



Die Krise der Allgemeinbildung

von Tomas Kubelik

1. Österreichische Literatur? – Nie gehört!

Wie problematisch uns Heutigen die Begriffe Volk und Nation auch immer erscheinen mögen, wie berechtigt die Kritik an ein-dimensionalen nationalen oder gar ethnischen Zuschreibungen, wie peinlich ein bornierter Provinzialismus, wie bedrohlich übersteigter Nationalismus und wie unbestreitbar der ständige Wandel im Selbstverständnis einer Gemeinschaft auch immer sein mögen, man sollte dennoch das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. Es sind nun einmal die verbindenden geschichtlichen Erfahrungen und das geistige Umfeld in einem Landstrich oder einem Kulturkreis, die die Menschen im Laufe der Zeit stärker prägen als alles andere, die Sprachen, Sitten, Lebensformen und Mentalitäten, ja oftmals sogar die Werte und Denkweisen formen. Und all das findet seinen stärksten Niederschlag in dem, was wir Literatur nennen. Kaum eine kulturelle Erscheinung wirkt stärker identitätsstiftend. Angefangen von Abzählreimen und Kinderliedern über Märchen, Mythen und Sagen bis zu den literarischen Spitzenleistungen einzelner bedeutender Schriftsteller: Sie alle bilden den Humus für eine gesunde Verwurzelung der Menschen in Landschaft und Heimat. Und sie stellen die beste Schule dar für das Verständnis historisch gewachsener Selbstverständlichkeiten und kultureller Eigenheiten einer Region.

Nationalliteratur meint nicht etwa die Beschwörung eines diffusen nationalen Wesens, des eingebildeten Typischen und Echten, sondern vielmehr die sprachlich kunstvolle Auseinandersetzung mit den Wunden, Erfolgen, Träumen und Ängsten der Menschen in einem Land, einer Region, einem Kulturraum. In der Begegnung mit den Kulturerscheinungen näherer und fernerer Nachbarn kann das Gemeinsame und Verbindende, aber auch das Fremde und Trennende erkannt und benannt werden. Darin sah bereits Goethe die Grundlage für die Entwicklung einer Weltliteratur: „Denn daraus nur kann endlich die allgemeine Weltliteratur entspringen, dass die Nationen die Verhältnisse aller gegen alle kennenlernen, und so wird es nicht fehlen, dass jede in der anderen etwas Annehmliches und etwas Widerwärtiges, etwas Nachahmenswertes und etwas zu Meidendes antreffen wird.“

Ist „nationale Identität“ anachronistisch?

Das alles gilt auch für Österreich, mag auch die Situation

Mit dieser Zeichnung auf der Titelseite des *Zaunkönig* 2/2005 haben wir schon vor 16 Jahren die Bildungs-Misere beklagt. Leider hat sich seither die Lage nur verschlechtert!



Sagt der Kurti zu der Lisa:
Lies – und scher dich nicht um PISA

hierzulande eine besondere sein. Die Frage nach der nationalen Identität wurde in Österreich in den vergangenen Jahrhunderten kontroverser diskutiert und unterschiedlicher beantwortet, als es in den meisten anderen Ländern der Fall war. Die Schwierigkeiten, welche die Ausbildung eines österreichischen Nationalbewusstseins begleitet haben, sind im Grunde dieselben wie jene bei der Eingrenzung der österreichischen Literatur: erstens die enge sprachliche, aber auch historisch-politische Verflechtung mit dem deutschen Kulturraum, zweitens in unterschiedlicher Gestalt immer wiederkehrende Abgrenzungsbemühungen gegenüber Deutschland aufgrund einer jahrhundertlang wirkenden habsburgisch-katholischen und transnationalen Prägung und drittens der damit einhergehende kulturelle Einfluss nicht-deutscher Gebiete und Volksgruppen. Dennoch kann ohne Zweifel von einer österreichischen Literatur gesprochen werden, ohne sie einfach bloß unter die deutsche zu subsumieren. Im Vergleich zum restlichen Europa entwickelt sie sich zwar mit deutlicher Verspätung, erreicht aber Ende des 19. Jahrhunderts eine sehr bedeutende Stellung innerhalb der deutschsprachigen Dichtung. Das ist längst auch international Stand der Wissenschaft, wobei hier v. a. die Verdienste Herbert Zeman um die Etablierung einer modernen österreichischen Literaturgeschichte und die literarhistorische Vermessung der österreichischen Regionen anerkennend erwähnt werden müssen.

