

Lutz Koch

Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative?

Zusammenfassung

Es wird die Frage gestellt, ob das *literacy*-Konzept (Grundbildung) der PISA-Studie eine neue Art von Allgemeinbildung darstellt. Verglichen mit dem Humboldtschen Konzept Allgemeiner Menschenbildung fällt die Antwort negativ aus. Es handelt sich nicht um ein Konzept allgemeiner Bildung, sondern um ein allgemeines Qualifikationskonzept, das auf Kosten der pädagogischen Fragestellung die erfolgsorientierte Bildungssteuerung optimiert.

Summary

General Education and Basic Literacy – Equivalents or alternatives?

This contribution asks whether the literacy-concept of the PISA studies simply represents a new perspective on general education. In comparison with Humboldt's idea of an "Allgemeine Menschenbildung" this proposition must be rejected. It is rather a concept of general qualification, which neglects the pedagogical point of view in favour of optimizing the management of the educational system.

1 Fragestellung

Die Frage kann gestellt werden, und sie muss es wohl auch, ob das in der PISA-Studie verwendete angelsächsische *literacy*-Konzept, im Deutschen als Grundbildungskonzept auftretend, eine neue Art von Allgemeinbildung darstellt und wenn ja, welche. Diese Frage ergibt sich aus der Rede der PISA-Studie von „Allgemein- oder Grundbildung“ (BAUMERT/STANAT/DEMMRICH 2001, S. 20). Es handelt sich bei dem darin verwendeten „Oder“ zweifellos um ein explikatives „Oder“. Es insinuiert, dass Grundbildung den Charakter von Allgemeinbildung habe. Aber das kann man skeptisch betrachten und von Allgemein- oder Grundbildung im Sinne eines alternativen „Oder“ sprechen.

Die damit gestellte Frage nach der Identität oder Differenz von Allgemeinbildung und Grundbildung lässt sich kaum anders als durch einen Vergleich beantworten. Als Voraussetzung dazu wird man sich nach den *essentials* beider Konzepte erkundigen müssen und dann erst den Vergleich wagen können. Die ganze Frage ist der Sache nach schon nicht mehr ganz neu; es ist ja bereits darauf hingewiesen worden, dass es sich bei PISA um eine Neuausrichtung des Bildungsverständnisses „von epochalem Charakter“ handelt und dass die PISA-Konzepte in der Öffentlichkeit unbefragt zum „Inbegriff einer neuen All-

gemeinbildung“ erklärt werden (MESSNER 2003, S. 401). Dass es sich um eine *neue* Allgemeinbildung handelt, wird nicht bestritten, aber ob es sich um *Allgemeinbildung* handelt, das scheint zumindest fraglich zu sein.

2 Allgemeinbildung

Wenn von Allgemeinbildung die Rede ist, denken wir an Schulbildung, nicht an große gebildete Individuen. Es handelt sich um ein inhaltlich dem historischen Wandel ausgeliefertes Schulwissen und Schulkönnen, von dem man in der jeweiligen Epoche annahm, dass es von jedermann geteilt werden sollte und konnte. Solches Wissen und Können repräsentierte einen wie auch immer zustande gekommenen Konsens über das, was den nachwachsenden Generationen noch vor ihrer beruflichen Spezialisierung zu wissen und zu können nötig war. Allgemeinbildung oder Fachbildung, das war hier die Alternative, und zwar schon seit dem Altertum (vgl. KÜHNERT 1961).¹ Sie wurde durch zeitliche Abfolge aufgelöst: Allgemeinbildung geht der Fachbildung zeitlich voran.

Inhaltlich gab es bei der Allgemeinbildung ein Minimum und ein Maximum. Das Minimum umfasste das, was ausnahmslos jeder zu erlernen hatte und heute in der Grundschule vermittelt wird, das Maximum wurde durch den Fächerkanon und Lehrplaninhalt des Gymnasiums repräsentiert, in dem das Allgemeine und nicht Fachgebundene auf seinem schulisch höchsten Niveau denen angeboten wurde, die bis dahin folgen konnten und mochten. Charakteristisch ist, dass der Maßstab für das, was Allgemeinbildung zu leisten und zu bieten hatte, am Maximum abgelesen wurde, nicht am Minimum. Das Minimum galt eher als Voraussetzung und notwendiger Anfang, mithin als „Grundbildung“. Wilhelm VON HUMBOLDT hatte es im „Königsberger Schulplan“ als Elementarunterricht bezeichnet und ihm die Aufgabe zugewiesen, die „Bezeichnung in allen ihren Hauptarten“ zu vermitteln, wodurch eigentlicher Unterricht allererst möglich wird (HUMBOLDT 1969, S. 169). Im Detail hatte es sich bei den Inhalten aller Stufen der Allgemeinbildung wohl immer um eine Kombination von zugleich nützlichem und darüber hinaus den Menschen als solchen bereicherndem Wissen und Können gehandelt. Man muss aber auch eingestehen, dass es durchaus nutzloses Wissen gab (und gibt), woraus freilich erst dann ein Einwand wird, wenn solches Wissen durch Unterricht bloß „mechanisch“ vermittelt wird, also nicht so, dass es von den Lernenden unverwandelt, emphatisch ausgedrückt, zu einem Bestandteil ihres eigenen geistigen Lebens wird.

