
Klaus Klemm

Von der Allgemeinbildung zu Bildungsstandards – Eine Verfallsgeschichte?¹

Zusammenfassung

Der Beitrag entfaltet die These, dass die Allgemeinbildungskonzeption, wie sie um 1800 entwickelt wurde, wirkungsmächtig bleibt – unbeschadet der Tatsache, dass einer verbindenden Idee von Allgemeinbildung die gesellschaftliche Grundlage fehlt. Das Fortleben dieser Idee wird, so die zweite These des Beitrags, zugleich durch die Durchsetzung standardorientierter Tests sowie durch die Konzentration der zu Grunde liegenden Bildungsstandards auf eine schmale Auswahl von Unterrichtsfächern sowie durch die curriculare Auslegung der Bildungsstandards konterkariert.

Schlüsselwörter: Allgemeinbildung, Bildungsstandards, Leistungsstudien

From General Education to Educational Standards – A History of Decline?

Abstract

This article makes a case that the concept of general education as it has emerged about 1800 is still of powerful historical consequences – irrespective of the fact that a joining idea of general education lacks any societal foundation. The survival of this idea – thus the second assumption of this paper – is simultaneously foiled by the implementation of standardized tests, by centering the underlying educational standards on a small range of subjects, and by the curricular interpretation of these standards.

Keywords: general education, educational standards, achievement tests

Dieser Beitrag zum Thema „Von der Allgemeinbildung zu Bildungsstandards – Eine Verfallsgeschichte?“ ist so aufgebaut, dass ich zunächst in einem ersten Schritt darzustellen versuche, dass die neuhumanistisch geprägte Idee von Allgemeinbildung, auf die sich der Titel meines Beitrags bezieht, von Anbeginn an auf der Fiktion eines die Gesellschaft

1 Vortrag, gehalten am 27.11.2008 anlässlich des Festakts bei der Würdigung von Heinz-Elmar Tenorth als *scientist in residence* der Universität Duisburg/Essen 2008/09 im Audimax Essen.

insgesamt einenden Weltverständnisses gegründet war. Ich habe diesen Teil „Vom ‚Verlust der Mitte‘“ überschrieben. In einem zweiten Abschnitt will ich zeigen, dass trotz des Wissens darum, dass ein gemeinsamer Bezugspunkt für ein Allgemeinbildungskonzept nicht besteht, die tradierte Idee einer Allgemeinbildung wirkungsmächtig bleibt. Dem möchte ich dann in einem dritten Schritt die Beobachtung an die Seite stellen, dass die Wirkungen der *large scale assessments* und der an Bildungsstandards orientierten Leistungsfeststellungen die des andauernden Allgemeinbildungskonzeptes überlagern. Abschließend will ich vor restaurativen Rettungsversuchen warnen und meine eigene Ratlosigkeit zum Ausdruck bringen.

Vom „Verlust der Mitte“

Um an meine Überlegungen heranzuführen, möchte ich zunächst dazu einladen, gemeinsam mit mir meine Lieblingskirche, die romanische Kirche „La Sainte Marie-Madeleine de Vézelay“ in Burgund, zu besuchen (Bußmann 1977). Wenn man den Hügel, auf dem Ort und Kirche liegen, hinan steigt und dann – angekommen – auf das Hauptschiff der Kirche zuschreitet, blickt man oberhalb des Hauptportals auf ein alles überragendes, großartiges Tympanon:



Tympanon in der Kirche „Sainte Marie-Madeleine de Vézelay“ in Burgund
(Fotografie des Verfassers)

Im Zentrum der Darstellung thront Christus; von seinen übergroßen Händen gehen Strahlen aus zu den Häuptern der Apostel, die ihn umgeben und die er ausschickt, sein Evangelium der Welt zu verkünden. Der im Kreis seiner Apostel sitzende Christus wird von zwei Halbkreisen eingerahmt. In einem äußeren Halbbogen befinden sich – im Wechsel – die Tierkreiszeichen und die Darstellungen landwirtschaftlicher Arbeiten im Rhythmus der Jahreszeichen; in einem inneren Halbkreis und auf dem Türsturz, der die beiden Halbkreise abstützt, sieht man die Völker der Erde, die es zu bekehren gilt – einschließlich der großohrigen Völker, der Pygmäen und der Riesen.

