁶

Der gymnasiale Stoff wird zweigeteilt in einen Bereich, der unabdingbar von allen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beherrscht werden muss, damit deren Studierfähigkeit sichergestellt werden kann, und einen Bereich, für den wie bisher gilt, dass er im Falle ungenügender Leistungen durch gute Leistungen im gleichen oder in einem anderen Fach kompensiert werden kann. Zwar sei es «normal, dass die Unterrichtsziele nicht von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden» (S. 159). Im Falle der als basal ausgewiesenen Deutschkompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit soll diese Normalität aber durchbrochen werden. Gefordert wird, dass in Mathematik und Deutsch ein Stoffgebiet ausgegrenzt wird, das künftig von «ausnahmslos allen Maturandinnen und Maturanden» (S. 14) in einem definierten Mindestausmass beherrscht werden muss, ansonsten wird ihnen das Maturitätszeugnis verweigert.

Wie immer man betonen mag, dass mit dieser Zweiteilung des gymnasialen Wissens über den Wert jenes Wissens, das auf den zweiten Rang relegiert wurde, nichts ausgesagt werde, so beweist die Bestehensrichtlinie letztlich das Gegenteil. Es wird künftig ein gymnasiales Wissen geben, das unverzichtbar ist, um den Maturitätsausweis zu erhalten, und ein anderes Wissen, das insofern verzichtbar ist, als es kompensiert werden kann. Die Schülerinnen und Schüler werden sehr genau beobachten, was sie im Deutschunterricht zwingend und was sie optional lernen müssen. Ob das für die Qualitätsentwicklung eines Faches und die Stärkung der Idee der gymnasialen Allgemeinbildung ein vielversprechender Ansatz ist, wage ich zu bezweifeln.

4 Wie soll geprüft werden?

Das Problem der Zweiteilung des gymnasialen Stoffes spitzt sich zu, wenn man die Frage stellt, wie denn sichergestellt werden soll, dass das für die allgemeine Studierfähigkeit basale Wissen in Deutsch tatsächlich «ausnahmslos von allen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten» (S. 76) erworben wird. Im Bericht zum Teilprojekt 1 heisst es, die zur Diskussion stehenden Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit müssten «in Prüfungen, welche basale erstsprachliche Kompetenzen messen und deren Erreichungsgrad

bewerten, (...) mindestens die Note 4 erreichen» (S. 170), und zwar «spätestens am Ende des Kompetenzerwerbsprozesses» (ebd.). Was aber heisst das?

Fällt das Ende des Kompetenzerwerbsprozesses mit dem Ende des gymnasialen Bildungsganges zusammen? Dann wäre es nur logisch, den Erwerb der betreffenden Studierkompetenzen im Rahmen der Maturitätsprüfungen zu kontrollieren. Doch gemeint ist offenbar etwas anderes. Die Zweiteilung des Fachwissens und das Festhalten an der Kompensationsregel in einem Teilbereich des gymnasialen Wissens implizieren, dass weiterhin ungenügende Semester und Maturitätsnoten erlaubt sind, «sofern der Nachweis genügender Kompetenzen im Bereich der basalen erstsprachlichen Kompetenzen erbracht wird» (S. 155). Dieser Nachweis soll aber nicht erst an der Maturitätsprüfung erbracht werden. Er soll überhaupt nicht im Rahmen von summativen Prüfungen erbracht werden. Auf eine Kritik am Teilprojekt 1, die ich noch in Unkenntnis des Berichts von Eberle und Mitarbeitenden (2015) verfasst hatte (vgl. Herzog 2015a), replizierte Eberle mit der Bemerkung, die im Bericht vorgeschlagenen Massnahmen seien «nicht summativ-selektiv, sondern formativ-, förder und entwicklungsorientiert gehalten» (Eberle 2015, S. 1). Tatsächlich enthält der Bericht zum Teilprojekt 1 den Vorschlag, die Prüfungen der basalen fachlichen Studierkompetenzen nicht selektiv zu halten, sondern lediglich zur Feststellung des Lernstandes eines Schülers bzw. einer Schülerin zu verwenden. Die Prüfungen hätten keine Selektions-, sondern lediglich «eine Sicherstellungs- und Lernsteuerungsfunktion. Deshalb müsste eine Anzahl von Wiederholungen bei Nichtbestehen möglich sein» (S. 171). Ziel wäre, dass alle Schülerinnen und Schüler diese Prüfungen bestehen.

In die gleiche Richtung zielt der Vorschlag, Stütz bzw. Zusatzunterricht anzubieten, und zwar obligatorisch für alle Schülerinnen und Schüler mit ungenügenden Leistungen im Bereich der basalen fachlichen Studierkompetenzen (vgl. S. 160). Dieser Zusatzunterricht müsste «solange [sic] besucht werden, bis in den Bereichen der basalen erstsprachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit die Leistungen genügend sind» (S. 160). Auch der weitere Vorschlag, die basalen Kompetenzen der fachlichen Studierfähigkeit didaktisch mittels zielerreichendem Lernen (*mastery learning*) zu vermitteln (vgl. S. 160f.), zielt in diese Richtung, denn damit könnte gleichsam garantiert werden, dass das für ein Universitätsstudium unverzichtbare Wissen und Können von allen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten angeeignet würde.

Abgesehen davon, dass mit diesen Vorschlägen die Zweiteilung des gymnasialen Fachwissens in Mathematik und Deutsch so gut wie zementiert wird, stellt sich die Frage, weshalb ein gymnasialer Stoff, für dessen Vermittlung dermassen aussergewöhnliche Anstrengungen unternommen werden, von selektiven Prüfungen ausgenommen werden soll. Insbesondere im Falle von Deutsch, das nicht nur die Sprache der meisten Unterrichtsfächer, son-

dern auch der meisten Maturitätsprüfungen ist, wäre schwer nachzuvollziehen, wenn bestimmte Kompetenzbereiche aus den Abschlussprüfungen ausgenommen würden. Auch wenn es im Schlussbericht über das Teilprojekt 1 von den basalen Studierkompetenzen heisst, sie seien «so basal, dass alle sie erfüllen können» (S. 175), vermag man sich nicht recht vorzustellen, dass ausgerechnet diese mit Nachdruck gefestigten Kompetenzen aus den Maturitätsprüfungen auszuschliessen sind.

Wenn sie jedoch *nicht* ausgeschlossen und am Ende des gymnasialen Bildungsganges mit geprüft werden, dann stellt sich die kritische Frage, was geschieht, wenn ein Kandidat oder eine Kandidatin in irgendeinem Prüfungsfach in den für die allgemeine Studierfähigkeit basalen Deutschkenntnissen ungenügende Leistungen erbringt. Logischerweise müsste ihm bzw. ihr das Maturitätszeugnis verweigert werden – eine ziemlich drastische Massnahme, die den Deutschunterricht unverhältnismässig unter Druck setzen würde. Auch wenn Eberle (2015) bestreitet, dass seine Vorschläge eine Zweiteilung des Maturitätsprüfungsstoffes beinhalten, läuft seine Argumentation nach meiner Einschätzung genau darauf hinaus.

5 Hehre Versprechungen

Dafür verantwortlich sind auch die überhöhten Erwartungen, die durch das Projekt geweckt werden. Schon der Titel des Gesamtprojekts – «Langfristige Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs» – wirkt überrissen. Kann man im Bildungswesen, vor allem in unserer Zeit, tatsächlich irgendetwas sichern, und dies erst noch auf lange Zeit? Die apodiktische Sprache, in der das Teilprojekt 1 daherkommt, trägt nicht dazu bei, Vertrauen in die vorgeschlagenen Lösungen zu schaffen. Es seien hier nur ein paar Beispiele für die sprachlichen Superlative gegeben, derer sich der Bericht ausgiebig bedient:

- «unabdingbares Eingangswissen und können» (S. 9)
- «vollständige Sicherstellung» (S. 174)
- «Sicherstellung genügender basaler Studierkompetenzen» (S. 173)
- «alle Maturandinnen und Maturanden» (S. 12ff., 174)
- «ausnahmslos alle Maturandinnen und Maturanden» (S. 77, 154)
- «lückenlose Einforderung» (S. 148)
- «flächendeckende Zielerreichung» (S. 76, 153)
- «das Ziel der ausnahmslosen und flächendeckenden Erreichung» (S. 170)

Zwar werden «alle» und «ausnahmslos» gelegentlich durch ein «möglichst» abgedämpft (z.B. S. 15, 153, 174), das ändert aber wenig am Eindruck einer Reform, die aufs Ganze geht. Von einer «lückenlosen allgemeinen Studierfähigkeit für alle Maturandinnen und Maturanden» (S. 12) soll zwar abgesehen werden, da diese als unerreichbar beurteilt wird. Für die basalen fachlichen Studierkompetenzen wird aber trotzdem genau dies in Anspruch genommen: Sie sollen ausnahmslos und flächendeckend von allen Maturandinnen und Maturanden erreicht werden.

Faktisch haben wir es mit einem nationalen Standardisierungsprogramm zu tun, dessen Erfolg nur mittels Instrumenten festgestellt werden kann, die einem solchen Programm angemessen sind, und das sind schweizweit standardisierte Tests. Dies umso mehr, als der Bericht von Eberle und Mitarbeitenden (2015) die Aussagekraft von Noten stark relativiert (vgl. S. 103f., 170f.). Wie können die «vollständige Sicherstellung» (S. 174) der basalen fachlichen Studierkompetenzen versprochen und die «flächendeckende Zielerreichung» (S. 76) garantiert werden, wenn zum Zweck der Überprüfung der Zielerreichung nicht standardisierte psychometrische Messverfahren eingesetzt werden? Es ist hochgradig naiv, der Aussage der EDK zu folgen, wonach eine «schweizweite Überprüfung» der basalen fachlichen Studierkompetenzen «nicht vorgesehen» (EDK 2012, S. 5) sei, weshalb der «flächendeckende Einsatz zentraler, standardisierter Tests» (S. 77) ausgeschlossen werden könne. Sobald der politische Druck auf die Gymnasien (weiter) zunimmt, wird man keine Bedenken mehr haben, eine solche Überprüfung vorzunehmen, einfach deshalb, weil die Logik des Projekts eine solche Überprüfung nahelegt. Ein Projekt, das den Finger derart deutlich auf den Output des Gymnasiums legt, d.h. auf die «Sicherstellung» eines Minimums an allgemeiner Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache, wirkt schlicht unglaubwürdig, wenn es zu verstehen gibt, dass die hehren Versprechungen, die es macht, nur vor Ort kontrolliert werden sollen, und zwar mit Methoden, die ausdrücklich als unzuverlässig taxiert werden. Nach meiner Einschätzung steht die Standardbewegung weit näher vor den Türen der Gymnasien als es Eberle (2015) wahrhaben möchte.

Literaturverzeichnis

- Dalla Piazza, A. (2015). Mitteilung des Vorstandes der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren (KSGR). Download [22.9.2015]: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/communique_Vorstand_Schlussbericht_TP1_dt_150526.pdf
- Eberle, F. (2015). Bildungsstandards ante portas? Eine Replik. Download [22.9.2015]: http://www.vsg-sspes.ch/fileadmin/files/pdf/Replik_Herzog.pdf
- Eberle, F.; Brüggelbrock, C.; Rüede, C.; Weber, C.; Albrecht, U. (2015). Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Schlussbericht zuhanden der EDK. Download [27.7.2015]: http://www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/bkfas/downloads/Schlussbericht_final_V7.pdf
- EDK (2012). *éducation*^{ch} Nr. 1, April 2012. Download [22.9.2015]: http://edudoc.ch/record/102072/files/education_1_2012_d.pdf
- Herzog, W. (2015a). Bildungsstandards ante portas? Eine kritische Analyse des EDK-Projekts zur Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs. In: *Gymnasium Helveticum*, 69 (3), S. 6–16.
- Herzog, W. (2015b). Die Standardbewegung vor den Toren des Gymnasiums. Eine Antwort an Franz Eberle. Download [22.9.2015]: http://www.vsg-sspes.ch/fileadmin/files/pdf/HERZOG_Antwort_an_Eberle.pdf
- Leuenberger, M.; Sartori, D. (2015). Gymnasiale Maturität – Langfristige Sicherung des Hochschulzugangs. Schlussbericht der Projektleitung und der SMAK zum TP1 «Festlegung basaler, fachlicher Studierkompetenzen». Bern: EDK. Download [22.9.2015]: http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/vernehmlassung/3_gymmat_TP1_Bericht_d.pdf

Anmerkungen

- 1 Seitenverweise ohne Autorennennung nehmen Bezug auf den Schlussbericht zum Teilprojekt 1 (Eberle et al. 2015).
- 2 Auf analoge Stellen zur Mathematik wird hier nicht verwiesen.
- 3 Wenn ich im Folgenden Stellen zitiere, an denen solche elliptische Formulierungen vorkommen, sollten sie mit Vorteil um die fehlenden Elemente ergänzt werden.
- 4 Nicht einbezogen wurden die Pädagogischen Hochschulen, was zeigt, dass der Begriff der Hochschule im engen Sinn von Universität gemeint ist.
- 5 Es ergibt sich hier erneut ein terminologisches Problem, denn mit den «Basiskompetenzen», von denen hier die Rede ist, sind nicht die basalen (erstsprachlichen) Studierkompetenzen gemeint.
- 6 Analog lauten die Formulierungen in Bezug auf die Mathematik (vgl. S. 77).

