

Tenorth, Heinz-Elmar

**Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext,
bildungstheoretische Probleme**

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 5, S. 650-661



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 5, S. 650-661 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48334 - DOI: 10.25656/01:4833

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48334>

<https://doi.org/10.25656/01:4833>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsstandards

Eckhard Klieme

Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards:
Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde
Einführung in den Thementeil 625

Kristina Reiss

Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik
am Beispiel der Mathematik 635

Heinz-Elmar Tenorth

Bildungsstandards und Kerncurriculum –
Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme 650

Jürgen Rost

Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards
anhand von Kompetenzmodellen 662

Olaf Köller/Jürgen Baumert/Kai S. Cortina/Ulrich Trautwein/Rainer Watermann

Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die
Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen
von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen
und allgemein bildenden Gymnasien 679

Linktipps zum Thema Bildungsstandards 701

Allgemeiner Teil

Alfred Schäfer

Alterität: Überlegungen zu Grenzen des Pädagogischen Selbstverständnisses 706

<i>Maria Fölling-Albers/Andreas Hartinger/Dženana Mörtl-Hafizović</i> Situieretes Lernen in der Lehrerbildung	727
<i>Peter Jörg Alexander/Matthias Pilz</i> Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland im Vergleich	748
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Daniel Gredig/Elena Wilhelm</i> Erika Steinert/Gisela Thiele: Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und quantitativen Methoden Hanne Schaffer: Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung Hans-Uwe Otto/Gertrud Oelerich/Heinz G. Micheel (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch Cornelia Schweppe (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik	770
<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Martina Weber: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlecht- licher Unterschiede	779
<i>Andreas Krapp</i> Monique Boekaerts/Paul R. Pintrich/Moshe Zeidner (Eds.): Handbook of Self-Regulation	781
<i>Peter Martin Roeder</i> Kurt A. Heller (Hrsg.): Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie	783
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	788

Heinz-Elmar Tenorth

Bildungsstandards und Kerncurriculum

Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme

Zusammenfassung: *In der aktuellen Debatte um Bildungsstandards stehen sich Proponenten und Opponenten frontal gegenüber – allerdings nicht selten auf der Basis einer allzu schlichten dualen Schematisierung der Problemlage. Diese Schematisierung wird aufgelöst, wenn man (1) die Diskussion um Bildungsstandards in den Kontext der kulturwissenschaftlichen Debatte um das kulturelle Gedächtnis und Prozesse der Kanonisierung stellt. Die komplexen Probleme der Kanonisierung werden sichtbar, wenn man sie (2) an den Beispielen des Religionsunterrichts und der Rechtschreibung diskutiert. Dadurch wird (3) deutlich, dass die Debatte um Bildungsstandards keineswegs Bildungstheorie negiert, sondern deren Reflexion weiterführt.*

Die aktuelle Debatte über Bildungsstandards hat zur Bildung von Fronten geführt, in denen sich Verfechter und Kritiker zunehmend unversöhnlich gegenüberstehen. Während aufseiten der Proponenten von Standards und daran orientierter Leistungsmessung die Suche nach den richtigen Theorien, Kompetenzmodellen, Aufgabenpools und Methoden der Messung und Überprüfung dominiert (schon Klieme u.a. 2003), reklamieren die Opponenten die Idee der Bildung und die Rechte der Individuen aufseiten der Lehrenden und Lernenden und verteidigen die Eigenlogik der pädagogischen Arbeit gegen die unterstellten Folgen der Zentralisierung und Egalisierung im Zeichen von Messbarkeit und Standardsetzung (bereits Benner 2002, auch Herrmann 2003, jüngst Ipfling 2004 – u.a.). Zugleich gilt die Kritik den als implizit unterstellten theoretischen Annahmen der Bildungsstandards: Sie erscheinen als eine Mischung aus funktionalistisch-pragmatischer Theorie und unreflektierter Übernahme alter curriculumtheoretischer Ansprüche und Irrtümer sowie einer politischen Überwältigung der Schule im Namen einer zum Monopol sich auswachsenden empirisch-pädagogischen, vornehmlich psychologisch argumentierenden Wissenschaft.

Wie bei allen dualen Codierungen strittiger Problemlagen wird man beiden Seiten ein gewisses Recht nicht absprechen können. Ohne Zweifel ist die Einführung von Bildungsstandards eine Maßnahme mit eminenten politischen Folgewirkungen und noch nicht absehbaren, meist auch nicht-intendierten Folgen und Wirkungen in der Schule. Die Einführung von Bildungsstandards kann andererseits gar nicht diskutiert werden oder gar gelingen, wenn man nicht jenseits der politischen Probleme die erheblichen Anstrengungen betont, die mit der theoretischen Entwicklung und empirischen Überprüfung sowie mit der Implementation von Bildungsstandards verbunden sein werden. Aber duale Codierungen haben bei allem Recht, das sie mit sich führen, im Kern doch nur den Status einer argumentativen Konfliktstrategie. Sie bezeichnen eher die Politik als die Logik des Problems, das sie codieren, und sie verhindern deshalb in der Regel eher die Bearbeitung und Lösung von Aufgaben, als dass sie zu ihrer systematischen und distanzierten Analyse und Reflexion führen. Solche reflexiven Anstrengungen und For-

schungsarbeiten sind aber unbedingt erforderlich, wenn man dem Anspruch der Qualitätssteigerung der Bildungsarbeit genügen will; denn das Fundament von Bildungsstandards ist derzeit in vielen Feldern noch eher pragmatisch als schon theoretisch stringent abgesichert, die Entwicklungsarbeit ist in weiten Bereichen der schulischen Arbeit und der Curricula noch kaum geleistet. Die Schwierigkeiten der Implementation kann man ahnen, aber an Strategien der Umsetzung wird allenfalls erst in Ansätzen gearbeitet.

