

AUFsätze

Heinz-Elmar Tenorth

Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Kritik und Begründungsversuche¹

Eine Expertise ist kein Text zur Lösung unlösbarer Probleme, sondern ein Text, in dem sich Wissenschaftler mit offenen Fragen auseinandersetzen und insofern gilt auch für diesen Rat-schlag die Mahnung eines berühmten Königsberger Philosophen, der sich selbstkritisch bei einem vergleichbaren Anlass zugerufen hat: »Genug geträumt, ich bin nicht Gesetzgeber der Schulen.«² Ich werde unsere Lösung für den Zusammenhang von Bildungszielen und Bil-dungsstandards in vier Schritten erläutern, in der Absicht, Kompetenzmodelle als eine adä-quate Umsetzung eines zeitgemäßen Konzepts von Allgemeinbildung vorzustellen. Auf dem Weg dahin will ich in zwei Schritten zunächst Probleme benennen, bevor ich in zwei weiteren Schritten diejenigen Lösungen zeige und begründe, die wir gewählt und vorgeschlagen haben.

1 Kritik an Bildungsstandards überhaupt

Die Probleme beginnen damit, dass Bildungsstandards selbst als Zielvorgabe für Bildungspro- zesse systematisch kontrovers diskutiert wurden und werden, noch bevor wir unsere Bil- dungsstandards vorgestellt haben. Nach meinem Eindruck gibt es mindestens drei wesentliche Vorwürfe gegen Bildungsstandards und ich will sie der Reihe nach wenigstens kurz vorstellen und prüfen.

Der *erste* Vorwurf ist der *Reduktionismusvorwurf*, der auf die Beschränkung der Bildungs- standards auf Mindeststandards zielt. Man könnte dem Reduktionismusvorwurf, der in der Li- teratur, und zwar nicht nur hier in Deutschland, sondern auch international intensiv erhoben wird, so interpretieren: Mindeststandards unterbieten das, was man vom Bildungswesen er- warten darf. Sie fordern und definieren zu wenig und reduzieren die Vielfalt denkbarer Bil- dungsprozesse auf die Trivialität des Messbaren.

Ich kann und muss zu diesem Punkt einfach nur sagen, dass die Fokussierung auf Mindest- standards in unserer Expertise nicht Reduktion bedeutet, sondern neue Standardisierung und dann vor allem, dass man nicht nur eine Erwartung an den Adressaten formuliert, sondern gleichzeitig eine Bringeschuld an die Institutionen und an die Gesellschaft. Die Formulierung und Durchsetzung von Mindeststandards heisst deshalb primär, dass sich die deutsche Gesell- schaft zum ersten Mal darauf einlassen würde, niemanden in seinem Bildungsgang unter ei- nem bestimmten Niveau allein zurückzulassen. Hier liegt der Sinn der Fokussierung auf Min- deststandards, nicht etwa in der Beschränkung auf ein Mindestniveau – und insofern ist der

1 Für den Druck geringfügig redigierte und um Nachweise erweiterte Fassung eines Vortrags vom 18. Februar 2003 in Berlin bei der Vorstellung der unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung für das BMBF erarbeiteten »Expertise« »Zur Entwicklung Nationaler Bildungsstandards«.

2 *Herbart, J.F.*: Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung (1818). In: J.F.H.: Pädagogi- sche Schriften. Ed. Willmann/Fritzsch, 3. Bd., Leipzig 1919, S. 101–150, zit. S. 149.

Reduktionismusvorwurf falsch. Denn natürlich ist die Skala der Kompetenzen und die Skala der wünschenswerten Leistungen der Individuen nach oben hin offen.

Der *zweite* Einwand ist der Vorwurf der *Vereinheitlichung und Nivellierung*. Das meint einen Vorwurf in zwei parallelen Richtungen, nach oben wie nach unten. Der Nivellierungsvorwurf geht davon aus, dass eine Standardisierung dazu führen könnte, ja aktuell schon zu führen droht, dass alle Schulen nur noch das lehren und prüfen dürfen, was national erlaubt ist, und dass damit sowohl Spitzenleistungen als auch eine lokale Vielfalt zerstört würden. Beides ist nicht der Fall. Mindeststandards limitieren und regulieren nicht das Totum dessen, was Schulen tun, sondern bestimmen nur das Unentbehrliche und Notwendige und damit das Minimum dessen, was man auf jeden Fall erwarten darf und muss. Es gibt in der Kerncurriculumdebatte eine einschlägige Faustformel, die besagt, dass die zentralen und die lokalen Zeitanteile im Verhältnis von 60 zu 40 stehen. Wenn man von solchen Modellen ausgeht, ohne dass man sich auf die Prozentzahlen festlegen muss, dann zeigt sich, dass weder Vereinheitlichung noch Nivellierung das Ziel sind, sondern die Eröffnung von lokaler Autonomie bei gleichzeitiger Standardisierung des Notwendigen und für alle zu erwartenden Niveaus des Lernens.