Langfristige Sicherung des Hochschulzugangs aus Sicht des Deutschunterrichts – Sich aufdrängende Fragen

Pascal Frey

Das Gymnasium ist also wieder einmal unter Beobachtung. Bereits der EVA-MAR II-Bericht hat festgestellt, dass längst nicht alle Absolventinnen und Absolventen einer schweizerischen Maturität «studierfähig» seien, weil sie Mängel in der Anwendung ihrer Erstsprache und der Mathematik haben. Deshalb soll das Fach Deutsch nun neben Mathematik in besonderem Masse dazu verhelfen, die allgemeine Studierfähigkeit unserer Maturandinnen und Maturanden zu bewerkstelligen. Das zumindest ist der Inhalt des Teilprojekts 1 «Basales Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit», das die EDK als eines von fünf Teilprojekten zur langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs für Schweizer Maturandinnen und Maturanden in März 2012 in Auftrag gegeben hat. Mittlerweile liegen die Ergebnisse in einem 280 Seiten langen Schlussbericht respektive einem 25seitigen Kurzbericht vor, flankiert von einem zehneitigen «Schlussbericht der Projektleitung und der SMAK» (Schweizerischen Mittelschulämterkonferenz). In der vorliegenden Ausgabe der Deutschblätter fasst Prof. Dr. Franz Eberle, mit dem Teilprojekt 1 beauftragter Professor für Gymnasialpädagogik und Direktor der Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen des IfE der Uni ZH, die wesentlichen Züge des Projekts zusammen. Mein Artikel geht im Folgenden auf die Ergebnisse aus der Sicht des Gymnasiums insgesamt und des Fachs Deutsch am Gymnasium im Besonderen ein.

Vorbemerkung

In der Schweiz darf man mit Abschluss der Matur mit Ausnahme von Medizin und Veterinärmedizin jedes Fach an der Universität ohne Eingangsprüfung belegen. Die Aufrechterhaltung des prüfungsfreien Universitätszugangs ist selbstverständlich auch aus der Sicht der Gymnasiallehrpersonen erwünscht. Man darf diesbezüglich Unterstützung erwarten. Aus diesem Grunde wurde das Teilprojekt 1, das zum Ziel hatte, die minimalen Kompetenzen festzustellen, die zum Studienerfolg nötig sind, auch vom Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer VSG von Anfang an begleitet. Auch der VSG ist sich bewusst, dass trotz eines im Schnitt erwiesenermassen hohen Niveaus der Schweizerischen Maturität nicht alle Maturandinnen und Maturanden über genügend Kenntnisse in Erstsprache und Mathematik verfügen. Wie dieser Umstand für den Einstieg und den Erfolg in den einzelnen Studienrichtungen beurteilt werden muss, ist allerdings nicht unumstritten. Den freien Hochschulzugang zu gewähren, ist unbestrit-

ten wünschenswert, fraglich ist jedoch, ob die Formulierung und Durchsetzung von Bestehensnormen der geeignete Weg dazu ist. Die Empfehlungen der Projektleitung bestehen nämlich jeweils für die Erstsprache und für Mathematik in Katalogen von «basalen» Anforderungen und Kompetenzen, die jeder Maturand und jede Maturandin erreichen muss.

Basale fachliche Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit

Mittels Fragebögen und Interviews hat die Projektgruppe bei Studierenden verschiedener Fachrichtungen erhoben, welches Wissen und Können aus den beiden Fachbereichen Erstsprache und Mathematik im ersten Studienjahr vorausgesetzt wird. Wie zu erwarten war, zeigen die erhobenen Daten sehr unterschiedliche Anforderungen je nach gewähltem Studienfach. So zeigen sich beispielsweise für Deutsch zwar in allen Fächern hohe Anforderungen an die Rezeption schriftlicher Texte und mündlicher Vorträge, dafür sehr unterschiedliche Anforderungen an die Auslegung von Texten. Die Produktion eigener Texte scheint hingegen fast überall weniger gefragt, dürfte aber mindestens in den philologischen Fächern, in Geschichte (Gruppe A) oder etwa den Kommunikations- und Medienwissenschaften, aber auch in den Rechtswissenschaften und der Architektur (Gruppe B1) im weiteren Studienverlauf eine entscheidende Rolle spielen, während sie beispielsweise für die exakten Wissenschaften (Mathematik, Physik, Informatik, Ingenieurwesen; Gruppe D) wenig bis keine Bedeutung hat (vgl. Eberle, Brüggelbrock et al. Kurzbericht, S. 14 resp. 15). Gerade umgekehrt verhält es sich mit den Anforderungen der verschiedenen Fächern an die Mathematik, was hier nicht erläutert zu werden braucht.

Das Vorgehen der Projektgruppe scheint auf den ersten Blick pragmatisch, ist in Wirklichkeit jedoch stark utilitaristisch. Denn es erfragt bei den Studierenden (warum eigentlich nur bei Studierenden im ersten Studienjahr?), was sie für ihr Studium aus den beiden Fächern konkret angewendet haben. Dass die Universität bestimmen will, was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten können sollen, ist zwar nicht verwerflich, aber immerhin fragwürdig, sobald es dem Grundsatz der Allgemeinbildung zuwiderläuft, die traditionellerweise Dinge lehrt, die nicht eins zu eins in spezialisierten Fächern vorkommen müssen. Für das Fach Deutsch denke ich beispielsweise konkret an den Literaturunterricht oder die Literaturgeschichte. Zu wissen, was die Gedanken der Stürmer und Dränger waren, halte ich für Allgemeinbildung; ich zweifle daran, dass dieses Wissen in irgendeinem Studium, das der Germanistik eingeschlossen, direkt relevant ist. Das ist das grundsätzliche Problem des Vorgehens der Projektgruppe: Die tatsächlichen Anforderungen der Studiengänge, das heisst das konkret anwendbare Wissen und die im Studium einsetzbare Kompetenz werden verabsolutiert; die «weichen Faktoren» wie Zeitmanagement, Selbstorganisation, analytisches Denken, breites Allgemeinwissen, prinzipielle Neugierde usw., Dinge also, die nicht auf ein Fach speziell zurückgeführt werden können, dennoch im Gymnasium

ausgeprägt werden, gerade auch in den Fächern Deutsch und Mathematik, bleiben unberücksichtigt und schlagen sich nur indirekt in den erwähnten Katalogen nieder.

Dass letztlich die Hochschulen durch die an die Studienanfänger gestellten Anforderungen festlegen, was das Gymnasium lehren soll, kann politisch und gesellschaftlich vielleicht sogar gewollt sein, widerspricht im Grundsatz aber dem Postulat der Allgemeinbildung. Deshalb sollte die Wünschbarkeit der Erreichung «basaler Studierfähigkeiten» zuerst öffentlich breit diskutiert und als demokratischer Beschluss legitimiert werden. So wie es im Moment aussieht, wird unter dem Deckmantel der Allgemeinen Studierfähigkeit, die definiert ist als umfassender, aber einseitig auf den angeblichen Studienerfolg ausgerichteter Katalog von Einzelfertigkeiten in der Erstsprache und Mathematik, das Prinzip der Allgemeinbildung faktisch aufgegeben.

Auf den Katalog der verschiedenen basalen Anforderungen für das Fach Deutsch ist noch zurückzukommen. Hier möchte ich vorerst eine Überlegung zur Vorgeschichte des Teilprojekts 1 und zu dessen Folgen anstellen. Die EDK hat im März 2012 ein Projekt beschlossen, dessen Ziel sich aus dem EVAMAR II-Bericht ableitet und heisst: Sicherstellung des prüfungsfreien Hochschulzugangs. Hier darf die Frage erlaubt sein, ob es sich hierbei überhaupt um ein Problem handelt oder ob nicht aus der Beobachtung, dass nicht alle Maturandinnen und Maturanden in Deutsch und Mathematik genügen, überhaupt erst ein Problem für den Hochschulzugang geschaffen worden ist, für das die EDK eine Lösung zu finden hoffte. Dass es sich um ein «neues» Problem handelt, muss schon der Umstand zeigen, dass bisher auch jene Jahrgänge, die ungenügende Deutsch- und Mathematikmaturanden hervorgebracht haben, offenbar erfolgreich studiert haben. Der bisherige Weg hat immerhin den Vorteil, dass der Einzelne autonom über seine Gewichtung im Fächerkanon entscheiden darf, eine Autonomie, die letztlich seit der Aufklärung die Basis und das Ziel aller Bildung gewesen ist.

Die Feststellung der basalen fachlichen Studierfähigkeiten fällt zusammen mit der Forderung, dass sämtliche der nun erhobenen Mindestkompetenzen «ausnahmslos allen Maturandinnen und Maturanden zugemutet werden können und müssen» (Eberle, Brüggelbrock et al. Kurzbericht, S. 4), d.h. dass die «basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit möglichst ausnahmslos von allen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die ein Maturazeugnis erwerben, erreicht worden sein sollten» (ebd. S. 4f.). Das bedeutet einen fundamentalen Systemwechsel. Dürfte bislang davon ausgegangen werden, dass ein Maturand seine Studienwahl nach seinen Stärken und Vorlieben wählt, soll neu umgekehrt sichergestellt werden, dass prinzipiell jede Maturandin jedes Fach erfolgreich studieren, dass also alle Maturandinnen in sämtlichen Fächern reüssieren können. Kommt das nicht, so fragt man sich unwillkürlich, zwar einem hehren Wunsch, faktisch aber einem ungeheuren Ressourcenverschleiss gleich? Von einem Maturanden

darf durchaus erwartet werden, dass er seine Studienwahl auf seine persönlichen Stärken abstimmen kann und kein Studium ergreift, das seinen Stärken, die ja meistens auch seine Vorlieben widerspiegeln, stark widerspricht. In der Praxis dürfte sich das vermutlich seit vielen Jahrzehnten genauso abgespielt und bewährt haben. Die Forderung, dass sämtliche Maturandinnen und Maturanden die Voraussetzungen für das Studium jedes Fachs mitbringen, bedeutet also eine Neudefinition der «allgemeinen Studierfähigkeit» durch den EVAMAR II-Bericht sowie dessen Nachfolgeprojekte. Das stellt auch Prof. Eberle fest (vgl. sein Artikel in diesem Heft). Eine lückenlose allgemeine Studierfähigkeit für alle Maturandinnen und Maturanden hält er ohne eine sinkende Maturitätsquote für kaum erreichbar. Denn es sei illusorisch zu glauben, alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten könnten es beispielsweise in Mathematik so weit bringen, dass sie Physik studieren könnten. Dem ist nichts hinzuzufügen. Dass die Selbstselektion bei der Studienwahl die mangelnden Kompetenzen allerdings nicht ausgleichen könne, ist eine Behauptung Eberles. Sie wird auch nicht überzeugender, wenn sie mit der hohen Zahl von Studienabbrüchen «mangels genügendem Eingangswissen» (Eberle, Brüggelbrock et al. Kurzbericht, S.4) begründet wird. Ein Beleg dafür bleibt uns Prof. Eberle leider schuldig.

Das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit wird mit den nun vorliegenden Projektergebnissen neu definiert: Die Maturität soll nicht einen allgemeinen Hochschulzugang sichern, bei dem die Studienanfänger ihre Studienwahl gemäss ihren Stärken fällen, sondern die allgemeine Studierfähigkeit ist ausgerichtet auf alle Studienfächer, so dass prinzipiell jeder Maturi jedes Fach erfolgreich studieren können sollte. Diese Entmündigung widerspricht dem Grundsatz der Maturität als Zeugnis für eine «vertiefte Gesellschaftsreife», die ja gemäss dem Zweckartikel des Maturitätsanerkennungsreglementes (§ 5 MAR, 1995) neben der allgemeinen Studierfähigkeit das zweite Hauptziel des gymnasialen Berufsauftrags ist und die meines Erachtens auch bedeutet, dass alle Maturandinnen und Maturanden ein Studium nach ihren Stärken, die sie während ihrer Kantizeit erkennen durften, zu wählen imstande sind.