Dieses Bildprogramm aus der Blütezeit des christlichen Mittelalters konzentriert in seiner Dichte das Weltverständnis der Zeit: die Darstellung der Welt im Universum, die Einteilung von Völkern und Menschen nach ihrer Nähe zu Christus, die Ordnung der Welt mit der von Gott her absteigenden Hierarchie, die Arbeiten auf der Erde und schließlich der von Christus ausgehende Missionsauftrag mit der Aussendung der Apostel. Hier tritt dem Besucher (in ihrer Blütezeit war die Kirche Sammelort für die Santiago-Pilger) eine Ordnung entgegen, die ihm seine Welt und seine Stellung in ihr erklärt und die zugleich die unmittelbare Handlungsanleitung zu Verkündigung und Bekehrung beinhaltet – und dies sehr konkret: Von Vézelay rief Bernhard von Clairveaux Ostern 1146 auf Geheiß des Papstes zum Zweiten Kreuzzug auf.

Ein geschlossenes Weltverständnis, so wie es im Bildprogramm des hier herangezogenen Tympanons zumindest vorgestellt wird, ist als Grundlage für die inhaltliche Füllung von Allgemeinbildung unverzichtbar. Nur unter Bezugnahme auf ein von der Gesellschaft getragenes Weltbild – sei es christlich oder auf andere Weise fundiert – lässt sich ein Bildungskanon, dessen gelungene Aneignung den Gebildeten ausmacht, konstruieren. Auf ein solches gemeinsames Weltbild, daran muss erinnert werden, konnten auch die schon nicht mehr zurückgreifen, die nach dem Zeitalter der Aufklärung im Zeitraum zwischen etwa 1770 und 1830 ihr Programm von Allgemeinbildung entwickelten und zur prägenden Kraft von Schulbildung machen wollten. Schon das Allgemeinbildungsprogramm der Neuhumanisten jener Jahre war tatsächlich das (vielleicht schon nostalgische) Bildungsprogramm einer sozialen Gruppe, der Gruppe des erstarkenden Bürgertums – und auch da nur der männlichen Hälfte dieser Teilgruppe, die sich unter Berufung auf ihre Allgemeinbildung einen Platz neben dem Adel erstritt.

Die schwache Verankerung im Bewusstsein nur eines (nur kleinen) Teils der Gesellschaft und die Verbindung des Konzepts der Allgemeinbildung mit dem sozialen Aufstieg des Bürgertums im Verlauf des 19. Jahrhunderts erklären zu einem Teil (um den Begriff Klafki hier einzuführen – Klafki 1985, S. 15) die „Verfallsgeschichte“ der Allgemeinbildungsidee – eine Verfallsgeschichte, die dem deutschen Allgemeinbildungskonzept schon in die Wiege gelegt wurde: In dem Maße, in dem das öffentliche Schulsystem mit seiner Unterteilung in „höhere“ und „niedere“ Schulbildung zum zentralen Ort des Erwerbs von Allgemeinbildung wurde, verkam Bildung auch zu einem Instrument der Herrschaftssicherung (Herrlitz 2005) – allerdings im Sinne der Herrschaft eines

