

Heinz-Elmar Tenorth

## **Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“**

Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung

Das Problem ist so alt wie die Selbstreflexion des modernen Bildungswesens: „Omnes, Omnia, Omnino“ – „Alle, Alles, Allseitig“ zu lehren, das war schon das Bildungsprogramm des COMENIUS und in den aktuellen Reflexionen allgemeiner Bildung bildet die Formel die Konsenszone aller politisch-pädagogischen Postulate (vgl. KLAFKI 1991; HEINRICH 2001). Neu ist, dass selbst in der deutschen bildungstheoretischen und –politischen Diskussion in der Konsequenz der empirischen Befunde über die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens auch Alternativen zu dieser überlieferten Bildungskonzeption nicht mehr ignoriert werden können. Vor allem die knappen programmatischen Sätze über die „Theoretischen Grundlagen“ und das „Grundbildungskonzept von PISA“ (BAUMERT/STANAT/DEMMRICH 2001, S. 19ff.) haben in fast schon unerwarteter Weise eine sowohl allgemeine als auch schulbezogene Debatte über Bildung und Grundbildung, über die Funktion der Schule und über die Legitimität und Möglichkeit der Arbeit an „Basiskompetenzen“ entstehen lassen (vgl. z.B. BENNER 2002; LADENTHIN 2002; MESSNER 2003). Nicht allein die beunruhigenden Daten, mehr noch die als provokant empfundenen theoretischen Optionen der PISA-Studie und des OECD-Kontextes sind verantwortlich dafür, dass die Tradition des Diskurses über Allgemeine Bildung herausgefordert wird und sich neue, und für Deutschland zum Teil durchaus ungewöhnliche, Formen der Thematisierung dieser Tradition entwickeln.

Vor dem Hintergrund dieser Debatten, aber auch in Fortsetzung eigener Studien zu diesem Thema (vgl. TENORTH 1994), wird in den folgenden Überlegungen versucht, die Herkunft und den Platz des Konzepts der „Grundbildung“ in der bildungstheoretischen Diskussion zu klären (1), die Bedeutung dieses Konzepts auch im Blick auf die Analyse und Gestaltung der Schule zu diskutieren (2) und einige der offenen Fragen, die dieses Konzept hinterlässt, wenigstens soweit zu bezeichnen, dass die notwendigen Anschlussarbeiten sichtbar werden (3). Die leitende These ist, dass sich vom Begriff der „Grundbildung“ aus konfligierende Schichten des deutschen bildungstheoretischen Diskurses in ihrer Kontinuität bis zur Gegenwart aufzeigen lassen, von denen aus die ungeklärten organisatorischen, didaktischen und curricularen Fragen allgemeiner Bildung als Systemprobleme der deutschen Schule und als Reflexionsbarrieren ihrer Analyse sichtbar werden.

## 1 „Grundbildung“ – die ungeliebt-verdrängte Dimension des Bildungsdiskurses

Die aktuelle Diskussion und die Zonen von Konsens und Kontroverse sind nicht angemessen verstanden, wenn man nicht die unterschiedlichen Referenzen berücksichtigt, die im öffentlichen und innerwissenschaftlichen Diskurs über Bildung simultan präsent sind. „Bildung“, dieses „deutsche Container-Wort“ (LENZEN 1997, S. 949), bewahrt simultan nicht nur unterschiedliche historische und theoretische Schichten und Referenzen in der Thematisierung der Konstitution des Selbst, es prozediert auch die Einheit des Widersprüchlichen, den spannungsreichen Verweisungszusammenhang von Differenzen – und ist gerade darin leistungsfähig (vgl. RUSTE MEYER 1997). Zu den zentralen Dimensionen, die im Bildungsbegriff bewahrt werden, zählen auch die historisch unterschiedlichen Versuche, den Prozess der Bildung nicht nur als Einheit, sondern in der Differenz zu denken. Wenn das geschieht, dann finden sich u.a. Bilder eines zeitlich organisierten Bildungsgangs oder Vorstellungen einer sachlich unterscheidbaren Sequenz von „Bildungsstufen“ an prominenter Stelle (Übersicht schon bei KLAFKI 1963, S. 394ff.).