Im Folgenden unternehme ich deshalb den Versuch, an zwei zentralen Fragen über die duale Codierung des Problems hinaus, also jenseits der aktuellen bildungs- und theoriepolitischen Fronten, die systematische Diskussion neu aufzunehmen und vielleicht den Diskurs über Bildungsstandards auch für diejenige Reflexionstradition zu öffnen, die meint, dass sich Bildungstheorie und Bildungsstandards unversöhnlich gegenüberstehen. Dabei versuche ich zunächst (1.), den Gedanken der Bildungsstandards in einen größeren Kontext zu stellen, als er mit dem allfälligen und ja auch mit Recht nahe liegenden Verweis auf die Ergebnisse der *assessment*-Studien von TIMMS bis LAU und PISA gegeben ist. Der Kontext, den ich dafür suche, ist mit den Begriffen des kulturellen Gedächtnisses und der dabei thematisierten, gesellschaftlich offenbar unausweichlichen Prozesse der Kanonisierung gegeben. Im Kontext von Schule (2.) sollen dann die Mechanismen näher untersucht werden, die für diese Prozesse schulischer Kanonisierung typisch sind und das konstituieren, was man das Kerncurriculum unseres Bildungswesens nennen kann. Dabei, so die leitende These, wird sich zeigen, dass auch schulische Kanonisierung, wie alle diese Prozesse, über Mechanismen der Inklusion und Exklusion von Sinn funktioniert, aber einer Logik folgt, die genuin pädagogisch ist. Bildungsstandards sind deshalb nur der besondere Fall einer Konstruktionsaufgabe, die in allen Bildungsinstitutionen notwendig geleistet werden muss. Die bildungstheoretische Frage nach dem Maß und der Legitimität der Einführung von Bildungsstandards (3.) lässt sich vor diesem Hintergrund schließlich anders lesen, nämlich nicht mehr als Gegensatz zu, sondern als Teil der Reflexion von Standards, die im Bildungswesen gelten sollen. Die Differenz mag dann im Optimismus liegen, mit dem man die Frage der Messbarkeit diskutiert und für lösbar hält. Sie liegt nicht in der Absicht der Einführung von Standards und auch nicht in dem Anspruch, Bildungsstandards jenseits eines Minimums als graduierbar zu denken, bis hin zu den höchsten Erwartungen an die Kompetenz von Individuen und ihre positive Wirkung für die Höherbildung der Menschheit.

1. Kanonisierung und Kultur: Bildungsstandards im Kontext

Selbstverständlich werden Bildungsstandards bereits jetzt nicht allein innerpädagogisch diskutiert, sondern auch in der interessierten Öffentlichkeit. Aber der Rahmen ist doch relativ eng mit den Fragen der Leistungsfähigkeit der Schule gesetzt, nicht selten ökonomisch reduziert, nur von den unterstellten negativen oder erwarteten positiven Folgen schulischer Arbeit für den „Wirtschaftsstandort Deutschland“ bestimmt oder von allgemeinen Annahmen über die Folgen der „Globalisierung“ für das Lernen in einer „Wissens“- oder „Informationsgesellschaft“. Dieser Focus ist nicht falsch, aber er ist eng

und kaum anschlussfähig für Analysen und Reflexionen, die auf eine pädagogische Qualitätssteigerung der Bildungsarbeit zielen. Diese Differenz in den Perspektiven wird deshalb in der bildungstheoretischen Kritik am politischen Programm der Bildungsstandards zu Recht betont.

Problematisch an dieser Kritik ist nur, dass sie selbst einen Bezugspunkt wählt – das Individuum und seine Persönlichkeit als den bevorzugten Adressaten von Praxis und Reflexion der Bildung –, der zu gesellschaftlichen Problemen allein die Form von Negation und die Haltung der Kritik einnehmen kann. Das wird gelegentlich als Tugend beschrieben und mag für zeitdiagnostische Überlegungen zur Lage von Mensch und Welt eine angemessene Position sein. Für die Vernetzung der bildungstheoretischen Reflexion mit den Aufgaben von Schule und pädagogischer Arbeit ist das eine Position, die nur Distanz eröffnet, aber keine realistische und die Konstruktion pädagogischer Welten orientierende Perspektive. Dabei ist schon die Prämisse, dass gesellschaftliche Normierung und das Recht der Individuen im Verhältnis des Widerspruchs zueinander stehen, selbst für die Analyse von Bildungsprozessen nicht sinnvoll; sie lebt zudem von der Fiktion, dass sich ein gutes Reich der hohen Kultur denken ließe, in dem Mensch und Welt harmonisch und versöhnt miteinander leben, ungestört durch Prozesse der Kanonisierung und Normierung.

