
Vergleichbarkeit in der Vielfalt

Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die Allgemeine Hochschulreife

Petra Stanat, Michael Becker-Mrotzek, Werner Blum und Bernd Tesch

Zusammenfassung

Im föderalen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland unterscheiden sich die Rahmenvorgaben für die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung zwischen den Ländern erheblich und es gibt Hinweise darauf, dass auch die von Abiturientinnen und Abiturienten erreichten Leistungen deutlich variieren. Um die Vergleichbarkeit der Anforderungen zu erhöhen, hat die KMK 2012 Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (AHR) verabschiedet, die beschreiben, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler entwickelt haben sollen, wenn sie die Schule mit dem Abitur verlassen. In diesem Beitrag werden die Bildungsstandards für die AHR in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie Englisch und Französisch als fortgeführte Fremdsprachen beschrieben, wobei insbesondere auf Aspekte eingegangen wird, die im Vergleich zu den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) wesentliche Neuerungen darstellen. Ferner wird erörtert, welche Maßnahmen ergriffen werden, um die neuen Vorgaben zu implementieren. Ausführlicher wird dabei auf die Entwicklung von gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder eingegangen, die diesen ab dem Prüfungsjahr 2017 zur Verfügung stehen sollen.

1 Einleitung

Im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland bewegt sich schulische Bildung in einem Spannungsfeld zwischen interner Ausdifferenzierung und externer Standardisierung. So unterscheiden sich die Rahmenvorgaben für Bildungsgänge, die zu demselben Abschluss führen, zwischen den Ländern teilweise erheblich (vgl.

z. B. Schneider et al. 2013). Dies wird vor allem dann als Problem wahrgenommen, wenn als Konsequenz auch das erreichte Kompetenzniveau, das mit dem jeweiligen Abschluss und den dafür vergebenen Noten verbunden ist, zwischen den Ländern variiert. In den Studien des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das in Deutschland für das nationale Bildungsmonitoring zuständig ist, hat sich für den Mittleren Schulabschluss (MSA) gezeigt, dass dies in der Tat der Fall ist – sowohl die Vorgaben für den MSA als auch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die diesen anstreben, unterscheiden sich in den sprachlichen und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zwischen den Ländern deutlich (vgl. z. B. Köller et al. 2010; Pant et al. 2013).

Auch für die Allgemeine Hochschulreife (AHR) gibt es Hinweise auf deutlich variierende Kompetenzniveaus, die Schülerinnen und Schüler in zentralen Fächern erreichen. In der Studie „Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren“ (TOSCA) etwa erzielten Abiturientinnen und Abiturienten aus Baden-Württemberg im TIMSS-Oberstufentest deutlich höhere Mathematikleistungen als Abiturientinnen und Abiturienten aus Hamburg. In Leistungskursen betrug der Unterschied etwa eine dreiviertel Standardabweichung, in Grundkursen lag er bei einer ganzen Standardabweichung. Zwischen den Mathematiknoten der Schülerinnen und Schüler waren jedoch keine bedeutsamen Differenzen zu verzeichnen (Neumann et al. 2009).

Darauf, dass ähnliche Unterschiede nicht nur zwischen Baden-Württemberg und Hamburg, sondern auch zwischen anderen Ländern bestehen, weisen die für Gymnasien separat ausgewiesenen Ergebnisse der IQB-Ländervergleichsstudien in der neunten Jahrgangsstufe hin. Den Kompetenztests, die in diesen Studien eingesetzt werden, liegen die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I zugrunde, an die die Bildungsstandards für die AHR anknüpfen. Im IQB-Ländervergleich 2012 etwa betrug im Fach Mathematik der Unterschied zwischen dem niedrigsten und dem höchsten Kompetenzmittelwert an Gymnasien mehr als eine halbe Standardabweichung, was grob geschätzt dem durchschnittlichen Lernzuwachs entspricht, der in der Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in zwei Schuljahren erreicht wird (Roppelt, Penk et al. 2013). Es ist kaum zu erwarten, dass diese Differenz bis zum Abitur ausgeglichen werden kann.

