

## Deutsch-Matura: Goethe? Na und!

Epik, Dramatik, Lyrik, kurz gesagt Literatur – wer braucht das noch? Kandidaten, die demnächst zur schriftlichen Deutsch-Matura antreten, jedenfalls nicht. Warum Textsortiererei und Wörterzählen zu wenig sind. Befund eines Insiders.



Ist der Mensch Selbstzweck oder Humankapital? Goethe-Schiller-Denkmal, Weimar. – (c) Wolfgang Freitag

Von **Tomas Kubelik** 03.05.2019 um 20:23

Vergangenes Jahr hatte ich die Gelegenheit, an dieser Stelle eine umfassende Kritik der Mathematik-Matura formulieren zu dürfen. Das Echo war stark und positiv. In der Zwischenzeit hat das Ministerium vernünftige Reformen angestoßen. Doch während es rasch einleuchtet, dass Mathematik für die wissenschaftlich-technologische Entwicklung und daher den ökonomischen Erfolg eines Landes unverzichtbar ist, die Qualität des schulischen Mathematikunterrichts daher höchste Priorität genießen müsste, scheint für viele der Niedergang des Deutschunterrichts vordergründig weitaus weniger tragisch zu sein. Mehr als 99 Prozent der Kandidaten bestehen die Deutsch-Matura mit minimalem Lernaufwand auf Anhieb. Wo also liegt das Problem? Antwort: in der Abkehr von der Allgemeinbildung.

Das Ideal der Allgemeinbildung hat gegenwärtig einen schweren Stand. Denn die derzeit wirkungsmächtigste pädagogische Mode heißt Kompetenzorientierung. Statt über verstaubtes Wissen sollen die Schüler neuerdings über nützliche, jederzeit abrufbare Fähigkeiten verfügen. An welchen konkreten Inhalten diese erworben werden, ist dabei grundsätzlich irrelevant. Diese Ausrichtung des gesamten Bildungswesens auf den Kompetenzbegriff hat zu einer inhaltlichen Entleerung der Lehrpläne und zu einer Reduktion auf Operationalisierbares und Messbares geführt. Doch die dem Kompetenzgedanken zugrunde liegende Output-Orientierung verkennt, dass es kein Stricken ohne Wolle gibt. Wer auf reichhaltigen inhaltlichen Input, auf das Vermitteln von Wissen, von Stoff, auf die Kenntnis von Texten, Namen und Daten verzichtet, um bloß formale Fähigkeiten zu trainieren, bekommt auch keinen tragfähigen Output, begünstigt vielmehr das, was Goethe als „tätige Unwissenheit“ bezeichnete.

Ideologischer Ausgangspunkt ist dabei die Vorstellung, Ziel des Bildungsprozesses sei die Befähigung junger Menschen, auf Situationen zu reagieren und Probleme zu bewältigen. Dies ist übrigens unmittelbarer Ausfluss eines rein funktionalistischen Menschenbilds, wie es im ökonomischen Denken weit verbreitet ist. Wenn nun aber die Kompetenzideologie behauptet, Leben sei in erster Linie Problemlösen, und der Erwerb von Kompetenzen ziele darauf ab, jungen Menschen das Rüstzeug zur Bewährung in einer komplexen Gesellschaft an die Hand zu geben, dann verkennt dieser Ansatz, dass im Zuge des Heranwachsens keineswegs das Problemlösen an erster Stelle steht. Vielmehr muss jegliche Bildungsidee die Selbstbestimmung des Menschen zum obersten Prinzip erheben. Nur der mündige Mensch kann den politischen, gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen gerecht werden und sich den Sinn des Lebens nicht von diesen vorgeben lassen. Erst dann ist er in der Lage, Probleme zu erkennen, als relevant oder irrelevant einzustufen und ihnen intellektuell redlich und emotional gereift zu begegnen.

Ironischerweise wird im kompetenzorientierten Unterricht gerade kein echtes Problembewusstsein gefördert. Denn dieses erfordert Nachdenken und Fragen und kann auch zu der Einsicht führen, dass ein Problem unwichtig oder unlösbar ist. Stattdessen beherrschen derzeit lauter Imperative (Löse! Fasse zusammen! Analysiere!) die Lehrbücher und Prüfungsaufgaben. Dass auf diese Weise ein verkehrtes Bild der Welt – nämlich als Ansammlung rational eindeutig lösbarer Probleme – vermittelt wird und jungen Menschen wenig Raum für geistige Selbstständigkeit gegeben wird, tut weh und ist nicht dazu angetan, kritisches Denken zu fördern. Ernsthafte Lernprozesse müssen nun einmal meist folgenden Vierschritt durchlaufen: beobachten, fragen, erkennen, üben. Die erste Voraussetzung, um Mündigkeit zu erwerben, ist daher nicht Kompetenzerwerb, sondern ließe sich am besten mit Aneignung von Welt definieren.