Standardisierung?

Das Teilprojekt 1 hat die basalen fachlichen Studierkompetenzen erhoben. Das Resultat sind lange Kataloge von Wissen und Kompetenzen in den beiden Fächern Mathematik und Deutsch. Diese Kataloge formulieren Anforderungen, die, wie wir gesehen haben, von jedem einzelnen Gymnasiasten und jeder einzelnen Gymnasiastin erreicht werden sollen – und zwar nicht erst bei der Matur, sondern im Laufe der Gymnasialzeit. Es liegt nahe, diese so formulierten Mindestanforderungen im Rahmen einer Standardisierung von Inhalten zu verstehen. Gegen diesen Vorwurf hat sich Prof. Eberle in seinen Berichten und Artikeln mehrfach verwahrt, zuletzt im Gymnasium Helveticum 4/2015 in einer Replik auf Walter Herzogs Artikel «Bildungsstandards ante

portas» (GH, 3/2015). Mir scheint allerdings eine Kanon-Bildung, wie sie die Anforderungskataloge der basalen fachlichen Studierkompetenzen darstellen, naturgemäss eine Standardisierung zu sein. Auch wenn Eberle mehrfach betont, die basalen fachlichen Studierkompetenzen sollen nicht zur Selektion dienen, sondern seien formativ-fördernd zu verstehen, bleibt offen, was in der öffentlichen Diskussion und im politischen Entscheid daraus geformt werden wird. Offen ist beispielsweise, wie sie eingefordert werden, ob sie Teil der Jahresnoten und damit promotionsrelevant sein sollen, ob sie mit Förderunterricht zusätzlich unterstützt werden, welche Auswirkungen sie auf schulorganisatorische Rahmenbedingungen haben usw. Von vornherein ausgeschlossen hat die EDK allerdings den flächendeckenden Einsatz zentraler, standardisierter Tests, die vergleichbar mit jenen etwa des International Baccalaureate IB als zusätzliche Voraussetzung zur Matur zu bestehen wären. «Die Verknüpfung der Basalen Fachlichen Studierkompetenzen mit der Selektion zur Matur ist jedoch nicht vorgesehen.» (Leuenberger, Sartori: Schlussbericht der Projektleitung, S.8) Was der Schlussbericht so ausdrücklich betont, erinnert fatal an das Zweite-Gottard-Röhren-Argument, wonach die zweite Tunnelröhre, wenn sie denn gebaut wird, nicht für den Verkehr geöffnet werden soll. Die Diskussion über die Auswirkung der basalen fachlichen Studierkompetenzen auf die Standardisierung von gymnasialen Inhalten in den Fächern Deutsch und Mathematik dürfte jedenfalls noch nicht zu Ende sein.

Basale erstsprachliche Kompetenzen für die Allgemeine Studierfähigkeit

Ziel des Teilprojekts 1 zur Sicherung der Allgemeinen Studierfähigkeit war die Erhebung von mindestens zu erreichenden, also «basalen» Wissensinhalten und Kompetenzen in den beiden Fächern Deutsch und Mathematik. Resultiert sind Kataloge von Themen und Kompetenzen, die sich aus Sicht des Fachs Deutsch wie Selbstverständlichkeiten lesen; dasselbe scheint auch aus Sicht der Mathematik der Fall zu sein, wie zuständige Kollegen bezeugen. Für das Fach Deutsch handelt es sich vorwiegend um Fähigkeiten, die eine Gymnasiastin wie beiläufig im Laufe ihrer Gymnasialjahre erwirbt, wenn sie sie nicht überhaupt schon zu Beginn ihrer Kantizeit mitgebracht hat. Die meisten davon sind nicht einmal unmittelbar Stoffe des Fachs Deutsch, sondern Kompetenzen, die alle Fächer gleichermassen fördern. Der Schlussbericht weist nach, dass die «basalen erstsprachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit» zuvörderst «literale» Kompetenzen sind: Sie basieren auf dem Umgang mit mündlichen und schriftlichen Texten und dienen in erster Linie dem Erwerb, der Verarbeitung und der Wiedergabe von Wissen. Wesentlich zählt also die Fähigkeit, einem Text Informationen zu entnehmen, diese neu zu strukturieren, zu gewichten und zuerst für das eigene Verständnis, dann auch für die weitere Kommunikation zu reformulieren. Konkret umfasst das folgende Kompetenzen:

Textrezeption (vgl. Eberle, Brüggelbrock et al. Kurzfassung, S. 16f.)

- Aktiv zuhören und einem längeren Beitrag inhaltlich folgen können; Widersprüche und Fragen für eine gewisse Zeitspanne zurückstellen können
- Notizen anfertigen, Inhalte zusammenfassen, Ergebnisse erkennen können
- Thematik und Hauptaussagen erkennen, Zusammenhänge zu Vorwissen erstellen, Standpunkt des Referenten/Autors erkennen können
- Den Aufbau und die Argumentation erkennen, die Argumente kritisch durchleuchten können
- Texte in den Kontext ihrer Entstehung und Rezeptionsrelevanz einordnen, die Autorintention eruieren, verschiedene Techniken der Textanalyse einsetzen, den Stellenwert eines Textes innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses abschätzen können.

Alle diese Kompetenzen fördert der Deutschunterricht auf vielfältige Weise, allerdings trifft das auch auf die meisten anderen Fächer zu, die am Gymnasium unterrichtet werden. Bei diesen Anforderungen handelt es sich nicht um spezifische Inhalte des Fachs Deutsch, wenn auch unser Fach zu ihrer Herausbildung viel beitragen kann.

Während auf den ersten Blick die genannten Kompetenzen alle auf den Erwerb von Wissen gerichtet sind und augenscheinlich nur auf Textrezeption beruhen, zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass rezeptive und produktive Textarbeit ineinander übergehen. Denn auch wo keine Handouts, Vortragstexte oder längere schriftliche Arbeiten gefordert sind, greifen Studierende auf textproduktive Techniken wie das Verfassen von Notizen, Exzerpten oder ganzen Skripten zurück, um ihren Lernprozess zu optimieren. Diese Ergebnisse zeigen, dass weniger der fertige, zu veröffentlichende Text eine wichtige Bedeutung für den Studienerfolg hat, als vielmehr alle Formen der Wissenserschließung, des Wissenserwerbs und der Wissensspeicherung, da sie alle sprachlich respektive schriftlich passieren. Für den Deutschunterricht am Gymnasium müsste das folglich bedeuten, dass nicht nur fertige Aufsätze, sondern deren Vorformen respektiert und allenfalls auch honoriert werden sollten, analog etwa zum Schaffensprozess, der für die Maturaarbeit in den meisten Schulen mit einer separaten Note ausgewiesen wird. Diese im Schreibprozess anfallenden Vorformen der Textproduktion im Deutschunterricht angemessen zu berücksichtigen, ist eine Diskussion, die innerhalb des Fachs durchaus geführt werden kann, wenn nicht sollte. Denn einerseits scheint mir unbestritten, dass auch das Fach Deutsch auf das Studium vorbereiten kann und soll, andererseits sind in den letzten Jahren neue Formen der Schreibdidaktik in den Fokus gerückt, die unser Fach durchaus berücksichtigen mag.

Zurück zu den basalen erstsprachlichen Studierfähigkeiten: Spiegelbildlich zur Textrezeption zeigt sich in der Textproduktion vor allem die Wich-

tigkeit der Strukturierung eigener Texte und des Erstellens schlüssiger Argumente und Zusammenhänge, die präzise, leserfreundlich und sprachlich korrekt formuliert sein müssen. Konkret umfasst das folgende Kompetenzen:

Textproduktion (vgl. Eberle, Brüggelbrock et al. Kurzfassung, S. 17f.)

- Texte planen und strukturieren, Argumente logisch aufbauen, sich situationsgerecht ausdrücken können
- Texte inhaltlich anreichern, Informationen aus verschiedenen Quellen zusammentragen, aus den behandelten Texten bzw. Diskussionen eigenständige Schlussfolgerungen ziehen können
- Texte effizient und systematisch verschriftlichen, eigene Gedanken präzise und prägnant formulieren, einen eigenen Standpunkt argumentativ begründen können
- Eigene und fremde Text überarbeiten und inhaltlich wie formal optimieren können; Orthografie und Interpunktion beherrschen, sich in Wortwahl und Grammatik stilvoller ausdrücken können.

Auch der Katalog der produktionsorientierten Kompetenzen zeigt eine Gewichtung nicht auf dem fertigen Text, der zur Veröffentlichung bestimmt ist, sondern zunächst auf der Aufbewahrung von Stoffen. Während die Textrezeption der Findung von Quellen, Informationen und Argumenten dient, dient die Textproduktion im Studium in erster Linie der Aufbereitung und Sicherung der Informationen und deren Verarbeitung zu einem eigenen Standpunkt. Auffällig an diesem zweiten Katalog ist vielleicht, dass die Sprachrichtigkeit, die gemeinhin als das A und O der muttersprachlichen Stilsicherheit betrachtet wird, nur an verhältnismässig kleiner Stelle überhaupt auftaucht. Das darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass gerade die Beherrschung des sprachlichen Regelsystems zu der Anforderung speziell an den gymnasialen Deutschunterricht gezählt wird, ganz im Gegensatz zu den übrigen produktionsorientierten Kompetenzen, die genauso wie die rezeptionsorientierten von vielen Fächern im Gymnasium entwickelt werden. Ein dritter Katalog unter dem Titel «Sprachliche Bewusstheit» rundet folglich die Aufzählung der basalen fachlichen Studierkompetenzen für die Erstsprache ab. Konkret sind das folgende Kompetenzen:

Beherrschen des sprachlichen Regelsystems (vgl. Eberle, Brüggelbrock et al. Kurzfassung, S. 18):

- Morphologisch und syntaktisch korrekte Sätze und Satzgefüge bilden können
- Argumentativ schlüssige und angemessen verknüpfte Texte formulieren können
- Situations- und adressatengerechte Wortwahl treffen können
- Bei schriftlichen Texten: Orthografie und Interpunktion beherrschen.

Aktive Gestaltung und Reflexion von Kommunikationssituationen und Texten

- Die Struktur von Sätzen/Texten verstehen können
- Textwirkungen auf sprachliche Mittel zurückführen können
- Den verwendeten textsortenbedingten Code/Jargon wahrnehmen und entschlüsseln können
- Intertextuelle und konnotative Bezüge wahrnehmen können.

Alle drei Kataloge von basalen Anforderungen an die Erstsprache verzeichnen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler entweder bereits an die Kanti mitbringen, oder aber in den verschiedenen Fächern rasch lernen. Bis auf wenige Ausnahmen handelt es sich nicht um Gegenstände des gymnasialen Fachs Deutsch. Und bis auf wenige Ausnahmen handelt es sich auch nicht um Kompetenzen, die isoliert gelehrt werden können, sondern die in der Anwendung im Schulalltag ausgeprägt werden.