>>>



Nationalbewusstsein in welcher Form auch immer hat es in Zeiten der Globalisierung freilich schwer. Pausenlos, so scheint es, werden Grenzen eingerissen: kulturelle, sprachliche, politische und ökonomische. Ein riesiges technisch-mediales Karussell befördert in atemberaubender Geschwindigkeit Nachrichten, Waren und Dienstleistungen um die ganze Welt. Mit ihnen wandern aber auch Lebensstile, Konsumgewohnheiten, kulturelle Praktiken und religiöse Wertvorstellungen. Pausenlos und scheinbar wahllos konsumieren wir auf einem globalisierten Basar der Informationen, Meinungen und Stimmungen jedes Häppchen, das sich uns zufällig bietet oder am billigsten zu haben ist.

In einem solchen Umfeld, in dem Entgrenzung, Beliebigkeit und Austauschbarkeit herrschen, schwankt naturgemäß auch die Politik. Sie schwankt staatspolitisch zwischen dem Wunsch nach einem Europa der Vaterländer und dem Traum von der Auflösung der Nationalstaaten zugunsten eines großen gemeinsamen europäischen Staats. Sie schwankt kulturpolitisch zwischen der Förderung und Pflege heimischer Kunst und Kultur und der multikulturell inspirierten Absicht, eine möglichst große kulturelle Vielfalt in den Alltag der Menschen zu integrieren. Sie schwankt wirtschaftspolitisch zwischen dem Schutz des heimischen Arbeitsmarkts samt den Erwartungen der Bevölkerung, heimische Produkte zu leistbaren Preisen erwerben zu können, und den Vorteilen eines globalisierten Freihandels. Sie schwankt aber auch bildungspolitisch zwischen einer traditionellen Vorstellung von gymnasialer Bildung auf der einen und dem Anpassungsstreben an importierte pädagogische Moden und die Bedürfnisse transnationaler Wirtschaftsorganisationen auf der anderen Seite.

Worin besteht der Wert von „Bildung“?

Eine tragfähige Bildung, die auch Mündigkeit und Urteilsfähigkeit umfasst, braucht eine klare Orientierung und die Bindung an zentrale Wissensinhalte. Gebildetsein bedeutet Welterkenntnis und Weltverständnis auf der Grundlage von Wissen und Traditionen. Sie setzt die Kenntnis und die Aneignung der je eigenen Überlieferung voraus, angefangen mit der Sprache und der Geographie der Heimat, über die Kenntnis der lokalen und nationalen Geschichte bis zur Auseinandersetzung mit den künstlerischen Meisterleistungen des eigenen Landes, den Kirchen und Schlössern, den Gemälden, Skulpturen und Musikstücken ebenso wie den Romanen, Gedichten und Theaterstücken. Das alles darf natürlich niemals isoliert geschehen, die Wissensvermittlung muss sich auf fremde Länder und Kulturen erstrecken. Die Wechselwirkungen mit anderen europäischen und außer-europäischen Kulturleistungen und die Beherrschung von Fremdsprachen sind genauso elementar wie das Studium naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, die ja von der

geschichtlichen Überlieferung weitgehend unabhängig sind. Entscheidend ist aber, dass der Erwerb eines möglichst globalen Weltverständnisses verwurzelt ist im Vertraut-Sein mit den Gegebenheiten und Leistungen des eigenen Lebensraums. In Bezug auf die Literatur müsste es daher Aufgabe des Schulunterrichts sein, der Literaturvermittlung einen zentralen Stellenwert im höheren Bildungswesen zu verleihen; und die österreichische Literatur müsste dabei eine besonders wichtige Rolle spielen. Nur am Rande sei erwähnt, dass dies auch ein wichtiger Beitrag zur Integration junger Einwanderer wäre.