Den *dritten* Vorwurf, das *Legitimationsdefizit*, muss ich nicht lange weiter erläutern, sondern kann einfach auf das verweisen, was als Erinnerung in unserer Verfassung schon mehrfach gesagt worden ist. Natürlich können Bildungsstandards nicht von Wissenschaftlern mit folgenreicher Wirkung in die Welt gesetzt werden, sondern sie bedürfen der politischen Entscheidung und auch der Prozess ihrer Entstehung und der Implementation ist natürlich ohne politische Legitimation vollständig unmöglich. Wir arbeiten nicht an Wissenschaftsallmachtsphantasien, sondern sind Teil von politischen Prozessen.

Insgesamt, ich denke, dass sich deshalb der erste Punkt, die Missverständnisse über den Status der Bildungsstandards, in allen drei Dimensionen der Kritik zuverlässig ausräumen lassen.

2 Die Schwierigkeit von Zielvorgaben an sich

Der zweite Punkt, der die Zielproblematik im Allgemeinen und die Möglichkeit der Begründung von Bildungszielen betrifft, ist meiner Meinung nach erheblich schwieriger zu klären, obwohl er in der öffentlichen Diskussion bisher am wenigsten in dieser systematischen Schwierigkeit wahrgenommen wird. Alle, die sich mit Bildungsfragen beschäftigen, versuchen sich an Bildungszielen, obwohl sie die Texte kennen, die dabei entstehen, die Bilder schönster Gegenwarten, freundlichster Zukünfte, harmonischer Menschen, gebildeter Pädagogen, friedlicher Weltzustände – alles das, was man seit Pestalozzi in der deutschen Literatur unter dem Stichwort Bildung lesen kann. Der hatte bekanntlich sogar versprochen, dass das Verbrechen aus der Welt verschwindet, wenn man nur die Pflichtschule obligatorisch macht. Ich pflege immer an das Beispiel Kanada zu erinnern. Dort hat die Alphabetisierung dazu geführt, dass zuerst die Kriminellen das Alphabet lernten, damit sie besser die Analphabeten betrügen konnten.

Deshalb sollte man bei der Frage zunächst höchst vorsichtig sein, was die Möglichkeit einer allgemein anerkannten Formulierung ambitionierter Ziele angeht. Das hat nicht mit dem bösen Willen der Beteiligten zu tun, sondern mit fünf Problemdimensionen, die ich nennen will, um zu zeigen, in welcher Richtung es schwierig ist, Zielvorgaben für das Bildungssystem

tem zu machen. Ich erhebe keinen Anspruch auf Vollständigkeit, aber die fünf Schwierigkeiten, die ich nenne, sind notorisch und zumindest seit der Aufklärung als theoretisch nahezu unlösbare Probleme bekannt.