Dass es sich bei den in allen drei Katalogen aufgelisteten Kompetenzen um grundlegende, eben «basale» handelt, scheint mir offensichtlich. Unbeantwortet bleibt hingegen die Einbettung in die Anforderungsniveaus sowohl der verschiedenen Schulstufen als auch der gymnasialen Jahrgänge und offen bleibt auch die Klärung der Zuständigkeit der Erstsprache und der anderen Fächern. Zur Veranschaulichung: Lernen Schülerinnen und Schüler beispielsweise auf der Sekundarstufe I bereits, wie sie einen Sachverhalt grafisch darstellen können, oder lernen sie diese Fähigkeit erst am Gymnasium und wenn ja, im Fach Geografie, wo dieser Vorgang häufig auftaucht, oder im Fach Deutsch, wo man ihn eher selten braucht? Dieselben Fragen stellen sich auch dort, wo es eindeutig um reine Sprachverwendung geht. Darüber gibt die im Schlussbericht des Teilprojekts 1 zitierte «Konzeption eines Textkompetenz-Modells» von Roger Hofer Aufschluss. Einerseits stellt Hofer fest, dass die basalen erstsprachlichen Studierkompetenzen notwendigerweise «sprachlich» vermittelt würden und deshalb das Fach Deutsch eine «Führungsrolle» übernehmen sollte, wozu etwa «Aspekte der Sprachbeherrschung» oder «Angemessenheit der Gestaltungsmittel» gehören, nur um gleich danach festzuhalten: «Allerdings muss diese Reflexion der bildungssprachlichen Eigenheiten zugleich von allen Fächern mitgetragen werden, denn die Textkompetenzen können nicht nur im Fach Erstsprache eingeübt werden, weil [sie] je nach Fach ganz unterschiedlichen Anforderung stell[en].» (Hofer: Konzeption eines Textkompetenz-Modells, S. 272)

Eng betrachtet könnte man sagen, die basalen Erstsprachenkompetenzen gehen das Fach Deutsch im Grunde nur am Rande etwas an. Unsere Inhalte sind ganz andere: Nachdenken über Sprache; Rhetorik und Kommunikation (Sprechen, Argumentieren und Überzeugen); Lesen und Analysieren von literarischen und anderen Texten; Literaturgeschichte; Sensibilisierung für Wissenschaftlichkeit, Selbstorientierung, Umgang mit Kritik; Textproduktion usw. Auch wenn die Projektgruppe selber mehrfach feststellt, dass auch andere Fächer in der Pflicht stehen, fragt man sich als Deutschlehrer, wieso

die «Vermittlung von basalen erstsprachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit [...] eine der Hauptaufgaben des Fachs Erstsprache» (Eberle, Brüggelbrock et al. Kurzfassung, S. 20) sei. Wird hier ein allgemeinbildendes gymnasiales Fach zu einem hilfswissenschaftlichen Fach für angehende Studierende umfunktioniert, dessen Inhalt Leseverstehen von Fachliteratur aller Studienrichtungen ist?

Die verschiedenen Berichte der Projektgruppe des Teilprojekts 1 zur Feststellung der basalen fachlichen Studierkompetenzen betonen an verschiedenen Stellen, dass die Formulierung dieser basalen Inhalte und Kompetenzen keine Neuformulierung des Lehrplans bedeute und also keinesfalls andere Inhalte des Deutschunterrichts verdrängen dürfe. Das nimmt man gerne zur Kenntnis. Die Formulierung eines Katalogs basaler fachlicher Studierkompetenzen bedeutet allerdings fast zwangsläufig eine Aufwertung dieser Inhalte gegenüber allen anderen Inhalten des Deutschunterrichts. Faktisch wird mit dem Katalog der Stoff des Fachs in zwei Klassen eingeteilt, nämlich in die «basalen Studierkompetenzen» und in den Rest. Ein Grossteil dessen, was bisher im Fach Deutsch am Gymnasium unterrichtet wurde, insbesondere die für die Allgemeinbildung wichtige Literaturdidaktik und Kulturgeschichte, fallen in den «Rest» und werden somit abgestuft in die weniger wichtige (weil nicht «basale») Kategorie. Daran ändert auch das Lippenbekenntnis im Schlussbericht der Projektgruppe nichts, dass nicht daran gerüttelt werden soll, «dass das Gymnasium einen umfassenden Bildungsauftrag hat, der weit über die Förderung basaler Studierkompetenzen hinausgeht und künftig keinesfalls geschmälert werden darf.» (Leuenberger, Sartori: Schlussbericht der Projektleitung, S. 8). Schöne Worte; sie verhalten aber vor dem Hintergrund der eben erörterten Zweiteilung unseres Faches in «Basales» und «Nichtbasales», wobei ersteres unbedingt erreicht werden muss, letzteres aber bloss Option bleibt. Wer den Katalog basaler Fähigkeiten anschaut, fragt sich ob seines Anspruches unweigerlich, ob da überhaupt noch erlaubt bleiben wird, andere Kernbereiche des Faches zu unterrichten. Wo bleibt die Literatur, wird sich nämlich manch eine Kollegin und mancher Kollege angesichts der Kataloge gefragt haben. Die traurige Antwort: Sie bleibt zwar im Deutschunterricht, allerdings als untergeordneter Unterrichtsgegenstand. Der Abschlussbericht zum Teilprojekt 1 zur Sicherung der Allgemeinen Studierfähigkeit lässt wenig Zweifel daran, dass der Literaturunterricht für den Studienerfolg sekundär ist:

«Eine systematische und kontinuierliche Förderung der Sprachkompetenzen im Literaturunterricht wirkt zwar unbestritten in dieser Weise [nämlich dem Erwerb der Erstsprachenkompetenz; pf]. Sowohl die subjektiven Einschätzungen der Studierenden in unserer Erhebung als auch die theoretischen Überlegungen legen es aber nahe, dass insbesondere Textkompetenzen eng mit den durch die Studienfächer geprägten Inhalten verknüpft sind und der Einbezug entsprechender Sachtexte eine viel gezieltere Sprachkompetenzentwicklung ermöglicht.» (Eberle, Brüggelbrock et al. Kurzfassung, S. 24)

Die utilitaristisch und einseitig auf den Studienerfolg im ersten Studienjahr ausgerichtete Erhebung von Kompetenzen führt zu einer klaren Zweistufung der Unterrichtsinhalte des Fachs Deutsch in solche, die für das Studium wichtig und folglich nützlich sind, und andere, die das nicht sind. Die Literatur gehört eindeutig in diese Restgruppe. Die Projektgruppe betont allerdings, das sei fairerweise erwähnt, dass für die Gesamtheit der gymnasialen Bildungsziele der «Literaturunterricht im Hinblick auf andere gymnasiale Ziele [neben der allgemeinen Studierfähigkeit also die «vertiefte Gesellschaftsreife»] unbestritten wichtig» sei (Eberle, Brüggencrock et al. Kurzfassung, S. 24). Ein schaler Nachgeschmack, das sei dem gymnasialen Deutschlehrer zugestanden, bleibt dabei allerdings.

Sicherstellung und Leistungsbeurteilung

Wie bereits erwähnt, ist die Meinung der Projektleitung, dass die basalen Kompetenzen möglichst ausnahmslos von allen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beherrscht werden sollen. Das wirft Fragen der Umsetzung auf. Offen bleibt etwa, wann die «basalen» Kompetenzen erreicht worden sein sollen, ob, wann, wie sie geprüft werden oder wer letztlich für die Erreichung verantwortlich ist. Sicher ist, dass der Erwerb und die Sicherung der basalen fachlichen Studierkompetenzen neue Sicherstellungsmassnahmen erfordern und die Schülerinnen und Schüler zusätzlich fordern. Der Schlussbericht der Projektleitung hält fest, dass sie nicht dazu dienen, den Druck auf die Schülerinnen und Schüler zu erhöhen (Leuenberger, Sartori: Schlussbericht der Projektleitung, S. 8). Doch das muss ein Wunsch bleiben, denn entweder gelten die basalen fachlichen Studierkompetenzen und müssen erreicht werden, dann ist damit auch ein Bestehensdruck verbunden. Oder wenn andernfalls der Druck nicht erhöht werden soll, kann das nur dadurch geschehen, dass sie nicht erreicht werden müssen, was widersinnig ist.

Die Empfehlungen zur Erreichung der basalen fachlichen Studierkompetenzen sehen Stützunterricht vor. Das macht einerseits durchaus Sinn. Hintergrund ist die Überlegung, dass es sich bei den basalen Anforderungen um solche handelt, die wirklich jeder Gymnasiast erreichen können sollte. Sollte er sie im Regelunterricht nicht erreichen, braucht er zusätzliche Unterstützung, die nicht das Grundlagenfach zu erteilen hat, das ja noch andere Aufgaben wahrnehmen muss. Andererseits kommt die Einführung von Stützangeboten zur Erreichung der basalen Kompetenzen einer Ausweitung bestehender Ressourcen gleich, was vor dem Hintergrund der Erhöhung der Pflichtstundenzahl, wie sie beispielsweise im Kanton Aargau umgesetzt werden dürfte, respektive dem Abbau der Angebote an Gymnasien (Latein, Freifächer etc.) nicht machbar erscheint. Die Kantone, so lässt sich leicht vermuten, werden keine zusätzlichen Ressourcen für das Erreichen der basalen fachlichen Studierfähigkeiten bewilligen. Wird die Last, sämtliche Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an die basalen fachlichen Studierkompetenzen heranzuführen, dann nicht einfach auf die Lehrkräfte abgewälzt?

Bei Durchsicht der Ergebnisse zum Teilprojekt 1 «Langfristige Sicherung des Hochschulzugangs» bleiben aus der Sicht des Gymnasiums und besonders des Fachs Deutsch einige happige Fragen offen. Ausgangspunkt für die Erhebung der basalen Studierkompetenzen zur Sicherung der allgemeinen Studierfähigkeit war die Feststellung von EVAMAR II, dass einige Maturandinnen und Maturanden ungenügende Leistungen in Erstsprache und Mathematik aufweisen. Dementsprechend drehte sich die öffentliche Diskussion bisher vorwiegend um Bestehensnormen (doppelte Gewichtung der Maturnote in Erstsprache und Mathematik; Aufhebung der Kompensationsmöglichkeit; Einführung einer 19-Punkte-Regel). Die Projektgruppe zum Teilprojekt 1 «Basale Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit» legt mit ihren Schlussberichten nun einen anderen Weg zur Sicherung der allgemeinen Studierfähigkeit vor. Ob damit das Ei des Kolumbus gefunden worden ist, bleibe einer intensiven und möglichst breiten öffentlichen Diskussion anheimgestellt.

Literatur

- Eberle Franz; Brüggencrock Christel: Bildung am Gymnasium. Schriftenreihe Studien und Bericht, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bern 2013.
- Eberle Franz; Brüggencrock Christel; Rüede, Christian; Weber, Christoph; Albrecht, Urs: Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Kurzbericht zuhanden der EDK, 12. Oktober 2014 (revidierte Fassung vom 12. Januar 2015).
- Eberle Franz; Brüggencrock Christel; Rüede et al.: Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Bericht zuhanden der EDK, 2014, abrufbar unter:
http://www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/bfkfas/downloads/Schlussbericht_fin_al_V7.pdf.
- Herzog, Walter: Bildungsstandards ante portas. Gymnasium Helveticum 3/2015, S. 6–16.
- Hofer, Roger: Konzeption eines Textkompetenz-Modells als theoretischer Grundlage für die Festlegung basaler fachlicher Studierkompetenzen in der Erstsprache, in: Eberle Franz; Brüggencrock Christel; Rüede et al.: Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Bericht zuhanden der EDK, 2014, S. 262–274.
- Leuenberger, Martin; Sartori, Daniele: Gymnasiale Maturität – Langfristige Sicherung des Hochschulzugangs. Schlussbericht der Projektleitung und der SMAK zum TP 1 «Festlegung basaler, fachlicher Studierkompetenzen», Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bern 18.3.2015.

Einseitiger und ungebildeter geht es nicht

Interview mit Prof. Konrad Paul Liessmann geführt von Bernhard Ott
Der Bund, 8. August 2015

Herr Liessmann, die Schule will nicht mehr nur Wissen, sondern auch Kompetenzen vermitteln, damit sich die Kinder in einer immer komplexeren Welt zurechtfinden. Sie haben da Bedenken.

Zurzeit gibt es einen unglaublichen Reformdruck im Bildungswesen. Allerdings scheint es dabei oft um eine Reform der Reform willen zu gehen. Zuerst wird ein neues Konzept entwickelt wie zum Beispiel dasjenige der Kompetenzorientierung und dann wird ein Reformbedarf behauptet.

Sie sagen, dass die wichtigsten Bildungsziele seit dem 18. Jahrhundert bekannt seien. Ist das ihr Ernst?

Es geht mir sicher nicht darum, das Rad der Zeit zurückzudrehen. Natürlich entwickelt sich die Schule – wie auch die Gesellschaft. Die Frage ist allerdings, in welchem Tempo dies geschieht. Bildungseinrichtungen sollen auch Kontinuität und Vertrauen vermitteln, jedes Jahr Lehrpläne und Didaktiken zu ändern, verunsichert alle: Schüler, Eltern, Lehrer. Das ist kontraproduktiv. Und vor allem: Die Grundideen einer modernen Bildung des Menschen haben sich seit Wilhelm von Humboldt (1767–1835) nicht wesentlich geändert: Es geht um Aufklärung, um ein mündiges Subjekt, es geht auch heute noch darum, Menschen zu befähigen, am Gemeinwesen teilzunehmen, es geht auch heute noch darum, sie so zu bilden, dass ihre Einstellung zur und ihr Wissen von der Welt im Wesentlichen durch Wissenschaftlichkeit und Rationalität geprägt wird, es geht um Urteilskraft und Kritikfähigkeit. Das waren die Ideen des 18. Jahrhunderts. Was davon soll heute denn nicht mehr aktuell sein?

