

Heinz-Elmar Tenorth

Grundbildung – Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen

Vorbemerkung

Zu den Themen, an denen man ungeachtet der deutschen Teilung und aller ideologischen Divergenzen, bis 1990 deutschsprachige Pädagogen in ihrem gemeinsamen Erbe gegenüber anderen deutlich erkennen konnte, gehörte ohne Zweifel die Argumentation mit dem Bildungsbegriff. Nicht nur, dass dieser Begriff in Ost und West kontinuierlich verwendet wurde, seine theoretische Reflexion speiste sich aus den gleichen, wenn auch unterschiedlich rezipierten und bewerteten Traditionslinien philosophisch-pädagogischer Reflexion, und er fungierte sowohl theoretisch wie politisch in gleicher Weise – als Zentralformel, mit der Zuschreibungen an Individuen und ihre Muster des Heranwachsens und der Aneignung von Welt ebenso diskutiert wurden wie politische Grundsatzentscheidungen über das Bildungssystem oder Fragen der Gestaltung von Programmen und Systemen in Organisationen des Lernens. Dieser Verweisungszusammenhang hat bis 1989/90 Stabilität behalten, er lässt sich auch an aktuellen Debatten erkennen. Die Schriften Gerhart Neuners vor und nach 1990 könnte ich als Beleg nennen (Neuner 1973, 1999), aber man kann auch die aktuelle politische Kritik des Bildungswesens lesen, um die Kontinuität dieser Diskussion bestätigt zu finden.

Gegenwärtig leben wir ja in einer Situation, in der das Bildungswesen erneut insgesamt thematisch wird – und es ist kein Zufall, dass dabei auch die Debatte über den Bildungsbegriff selbst neue Dynamik gewonnen hat. Er wird kontrovers diskutiert unter den Erziehungswissenschaftlern, aber auch mit rührenden Formen der Neuentdeckung unter Philosophen, die erstaunt das „Potential“ des Bildungsbegriffes der deutschen idealistischen philosophischen Tradition sehen und feststellen, dass er geeignet ist, die umfassende Thematik der Konstitution des Subjekts zu erörtern¹. Diese großen Fragen in-

1 Besonders hübsch als eifersüchtig-innovativ auftretende Neuentdeckerin Birgit Sandkaulen: La Bildung. In: FAZ 19.11.2004, 10 – und selbstverständlich mit dem Hinweis: „Mit Pädagogik hat das nicht das mindeste zu tun“.

teressieren mich heute nicht zuerst, mein Interesse gilt der Leistungsfähigkeit der bildungstheoretischen Reflexion im bildungspolitischen Kontext und meine Absicht ist es nur,

1. auf ein Problem aufmerksam zu machen und damit eine konzeptionelle Leerstelle der bildungspolitischen und -theoretischen Diskussion zu markieren und
2. zur Bearbeitung dieser Leerstelle eine Unterscheidung innerhalb der Begrifflichkeit von Bildung vorzuschlagen, die vielleicht zur Bearbeitung des Problems geeignet ist.

Mit diesen Überlegungen steht also nicht die Systemfrage als Organisationsproblem auf der Tagesordnung, aber das Selbstverständnis des Bildungssystems soll doch in einem konzeptuellen und theoretischen Sinne erörtert werden. Es geht um die Frage, was man in legitimer Weise von einer Schule für alle erwarten darf, und dann wird, wie in Deutschland nicht anders zu erwarten, nicht mehr nur über Systemstrukturen gestritten, sondern auch bildungstheoretisch argumentiert.

In diesem Kontext ist aktuell in bildungstheoretischen und -politische Debatten das systematische Problem entstanden, das ich zum zentralen Punkt meiner Überlegungen machen will, und das ist die Frage der „Grundbildung“ oder der „grundlegenden Bildung“.² Für dieses Problem, und für die Kontroverse, die sich inzwischen entzündet, hat die OECD den Anlaß geliefert, zusammen mit einigen bundesdeutschen Bildungsforschern und -theoretikern, die sich in der Diskussion schulischer Allgemeinbildung systematisch oder bei der Analyse von Leistungsdaten des deutschen Bildungswesens seit PISA empirisch auf das von der OECD entwickelte und in Ansätzen auch in Deutschland ausgearbeitete Konzept von „literacy“ als Grundbildung konzentriert haben.³