In den Forschungen über Gedächtnis und Erinnerung, die heute als Thema interpretiert werden, in dem sich „um den Begriff der Erinnerung ein neues Paradigma der Kulturwissenschaften aufbaut, das die verschiedenen kulturellen Phänomene und Felder – Kunst und Literatur, Politik und Gesellschaft, Religion und Recht – in neuen Zusammenhängen sehen läßt“ (J. Assmann 1992, S. 11), wird man dagegen belehrt, dass solche bildungstheoretischen Stilisierungen einer Welt ohne Normierung des Subjekts oder der Kultur keine Realität haben, hatten oder haben können. Die Analyse der Mechanismen, in denen sich die Konstruktion von Erinnerung und Gedächtnis vollzieht, verweist vielmehr auf die Alltäglichkeit und Notwendigkeit solcher Konstruktionsprozesse. Hier wird nicht allein die hohe Kultur, sondern das Selbstverständliche und Alltägliche konstruiert, gepflegt und bewahrt, das wir alle wechselseitig voraussetzen, wenn wir unser Leben in großen oder kleinen Gesellschaften organisieren.

Es ist ein Defizit der pädagogischen Diskussion, dass sie – von wenigen Ausnahmen abgesehen (z.B. Zymek 2002) – die theoretischen Herausforderungen noch nicht einmal gesehen hat, die mit diesem paradigmatischem Wandel der Kulturwissenschaften verbunden sind (und es verwundert deshalb auch nicht, dass Fragen von institutionalisierter Bildung und Erziehung in diesen Arbeiten allenfalls randständig und, z.B. gegenüber der bildungstheoretischen Tradition, höchst selektiv und problematisch – wie etwa in A. Assmann 1993 – behandelt werden). Dabei beschäftigt sich diese Forschungsarbeit mit wesentlichen, für die Selbstvergewisserung von Bildung, Bildungssystem und Erziehung unentbehrlichen Themen. Die Konstruktion der „vier Formen von Gedächtnis“ (Übersicht: A. Assmann 2001) liefert entsprechend nicht allein eine Klassifikation der differentiellen Gedächtnisformen – also des individuellen, sozialen, kollektiven und kulturellen Gedächtnisses –, sie kann auch zeigen, dass solche Konstruktionsleistungen ihr gemeinsames Merkmal u.a. in Prozessen der „Kanonisierung“ haben, also in der Funktion der

Auszeichnung bewahrenswerten Sinns und in der Reflexion der Möglichkeiten der Tradierung dieser Form von Sinn. Die Diskussion und Entwicklung von Bildungsstandards gehört in diesen Kontext; sie bezeichnet, konzentriert auf das Bildungswesen, eine im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess offenbar unvermeidliche und für Individuen und Kollektive gleichermaßen notwendige kulturelle Leistung. Aber dieses aktuelle Exempel mit seinen Besonderheiten ist innerhalb der Kulturwissenschaften, wenn „Kanon Macht Kultur“ behandelt werden (Heydebrand 1998; Poltermann 1995), selbst so wenig Thema wie die historischen Vorläufer, die man in der Lehrplanarbeit als wesentlicher kultureller Praxis seit der Antike beobachten kann (jetzt aber doch: Knoche/Koch/Köhnen 2003).

Entsprechend stellt diese grundlegende kulturwissenschaftliche Fragestellung (Übersicht: Böhme u.a. 2002, S. 147ff.) für Pädagogik und Erziehungswissenschaft die Aufgabe, die spezifische Leistung von Bildungseinrichtungen zu sehen und die besondere Logik ihrer Praxis nicht nur handelnd, sondern auch in der kulturwissenschaftlichen Forschung zur Geltung zu bringen. Offenbar betritt man hier, in der Analyse schulischer Arbeit, das Revier des „kulturellen Gedächtnisses“, genauer das Revier des „Funktionsgedächtnisses“ und seiner „Artefakte“ (A. Assmann 2001, S. 44). Das ist ein Feld besonderer Art, mit „Artefakten“, „die gegen diesen Prozess des Vergessens und Fremdwerdens besonders geschützt sind“, u.a. dadurch, dass sie „durch Verfahren der Auswahl und Kanonisierung hindurchgegangen (sind), was ihnen einen Platz im aktiven und nicht nur passiven Gedächtnis einer Gesellschaft sichert.“ (ebd.) A. Assmann erwähnt neben Theatern, Museen, Konzerthallen und Verlagen zuerst und mit guten Gründen die „Lehrpläne der Bildungsinstitutionen“, wenn sie die gesellschaftlich bewusst gesuchten Mechanismen der Bewahrung beschreiben will.

Man muss deshalb die gegenüber Bildungsstandards und Kanonisierung kritischen Pädagogen daran erinnern, dass sich die zentrale kulturelle Funktion der Schule nur von hier aus angemessen verstehen lässt: aus der Tatsache nämlich, dass Schulen und Bildungseinrichtungen als wesentlicher Kanonisierungsstil von Gesellschaften aufgebaut sind und interpretiert werden können (Tenorth 1994, S. 125ff.). Man mag darüber streiten, was kanonisiert werden soll und ob alle Erwartungen an die Ergebnisse der Bildungsarbeit, z.B. die Erwartung, kritische Subjektivität zu befördern, kanonisierbar und dann sogar messbar sind; man kann auch darüber streiten, welchen Stil die Kanonisierungsarbeit wählen kann. Nicht streiten kann man aber über das Faktum, dass Kanonisierung unvermeidlich ist und auch dann befördert wird, wenn man Pädagogik in den Kontext der Höherbildung der Menschheit stellt. In diesem Fall übersteigert man nur die eigenen Ambitionen, verlässt aber nicht das Revier der Kanonisierung.