Wissen ist heute im Internet verfügbar. Die Schüler müssen nur noch lernen, wie sie es abrufen können.

Im Internet finden sie keine Antwort auf die Frage, welche Persönlichkeit jemand entwickeln muss, um ein aktiver Bürger zu werden oder soziale Konflikte zu lösen. Die Basisinformationen im Internet werden erst lebendig, wenn sie sich jemand in einem Lernprozess aneignet. Das Internet ist nichts anderes als eine universell gewordene Bibliothek mit unendlich vielen Vorteilen. Aber ich bin noch nicht literarisch gebildet, wenn ich weiss, wo ich im Internet die Romane und Theaterstücke von Friedrich Dürrenmatt oder Max Frisch finde. Gebildet bin ich erst dann, wenn ich diese Texte gelesen habe und diese Texte in mir etwas zu bewirken vermochten.

Heute bilden die Schulen aber nicht mehr, sie bilden nur noch aus?

Ich möchte Ausbildungen überhaupt nicht abwerten. Wir alle müssen ausgebildet werden, um zum Beispiel Sprachen, Methoden, Techniken zu erlernen. Dafür braucht es Trainingsprozesse, und Lehrkräfte können in diesem Sinn als Coaches verstanden werden. In der Bildung geht es aber nicht bloss darum, etwas zu können, sondern auch darum, etwas zu verstehen – von sich und der Welt. Es geht darum, in einer bestimmten Art und Weise in der Welt zu sein. Und das ist etwas, das einem niemand beibringen kann.

Früher lernte man im Geschichtsunterricht Jahreszahlen, holte damit eine gute Geschichtsnote und hatte doch nichts begriffen. Heute aber analysiert man Quellen.

Natürlich gab es früher denkbar schlechten Geschichtsunterricht, der sich darin erschöpft hatte, Jahreszahlen und Fakten mechanisch zu reproduzieren. Was wir aber gegenwärtig erleben, ist der Verlust jedes Verstehens von historischen Zusammenhängen, der Verlust jeder Sensibilität für zeitliche Dimensionen, für Entwicklungsprozesse, für Gewordenheiten. Der Geschichtsunterricht erschöpft sich heute oft im Erarbeiten von sogenannten «Querschnittsmaterien» – mit dem Resultat, dass für viele Schüler alles Vergangene gleich weit entfernt ist, egal ob es 50 oder 2000 Jahre her ist.

Könnte hinter der Reformwelle im Bildungswesen nicht auch eine Angst stecken, die durch die Globalisierung ausgelöst wurde?

Das trifft sicher zu. Die Frage ist nur, warum auf dynamische Entwicklungen immer mit Hektik und Panik reagiert werden muss. Die Entwicklung der letzten Jahre hat gezeigt, dass die ökonomischen Probleme in jenen Staaten am größten sind, welche die Reform-Empfehlungen der OECD im Bildungswesen am besten erfüllt haben. In der Schweiz hingegen mit der niedrigsten Maturanden- und Akademikerquote Europas und einem kantonal organisierten dualen Bildungssystem gibt es relativ wenig Probleme. Die erfolgreichsten Gesellschaften betreiben eine eher konservative Bildungspolitik.

Sie werfen der Schweiz vor, mit dem Lehrplan 21 ohne Not Reformen durchzuführen.

Der «Pisa-Schock» fand in der Schweiz ja gar nicht statt. Sie schnitt in den Vergleichstests immer recht gut ab. Entscheidend für den Erfolg einer Schule ist ja weniger die Organisation oder die Lehrpläne als die Lehrer. Wie gut sind die ausgebildet? Können sie wirklich junge Menschen für etwas begeistern?

Die Lehrer sollen laut Lehrplan 21 4500 standardisierte Kompetenzen vermitteln und trotzdem nach innerer Differenzierung unterrichten.

Das ist eine Form von Widersprüchlichkeit, die atemberaubend ist. Es sind ja oft wichtige Gedanken, die hinter einer Reform stecken. Die Perversion

geschieht aber bei der Umsetzung. Es ist doch absurd, wenn junge Menschen neun Jahre lang zur Schule gehen und am Schluss doch nicht lesen können. Es gibt angeblich bis zu 25 Prozent funktionale Analphabeten in Deutschland und Österreich.

Rechtschreibung soll an gewissen Schulen in Deutschland nur noch nach dem Gehör vermittelt werden. Das klingt abenteuerlich.

«Schreiben, wie man spricht» ist eine gängige Schreibdidaktik. Die Lehrer sind angehalten, Fehler nicht zu korrigieren, weil das die Kinder traumatisieren könnte. Wenn man Standards definieren will, dann sicher bei den Kulturtechniken. Aber man sollte nicht alle Schulen zwingen, sich dabei auf eine Methodik einzuschwören.

Welches Wissen könnte bei den Schülern durch die Einführung des Lehrplans 21 verloren gehen?

Das Problem liegt bei der Ausrichtung auf die Kompetenzorientierung. Der Lehrplan ist so kleinteilig ausformuliert, dass jede Bewegung eines Schülers und jede Reaktion eines Lehrers als Kompetenz und als Kompetenzüberprüfungskompetenz festgelegt ist. Wer je einen Kompetenzraster gesehen hat, der weiss: Das lähmt jeden Unterrichtsprozess.

Der Lehrer wird gehemmt und damit auch die Schüler.

Genau. Ein wunderbarer Text wie Robin Crusoe zum Beispiel wird in einem kompetenzorientierten Lesebuch für 12- bis 13-Jährige schon nach fünf Zeilen mit den ersten Kontrollfragen nach dem Satzbau, nach Namen und Objekten unterbrochen, alles muss sofort überprüft und klassifiziert werden. Was immer das Ziel solcher Lehrmittel ist: Die Lust am Lesen wird damit bei jungen Menschen sicher nicht geweckt.

Sie haben den «Pisa-Schock» erwähnt. Eine Folge von Pisa war ja auch der Glaube an die Mess- und Vergleichbarkeit von Bildung und von Schulen.

Pisa selber ist das beste Beispiel für einen künstlich erzeugten Wettbewerb, der von völlig falschen Annahmen ausgeht. Dabei wurden aufgrund einer sehr knappen Definition von Kompetenzen auf eine nachgerade fahrlässige Weise Aussagen über die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen gemacht. Pisa suggeriert, dass Bildungssysteme vergleichbar wären im Hinblick auf künstlich definierte Kompetenzen, wobei Fremdsprachen, Geschichte, Politik, die musischen Fächer und Religion gar nicht vorkommen. Einseitiger und ungebildeter geht es nicht mehr.

Die Messbarkeit von Bildung im Stil von Pisa soll ja dem Wunsch der Wirtschaft entsprechen.

Mittlerweile gibt es eine Reihe von Studien, die zeigen, dass es keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Prosperität und

Bitte prüfen, ob das nicht eine «Frage» ist.

Pisa-Test-Ergebnissen gibt. Pikanterie am Rande: Die 15-Jährigen des Jahres 2000, deren schlechtes Abschneiden im Test zum ersten «Pisa-Schock» in Deutschland führten, bilden heute den Kernstock des neuen deutschen Wirtschaftswunders. Deutschland dominiert ökonomisch den Kontinent mit den angeblich inkompetentesten Menschen, die es gemäss Pisa je hervor gebracht haben soll. Irgendetwas kann da nicht stimmen.

Ist der Erfolg von Bildung denn gar nicht messbar?

Natürlich können bestimmte Dimensionen des Könnens, Wissens und Verstehens gemessen werden. Jeder Lehrer, der eine Arbeit beurteilt, macht das. Wenn es aber um Argumentations- und Urteilsfähigkeit, um ästhetische und moralische Sensibilität geht, dem eigentlichen Bereich der Individualisierung, wird Messen schwierig. Und vor allem können anhand weniger Indikatoren nicht die Leistungen von Systemen gemessen werden.

Das Messen führt zu Rankings von Schulen und Universitäten. Davon halten Sie wohl wenig?

Rankings, die z.B. nur auf Umfragen über Forschungsleistungen beruhen, sind nicht seriös. Es ist ein Unterschied, ob ich an einer Hochschule unterrichte, wo das Betreuungsverhältnis 1 zu 10 ist oder 1 zu 250. Wenn an einer Massenuniversität viel publiziert wird, so ist das eine bessere Universität als eine Eliteuniversität, weil von den Dozenten vielseitigere Fähigkeiten verlangt werden und die Belastungen größer sind.

Um bei den Unis zu bleiben: Bologna scheint für Sie ein nachgerade bildungsfeindliches System zu sein.

Bologna hat zu einer dramatischen Verschulung und Ent-Akademisierung der Studien geführt. Was einst eine Universität ausgemacht hat, forschungsorientiertes Lehren und Lernen, beginnt heute allenfalls auf der Stufe Master. Wer bloss seinen Bachelor macht, hat einfach eine zusätzliche Schule absolviert, was ja nicht schlecht sein muss. Aber es geht dabei nicht um eine freie und lebendige Auseinandersetzung und Einarbeitung in eine wissenschaftliche Disziplin.

Zur Verschulung gehört für Sie auch das «Power-Point-Karaoke». Immerhin lernt man dabei, wie man sich verkauft.

Studierende haben heute die Tendenz, nur noch das für wichtig zu halten, was auf einer Folie steht. Was sonst noch erklärt wird, zählt nicht. Ein Kollege von mir hat einmal in einer Vorlesung auf einer Folie Sätze festgehalten, die Negationen darstellten im Sinne von «Pädagogik ist nicht...». Die Studierenden haben nicht realisiert, dass es um Warnungen ging. Sie haben einfach die ersten Begriffe der Folie auswendig gelernt. Die Power-Point-Kultur erstickt systematisch jedes kritische und selbständige Denken.

Sie haben postuliert, dass die Wirtschaft ein Interesse daran habe.

Ich habe daraufhin viele Reaktionen aus der Wirtschaft erhalten und sehe es heute anders. Ich denke, dass es um eine Art vorauseilenden falschen Gehorsam von Bildungseinrichtungen geht. Sie glauben, Sie seien auf diese Weise wirtschaftsnah. Auf diese schmalspurig ausgebildeten jungen Menschen ist die Wirtschaft aber gar nicht mehr neugierig, weil klar ist, dass diese jungen Leute nur eine Show abziehen.

Sie sagen, wir diskutierten aus Feigheit über Strukturen anstatt über Inhalte. Warum sollte es denn Mut brauchen, zu Bildungsinhalten zu stehen?

In der multikulturellen Gesellschaft haben viele Angst, wichtige Bildungsinhalte zu definieren. In Österreich z.B. wird jede Debatte über die Einführung eines Kanons in Literatur und Kunst gescheut.

Das ist schwer vorstellbar.

Es ist verboten, in den Lehrplänen Autoren und Werke zu nennen.

Verboten?

Verboten. Es darf nur noch erwähnt werden, dass Schüler die Kompetenz erwerben sollen, sich mit literarischen Texten auseinanderzusetzen.

Aber Literaturgeschichte gehört doch ans Gymnasium.

Das folgt aus der Kompetenzorientierung. Literaturgeschichte ist ja keine Kompetenz. Es gilt als gleichgültig, ob die Schüler Walter von der Vogelweide lesen oder einen Kommentar in einer Boulevardzeitung. Literarische Themen sind an der neuen Zentralmatura de facto nicht möglich. Es darf auf kein Wissen mehr rekuriert werden.

Worum geht es denn im Deutschunterricht?

Man übt Textsorten, lernt Kommentare und Leserbriefe schreiben, Power-Point-Präsentationen zusammenzustellen oder Reden zu halten. Hin und wieder werden auch literarische Texte gelesen, die aber nicht zu lange sein dürfen und ohne historischen oder literarischen Kontext problemorientiert behandelt werden müssen. Das führt schon einmal dazu, dass Texte von Franz Kafka in Hinblick auf Fragen des Tourismus «gedeutet» werden müssen.

Es gibt keine literarischen Werke mehr, über die man geprüft wird?

Nein. Das hat auch zu einem Protest der Interessengemeinschaft österreichischer Autoren geführt, auch weil der Markt für Autoren verschwindet. Sie fordert die Rückkehr der Literatur in den Deutschunterricht. Es ist ja mittlerweile nicht nur in Österreich so, sondern auch in einigen deutschen Bundesländern. Ich empfehle der Schweiz ein Moratorium in Sachen Bildungsreform.

Sie plädieren dafür, dass die Schule eine Art Schutzraum sein soll. Das klingt nach heiler Welt.