Kontrovers wird dieses Konzept gegenwärtig vor allem aus der Perspektive der traditionellen Bildungstheorie diskutiert. Sie kann darin nur ein „funktionalistisches Kompetenzmodell“ erkennen, das den Namen der grundlegenden „Bildung“ nicht verdiene. Es habe jedenfalls, so die jüngste

- 2 Das Thema habe ich auch, z.T. mit gleichen Formulierungen und Argumenten, in meinem Vortrag „Grundbildung – institutionelle Restriktion oder legitimes Programm?“ am 27.9.2004 zur Eröffnung der Jahrestagung Grundschulforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Würzburg behandelt.
- 3 Einerseits beziehe ich mich, bildungstheoretisch und wie die Kritiker dieses Konzepts von Grundbildung auch, dabei auf meine eigene Studie: Alle alles zu lehren. Darmstadt 1994, andererseits, für die Bildungsforschung, auf die programmatischen Texte der Pisa-Autoren (Baumert, Stanat, Demmrich 2001 sowie Baumert 2002).

Kritik, „mit dem, was die Tradition ‚Bildung‘ nannte, wenig oder gar nichts zu tun“ (Koch 2004)⁴; auch an die Stelle der notwendig zu vermittelnden und für Schulen typischen Allgemeinbildung könne es nicht treten. Denn, und jetzt wird es für die Schulsystem-Debatte interessant: „das, was ausnahmslos jeder zu erlernen hatte“, also, wie ich ergänze, das was mit „literacy“ oder Grundbildung bezeichnet wird, das bezeichne allenfalls das „Minimum“ allgemeiner Bildung und das werde, so der Kritiker weiter, bereits „heute in der Grundschule vermittelt“ (Koch 2004, 184), erreiche aber nicht die Würde und Weihe der „Allgemeinbildung“, jedenfalls dann nicht, wenn man am Zusammenhang von „Allgemeiner Menschenbildung und Allgemeinbildung“ festhalte.

Das ist die interessante Konfliktlinie: Grundbildung wird gegen Allgemeinbildung ausgespielt, als legitim gilt allein allgemeine Bildung, jedenfalls kein pragmatisches Modell von literacy und schon gar nicht die bildungspolitische Orientierung an der Garantie eines Bildungsminimums. Das ist mein Thema. Ich lese dabei den manifesten und schärfer werdenden Konflikt nicht als bedeutungsloses Nachhutgefecht der alten Bildungstheoretiker, die mit der aktuellen Strategie der Bildungspolitik ihre Probleme haben, sondern systematisch und dann vor allem als *Indiz für ein systematisches Defizit, dass wir nämlich in Deutschland in einem bildungstheoretischen Sinne, also nicht allein institutionell, ein Konzept von „Grundbildung“ oder des „Bildungsminimums“ nicht entwickelt haben* oder die verfügbaren Modelle nicht anerkennen wollen.

Angesichts des Defizits einer Theorie der Grundbildung ist es meine *zentrale These*,

1. dass der Bezug auf die Grundschule und ihr pädagogisches Selbstverständnis dieses Defizit nicht beseitigt, sondern verschärft. Denn die gegebene institutionelle Struktur der Grundschule in Deutschland verbietet es, sie als Schule des „Minimums“ zu interpretieren, wie das leichtfertig unsere Bildungstheoretiker tun.
2. Einlösbar wäre die Gleichsetzung von Institution und Programm allenfalls dann, wenn man „Grundschule“ in einem einheitsschulischen Sinne interpretierte, z.B. so, wie die dänische Grundskola oder so, wie Einheitschulsysteme anderer Länder – aber nicht wie die Gesamtschulen, die wir in Deutschland kennen.
3. Grundbildung ist aber zuerst ein bildungstheoretisches Problem, dessen

4 In diesem Heft 7 der ZfE findet sich auch die ausführliche Erläuterung meiner eigenen Position, damit man prüfen kann, ob Koch richtig interpretiert (vgl. Tenorth 2004a. sowie für das Thema auch Tenorth 2004b.

Klärung wir uns durch die Fixierung auf Schultypen eher verstellen als aufklären.