Mechanische Vermittlung war und ist freilich oft genug der Fall. Schon aus dem 19. Jh. kennen wir die Kritik an der damals herrschenden und mit standespolitischem Abgrenzungsinteresse gegen die „niedereren“ Schichten hochgehaltenen Allgemeinbildung. Von allem etwas zu wissen und dem gemäß alles „gehabt“ zu haben, war eine gesellschaftliche Erwartung der „gebildeten Kreise“, die in bildungspolitische Direktiven umgesetzt wurde. Schon unter Johannes SCHULZE geriet in den 1830er-Jahren die Humboldtsche Idee der Allgemeinen Bildung des Menschen zum enzyklopädischen Drill. Friedrich PAULSEN hat das im zweiten Band seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ ausführlich dargestellt (vgl. PAULSEN 1921). Seitdem haben sich die Verhältnisse mehrfach geändert. Aber ob sie sich grundsätzlich gewandelt haben, ist unsicher. Denn die Humboldtsche Idee von Allgemeinbildung hat sich institutionell nicht durchgesetzt (vgl. MENZE 1975), vielmehr hat die nach seiner Amtszeit entstandene bürokratische Ver-

festigung der Schulen (Jahrgangsklassen, Fachlehrer, Prüfungsdruck usw.) dieser Idee und ihrer schulischen Realisierung auf vielfältige Weise entgegengewirkt.

Das, so scheint es, hat sich bis heute nicht wesentlich geändert. Man kann den sprachlichen Unterschied zwischen *Allgemeiner Menschenbildung* und *Allgemeinbildung* durchaus als Indiz für einen grundlegenden Unterschied in der Sache betrachten. Danach sieht es so aus, dass Allgemeine Menschenbildung nicht bloß eine allen Individuen gemeinsame Ausstattung oder Ausrüstung mit einem mehr oder weniger geschlossenen Kreis schulischer Kenntnisse und Fertigkeiten zu bedeuten hatte, sondern dass die Individuen durch die Anverwandlung des Wissens in ihren wesentlichen Kräften gestärkt und so als Menschen bereichert wurden. Charakteristisch für diese Überzeugung war die Zuversicht, dass ein in seinen geistigen Hauptkräften gestärkter Mensch auch und gerade dann im konkreten und praktischen Leben erfolgreich sein würde, wenn er nicht in ganz bestimmter und zielgerichteter Weise dafür qualifiziert wurde, sondern wenn er zuvor Selbstdenken, Überblick, Urteilsfähigkeit und Maßstäbe gewonnen hatte.

Man kann ohne Übertreibung sagen, dass diese Idee so gut wie völlig verloren gegangen ist. Was sich bis auf den heutigen Tag durchgesetzt hat, war und ist vielmehr die Vorstellung eines gesellschaftlich nützlichen Allround-Wissens als Kennzeichen für Prestige und als Voraussetzung für Berufsbildung, Studium und Karriere. Selbst das scheint noch zu hoch gegriffen zu sein, wenn man bedenkt, wie häufig auf unseren Schulen (und Universitäten) allein für Prüfungen gelernt wird, wobei das alsbaldige Vergessen des Gelernten bereits vor dem Lernen beschlossene Sache ist. Es gibt allerdings selbst bei dieser Schulrealität noch eine zur Hoffnung berechtigende „Dunkelziffer“, nämlich die häufig gar nicht oder erst spät von den Betroffenen bemerkte Horizonsöffnung, die Herausbildung einer Vorstellung von dem, was Geschichte oder Mathematik (selbst in bescheidenen Grenzen) ist, was Natur mit ihren Gesetzen heißt, welche Sprache in der Dichtung gesprochen wird usw., auch wenn wenig von dem übrig geblieben ist, was *en detail* gelernt wurde. Bildung, so soll ein ehemaliger französischer Ministerpräsident gesagt haben, ist das, was übrig bleibt, wenn alles, was auf der Schule gelernt wurde, vergessen ist. Hans BLUMENBERG, der das erwähnt, hat hinzugesetzt, Bildung sei kein Arsenal, Bildung sei ein Horizont (vgl. BLUMENBERG 1998, S. 25).