Das wäre ja nichts Schlechtes. Aber Spass beiseite: Wie gesagt, ich will nicht zurück in die Vergangenheit. Aber nicht alles aus der Vergangenheit ist überholt. Im Bildungsbereich gibt es Prinzipien, die nicht überholt sind. Im Wort «Schule» steckt das griechische Wort für Musse, «scholé». Bildung braucht Musse. Ginge es nur um Arbeitsmarkttauglichkeit, könnte man Kinder ja auch einfach arbeiten lassen, da würden sie auch alles lernen, was notwendig ist. Aber Disziplinierung und Konzentration ist eben nur in einem Schonraum möglich, der Musse zulässt. Das ist heute eine ziemliche Herausforderung. Es hat ja sonst kaum mehr jemand die Musse, etwa den Zauberberg von Thomas Mann zu lesen. In einer guten Schule sollte dies zumindest möglich sein.

Damit sind wir wieder beim Kanon.

Genau. Ein Lehrer sollte schon den Mut haben zu sagen, dass es wichtiger, schöner und beglückender ist, Goethe oder Thomas Mann zu lesen als drittklassige Zeitungsartikel.

Die Kompetenzfixierung und das Unbehagen in der Bildungskultur

Eine Handvoll spekulativer Bemerkungen

Roland Reichenbach

1 Vorbemerkungen

Liberalen Gesellschaften sind von widersprüchlichen Erwartungen und Funktionen geprägt, die sich auf allen Ebenen, d.h. auch allen gesellschaftlichen Subsystemen (Bildungssystem, Rentensystem, Transportsystem, Gesundheitssystem, Verteidigungssystem...) bemerkbar machen. Den damit verbundenen Dissensen und Unklarheiten, die demokratisch nicht nur zu billigen, sondern letztlich nur gutzuheissen sind, entsprechen sozusagen «genügend unklar definierte» Erziehungs- und Bildungsaufträge der Schule. Zu dieser Diagnose oder Perspektive gehört auch, dass (übergeordnete) gesellschaftliche Probleme auf der Ebene eines einzigen Subsystems nicht gelöst werden können; daher ist die Schule für die gesellschaftlichen Probleme weder verantwortlich (höchstens mitverantwortlich), noch kann sie sie lösen, und daher sind gesellschaftlich (notwendige) Funktionen und die Funktionsweise der Schule aus pädagogischer und ethischer Sicht teilweise problematisch (man denke etwa an das recht rigide schulische Zeitregime, das der grossen Varianz von individueller Entwicklungs- und Bildungsprozessen kaum Rechnung zu tragen vermag, oder an die Bedeutung der Selektion, welche beinhaltet, ungleiche Zukunftschancen zu kreieren und legitimieren...). Gesteigerte Einsicht in diese Zusammenhänge fördert sicher nicht das Vertrauen, sondern eher das Misstrauen in die Rationalität und Wohlgeordnetheit des Bildungssystems.

Das damit verbundene Unbehagen kann an einzelnen Stichworten diskutiert werden: etwa der meist wenig eingestandenen Krise des Bildungskanons bzw. der fortschreitenden De-Kanonisierung der Bildungsinhalte und der etwas verkrampft wirkenden Suche nach relevanten «curricularen Kernen» (als Re-Kanonisierungsversuchen). Weiter gehört dazu die Schwächung der Bedeutung materialer Bildungsvorstellungen (Wissensinhalte) bzw. umgekehrt der Fokus auf formale, rein kompetenzorientiert formulierte Bildungsziele. Daran zeigt sich m.E. eine allgemeine Sinnkrise des schulischen Lernens, d.h. die Legitimationsprobleme des zunehmend «sinnfreien» Lernens. Wer sich gegenüber der Autorität des Bildungskanons emanzipiert, handelt sich mit seiner neuen Freiheit offenbar die Aufdringlichkeit der Nutzenfrage ein. Wissen allein nur als Transfernutzen zu legitimieren (vgl. die Virulenz der Wozu-Frage, der Relevanz-Frage und den vulgärpragmatischen Fokus auf Verfügungsrationalität) entpuppt sich als eine Art Transferfalle, die letztlich weniger von Autorität als vielmehr von Sinn befreit.

Zum Unbehagen in der Kultur der Bildung gehört aber auch die immer drastischere Formen annehmende Verschulung und Pädagogisierung der Lebenszeit und der Lebensbereiche: Dabei zeigt sich die Kindheit zunehmend verkürzt, die Adoleszenz hingegen deutlich verlängert und eine undefiniert lang andauernde Postadoleszenz schiebt sich bei vielen recht dauerhaft vor das (psychologische) Erwachsenenalter. Besonders befragenswert und m.E. insgesamt wenig bemerkt ist aber auch die Krise des Imaginären, der Imagination überhaupt und, damit verbunden, des sprachlichen Ausdrucks. Inwiefern die Schule verstärkt als Verteidigerin der Literalität, Imagination und Reflexion fungieren kann, bleibt fraglich, besonders in einer Welt, die von schnellen (digitalen) Oberflächen und ebenso schnell zu erwerbenden methodischen und sozialen «Skills» («skills for successful social interactions») geprägt ist. Damit die Schule aber Kontrapunkt zu Beschleunigung, zu Aktivismus und zur Leichtigkeitillusion sein könnte, fehlen ihr zunehmend die Grundlagen, was mit der (1) Ent-Kanonisierung des Wissens und des Bildungserbes, der (2) Relativierung von Regeln und Normen bzw. der damit verbundenen verstärkten Begründungspflichtigkeit und (3) mit der Hinterfragung der Lehrperson auch in didaktisch-methodischer und pädagogischer Hinsicht zusammenhängt (vgl. Helsper et al. 2007).

Diese hier nur kurz angesprochenen Tendenzen unterstützten offensichtlich drei Formen von Fixierungen (nicht nur im Bildungsbereich): die Fixierung auf (1) Verfügungswissen (im Unterschied zu Orientierungswissen, Reflexionswissen...), auf (2) Kompetenzorientierung (im funktional-pragmatischen Verständnis) und (3) Professionalisierung (im Sinne von Kompetenzorientierung). Es stellt sich m.E. die Frage, inwiefern diese Fixierungen den Blick auf zentrale (auch pädagogische) Problemfelder der Schule und Hochschule, der Bildung und Ausbildung heute eher verschleiern als erhellen.

2 Mehrheit statt Wahrheit

Wesentlich umstrittene bzw. strittige Begriffe prägen unsere Diskurse. Umstritten heisst, man ist sich nicht einig, worin das Wesen des in Frage stehenden Konzeptes besteht. Demokratie ist jene Staats- und Lebensform, welche gegenüber letzten Vorschlägen und Definitionen skeptisch ist. In ihr gilt: «Mehrheit statt Wahrheit» (Lübbe 1994). Kein Satz ist der letzte. Strittige Konzepte sind nicht «schwammig» und berechtigen nicht, beliebig zu sprechen. Strittig heisst umstritten, d.h. dass man die betreffenden Konzepte durchaus kohärent, mit argumentativer Stringenz und Integrität diskutieren kann. Doch das ist eher selten der Fall – kaum zu erwarten im öffentlichen Diskurs. Zu gross die Mühe, sich mit der Genealogie eines Konzepts bzw. zunächst einfach eines «Wortes» zu beschäftigen. Diese Schwierigkeiten und diese Trägheit, aber auch die Unwissenheit der Diskursteilnehmer lassen die Kompetenzdiskussion mitunter so mühsam werden, so babylonisch undiszipliniert. «Mehrheit statt Wahrheit» heisst auch, die Mehrheit kann irren, sie darf die Wahrheit nicht allein deshalb beanspruchen, weil sie

sich als Mehrheit durchsetzen konnte, und umgekehrt muss die Minderheit auf ihren Geltungsanspruch der Wahrheit nicht verzichten (nur weil sie eben Minderheit ist).

Der Begriff der Bildung wurde von einem bedeutsamen Erziehungswissenschaftler in kritischer Absicht bekanntlich als «Container»-Begriff bezeichnet. In einen Container kann man beliebige Inhalte stellen. Manche freuten sich zunächst und glaubten, mit dem Kompetenzbegriff könnte dieser Container nun endlich durch ein valides und plausibles Konzept ersetzt werden. Heute wissen wir, dass einfach ein Container durch einen anderen Container ersetzt worden ist. Niemand kann gegen Bildung sein und niemand gegen Kompetenzen und ihre Förderung. Dieses umfassende Gefallen aller containerhaften Konzepte ist nicht unbedingt vorteil- oder gar tugendhaft, vielmehr ist es problematisch. Mit dem Gefallen wird suggeriert, man sei sich darin einig oder könnte sich einig sein, was mit Kompetenz jeweils gemeint ist. Die Erfahrung zeigt aber, dass eher das Gegenteil der Fall zu sein scheint. Zunächst nicken alle mit dem Kopf, wenn es in der programmatischen Lyrik um die Förderung einschlägiger Kompetenzen in einem Bereich geht, hingegen ist man sich gar nicht mehr einig, wenn es um die Klärung geht, was mit dieser oder jener Kompetenz eigentlich genau gemeint ist, und vor allem, wie sie zu fördern wäre.

3 Immer wieder: Bildung statt Kompetenz?

Dissens ist, wie erwähnt, normal, es gab und gibt ihn freilich allein schon beim Bildungsbegriff. Das verwundert wenig, weil gesellschaftlich zentrale Begriffe immer strittig sind (z.B. Identität, Gerechtigkeit, Kultur, Freiheit etc.). «Bildung» wirkt in heutiger Perspektive bisweilen klinisch (wie in «Bildungssystem») oder auch humanistisch (wie in «Die moralische Bildung des Menschen»), hat seinen Ursprung allerdings in der deutsche Mystik des 14. Jahrhunderts. Die Idee der menschlichen Entwicklung bzw. Bildung als Aktualisierung der Ebenbildlichkeit Gottes und als Verinnerlichung der Entäusserungen Gottes veränderte ihren religiös-theologischen Gehalt allerdings mit der Aufklärung in der Art, dass sich der Bezug Mensch-Gott zunehmend zum Bezug Mensch-Welt transformierte, da eine kritische, bisweilen emanzipatorische Distanz gegenüber heteronomen Ansprüchen – in Folge der Durchsetzung der Ideale der Französischen Revolution – als Ziel der Entwicklung der Person, Gesellschaft und Menschheit politisch attraktiv erschien. Der (immer noch sehr) positive Ruf der (personalen) Autonomie ist Zeugnis dieser Entwicklung. Dass Autonomie ein Ziel der persönlichen Entwicklung sein könne (und soll), wäre noch in der griechischen Antike (aus welcher der Begriff der – politischen – Autonomie ja stammt) nicht nur als abwegig, sondern gar als lasterhafte Anmassung (Hybris) beurteilt worden. Autonom kann, wenn überhaupt etwas, nur eine Polis sein, ein Gemeinwesen, das sich eben die Gesetze selbst gibt; Einzelmenschen können sich die Regeln der richtigen Lebensführung nach damaligem Empfinden sicher

nicht selbst geben. Doch das starke autonome Subjekt geistert nun seit dem 19. Jahrhundert auch im Bildungsdenken und heutigen Kompetenzdenken recht selbstsicher herum. Der junge Mensch soll so «gestärkt» werden, dass er z.B. «einfach Nein» sagt, wenn er vor der Wahl steht, Drogen zu konsumieren oder nicht – «just say no»... Starke Ideen, schwache Menschen.

Die überweltlich entrückten Hintergründe des Bildungsbegriffs könn(t)en bekannt sein. Sie boten eine weite Palette an Ideen der menschlichen Entwicklung, man denke an die grossartige Idee der Bildhaftigkeit der Bildung (der Mensch als Ebenbild [imago] Gottes), an die Bildung als Nachahmung (imitatio) und an die damit verbundene Bedeutung der – inneren – «Einbildung» (imaginatio). Diese interessanten Wechselbeziehungen werden im zeitgenössischen (!) Kompetenzdenken kaum noch betont (obwohl sie in der humanistischen Bildungstradition und später etwa im strukturgenetischen Entwicklungs- und symbolisch-interaktionistischen Gesellschaftsdenken durchaus ihre Parallelen finden...).