Die hier formulierten Thesen versuche ich in den folgenden Überlegungen abzuarbeiten. Dabei kann ich – schon angesichts der Zeit – an das Konzept von „grundlegender Bildung“, das sich in Deutschland im Kontext der Grundschule entwickelt hat, nur knapp erinnern, denn der Versuch, „Grundbildung“ systematisch zu bestimmen und dabei gleichzeitig die Einwände der bildungstheoretischen Kritiker des literacy-Konzepts auszuräumen, interessiert mich mehr. Damit werden nämlich auch die Folgeprobleme sichtbar, die ich abschließend andeuten will – als Einstieg in die Diskussion der Konsequenzen, die diese historische Erinnerung und systematische Besinnung für die institutionelle Form der Grundbildung haben muss, samt der Frage, ob allein eine „Gesamtschule“ das legitime Schulmodell für ein Programm der Grundbildung sein kann.

Die Tradition der „grundlegenden Bildung“ – oder das Dilemma von Institution und Programm

Selbstverständlich beginnt das Problem nicht erst heute oder gar mit den Folgen der OECD-Studien, wichtiger als Zäsur sind in Deutschland die Jahre der Weimarer Republik und die im Kontext ihrer Bildungspolitik vollzogene Gründung und Einrichtung der Grundschule. Diese Geschichte ist wohlbekannt, so dass ich nicht die Einzelheiten der Gesetzgebung oder den unübersehbaren Kompromißcharakter⁵ der Schulartikel der Verfassung, des Reichsgrundschulgesetzes von 1920 und der folgenden Richtlinien von 1923 im Detail erläutern oder gar kritisieren muss. Mir kommt es darauf an, die Folgen für die Gestalt und die Debatte über grundlegende Bildung und ihr Verständnis in Deutschland zu zeigen.

Mit der Einführung der Schulpflicht und der Einrichtung der vierjährigen obligatorischen Grundschule wird 1920 primär die gesellschaftspolitische und institutionelle Seite der Grundbildung definiert, also die Gleichheit vor dem Schulzwang und die Allgemeinheit des Schulbesuchs für vier Jahre. Nicht vollständig erreicht wird dagegen die ursprüngliche Intention einer gleichen Schule für alle, unabhängig von „Konfession und Klasse“, denn die traditionellen Konfessionsgrenzen bleiben folgenreich wirksam und die

5 Der ist schon zeitgenössisch hinreichend kritisiert worden. Peter Petersen (1930, 2) sagt, dass sein Konzept „das Reichsgrundschulgesetz als ein noch jämmerlicheres schulpolitisches Kompromiß erwiesen hat“ als man schon im Allgemeinen sagen müßte.

1925/26 eingeräumte Option eines nur dreijährigen Kursus der Grundschule für die „besonders leistungsfähigen Schulkinder“ zieht erneut Klassengrenzen ein.⁶ Man kann in den langen Übergangsfristen für die – prinzipiell aufgehobenen – Vorschulen sogar ein Aufweichen der institutionellen Zäsur erkennen, sie spiegeln m.E. aber vor allem die überhaupt nicht gelungene schulpädagogische Klärung des Konzepts der Grundbildung; denn ein Konzept der für alle obligatorischen Bildung (das im 19. und frühen 20. Jahrhundert noch intensiv diskutiert worden war) fehlt vollständig. Sichtbar ist das bereits an der Tatsache, dass für die Volksschuloberstufe jede positive Bestimmung in den einschlägigen Gesetzen und Richtlinien nahezu für die ganze Zeit der 20er Jahre fehlt, ablesbar schon daran, dass das Reichsschulgesetz überhaupt nicht zu Stande kommt. Insofern bleibt es dabei, dass die Grundschule zwar die Vorschule ersetzt, aber kein umfassendes Konzept obligatorischer Bildung für alle eröffnet. Das Selbstverständnis der Grundschule wird nämlich, als Ergebnis der Kompromisse, so definiert, wie es die Zeitgenossen loben⁷ und wie es in der Folgezeit auch bei Pädagogen anerkannt bleibt, nämlich als kindgemäße Schule eigenen Rechts, bis sie nach 1969 als veränderungsbedürftig interpretiert wird. Das geschieht vor dem Hintergrund eines anderen Verständnisses von Demokratie, das längere gemeinsame Schulen zu fordern scheint, und eines anderen Verständnis von Anthropologie, ja einer „anthropologischen Erziehungswissenschaft“⁸, die ein anderes Bild der Kindheit und vor allem ein anderes Bild von „Begabung und Lernen im Kindesalter“ fordert.