Das *erste* Problem ist die *Unentscheidbarkeit anthropologischer und gesellschaftlicher Prämissen* für Bildungsprozesse. Es gibt in modernen Gesellschaften immer diese beiden Zielvorgaben für das Bildungssystem: Die eine heißt Individualisierung, die andere heißt Egalisierung. Individualisierung bedeutet, dass der Bildungsprozess so organisiert sein muss, dass die Individuen zu ihren eigenen Möglichkeiten kommen und zwar – das führt zu den Gleichheitsfragen – zunächst unabhängig von ihrer eigenen »Natur«, wie der klassische Begriff lautete. D.h. die Individuen müssen einen Weg des Lernens finden, der weder durch die Zurechnung zu einem Geschlecht, noch durch die Zurechnung an einen sozialen Ort, noch durch die Zurechnung zu einer bestimmten gesellschaftliche Struktur ihren Bildungsprozess bestimmt, sondern allein durch ihre eigene Lernanstrengungen geprägt wird. Dass das nicht der Fall ist in Deutschland, dass vielmehr soziale Ungleichheit und nicht individuelle Möglichkeiten regieren, ist nicht erst seit den PISA-Studien bekannt, aber das Erschreckende an den PISA-Studien war und ist doch, dass 50 Jahre Bildungsreform nicht bewirkt haben, das, was wir vor 50 Jahren über systematische Defizite wussten, in 50 Jahren in nennenswerter Weise in Richtung auf Gleichheit zu verändern. Wir leben also in einer Situation, dass die basalen Verfassungsprinzipien der modernen aufklärerischen, demokratischen Gesellschaften elementar verletzt werden, indem wir nämlich sowohl das Geschlecht (immer weniger) wie die soziale Herkunft (nahezu ungebremst) bei Bildungsprozessen durchschlagen lassen, aber nicht die »Natur« zur Geltung bringen und die Möglichkeiten des Menschen hinreichend fördern. In dieser Problemdimension fehlt eine positive konstruktive Lösung, wie Individualisierung und Egalisierung verbunden werden können.

Die *zweite* Schwierigkeit bei Zielformulierungen ist, dass sie die Zukunft nicht vorwegnehmen dürfen, die die Individuen haben können. Wir leben nicht in einer Gesellschaft, in der wir hier und jetzt, in einer bestimmten Lernsituation oder für eine Schule oder auch nur Schulklasse, insgesamt sagen können, wie die Zukunft der 30 vor uns sitzenden Lernenden 15 Jahre später aussehen wird. Aber wir, die Lehrenden, müssen sie für diese Zukunft fähig machen und nicht nur für die Aufgaben hier und jetzt. Wir haben aber gleichzeitig mit der Schwierigkeit zu kämpfen, dass die Arbeit, die wir den Lernenden im Blick auf die Zukunft zumuten, für die Motivation der Lernenden sinnvoll und erfüllt sein muss. Insofern sind Zielformulierungen immer in der *Spannung von Zukunft und Gegenwart* konstruiert und von daher schwierig präzise und eindeutig zu bestimmen.

Der *dritte* Punkt nimmt den Bezug auf Fähigkeiten, die wir erwarten, noch einmal auf, aber jetzt nicht in der Spannung von Zeitdimensionen, sondern in der sachlichen Dimension. Wir können uns im konkreten Lernprozess auch nicht an dem orientieren, was außerhalb und nach der Schule konkret an Leistungen erwartet wird, schon weil sich jenseits elementarer Kulturtechniken jeder extern Befragte mit dem Verweis auf die Offenheit, den Wandel und die Unbestimmtheit der Aufgaben vor einer Antwort zurückzieht. Deshalb müssen wir im Grunde für einen Überschuss an Kompetenzen und Fähigkeiten bilden, also auf Verwendungssituationen hin lehren und erziehen, die nicht eindeutig bestimmt sind. Wir müssen, darin liegt das systematische Problem, in gewisser Weise *Lernen als Antwort auf Unbestimmtheit* organisieren.

Und damit, mit Unbestimmtheit, müssen wir, *viertens*, auch in Bezug auf normative Erwartungen für den Bildungsprozess leben. Wir leben in einer pluralen Kultur, in der die Erwartungen an den Umgang mit Mensch und Welt, an Bildung also, konflikthaft sind und niemand kann und darf (obwohl es die meisten versuchen) angesichts des Überwältigungs- und Indoktrinationsverbots der Verfassung die Schule dazu missbrauchen, die *Pluralität von Erwartungen* auf einen einzigen Lebensentwurf und ein einziges Lebensmodell zu reduzieren. Allgemeine Bildung heißt weder Vereinheitlichung noch Reduktion der Möglichkeiten.

Das *fünfte* Problem führt zu dem Thema zurück, das ich in der Warnung des Philosophen schon eingangs angesprochen habe. Die Diskussion von Bildungszielen neigt dazu, die systematischen Probleme zu ignorieren und artikuliert sich selbst als eigenes und zusätzliches Problem. Ihr Diskurs ist regiert von *Utopieüberschuss* und ignorant gegenüber den *Realisierungsproblemen*. Es hat aber im Bildungswesen 200 Jahre lang nicht geholfen, dass die bildungstheoretischen und bildungspolitischen Texte schönste Welten bezeichnet und entworfen haben, schon weil wir in der Regel nicht wussten, wie sie in humaner Weise die Realität gestalten und bestimmen können.