In der aktuellen Debatte über allgemeine Bildung kehren solche Unterscheidungen von Stufen im Bildungsprozess wieder (vgl. BENNER 2002, S. 77), sogar erneut – trotz älterer Skepsis gegenüber solcher Zuordnung (vgl. KLAFKI 1963) – parallel zu den Schulstufen und -formen geordnet. „Grundbildung“ bildet dabei die unterste Stufe, aber mit „Grundfähigkeiten“ z.B. werden keineswegs nur die seit PISA diskutierten basalen oder gar triviale Sachverhalte bezeichnet. In Wolfgang KLAFKIs Konzeption einer modernen Allgemeinbildung gibt es drei solcher „Grundfähigkeiten“, die in ihren „Zusammenhang“ Bildung ausmachen und den Begriff der „Allgemeinbildung“ definieren: „Bildung ... als Fähigkeit zur Selbstbestimmung ... als Mitbestimmungsfähigkeit ... als Solidaritätsfähigkeit...“ (KLAFKI 1991, S. 52) Liest man die näheren Erläuterungen, dann sind hier weniger die Anfangsgründe, als vielmehr die lichten Höhen von Zielbegriffen angesprochen, die das Ende und das Maximum, nicht die realistisch beschriebene Grundlage oder den alltäglichen Ausgangspunkt von Bildungsprozessen beschreiben.

„Grundbildung“ wird in der tradierten Schematisierung dagegen anders verstanden, nüchterner, einfacher, weniger ambitiös. Der Begriff fungiert hier eher als Differenzbeschreibung innerhalb der Graduierungsversuche von Bildung und bezeichnet dann sowohl den systematischen Ausgangspunkt, der steigerungsfähig und –bedürftig ist, als auch die Universalität der Adressaten, die sich im Fortgang der Bildungsanstrengungen unterscheiden und durch Bildungsprozesse gegeneinander differenzieren. Die bekannteste *soziale* Schematisierung ist die von Eliten- und Massenbildung, aber die Problematik dieser Differenz darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Bildungsprozess selbst – und zwar unausweichlich – Differenzen erzeugt und impliziert, die primär pädagogische, nicht aber soziale Differenz und Ungleichheit bezeichnen.

Gegen den Anschein der dominierenden Einheitsansprüche werden solche Unterscheidungen auch bereits in den frühen Texten der bildungstheoretischen Klassiker gemacht. Bezogen auf die Subjekte finden sich diese Differenzzuschreibungen im Blick auf die Konsequenzen von „Begabung“ und „Leistung“, im Blick auf die Bildungsorganisation spätestens dann, wenn der Übergang von der allgemeinen zur speziellen, beruflichen oder akademischen, Bildung behandelt wird. Von COMENIUS über CONDORCET zu HUMBOLDT, um nur die prominenten Autoren zu nennen, werden Begabungsdifferenzen und –

wie bei Wilhelm VON HUMBOLDT – die Auswirkungen der „Verschiedenheit der intellektuellen Bildung“, mithin der „Individualität“, anerkannt (Königsberger Schulplan – HUMBOLDT, Bd. IV, 1964, S. 175); seit der klassischen Moderne geht andererseits die Einheitlichkeit in der Struktur der Bildungsorganisation immer parallel mit der Differenz der Bildungsgänge und der Selektivität der Übergänge. Unter den Klassikern gibt es niemanden, der von der Fiktion lebt, die Bildung der Individualität erfülle sich erst in der Universalität einer von Begabung oder individueller Anstrengung unlimitierten Teilhabe an allen Stufen des Bildungsprozesses, mithin auch im ungebremsten Zugang zu universitären Studien oder gar in der Mitgliedschaft in der Nationalen Akademie, die als Krönung der systemischen Hierarchie der Bildungseinrichtungen konzipiert ist. Im Gegenteil, selbst HUMBOLDT kennt die Differenz der „Stadien“ von Elementarunterricht, Schul- und Universitätsunterricht (ebd., S. 187) und selbstverständlich auch noch die Differenz der idealtypischen Formen des Unterrichts von den gegebenen Organisationsformen der Schule.

Bildung für die Massen wird dann nicht nur institutionell von der für die Regierenden unterschieden, sondern auch in dem dafür typischen curricularen Programm. Religion etwa fungiert einerseits, für die Massen, als Indoktrination und Bekenntnis, andererseits, für die Eliten, als Objekt historischer Auseinandersetzung. „Begrenzung“ – nach individuellen und sozialen Kriterien – und Ermöglichung – als Konsequenz des Lernprozesses selbst – gehen also schon immer spannungsreich parallel (Litauischer Schulplan – HUMBOLDT, Bd. IV, S. 190). Innerhalb des Konzepts der Bildung lässt sich entsprechend ein Programm der Grundbildung beschreiben, das für jeden Heranwachsenden in der Gesellschaft gesichert sein muss, damit die Funktionserwartungen von Nation und Gesellschaft bedient und erfüllt werden. Darüber sprechen aber nicht primär die bildungstheoretischen Texte, das ist das Thema von Gesetzen und Erlassen. In den Regelungen über die Unterrichts- bzw. Schulpflicht und über die Dauer der Lernzeit und das grundlegende Curriculum wird die damit gegebene Normierung vor allem sichtbar, kontinuierlich bis ins frühe 20. Jahrhundert. Das Konzept der modernen „Grundbildung“ gewinnt hier seine historisch-gesellschaftliche Gestalt und Bedeutung.