-
- 6 Die Dokumente und ihre Erläuterung finden sich schon bei Christoph Führ (1972, u.a. S. 161 f.) das „Gesetz betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen vom 28. April 1920“ sowie das die Praxis der „Springer“-Erlasse ermöglichende „Gesetz, betreffend den Lehrgang der Grundschule vom 18. April 1925“; die hinhaltende Vorschulgesetzgebung, u.a. in dem am 26.2.1927 erlassenen „Gesetz zur Änderung des Reichsgesetzes ... vom 28. April 1920“ (164); für die konzeptionell ausschlaggebenden „Richtlinien des Reichsministers des Innern für die Durchführung des Grundschulgesetzes ... vom 25. Februar 1925“, mit denen die Dauer auf 4 Jahre begrenzt wird, sowie für die „Richtlinien über Zielbestimmung und innere Gestaltung der Grundschule“ vom 18. April 1923, mit denen die Stellung im Bildungssystem fixiert wird (280 ff.).
 - 7 Typisch z.B. die Analyse bei Karl Eckhardt (1928). Eckhardt erläutert den „Sinngehalt“ der Grundschule in drei Schritten: Sie sei, schultheoretisch und „pädagogisch“ die „gemeinsame Bildungsstätte, die eine dem Kinde gemäße grundlegende Bildung vermittelt“, gesellschaftspolitisch bzw. im Kontext der „Nationalerziehung“ die „gemeinsame Bildungsstätte aller deutschen Kinder“ und habe daher „die Aufgabe, zur Gemeinschaftsgesinnung zu erziehen“, und – bezogen auf das Bildungssystem und die Begabungsdimension – sie sei „eine Stätte der Schülersauslese“ (93).
 - 8 Vgl. Erwin Schwartz 1969, 7–28, zit. 17, für das gesamte Argument 13 ff., für die Defizit-zuschreibung an die Weimarer Grundschule 10.

Das, was 1969 bezogen auf die Demokratie als Form der Nationalerziehung mit der Gesamtschule nachgeholt werden soll, das fehlte in der Weimarer Republik: Weder war dort die Grundschule eine „besondere Schulgattung“ noch gibt es für Grundbildung eine Bestimmung jenseits der grundschulisch fixierten „kindgemäßen“ Bildung. Die Grundschule wird, interessanterweise, nur als „Grundlage für jede weiterführende Bildung“ (Ziff. 5. der Richtlinien von 1923) eigenständig fixiert, aber die Schulen, auf die in § 1 des Gesetzes von 1920 dann Bezug genommen wird, sind die mittleren und höheren Schulen – die Volksschuloberstufe bleibt ohne Funktionsbestimmung.

Wir alle wissen, dass das Konzept der „volkstümlichen Bildung“ in diese Leerstelle tritt, so dass tatsächlich eine einheitliche „Grundlegende Bildung“ für alle konzeptionell auf die Grundschule beschränkt bleibt; aber wir wissen alle auch, dass „volkstümliche Bildung“ weder bildungstheoretisch und systematisch noch gesellschaftsgeschichtlich und politisch ihre Legitimation behaupten konnte – so wenig wie das zugrundeliegende Begabungskonzept. Grundbildung für alle wird dann, nach 1965, „wissenschaftsorientiert“ neu definiert, dem gymnasialen Lehrgang abgelesen und institutionell der Sekundarstufe zugeordnet, also – wenn man den Zuschreibungen unserer Bildungstheoretiker folgt – vom „Maximum“ der Konzepte von Allgemeinbildung aus definiert.

Das kann man machen, muss dann freilich mit den Folgeproblemen leben: Vor dem Anspruch der gymnasialen Tradition können Gesamtschulen in Deutschland keine eigene Identität gewinnen, weil mit dem Bildungskonzept auch die damit verbundene implizite Selektivität den Lehrgang der Sekundarschulen bestimmt und die Effekte nicht egalisierend, sondern ausschließend werden. In der Formulierung von Bildungsstandards kehren die kompromisshaften Besonderheiten der Wertigkeit von Schulen im Sekundarbereich insofern wieder, als der „mittlere Abschluss“ offenbar das Maß des Allgemeinen bestimmen muss, ohne dass es aber einen „unteren“ Abschluss gibt – es sei denn, der Übergang aus der Grundschule in die „weiterführenden“ Schulen würde diesen Status gewinnen. Aber dann wäre Grundbildung auf vier bzw. sechs Jahre reduziert und auf ein Curriculum bezogen, das eine wesentliche Bedingung der modernen Grundbildung, die Fremdsprachenkompetenz, vielleicht vorbereiten, aber nicht sichern kann.