Wir dürfen nicht vergessen: die sich auf den Philosophen Immanuel Kant stützende Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts und dessen Ideal der Allgemeinbildung waren nicht einfach nur zeitgebundene Ausformungen eines Bildungsverständnisses, das mittlerweile als von der Geschichte überholt betrachtet werden darf. Vielmehr handelte es sich um eine Antwort auf die Herausforderungen der politischen Revolution in Frankreich und der industriellen Revolution in England. Humboldts Bildungsprojekt muss also als wegweisend für die Moderne und daher nach wie vor als höchst relevant für die Gegenwart betrachtet werden. Es fußt im Menschenbild der Aufklärung: Nicht Standesprivilegien sollen über die Lebenschancen eines Menschen entscheiden, sondern dessen Leistungen; die Verwertung des Menschen als Humanressource für ökonomische, militärische oder ideologische Zwecke wird abgelehnt, der Mensch ist Selbstzweck, er hat ein Recht darauf, dass seine Anlagen zur Entfaltung kommen können; und schulische Bildung muss die Voraussetzungen schaffen, damit junge Menschen die intellektuelle Reife erwerben, um an einer Universität studieren und sich in einer Einzelwissenschaft spezialisiertes Fachwissen aneignen zu können.

Alle drei Vorgaben stehen heute zur Disposition. Das Leistungsprinzip wird zugunsten einer falsch verstandenen Gleichheitsutopie ausgehöhlt: Kriterien wie Geld, Networking oder die Selbstvermarktung werden für den sozio-ökonomischen Erfolg wichtiger als die persönliche Leistung. Dass der Mensch nicht primär als Selbstzweck gesehen wird, ist unbestreitbar – die Wirtschaft verlangt offen nach Humankapital, das heißt nach unmittelbar verwertbaren Kompetenzen, die auch Haltungen wie Flexibilität, Risikobereitschaft und Anpassungsfähigkeit umfassen, Employability scheint oberstes Bildungsziel zu sein. Und dass das Gymnasium echte Studierfähigkeit keineswegs mehr sicherstellt, ist ebenfalls offensichtlich: weder ein sicherer Umgang mit der Sprache noch die Fähigkeit zu abstrahierendem, differenzierendem und formalem Denken noch die Kenntnis grundlegender kanonischer Inhalte aus der Literatur, der Geschichte, der Mathematik, den Natur- und Gesellschaftswissenschaften sowie der Kunst können vorausgesetzt werden.

Was hat das alles mit der Deutsch-Matura zu tun? Tatsache ist, dass es kaum einen Erfahrungsbereich des menschlichen Lebens gibt, der nicht auch vom Deutschunterricht berührt und in diesem behandelt werden könnte. Daher spielt er eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Allgemeinbildung. Wenn man auf diese dem Fach innewohnende Kraft verzichtet, indem man das Niveau absenkt und die jungen Menschen intellektuell einengt; wenn man den Bildungsprozess als Anhäufung von Kompetenzen versteht, die an beliebigen Inhalten erworben werden können, bringt man Kinder und Jugendliche verlässlich um die Chance, Interesse und Leidenschaft für die bedeutenden Kulturgüter zu entwickeln.

Aus dieser Perspektive müssen die Aufgabenstellungen bei der Deutsch-Matura in ihrer gegenwärtigen Form als verheerend bezeichnet werden: Sie behindern Kreativität und gedankliche Eigenständigkeit, begünstigen Oberflächlichkeit auf Kosten der Literatur. Bedenkt man, dass – im Gegensatz zum Fach Mathematik – die Aufgaben zur schriftlichen Deutsch-Matura für alle Schultypen in Österreich gleich sind, dann wird klar, dass hier eine ganz bewusste Abkehr vom gymnasialen Bildungsanspruch vollzogen wurde. Ein humanistisches Gymnasium etwa und eine berufsbildende höhere Schule mit zum Teil wesentlich weniger Deutschstunden verfolgen eben völlig unterschiedliche Bildungsziele. Sie einfach in einen Topf zu werfen, indem man auf eine Differenzierung in den Aufgabenstellungen verzichtet, kann nur als ideologisch motivierter Angriff auf die Bildungsidee des Gymnasiums verstanden werden. Daher überrascht es nicht, dass die Maturaaufgaben mit dem Niveau, das einst mehr oder weniger an Gymnasien üblich war, nichts mehr zu tun haben.