Die Bildungspolitik der vergangenen Jahrzehnte hat sich allerdings für einen anderen Weg entschieden. Im Deutsch-Lehrplan für die AHS findet sich an genau drei Stellen ein Hinweis auf die österreichische Literatur. Dort heißt es unter dem Stichwort *Didaktische Grundsätze*: „Der Schwerpunkt ist auf die Begegnung mit deutschsprachiger unter besonderer Berücksichtigung der österreichischen Literatur zu legen.“ In der 7. Klasse soll dann die Literatur der Wiener Moderne und in der 8. Klasse die österreichische Literatur zwischen dem 2. Weltkrieg und der Gegenwart behandelt werden. Das ist alles. Alle anderen aufgezählten Epochen kommen ohne Österreichbezug aus, v. a. aber werden weder Autorennamen noch konkrete zu lesende Werke genannt. Nach den Vorgaben des Lehrplans ist es keineswegs zwingend, Ganztexte (etwa Dramen oder Romane) zu lesen, und ein erweiterter Literaturbegriff sieht bereits seit 1989 den Einbezug von „dichterischen und nichtdichterischen, gedruckten und durch andere Medien vermittelten Texten“ vor. Von einer fundierten literarischen Bildung kann daher nicht einmal mehr an Gymnasien ausgegangen werden, erst recht nicht von einem orientierenden Überblick über die österreichische Literaturgeschichte. Deshalb verwundert es auch nicht, wenn Fachbücher, die sich speziell mit der österreichischen Literatur beschäftigen, Ladenhüter bleiben oder deren Drucklegung keine angemessene Unterstützung erfährt.

Der Verzicht auf „literarische Bildung“ zeugt den „Menschen ohne Welt“

Die Etablierung eines bloß auf formale Kompetenzen zielenden Unterrichts sowie die vollständige Destruktion des Literaturkanons führten dazu, dass Lektüre, wo sie denn überhaupt noch ernsthaft stattfindet, einzig und allein vom Urteil oder besser: vom Geschmack des einzelnen Lehrers abhängt. Eine argumentative Rechtfertigung für das Gelesene ist nicht mehr notwendig, auf eine Hierarchie von Wert und Bedeutung wird verzichtet. Jeder Text hat grundsätzlich dieselbe Berechtigung und dient meistens entweder als Aufhänger, um aktuelle Probleme zu diskutieren, oder aber als Material zum Einüben der Lese- und Analysefähigkeit. Das aber führt unweigerlich zum Anwachsen der kulturellen



Der „Mensch ohne Welt“, der Mensch ohne literarische Bildung, baut sich „seine Welt“ aus Ton ...

Germanistik, Bd. 30). Hg. v. Detlef C. Kochan. Amsterdam: 1990, S. 113-135

Herbert Zeman (Hg.): *Literaturgeschichte Österreichs von den Anfängen im Mittelalter bis zur Gegenwart*. Freiburg i. Br.: 2014

Herbert Zeman (Hg.): *Bio-bibliografisches Lexikon der Literatur Österreichs*. Bd. 1 und 2. Freiburg i. Br.: 2016 und 2017

2. Appell zur Reform der Deutsch-Matura

Im ersten Teil meiner Überlegungen habe ich darzulegen versucht, welche Bedeutung Literatur im Rahmen der „ästhetischen Erziehung“ haben sollte und weshalb es wichtig ist, dabei jeweils vom eigenen Kulturraum auszugehen und regionale sowie nationale Strömungen mitzuberücksichtigen. Und ich habe darauf hingewiesen, dass der Literaturunterricht an Österreichs Schulen weitgehend marginalisiert wurde, wodurch sein möglicher Beitrag zur Entwicklung von Wertmaßstäben und Urteilskraft nicht zum Tragen kommt.

2019 hatte ich die Gelegenheit, im *Spectrum* der „Presse“ 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.