3 Grundbildung

Das Grundbildungs-Konzept der PISA-Studie orientiert sich an angelsächsischen *literacy*-Vorstellungen, benutzt aber das mögliche deutsche Übersetzungswort „Literalität“ wegen der darin vorherrschenden Bedeutung einführender Alphabetisierung nicht. Der statt dessen verwendete Begriff der Grundbildung ist nicht nur ein anderer Name, sondern erweitert auch den eher formalen *literacy*-Begriff um inhaltliche Fragen und gerät so in die Nähe der traditionellen deutschen Allgemeinbildungsvorstellung. Diese Nähe wird ausdrücklich gesucht, wenn PISA bei der Vorstellung des Grundbildungskonzepts von „Allgemein- oder Grundbildung“ spricht (BAUMERT/STANAT/DEMRRICH 2001, S. 20). Damit ergibt sich die anfangs gestellte Frage nach der Familienähnlichkeit traditioneller Allgemeinbildung und neuer Grundbildung. Sie scheint auf den ersten Blick recht groß zu sein, wenn PISA in Anlehnung an Überlegungen TENORTHS ausführliche Erwägungen zum traditionellen deutschen Konzept von Allgemeinbildung anstellt. So wird auf den re-

flexiven Zugang der Kanonbildung oder auf Humboldtsche Ideen hingewiesen und sogar von „kanonischen Prinzipien moderner Allgemeinbildung“ gesprochen (BAUMERT/STANAT/DEMMRICH 2001, S. 21). Auf der andere Seite grenzt sich das PISA-Konzept genau dagegen ab, wenn es sich auch hier an TENORTH hält und dessen funktionale Perspektive zur Neubestimmung von Allgemeinbildung mit ihren Hinweisen auf Kommunikations- und Lernfähigkeit aufnimmt (BAUMERT/STANAT/DEMMRICH 2001, S. 20). Durch Funktionalität charakterisiert sich ja der PISA-Ansatz selbst. Die funktionale Sicht auf muttersprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen, als „basale Kulturwerkzeuge“ definiert, wird als charakteristisches Merkmal der angelsächsischen *literacy*-Konzeption hervorgehoben (ebd.). In ihr spielt der Kompetenzbegriff eine zentrale Rolle. – Ein zweites Abgrenzungskriterium ergibt sich aus dem Hinweis auf die kanonspezifische Variabilität von Fächern und Themen im traditionellen Allgemeinbildungskonzept. Von solcher Variabilität setzt sich die behauptete Invariabilität der von PISA überprüften „kulturellen Basiskompetenzen“ ab.

Das ganze Konzept läuft also auf die Definition funktionaler und invariabler kultureller Basiskompetenzen hinaus, die durch entsprechende Aufgabenbestimmungen operationalisiert und anhand der Aufgabenbewältigung überprüft (evaluiert) werden können. Wegen ihrer Invariabilität sind diese Kompetenzen übernational, so dass durch internationale Schülerevaluation das Schulwissen und Schulkönnen global verglichen und Ranglisten aufgestellt werden können (den Fehlschluss von defizitärem Schülerwissen auf mangelnde Schul- oder Lehrerleistungsfähigkeit übergehe ich hier). Auch diese am verglichenen Effekt (*output*, *outcome*) orientierte Platzierung ist alles andere als Selbstzweck, sondern ebenfalls funktional ausgelegt, und zwar als Hilfsmittel für die Bildungssteuerung der nationalen Bildungsadministrationen. Und auch diese kann man nicht als letztes Glied der Kette betrachten, sondern als Zwischenglied auf dem Weg zu internationaler wirtschaftlicher Konkurrenzfähigkeit. Es ist ja nicht zu übersehen, dass es sich bei PISA um eine OECD-Studie handelt, d.h. um ein Instrument ökonomischer Kooperation und Entwicklung.