3 Kompetenzmodelle

Die Lösung, die die die Kommission gesucht hat und die ich hier vorstellen will, besteht deshalb nicht darin, neuerlich den Entwurf einer schönsten Welt zu zeichnen, sondern – konstruktiv – Kompetenzmodelle als Basis für pädagogische Arbeit zu begründen und – in der Absicht der Legitimation des scheinbar nicht Legitimierbaren – die Verfassungen der Länder und des Bundes als Bereich kultureller Selbstverständlichkeit zu zeigen und zu nutzen.

Ich fange mit den Legitimationsproblemen und den Selbstverständlichkeiten an, ohne das ausführlich zu entwickeln. Unsere These ist, dass es in unserer Gesellschaft kulturelle und politische Selbstverständlichkeiten gibt, die keiner Begründung bedürfen und die in ihrem grundlegendem Charakter so selbstverständlich sind, dass darüber kein Streit ist und auch kein Streit sinnvollerweise geführt werden kann. Wir können, das ist der Kern der These, von der Tatsache nicht absehen, dass alle diejenigen, die wir in den allgemeinbildenden Schulen unterrichten und bilden und denen wir Schulen als einen Lernanlass anbieten, zu künftig politisch handlungsfähigen Mitgliedern unserer Gesellschaft werden müssen. Es gibt ein schlichtes Datum für die biographische Zielerreichung, nämlich das 18. Lebensjahr, mit dem wir die Heranwachsenden gesellschaftlich und politisch zu Mündigen erklären und ihnen die volle Teilhabe am politischen Prozess eröffnen.

Jede Bildungsorganisation moderner Gesellschaften ist deshalb darauf angewiesen, dass sie auf diese Bürger-Rolle, die unausweichlich auf jeden von uns zukommt, vorbereitet, und damit die verständige und mündige Teilhabe an öffentlichen und politischen Prozessen in einer Gesellschaft der Konflikthaftigkeit und Offenheit ermöglicht. Darüber besteht Konsens. Wenn man hier den Streit suchen wollte oder Unterschiede machen würde, dann bekäme man erhebliche Probleme mit der Verfassung und mit nahezu allen Schul-Gesetzen. Streit entsteht sehr wohl darüber, wie weit die Pluralität gehen kann, Streit entsteht auch darüber, wie ich Mündigkeit operationalisieren kann. Aber die Schule ist nicht der Ort, diese Pluralität zu nivellieren.

Der zweite Konsens, den ich sehe, besteht – im Blick auf das Individuum – darin, dass alle schulischen Lernprozesse, neben der politisch gesellschaftlichen Legitimation nur dann auch

bildungstheoretisch gerechtfertigt sind, wenn sie die Individuen dazu befähigen, ihren eigenen Lebensprozess als einen vom Lernen aus gesteuerten Lebenslauf zu gestalten. Das hört sich sehr abstrakt an, ist aber, wenn man sich die Umsetzung vergegenwärtigt, ganz elementar. Wenn wir den Mindeststandard im Bildungsgang nicht so sichern, dass ein jeder fähig wird, Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse aufzunehmen, die es ihm erlauben, seine Reproduktion selbst zu sichern, erzeugen wir durch Versäumnisse im Bildungsprozess das, was man an Problemen der Verarmung, der Arbeits- und Beschäftigungslosigkeit oder eines Bildungsproletariats heute beobachten kann.

Die Befähigung der Einzelnen, ihren Lebenslauf selbst als Lernprozess zu gestalten, ist insofern elementar und duldet keine Ausnahme, begründet also einen gesellschaftlichen Bildungsstandard, die Garantie des Bildungsminimums³. Wir würden jedem Akteur die Möglichkeit der Gestaltung seines eigenen Lebens verweigern, wenn er nicht fähig und im Stande wäre, sich selbst seinen Lebenslauf als Lehrgang in dieser Weise zu gestalten, wie der Curriculumbegriff übersetzt werden darf, also nicht nur als naturwüchsigen Lebenslauf. Auch darüber gibt es keinen Dissens, es sei denn, jemand würde aufstehen und sagen, Bildungsgänge seien dazu angetan, Heranwachsende ihrer Kompetenzen zu enteignen. Das Argument habe ich bisher noch nicht angetroffen. An dieser Stelle ist das Bildungssystem also ebenfalls nicht begründungsbedürftig, so wenig wie bei den kulturellen und politischen Selbstverständlichkeiten. Begründungsbedürftig bleibt deshalb allein der Rekurs auf den Kompetenzbegriff, um alte bildungstheoretische Fragen einer Klärung und Bearbeitung zuzuführen.