Um das zu verstehen, müssen wir zunächst eine grundsätzliche Frage beantworten: Wollen wir in der Schule nur das lehren, was eine unmittelbare Anwendungsrelevanz besitzt, was aktuell, praxisnah, messbar und nützlich ist? Oder vertrauen wir darauf, dass es geistige Inhalte gibt, die erstens für sich allein einen Wert darstellen und jungen Menschen unbedingt angeboten werden müssen und die zweitens dadurch, dass die Auseinandersetzung mit ihnen in positivem Sinne prägend ist, für die Werte, die Kreativität und den kulturellen Reichtum einer Gesellschaft von höchster Bedeutung sind? Anders gefragt: Sind Ideale wie Urteilsfähigkeit und Mündigkeit, wie historisches Bewusstsein, ästhetische Sensibilität und anspruchsvolle Ausdrucksfähigkeit verstaubte Floskeln, die in einer schnelllebigen und fremdbestimmten Konsumgesellschaft keinen Platz haben? Oder handelt es sich um zeitlose Güter, die zu verteidigen sich auch gegen eine Flut kurzlebiger pädagogischer Moden lohnt, weil sie die >>>

Entfremdung. Wo aus dem kulturellen Überangebot von Vergangenheit und Gegenwart eine beliebige Auswahl getroffen werden darf und soll und auf jede Ordnung, jede Struktur und jegliche normative Vorgabe verzichtet wird, dort kann keine tragfähige Aneignung der Überlieferung mehr stattfinden. Wer an einem kulturellen Pluralismus festhält, verzichtet darauf, jungen Menschen Maßstäbe für ihre ästhetische Urteilskraft an die Hand zu geben. Dadurch löst sich aber sowohl das Band zwischen Vergangenheit und Gegenwart auf als auch jenes zwischen den Menschen innerhalb einer Generation. Es fehlt ihnen die mentale und emotionale Verwurzelung in der Vergangenheit und es fehlt ihnen ein gemeinsamer kultureller Wissens- und Erfahrungsschatz. Die Folge ist – mit den Worten des Philosophen Günther Anders – ein „Mensch ohne Welt“, „der, weil er an vielen, an zu vielen Welten gleichzeitig, teilnimmt, keine bestimmte und damit auch keine, Welt hat“. Obwohl einzelne Lehrkräfte hervorragende Arbeit leisten, großen Wert auf literarische Bildung legen und dabei der österreichischen Literatur den ihr gebührenden Stellenwert gewähren, ist dennoch die generelle Erwartungshaltung fehl am Platze, ein österreichischer Maturant wäre mit den Namen Nestroy, Ebner-Eschenbach, Rilke, Zweig, Bachmann, Bernhard und Ransmayr auch nur halbwegs vertraut. Für das Bestehen der schriftlichen Reifeprüfung im Fach Deutsch ist deren Kenntnis jedenfalls nicht vonnöten.

Literatur:

Alfred Eckerle: *Vom Verschwinden der Literatur im Deutschunterricht*. – In: *Jahrbuch der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung 2001*. Darmstadt 2002, S. 95–106

Johann Holzner: *Kanon-Diskussion und Kanon-Destruktion in Österreich*. In: *Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht* (Amsterdamer Beiträge zur neueren



Voraussetzung für einen souveränen und kritischen Erwerb von Spezialwissen, weil sie eine Basis für die Bewältigung gesellschaftlicher und beruflicher Aufgaben darstellen, mithin für ein gelungenes, selbstbestimmtes Leben?

Hat „Allgemeinbildung“ ausgedient?

Das Ideal der Allgemeinbildung hat gegenwärtig selbst in der AHS 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 zugrundeliegende Outputorientierung 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 einfach 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 Selbständigkeit 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. An erster Stelle müssen stets Erfahrungen liegen. Nicht beliebige, austauschbare, sondern solche, die die Besinnung auf das Allgemeine ermöglichen und die man für das Weltverständnis als exemplarisch betrachten darf. Dabei geht es stets um die intensive Begegnung mit ernstzunehmenden Inhalten. Am Ende der Schulzeit sollte die Fähigkeit stehen, kritisch-distanzierte und rational begründbare Urteile abzugeben. Ein kompetenter Umgang mit Fragestellungen und Problemen kann also allenfalls Folge, niemals Inhalt eines Bildungsprozesses sein. Wer das fordert, verkennt das Wesen von Wissen und Lernen.

Ist der Mensch Selbstzweck oder ein Produktionsfaktor?