Derart große Diskrepanzen werden insbesondere für die Allgemeine Hochschulreife, der als Zugangsberechtigung für ein Universitätsstudium ein hoher Wert zukommt, allgemein als Gerechtigkeitsproblem bewertet. Entsprechend wird die mangelnde Vergleichbarkeit der AHR in der öffentlichen Diskussion immer wieder kritisiert, und es werden Stimmen laut, die ein nationales Zentralabitur fordern. Diese Plädoyers kommen sowohl aus den Reihen einschlägiger Verbände, wie etwa der Bundesvereinigung der Oberstudiendirektorinnen und Oberstudiendirektoren

(BDK) mit ihrer Düsseldorfer Erklärung vom 26.09.2014 (BDK 2014), als auch von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, wie z. B. dem Expertengremium des Aktionsrats Bildung (Blossfeld et al. 2011).

Auf politischer Ebene wird die Einführung eines nationalen Zentralabiturs dagegen derzeit nicht ernsthaft diskutiert. Stattdessen wird angestrebt, die Vergleichbarkeit der Anforderungen, die an Abiturientinnen und Abiturienten gestellt werden, durch die Einführung von Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife und die Bereitstellung darauf basierender gemeinsamer Abiturprüfungspools zu erhöhen. Bildungsstandards für die AHR hat die Kultusministerkonferenz (KMK) 2012 zunächst für die Fächer Deutsch und Mathematik sowie Englisch und Französisch als fortgeführte Fremdsprachen verabschiedet; mit der Entwicklung von Bildungsstandards für die Fächer Biologie, Chemie und Physik soll 2017 begonnen werden. Die damit definierten Vorgaben knüpfen an die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) an, die 1975 eingeführt worden sind und in der Folgezeit mehrfach überarbeitet wurden (vgl. KMK 1989/2002a-c; KMK 1989/2004; Köller 2007; Kühn 2010). Mit den 2012 verabschiedeten Bildungsstandards für die AHR wurden die zu diesem Zeitpunkt geltenden EPA in den vier Fächern abgelöst.

Im Folgenden wird zunächst das Vorgehen bei der Weiterentwicklung der EPA zu Bildungsstandards skizziert. Anschließend werden die inhaltlichen und formalen Vorgaben der Bildungsstandards jeweils für die Fächer Deutsch, Mathematik sowie die fortgeführten Fremdsprachen Englisch und Französisch dargestellt. Dabei wird fachspezifisch insbesondere auf Merkmale eingegangen, die im Vergleich zu den EPA veränderte Akzentuierungen darstellen, und auf Aspekte, die sich von den Bildungsstandards für den MSA abheben. In einer kritischen Würdigung der neuen Vorgaben wird für jedes Fach jeweils auch erörtert, inwieweit diese aus fachdidaktischer Sicht tragfähig sind bzw. in welcher Hinsicht für die Zukunft Weiterentwicklungsbedarf gesehen wird.

In einem weiteren Teil des Beitrags wird die Konzeption der KMK zur Implementation der Bildungsstandards für die AHR beschrieben. Ausführlicher wird dabei das bereits erwähnte Vorhaben dargestellt, gemeinsame Abituraufgabenpools einzurichten, die auf den Bildungsstandards basieren und den Ländern ab dem Prüfungsjahr 2017 als Angebot für den Einsatz in der Abiturprüfung zur Verfügung stehen sollen. Neben der Einführung der Bildungsstandards bilden diese Pools ein zentrales Element der Strategie, mit der die KMK die länderübergreifende Vergleichbarkeit der Leistungen von Abiturientinnen und Abiturienten erhöhen will. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Frage, wie der Nachweis geführt werden könnte, dass dieses Ziel tatsächlich erreicht wird.