4 Kompetenz als Bildung

Kompetenzen, so unsere These, beschreiben Fähigkeiten, wie sie der Bildungsbegriff auch gemeint hat, d.h. – in der Bestimmung durch ein Bündel von Merkmalen – erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, zudem Fähigkeiten, die in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren werden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind; das sind auch Fähigkeiten, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, sodass sie sich auch intern graduieren lassen, z.B. als grundlegende oder erweiterte Allgemeinbildung; das sind ferner Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil sie nicht nur aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern zukunftsfähig und problemoffen sind. Das, Kompetenzen im hier gemeinten Sinne, war aber auch das auf die Person bezogene Thema der klassischen Bildungstheorie – »allgemeine Bildung« im Sinne Wilhelm von Humboldts. Nichts anders ist damit bezeichnet als die Fähigkeit, die Welt selbst zu gestalten und sich die Welt im Modus des Lernens anzueignen. Kompetenzen gewinnen in diesen Dimensionen ihre präzise Bestimmtheit, sie beschreiben nichts anderes und sie machen deutlich und bewusst klar, dass die Lernenden Fähigkeiten in einer Weise erworben haben, die es erlauben, sie von der Lern- und Ursprungssituation abzulösen und in der Welt selbst anzuwenden.

Welche Dimensionen haben diese Fähigkeiten? Die einfachen, die klassischen, Lösungen findet man natürlich historisch. Ich gebe zunächst die einfache und dann die komplizierte Antwort. Die einfache Antwort ist die von Wilhelm von Humboldt. Sie entstammt seinem Königsberger Schulplan von 1809, hat also ein ehrwürdiges Alter. Seine Antwort für die Aufgabe und Funktion allgemeiner Bildung in Schulen ist in der Formel verdichtet, die Wilhelm von Humboldt für die

3 Für diese Definition der gesellschaftlichen Seite allgemeiner Bildung vgl. *Tenorth, H.-E.*: »Alle alles zu lehren«. Darmstadt 1994.

Schule insgesamt gibt. Hier, so seine These, geht es darum, das »Lernen des Lernens« zu lernen.⁴ Das »Lernen des Lernens« ist zwar die allgemeine Formel, aber es bedarf eines Stoffes, der als Welt gelten kann, an dem man also dieses Lernen lernen kann. Damit führt der Weg zu dem, was die inhaltliche Dimension allgemeiner Bildung ausmacht, das, was Humboldt als die notwendigen »Kenntnisse« beschreibt, die bis heute, so weit man sehen kann, unverzichtbar den Inhalt dessen ausmachen, was allgemeine Bildung ist. Das sind für ihn vier Dimensionen: »historische«, »mathematische«, »linguistische« und »ästhetisch-expressive« Dimensionen der Bildung. Damit sind aber keine Unterrichtsfächer bezeichnet, sondern das sind schon bei Humboldt die auf die Schule bezogenen Lernbereiche. Der Lehrplan des Gymnasiums nämlich und das Gefüge der Fächer kannte seinerzeit nicht nur diese vier Lernbereiche, sondern zwölf bis 16 Fächer. Aber die Lernbereiche sind ganz eindeutig unterscheidbar, und zwar als voneinander unterscheidbare, nicht aufeinander rückführbare, je für sich selbständige Modi, in denen ich mir Welt erobern und mit Welt umgehen kann. Ich will sie wenigstens in wenigen Sätzen jeweils erläutern.