Wir dürfen nicht vergessen: Die sich auf den Philosophen Immanuel Kant stützende Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts und dessen Ideal der Allgemeinbildung war nicht einfach nur irgendeine zeitgebundene Ausformung 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, was dazu führt, dass Kriterien wie Geld, Networking oder die Selbstvermarktung für den sozio-ökonomischen Erfolg wichtiger werden als die persönliche Leistung. Dass der Mensch nicht primär als Selbstzweck gesehen wird, ist unbestreitbar – die Wirtschaft



Allgemeinbildung hilft wie ein voller Apfelbaum: Verhindert Depressionen und „keeps the doctor away...“

verlangt offen nach Humankapital, d.h. 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 heutzutage 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 inwohnende 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 und zeugen von einem beispiellosen Siegeszug journalistischer Textsorten auf Kosten der Literatur. Kleinschrittige Arbeitsanweisungen und einengende Vorgaben sollen dabei den geistigen Gleichschritt der Prüflinge und eine vermeintlich objektive Beurteilung garantieren. Da die Gestaltung der schriftlichen Reifeprüfung wesentlichen Einfluss auf die Art des Unterrichts in der Oberstufe hat – vermutlich mehr als der eigentliche Lehrplan – kann nicht geleugnet werden, dass die aktuelle Praxis zu einem erheblichen Qualitätsverlust des Deutschunterrichts beiträgt.

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 z. T. wesentlich weniger Deutschstunden verfolgen eben völlig unterschiedliche Bildungsziele. Sie einfach in einen Topf zu werfen, indem



Abb.: Lucas Cranach der Ältere, Detail aus *Der Sünderfall* / *Der Baum der Erkenntnis* von Gut und Böse

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.

Verrat an der Bildungsidee des Gymnasiums

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 hängt auch die völlig unverständliche Vorgabe der genauen Wortanzahl für jeden der beiden Texte zusammen; 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 sogenannten *bullet points* sollen eine Hilfe für schwächere Schüler darstellen, >>>



in Wirklichkeit bilden sie ein kaum überwindbares Korsett, das Selbständigkeit 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. Wieder: Welch ein Widerspruch!

Vorgaben, die eine ausschließlich formale Beurteilung zulassen

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 Selbständigkeit 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 mühe-

los möglich sein, die schriftliche Matura zu bestehen, ohne auch nur ein einziges ernstzunehmendes 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. Bereits 2015 klagte der Schriftsteller Ludwig Laher im *Standard*: „Nach vier Jahren Oberstufe muss man für die erfolgreiche Bewältigung eines Literaturbeispiels bei der Deutsch-Matura genau nichts über Literatur wissen, kein spezifisches Handwerkszeug nachweisen, denn allgemeine Minimalkenntnisse zur Textanalyse und -interpretation reichen völlig aus.“

Aber ist die Klage über den Niedergang des Literaturunterrichts überhaupt berechtigt? Wird Lesen langfristig nicht sowieso wieder zu einer elitären Angelegenheit werden und ihre Rolle als zentrale Kulturtechnik verlieren? Vielleicht. Dennoch ist eine Bildungspolitik, die diesen Prozess beschleunigt, verantwortungslos. Denn die großen Fragen des Daseins, moralische Werte und gesellschaftliche Normen, sie alle sind stets auch von der Literatur erarbeitet und problematisiert worden. Die Aneignung der v. a. literarisch vermittelten Tradition ist Voraussetzung dafür, um die eigene Lebensform verstehen zu lernen und in Distanz zu ihr treten zu können.

Das Konzept der Deutsch-Matura ist falsch

Ebenso problematisch wie das Zurückdrängen eines anspruchsvollen Literaturunterrichts ist die Auswahl der zur Maturavorgeschriebenen Textsorten. Es handelt sich derzeit um folgende: Erörterung, Kommentar, Leserbrief, Meinungsrede, Textanalyse, Textinterpretation und Zusammenfassung. Dazu nur 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. Und gerade diese sollten junge Menschen besonders einüben. Abgesehen davon zeigt die Praxis, dass es für durchschnittliche Schüler eine Überforderung darstellt, etwa zwi-



schen einer Meinungsrede und einem Kommentar stilistisch wirklich 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 Vorlagetext 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, in der die Prüflinge ihren Gedankenreichtum unter Beweis stellen können, würden dadurch eröffnet!