Kulturstaates, der sich auf die Bildung seiner Beamtenschaft stützte. In dem Maße, in dem ökonomische Interessen – den Warnungen Niethammers zum Trotz (Blankertz 1985) – utilitaristisch ausgerichtet den Einzug neuer Bildungstoffe in das gymnasiale Curriculum erzwangen (erinnert sei an den Aufstieg der Realgymnasien und Oberrealschulen in Preußen), wurde der Grundansatz – die Unterstellung des Bildungsgehalts bestimmter und nur bestimmter Fächer – zugunsten funktionalistischer, überwiegend verwertungsorientierter Begründungen für die Repräsentanz von Lerninhalten im Bildungskanon aufgegeben. In dem Maße schließlich, in dem beim Alltagshandeln der Absolventen der Schulen höherer Bildung die Spuren humanistischer Bildung nicht aufzuspüren waren, stand der moralische Wert dieser Allgemeinbildung zur Debatte.

Am Ende eines langen Weges vom beginnenden 19. Jahrhundert bis zum Zusammenbruch 1945, nach Langemarck und Stalingrad, vor allem aber nach Auschwitz, verfügt das Bürgertum, das ja Träger der Idee „Allgemeinbildung“ war, politisch nicht mehr über die *potestas* und moralisch nicht mehr über die *autoritas*, sein Bildungskonzept durchzusetzen. Die von Blankertz geleitete nordrhein-westfälische Planungskommission „Kollegstufe NW“ konnte daher 1972 – weithin unwidersprochen – zusammenfassen und formulieren: „Denn eine inhaltlich eindeutig ausgewiesene Festlegung von Allgemeinbildung im emphatischen Sinne wäre abhängig von einer einheitlichen, die politisch-gesellschaftlichen Ordnungen umgreifenden Weltanschauung, einem ungebrochenem Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang, einer relativ umgrenzten und jedenfalls in ihrer Dynamik überschaubaren Wissenschaftsentwicklung. Diese Voraussetzungen sind für uns nicht gegeben“ (Kultusministerium NRW 1972, S. 21f.). Vielleicht ist es kein Zufall, dass mit Benn und Sedlmayr schon ein viertel Jahrhundert zuvor zwei Autoren diesen „Verlust“ beklagen, die ihrerseits während der Jahre der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland zunächst (Benn) oder auch dauerhaft (Sedlmayr) diese Herrschaft begrüßten und stützten. Der Lyriker Gottfried Benn formulierte in seinem Gedicht „Verlorenes Ich“ 1943: „Ach als sich alle einer Mitte neigten und auch die Denker nur den Gott gedacht (...)“ (Benn 1960, S. 215). Ähnlich, allerdings nicht mit den Mitteln eines Lyrikers, sondern mit denen eines Kunsthistorikers, beschreibt Hans Sedlmayr 1948 das Abhandenkommen einer breit getragenen Weltsicht und dessen Folgen in seiner Studie „Verlust der Mitte“. Dabei zitiert er Goethes Satz: „(...) Kein Mittelpunkt, auf den hingeschaut werde, ist mehr gegeben.“

Der Traum von Allgemeinbildung – so ließe sich zusammenfassen – ist ausgeträumt; Allgemeinbildung ist am Ende, so ließe sich die Frage, die über unserem Symposium steht, beantworten. Aber doch wohl nicht ganz. Führt doch eine Auseinandersetzung mit unseren allgemein bildenden Schulen zur Wahrnehmung von zwei gegenläufigen Entwicklungen: Einerseits ist die Idee der Allgemeinbildung nach wie vor wirkungsmächtig, andererseits wird diese Idee von gegenläufigen Tendenzen konterkariert. Das gilt es zu zeigen.

Vom Fortwirken der Allgemeinbildungsidee

Betrachten wir zunächst die Felder, in denen die Idee der tradierten Allgemeinbildung noch weiterwirkt – auch ohne offizielles Programm zu sein. Eine fortbestehende Wirkungsmacht finden wir im Spektrum der schulischen Pflichtfächer, in der Hierarchie ihrer Wertschätzung und ihres Beitrages zu einer wie immer verstandenen Allgemeinbildung und schließlich auch in der inhaltlichen Füllung der Unterrichtsfächer.