Das Dilemma bleibt deshalb erhalten, dass die institutionelle Struktur des deutschen Bildungswesens keinen Indikator für Dauer und Umfang der Grundbildung abgibt und dass zugleich kein Konsens über die notwendige Grundbildung im Sinne der für alle unerlässlichen „Basiskompetenzen“ existiert.

tiert, weil sekundarschulbezogene Allgemeinbildung sich von der dominierenden Kraft der gymnasialen Tradition bildungstheoretischen Denkens nicht ablösen kann. In Prozessen der Standardisierung und bei der Formulierung von „Bildungsstandards“ zeigt sich die Brisanz dieses Konfliktes darin, dass zwischen Bund und Ländern nicht geklärt ist, ob „Regel“- oder „Mindeststandards“ formuliert werden sollen, ob man schulartbezogen oder schulartübergreifend definiert, an welchem Standard man die Arbeit in den Schulen mißt und das Erreichen der Grundbildung orientieren will. Das Dilemma der Grundbildung, wie es im Widerspruch von Programm und institutioneller Struktur existiert, lebt deshalb fort.

„Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“ – das Programm

Fragt man, ob andere Lösungen denkbar sind und wie denn, um mit den curricularen Fragen zu beginnen, ein Kanon der Grundbildung und ihr Curriculum aussehen könnten, dann wird schnell klar, dass es mit dem Lehrplan der Grundschulen nicht getan ist. Selbst die aktuellen Versuche, länderübergreifend solche Curricula neu für die Grundschule zu entwickeln⁹, zeigen zwar an, dass man das Problem der Grundbildung kennt, machen aber zugleich – eher ungewollt – sichtbar, dass die Planungen für die Grundschule dem Problem nicht entsprechen können. Das wird manifest, wenn in diesen Planungen der durchaus im Kontext der Grundbildung notwendigen Erwartung der fremdsprachlichen Kompetenz Raum gegeben wird, sogar mit der starken Formulierung, dass „Kompetenz im Umgang mit fremden Sprachen“ am Ende der Grundschulzeit erreicht sein soll. Aber dann lassen die Richtlinien völlig offen, wie diese Grundbildung in der Grundschule erreicht werden soll, sie belegen nur, dass von der Grundstufe der Bildung fälschlich erwartet wird, was nur Inhalt und Ergebnis des gesamten Lehrgangs der Grundbildung sein kann. Aber dieser Focus wird – nach dem zeitlichen Umfang grundlegender Bildung oder in den zugehörigen Kompetenzbestimmungen – in diesen Lehrplänen nicht gewählt.

Auch in den curriculum- und lehrplantheoretischen Überlegungen im Umkreis der Grundschulpädagogik und -didaktik dominiert trotz gelegentlicher Hinweise auf das „gemeinsame Sockelniveau für alle“ (Einsiedler 2003, 286) die Fokussierung durch die Grenzen der Institution, nicht die systematische Frage, was denn Grundbildung bedeuten könnte, schon gar nicht

9 Meine Hinweise beziehen sich auf die 2004 vorgestellten „Rahmenlehrpläne Grundschule“ für Brandenburg, Bremen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern.

der Versuch, in der systematischen Weise – dann auch stufenbezogen – zu denken, wie das von pragmatischen Konzepten im Kontext der literacy-Debatte aus naheliegen könnte. Es verwundert deshalb auch nicht, dass z.B. die Frage der Dauer der Grundschulzeit zwar viel diskutiert wird, aber doch im wesentlichen als gesellschaftspolitisches Problem, nicht in den Dimensionen der Lernzeit, die für Grundbildung gegeben sein muss. Dieter Lenzens unkonventioneller Vorschlag¹⁰, die obligatorische Lernzeit mit dem 12. Lebensjahr enden und dann den Übergang in den Beruf beginnen und spätere Optionen für „Fortbildung“ folgen zu lassen und abzusichern, wird deshalb auch nur als Kuriosum wahrgenommen, aber weder als Wiederholung eines alten französischen Modells der Pflichtschulzeit identifiziert¹¹ noch als Indiz für ein reduktionistisches Programm des Bildungsminimums kritisiert.