2. Kanonisierung im Prozess: Zur Logik pädagogischer Konstruktion von Curricula

Die offenen Fragen setzen deshalb an anderer Stelle ein, z.B. dort, wo Standards konkretisiert, Fächer ausgewählt oder abgewählt, mit mehr oder weniger Zeit im Lernprozess ausgestattet und Ziele im Blick auf das Bildungssystem und seinen output formuliert

oder verworfen werden. Kanonisierung ist das immer und sie funktioniert auch immer, selbst bei den schönsten Absichten, nach dem Prinzip von Inklusion und Exklusion; sie stützt sich auch immer auf politische und gesellschaftliche Macht. Die Konsequenz ist unvermeidlich Selektivität – des Curriculums in seiner Struktur und der Bildungsarbeit in ihren Wirkungen.

Das Problem der pädagogischen Kritiker der Bildungsstandards beginnt offenbar hier. Sie fordern, „alle alles zu lehren“ und können sich mit einem Programm nicht abfinden, in dem über „Mindeststandards“ nachgedacht und ein Curriculum der „Grundbildung“ und der „Basiskompetenzen“ entworfen wird, das mit Selektivität und Differenz im Anschluss an die Phase der Grundbildung rechnet. Dieser Kanon der Grundbildung wird inzwischen international aber ziemlich einhellig definiert, als Ausdruck der Universalisierung „kultureller Literalität“ interpretiert und in ein Curriculum übersetzt, das eine klare und eindeutige, international kaum variierte Struktur von Kompetenzerwartungen hat: sprachliches und literarisches, mathematisches und naturwissenschaftliches, historisches und soziales, ästhetisches und expressives Verstehen werden zur Einheit von Kompetenzerwartungen gebündelt, die „Bildung als Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (S.B. Robinsohn) möglich machen sollen.

Im Bündnis mit kritischen Bildungssoziologen, die ihre leitenden Fragestellungen aus der Theorie von Bourdieu und Passeron beziehen (Bourdieu/Passeron 1973), gilt diese Praxis von Lehrplankonstruktion und auch die Verständigung auf den Kanon der Grundbildung aber nicht als Konsequenz pädagogischer Arbeit, sondern als Makel von gesellschaftlichen Strukturen, wie sie sich am und im pädagogischen Prozess vermeintlich eindeutig offenbaren. Solche Kritik spiegelt inzwischen jedoch nur noch die Illusionen der Kritiker; denn das beobachtete Ergebnis, die Konstruktion von Grundbildung und die pädagogische Erzeugung von Selektivität, gehören zu den notwendigen und unvermeidlichen Aufgaben von Bildungssystemen, die auch geleistet sein müssen und erbracht werden, bevor man an Steigerungsformen der pädagogischen Arbeit und an höhere Erwartungen denken kann (Tenorth 2004).

Abgewehrt werden solche alltäglichen Formen der Praxis von Kanonisierung aber dennoch, vor allem deswegen, weil man darin allein die Logik der Politik sieht, keine genuin pädagogische Praxis. Auch das dokumentiert eher die traditionelle Fixierung der Kritiker als eine empirisch offene Analyse z.B. der Konstruktionsmechanismen von Curricula. Nicht dass Politik dabei keine Rolle spielt, aber den Eigenanteil der Pädagogen und die spezifische Logik der Transformation von Außen-Erwartungen in das Bildungssystem, pädagogische Autonomie also, kann man ebenfalls nicht übersehen. Man stößt auf diese offen-ambivalenten Probleme der Lehrplankonstruktion, wenn man nach der Zugehörigkeit von Fächern zum Kern-Curriculum fragt oder nach der Legitimität von Themen.¹ Am Beispiel des Religionsunterrichts einerseits, der Erwartung der

1 In der Konstruktion des Kanons wird auch über die Anerkennung oder den Ausschluss von Themen und Thematisierungsformen im Unterricht entschieden; deshalb kann die Debatte über den kulturellen Kanon thematisch auch so intensiv von den Untersuchungen der Praxis der Zensur profitieren (Assmann/Assmann 1987)

Rechtsschreibfähigkeit als Kompetenz der Schulabsolventen andererseits kann man exemplarisch studieren, wie pädagogische, bildungstheoretische und curriculumpolitische Argumente dann zusammenspielen.

2.1 Religion im Kanon: „Bildung“ oder „Bekenntnis“ als Kriterien der curricularen Inklusion

Der Religionsunterricht eignet sich als Exempel für die Konstruktion von Curricula, weil er nicht selbstverständlicher Bestandteil des Kern-Curriculums moderner Gesellschaften ist. Laizistische politische Traditionen, wie in Frankreich oder – in anderer Begründung – in den USA, kennen nicht einen kirchlich gebundenen und verantworteten Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach, sondern allenfalls zivilreligiöse Formen der moralischen Unterweisung als Aufgabe der Schulen. Staatssozialistische Länder wiederum kannten zwar auch keinen Religionsunterricht, etablierten aber mit Fächern wie „Staatsbürgerkunde“ und einer Didaktik der Indoktrination und Identifikation funktional äquivalente Elemente im schulischen Curriculum. In den Ländern der Bundesrepublik ist schließlich, von den wenigen Ausnahmen der Länder der sog. „Bremer Klausel“ abgesehen, Religionsunterricht ordentliches Lehrfach, gestützt auf die Verfassung seit der Weimarer Verfassung von 1919.