Was auch immer die Motive für diese radikale Umgestaltung der Matura und letztlich des Deutschunterrichts sein mögen: Wir sollten nicht vergessen, dass praktisch alle heute erwachsenen Personen, die gut schreiben und reden können – ob als Journalisten, Schriftsteller oder als Wissenschaftler –

dies nicht anhand modischer Textsorten und enggeführter Prüfungsaufgaben gelernt haben, 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.“

Dr. Tomas Kubelik, geb. 1976 in der Slowakei, wuchs in Stuttgart auf und studierte Germanistik und Mathematik. 2005 promovierte er zum Dr. phil. Er ist als Gymnasiallehrer für Deutsch und Mathematik im Stiftsgymnasium Melk tätig. 2013 erschien sein Buch *Genug gegendert! Eine Kritik der feministischen Sprache* im Projekte-Verlag Cornelius. Zahlreiche Essays in Zeitschriften und Zeitungen zu schulelevanten Fragen.

Dieser Essay ist der kaum veränderte Abdruck der beiden kritischen Aufsätze: *Österreichische Literatur? – Nie gehört!* Zeitschrift der „Academia“, Sept. 2019, und *Deutsch-Matura: Goethe? Na und!* „Die Presse“, 3.5.2019.

Wer nicht hören will, muss fühlen ...

Im Jänner 1948 veröffentlichte T. S. Eliot seine umfangreiche Analyse *Zum Begriff der Kultur*. Aus heutiger Sicht, zurückblickend, ist es unglaublich, wie treffsicher diese Überlegungen und Schlussfolgerungen gewesen sind. Hier nur ein paar Sätze aus den „Schlussbemerkungen“, die die Wichtigkeit des Appells von Dr. Tomas Kubelik unterstreichen:

- ▶ Immer wieder schleichen sich Irrtümer ein, weil wir dazu neigen, Kultur ausschließlich als Gruppenkultur aufzufassen, als Kultur der „kultivierten“ Klassen und Eliten. Unser nächster Schritt ist dann immer der Gedanke, der auf einfacherer Stufe stehende Teil der Gesellschaft besitze Kultur nur insoweit, als er an dieser höheren und bewussteren Kultur teilhat. [...] Doch] dass die Kultur der Minderheit hochwertig bleibt, hängt wesentlich davon ab, dass sie auch weiter die Kultur einer Minderheit ist. Keine noch so große Zahl von Jugendstudienheimen würde uns für den Niedergang von Oxford und Cambridge entschädigen [...]. Eine „Massenkultur“ wird immer eine Ersatzkultur sein; und mögen zunächst auch viele auf diese Kultur hereinfließen, die Gescheiterten werden früher oder später den Betrug merken.
- ▶ Worauf ich hinauswill, deckt sich im Wesentlichen mit dem, was ich im vorigen Kapitel klarzumachen versuchte. Dort sprach ich davon, dass die Politik die Kultur zu beherrschen droht, statt sich auf den Raum zu beschränken, der ihr innerhalb einer Kultur zukommt.
- ▶ So läuft denn alles auf diese Lehre hinaus: Je mehr Verantwortung das Bildungswesen sich anmaßt, desto systematischer übt es Verrat an der Kultur. [...] Denn indem wir [...] uns darauf stürzen, jedweden zu bilden, senken wir unweigerlich das Niveau, geben wir immer mehr das Studium der Dinge auf, durch die das Wesentliche unserer Kultur vermittelt wird [...] und wir zerstören unsere altherwürdigen Bauwerke, um den Boden freizumachen, auf dem die barbarischen Nomaden der Zukunft in ihren motorisierten Wohnwagen kampieren werden. [Denn:] Das Ideal eines einheitlichen Bildungssystems [...] führt [...] unmerklich dazu, dass sie [die höhere Bildung] an zu viele Menschen herangetragen wird und infolgedessen auf das Niveau sinkt, das von dieser angeschwollenen Zahl von Bildungskandidaten erreicht werden kann.

(zitiert aus T. S. Eliot: *Zum Begriff der Kultur*. Rowohlt 1961

M. Petrowsky