Man kommt, mit anderen Worten, um eine systematische Diskussion des Kanons der Grundbildung nicht herum. Aus Frankreich gibt es dafür Vorbilder¹², die aber inhaltlich diskussionsbedürftig sind, u.a. im Blick auf die nicht berücksichtigten historisch-sozialen und fremdsprachlichen Kompetenzen, und die wegen der anderen Lernorganisation und Lernzeit vor der Sekundarbildung nicht unmittelbar vergleichbar sind. Für die systematische Diskussion ist deshalb immer noch zuerst das literacy-Konzept und die damit verbundene pragmatisch-funktionale Orientierung des bildungstheoretischen Denkens einschlägig, als Einlösung des alten Programmsatzes, dass man

10 Er findet sich als Teil der bildungstheoretischen Programmüberlegungen, die Lenzen u.a. für den Verband der Bayerischen Wirtschaft moderiert hat.

11 Vgl. dazu meine Hinweise in Tenorth 2004c.

12 Elisabeth Flitner hat sie als „fachübergreifende Fähigkeiten“ vorgestellt, „die während der gesamten Schulzeit vermittelt werden sollten, ... und als Werkzeuge des Lernens zur Bewältigung des Lebens in allen modernen Gesellschaften unentbehrlich sind“, vgl. die Fassung, die in den Bericht der Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg eingegangen ist: Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (Hrsg.): *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin/Potsdam 2003, bes. 104 ff. Dazu zählen (1) „Lesen-, Schreiben- und Sprechen-Können“, (2) „mathematische Fähigkeiten und Fertigkeiten“, (3) ein „beginnendes konzeptuelles Verständnis von Phänomenen der belebten und unbelebten Natur und ihrer technischen Veränderung sowie ein elementares Verständnis von Raum und Zeit“, (4) „die Fähigkeit zur systematischen, fragegeleiteten Beobachtung und die Verfügung über dazugehörige Praktiken sowie elementare Fähigkeiten der experimentellen Manipulation“, (5) *Erziehung des Körpers, seiner Geschicklichkeit, der Sinne, der Sensibilität und Ausdrucksfähigkeit*“, (6) „Regeln und Werte des zivilisierten Umgangs miteinander“ sowie (7) „Lernmethoden, Arbeitstechniken und Arbeitsorganisation“. Diese Fähigkeiten werden hier dann doch allein für die Grundschule vorgesehen, obwohl sie mit der Lernzeit deutscher Grundschulen – anders als in Frankreich angesichts der obligatorisch vorgeschalteten école maternelle – schon in der notwendigen Dauer der Lernzeit nicht vergleichbar ist.

„Bildung als Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (S. B. Robinsohn) zu klären hat. Kompetenztheoretisch orientiert, werden hier die unentbehrlichen kulturellen Basisfähigkeiten definiert, die als grundlegende Prämissen für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation durch schulische Arbeit universalisiert werden müssen – als historische Gestalt dessen, was heute allgemeine Bildung heißen kann, vor jeder Spezialisierung und auch vor der funktionsspezifischen Erweiterung, wie sie etwa studienbezogene Schulen oder berufsbezogene Bildungsgänge fordern.

Auch über die notwendigen Elemente dieser kulturellen Basiskompetenzen gibt es durchaus konkrete Vorstellungen, für die es – jedenfalls außerhalb der traditionellen deutschen Bildungsdiskurses – auch einen breiten Konsens gibt, schon darin, dass hier über mehr als die basalen Kulturtechniken geredet wird. Dazu zählen, einerseits und für die Basiskompetenzen:

- Beherrschung der Verkehrssprache,
- mathematische Mitteilungsfähigkeit,
- Selbstregulation des Wissenserwerbs,
- Kompetenz im Umgang mit modernen Informationstechnologien
- Fremdsprachliche Kompetenz.¹³

Vergleichbar eindeutig kann man über die curriculare Dimension sprechen, in der diese Kompetenzen in schulischer Arbeit angebahnt und das notwendige Orientierungswissen zugleich eröffnet wird. Im Lehrplan der Schulen sind diese Dimensionen als Modi des Weltzugangs repräsentiert, durchaus reinterpremierbar in der bildungstheoretischen Tradition, die seit Wilhelm von Humboldt für die schulischen Kenntnisse bereitsteht, nämlich als „mathematisches“, „historisches“, „linguistisches“, „ästhetisch-expressives“ und „philosophisches“ Verstehen von und Verhalten zur Welt.¹⁴ In Schulfächern finden diese Dimensionen des Weltzugangs ihre historisch-institutionelle Konkretion und sie zeigen damit, dass Verfachlichung und Verwissenschaftlichung für moderne Grundbildung unentbehrlich sind.