- Wenn man das Fächerspektrum, das heute in der Sekundarstufe I in nordrhein-westfälischen Gymnasien unterrichtet wird, mit dem für die Klassen von der Sexta bis zur Untersekunda im Preußen des Jahres 1837 (Jeismann 1987, S. 172) vergleicht, so stößt man auf eine erstaunliche Kontinuität: Von den Unterrichtsfächern ist mit „Schönschreiben“ eines verschwunden und mit „Sport“ eines hinzugekommen. Verändert, und zwar erheblich, haben sich die Stundenanteile und – bei den Fremdsprachen – die unterrichteten Sprachen. Bemerkenswert ist jedoch insbesondere, dass Jura oder auch Wirtschaftswissenschaften als im Geruche der Nützlichkeit stehende Bezugswissenschaften in den Studentafeln nicht aufgegriffen werden.
- Im Fächerspektrum der Gymnasien findet sich traditionell eine Hierarchie, die sich nicht nur in den zur Verfügung stehenden Zeiten, sondern auch – unabhängig davon – im „Prestige“ einzelner Fächer ausdrückt, insbesondere im Ansehen der geistes- und sprachwissenschaftlich orientierten Fächer. Die darin zum Ausdruck kommende Fächerhierarchie finden wir weitgehend ungebrochen in dem von Dietrich Schwanitz, dem verstorbenen Hamburger Anglisten, vorgelegten Bestseller „Bildung“. Er schreibt dort: „Die naturwissenschaftlichen Kenntnisse werden zwar in der Schule gelehrt; sie tragen auch einiges zum Verständnis der Natur bei (...). Naturwissenschaftliche Kenntnisse müssen zwar nicht versteckt werden, aber zur Bildung gehören sie nicht“ (Schwanitz 1999, S. 482). Darauf, dass dies nicht die skurrile Einzelmeinung eines rückwärts gewandten Kollegen ist, wurde in einem BLK-Gutachten zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ verwiesen: „Bemerkenswerterweise haben auch Erwachsene wenig Schwierigkeiten, mit eigenen Leistungsschwächen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern retrospektiv umzugehen: Man kann sich in diesen Bereichen ohne Gesichtsverlust mangelnde Begabung eingestehen – was heißt, dass dies für die individuelle Entwicklung keineswegs hinderlich zu sein scheint“ (BLK 1997, S. 69). Auch uns wurde die geringe Wertschätzung der Naturwissenschaften, was die Bedeutung für Allgemeinbildung angeht, im Rahmen eines Forschungsprojektes der Essener DFG Forschergruppe „Naturwissenschaftlicher Unterricht“ vor Augen geführt. Wir befragten Lehrer in Gymnasien in Nordrhein-Westfalen und in Schleswig-Holstein und baten sie, die aus ihrer Sicht für Allgemeinbildung fünf wichtigsten Unterrichtsfächer zu benennen. Die Spitzengruppe der benannten Fächer bildeten Deutsch, Mathematik, Englisch und Geschichte. Dann erst, auf den Rängen fünf und sechs, folgten Biologie und Physik und danach, auf Platz 12, weit abgeschlagen Chemie. Bei einer Auswertung der Antworten der Lehrer und Lehrerinnen, die ihrerseits zumindest ein naturwis-

senschaftliches Fach unterrichteten, wiederholt sich dieses Bild auf den ersten sechs Plätzen mit lediglich leicht höheren Werten für Biologie und Physik. Der einzige gewichtigere Unterschied liegt im „Aufrücken“ der Chemie von Platz 12 auf Platz 7. Die ungebrochene Präferenzierung der geistes- und sprachwissenschaftlichen Fächer als unverzichtbare Elemente der Allgemeinbildung, die darin zum Ausdruck kommt, ist angesichts der Welt, in die junge Menschen hineinwachsen, bemerkenswert.

