Schwerpunkt: Allgemeinbildung oder Grundbildung

Meinert A. Meyer/Stephanie Hellekamps

Editorial

Allgemeinbildung oder Grundbildung? Wir behandeln ein aktuelles Thema, nach der Kritik am Allgemeinbildungskonzept der bildungstheoretischen Didaktik, nach TIMSS und PISA. Und doch: das Thema verweist auf eine seit Jahrtausenden andauernde Diskussion, denn schon die Athener Sophisten beanspruchten, ihren Schülern so etwas wie eine allgemeine Bildung zum Staatsbürger zu vermitteln. Im 17. Jahrhundert forderte Johann Amos COMENIUS, alle sollten alles allseitig-gründlich lernen. Wilhelm von HUMBOLDT hat dann mit seiner Konzeption allgemeiner Bildung durch Sprache mit dem Ziel der Entwicklung von Individualität die pädagogische Diskussion der Moderne bis in die Gegenwart hinein beeinflusst.

Wir konzentrieren uns im Thementeil dieses Heftes auf die aktuelle Problemlage, ohne die historischen Wurzeln zu negieren. Der Streit um das, was für alle notwendig ist, wenn sie am gesellschaftlichen Leben erfolgreich partizipieren wollen und sollen, ist erneut entbrannt. Aber auch diese Diskussion ist nun schon wieder 20 Jahre alt: Wolfgang KLAFKI hat im Jahre 1985 angesichts der Schwierigkeiten, die sich durch die Festschreibung eines Kanons allgemeinbildender Inhalte ergeben, dafür plädiert, epochaltypische Schlüsselprobleme auszuweisen, die den Heranwachsenden als „Medium des Allgemeinen“ zu präsentieren sind: Krieg und Frieden, Arbeit und Arbeitsknappheit, Ökonomie im konflikthaften Spannungsverhältnis zur Ökologie, Ich-Du-Beziehungen, Kommunikation und Kommunikationstechnologien, interkulturelles Verständnis usw. KLAFKI hat darüber hinaus weite Zustimmung mit seiner These gefunden, Bildung im Medium des Allgemeinen müsse den Lernenden dazu verhelfen, dass sie sich selbst bestimmen; sie müsse sie dazu befähigen, im gesellschaftlichen Leben mitzubestimmen und Solidarität gegenüber den Mitmenschen zu entwickeln. Aber, diese Anerkennung war die Anerkennung durch Kolleginnen und Kollegen, durch Fachseminarleiter und Richtlinienautoren; sie ist nicht empirisch überprüft. Ob man durch die Vermittlung von Schlüsselproblemen tatsächlich Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität für die nachwachsende Generation sichern kann, ist immer noch fraglich.

In diese Situation platzte mit TIMSS und PISA die für die Deutschen niederschmetternde Erkenntnis, dass noch nicht einmal das notwendige Fundament für die Realisierung allgemeiner Bildung, die Beherrschung basaler Kompetenzen und elementarer Kulturtechniken, für die *ganze* in Deutschland heranwachsende Jugend gesichert werden

kann. Ein knappes Viertel der Kinder und Jugendlichen erwirbt nicht die Basiskompetenzen, auf denen Allgemeinbildung aufbauen kann; es erlangt nicht die Fähigkeit zum sinnentnehmenden Lesen einfacher Texte, Tabellen und Diagramme, nicht die Fähigkeit, elementare mathematische und naturwissenschaftliche Aufgaben angemessen zu lösen; nicht die Fähigkeit, das eigene Lernen zusammen mit anderen eigenständig zu gestalten. Wen wundert es, wenn in dieser Situation allgemeine Bildung bzw. Allgemeinbildung, wie man heute sagt, als Fragestellung in der bildungspolitischen Öffentlichkeit und in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zugunsten einer an überprüfbaren Kompetenzen orientierten „Grundbildung“ zurückgedrängt wird?

In dieser Gemengelage von Problemen, von hohen Allgemeinbildungszielen, die man nicht einfach so aufgeben kann, und diagnostischen Erschütterungen, stehen die Beiträge zu unserem Thementeil. Es geht um die Frage, ob und wie man eine neue Grundbildung, Basiskompetenzen oder, dies die Formulierung Heinz-Elmar TENORTS aus dem Jahre 1994, ein „Bildungsminimum“ bestimmen kann, in einer Bildungssituation, die durch Ungewissheit bestimmt ist. Während TENORTH in unserem Themenheft in gewisser Weise die Position der Proponenten der neuen und zugleich schon sehr alten Grundbildung einnimmt, stellt der Beitrag von Lutz KOCH die Gegenposition dar, er bezieht die traditionelle Allgemeinbildungsdiskussion eher kritisch auf die aktuelle Diskussion.