Anders als die eingangs zitierten bildungstheoretischen Kritiker ist dieses Konzept der Grundbildung offen für den historisch-sozialen Wandel (so dass der Vorwurf, hier würde ein „invariables Minimum“ fixiert¹⁵ wirklich nur Indiz für Leseverweigerung ist). Es ist angewiesen auf empirische Bildungsfor-

13 In Anlehnung an Baumert 2003 in Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (Hrsg.): *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin/Potsdam 2003, bes. 80.

14 Ebd. 78 f., für die theoretische Begründung Tenorth 1994 sowie Baumert 2003.

15 So der Vorwurf bei Koch 2004, 187.

schung, um bestimmen zu können, wie sich die Kompetenzen domänen-spezifisch in schulischen Lehrgängen umsetzen lassen, und es hat, das darf man bei allen Debatten über Grundbildung nicht ignorieren, neben der personenbezogenen Seite eine institutionendefinierte Referenz. Sie zeigt, dass Bildung nicht nur personenbezogen zuschreibbar ist, sondern auch als gesellschaftliche Tatsache verstanden werden muss.

Als „Mindeststandard“ wird dieses Konzept der Grundbildung nämlich zuerst und vor allem den Bildungseinrichtungen selbst vorgegeben, sie haben die Bringeschuld in der Einlösung dieses Konzepts. „No child left behind“, das ist die US-amerikanische Formel, die inzwischen eine ganze Bildungsbe-wegung inspiriert¹⁶, „Mindeststandards“ zu sichern als Äquivalent aus der deutschen Debatte über Bildungsstandards. Sie sollen also nicht etwa die Lernanstrengungen der Individuen begrenzen, sondern die Pflichten fixieren, denen sich Schulen der Grundbildung nicht entziehen dürfen – auch nicht durch Ausgrenzung nach unten. Heterogenität der Lerngruppen ist die not-wendige Konsequenz, Differenzierung deshalb die unausweichliche Herausforderung an Bildungseinrichtungen und an die professionelle Kompetenz der Lehrenden.

Institutionelle Konsequenzen: Bildungsgänge statt Systeme gestalten!

Muß man deshalb auch Gesamtschulen einrichten, wie der Chor der Bildungs-politikerinnen von Bulmahn zu Stange und Sager jetzt wiederholt? Allenfalls dann, so meine ich, wenn gesichert ist, dass diese „Gesamt“- oder „Gemein-schaftsschulen“ mit dem Durchschnitt der existenten Gesamtschulen nichts zu tun haben (wie das ja auch für die einheitsschulischen Siegerländer bei PISA gilt). Was man also braucht, das ist ein tragfähiges institutionelles Konzept der Grundbildung, das zur Sicherung von Mindeststandards geeignet ist und weder die Risikogruppen bestätigt noch die Ungleichheiten reproduziert – wie das gegebene System (auch der Gesamtschulen). Abstrakt gesprochen, man benötigt ein System, das Einheit und Differenz in individuell legitimer Weise zurechnet, Standardisierung und Individualisierung also angemessen verbindet.

In Deutschland wird man jetzt Bekenntnisse ablegen müssen, ich will lieber die Probleme markieren, die man dafür diskutieren muss:

16 Wolfgang Böttcher hat in seiner Rezeption der US-amerikanischen Debatte über ein moder-nes Kerncurriculum im Anschluss an die Arbeiten von E. D. Hirsch jr. diesen Diskussions-strang vorgestellt (u.a. Böttcher, W., Kalb, P.E. 2002.

1. vom Bildungsminimum und seiner institutionellen Garantie war schon die Rede, das ist das systematische Essential,
2. zu klären ist weiter, in welchem Maße das Jugendalter einer Schule bedarf, also des Lernens in einem pädagogisch definierten „Schonraum“, und wie diese Schule in sich differenziert sein kann – z.B. nach den Lernmöglichkeiten und -interessen der Lernenden und nach den sich anschließenden Prozessen spezieller Bildung zwischen Beruf und Universität,
3. sagen muss man schließlich, wann und wie, und mit welchem Grad an Reversibilität, pädagogisch erzeugte Ungleichheit hingenommen wird; denn vermeiden, das will ich doch hinzufügen, kann man pädagogisch erzeugte Ungleichheit nicht: Lernen, zumal anspruchsvolles Lernen, erzeugt unausweichlich Differenzen, die man pädagogisch nicht ignorieren darf, zumal dann nicht, wenn man unter dem Anspruch von Individualisierung denkt.