»Historisch« bedeutet für Humboldt, dass die Lernenden, die die Schulen allgemeiner Bildung besuchen, fähig und im Stande sein müssen, die Welt als eine gesellschaftlich gestaltete, in ihrer eigenen Zeitlichkeit gegenwärtige, in eigenen Traditionen und einer spezifischen Zukunft geordnete Welt zu verstehen, als eine Welt auch, die über Macht und Herrschaft strukturiert und in dieser Gestalt gegenwärtig ist. Das umfasst für ihn die »historische« Dimension des Lernens. Die Fächer, die dazugehören, sind leicht zu erkennen: Geschichte natürlich, auch Politik, natürlich Sozial- oder Gesellschaftskunde, natürlich Kulturgeographie. Das ist das, was er als Fächergruppe gedacht hat, damit ist modern gesprochen aber auch die »Domäne« bezeichnet, für die man den Erwerb von Kompetenzen diskutieren kann. Historisches Verstehen ist die Dimension, die uns in diesem kompetenztheoretischen Sinne und für die Klärung von Bildungsstandards interessiert.

Der zweite Bereich heißt »mathematisch«. Das bedeutet nicht etwa und einfach nur das Rechnen, sondern das bedeutet die Fähigkeit zu verstehen, dass man die Welt nicht nur als historisch gestaltete und von Menschen gemachte auffassen kann, sondern als eine mathematisch modellierbare, in Modellen der Naturwissenschaften abbildbare und mit Hilfe von Modellen der Naturwissenschaften gestaltbare Welt. Als »Mathematisch« gilt also der ganze Komplex der naturwissenschaftlichen-mathematischen Fächergruppe, alles das, was von Biologie bis Chemie und Physik und Mathematik die Mathematisierbarkeit und Modellierbarkeit von Welt umfasst und zu erklären beansprucht. Man muss, wenn man Schule verlässt, wissen, was das bedeutet – Mathematisierung und Modellbildung in der Absicht der Beherrschung von »Natur« und »Welt«. Man muss es selber getan haben und tun können, dann hat man die hier zu erwartenden Kompetenzen.

Das »Linguistische« betrifft in der Humboldtschen Lesart der notwendigen »Kenntnisse« allgemeiner Bildung die Situation, dass die Welt eine ist, die mit und in sich selbst als kommunikative Realität existiert und andauert. Das hat im Humboldtschen Verständnis mindestens zwei Dimensionen. Die eine ist mit der Existenz der eigenen Welt gegeben, kommunikativ als die Welt der elementaren, eigenen Verkehrssprache, in der ich kommuniziere, und das ist die Welt der Muttersprache und die Kommunikation in der je eigenen Welt, in der ich mich vorfinde, von Geburt an, von Herkunft an. Das zweite ist für Humboldt, einem Mann, der mehr als 30 Sprachen verstand und sich mit ihnen auseinandersetzte, die Erfahrung des Fremden in

4 v. Humboldt, W.: Königsberger Schulplan (von 1809). In: Wilhelm von Humboldt. Werke. Ed. A. Flitner/K. Giel, Bd. IV, Darmstadt 1964 (u.ö.), S. 170.

der Kommunikation, die andere Welt und die Welt der anderen, und deswegen ist eine Fremdsprache als Teil des »Linguistischen« Lernbereichs ganz unentbehrlich und notwendig, damit man nicht nur das Eigene kommunikativ erfährt, sondern auch das Fremde und Andere versteht, in seinem eigenen Wert anerkennt und mit ihm kommunikativ umgehen kann.

Das »*Ästhetisch-expressive*« schließlich umfasst die Erfahrung des eigenen Körpers und die Erfahrung der Gestaltbarkeit der Welt aus eigenem, individuellem Gesetz. Ästhetische Bildung ist die Formel für diese Kompetenzdimension – der Umgang mit sich selbst und der Welt als ein Produkt der subjektiven, auch der künstlerischen Aktivität. Die einschlägige Fächergruppe (in Kanondebatten zu häufig ignoriert) reicht von der klassischen musischen Bildung und dem darstellenden Spiel bis hin zum Sport und der Übung des Leibes in der Bewegung.