Man kann sich anhand der Dokumentation der OECD-Indikatoren (vgl. Bildung auf einen Blick 2002) einen Eindruck vom ökonomischen Hintergrund des Grundbildungskonzepts verschaffen (vgl. auch FUCHS 2003, S. 162, S. 170f.), vor allem wenn man einen kurzen Blick auf die beiden Kapitel über die Ertragsraten von Bildung wirft, speziell auf das zweite Kapitel über den Zusammenhang zwischen Humankapital und Wirtschaftswachstum (vgl. Bildung auf einen Blick 2002, S. 137ff.). Die Humankapital-Theorie stellt gewissermaßen die Anthropologie von PISA dar. Auch für die UNESCO ist *literacy* der *key indicator* humaner und ökonomischer Entwicklung (vgl. STING 2003, S. 321). Zur Sicherung von Wirtschaftswachstum und Konkurrenzfähigkeit werden nach Vorgabe der *literacy*-Basiskompetenzen die entsprechenden „Standards“ formuliert.²

In der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom Dezember 2003 über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss wird der funktionale Ökonomie-Bezug nicht überall so deutlich ausgesprochen wie im theoretischen Vorspann für die Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache, der mit dem Satz beginnt, die politische, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung Europas im Kontext zunehmender internationaler Kooperation und globalen Wettbewerbs stelle neue Anforderungen an das Fremdsprachenlernen. Aber auch in allen anderen Kompetenzdefinitionen ist eine letzten Endes ökonomisch ausgerichtete Funktionalität ein wesentliches Definitionsmerkmal.

Alles in allem kann man abschließend sagen, dass das funktionale Kompetenzmodell von PISA vor einem ökonomischen Hintergrund die Parameter empirischer Leistungs-

überprüfung präsentiert, zugleich aber auch – und das muss ausdrücklich hervorgehoben werden – einen normativen Anspruch zur „Durchsetzung“ von Mindeststandards erhebt, so die Sprache TENORTS, der im Übrigen die Kompetenzmodelle von PISA als „adäquate Umsetzung eines zeitgemäßen Konzepts von Allgemeinbildung“ betrachtet (TENORTH 2003, S. 156). Man kann hier sehen, wie empirische Bildungsforschung in scheinbar paradoxer Weise mit *normativen* Vorgaben arbeitet und diese Vorgaben zugleich zu curricularen Inhalten eines *politischen* Durchsetzungswillens erhebt. So betrachtet kann man das Ensemble der Basiskompetenzen mit ihren Operationalisierungen (den Standards), als „Kerncurriculum“ betrachten. Es soll den Gehalt einer „Grundbildung“ ausmachen, die als *notwendig* behauptet und als *allgemein* „durchgesetzt“ wird.

4 Vergleich

Wenn man einen Vergleich wagen will, so wird man als Erstes wohl festzustellen haben, dass das Grundbildungskonzept *in bestimmtem Sinne* zweifellos ein Allgemeinbildungsprogramm darstellt. Denn es erhebt ein invariables *Bildungsminimum* zur Vorschrift. Besser wäre es allerdings, von einem Kompetenzminimum zu sprechen und den Bildungsbegriff außen vor zu lassen. Vor allem wird die Minimalausstattung mit Basiskompetenzen zur *allgemeinen* Vorgabe gemacht, so wie die deutschen Standards bereits zur allgemeinen Schulnorm der 15-Jährigen aller Bundesländer geworden sind. Von der traditionellen Allgemeinbildung, deren bis heute ungebrochener Wertschätzung man im Blick auf die Realität der Schulen nur distanzieren folgen kann, unterscheidet sich das PISA-Konzept durch diese mit Bescheidenheitspathos vorgetragene Beschränkung auf das Minimum. Es besitzt freilich gegenüber dem traditionellen Schulbetrieb einen markanten Vorteil, der – nur scheinbar paradox – in der Funktionalität des Kompetenzbegriffes liegt. Denn die PISA-spezifische Kompetenzauffassung impliziert die Applikabilität des Gelernten auf neue und noch nicht eingeübte Fälle. Darin liegt ihr praktischer Vorteil. Beispielhaft dafür sind die Vorgaben für die mathematische *literacy*, vor allem die zu erlernende Modellierungsfähigkeit. Sie soll ja instand setzen, den Anwendungsfall in mathematischen Begriffen zu erfassen und gewissermaßen mathematisch umzudenken. Das wird man nicht gering schätzen wollen, zumal uns seit ARISTOTELES bekannt ist oder bekannt sein kann, dass das Wissen seine wahre Wirklichkeit nur in der Anwendung, im Gebrauch, d.h. im Vollzug hat.