Gibt es für diese Erwartungen eine – vielleicht sogar nur eine einzige – Form von Schule? Ich glaube nicht und es wäre historisch und politisch klug, den Eindruck erst gar nicht zu erwecken. Statt der Orientierung an Schulen, Schularten und -systemen würde ich deshalb konstruktiv wie analytisch empfehlen, von „Bildungsgängen“ aus zu denken, also von den Einheiten, die sich biographisch sowieso viel stärker und eindeutiger in ihrer systematischen Bedeutung identifizieren lassen, in aller Umweghaftigkeit, die Bildungskarrieren eigen ist: *Bildungsgänge lassen sich als institutionell eröffnete und individuell gewählte, aber prinzipiell revidierbare Optionen von Lernwegen interpretieren, die sich nach curricularen und zeitlichen Indizes und in ihrer aufeinander verwiesenen Wertigkeit und Anschlussfähigkeit unterscheiden lassen.* Schon aktuell spielen solche Bildungsgänge im Bildungswesen eine große, häufig übersehene Rolle (vgl. u.a. Baumert, Artelt 2003), auch keineswegs nur in der Weise, dass man primär institutionelles down-grading oder den Alltag von Abstiegsprozessen erleben muss.

Gibt es, so meine Schlussfrage, für diese Bildungsgänge auch eine bildungstheoretische Interpretation – eine solche, die Grundbildung als notwendige Voraussetzung, aber nicht als Abschluss der schulisch gestützten Konstitution des Subjekts zu sehen lehrt?

In der Logik der aktuellen wie der traditionellen Debatte liegt es, jetzt den Begriff der „allgemeinen Bildung“ zu aktivieren – das kann eine Lösung sein, wenn man in Kauf nimmt, dass dann für den weiteren Prozess der Ausdifferenzierung von Institutionen der Begriff der „erweiterten Allgemeinbildung“ notwendig wird und man – spätestens im Sekundarbereich II – damit zugleich

den Konflikt von allgemeiner und beruflicher Bildung wieder auf dem Tisch hat und sich mit Integrationsprogrammen konfrontiert sieht, die heute wenig überzeugend sind. Allgemein und „speziell“ könnte man dann unterscheiden – und wäre wieder bei den Klassikern, freilich um den Preis, dass erneut Gelehrtenbildung und universitär-hochschulische Berufspropädeutik und -ausbildung als „allgemein“, alle anderen Formen der Qualifizierung als „speziell“ etikettiert würden.

Eduard Spranger hat dagegen, schon Anfang der 1920er Jahre die Reihung „grundlegende Bildung – berufliche Bildung – allgemeine Bildung“ vorgeschlagen, um die bildungstheoretische Sequenzierung im Lebenslauf zu charakterisieren (1925). Dahinter steckt das alte Motiv, dass 'über den Beruf, und nur über den Beruf' der Bildungsprozess verlaufen kann, also im Medium des Speziellen, sobald man ihn institutionalisiert nach der Grundbildung denkt, und dass wir das Allgemeine nur „im Leben selbst“ finden, dann ohne Grenze und Abschluss, aber auch in einer Vielfalt jenseits der Institutionen und d.h. jenseits der „Gehäuse der Hörigkeit“, um einen Zeitgenossen Sprangers mit ins Boot zu nehmen und an die Leistungen der Subjekte selbst zu erinnern; denn sie sind – nicht nur in Bildungsgängen – dann nach der Grundbildung zunehmend selbst die Konstrukteure ihrer Lebensläufe.

„Grundbildung“ fände dann ihre Steigerungsformen in zweifacher Referenz, in der Logik von Beruf und Arbeit und in der lebensweltlichen Konstitution des Subjekts, aber sie bliebe in der Logik von „Bildung“, denn sie behielte die Einheit der Form als individuenzentrierten Modus der Aneignung von Welt. Wer dann Zielformeln mag oder sucht, der kann dann die Klassiker zitieren und die höchste und proportionierlichste Ausbildung der Kräfte zu einem Ganzen unterstellen, wenn er den Harmonieerwartungen und -implikationen nicht erliegt, die man mit einer solchen Rhetorik nur selten vermeidet. Mir würde es reichen, die interne Stufung des Bildungsprozesses selbst zu sehen und – bezogen auf die Schule – an der notwendigen Grundbildung zu arbeiten, sie aber nicht im Blick auf das Ganze und das große und erwünschte Ziel und Ende leichtfertig zu ignorieren.