Das waren – in diesen schlichten Beschreibungen der Humboldtschen These, 200 Jahre alt – die klassischen Elemente und bereichsspezifischen Prinzipien des bürgerlichen Kanons. Es sind, wie ich hinzufügen will, zugleich und bis heute die klassischen Elemente aller Grundstrukturen allgemeiner Bildung. Wenn man, so wie das hier und da untersucht worden ist, Lehrpläne allgemein bildender Schulen weltweit untersucht, kommen immer diese vier Gruppen vor, zumindest diese vier Gruppen, kaum mehr, auch wenn gelegentlich anders betitelt. Es gibt so gut wie kaum eine Erweiterung. Es gab in der DDR (und in der marxischen Tradition insgesamt) den Versuch, Polytechnik als eine Erweiterung einzuführen, aber man hat sehr rasch gemerkt, dass die Polytechnik als ein Element gesellschaftlicher Wirklichkeit in die historische, also die gesellschaftliche, Dimension gehört, wenn sie bildungstheoretisch begründet und gestaltet werden will (und sich nicht auf Technologie reduzieren soll). Es gab auch den Versuch, Recht als eigenes Fach einzuführen, und man stellte sehr schnell fest, dass die Bedeutsamkeit von Recht auf der normativen Ebene liegt (usw.). Deshalb bleibt es in der hier erläuterten Interpretation bei den vier Dimensionen allgemeiner Bildung zur Bezeichnung der grundlegenden »Domänen« der Kompetenz, in denen sich der Mensch bewähren muss; hier sind die grundlegenden Reviere, in denen wir uns in der Schule, beim Lernen und mit der Welt auseinandersetzen.

Nun gibt es – ergänzend zur Tradition – auch eine aktuelle und systematische Diskussion der Dimensionen allgemeiner Bildung und dazu u.a. ein schönes Schema von Jürgen Baumert (und ich danke ihm dafür, dass wir sein Schema reproduzieren dürfen), von dem die etwas komplizierte Darstellung und Diskussion der Probleme ebenso ausgehen kann wie eine kritische Prüfung der traditionellen und klassischen Problemlösung (vgl. Abb. 1).

Gemeinsam ist beiden Konzepten, dass sie in der Verknüpfung von »Kompetenzen« mit Dimensionen »grundlegenden Orientierungswissens« argumentieren, bei Baumert sogar in der Zuspitzung auf einen »Kanon des grundlegenden Orientierungswissens«. Baumert ordnet diese Dimension in einer Matrix, die einerseits die Kompetenzen präzisiert und ausdifferenziert, und zwar als Fähigkeit zur Handhabung der notwendigen »Kulturwerkzeuge«, sie andererseits auf die Dimensionen des Kanons bezieht. Seine These ist, dass die basalen Kulturwerkzeuge, die wir auf der Stufe grundlegender Bildung erwerben, die notwendige Voraussetzung für die Qualitätssteigerung von Lernprozessen sind. Diese Kulturwerkzeuge sind: die Verkehrssprache, Mathematisierung, fremdsprachliche und – historisch neu und unterschieden – die informationstechnologische Kompetenz, schließlich die Kompetenz zur Selbstregulation des Wissens – das erinnert an Humboldt, für den alles Lernen »philosophisch«, also selbstreflexiv werden musste.

Abb. 1:

Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons
(nach Baumert)

Modi der Weltbegegnung (Kanonisches Orientierungswissen)	Basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge)				
	Beherrschung der Verkehrssprache	Mathematisierungs- kompetenz	Fremdsprachl. Kompetenz	IT-Kompetenz	Selbstregulation des Wissenserwerbs
Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt Mathematik Naturwissenschaften					
Aesthetisch-expressive Begegnung und Gestaltung Sprache/Literatur Musik/Malerei/Bildende Kunst Physische Expression					
Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft Geschichte Ökonomie Politik/Gesellschaft Recht					
Probleme konstituierender Rationalität Religion Philosophie					

Das kanonische Orientierungswissen, auch von Baumert nach den Modi der Weltbegegnung unterschieden, zeigt einerseits die grosse Nähe zu den traditionellen Bestimmungsstücken, andererseits Ergänzungsversuche. Traditionell und vertraut sind Mathematik und Naturwissenschaften (die »kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt«), Sprache, Literatur, Musik, Bildende Kunst als »ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung« (und die andere Dimension des »Linguistischen« ist in die Kulturwerkzeuge gewandert), Geschichte, Ökonomie, Politik und Recht, jetzt als »normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft« codiert, und schliesslich Religion und Philosophie, um die »Probleme konstitutiver Rationalität« zu bezeichnen. Nur bei der letzten Dimension des Kanons, und dann bei der Religion, hätte sich Wilhelm von Humboldt gewehrt, denn für ihn war die Religion ein Teil der historischen Disziplin, die er nicht als eigenes Fach oder als systematisch unterscheidbaren Lernbereich ausgewiesen wissen wollte. Humboldt vertrat diese These, weil er zwischen Bildung und Bekenntnis in bildungstheoretischer Hinsicht eine scharfe Unterscheidung einführte und weil er meinte, dass Religion im öffentlichen Bildungswesen nichts zu suchen hat, zumindest auf der Ebene der höheren Bildung nicht, sondern nur etwas für das Volk sei, das man indoktrinieren muss. Hier können neue Diskussionen anschliessen und die für Deutschland typischen Fragen des Zusammenhangs von Bildung und Religion behandeln.