2 Entwicklung von Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife

In Deutschland hat die KMK nach Bekanntwerden der Ergebnisse aus PISA 2000 (OECD 2001; Baumert et al. 2001, 2002) beschlossen, Bildungsstandards zu erarbeiten, die ein zentrales Element der Gesamtstrategie der Länder zum Bildungsmonitoring bilden (KMK 2006, KMK im Druck). Die Bildungsstandards der KMK beschreiben fachbezogene Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Bildungslaufbahn entwickelt haben sollen. Es handelt sich also um abschlussbezogene *Output*-Standards, die als Zielkriterien für alle 16 Länder verbindlich sind. Mit der Verabschiedung von Bildungsstandards verpflichten sich die Länder, diese durch geeignete Maßnahmen (z. B. Anpassung der Lehrpläne bzw. Kerncurricula sowie der Anforderungen in Abschlussprüfungen) zu implementieren. Die Bildungsstandards für den Primarbereich (Deutsch und Mathematik), für den Hauptschulabschluss (Deutsch und Mathematik sowie Englisch und Französisch als erste Fremdsprache) und für den Mittleren Schulabschluss (Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch als erste Fremdsprache sowie Biologie, Chemie und Physik) wurden in den Jahren 2003 und 2004 verabschiedet.

In ihrer 319. Sitzung am 17./18.10.2007 in Bonn fasste die KMK den Beschluss, auch für die Allgemeine Hochschulreife Bildungsstandards zu entwickeln, wobei dieser Prozess von den EPA in der Abiturprüfung ausgehen sollte. Im Wortlaut liest sich der Beschluss wie folgt:

„Bei der Gestaltung des Abiturs ist für die Kultusministerkonferenz die Qualitätssicherung und -weiterentwicklung zentrale Leitlinie. Die Kultusministerkonferenz hat innerhalb des grundlegenden Reformprozesses seit PISA 2000 Beschlüsse zur Erarbeitung, Umsetzung und länderübergreifenden Überprüfung von Bildungsstandards gefasst; dabei hat sie sich vorerst auf die Primarstufe und die Sekundarstufe I (Hauptschulabschluss, Mittlerer Schulabschluss) konzentriert. Die Kultusministerkonferenz beschließt nun die Weiterentwicklung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung zu Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. Grundlegende Ziele sind, die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und die Durchlässigkeit des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland zu sichern sowie einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung zu leisten. [...]

Die Kultusministerkonferenz beschließt die Weiterentwicklung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA) zu bundesweiten Bildungsstandards für die Abiturprüfung [sic!] zunächst in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste [sic!] Fremdsprache (Englisch/Französisch), ferner für die naturwissenschaftlichen Fächer (Biologie, Chemie, Physik).

1. Die Kultusministerkonferenz beauftragt das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), in Zusammenarbeit mit der Amtschefskommission ‚Qualitätssicherung in Schulen‘ die Erarbeitung der Bildungsstandards zu organi-

sieren¹, ein Kompetenzstufenmodell für die gymnasiale Oberstufe zu entwickeln und dabei folgende Eckpunkte zu berücksichtigen:

- Nutzung der bisherigen Leistungen der EPA, des Austauschs der Abituraufgaben und der gegenseitigen Hospitation bei mündlichen Prüfungen sowie Berücksichtigung der grundsätzlichen Konzeption der bisher von der Kultusministerkonferenz vorgelegten Bildungsstandards,
- Einführung der Bildungsstandards nach Möglichkeit bereits beginnend für die Schülerinnen und Schüler, die zum Schuljahr 2010/2011 in die Qualifikationsphase eintreten.

[...]“ (KMK 2007).

Die konkrete Erarbeitung der Bildungsstandards für die AHR wurde im Dezember 2009 mit einer Auftaktveranstaltung im IQB begonnen und orientierte sich an einer Reihe von Maßgaben:

Erstens sollten die Vorgaben die von der KMK (1972/2013) festgelegten allgemeinen Ziele der gymnasialen Oberstufe (vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit, wissenschaftspropädeutische Bildung) in angemessener Weise widerspiegeln. Zweitens sollte die Kompetenzorientierung der Bildungsstandards, die für die anderen Schulstufen maßgeblich war, auch bei der Entwicklung entsprechender Zielvorgaben für die Allgemeine Hochschulreife leitend sein. Dabei wird unter einer Kompetenz „die Fähigkeit verstanden, Wissen und Können in den jeweiligen Fächern zur Lösung von Problemen anzuwenden“ (KMK 2012a-c, S. 5), wobei der Begriff des Problems breit gefasst wird und z. B. auch das Ziehen von Schlussfolgerungen oder die Deutung von Sachverhalten umfasst.