- Nicht nur im Fächerspektrum und in der Bedeutungszuschreibung einzelner Fächer für Allgemeinbildung, sondern auch in der curricularen Ausgestaltung einzelner Fächer trifft man auf mehr Kontinuität als erwartet. Zumindest für den Geschichtsunterricht der Gymnasien der Sekundarstufe I gilt dies: Die Entwicklung der um das Mittelmeer angesiedelten Hochkulturen, der griechisch-römischen Antike und des christlichen Abendlandes steht ungebrochen im Mittelpunkt. Ein Beleg für den Fortbestand eines eurozentristischen Geschichtsbildes bietet ein in Nordrhein-Westfalen eingesetztes Klett-Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I. In dem Band, der den Zeitraum von Kaiser Karl bis zum Ersten Weltkrieg umfasst, wird die islamisch geprägte Welt nur anlässlich der Behandlung der Kreuzzüge (ich erinnere an das Tympanon von Vézelay) einbezogen. Insgesamt werden den Kreuzzügen drei der 296 Buchseiten gewidmet, darin eingebettet gehen einige wenige Zeilen auf die Araber ein.

Ich wollte mit dem Blick auf die Entwicklung von Fächerspektren, auf die Wertschätzung einzelner Fächer darin und auf curriculare Merkmale darauf aufmerksam machen, dass unbeschadet der Entwurzelung des Allgemeinbildungskonzeptes überlieferte Vorstellungen davon, was allgemein bildend sei, wirkungsmächtig sind. Gleichwohl: Diese Wirkungsmacht wird überlagert durch Gestaltungskräfte, die gegenläufig sind. Darauf möchte ich im Folgenden eingehen – und zwar am Beispiel der Leistungsstudien und der Bildungsstandards.

Large Scale Assessments, Bildungsstandards und Allgemeinbildung

Seitdem Deutschland sich wieder an den großen internationalen Leistungsstudien beteiligt, also seit Beginn der neunziger Jahre, steht – ohne dass dies aus einem wie immer gearteten Bildungsverständnis abgeleitet wäre – eine Gruppe von Unterrichtsfächern bzw. von fachlichen Domänen im Mittelpunkt des bildungspolitischen ebenso wie des didaktischen Interesses: Leseverständnis (als Teil des Faches Deutsch), Mathematik, Naturwissenschaften und – weit abgeschlagen – Englisch (als erste Fremdsprache). TIMSS und die Vorgängerstudien FIMSS und SIMSS widmen sich den Naturwissenschaften und Mathematik, die *International Study of Reading Literacy* konzentriert sich auf Leseverständnis, die PISA-Studien fassen die drei Bereiche Leseverständnis, Mathematik, Naturwissenschaften zusammen, die IGLU-Grundschulstudie testet ausschließlich Leseverständnis. Lediglich die DESI-Studie, die aber letztlich keine internationale Studie wurde, erfasst Englisch als erste Fremdsprache. Die überfachliche Kompetenz

„Problemlösen“ wurde ansatzweise in der ersten PISA-Untersuchung und ausdifferenziert in der PISA 2003-Untersuchung erfasst und dann – aus für mich nicht nachvollziehbaren Gründen – aus dem PISA-Programm herausgenommen. Damit stehen im Mittelpunkt der internationalen Leistungsstudien Leseverständnis (in der jeweiligen Unterrichtssprache der teilnehmenden Länder), Mathematik und Naturwissenschaften. Begründet wird diese Beschränkung auf nur einen Ausschnitt des schulischen Fächerspektrums im Falle des Leseverständnisses und der Mathematik z.B. im allerersten deutschen PISA-Bericht damit, dass die Beherrschung der Muttersprache sowie der sichere Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen in modernen Gesellschaften zum kulturellen Kernbestand der Literalität gehören (Baumert u.a. 2001, S. 20). Mit Blick auf Mathematik und Naturwissenschaften geben Baumert u.a. in ihrer ersten Publikation zu den TIMSS-Ergebnissen in der Mittelstufe zusätzlich eine weit verbreitete Begründung wider: „In einer soliden, auf Verständnis zielenden Ausbildung der nachwachsenden Generation in Mathematik und den Naturwissenschaften sehen immer mehr Staaten eine Investition in ihre technologische und ökonomische Zukunft. Entsprechend sorgfältig beobachten sie die Leistungsfähigkeit ihrer Schulsysteme mit dem Ziel, Bildungsprozesse langfristig zu optimieren“ (Baumert/Lehmann/Lehrke 1997, S. 17).