Auch die Hermeneutik ist sich darüber im Klaren, dass Verstehen die Applikation impliziert, allerdings die Applikation der Verständnis suchenden Person auf sich selbst. Wer ein Drama verstehen will, wird sich in Gedanken auf die Bühne begeben und sich in die agierenden Personen versetzen (mit Ausnahme vielleicht des epischen Theaters). Was er von ihnen weiß und erfährt, kann er nur durch Anwendung auf die eigene Person wirklich verstehen, so als sei er mit dem Dramenpersonal identisch. Dass wir solche Identifikation in der Mathematik vergeblich suchen, ist kein Einwand gegen die mathematische *literacy*. Es ist aber ein Einwand gegen das ganze Konzept, wenn wir dergleichen auch *dort* nicht finden, wo es eigentlich hingehört, nämlich in die Beschreibung der Lesekompetenz mit ihren Subskalen und Kompetenzstufen. Allenfalls bei der Beschreibung der Stufe II unter der Subskala „Reflektieren und Bewerten“ lässt sich eine Spur der vermissten Selbstapplikation antreffen, wenn nämlich davon die Rede ist, dass die Leser bei man-

chen Aufgaben auf ihre persönlichen Erfahrungen und Einstellungen Bezug nehmen (ARTELT u.a. 2001, S. 89). Aber das bedeutet wohl nicht die Anwendung des Lesesinnes auf den Leser, sondern nur die Verwendung persönlicher Erfahrung zum Zweck des Textverständnisses. Dass man an den Texten, jedenfalls soweit es sich um philosophische, historische, theologische oder poetische handelt, *Erfahrungen machen* kann, davon ist nicht die Rede. Aber auch solche Erfahrungen beruhen auf Applikation und Gebrauch, jedoch auf einem Gebrauch in gegenläufiger Richtung. Denn hier geht es nicht um berufliches Problemlösen, Chancenauswertung, Profit oder Karriere, sondern um eine Veränderung und Bereicherung des Selbst bzw. der Person. Dies pflegen wir, wie wolkig auch immer, als Bildung zu bezeichnen. Bildender Unterricht ist daher ebenfalls funktional, aber autofunktional, wie man vielleicht etwas missverständlich sagen kann.

Fasst man diesen *Rückbezug*, der in dem enthalten ist, was wir im eminenten Sinne als Bildung apostrophieren, etwas näher in den Blick, so wird man leicht bemerken, dass nicht alles, was „Stoff“ von Unterricht ist, die nötige Tiefe besitzt, die ein Eindringen und ein Sich-Hineinversetzen erträgt. Längst nicht alles ist von der Art, dass man es überhaupt auf sich anwenden kann. Und oft genug lassen sich aus den Inhalten keine Erfahrungen und bleibenden Anschauungen gewinnen. Nicht alles konfrontiert uns mit uns selbst und erzwingt einen Perspektiv- oder Bewusstseinswandel, wie immer wir diese Reflexivität bezeichnen mögen. Vieles, vermutlich das meiste von dem, was wir zu lernen haben, ist *an sich* und *für uns* gleichgültig. Auch das Wenige, das nicht gleichgültig ist, offenbart seinen Reichtum und seine Wichtigkeit den Jüngeren oft erst durch den Unterricht, falls er gelingt. Und das eben ist wohl auch eine der wichtigsten Aufgaben des Unterrichts und seiner Lehrer: das weit Tragende, Wichtige und Fruchtbare den Lernenden aufzuschließen. Dies verlangt viel Didaktik – und wohl noch etwas mehr! Von all dem ist im Grundbildungskonzept nichts zu finden. Der *Rückbezug* des Gelernten auf den Lernenden wird ausgeblendet, auch vom „selbstregulierten Lernen“ (BAUMERT/STANAT/DEMRRICH 2001, S. 22).