Die dritte Maßgabe sah eine Anknüpfung sowohl an die EPA als auch an die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (MSA) vor. Entsprechend wurde angestrebt, Elemente der EPA, die in weiten Teilen bereits kompetenzorientiert formuliert waren, aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Bei der Anknüpfung an den MSA wurde weiterhin angestrebt, die Kompetenzstrukturmodelle so weit wie möglich zu übernehmen und zu definieren, welche über die für den Mittleren Schulabschluss definierten Kompetenzen hinausgehenden Anforderungen Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe II zu bewältigen in der Lage sein sollten. Dies war unter anderem aufgrund der recht anspruchsvollen Bildungsstandards für den MSA teilweise eine Herausforderung (vgl. z. B. Köster 2014, Steinmetz 2013).

Viertens sollten auch die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife als Regelstandards entwickelt werden, also in Form von Zielen, die Abiturientinnen und Abiturienten „in der Regel“ oder „im Durchschnitt“ erreichen sollen. Hierbei war allerdings zwischen einem grundlegenden und einem erhöhten Anforderungs-

1 Protokollnotiz: Dabei steht auch die Kompetenz des Schulausschusses zur Verfügung.

niveau² zu unterscheiden. Das grundlegende Niveau sollte sich auf Kurse in der Sekundarstufe II beziehen, die mindestens dreistündig unterrichtet werden, das erhöhte Niveau hingegen auf mindestens vierstündige Kurse. Mit dieser Definition konnte die Vorgabe für die Bildungssysteme aller Länder handhabbar gemacht werden, obwohl sich diese darin unterscheiden, ob verschiedene Kursniveaus für die relevanten Fächer existieren und in welchem Umfang sie jeweils unterrichtet werden (vgl. z. B. Schneider et al. 2013).

Die Differenzierung nach einem grundlegenden und einem erhöhten Anforderungsniveau ließ sich weitgehend umsetzen; für einige Kompetenzbereiche, wie etwa die interkulturelle kommunikative Kompetenz in den fremdsprachlichen Fächern, war dies jedoch nicht sinnvoll möglich (s. u.). Allgemein kommen zwei Arten der Differenzierung vor: Zum einen enthalten die Bildungsstandards für das erhöhte Anforderungsniveau zusätzliche Kompetenzziele, die in den Bildungsstandards für das grundlegende Anforderungsniveau nicht vorkommen, und zum anderen werden einige der für das grundlegende Anforderungsniveau definierten Kompetenzziele beim erhöhten Anforderungsniveau auf komplexere Inhalte, Sachverhalte bzw. Anwendungszusammenhänge (z. B. anspruchsvolleres Textmaterial) bezogen, die zumeist auch mehr oder anderes Vorwissen voraussetzen. Allgemein ist es erforderlich, Bildungsstandards anhand von Aufgabenstellungen zu konkretisieren. Für die zweite Art der Differenzierung zwischen grundlegendem und erhöhten Anforderungsniveau ist dies besonders wichtig, um zu verdeutlichen, was mit solchen relativen Beschreibungen wie „und können dabei auf ihr größeres und komplexeres Kontextwissen zurückgreifen“ (KMK 2012a, S. 19) gemeint ist. Sämtliche Kompetenzziele wurden in den Bildungsstandards auf der Grundlage von rein fachlichen und fachdidaktischen Überlegungen festgelegt, was zur Folge hat, dass der Abstand zwischen dem grundlegenden und dem erhöhten Anforderungsniveau je nach Kompetenzbereich unterschiedlich groß sein kann. Die Differenzierung ist also nicht so zu interpretieren, dass z. B. ein Regelstandard für das grundlegende Anforderungsniveau den Mindeststandard für das erhöhte Anforderungsniveau bildet, wie es bei den integrierten Kompetenzstufenmodellen der Sekundarstufe I der Fall ist, die sich auf den Hauptschulabschluss (HSA) und auf den Mittleren Abschluss (MSA) beziehen (z. B. Blum et al. 2013).