Für die unausweichliche Lernzeit für alle gilt dabei eine Zeit von zunächst sechs, dann acht, heute zehn bis zwölf Jahren als notwendig und das Kriterium für das Ende des obligatorischen Lernens wird durchaus in Kompetenzbegriffen beschrieben, z.B. schon im preußischen Allgemeinen Landrecht (ALR) von 1794, konkret in § 46: „Der Schulunterricht muß so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind, nach dem Befunde seines Seelsorgers, die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes nothwendigen Kenntnisse gefaßt hat.“ Das ist ein Exempel für die jeweils historische bestimmte Gestalt allgemeiner Bildung, Eckpunkt einer Skala, an deren anderer Seite die notwendigen Kenntnisse für die Aufnahme akademischer Tätigkeiten beschrieben werden, also ebenfalls „standes“- bzw. berufsspezifisch. Das Curriculum wird entsprechend bestimmt und die Inhaltsfrage für den Unterricht funktional geklärt: Ein wissenschaftspropädeutisches Curriculum für den Zugang in akademische Studien für die einen, Kulturtechniken und die soziale Normierung durch Religion oder die staatliche Doktrin für den Alltag der anderen. Erst in der Legitimation privilegierter Bildungsprozesse wird aus der funktionalen und sozialen Absonderung in der Realität der Eliten-Bildung das eigene Programm pseudoanthropologisch und sozial entleert begründet, in einem Idealismus der menschlichen Natur und Bestimmung, der sich der Gesellschaftlichkeit dieses Bildungsprogramms enthoben wähnt.

In der zeitgenössischen Reflexion der Schulmänner und der interessierten Öffentlichkeit wird dagegen noch weit bis ins 19. Jahrhundert sichtbar, dass Grundbildung für alle kein selbstverständliches und schon gar nicht ein einfach zu definierendes Programm darstellt. Hier entsteht vielmehr eine intensive Debatte über den Inhalt und die Dauer der grundlegenden Bildung, und kritisch und kontrovers wird zu klären versucht, worin „das obligate Minimum der Bildung“ besteht (GOTTSCHICK 1870, S. 394; auch SCHMID 1870, S. 392f.). Es ist kein Zufall, dass dabei die Orientierung am Urteil der „Seelsorger“ bald als unzureichend aufgegeben wird. Die „Schulmänner“ versuchen vielmehr, gegenüber der Norm der Tradition – dass die Konfirmation Dauer und Abschluss der Schulzeit sowie in der Präsentation vor der Gemeinde die erwartete Kompetenz symbolisiert – ein autonomes pädagogisches Programm der Grundbildung zu entwickeln. Als Kriterium für das „Minimum“ bzw. für das „Mindestmaß der zu erwerbenden Kenntnisse“ (RHEINLÄNDER 1915, Sp. 698) zählen dann nicht allein „Kenntnisse“, sondern auch „eine gewisse allgemeine geistige Bildung“ sowie „das bei der Ausbildung der Jugend so wichtige erzieherische Moment“, also die normative Kontrolle (GOTTSCHICK 1870, S. 389f.).

„Elementare Bildung“ (SCHMID 1870, S. 393) wird, wie elementar immer sie definiert ist, also immer noch als Bildung aufgefasst, d.h. als Versuch der pädagogischen Konstruktion des Menschen, in der die Generalisierung von kognitiven und motivationalen, normativen und sozialen Prämissen für das Handeln zusammen kommen soll, mithin keineswegs allein Kulturtechniken sozialisiert werden. Nach einer Schuldauer von acht Jahren erwarten die Schulmänner schließlich: „Damit ist ein gewisser, zur eignen Weiterbildung notwendiger Grad von Selbsttätigkeit u.[nd] Selbständigkeit gewonnen; die Schule kann ihre Aufgabe als gelöst betrachten.“ (RHEINLÄNDER 1915, Sp. 699) Das Kriterium der gelingenden Grundbildung wird damit eindeutig autonom, nämlich pädagogisch bestimmt; denn das entscheidende Kriterium für die erste Zäsur wird selbst noch unter den sozialen Bedingungen der Unterscheidung von Eliten- und Massenbildung die Fähigkeit zum weiteren, selbstständigen Lernen, sie definiert den Zeitpunkt des Austritts aus der Schule.