HUMBOLDT hatte es an einer bemerkenswerten Stelle des „Litauischen Schulplans“ als einen Hauptzweck der allgemeinen Bildung bezeichnet, nur auf den Menschen selbst *zurückwirkende* Fertigkeit zu vermitteln (HUMBOLDT 1969, S. 188). Verständnis und „vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe“ sowie „Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung“ – darin liegt die angesprochene „Rückwirkung“. Sie entfaltet ihre Wirkung in der Aktivierung der spontanen (selbsttätigen) Erkenntniskräfte, ohne welche weder Einsicht noch allgemeingültige Anschauungen, wie wir sie in den ästhetischen Gegenständen und in der Mathematik finden, möglich sind. Beides ist ja nicht durch Wahrnehmung empirisch gegeben, sondern bedarf subjektiver Eigenleistungen (vgl. KOCH 2003). Man kann deshalb sagen, dass in dieser rückwirkenden Aktivierung unserer „Kräfte“ ein *bildendes* Moment des Unterrichts liegt. Und man kann mit guten Gründen der Meinung sein, dass damit auch ein spezifisch *pädagogisches* Moment berührt ist, welches die zeitgenössische Erziehungswissenschaft mehr und mehr aus dem Blick verliert. Anders ist es nicht zu erklären, dass ein nackter Instrumentalismus, der in der Ausrüstung mit „basalen Kulturwerkzeugen“ so etwas wie Grundbildung erblicken will, einen solchen Zulauf hat, wie es tatsächlich der Fall ist. Auch Automaten operieren mit Werkzeugen, und man sollte deren Kompetenzen nicht gering schätzen. An ihnen kann man ablesen, dass Kerncurricula bei entkernten Subjekten durchaus erfolgreich sein können. Von Bildung im Humboldtschen Sinne (Menschenbildung) kann also bei dem geradezu programmatisch-funktionalen Programm von PISA so wenig die Rede sein wie der

Gebrauch von Werkzeugen den Gebrauchenden reflexiv modifiziert, nämlich gar nicht. Wer sie gebrauchen kann, besitzt „Kompetenz“ und „Qualifikation“, das reicht. Subjektive Qualitäten wie Erfahrung, Einsicht oder Perspektivenreichtum mögen willkommene Zutaten sein, aber letztlich bleiben sie „Kultur“, zu vernachlässigende Größen im Vergleich mit den „Kulturwerkzeugen“. Die als Allgemeinbildung ausgeworfene Grundbildung hat mit einer das Subjekt tangierenden Allgemeinbildung wenig oder nichts zu tun. Sie ist, bildlich gesprochen, „vorwärts“ orientiert, während allgemeine Menschenbildung „rückwärts“ gerichtet ist, nämlich auf den Menschen selbst. Solche Vorwärtsorientierung mag als Progressivität ausgelegt werden, sie ist aber, historisch betrachtet, eine Regression zur utilitaristischen Aufklärungspädagogik hin.

Entfällt der Rückbezug des Lernens auf das lernende Subjekt,³ so entfällt auch die Frage nach den wesentlichen „Kräften“ des Wissens, Handelns, des ästhetischen Sinnes und welttranszendierender Religiosität (vgl. LADENTHIN 2003, S. 368f.). Es entfällt ferner die Frage nach den kanonischen Inhalten, die an sich selbst und nicht bloß durch ihren Verwendungssinn interessant und gewichtig sind. Wenn der Lernende als Mensch gleichgültig ist, nur eben nicht hinsichtlich seiner Leistungen (*output*), dann spielt es auch keine Rolle, womit er beschäftigt wird. Es genügt, ihn die vorgeschriebenen Anwendungskompetenzen erwerben zu lassen. Die Gegenstände und Themen werden daher beliebig. Und in der Tat verhält sich das Grundbildungskonzept mit seinen Bildungsindikatoren, Basiskompetenzen und Standardprogrammen – große Worte – gegen seine Inhalte indifferent. Das ist schon anderwärts moniert worden (vgl. STROBEL-EISELE/PRANGE 2003). Vielleicht ist es aber darüber hinaus sinnvoll, die Frage zu stellen, wie sich aus der Beschäftigung mit banalen Inhalten⁴ jene Reflexivität soll entwickeln können, die HERBART als Interesse bezeichnet und womit er „den Gedanken der Allgemeinen Menschenbildung in eine pädagogisch praktikable und leicht fassbare Form gebracht hat“ (BUCK 1984, S. 248)?

Diese Frage ist indessen müßig, denn dergleichen ist gar nicht intendiert. Man kann also sagen, dass sich das Grundbildungskonzept durch Indifferenz gegen seine Adressaten und Themen auszeichnet und offenbar bewusst in Kauf nimmt, beide zu trivialisieren. So kann man als Fazit festhalten: Von einem *Bildungskonzept* wird beim *literacy*-Programm wohl kaum die Rede sein können, sondern lediglich von einem allgemeinen Qualifikationskonzept, es sei denn, dass man von Bildung bloß in nachlässiger Form redet und geläufige Sprachgewohnheiten bedient oder wie TENORTH ein globales Steuerungsprogramm mit dem Schmuck des Bildungsbegriffes zu veredeln sucht.