-
- 2 Neben den Anforderungsniveaus werden in den Bildungsstandards für die AHR auch die sogenannten Anforderungsbereiche (AFB I, II, III) ausgewiesen (s. u.). Für die sprachlichen Fächer ist allerdings zu betonen, dass mit den Anforderungsbereichen keine Hierarchie im Sinne von „kognitiv schwieriger“ bzw. „kognitiv leichter“ verbunden ist. Die kognitiven Leistungen in den drei Bereichen lassen sich bestimmten Aufgabenstellungen zuordnen, wobei komplexe Aufgaben, wie sie in der Abiturprüfung üblich sind, immer Leistungen in mehreren Anforderungsbereichen verlangen.

Die fünfte Maßgabe schließlich bestand darin, bei der Entwicklung der Bildungsstandards für die AHR auch die Perspektive der beruflichen Gymnasien einzubeziehen. Ziel sollte sein, dass die Vorgaben auf alle Bildungsgänge angewendet werden können, die zur Allgemeinen Hochschulreife führen. Ausgeschlossen wurden lediglich zunächst die Berufsoberschulen, die über ein spezifisches Profil verfügen. Zu einem späteren Zeitpunkt soll jedoch „in der weiteren Entwicklung der Bildungsstandards [...] geklärt werden, welche der Zielvorgaben sich auch für die BOS eignen und welche modifizierten sowie zusätzlichen Anforderungen für diese Schulform zu spezifizieren sind“ (KMK 2012a-c, S. 6f).

Die Bildungsstandards für die AHR wie auch die illustrierenden Lern- und Prüfungsaufgaben, die in den Dokumenten enthalten sind, wurden fachbezogen von Arbeitsgruppen entwickelt, in denen Lehrkräfte, Fachexpertinnen und Fachexperten der Länder sowie Vertreterinnen und Vertreter der entsprechenden Fachdidaktiken vertreten waren. Der Prozess wurde von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des IQB koordiniert und von einer Steuerungsgruppe begleitet, die sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsministerien ausgewählter Länder zusammensetzte und von der damaligen Vorsitzenden des Schulausschusses der KMK, Cornelia von Ilse, geleitet wurde. Die Länder erhielten mehrfach Gelegenheit, die Entwürfe der Bildungsstandards für die AHR zu kommentieren, und mit einer Anhörung einschlägiger Fachverbände konnte zudem eine breite Fachöffentlichkeit in den Abstimmungsprozess einbezogen werden. Alle Rückmeldungen wurden von den Arbeitsgruppen geprüft und im Prozess der Weiterentwicklung der Dokumente so weit wie möglich berücksichtigt. Die Verabschiedung der Bildungsstandards für die AHR erfolgte in der 339. Sitzung der KMK am 18.10.2012 in Hamburg. Dabei wurde auch vereinbart, dass die Abiturprüfungen der Länder ab dem Prüfungsjahr 2017 auf den Bildungsstandards basieren sollen.

Neben einer Präambel, den Bildungsstandards und den illustrierenden Lern- sowie Abiturprüfungsaufgaben enthalten die verabschiedeten Dokumente auch Hinweise für die Gestaltung der Abiturprüfung. Sie legen unter anderem fest, welche Aufgabenformate in der Abiturprüfung zum Einsatz kommen können, wie umfangreich in den sprachlichen Fächern das Textmaterial sein darf, das Schülerinnen und Schülern zur Bearbeitung einer Aufgabe vorgelegt wird, und welche Richtlinien bei der Bewertung von Schülerleistungen beachtet werden müssen. Diese Vorgaben, die ausschließlich von Vertreterinnen und Vertretern der Länder ausgehandelt wurden, knüpfen ebenfalls an die EPA an und entwickeln diese weiter. Kontrovers diskutiert wurde dabei unter anderem im Fach Deutsch, ob auch „gestaltendes Schreiben“ im Sinne von kreativem Schreiben als Aufgabenformat in der Abiturprüfung zugelassen werden soll, im Fach Mathematik, ob alle drei Sachgebiete (Analysis, Lineare Algebra/Analytische Geometrie und Stochastik)