Die Akzentuierung und implizite Präferenzierung bestimmter Testfächer durch ihre Präsenz in den *large scale assessments* ist folgenreich, zumal sie einhergeht mit einer Tendenz zur Globalisierung der Curricula dieser Unterrichtsfächer. Moser u.a. verweisen in ihrer Auswertung der Schweizer TIMSS-Ergebnisse darauf, dass die vorgelegten Testaufgaben implizit ein – nie vereinbartes – international definiertes Curriculum repräsentieren und dass Testaufgaben auch die „Differenz zwischen nationalem und internationalem Curriculum“ messen können (Moser u.a. 1997, S. 53). Dies kann dazu beitragen, dass Länder ihre Schüler und Schülerinnen auf das internationale Curriculum hin ausrichten – und zwar einzig deshalb, weil der nächste Test vor der Tür steht. Unter der Hand wird damit eine weltweite Standardisierung und Uniformierung der Inhalte schulischen Lernens vorangetrieben – und zwar losgelöst von regional geprägten kulturellen Traditionen und Begründungszusammenhängen. Ohne dass ich mir die Position zu eigen machen möchte, zitiere ich in diesem Zusammenhang einen Artikel des Bamberger Soziologen Richard Münch, der am 13.11.2008 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erschien. Münch schreibt da unter der programmatischen Überschrift „Bildung oder Humankapital“: „Die Vielfalt einschränkende Wirkung der globalen PISA-Welt sollte jedoch nicht aus dem Blickfeld drängen, dass sich im unterdurchschnittlichem Abschneiden der deutschen Schüler eine Unterwerfung der deutschen Kultur des Fachwissens unter die anglo-amerikanische Fokussierung auf allgemeine Kompetenzen äußert.“ Wohlgermerkt: Ich teile weder die Wortwahl („Unterwerfung“) noch überhaupt die von Münch vertretene Position, ich ziehe sie jedoch heran als Beleg dafür, dass Rückwirkungen der Aufgabenstellungen in den internationalen Leistungsstudien als Abkopplung von einem Bildungsverständnis, wie es in vielen Köpfen in Deutschland weiterlebt, verstanden werden können und zum Teil auch verstanden werden.

Dass sich im Gefolge der großen Leistungsstudien tatsächlich eine Tendenz zur Präferenzierung eines sehr ausgewählten Fächerspektrums abzeichnet, wird allerdings bei der Entwicklung von Bildungsstandards und standardorientierten Tests deutlich. Bildungsstandards wurden bisher im Primarbereich für Mathematik und Deutsch entwickelt, im Sekundarbereich für den Mittleren Schulabschluss für Mathematik, Deutsch, für die erste Fremdsprache sowie für die drei Naturwissenschaften Biologie, Chemie und Physik; für den Hauptschulabschluss liegen bisher Bildungsstandards für Mathematik, Deutsch und für die erste Fremdsprache vor. Die Hervorhebung, die Unterrichtsfächer dadurch erfahren, dass sie zum Gegenstand schriftlicher – in diesem Fall zudem noch standardorientierter – Leistungsüberprüfungen gemacht werden, ist vertraut. In der „alten“ Schule wurden die als zentral eingeschätzten Fächer im Vergleich zu den weniger wichtig genommenen Fächern zum einen durch ein höheres Stundenvolumen hervorgehoben. Zum anderen erhielten sie ihren Rang als Hauptfächer dadurch, dass in diesen Fächern Klassenarbeiten geschrieben wurden, während in den Nebenfächern die mündliche Mitarbeit und gelegentlich Tests, die aber nicht den Rang von Klassenarbeiten einnahmen, zählten. Auf dem Hintergrund derartiger tradiert Wahrnehmungen kann zumindest die starke Hypothese formuliert werden, dass die Hervorhebung der Standardfächer die Bedeutung der einzelnen Schulfächer in der Wahrnehmung von Lehrern und Schülern, aber auch in einer breiteren Öffentlichkeit verändern wird. Oder anders formuliert: Das Aussparen von Fächern wie Geschichte, Kunst oder Musik wird auf mittlere Sicht deren Gewicht im Schulalltag weiter mindern.