In aktuellen Debatten über den Kanon der Grund- bzw. Allgemeinbildung wird das Fach unterschiedlich behandelt. Denkt man die Struktur des Kanons aus der Tradition seit Wilhelm von Humboldt (Tenorth 1994), dann ist kein Platz für ein eigenes Fach Religion, das eine auch systematisch eigenständige Stellung im Kanon hat. Religion wird vielmehr als Thema dem Kompetenzkreis der historisch-sozialen Fächer zugeschlagen und in deren Form des Weltzugangs behandelt, also eher wie Religionskunde statt wie Religion. „Bildung“ bildet dabei den Modus des Zugangs, nicht „Bekenntnis“, Indoktrination oder auch nur die Absicht der konfessionell gebundenen Verkündigung, die Humboldt – im Gegensatz zur pädagogisch legitimen Schule – für die unteren Volksschichten vorsah.

In anderer Konstruktion, orientiert an den kanonischen Strukturen des Orientierungswissens und – auch hier – an „Modi der Weltbegegnung“ (Baumert 2002, S. 113), wird Religion zusammen mit Philosophie in der Dimension der „Probleme konstitutiver Rationalität“ genannt, neben den drei anderen „Modi der Weltbegegnung“², also der „kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt“, der „ästhetisch-expressiven Begegnung und Gestaltung“ und der „normativ-evaluativen Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“. Auch hier ist Religion erkennbar nicht kirchlich-konfessionell begründet, ja nicht einmal auf das für sie vermeintlich zentrale Feld der „normativ-evaluativen Auseinandersetzung“ mit der Welt zentriert, sondern zusammen mit der

2 Baumert rechnet zum ersten Modus Mathematik und Naturwissenschaften, zum zweiten Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst sowie „Physische Expression“ (also wohl Sport und Leibesübungen) und zum dritten Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft und Recht.

Philosophie der Dimension der „Rationalität“ zugeordnet. Religion definiert auch hier nicht und selbstständig einen Modus des Weltzugangs und begründet auch nicht allein eine Dimension des Bildungsprozesses, sondern wird säkular gefasst und als Rationalitätsproblem behandelt, also einem außerreligiösen und außertheologischen Begründungszusammenhang zugeordnet.

In der Logik auch dieser Konstruktion des Curriculums, für die ja ebenfalls nicht die Fächer, sondern die Modi des Weltzugangs das strukturierende Prinzip abgeben, liegt es deshalb ebenfalls, dass als notwendig und unentbehrlich im Curriculum nur der Modus des Weltzugangs ausgewiesen ist, nicht aber das historisch kontingente Fach. Religion kann, muss aber auch hier nicht – schon gar nicht allein – die „Probleme konstitutiver Rationalität“ schulisch und curricular präsent halten (auch wenn Baumert nicht explizit in dieser Weise seine Zuordnung begründet oder auch nur thematisiert). Eine bildungstheoretische Begründung für ein in seiner pädagogischen Logik exklusives Fach „Religion“ ergibt sich daher auch hier nicht, von der Akzeptanz von „Bekenntnis“ als Modus der Thematisierung von Welt kann in dieser „Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons“ schon gar nicht die Rede sein.

Im Blick auf die Möglichkeiten der Begründung des Kanons lernt man vielleicht auch hier zunächst, dass allein gesellschaftliche Tradition, wie sie in der Verfassung festgeschrieben ist, oder, wenn man so formulieren will, die *Dimension der Macht*, die herausgehobene Stellung des Religionsunterrichts im deutschen Bildungswesen begründet, nicht aber die *Logik des Pädagogischen*. Selbstverständlich würden das nicht nur die Vertreter der Kirchen anders sehen (und die Vertreter der katholischen Kirche explizit auch den „Bekenntnis“-Charakter des Religionsunterrichts verteidigen), auch die Religionspädagogen jeder Konfession würden kritisch gegen diese Schlussfolgerungen argumentieren. Sie machen dabei (exemplarisch für die protestantische Seite Nipkow 1992; EKD 2003) freilich von einer Argumentationsfigur Gebrauch, die dem verfassungspolitischen Privileg eine pädagogisch-bildungstheoretische Begründung geben soll. Das führt zu etwas paradoxen Formen der Selbstrechtfertigung, dass von der Logik der Konfessionalität aus Bildung gefordert werde (und nicht ‚Bekenntnis‘), gleichwie, es zeigt, dass zumindest im Diskurs der Pädagogen der Primat bildungstheoretischer Argumentation gilt – auch wenn er von der problematischen Prämisse ausgehen muss, dass zwischen religionspädagogischem Anspruch und bildungstheoretischer Praxis keine Spannungen bestehen. Die Praxis der Bildungsarbeit, das wird aber das starke Argument der Religionspädagogen, ist „pädagogisch“ und nicht der pastoralen Form der Verkündigung geschuldet. Die Autonomie des Pädagogen wird auch hier reklamiert und für das eigene Handeln beansprucht.

2.2 *Orthographie – die pädagogische Anerkennung des Selbstverständlichen*

Während man am Religionsunterricht sehen kann, wie bildungstheoretische Begründung und pädagogische Konstruktion sich in Spannung zueinander realisieren und Themen schulischen Lernens als Fach sichtbar – oder in ihrer Legitimität bestritten –

werden, ist die konkretere Frage nach Teilkompetenzen, die dem Kerncurriculum als Aufgabe und Wirkung zugeschrieben werden, sehr viel schwieriger zu diskutieren. An den konkreten Vorgaben für den Mathematikunterricht und seine Rechtfertigung im Kanon der Grundbildung ist das vor einiger Zeit geschehen, kritisch gegenüber der fachimmanenten Tradition (Heymann 1996), aber dann doch zugunsten einer anspruchsvollen Definition der Mathematik im Kontext der Allgemeinen Bildung neu gerechtfertigt (z.B. Winter 1995). Dabei mag die Differenz von Grundbildung und Allgemeinbildung ignoriert worden sein, und insofern ist der Streit ungeschlichtet. Es hat aber zumindest eine explizite Debatte über Themen gegeben, die allein in bildungstheoretischer Wendung rechtfertigungsfähig gewesen sind (vgl. Reiss, in diesem Heft).