5 Fazit

Gleichwie, im Anschluss an die Humboldtsche Tradition und in der Explikation des Kanons von Orientierungswissen und Kulturwerkzeugen lässt sich das zugrundeliegende Konzept der Kompetenzstandards und der Qualitätsstandards systematisch begründen und diskutieren.

ren. Auf diese Dimensionen des Wissens und der Fähigkeiten zielen die Erwartungen, die mit der Einführung von Bildungsstandards verbunden werden. Der Begriff des bereichsspezifischen Verstehens oder der Kompetenz muss sich in diesen Dimensionen bewähren. Die Stufung des Lehrgangs folgt diesen Inhaltszielen und -aspekten, die Dimensionen von Wissen und Können lassen sich hier verorten. Jürgen Baumert eröffnet deshalb auch mit guten Gründen und ohne alle Angst gegen eine stereotype Kritik am Begriff des Kanons eine Diskussion über das, was als kanonisches Orientierungswissen bezeichnet werden muss: Seine Überlegungen fügen sich deshalb einem Theoriezusammenhang ein, der Schule als den Ort interpretiert, der durch den Stil seiner Arbeit kanonisiert, also etwas als verbindlich erfahrbar werden lässt.⁵ Im Kontext von Kompetenz und Kanonisierung als Prozeß kann man schliesslich auch erkennen, dass damit eine Antwort auf die Unlösbarkeit von Normproblemen in bildungstheoretischer Absicht gefunden ist. Systemtheoretisch gedacht und modern formuliert: durch Temporalisierung, weil die Lösbarkeit der Normenprobleme und der Umgang mit Offenheit und Unbestimmtheit nicht substantiell gelöst, sondern in die Kompetenz und das Handeln der Adressaten selbst verlagert wird.

Eine Schlussbemerkung bleibt notwendig, und zwar dazu, was die Schule nicht kann, was aber als Bildungsthema in unserer Gesellschaft wichtig ist und als Kriterium ihrer Geltung im Lebenslauf notwendig bleibt. Das ist eine Botschaft, die man z.B. bei Hartmut von Hentig finden und mit ihm zum Maßstab für Bildungsprozesse machen kann: »Was auch immer den Menschen bildet – verändert, formt, stärkt, aufklärt, bewegt –, ich werde es daran messen, ob dies eintritt: ...: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; und – ein doppeltes Kriterium – die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*.«⁶

Dieser Maßstab für Bildungsprozesse ist für Hentig nicht auf die Schule bezogen oder beschränkt. Schule ist für ihn nur ein Anlass zur Bildung, neben ganz vielen anderen; denn Bildung interpretiert er als ein Produkt des Lebens, das sich letztlich in der polis selbst ereignet und vollzieht. Insofern ist der Maßstab für Bildung zugleich auch das Kriterium für das öffentliche, sozial und moralisch verantwortliche Leben. Diese Dimensionen und Erwartungen gehören deshalb auch in den öffentlichen Bildungsdiskurs, aber diese Maßstäbe sind nicht »Bildungsstandards«, sondern umfassende Kriterien des Aufwachsens und Handelns selbst. Hartmut von Hentig hat Recht, dass er die Psychologen nicht dazu auffordert, auch dies noch messbar zu machen, und er entlastet mit guten Gründen die Lehrenden und die Schule, auch das noch leisten oder gar als Mindeststandard einzuführen, was doch selbst Kriterium eines gelingenden Lebens ist. Soweit sollten die Bildungsstandards nicht ausgreifen, aber dass diese Fragen Themen des Bildungsdiskurses bleiben, das hoffen die Autoren der Expertise.

Verf.: Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

5 Für den systematischen Hintergrund vgl. *Diederich, J./Tenorth, H.-E.*: Theorie der Schule. Berlin 1997.

6 v. *Hentig, H.*: Bildung. Ein Essay. München 1996, S. 75, Hervorhebung dort.