Die unverkennbare argumentative Nähe zu aktuellen Debatten über Bildungsstandards und die Garantie eines „Mindestniveaus“ als Aufgabe der Schule wird noch gesteigert, wenn man die Kontroversen des 19. Jahrhunderts angesichts der Frage studiert, wie man die erwarteten Leistungen der Schule prüfen, ob gar ein solches Mindestniveau an Kompetenzen gemessen werden kann. Es ist der württembergische Schulmann Gustav RÜMELIN, der 1868 als Kultusminister mit einem Beitrag über den Schulzwang in der „Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft“ diese Diskussion prominent auslöst. RÜMELIN schlägt vor, die Leistungen der Schule durch Prüfungen in der Zuständigkeit der Bezirksschulinspektoren zu messen, damit der Bildungsstand der Schüler und die Leistung der Schule öffentlich sichtbar werden. Im Ergebnis könne man, durchaus auch früher, z.B. mit 12 Jahren, die Schüler der Volksschulen entlassen und zur Arbeit freisetzen, nötige Anschlussprozesse des Kompetenzerwerbs z.B. über „Fortbildungsschulen“ regeln. Freiheit und Wettbewerb der einzelnen Schulen und ihrer Eltern und die notwendige Garantie der Norm durch den Staat ließen sich so verbinden. Im Übrigen würden sich durch ein solches Prüfungssystem die positivsten Wirkungen auf Schule und Schüler, Lehrer und Schulleistungen ergeben.

Selbstverständlich fehlen historisch auch schon die Kritiker solcher Qualitätskontrollen nicht – mit Argumenten, die auch aktuell gegen Bildungsstandards und eine output-orientierte Kontrolle von Schule bei Pädagogen (vgl. z.B. HERRMANN 2003) vorgetragen

werden: „Der ganze Unterricht der Volksschule“ werde durch ein solches Prüfungssystem „veräußerlicht“, „die Lehrer getrieben .., auf ein äußeres Wissen ihrer Schüler, ja selbst auf einen Schein des Wissens, wenigstens darauf hinzuarbeiten, ihren Schülern nicht eine gewisse geistige Entwicklung und Verstandesreife oder Verständigkeit, sondern nur ein Maß äußerlich angeeigneter und leicht nachweisbarer Kenntnisse zu verschaffen, überhaupt ihre Schüler mehr abzurichten, als zu unterrichten.“ (GOTTSCHICK 1870, S. 389) Die „Examenstreibjagd“ (SCHMID 1870, S. 397) werde die Volksschule zerstören, ebenso wie „das Mißliche der Collectivprüfungen mit ihren Zufälligkeiten und Ungerechtigkeiten“ auch den noch geschützten Bereich der Volksschule erreichen würde.

Unschwer ist aber, trotz der Polemik gegen die Standardisierung, auch zu erkennen, dass die Definition des Minimums historisch beschreibt und durchzusetzen empfiehlt, was als „Sockelqualifikation“ (OFFE 1975) systematisch und auch ausserpädagogisch diskutierbar ist: die für das Funktionieren von Gesellschaften notwendige und unentbehrliche Mindestqualifikation der Bevölkerung. Dieses Minimum wird auch nicht allein abwehrend und abgrenzend thematisiert, sondern z.B. von der Sozialdemokratie, denen die Bildungsrealität besser vertraut war, um 1900 als zu erbringende Leistung der Gesellschaft für alle Heranwachsenden eingeklagt.