Aber nicht nur das im Verlauf der Allgemeinbildungsgeschichte entstandene Verhältnis der Schulfächer untereinander wird von der Etablierung der Bildungsstandards berührt. Auch die inhaltliche Ausprägung bleibt nicht unberührt. Dies lässt sich am Beispiel der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch zeigen (vgl. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2004): Diese Standards beziehen sich auf die insgesamt vier Bereiche „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Im dritten Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ werden vier Teilbereiche benannt: „Verschiedene Lesetechniken beherrschen“, „Strategien zum Leseverständnis kennen und anwenden“, „Texte verstehen und nutzen“ sowie „Methoden und Arbeitstechniken“. In dem Teilbereich „Texte verstehen und nutzen“ schließlich findet sich der Bereich „Literarische Texte verstehen und nutzen“ neben „Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen“ und „Medien verstehen und nutzen“. Unter „Literarische Texte verstehen und nutzen“ finden wir dann (immerhin an erster Stelle von insgesamt 11 Unterpunkten): „ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen“. Ich berichte dies so vergleichsweise ausführlich, weil am Beispiel dieser Bildungsstandards deutlich wird, dass im Fach Deutsch die Sprache als Instrument im Mittelpunkt steht und dass das Einführen in die Literatur der Muttersprache als eine eher marginale Aufgabe des Deutschunterrichts eingestuft wird. Insbesondere aber berichte ich über diese Bildungsstandards im Rahmen eines Vortrags, der sich mit Allgemeinbildung befasst, weil an den von den sechzehn

Kultusministerien beschlossenen Bildungsstandards deutlich wird, dass die zuständigen Ministerinnen und Minister sich nicht darauf verständigen können oder wollen, welche Literatur Sechzehnjährige im Rahmen ihrer Schulbildung kennengelernt haben sollten. Vorgeschrieben wird die Beschäftigung mit einem (beliebigen) Spektrum bedeutender Autorinnen und Autoren.

Wenn ich die von mir hier beschriebene Entwicklung richtig interpretiere, so birgt sie ein Problem in sich, auf das die Autoren des schon einmal herangezogenen ersten PISA-Bandes bereits hinweisen, wenn sie schreiben: „Das Konzept der Allgemein- und Grundbildung (...) schließt auch immer normativ die Weltorientierung vermittelnde Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ein (...). Der Aspekt der Eröffnung von unterschiedlichen Horizonten des Weltverstehens spielt in der angelsächsischen Literacy-Diskussion [jedoch; d. Verf.] eine untergeordnete Rolle“ (Baumert u.a. 2001, S. 20).