Eine der größten Sünden der neuen schriftlichen Deutsch-Matura ist die Verpflichtung, zwei statt nur einen Aufsatz zu schreiben. Damit enthält man jungen Menschen die Chance vor, sich im Verfassen umfangreicher Aufsätze in mehrstündiger Arbeitszeit zu üben, sich in ein Thema wirklich tief hineinzudenken und eine komplexe, differenzierte Argumentation zu entwickeln. Stattdessen werden Oberflächlichkeit und eine Häppchen-Mentalität gefördert. Das Einüben geistiger Kurzatmigkeit vermittelt aber keine Hochschulreife. Differenzierung, stilistische Prägnanz und argumentative Überzeugungskraft setzen nun einmal Zeit zum Nachdenken und einen entsprechenden Raum voraus, um ein Thema sprachlich anspruchsvoll entwickeln zu können. Mit der Zweiteilung der Klausur zusammen hängt auch die völlig unverständliche Vorgabe der genauen Wortanzahl für jeden der beiden Texte; wohlgemerkt wird nicht nur eine Mindestwortanzahl festgelegt, sondern ebenso eine Obergrenze. Das freilich ist nicht einzusehen. Außer im Journalismus gibt es das so gut wie nirgends, selbst in der Wissenschaft selten, zu der ja die Oberstufe hinführen soll. Hinzu kommt, dass die Aufgabenstellungen aus einer Fülle detaillierter Arbeitsaufträge bestehen. Diese bullet pointssollen eine Hilfe für schwächere Schüler darstellen, in Wirklichkeit bilden sie ein kaum überwindbares Korsett, das Selbstständigkeit und geistige Freiheit verhindert. Auf der einen Seite gaukeln die Aufgaben Praxisnähe vor, indem fast jede Schreibhandlung in einen so genannten situativen Kontext gestellt wird. Auf der anderen Seite enthalten sie so engmaschige Vorgaben, dass sie den Aufbau und Teile des Inhalts vorwegnehmen. Welch ein Widerspruch! Denn wer etwa einen Leserbrief schreiben will, hat gerade keine bullet points, die vorgeben, was er schreiben soll. Auf der einen Seite steht der Anspruch, Problemlösekompetenz zu vermitteln, auf der anderen Seite sollte klar sein, dass ein Problem stets offen ist, kreative Antworten verlangt und selten von präzise formulierten Arbeitsaufträgen begleitet wird.

Wenn für eine Textzusammenfassung rund 300 Wörter vorgesehen sind und die Aufgabenstellung aus drei ausführlich formulierten Arbeitsaufträgen mit klaren inhaltlichen Aussagen besteht, dann kann wohl kaum mehr verlangt sein als ein stumpfsinniges Paraphrasieren der Vorlage. Wie eng und letztlich unerfüllbar die Vorgaben oft sind, erkennt man etwa an einer Maturaaufgabe zu einer Gedichtinterpretation, bei der sage und schreibe vier an sich komplexe Arbeitsaufträge abzuarbeiten waren: Inhaltswiedergabe des Gedichts, Analyse der Gliederung sowie der formalen und sprachlichen Gestaltung, Deutung des Textes sowie Beurteilung seiner Aktualität – und das alles mit nicht mehr als 660 Wörtern! Dass so eine Aufgabe auch noch in maximal drei Stunden erledigt werden soll, da ja noch ein zweiter Text wartet, sei nur am Rande erwähnt.

Hinzu kommt, dass die Interpretationsrichtung oftmals recht gewaltsam vorgegeben wird, etwa durch Formulierungen wie: „Deuten Sie den Text im Hinblick auf . . .“ Warum darf es nicht nur ein Aufsatz sein mit einer schlichten Arbeitsanweisung, etwa: „Interpretieren Sie das Gedicht!“ – wie es übrigens in vielen deutschen Bundesländern nach wie vor üblich ist? Würde das nicht viel mehr Aktivität und Selbstständigkeit des Prüflings verlangen, viel mehr Vertiefung und Komplexität der Darstellung, könnten Maturanten auf diese Weise nicht viel besser zeigen, was sie gelernt haben und wie kompetent sie etwa mit einem literarischen Text umzugehen vermögen?