In dem Sinne, in dem die PISA-Studie auf Basiskompetenzen setzt, könnte man den Sprachgebrauch bereinigen und von einem Konzept der Vermittlung allgemeiner Grundkompetenzen ausgehen. Zweifellos hat dieses Konzept Vorteile: Es lässt sich operationalisieren, dadurch standardisieren, dadurch wiederum kontrollieren und über die Kontrollresultate vom Erfolg (oder Misserfolg) her steuern. Mit dem Grundbildungsprogramm, das man, wie gesagt, besser als Programm zur Vermittlung von Basiskompetenzen bezeichnen sollte, gewinnt die verwaltete Schule einen garantierbaren Zuwachs an Berechenbarkeit und Erfolgssicherheit. Insgesamt ergibt sich ein konturiertes Rezept für so genannte Qualitätsentwicklung, wobei der Qualitätsbegriff bisher keine befriedigende Deutung erfahren hat, es sei denn, dass man sich mit den in der empirischen Qualitätsforschung üblichen privatwirtschaftlichen Qualitätskriterien zufrieden gibt (vgl. TERHART 2002, S. 60).

Das Ganze hat zwar mit dem, was die Tradition „Bildung“ nannte, wenig oder gar nichts zu tun, dafür stellt es ein in sich geschlossenes und anwendbares Programm mit Er-

folgssicherheit dar, ohne in die Gefilde pädagogischer Problemstellungen auszuweichen, die von manchen als pädagogische Lyrik diskreditiert werden. Auf Pädagogik, insbesondere Allgemeine Pädagogik, kann das Konzept zugunsten angewandter Psychologie, darauf basierender Fachdidaktik und empirischer Sozialforschung verzichten. Es fügt sich in die moderne Kontrollgesellschaft ein, betrieben von global wirksamen Expertengruppen, die ihre normative Empirie mit betriebswirtschaftlichen Kategorien (Qualitätsentwicklung, Outcome-Orientierung, Benchmarking u.a.m.) unterlegen. Internationale Anschlussfähigkeit ist garantiert. Durch Vernachlässigung des Subjekts verschafft es sich die nötige Distanz, die man für Standardisierung, Kontrolle und Steuerung benötigt.

Der ganze Vorgang setzt die seit ungefähr 1830 dominante Bürokratie des Schulwesens unter Marktgesichtspunkten fort. Wie sehr das erkenntnisleitende Interesse der daran maßgeblich beteiligten Forschung mit Normierung, Kontrolle und Steuerung konform geht, kann man an der Bewunderung erkennen, die Helmut FEND für Johannes SCHULZE hegt. Die Geschichte des deutschen Gymnasiums ist für ihn eine „Erfolgsgeschichte auf der Ebene der bildungspolitisch-administrativen Gestaltung“. Bis heute liege in der „Stabilität der administrativen Rahmenbedingungen“ die Stärke des Gymnasiums. So gelang von 1770 bis 1834, „wesentlich getragen durch wenige ausdauernde Administratoren wie Johannes Schulze [...] die staatliche Standardisierung der Hochschulzugangsberechtigung“ (FEND 2003, S. 17).

PAULSEN hingegen hatte, ohne die Verdienste SCHULZES zu missachten, anders über ihn geurteilt: SCHULZE hatte „einen großen Glauben an Gesetze und Verfügungen, an Prüfungen und Kontrollen; und dieser Glaube hat schwer auf der Schule gelastet“ (PAULSEN 1921, S. 321). Ähnlich kritisch hatte PAULSEN auch die Allgemeinbildungs-ideologie jener Zeit, vor allem der nachfolgenden Jahrzehnte, beurteilt: Der Zwang der öffentlichen Meinung, dies und das gehöre zur allgemeinen Bildung, sei in „Staatszwang“ umgesetzt und institutionalisiert worden, womit ein „unablässiges Drängen, Treiben und Schieben“ in die Schulen eingedrungen sei (a.a.O., S. 690). Das musste nach PAULSEN freilich nicht zwangsläufig der Fall sein, denn er konnte sich auch eine andere Gestalt von allgemeiner Bildung vorstellen, die nicht in einer Summe gelernter und zum Abgefragtwerden parater Kenntnisse besteht, sondern in einer von außen nicht machbaren „Form des inneren Menschen“. Nur durch Wachstum von innen könne sie entstehen. Die Aufgabe der Schule sei es aber, diesem Wachstum „Anreiz, Gelegenheit und Nahrungsstoffe“ zuzuführen (a.a.O., S. 691).