Selbstverständlich war diese Grundbildung immer deutlich getrennt und auch unterschieden von den Standards, die als „Grundbildung“ für das Aufnehmen gelehrter Studien gefordert wurden und den Kanon der klassischen humanistischen Bildung bestimmten. Bis in die Gymnasialtheorie Wilhelm FLITNERS, also bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein, war die „grundlegende Geistesbildung“ (FLITNER 1965) systematisch abgehoben vom Anspruch und vom Curriculum der Sockelqualifikation und des Bildungsminimums. In den amtlichen Texten der Gegenwart, „amtspädagogisch“, wie man kritisch lesen kann (STROBELE/PRANGE 2003, S. 637), wird denn auch deutlich zwischen „Allgemeinbildung“ – für alle – und „erweiterter Allgemeinbildung“ – für die (Oberstufe der) Gymnasien unterschieden. Diese funktionale Unterscheidung von Eliten- und Massenbildung bleibt im Übrigen auch dort erhalten, wo die Rhetorik der „Einheitschule“ die Schulpolitik bestimmt. Noch in der Bildungspolitik der DDR galt Einheitlichkeit als Prinzip der Bildungsorganisation nur bis zum Ende der 10-klassigen polytechnischen Oberschule, Differenz für die gesamte Zeit danach (vgl. NEUNER 1999, bes. S. 161ff.). Die „Grundschulen“ der skandinavischen Länder fordern insofern entsprechend Einheitlichkeit für neun oder zehn Schuljahre, eröffnen und fordern selbstverständlich Differenz für die Folgezeit.

Problematisch in der deutschen bildungstheoretischen Tradition wird diese Unterscheidung von Grundbildung, Bildungsminimum oder Sockelqualifikation einerseits, der gelehrten Bildung und ihrer „Grundbildung“ andererseits erst dadurch, dass die funktionalen und ständisch-sozial stabilisierten Differenzen der Schulorganisation in der bildungstheoretischen Unterscheidung von Bildung und „volkstümlicher Bildung“ für lange Zeit pseudo-theoretisch legitimiert werden. Nach der Destruktion dieses Begriffs (vgl. GLÖCKEL 1964) blieb Bildung – theoretisch – aber nur noch als idealistisch-programmatische Einheitsformel zurück, ohne die Fähigkeit, die Differenzen an Erwartungen und Programmen und die Schematisierung der Institutionen zu beschreiben, die in der alten Vokabel der Grundbildung und in der Konstruktion akademischer Qualifizierung – als Spezialbildung – verfügbar war.

„Bildung“ als theoretisches Konzept und gesellschaftspolitische Programmformel wandert ab in die lichten Höhen philosophischer Reflexion und verliert selbst die Art von

Kontakt zur Realität, die konservativen Konzepten noch eigen war. Die dominierende bildungstheoretische Reflexion zeigt ihren Realitätsverlust schon darin, dass sie die zentrale Institution des Bildungsprozesses, die Pflichtschule für alle, nur noch als parapädagogische Anstalt begreifen kann und in einer übersteigerten Rhetorik des „Widerspruchs“ (zuletzt noch: HEINRICH 2001) aus dem legitimen Programm der Konstitution des Subjekts ausschließt. In dieser Form der Thematisierung verliert der Bildungsbegriff nicht nur das analytische Potential, um den Alltag des Aufwachsens als Option einer noch zu gestaltenden Zukunft zu verstehen, er verliert auch die konstruktive Dimension für die Gestaltung konkreter Lehr- und Lernprozesse. Die Messung von Leistungen der Schule ist dann nicht nur nicht mehr möglich, sie ist auch entbehrlich, weil per definitionem das Messbare nicht das bildungstheoretisch Legitime sein kann.

Wer sich der Realität des Bildungswesens kritisch-prüfend zu nähern versuchte, der musste also die überlieferten Selbsteutungen der Pädagogen und der pädagogisierenden Philosophen explizit ignorieren, um sich den Blick auf Leistungen und Defizite nicht durch die Scheuklappen einer generalisierten Kritik zu verstellen. Das Konzept der „Basiskompetenzen“ und sein bildungstheoretischer Hintergrund, der von den PISA-Studien präsentiert wird, stellt vor diesem Hintergrund deshalb nichts anderes als den Versuch dar, die unverkennbaren Defizite des traditionellen bildungstheoretischen Blicks auf das Bildungswesen abzulegen. Selbstverständlich wird damit zugleich die reflexive Tradition problematisiert, die für die Beschreibung der Differenz von Anspruch und Realität und für die Analyse von Basiskompetenzen und die Konstruktion einer Stufung von Kompetenzen keine Begrifflichkeit zur Verfügung hatte. In der Diskussion von PISA wird genau diese notwendige Abgrenzung zum Stein des Anstosses, aber es führt auch zu einer Wiederbelebung der Diskussion über das Bildungsminimum, über die damit verbundenen obligatorischen Leistungserwartungen an die Bildungseinrichtungen und über die Fügung von Einheit und Differenz, die moderne Bildungsorganisationen je historisch bestimmen. An der Fähigkeit, diese Fragen zu behandeln, wird gleichzeitig sichtbar, dass nicht der Konflikt von theorielosem Empirismus und fundierter Bildungstheorie in diesen Kontroversen zu beobachten ist, sondern eine Konkurrenz von Bildungstheorien selbst; und der Prüfstein für die konkurrierenden Theorien wird die Frage, ob sie im Bildungsprozess systematisch begründet ein Konzept von Grundbildung ausweisen können.