Bei einem anderen Thema, der Rechtschreibung – in der Schule – und der Debatte über Orthographie – in der Gesellschaft –, ist dagegen aktuell die erstaunliche Tatsache zu beobachten, dass die Pädagogen der gesellschaftlichen Konvention folgen, also den Vereinbarungen der Kultusminister, die Problematisierung der Erwartungen dagegen der Öffentlichkeit überlassen, z.B. der FAZ oder einigen Germanisten und Literaten. In den Überlegungen und Arbeiten von IGLU jedenfalls, in denen die Leistungen der Grundschule gemessen wurden, wird „Orthographie als Lerngegenstand“ zwar in seinem Problem gesehen – „Rechtschreibung in der Grundschule (sei) das ungeliebteste Fach“ (Valtin u.a. 2003, S. 227) –, aber dann doch wie selbstverständlich in seiner „großen Bedeutung“ anerkannt und in der faktischen Ausprägung als Leistung der Lernenden gemessen, unbeschadet der Tatsache, dass es „ein historisch gewachsenens, konventionelles Regelwerk“ darstellt, dessen Funktionalität dann die Linguisten zeigen können (ebd. S. 228).

Akzeptabel ist diese Enthaltensamkeit gegenüber einer ungeliebten und für den schulischen Ausleseprozess folgenreichen Konvention aber doch nur, wenn man ein Argument im Kontext von Basiskompetenzen akzeptiert, das sonst bildungstheoretisch als Anpassung an gesellschaftliche Vorgaben verdächtigt wird, das Argument nämlich, dass kulturelle Selbstverständlichkeiten nicht begründungsbedürftig sind, sondern sich selbst rechtfertigen. Sie rechtfertigen sich – wie die Orthographie – dadurch, dass die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation nur möglich ist, wenn man über die Prämissen souverän disponieren kann, die solche Teilhabe voraussetzt – also über das verfügt, was den Kern der Allgemeinbildung zuerst ausmacht. Rechtschreibung gehört ohne Zweifel dazu, wie auch immer sie definiert ist, und zwar aus Gründen der Funktionsfähigkeit gesellschaftlicher Systeme, nicht allein der auf Verlässlichkeit zählenden Verlage und Drucker, sondern der kommunizierenden Gesellschaft selbst. Man lese Konrad Duden frühe, vor den innerstaatlichen Abkommen gegebene Begründungen für die Notwendigkeit einer Vereinheitlichung der Schreibung der deutschen Sprache, aber auch für die fatalen Folgen einer Differenz von Orthographie und „Schulorthographie“ (Duden 1908, S. 332ff.)³, um zu erkennen, worin kulturelle Literalität ihre wesentliche Begründung und Allgemeinbildung ihren Ausgangspunkt finden: Sie fixieren die Selbstverständlichkeiten, denen der Alltag seine Stabilität und Erwartbarkeit verdankt und sie of-

3 Man muss ja nicht seiner deutschtümelnden Ambition folgen und heute auch allen „Fremdlingen, denen wir Heimatsrecht geben wollen, deutsches Gewand anziehen“ (S. 336).

ferieren die Mechanismen, die es den gesellschaftlichen Akteuren erlauben, an diesem Alltag teilzunehmen. Basiskompetenzen und Allgemeinwissen, dann Urteilskraft – das wird in den Dimensionen der Grundbildung als Bildungsminimum vorausgesetzt und das ist von Schulen zu sichern. Hier liegt der harte Kern der Formulierung von Bildungsstandards und eines Kerncurriculums. Bildungstheorie kann dieser Prämisse nachfolgen, nicht sie ersetzen.

3. Grundbildung, Allgemeine Bildung, Bildung – Graduierungsmöglichkeiten und Steigerungsformen

Auch wenn man sich in bildungstheoretischer Perspektive, kritisch oder konstruktiv, über den gesellschaftlichen Charakter des Kerncurriculums verständigen kann, bleibt die Konzentration auf Basiskompetenzen in der aktuellen Debatte über Bildungsstandards offenbar ebenso ein Stein des Anstoßes wie die Erwartung einer auf der Ebene von Individuen einzulösenden Messbarkeit der Leistungen des Bildungssystems. Der Vorwurf der funktionalistischen, vom gesellschaftlichen Bedarf abgeleiteten und dem Verwendungs- oder sogar Verwertungszusammenhang unterworfenen Konstruktion von Bildung wird immer neu vorgetragen (Ladenthin 2003, erneut und statt vieler). Auch wenn man solchen Kritikern vorwerfen kann, dass sie sich einen bequemen Gegner durch selektives Lesen konstruieren und z.B. fälschlich unterstellen, ästhetische Bildung oder moralische Urteilsfähigkeit seien kein Thema in den Reflexionen der Grundbildung (Ladenthin 2003, S. 368f.)⁴, so bleibt doch der Einwand, dass Bildung reduziert wird auf das, was sich in Kompetenzen zerlegen und domänenspezifisch messen lässt. Das habe die Konsequenz, dass in dieser Konstruktion des Adressaten der Mensch auf das gesellschaftlich Nützliche und Messbare reduziert werde.