Die standardisierte Grundbildung unserer Tage gehört nicht zur PAULSEN-Richtung, sondern offenkundig zum ersten Trend von Allgemeinbildung (wenn man überhaupt von *Allgemeinbildung* sprechen kann), freilich unter den stark veränderten Bedingungen, die eine globale Markt- und Wettbewerbsorientierung mit sich bringt. Was sich aber seit SCHULZE nicht geändert hat, ist das Interesse an Normierung, Kontrolle und Steuerung, das der Solidargemeinschaft von Administration, Ökonomie und Wissenschaft innewohnt und zugleich von ihr befriedigt wird.

Anmerkungen

- 1 Bildung (hier im Sinne von Allgemeinbildung) ist daher vielleicht ein deutsches „Sonderwort“, aber kein spezifisch deutscher „Sonderweg“ (BOLLENBECK 1994, S. 20). Eher hätte man es mit einem klassischen europäischen „Sonderweg“ zu tun. MARROU hat (neben vielen anderen) daran erinnert, dass wir den Begriff der Allgemeinbildung aus dem Altertum übernommen haben (vgl. MARROU 1977, S. 417).

- 2 Sie liegen mittlerweile durch Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 als „Vereinbarung über Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluß (Jahrgangsstufe 10)“ für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) vor; zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 sollen sie von den Ländern als Grundlagen fachspezifischer Anforderungen für den Mittleren Schulabschluß übernommen werden.
- 3 Vgl. dazu KOCH 2003, S. 626f.
- 4 Vgl. die Beispielaufgabe „Turnschuhe 6“ zur Bestimmung der Lesekompetenz der Subskala „Reflektieren und Bewerten“ (ARTELT u.a. 2001, S. 93), zu ähnlichen Beispielen H. VON HENTIG (2003, S. 228f.).

Literatur

- ARTELT u.a. 2001 = ARTELT, C./STANAT, P./SCHNEIDER, W./SCHIEFELE, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. – Opladen, S. 69-137.
- BAUMERT, J./STANAT, P./DEMRRICH, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. – Opladen, S. 15-68.
- Bildung auf einen Blick (2003). OECD-Indikatoren 2002. – Paris: OECD.
- BLUMENBERG, H. (1998): Begriffe in Geschichten. – Frankfurt a.M.
- BOLLENBECK, G. (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. – Frankfurt a.M.
- BUCK, G. (1984): Allgemeinbildung und Spezialbildung. Die neuhumanistische Fixierung ihres Verhältnisses. In: BUCK, G.: Rückwege aus der Entfremdung. – München, S. 231-264.
- FEND, H. (2003): Was macht ein gutes Gymnasium aus? Umfang und Ursachen von Qualitätsunterschieden zwischen Gymnasien. In: Gymnasium mit neuem Profil. Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. – Freiburg i.Br., S. 11-16.
- FUCHS, H.-W. (2003): Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., S. 161-179.
- HENTIG, H. VON (2003): Die vermessene Bildung. In: Neue Sammlung, 43. Jg., S. 211-233.
- HUMBOLDT, W. VON (1969): Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. FLITNER und K. GIEL. Bd. IV. – 2. Aufl. – Darmstadt.
- KOCH, L. (2003): Allgemeinbildung zwischen Selbstwert und Funktion. In: Pädagogische Rundschau, 47. Jg., S. 617-629.
- KÜHNERT, F. (1961): Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike. – Berlin.
- Lernen für das Leben (2001). Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000. – Paris: OECD.
- LADENTHIN, V. (2003): PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 79. Jg., S. 354-375.
- MARROU, H. I. (1977): Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. – München.
- MENZE, C. (1975): Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. – Hannover.
- MESSNER, R. (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., S. 400-412.
- PAULSEN, F. (1921): Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2. Bd. – 3. Aufl. – Berlin.
- STING, S. (2003): Stichwort: Literalität – Schriftlichkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., S. 317-337.
- STROBEL-EISELE G./PRANGE, K. (2003): Vom Kanon zum Kerncurriculum. Anmerkungen zu einer Neufassung des Begriffs der Grundbildung. In: Pädagogische Rundschau, 57. Jg., S. 631-641.
- TENORTH, H.-E. (2003): Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Kritik und Begründungsversuche. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 51. Jg., S. 156-164.
- TERHART, E. (2002): Nach PISA. – Hamburg.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Lutz Koch, Universität Bayreuth, Allgemeine Pädagogik, 95440 Bayreuth, Tel.: 0921-554128, Fax: 0921-554222, e-mail: Lutz.Koch@uni-bayreuth.de