## 2 Basiskompetenzen, das Bildungsminimum und die Funktion der Schule

In der Beschreibung der „theoretischen Grundlagen“ der PISA-Studien, die bekanntlich „Basiskompetenzen“ von Lernenden gemessen haben, beanspruchen die Autoren explizit eine „funktionalistische Orientierung der Rahmenkonzeption von PISA“ (BAUMERT/STANAT/DEMRRICH 2001, S. 19). Für ihre Testaufgaben räumen sie gleichzeitig eine pragmatisch gehandhabte „Anwendungsorientierung“ ein, legen jedenfalls darauf mehr Wert als auf die „curriculare Anbindung der Testaufgaben“ (ebd.). Gegen den historisierenden Einwand, solche Bildungstheorien, wie die in PISA vorgeschlagenen, hätten schon einmal, nämlich in den an Saul B. ROBINSOHN anschließenden situationsorientierten Versuchen der Curriculumtheorie, ihre Uneinlösbarkeit erwiesen, grenzen sie sich ausdrücklich ab. Den Autoren muss man das „Desaster“ der alten Programme (BENNER

2002, S. 71) deshalb nicht erst in Erinnerung rufen, sie verabschieden sich zugunsten eines handfesten „Pragmatismus“ von allen Versuchen, in ableitungstheoretischer Manier theoretisch antizipieren zu wollen, was nur als langfristiger Konstruktionsprozess mühsam zu erarbeiten ist (BAUMERT/STANAT/DEMMRICH 2001, S. 19f.). Bildungstheorie entsteht damit quasi aus einem theoriegeleiteten Prozess der Bildungsforschung selbst.

Ein erster Schritt zu diesem eigenständigen Konzept ist u.a. der Anschluss an die angelsächsische Debatte über „literacy“ als Konzept von Grundbildung. Dieser Begriff war als Referenzbegriff für die Analyse von Bildungsprozessen und -strukturen schon länger in die OECD-Debatten eingeführt; es lohnt daher, sich die Bestimmungsversuche außerhalb von PISA exemplarisch zu vergegenwärtigen, um die Differenz in der Orientierung zu sehen, die mit dem Begriff für die deutsche Debatte eingeschlagen wird, und die Explikation zu verstehen, die dann für die „Basiskompetenzen“ und für die „notwendige Universalisierung von Basisqualifikationen“ (ebd., S. 20) gegeben wird.

„Literacy“ wurde in den früheren Verwendungskontexten “in terms of a mode of adult behaviour” definiert, “namely: Using printed and written information to function in society, to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential” (OECD 1995, p. 14). Ausdrücklich wird hier darauf hingewiesen, dass es keine quasi-natürlichen, gesellschaftsneutralen Standard für die Performanz in dieser Dimension gibt, auch, dass der Gegenbegriff, “illiteracy”, wenig geeignet ist, die Graduierung im Vollzug dieser Kompetenz zu bezeichnen, quasi dichotom. Positiv bestimmt wird diese Kompetenz durch Bezug auf “three domains, each encompassing a common set of skills relevant for diverse tasks”:

- “1. *Prose literacy* – the knowledge and skills needed to understand and use information from texts including editorials, news stories, poems and fiction;
2. *Document literacy* – the knowledge and skills required to locate and use information contained in various formats, including job applications, payroll forms, transportation schedules, maps, tables and graphics; and
3. *Quantitative literacy* – the knowledge and skills required to apply arithmetic operations, either alone or sequentially, to numbers embedded in printed materials, such as balancing a chequebook, figuring out a tip, completing an order form or determining the amount of interest on a loan from an advertisement.” (OECD 1995, p. 14)