Ungeklärte Fragen am Ende der Allgemeinbildung

Mein Blick auf die *large scale assessments* und auf die Bildungsstandards in Deutschland macht deutlich, dass – gegenläufig zum impliziten Fortleben vager Allgemeinbildungsvorstellungen – ein Abrücken von der in der Allgemeinbildungstradition stehenden Fächerhierarchie und auch – zumindest im Bereich der Geisteswissenschaften – von inhaltlich festgelegten curricularen Vorgaben zu beobachten ist. Ich habe dies nicht herausgearbeitet, weil ich dies beklagen wollte. Diese Entwicklung ist keine Verfallsgeschichte, sondern sie spiegelt die Tatsache wider, dass sich moderne Gesellschaften (zumal die deutsche mit ihrer gebrochenen Geschichte) nicht länger (um es noch einmal in den Worten von Blankertz zu benennen) auf eine einheitliche, die politisch-gesellschaftlichen Ordnungen umgreifende Weltanschauung sowie auf ein ungebrochenes Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang verständigen können. Insofern ist – um noch einmal auf das Tagungsthema Bezug zu nehmen – die Allgemeinbildung am Ende!

Ganz gleich nun, ob man dies nur analysierend beschreibt oder aber – darüber hinausgehend – bewertet, bleiben nach der Aufgabe einer wie immer gearteten Vorstellung von Allgemeinbildung wichtige Fragen unbeantwortet: Warum werden bestimmte Unterrichtsfächer verpflichtend gemacht und andere nicht? Wie begründet sich die Hierarchie der Fächer, die durch Instrumente der Stundentafel, der Bildungsstandards, der Schriftlichkeit und Zentralität der Leistungsfeststellung konstituiert wird? Warum gibt es, zum Beispiel in dem in der Allgemeinbildungsdebatte zentralen Fach Deutsch, keine inhaltlichen Vorgaben zu einem „Literaturkanon“? Was tritt an die Stelle eines Bildungsverständnisses, das den Mitgliedern der Gesellschaft für ihr Zusammenleben gemeinsame „Landkarten der Bedeutung“ (Clarke 1981, S. 41) bieten könnte?

Die Suche nach Antworten auf diese Fragen, nach Antworten, die ich mit meinem Beitrag nicht einmal ansatzweise gegeben habe und die ich auch nicht bieten kann, sollte von der Warnung vor restaurativen Rückgriffen auf tradierte Konzepte und vor Versuchen, die „Mitte“ zurück zu gewinnen, begleitet sein. Die, die dies versuchen mögen, möchte ich noch einmal nach Vézelay zurückführen: Als der Abt der Klosterkirche Vézelay seine Kirche als sichtbares Symbol einer christlich geordneten Welt immer vollendeter und schöner ausgestalten wollte und die Bürger der Stadt mit immer neuen Abgaben für den Kirchenbau überhäufte, rotteten diese sich zusammen und erschlugen ihn.

Literatur

- Baumert, J./Lehmann, R.H./Lehrke, M. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich – Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Benn, G. (1960): Gesammelte Werke, Bd. 3. Hrsg. von D. Wellershoff. Wiesbaden: Limes.
- Blankertz, H. (1985): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Weinheim: Juventa.
- BLK (1997): Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Bonn: BLK, Geschäftsstelle.
- Bußmann, K. (1977): Burgund. Kunst – Geschichte – Landschaft. Köln: DuMont.
- Clarke, J. (1981): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: Clarke, J. u.a.: Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Herrlitz, H.G./Hopf, W./Titze, H./Cloer, E. (42005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa.
- Jeismann, K.-E. (1987): Das höhere Knabenschulwesen. In: Jeismann, K.-E./Lundgreen, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3. München: Beck.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand.
- Kultusministerium NRW (Hrsg.) (1972): Kollegstufe NW. Ratingen u.a.: Henn.
- Moser, U. u.a. (1997): Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study“. Chur/Zürich: Rüegger.
- Schwanitz, D. (1999): Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt a.M.: Eichborn.
- Sedlmayr, H. (1948): Verlust der Mitte. Salzburg: Müller.

Klaus Klemm, Prof. em. Dr., geb. 1942, im Ruhestand.

Anschrift: Fachbereich Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, Universitätsstr. 2, 45117 Essen
E-Mail: Kl.Klemm@t-online.de