Heinz-Elmar TENORTH legt Wert darauf, dass in der Diskussion nicht nur die Ideengeschichte der Grundbildung und der Allgemeinbildung entfaltet wird. Er beschreibt die gesellschaftliche Entwicklung und achtet auf die gebotene Differenzierung. Wolfgang KLAFFKIS Grundfähigkeiten der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Solidarität dürfen nicht mit dem „obligaten Minimum der Bildung“ verwechselt werden, wie es schon in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gefordert worden ist. Die Ideengeschichte der allgemeinen Bildung mit der Unterscheidung der „volkstümlichen Bildung“ von der „grundlegenden Geistesbildung“ (Wilhelm FLITNER) muss auf die Ausdifferenzierung der Gesellschaft nach Begabung, Leistung und Erfüllung der Funktionserwartungen der Nation bzw. der Gesellschaft bezogen werden. Neu ist für TENORTH an PISA und der PISA-Debatte, dass es jetzt erstmals nicht zur (ideologisch begründeten) Abgrenzung der höheren Bildung von der Grundbildung kommt. Der neue Ansatz impliziert für ihn deshalb auch eine berechtigte Kritik an der etablierten Bildungstheorie, die mit dem Konzept der Basiskompetenzen und der aus dem angelsächsischen Sprachraum übernommenen Forderung nach Sicherung eines „Kernbestands kultureller Literalität“ (Jürgen BAUMERT) nichts anfangen kann. TENORTH entwickelt das Programm der Basiskompetenzen, zeigt seinen pragmatischen Hintergrund, bezieht die Konzeption auf die Analyse und Gestaltung von Schule und entwickelt offene Fragen und Perspektiven, die sich nach PISA ergeben.

Lutz KOCH fragt in seinem Beitrag, in gewisser Weise als Opponent, gleichfalls nach der bildungstheoretischen Bedeutung des Grundbildungskonzepts, das der PISA-Studie und ähnlichen Konzepten zugrunde liegt. Meint Grundbildung (im Anschluss an das angelsächsische *literacy*-Konzept) eine neue Allgemeinbildung oder etwas anderes? Gibt es Überschneidungen oder lassen sich vor allem Differenzen zwischen den beiden Konzeptionen feststellen? HUMBOLDTS Idee der allgemeinen Menschenbildung war nicht nur auf den Erwerb schulischen Wissens und Könnens gerichtet, fokussierte vielmehr auf die Kräftebildung des Individuums. Der Heranwachsende sollte an den zu lernenden Inhalten wachsen und sich stärken können. Die Funktionalität des Schulwissens ist mit einer derartigen Orientierung – wenn man die Bildungskonzeption HUMBOLDTS auf die Gegenwart

überträgt – nicht *per se* ausgeschlossen. Das Grundbildungskonzept rücke die Lerninhalte aber, so KOCH, in eine *dominant* funktionale, letztlich ökonomisch bestimmte Perspektive. Die am Ergebnis orientierte Bestimmung von Curricula und Kompetenzen erlaube zwar die Messung von Schulwissen. Ob die Bindung des Grundbildungskonzepts an Operationalisierung und Testverfahren aber geeignet ist, moderne Bildungsansprüche zu erfüllen, muss für Lutz KOCH fraglich bleiben. Er erinnert daran, dass das Lernen in der modernen Kultur reflexive Formen der Aneignung erfordere, was gerade auch die Applikation des zu Verstehenden und zu Beherrschenden auf den Verstehenden selbst impliziere. Es ist für Koch zweifelhaft, ob inhaltlich nivellierte Testaufgaben zu solchen reflexiven Zugangsweisen und zur Entwicklung hermeneutischer Praktiken durch die Lernenden herausfordern können.