Schon in diesen frühen Studien wurden die in den Domänen erwarteten Fähigkeiten in sich graduiert, in einer Skala (von 0 bis 500) abgebildet und aufgabenspezifisch definiert, nach fünf Ebenen der Leistung unterschieden – wie es dann in der Logik auch der PISA-Skalen fortgesetzt wird. Auch zu diesen Bestimmungen gibt es spätere, z.T. auch emphatischere Fassungen, wenn als „Schlüsselkompetenzen“ die folgenden genannt werden: „erfolgreich selbständig handeln zu können; mit den Instrumenten der Kommunikation und des Wissens souverän umgehen zu können; in heterogenen Gruppen erfolgreich handeln zu können“ (so, unter Berufung auf weitere OECD-Texte, Böll-Stiftung 2003, S. 14). Erhalten bleibt auch dann die Orientierung an Verwendungssituationen, die pragmatische Dimension und der Gedanke, dass Kompetenz in diesen Dimensionen generalisiert werden muß, wenn man den politischen Anspruch moderner Gesellschaften und die Erwartungen von Individuen und gesellschaftlichen Arbeitsprozessen nicht unterbieten will.

Lässt man die messtheoretischen Probleme bei PISA ausser Acht und betrachtet man nur das implizite Basiskonzept, dann ist es offenkundig von einem Bildungsbegriff getragen, wie man ihn tatsächlich seit Saul B. ROBINSOHN kennt: Bildung wird „in subjektiver

Bedeutung“ als „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ bestimmt (ROBINSON 1969, S. 13). Aber nicht nur in der pragmatischen Distanz zu ableitungstheoretischen Hoffnungen, auch in den weiteren Referenzen dieses Bildungsverständnisses geht das Konzept nicht nur über ROBINSON hinaus, sondern auch über die nur pragmatische Ebene der frühen literacy-Debatte der OECD. Die empirisch zu identifizierenden (und nicht transzendental zu deduzierenden) „Prämissen für Kommunikation“ (TENORTH 1994), die jede Bildungstheorie reflektiert und jede Bildungspraxis statuiert, werden nämlich selbst noch bildungstheoretisch interpretiert, vor allem als Generalisierung von Mustern des Weltverständnisses bzw. als „Horizonte des Weltverstehens“, d.h. – bezogen z.B. auf Mathematik, die Verkehrssprache und die erste Fremdsprache – als universale „Sprachen“, die in den Grundstrukturen eines Curriculums gegenwärtig sind und gelernt werden – in welcher Qualität immer (vgl. auch KMK 1995). Es geht um den „Kernbestand kultureller Literalität“ (BAUMERT/STANAT/DEMMERICH 2001, S. 20), also um das notwendige Bildungsminimum, ohne das eine verständige Teilhabe an Gesellschaften unmöglich ist. Aber diese Teilhabe setzt mit Basiskompetenzen ein, die ganz alltäglich sind, wie sie die OECD nannte oder die Debatte über die Aufgabe der Haupt- und Sonderschulen (vgl. HILLER 1989), die aber zugleich steigerungsfähig sind, wie es die Graduierung in den PISA-Werten demonstriert.

Es ist also zweifellos ein pädagogisches Konzept der Grundbildung, das hier vorliegt, nicht ein standesspezifisches Begrenzungsprogramm: Es definiert das Minimum, bindet es aber zugleich als Voraussetzung und Basis in ein Kontinuum von Steigerungsformen ein, die von diesem Minimum ausgehen und in seiner Logik angezielt werden können. Theoretisch aufklärbar und nicht allein normativ zu postulieren, ist dieses Konzept der Grundbildung und die Eröffnung der Steigerungsformen durch die systematische Verankerung in Modellen der Kompetenz, die domänenspezifisch und nicht im allgemeinen, wie die Schlüsselkompetenzen, zeigen, wie sich die Sicherung des Minimums und die Graduierung von Leistungen denken und als Thema von Lehr- und Lernprozessen behandeln lassen.

Wie immer man dieses Bildungskonzept auch näher erläutert und begründet, hier liegt tatsächlich eine „inhaltliche Neuausrichtung des Bildungsverständnisses von epochalem Charakter“ vor (MESSNER 2003, S. 401) – jedenfalls für die deutsche Tradition des Bildungsdenkens. Statt philosophischer Debatten über „Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch“ (RUHLOFF 1996) oder der Rückerinnerung und Neubelebung der religiösen Wurzeln und holistischer Traditionen des Bildungsdenkens seit COMENIUS (vgl. LADENTHIN 2002) ist ein Prozess der Veralltäglichsung und Empirisierung des Bildungsanspruchs unverkennbar. Eher als normativ aufgeladene Steigerungsbegriffe und weltumspannende Ambitionen regiert die Nüchternheit des Weltzugangs. Bezeichnenderweise hat die Bildungstheorie im traditionellen Verstande jenseits der abwehrenden Formeln, die an NIETHAMMERS dualisierende Polemik gegen die Aufklärung erinnern, wenn erneut „Geist“ gegen „Nützlichkeit“ ausgespielt wird, nicht einmal einen Begriff, um auch solche Reflexion von Basiskompetenzen als Teil der Debatte über Grundbildung oder allgemeine Bildung zu verstehen. Fixiert auf normative Modi der Thematisierung fehlt die Distanz, diese Themen und Vorgaben als Teil des gesellschaftlichen Geschäfts zu verstehen, in dem universelle Prämissen für Kommunikation bestimmt und als Programme im Bildungswesen und für den Prozeß des Aufwachsens umgesetzt werden.