Bildung wurde zunächst als impressiv – als Bewegung von aussen nach innen – und gleichzeitig (!) expressiv – als Bewegung von innen nach aussen (und schliesslich kulturelle Erzeugnisse schaffend) – gedacht. Bildung ist hier ganz Formation (forma) der Bewegung und entsteht durch die Bewegung von aussen nach innen und von innen nach aussen. Daher kann sich der Mensch nur selber bilden. Im Wort der «In-Formation» deutet sich der vergessene Zusammenhang nur noch leicht an. Kurz: Bildung ist Selbstbildung, aber ohne Welt nicht denkbar, d.h. die menschlichen Basiskompetenzen (Ermöglichungsbedingungen) für Bildung sind die Eindrucksfähigkeit und die Ausdrucksfähigkeit. Wohl geht es um nichts anderes: sich von der Welt beeindrucken zu lassen und jeweils einen Ausdruck der eigenen Erfahrung zu finden. Bildung kann, mit anderen Worten, als «Arbeit am Ausdruck» (von Welt- und Selbsterfahrung) verstanden werden; durch ihre Voraussetzung, nämlich die Welt in sich «aufzunehmen», wurde Bildung schon sehr früh primär als Prozess (von Einbildung und Ausbildung) und weniger als Produkt (wie heute häufig) gedacht. Dieser Prozess steht ganz und gar nicht per se im Widerspruch zu bestimmten Varianten des Kompetenzdenkens, er steht aber im Widerspruch zu manchen Illusionen, die heute im (unterkomplex politisierten) Kompetenzdiskurs so verbreitet scheinen (und vielleicht als ärgerliche Tatsachen der Debatte einfach akzeptiert werden müssen).

Die kritischen Fragen an den Kompetenzdiskurs erinnern an die Debatten um den Begriff der Bildung schon im 19. Jahrhundert. Während Wilhelm von Humboldt Bildung als reflektiertes Selbst- und Weltverhältnis verstand, wurde das Moment der Herrschaft und Unfreiheit, das mit Bildung einhergeht, erst sehr viel später mitbedacht. Im «Streit» zwischen Philanthropismus (18. Jh.) und Neuhumanismus (19. Jh.) wird die (auch heute wohl bekannte) Entgegensetzung von Bildung und Brauchbarkeit, Bildung als Selbstzweck und Funktion, thematisiert (dies freilich ebenso schon innerhalb des Philanthropismus und der Aufklärung). Dieser Streit ist auch heute

virulent, wenn auch ziemlich überflüssig, denn Mittel und Zweck für eine Sache oder Zweck an sich selbst mögen nicht so leicht unterschieden werden.

Dass Bildung aber (auch) heissen könnte, mit Vertrautem zu brechen, Selbstgewissheit zu verlieren und des Geläufigen verlustig zu gehen (wie es die Bildungsphilosophin Käte Meyer-Drawe zu Recht immer wieder thematisiert), ist freilich eine nicht selbstverständliche Sicht, die es auch heute schwer hat. Im Mainstream des Bildungsdiskurses mag man sich mit solchen Einsichten gerade gar nicht herumschlagen wollen. Viele sind vielmehr froh, dass das Kompetenzdenken dieses ja immer bloss ungefähr und nebulös erscheinende Bildungsdenken ganz ersetzt zu haben scheint (etwa Dieter Lenzen), während andere (etwa Elmar Tenorth) – etwas versöhnlicher – Kompetenz und ihre Entwicklung gerade selbst als Bildung verstanden haben wollen. Jedenfalls wurde Bildung in den letzten Jahrzehnten als deutsche Utopie, als deutscher Sonderweg und generell als Krankheitsfall und Auslaufmodell genügend kritisiert. Daher gilt das Bildungsdenken heute vielen – freilich gar nicht grundlos – als idealistisch, elitär (= ungerecht), romantisch (= rückwärtsgerichtet), als metaphysisch, mythisch und chimärenhaft (= wissenschaftlich untauglich) und als blosser Leerformel bzw. eben als reiner Container-Begriff.

Doch kann man und soll man so über Bildung denken und reden? Von welcher Bildung bzw. welchen Bildungsideen ist denn eigentlich die Rede? Welche Autoren werden gemeint? Betrifft die Kritik jede Bildungsvorstellung und jede Domäne, die kognitive ebenso wie die moralische, die politische ebenso wie die ästhetische Bildung, die praktische Bildung und die emotionale Bildung (einmal «Herzensbildung» genannt)?

Manche Ideen lassen «sich aus den menschlichen Herzen nicht tilgen», meinte Charles Taylor (1996, S. 128). Zu diesen Ideen scheint die Bildung zu gehören; man wollte sie immer wieder loswerden, doch sie lässt sich offenbar nicht vertreiben und kehrt immer wieder zurück, nachdem man glaubte, dieses an sich sympathische Ideal (sozialwissenschaftlich und bildungsphilosophisch) endgültig überwunden zu haben (vgl. Reichenbach 2001). Es scheint nicht abwegig zu sein, die mehr oder weniger resistenten Elementarien einer allgemeinen Bildungsidee mit Hastedt (2012) in fünf Merkmalen vorzustellen: (1) der Idee der Selbstbildung (man kann Menschen – von aussen – nicht bilden, sie können sich nur selber bilden), (2) der Idee der Formung und Entwicklung der gesamten Person (Bildung soll nicht auf Schulbildung reduziert werden), (3) der Idee einer anthropologischen Bedürftigkeit nach «Wachstum» (Menschen müssen/wollen sich entwickeln), (4) der Idee der Steigerung von Individualität bei gleichzeitig überindividueller Verbindlichkeit (Menschen wollen ein eigenes Leben in der Gemeinschaft führen) und (5) der Idee der Entfremdungsüberwindung (Menschen wollen sich – so gut es eben geht – «selbst sein» können) (vgl. Hastedt 2012, S. 7–15). Von diesem ideellen Hintergrund «profitiert» auch der heu-

tige Kompetenzdiskurs (auch wenn dies einige ihrer prominenten Vertreter gerade nicht zugeben wollen), der erstere ist m.E. sogar als die Legitimationsbasis des letzteren zu betrachten!

Die kritische Auseinandersetzung (mit Bildungsvorstellungen – und heute auch Kompetenzvorstellungen) betrifft nun aber Fragen nach dem Unterschied zwischen normativen und deskriptiven Ansprüchen der Konzepte, also dem Unterschied zwischen Fragen danach, (i) wie Bildung zu sein habe und (ii) worin sie «tatsächlich» bestehe, und impliziert die Befragung von Idealvorstellungen (d.h. Bestimmungen der Bildung). Doch Wissenschaft scheut die Normativität bekanntlich wie den Teufel. Sie will und sollte ja auch keine Sein-Sollen-Fehlschlüsse begehen. Vertreter der kritischen Theorie (wie auch Vertreter anderer Positionen) würden hingegen nicht ohne Plausibilität darauf hinweisen, dass Normativität nicht hintergebar ist und die sogenannte «wertfreie» Wissenschaft vor allem eine Ideologie darstellt – d.h. auch, dass der Bildungsdiskurs immer moralisiert und politisiert ist und eine bedeutsame Aufgabe daher wohl eher darin zu sehen ist, diese Effekte und Vermengungen aufzuklären. Fragen wie (1) «Was soll gelehrt werden? Allgemeines oder Besonderes?» (die inhaltliche Dimension der Bildung), (2) «Wer soll (besonders) unterrichtet werden?» (die soziale Dimension der Bildung) und (3) «Wozu soll gelernt werden?» (die funktionale Dimension der Bildung) können freilich letztlich nicht wertfrei behandelt oder gar beantwortet werden. Das macht den Diskurs mitunter aber auch etwas hektisch, gehässig und pathetisch (in der Bildungspolitik kann man es fast nur falsch machen, denn alle, wirklich alle, wissen ja besser Bescheid!). Eine kritische Auseinandersetzung müsste daher jeweils die historische, kulturelle, politische und soziale Situation des Diskurses mitberücksichtigen. Die Diskussion über die Betrachtung und Bewertung der heute grassierenden, einerseits so verständlichen wie andererseits in ihrem übermässigen Anspruch eher unsinnigen Kompetenzorientierung im heutigen Bildungsgedanken könnte davon profitieren, diverse Ebenen zu unterscheiden: (1) Die Ebene der Motive und Gründe für die Kompetenzorientierung, (2) die Ebene der Intentionen, die mit der Kompetenzorientierung verbunden sind, (3) die Ebene der Rhetorik, welche benützt wird, um die (politisch) erwünschten Veränderungen voranzutreiben, und (4) die Ebene der konkreten Praxis (im Bereich der Forschung, der Lehre und des formellen und informellen Lernens). Erst dann zeigt sich ja, wie wenig Klarheit im Grunde vorherrschend ist und wie wenig informiert gerade die Vertreter der eindeutigen Diskurspositionen letztlich sein müssen, um sich so sicher zu sein.

4 Transformation des Kompetenzdiskurses:

Von der Fortschrittsemantik zur Innovationsrhetorik

Der Fortschritt ist eine Frucht, die immer weiter reift. Solche Früchte aber, so Philippe Garnier (2001) in seiner Abhandlung Über die Lauheit, seien die «Hölle». In der Kompetenzorientierung, allein schon im Bildungsgedanken,

haben wir eine Frucht, die verspricht, immer weiterreifen zu können. Nur: Aufstieg und Niedergang, Aufbau und Abbau, Entwicklung und Zurückentwicklung, Progression und Regression sind in fast allen Lebensbereichen empirisch erfahrbare und individuell und kollektiv bedeutsame Tatsachen, die in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen untersucht und beschrieben werden. Auch die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich seit Jahren, spätestens mit ihrem Interesse an der Gerontologie, nun auch mit Abbauprozessen (etwa der Fluidität der Intelligenz, der Merkfähigkeit, der Sprachflüssigkeit, der Ausprägung von Persönlichkeitseigenschaften, generell dem Kontrollverlust usw.). Früchte, die immer weiterreifen, sind also eher ein Problem für Pädagogiken, die sich vorwiegend an der Wachstumsmetaphorik orientieren, bzw. sie sind solchem Denken selber eigentlich gerade kein Problem, sondern garantieren vielmehr, so hat es de Haan (1993, S. 366) ausgedrückt, «dass über das Reifestadium nicht hinausgedacht» werden muss. Auf diese Weise lässt sich der pädagogische Optimismus aufrechterhalten. Und auch empirisch muss man sich somit mit den Kosten der Entwicklung nicht aufhalten. Darin besteht das Tabu der Wachstumsmetaphorik: zumindest bis ins frühe Erwachsenenalter werden Verluste nicht thematisiert. Diese Tabuisierung korreliert vielleicht mit der Tendenz, vorwiegend kompetenztheoretisch zu denken und zu forschen. Typischerweise kommen auch etwa bei strukturgenetischen, diskontinuierlichen Kompetenzentwicklungsmodellen (Entwicklungs-)Verluste nicht vor: Jede neu erreichte Kompetenzstufe ist eine höhere Stufe, welche zugleich eine differenziertere Struktur aufweist und alle Elemente früherer Stufen in sich integriert. Insofern sind Kompetenzentwicklungsmodelle der Höherentwicklungsmetaphorik verpflichtet. Rückentwicklungen bzw. Regressionen oder Kompetenzverluste sind nicht vorgesehen bzw. werden – da sie empirisch vorkommen – als unnatürliche Ausnahme und letztlich Pathologie thematisiert. Kompetenzentwicklungsmodelle beschreiben also Früchte, die zwar nicht immer weiterreifen, aber doch ihren Reifegrad erhalten können und nur ausnahmsweise zu faulen beginnen.

Dieser enge Fokus kann als Folge der omnipräsenten Orientierungsmetapher aller Kompetenzdiskurse gesehen werden, wonach immer gilt: «höher ist besser», «oben sein ist gut, unten sein ist schlecht» (vgl. Lakoff & Johnson, 1980/2000). Die pädagogische Aufgabe lautet vor diesem Horizont stets: Steigerung! Sobald wir aber das Feld der Kompetenzentwicklung verlassen, schwindet die Kraft der Orientierungsmetaphorik zumindest in ihrer vertikalen Dimension und verlagert sich in die horizontale Dimension: So sind etwa die Bezeichnungen «Weiterentwicklung», «Weiterbildung», «Fortbildung» horizontale Zeit- und Raummetaphern.