Befinden wir uns also in einer klassischen Dilemma-Situation? Sinnverstehen gegen basale Kompetenzen? Allgemeinbildung als Befähigung zur Beteiligung am öffentlichen Leben, als Hineinwachsen in die großen Lebensgemeinschaften, und damit als nicht aufhebbarer Bildungsauftrag der öffentlichen Schule? Oder pädagogischer Realismus, der das, was wirklich grundlegend ist, zu verwirklichen sucht, und das gekoppelt mit der Akzeptanz, dass die Heranwachsenden mit zunehmendem Alter immer weniger bereit sein werden, Allgemeinbildung als für sie sinnvolle Entwicklungsaufgabe zu akzeptieren?

Mit einem Schlagabtausch der Grundbildungsverfechter und ihrer Gegner sind die Probleme noch nicht gelöst. Es geht seit einiger Zeit um die Frage, wie Problemlagen, die in der Erziehungswissenschaft, der Psychologie des Lehrens und Lernens und der Sozialisationsforschung klar identifiziert worden sind, auf den Fachunterricht (die „*domain specific instruction*“) bezogen werden können. Zugleich geht es um die Frage, in welcher Weise die Professionalisierung und das *life-long learning* der Lehrerschaft zu denken sind. Wir sehen also – nicht nur als Reaktion auf TIMSS und PISA – einen Trend hin zur Diskussion um die Reform der Lehrerbildung.

Für die Beleuchtung dieses Problemfeldes präsentieren wir zwei Beiträge. Uwe HERICKS stellt die Bedeutung des Fachunterrichts und die Perspektive der Lehrenden als Lernender heraus. Er thematisiert damit einen Aspekt, der in der Diskussion über Wolfgang KLAFFKIS Programmatik allgemeiner Bildung im Medium epochaltypischer Schlüsselprobleme weitgehend ausgeklammert wird: Das, was KLAFFKI fordert, steht in eklatantem Gegensatz zu dem, was im Fachunterricht an deutschen Schulen tatsächlich passiert. Sehr viele Unterrichtsfächer, gerade auch die klassischen „Hauptfächer“ Mathematik, Deutsch und die fremden Sprachen, lassen sich nicht problemlos auf die Schlüsselprobleme beziehen. Die curriculare Umlegung der Probleme auf die Fächer würde Kernelemente der Zielsetzungen der Fächer und damit auch das Selbstverständnis der Fachlehrer verfehlen. Anspruchsvolle Fachinhalte, die über die Basiskompetenzen hinausgehen, lassen sich nicht mit einem normativen Verweis auf allgemeine Kompetenzen wie Lernfähigkeit, Sozial- oder Problemlösekompetenz *für alle* Heranwachsenden rechtfertigen. Die Allgemeinheit der allgemeinen Bildung ist vielmehr im Faktum der *Kontingenz* der Fachinhalte und damit in der *Differenz* eben dieser Fachinhalte zu suchen. Bildung kann so als Fähigkeit zum Umgang mit Kontingenz und Differenz definiert werden, nur in dieser reflektierten Hinsicht ist sie allgemein; sie erhält damit aber zugleich eine soziale Dimension: Allgemeine Bildung heißt nicht, dass alle das Gleiche wissen und können; sie etabliert sich vielmehr dadurch, dass man zu akzeptieren lernt, dass Andere anderes wissen und dass man mit der dadurch erzeugten Ungewissheit umgehen kann. HERICKS zeigt, dass Grundbildung und Allgemeinbildung nicht nur bezüglich des Niveaus der An-

forderungen unterschieden werden müssen. Allgemeinbildung definiert sich über die Subjektivität der Individuen, ist aufgeklärte Subjektivität. Sie steht in dialektischer Spannung zur Grundbildung, die gerade über ihren dialektisch nicht aufhebbaren Allgemeinheitsanspruch definiert ist: Alle sollen die Grundbildung erwerben, nicht irgendeine, sondern „die“ Grundbildung. Wir vermuten deshalb, dass erst das Zusammenspiel von neuer Grundbildung und neuer Allgemeinbildung zukunftsweisend ist. Die Grundbildungsdebatte ersetzt nicht die Allgemeinbildungsdebatte.