Der historisch ja vertraute und gegen pädagogisch-psychologische wie bildungssoziologische oder gar wertfreie Analysen des Bildungsprozesses immer neu erhobene Reduktionismusvorwurf gegen die empirisch verfahrenende und sich – jetzt zusätzlich – am Modell der Grundbildung orientierende Erziehungswissenschaft lebt hier wieder auf. Man könnte das zu den Akten legen, wenn damit nicht zugleich bildungspolitische Anstrengungen zur Garantie des Bildungsminimums problematisiert würden und die Schule eine Aufgabe zugeschrieben erhielte, die man ihr nicht ohne weitere Prüfung zubilligen kann: den Menschen in seiner Individualität, gar Ganzheitlichkeit, zum Thema und Objekt pädagogischer und bildungstheoretischer Reflexion zu machen, also gerade dort, wo er vor dem Zugriff der Pädagogen und des Bildungssystems geschützt werden sollte.

Auch nach der Abwehr derart übersteigter Erwartungen bleibt ein Problem erhalten, das sich nicht leicht abweisen lässt, schon weil es der immanenten Logik kompetenztheoretischer Argumentation selbst entspricht: Wie sich nämlich von Basiskom-

4 Ladenthin setzt fälschlich die bisher gemessenen und die angekündigten PISA-Messungen mit der Gesamtheit des Curriculums und der Gesamtheit der Erwartungen an Schule gleich; eine Lektüre z.B. von Baumert (2003) könnte ihn leicht eines anderen belehren.

petenzen aus, kumulativ und sequenziell, in den Lernprozess eingebunden und durch ihn befördert, der Weg von einfachen zu komplexen, anspruchsvollen, dem emphatischen Bildungsanspruch vielleicht näheren Leistungen der Adressaten finden lässt. Will man nicht das Nicht-Sagbare und Unverfügbare zum Maßstab machen, dann verlangt eine solche Erwartung nach begründeter Explikation; erst dann kann man in diesem Kontext die Frage der Messbarkeit weiter diskutieren.

Ein Ausgangspunkt kann sein, das man sich erneut gegenüber der dominierenden Redeweise distanziert verhält und Bildung nicht allein in der Sprache der Tradition selbstexegetisch und dann zirkulär beschreibt, sondern in anderen Begriffen. In der deutschen Tradition liegt ein Angebot für eine solche Beschreibung vor, die schon damals aus Ausweg aus einem positionell und polemisch fixierten Dilemma, nämlich dem zwischen „Führen oder Wachsenlassen“, formuliert wurde. Theodor Litt hatte in dieser Kontroverse in den 1920er-Jahren bekanntlich vorgeschlagen, statt der großen Worte lieber den einfachen Begriff der „Initiation“ oder „Einführung“ zu wählen, um das zu fixieren, was man von öffentlicher Erziehung systematisch erwarten darf (Litt 1927, S. 72). Der Gedanke der „Initiation“ ist in der angelsächsischen Philosophie der Erziehung des 20. Jahrhunderts aufgenommen und intensiv weiterbearbeitet worden (Oelkers 2004), verbunden mit der Erwartung, dass erst die im Prozess der Initiation zu erwerbende Distanzierung gegenüber dem Gegebenen die bildungstheoretischen Erwartungen erfüllt. *Initiation* und *Reflexion* können deshalb das Dual beschreiben, das die Sequenz und Logik der schulisch zu ermöglichenden Bildung bestimmen und analysierbar machen kann und das erlaubt, den Anschluss an die umfassende Theorie der Bildung herzustellen. Man kann die spezifische Aufgabe der Schule sehen und sie zugleich von der im Lebenslauf sich vollziehenden Leistung der Selbstkonstitution des Subjekts so abgrenzen, dass jede Verwischung der Grenzen der Pädagogik vermieden wird.

In der Logik eines Modells domänenspezifisch definierter Kompetenzstrukturen liegt es dann, solche ambitionierten Erwartungen an das Lernen der Individuen inner-schulisch vor allem gegenüber dem Konstruktionsprinzip der Domänen selbst zu erwarten, also – generell formuliert – in der Kompetenz zur Reflexion der Strukturen des systematischen Lernens, denen sich die Organisation des Lernprozesses verdankt. Das führt zu der Erwartung, dass der schulische Lernprozess in der Transzendierung der Fachlichkeit seinen eigenen Zielpunkt und das Maß der didaktischen Anstrengung findet, trotz der Schwierigkeiten, die sich mit solchen Erwartungen verbinden (Tenorth 1994, bes. S. 129ff.). Man findet solche Erwartungen bisher freilich erst und nur in den Debatten über die „erweiterte Allgemeinbildung“ und über Wissenschaftspropädeutik als didaktischen Leitbegriff der gymnasialen Oberstufe. Aber es gibt vergleichbare Perspektiven auch in den Überlegungen zu einer neuen Struktur von „liberal education in a knowledge society“, wie sie z.B. von Carl Bereiter in seinem konstruktivistischem und zugleich von Karl Popper inspirierten Konzept einer Didaktik der Wissensgesellschaft ausgearbeitet worden sind. Dabei ist der Gedanke leitend, den Lernprozess so zu gestalten, dass die Lernenden fähig werden, sich in der 3. Welt der Ideen, Theorien und historischen Erzählungen zu bewegen, also die Strukturen des Wissens und der Wissensproduktion selbst zu verstehen (Bereiter 2002 a,b; Smith 2002).