Während der «Fortschritt» sich klassisch also noch auf dem Weg nach oben befindet, tritt bei der «Fortentwicklung» schon das implizite Eingeständnis hinzu, dass die vertikale Situierung hier unklar geworden ist, d.h. unklar wird zunehmend, ob sich überhaupt noch irgendwas in die Höhe oder

in der Tiefe entwickelt. Vertikal orientierte Fortschrittsideen verlieren an Überzeugungskraft, werden als Metaphern sozusagen «de-konventionalisiert» (vgl. Lakoff & Johnson, 1980/2000; Moser, 2001), sobald das Konzept der sogenannten «offenen» Zukunft an Akzeptanz gewinnt, d.h. sobald wir nicht mehr sicher sind, wohin die Reise (der Politik und Moral, damit der Bildung) geht, gehen kann, und, vor allem, wohin die Reise gehen soll. Wenn ein Sinn der Geschichte nicht mehr erkannt werden kann und damit auch kein normativer Sinn und Zweck entsprechender Steigerungsaufgaben, «öffnet» sich die Zukunft und die Kompetenzdiskurse werden nun vollends desubstantialisiert bzw. formalisiert. Deutlich war dies am Begriff der «Schlüsselkompetenzen» zu erkennen: Kaum etwas, was nicht als Schlüsselkompetenz gehandelt wird, da offenbar nicht mehr zu erkennen ist, welche Türen diese Schlüssel eigentlich öffnen sollen, was mit ihnen überhaupt Relevantes erschlossen werden kann. Ein ganzer pädagogischer Markt lebt von dieser Schlüsselmetaphorik, von halluzinierten Türen, die sich öffnen lassen werden und vorerst herbeimaginiert werden müssen (Imagination ist also nicht nur das wichtigste Instrument des Guten, wie John Dewey [1934/1998, S. 401] wusste, sondern anscheinend auch ein wichtiges Instrument der Pädagogisierung). Eine Gesellschaft, die nicht mehr weiss, wohin sie aufbricht, sondern nur noch, dass sie aufbrechen muss, ist eine Schlüsselkompetenzgesellschaft geworden: In ihr wird viel gelernt, doch der Eindruck entsteht, es sei gar nicht mehr klar, wozu eigentlich.

In diesem Umfeld greift die Innovationsrhetorik auf Kosten der Fortschrittsidee um sich. Beide Begrifflichkeiten, Innovation und Fortschritt, leben von der räumlichen Fassung der Zeit, d.h. der metaphorischen Strukturierung der Abstraktion Zeit durch den Herkunftsbereich Raum, horizontal: vorne – hinten (Zukunft: vorne, Vergangenheit: hinten). Die Frage ist hingegen: Kommt die Zukunft von vorne auf uns zu oder schreiten wir nach vorne durch sie hindurch? Wo die Zukunft noch als Möglichkeitsraum erfahren wird, kann durch sie hindurchgeschritten, kann sie gestaltet und verbessert werden: Das war der semantische Kern der Fortschrittsmetapher. Wo Zukunft ohne unser Zutun als unabänderliches Geschehen auf uns zukommt, entwickelt sich die Innovationsmetaphorik zum Erneuerungsimperativ. «Wer am Alten hängt», heisst es dann, «der wird nicht alt» – wer aber alt werden will, länger (gut) leben will, der muss sich verändern, und zwar «lebenslanglich». Man muss sich nun selbst verändern, sich den Gegebenheiten anpassen, und nicht mehr gilt umgekehrt: dass die Zukunft kollektiv so gestaltet und verändert werden kann, dass sie den Bedürfnissen – möglichst aller – entspricht.

Davon auszugehen, dass es sich bei diesen Überlegungen bloss um Wortspiele handeln würde, ist m.E. wenig plausibel. Überzeugender ist es, die dahinterliegenden Metaphoriken zu betrachten, d.h. die unterschiedlichen Arten des Verstehens und Deutens, und das heisst schliesslich meistens: die unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Entscheidungen. So

deutet der (wenn vielleicht auch nur behauptete) Innovationsdruck an, dass Stabilität keine Option ist, der Status quo keine attraktive Möglichkeit. Mit Lakoff und Johnson (1980/2000, S. 55ff.) können zwei Subgruppen von Zukunftsmetaphern unterschieden werden, welche der Hauptmetapher «Die Zeit zieht an uns vorüber von vorne nach hinten» zugehörig sind: nämlich a) «Die Zeit steht, und wir bewegen uns durch sie hindurch in Richtung Zukunft» und b) «Die Zeit ist ein bewegliches Objekt und bewegt sich auf uns zu» (S. 56). Während wir Bildung mit der ersten Zeit-Zukunfts-Metapher noch mit dem «Lernen des Wissens» in Verbindung bringen können und moralisch an der intergenerativen Kontinuität der Zukunftsgestaltung («Projekt») festhalten mögen – dabei schon allein deshalb noch moralische und kulturelle Imperative der Herkunft vernehmend –, kommt es mit der zweiten Metapher und ihrem aufdringlichen und unvermeidbaren Innovationsdruck zu einer Präferenz eines «Lernens des Entscheidens», um es mit Luhmann (2002) zu sagen, positiv gewendet, Unbekanntheit wird jetzt als Ressource und Bedingung der Möglichkeit erkannt, Entscheidungen zu treffen. Der Preis für solche Metaphorik ist die Devaluation von Erfahrung, tendenziell eine Form der intergenerativen Vergleichgültigung und Entmoralisierung. Zusätzlich werden die Tendenzen zum blossen Aktivismus stärker; moderne Menschen kennen dieses emsige Treiben ohne Ziel, das eifrige Streben nach blossen Binnenzielen bei gleichzeitigem Verlust transzendenter Gesamtsinnbezüge – das macht uns vielleicht mitunter ein bisschen mutlos, aber erleichtert auch den Gleichmut (eine spätmoderne Leidenschaftslosigkeit, die zumindest nicht gewalttätig ist und nach Luhmann [2002] die professionelle Tugend par excellence darstellt). «Mit dem modernen Begriff des Fortschritts, der die Zukunft nicht mehr als das versteht, was auf uns zukommt, sondern als das, was wir durch die Pläne des Willens bestimmen können», so schrieb Hannah Arendt noch, «müsste die anstiftende Dynamik des Willens in den Vordergrund treten» (1977–78/1998, S. 386). Doch solche «Dynamik des Willens» wirkt heute wie blosser Rhetorik – man erinnert sich noch schwach an die Herzog'sche Bildung-als-ein-Ruck-muss-durch-Deutschland-gehen-Rhetorik –, doch eben: «le cœur n'y est plus».

Wohl ist die umfassende Kompetenzorientierung im Bildungswesen als ein Zeichen eines geringen Vertrauens in die Zukunft zu lesen. Dabei ist weniger die Kompetenzorientierung als solche das Problem als vielmehr ihre rigorose und umfassende Anwendung: Sämtliche Bildungsinhalte kompetenztheoretisch fassen zu wollen, ist so unplausibel wie auch unnötig, allerdings ist es gerade dies, was im Augenblick vorangetrieben wird. Doch zu glauben, das Konzept der Bildung sei insgesamt viel überzeugender als jenes der Kompetenz (gewesen), und die «wahre» Bildung hätte mit dem Konzept der Kompetenz nichts zu schaffen, ist so fromm wie subjektivistisch und zeugt von wenig Einsicht in die verworrene Geschichte der Bildungsidee.

Literatur

- Arendt, H. (1977–78/1998). Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen. München/Zürich: Piper [Originale: «The Life of the Mind. Thinking», 1977; «The Life of the Mind. Willing», 1978].
- de Haan, G. (1993). Über Metaphern im pädagogischen Denken. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), Pädagogisches Wissen (S. 361–373). Weinheim/Basel: Beltz.
- Dewey, J. (1934/1998). Kunst als Erfahrung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original: «Art as Experience», 1934).
- Finkielkraut, A. (1999). L'ingratitude. Conversation sur notre temps. Avec A. Robitaille. Montréal: Édition Québec Amérique.
- Foucault, M. (1988/1993). Technologien des Selbst. In ders. (Hrsg.), Technologien des Selbst (S. 24–62). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Garnier, Ph. (2001). Über die Lauheit. Essay. München: Liebeskind.
- Hastedt, H. (2012). Einleitung. In ders. (Hrsg.). Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam jun.
- Helsper, W., Ulrich, H., Stelmaszky, B., Höblich, D., Grasshoff, G. & Jung, D. (2007). Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kant, I. (1795/1977). Zum ewigen Frieden. In ders., Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik I. Werkausgabe Bd. XI (hrsg. v. W. Weischedel, S. 191–251). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kohn, J. (2011). Tradition. In W. Heuer, B. Heiter & S. Rosenmüller (Hrsg.), Arendt Handbuch. Leben – Werk – Wirkung (S. 320 ff.). Stuttgart: Metzler.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980/2000). Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Donauwörth: Auer [Original: «Metaphors We Live By», 1980].
- Lübbe, H. (1994). Mehrheit statt Wahrheit. Über die Realitätsfähigkeit organisierter Interessen in einer dynamischen Zivilisation. Frankfurt a.M.: Alfred-Herrhausen-Gesellschaft für Internationalen Dialog.
- Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Moser, K. S. (2001). Explikation von implizitem Wissen mittels Metapheranalyse am Beispiel von Wissensmanagementprojekten. In G. A. Straka & M. Stöckl (Hrsg.), Wie kann «tacit expertise» explizit gemacht werden? Konzepte, Verfahren, empirische Befunde zum Management von Wissen (S. 40–54). Bremen: Universitätsbuchladen.
- Reichenbach, R. (2001). Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann.
- Rothblatt, S. (2007). Education's Abiding Moral Dilemma. Merit and Worth in the Cross-Atlantic Democracies, 1800–2006. Oxford: Symposium Books.
- Taylor, Ch. (1996). Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original: «Sources of the self», 1989).

Anmerkungen

- 1 Vgl. z. B. W. B. Gallie (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 1956, p. 167–198.
- 2 Dieser Abschnitt erscheint grosse modo als Abschnitt in folgendem Beitrag: Reichenbach, R. (2015). «Nous ne croyons plus au progrès, le coeur n'y est plus»: Von der Fortschrittsemantik zur Innovationsrhetorik – Ein Essay. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 823–836.
- 3 Wie in Günter Kunerts Gedicht «Wie ich ein Fisch wurde».

Kurzbiografien

Eberle, Franz, Prof. Dr., ist Ordinarius für Gymnasialpädagogik am Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik (IGB) der Universität Zürich und verfügt zugleich über eine langjährige gymnasiale Unterrichtspraxis. Einer seiner Forschungsschwerpunkte liegt im Bereich der Schnittstelle Gymnasium-Universität. Er war Leiter der Studie EVAMAR II.

Fehlmann, Ralph, Dr., Gymnasiallehrer für Deutsch am Realgymnasium Rämibühl, Zürich und Dozent für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Zürich. Koordinator des Forums Allgemeinbildung Schweiz (FACH): www.forum-allgemeinbildung.ch

Frey, Pascal, Dr. phil., Deutschlehrer an der Neuen Kantonsschule Aarau, Autor der Lehrwerks «Deutsch am Gymnasium» (Verlag Fuchs bei orell füssli: «Sprache und Kommunikation», 2. Auflage 2014, «Literatur», 3. Auflage 2015, «Wege zur Literatur», 2012) und von «Was lesen? – Ein Lexikon zur deutschen Literatur» (hep-Verlag, 3. Auflage 2010). Kursleiter für Literatur- und Schreibdidaktik in der Lehrerweiterbildung auf Sekundarstufe II.

Herzog, Walter, Prof. Dr., Studium der Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Philosophie an der Universität Zürich. 1991 bis 2015 Ordinarius für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie, Didaktik und Schulforschung an der Universität Bern. Seit 2015 emeritiert. Homepage: www.walterherzog.ch

Hofer, Roger, PD Dr., Gymnasiallehrer für Deutsch und Philosophie an der Kantonsschule Im Lee in Winterthur und Privatdozent für Gymnasialpädagogik und für Fachdidaktik Philosophie an der Universität Zürich. Die Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte betreffen Struktur und Dynamik des schulischen Fachwissens, Lehrerprofessionalität, theoretische Grundlagen der Allgemeinen Didaktik sowie Fachdidaktik Philosophie.

Liessmann, Konrad Paul, Prof. Dr., Professor für Methoden der Vermittlung von Philosophie und Ethik an der Universität Wien und wissenschaftlicher Leiter des Philosophicum Lech. Wichtige Publikationen (Auswahl): Die grossen Philosophen und ihre Probleme (1998); Philosophie des verbotenen Wissens (2000); Günther Anders (2002); Ästhetik der Verführung (2005); Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft

(2006); Ästhetische Empfindungen (2008); Schönheit (2009); Das Universum der Dinge (2010); Lob der Grenze (2012); Philosophie der modernen Kunst (2013); Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift (2014).

Reichenbach, Roland, Prof.Dr., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaften an der Universität Zürich, Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und Vizepräsident der Gesellschaft für Bildung und Wissen (GBW).