Uwe HERICKS verdeutlicht seine Position an einer Fallstudie mit einer Hamburger Lehrerin und zeigt, wie man in einer pragmatischen Haltung guten Fachunterricht realisieren kann. Die Lehrerin orientiert sich implizit an einer *Als-ob*-Didaktik. Sie unterstellt, dass ihr Fachunterricht einen Beitrag zur Allgemeinbildung liefern kann, und sie fordert von den Heranwachsenden ein hiermit korrelierendes Interesse, so *als ob* der Unterricht für die Gestaltung und Bearbeitung *ihrer* Entwicklungsaufgaben hilfreich wäre. Man sollte deshalb darüber nachdenken, inwieweit von den Lernenden ein „vielseitiges Interesse“ an Fachunterricht verlangt werden kann (dies die Formulierung von Johann Friedrich HERBART), wenn die Lehrerinnen und Lehrer dieses Interesse selbst nicht aufzubringen vermögen.

Während Uwe HERICKS die Referendare und jungen Lehrerinnen und Lehrer zu Wort kommen lässt und ihr pragmatisches Verständnis von Allgemeinbildung expliziert, betont Pertti KANSANEN in seinem Beitrag die Perspektive der an den Hochschulen und Universitäten Lehrenden. Wie kann man den universitären Lernprozess so gestalten, dass die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich die Fähigkeit erwerben, Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler effektiv zu begleiten, sowohl in der Instruktion als auch in der Diagnose der tatsächlichen Lernerfolge? Seine Antwort ist einerseits traditionell; sie verweist auf die Diskussion über Wissenschaftspropädeutik in den 1970er- und 1980er-Jahren. Lehrerinnen und Lehrer – so PERTTI KANSANEN – sollten im Studium lernen, ihren Unterricht mit forschendem Blick zu gestalten. Dabei ist die fehlende Fähigkeit oder Bereitschaft deutscher Lehrerinnen und Lehrer, Texte wie die PISA-Studie sinnentnehmend zu lesen, nur ein Teil des Problems. „*Teacher research*“ wird zu einem Schlüsselbegriff für die Reform der Lehrerbildung. Die zweite Antwort ist eigentlich ganz einfach, aber dennoch in der deutschen Diskussion bis jetzt nicht thematisiert worden. Wenn Lehrer dazu befähigt werden sollen, Schülerinnen und Schülern eine allgemeine Bildung zu vermitteln, dann muss es – in Spiegelung – auch eine Allgemeinbildung im Rahmen der Lehrerbildung geben. Man mag diese Argumentation Pertti KANSANENS negieren wollen. Man könnte auch behaupten, dass sie den *Mainstream* der heutigen Diskussion über das verfehlt, was an den deutschen Schulen und in der Lehrerbildung passiert. Man sollte aber akzeptieren, dass KANSANEN als Wissenschaftler für diejenige Lehrerbildung steht, die zu ihrem Teil die sehr guten Leistungen finnischer Schülerinnen und Schüler mitträgt. KANSANEN ist der Überzeugung, dass diese Leistungen, die die finnischen Schülerinnen und Schüler in TIMSS, PISA und in vielen älteren Vergleichsstudien dokumentiert haben, zum einen darauf zurückzuführen sind, dass Bildung in Finnland einen sehr hohen gesellschaftlichen Wert hat. Das gute Abschneiden liegt nach seiner Überzeugung aber auch an der guten Lehrerbildung.

Die Repräsentanten der deutschen PISA-Diskussion fordern zu Recht verlässliche bildungspolitische Ratschläge – auf einer durch Bildungsadministrationen beeinflussbaren Systemebene. Diese Ratschläge bedürfen aber unseres Erachtens einer Ergänzung durch unterrichtspraktische und bildungstheoretische Forschung. Wenn es stimmt, dass Bildung

die Fähigkeit einschließt, mit Ungewissheit umzugehen, dann ist nicht ausgemacht, ob das, was wir heute als Grundbildung fordern, tatsächlich das ist, was die Heranwachsenden brauchen, um in der Welt von morgen zurecht zu kommen. Wie die fachlichen Entwicklungsaufgaben der Lehrerinnen und Lehrer in Korrelation mit den Entwicklungsaufgaben der Schülerinnen und Schüler gebracht werden können, erweist sich deshalb als zukunftssträchtige Perspektive für die weitere Entwicklung von Unterrichtsforschung, Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik.

Zum Schwerpunktthema gehört auch die Sammelbesprechung „Allgemeinbildung – Grundbildung“ von Matthias TRAUTMANN, die wir Ihrer geschätzten Aufmerksamkeit empfehlen.