in jeder Prüfung verbindlich einbezogen werden müssen, und in der fortgeführten Fremdsprache, wie viele Kompetenzbereiche zusätzlich zum verpflichtenden Prüfungsteil Schreiben geprüft werden sollen. Auch darauf wird in den folgenden Teilkapiteln zu den einzelnen Fächern genauer eingegangen, wobei zunächst jeweils dargestellt wird, welche Neuerungen die Bildungsstandards selbst beinhalten. Die Struktur der Darstellungen orientiert sich dabei an den Spezifika des jeweiligen Faches, die besonders relevant sind.

3 Fachspezifische Vorgaben der Bildungsstandards für die AHR

3.1 Deutsch

Die Bildungsstandards Deutsch für die AHR tragen der spezifischen Funktion des Deutschunterrichts Rechnung und sind in diesem Sinne gleichzeitig durch Kontinuität und Weiterentwicklung gekennzeichnet. So heißt es gleich zu Beginn der Fachpräambel:

„Das Fach Deutsch leistet einen grundlegenden Beitrag zu den Bildungszielen der gymnasialen Oberstufe und zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler bis zur Allgemeinen Hochschulreife. Für die unterrichtliche Arbeit in der Sekundarstufe II sind eine vertiefte Beschäftigung und gründliche Auseinandersetzung mit Literatur, Sprache und Kommunikation charakteristisch. Dabei erwerben die Schülerinnen und Schüler sowohl ausgeprägte produktive und rezeptive Text- und Gesprächskompetenz als auch literarhistorisches und ästhetisches Bewusstsein. Besonderes Gewicht erhält die Entwicklung der Argumentations- und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die Bereiche des Faches und in fächerübergreifenden Kontexten.“ (KMK 2012a, S. 13)

Das Zitat macht deutlich, dass dem Fach Deutsch ein doppelter Bildungsauftrag zukommt: Es vermittelt – wie alle anderen Fächer auch – fachspezifisches Wissen und Können. Diese beziehen sich im Fach Deutsch auf die beiden großen Teildomänen Sprache und Literatur. Darüber hinaus geht es im Deutschunterricht aber immer auch um fächerübergreifende Kompetenzen, nämlich um die auf Texte und Gespräche bezogenen Fähigkeiten, die für das Lehren und Lernen in allen Fächern sowie die gesellschaftliche Teilhabe bedeutsam sind. Stehen in der Grundschule und in der Sekundarstufe I noch die basalen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens sowie des Sprechens und Zuhörens im Fokus, so sind es in der gymnasialen Oberstufe vornehmlich die Argumentations- und Reflexionsfähigkeit.

Kontinuität wahren die Bildungsstandards für die AHR sowohl in Bezug auf die Bildungsstandards der vorangehenden Schulstufen (Primarstufe und Mittlerer Schulabschluss) als auch in Bezug auf die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA). Die Bildungsstandards für die AHR greifen die grundlegende fachliche Struktur auf, nämlich die Unterscheidung produktiver und rezeptiver sprachlicher Fähigkeiten jeweils bezogen auf die gesprochene und die geschriebene Sprache. Hieraus ergeben sich die basalen und tradierten Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ sowie „Lesen“, bei denen es sich im Kern um prozedurale Fähigkeiten handelt, auch wenn sie stets auf Inhalte bezogen sind. Neu gegenüber den Bildungsstandards für die vorausgehenden Etappen ist die zusätzliche Ausweisung der zwei domänenspezifischen inhaltlichen Kompetenzbereiche „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ sowie „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“, in denen die prozeduralen Kompetenzen im Wesentlichen erworben werden sollen. Damit wird zugleich der in den Bildungsstandards für den MSA sehr weite Kompetenzbereich des Lesens ausdifferenziert in eine prozessspezifische und eine domänenspezifische inhaltliche Komponente. Unverändert liegt dabei auch den Bildungsstandards AHR ein weiter Textbegriff zugrunde, der neben schriftlichen Texten (einschl. Diagramme, Bilder, Tabellen u. ä.) auch die übrigen medialen Darbietungsformen einschließt, also Theaterinszenierungen, Filme und Hörspiele.