Auch dieses Konzept ist noch nicht für die Phase der Grundbildung und für die Sekundarstufe I hinreichend ausgearbeitet, und das mag den Verdacht nähren, dass auch solche Theorien, wie die der Bildung in Deutschland, die Phase der Grundbildung zu rasch überspringen. Ob darin Skepsis gegenüber den Lernmöglichkeiten der Subjekte steckt oder realistische Beschränkung, mag dahingestellt bleiben; dass aber ein jeder, der solche Erwartungen auch für die Phase der Grundbildung formuliert, den didaktischen Weg zur Einlösung seiner Ambitionen zeigen muss, ist auch evident.

Bleibt man im Dual von Initiation und Reflexion als Merkmal der Lernorganisation und -sequenz allgemeiner Bildung, dann gibt es andererseits auch wenig Grund für den systematischen Zweifel, dass sich bereits die didaktische Organisation der Grundbildung so gestalten lässt, dass Reflexivität im Lernprozess thematisch wird. PISA hat uns gelehrt, dass bereits kluge Aufgaben, die zur Anwendung von Wissen und Fähigkeiten auf reale Problemsituationen zwingen, zur distanzierten Handhabung des Gelernten nötigen. Insofern ist Reflexivität konkretisierbar und messbar. Das mag thematisch partikular sein und bleiben; das Subjekt wird dabei jeweils gleichwohl zum Regisseur und selbstständigen Konstrukteur seines Lernprozesses. Bildung wird also angestoßen und eröffnet, wenn auch nicht vollendet. Aber wer würde das von Schule erwarten?

Literatur

- Assmann, A. (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungs-
idee. Frankfurt a.M./New York/Paris: Campus.
- Assmann, A. (2001): Vier Formen von Gedächtnis. Von individuellen zu kulturellen Konstruktionen
der Vergangenheit. In: *Wirtschaft & Wissenschaft*, 4, S. 34-45.
- Assmann, J. (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen
Hochkulturen. München: Beck.
- Assmann, J./Assmann, A. (Hrsg.) (1987): *Kanon und Zensur*. München: Fink.
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch,
L. (Hrsg.). *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 100-150.
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme.
Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S.
68-90.
- Bereiter, C. (2002a): Liberal Education in a Knowledge Society. In: Smith, B. (Ed.): *Liberal Education
in a Knowledge Society*. Chicago/LaSalle: Open Court, S. 11-34.
- Bereiter, C. (2002b): Artifacts, Canons, and the Progress of Pedagogy. In: Smith, B. (Ed.): *Liberal Edu-
cation in a Knowledge Society*. Chicago/LaSalle: Open Court, S. 223-244.
- Böhme, H./Matussek, P./Müller, L. (2002): *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie
will*. Reinbek: Rowohlt.
- Bourdieu, P./Passeron, J.C. (1973): *Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Duden, K. (1908): Rechtschreibung. In: Rein, W. (Hrsg.). *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*.
Bd. VII. Langensalza: Beyer & Mann, S. 321-338.
- EKD (2003): *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und
Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh:
Gütersloher Verlagshaus.
- Herrmann, U. (2003): „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen.
In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 625-539.

- Heydebrand, R.v. (Hrsg.) (1998): Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Heymann, H.-W. (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ipfling, H.-J. (2004): Vom Wiegen und Füttern. Kritische Anmerkungen zu Bildungsstandards. In: Beckmann, U./Brandt, H./Wagner, H. (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Weinheim: Beltz, S. 44-54.
- Klieme, E. u.a.: (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin/Bonn: (BMBF).
- Knoche, S./Koch, L./Köhnen, R. (Hrsg.) (2003): Lust am Kanon. Frankfurt a.M./Bern: Lang.
- Ladenthin, V. (2003): PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, S. 354-375.
- Nipkow, K.-E. (1992): Religion in der Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 38, S. 193-214.
- Oelkers, J. (2004): Didaktik als Bildungslehre. In: Lehren und Lernen, H. 3, S. 3-13.
- Poltermann, A. (Hrsg.) (1995): Literaturkanon – Medienereignis – Kultureller Text. Formen interkultureller Kommunikation und Übersetzung. Berlin: Schmidt.
- Smith, B. (Ed.). (2002): Liberal Education in a Knowledge Society. Chicago/La Salle: Open Court.
- Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren.“ Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (2004): „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, S. 169-182.
- Valtin, R. u.a. (2003): Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In: Bos, W. u.a.: Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster: Waxmann, S. 226-264.
- Winter, (1995): Mathematikunterricht und Allgemeinbildung. In: Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik Nr. 61, S. 37-46.
- Zymek, B. (2002): Erinnerung und Gedächtnis – Neue Grundbegriffe einer historisch-systematischen Erziehungswissenschaft? In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 8, S. 345-363.

Abstract: *In the present debate on educational standards, proponents and opponents confront each other directly – however, they often do so on the basis of a much too simple dual schematization of the problem. This schematization is resolved if (1) the discussion on educational standards is placed within the context of the cultural-scientific debate on cultural memory and on canonization. The complex problems of canonization become evident if (2) they are discussed on the basis of the examples of religious instruction and of spelling. Thus, it is revealed (3) that the debate on educational standards by no means negates educational theory but, rather, continues its reflection.*

Anschrift des Autors:

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