Ein weiteres, traurig und zornig stimmendes Faktum ist die unumschränkte Dominanz journalistischer Textsorten bei der Matura. Die Literatur soll offensichtlich ein Schattendasein in der Oberstufe führen. Denn nur einem der sechs zur Auswahl stehenden Themen liegt ein literarischer Text (ein Gedicht oder ein kurzer Prosatext) zugrunde. Die fünf anderen Impulstexte haben mit Literatur nichts zu tun. Es soll also offenbar mühelos möglich sein, die schriftliche Matura zu bestehen, ohne auch nur ein einziges ernst zu nehmendes literarisches Werk gelesen und interpretiert zu haben. Es verstößt weder gegen den Lehrplan noch werden die Maturavorgaben konterkariert, wenn in der gesamten Oberstufe weder ein Drama noch ein längerer epischer Text gelesen wird. Allenfalls kurze Geschichten oder Gedichte müssen analysiert und interpretiert werden können.

Aber auch dafür wird bei den Aufgaben keinerlei literaturgeschichtliches Wissen oder gar die Kenntnis irgendwelcher anderer Werke oder bestimmter Autoren vorausgesetzt. Mehr noch: Liest man die Aufgabenstellungen zu den literarischen Themen aufmerksam, wird deutlich, dass es oftmals gar nicht um eine wirkliche Interpretation des literarischen Textes geht, sondern dieser nur als Aufhänger für die zu behandelnden Alltagsprobleme dient. Dies wird deutlich an der häufigen Aufforderung, die Aktualität des Textes zu erläutern oder zu begründen, wie einen der Text persönlich anspricht. Ebenso problematisch wie das Zurückdrängen eines anspruchsvollen Literaturunterrichts ist die Auswahl der zur Matura vorgeschriebenen Textsorten.

Es handelt sich derzeit um folgende: Erörterung, Kommentar, Leserbrief, Meinungsrede, Textanalyse, Textinterpretation und Zusammenfassung. Dazu zwei Gedanken: Erstens stellen Kommentar, Leserbrief und Meinungsrede zwar argumentierende Textsorten dar, aber sie leben mehr von der rhetorischen Wirkung als von der Differenziertheit und Ausgewogenheit der Argumentation. Gerade diese sollten junge Menschen besonders einüben. Abgesehen davon zeigt die Praxis, dass es für durchschnittliche Schüler eine Überforderung darstellt, etwa zwischen einer Meinungsrede und einem Kommentar stilistisch zu differenzieren. Zweitens leuchtet wohl jedem ein, dass eine Textinterpretation nicht ohne Zusammenfassung und Analyse auskommt. Warum stellen Letztere gesonderte Textsorten dar? Hier wird künstlich zerlegt, was in Wirklichkeit zusammengehört und in einer fünfständigen Klausur bei nur einem zu verfassenden Aufsatz selbstverständlich Beachtung finden müsste.

Ein letzter Punkt sei angesprochen: Welcher Ungeist hat dazu geführt, dass ausnahmslos jede Aufgabenstellung von einem Text ausgehen muss? Das kann natürlich häufig eine Hilfe sein, ebenso aber eine arge Einschränkung und mitunter eine Überforderung. Denn gerade bei gut geschriebenen und überzeugenden Impulstexten ist es für die Maturanten kaum möglich, argumentativ über den meist von Experten geschriebenen Vorlagentext hinauszukommen, besonders dann, wenn sie diesem inhaltlich zustimmen. Warum darf eine Aufgabe nicht einfach von einem kurzen Zitat ausgehen oder als knappe Problemstellung formuliert sein? Welche Freiräume für eine eigenständige Argumentation, wo der Prüfling seinen Gedankenreichtum unter Beweis stellen kann, würden dadurch eröffnet!

Was auch immer die Motive für diese radikale Umgestaltung der Matura und letztlich des Deutschunterrichts sein mögen: Praktisch alle heute erwachsenen Personen, die gut schreiben und reden können – ob als Journalisten, Schriftsteller oder als Wissenschaftler –, haben dies nicht anhand modischer Textsorten und eng geführter Prüfungsaufgaben gelernt, sondern in einem Deutschunterricht, der viel mehr Freiheiten ermöglichte, zugleich aber einen viel höheren Anspruch erhob. Ich appelliere daher an alle Verantwortlichen, obige Überlegungen, die von der erdrückenden Mehrheit der betroffenen Lehrkräfte geteilt werden dürften, zum Anlass für eine fundamentale Reform der Deutsch-Matura zu nehmen und sich dabei vielleicht wieder stärker auf §2 des Schulorganisationsgesetzes zu besinnen, in dem es heißt: „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen mitzuwirken.“ ■

("Die Presse", Print-Ausgabe, 04.05.2019)