Domänenspezifischer Kompetenzbereich	Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Domänenspezifischer Kompetenzbereich
Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen	Sprechen und Zuhören	Sprache und Sprachgebrauch reflektieren
	Schreiben	
	Lesen	

Abb. 1 Kompetenzstrukturmodell der Bildungsstandards für die AHR im Fach Deutsch (KMK 2012a, S. 14)

Abbildung 1 stellt das Strukturmodell dar, das den Bildungsstandards für die AHR im Fach Deutsch zugrunde liegt. Dieses macht deutlich, dass die zu erwerbenden Kompetenzen systematisch auf die zentralen Gegenstände des Faches bezogen sind, so dass die sprachlichen Fähigkeiten (Sprechen und Zuhören, Lesen, Schreiben) immer in Verbindung mit den beiden fachlichen Domänen „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ bzw. „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ verbunden werden, die dadurch im Vergleich zu den vorangehenden Bildungsetappen an Bedeutung gewinnen. Dies hat zwei Vorteile: Zum einen lassen sich überwiegend prozedural beschriebene Standards ab einem gewissen Grad nicht mehr sinnvoll steigern; so kann beispielsweise die Fähigkeit, eigene Texte verständlich und adressatenorientiert zu verfassen, nur durch Bezug auf die zu verarbeitenden Inhalte anspruchsvoller gemacht werden, nicht aber dadurch, dass Texte *noch* verständlicher und *noch* adressatenorientierter werden sollen. Das schwierigkeitsbestimmende Merkmal liegt in der Komplexität des Materials, dessen Bearbeitung ein erweitertes inhaltliches und methodisches Vorwissen erfordert. Zum anderen liegt in dieser engen Verknüpfung von Wissen und Können der propädeutische Charakter der Bildungsstandards für die AHR: Sie beschreiben, an welchen Inhalten die auf das Studium und die Berufsausbildung bezogenen Fähigkeiten erworben werden sollen. Durch diese Fokussierung gewinnen die fachspezifischen Inhalte für die unterrichtliche Arbeit an Bedeutung, ohne damit andere Inhalte auszuschließen.

Neu im Vergleich zu den EPA ist die Aufnahme eines eigenen Kompetenzbereichs „Sprechen und Zuhören“, womit eine Stärkung der Mündlichkeit und der Gesprächskompetenz verbunden ist. Diese Bereiche waren in den EPA aufgrund ihrer starken Orientierung auf die Abiturprüfung unterrepräsentiert. Nach den Bildungsstandards für die AHR sollen die Schülerinnen und Schüler unter anderem „den Verlauf fachlich anspruchsvoller monologischer und dialogischer Gesprächsformen konzentriert verfolgen, um Argumentation und Intention der Gesprächspartner wiederzugeben bzw. zusammenzufassen sowie ihr Verständnis durch Mitschriften und Notizen zu sichern“ (KMK 2012a, S. 15). Damit zielen die Standards auch im Bereich des Mündlichen auf die vertiefte Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten ab, d. h. konkret auf die Fähigkeit, sich gemeinsam mit anderen argumentativ über komplexe und abstrakte Sachverhalte zu verständigen.

Eine aus fachdidaktischer Sicht besonders wichtige und für die Unterrichtsentwicklung bedeutsame Innovation stellt die neue Systematik der Aufgabenarten dar, die in den EPA enthaltene Formate aufnimmt und um schreibdidaktische Neuerungen ergänzt. Diese stellt Abbildung 2 im Überblick dar.

Abitur und Matura im Wandel

Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und
ihre Effekte

Kramer, J.; Neumann, M.; Trautwein, U. (Hrsg.)

2016, XIV, 285 S. 16 Abb., 4 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-11692-7