Dieses Konzept der Basiskompetenzen und der Bestimmung eines Bildungsminimums wird insofern als „funktionalistisch, instrumentell und kompetenzorientiert“ (FUCHS



2003, S. 162) zwar richtig gedeutet, aber in diesen Begriffen zugleich zu diskreditieren gesucht, vor allem durch die – falsche – Unterstellung, es gehe um „unmittelbare außer- und nachschulische Verwertbarkeit“ (ebd.). Bei den Kritikern fehlt i.d.R. auch nicht der Hinweis auf die Herkunft aus der anglophonen Tradition pragmatischer Philosophie (vgl. MESSNER 2003), nicht selten in einer Weise vorgetragen, als sei das allein schon ein kritischer Einwand gegen diese Begründung von Basiskompetenzen und Grundbildung. Erstaunlich ist vor allem, dass diese Kritik so wenig Bezug nimmt auf die grundlegenden bildungspolitischen und schultheoretischen Fragen, die das Grundbildungskonzept, nicht nur von PISA, aufwirft.

Bildungspolitisch aber ist die Argumentation für Basiskompetenzen bereits im Kontext der Debatte über Bildungsstandards (vgl. KLIEME u.a. 2003) in ihrer Brisanz unübersehbar geworden und sie hat hier eine unabweisable institutionelle und gesellschaftliche Dimension gewonnen. Die Sicherung von „Mindeststandards“ als basale und nicht hintergehbare Aufgabe der Pflicht-Schulzeit und als Bringeschuld der Institution wurde ja als Reaktion auf die blamable Situation gefordert, dass im gegenwärtigen Bildungssystem diese Mindeststandards nicht für alle gesichert sind. Seit PISA sind „Risikogruppen“ identifiziert, die offenbar immer neu hinter diesem Standard zurückbleiben, die jedenfalls das gesellschaftlich als wünschenswert und für die Konstruktion des eigenen Lebenslaufs als notwendig definierte Kompetenz-Niveau in schulischen Lernprozessen nicht erreichen. Das führt nicht allein zu einer Kritik der Pädagogik und der alltäglichen Arbeit in Bildungssystemen, sondern auch, soziologisch, zur Diagnose einer Art von „Bildungsarmut“ (vgl. LEPENIES 2003), die weder ethisch legitim noch gesellschaftlich tolerabel ist. Diese basale Differenz als das wesentliche Motiv für die Sicherung von Bildungsprozessen kann nur übersehen, wer weiterhin die Spannung von „Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit“ (LEPENIES 2003) allein zugunsten des Pathos auflöst.

Schultheoretisch hat die Distanz zu einem solchen politischen Blick auf die Leistungen des Bildungssystems ebenfalls fatale Konsequenzen. Regiert statt eines realistischen Blicks auf das Bildungswesen erneut nur die Programm- und Steigerungsrhetorik, dann wird auch die Frage nicht mehr gestellt, welche spezifische Funktion der Schule im Prozess der Bildung des Subjekts tatsächlich zukommt und zukommen kann. Im Kontext der Debatte über Basiskompetenzen ist diese Funktionsbestimmung eindeutig: Schule wird als der Ort angesehen, der seine Kernaufgabe darin hat, systematisches Lernen zu ermöglichen, vor allem in Bereichen, in denen das alltägliche Lernen solche Möglichkeiten nicht bietet oder für alle sichern kann. „Systematik, Langfristigkeit und Kumulativität“ von Lernprozessen verlangen also nach der Schule als Institution (BAUMERT 2002, S. 103; Bildungskommission ... 2003, S. 75ff.).

Dabei ist die Skepsis gegenüber anderen, weiter reichenden Erwartungen an Schule keineswegs nur von Basiskompetenzen aus artikulierbar. Hartmut VON HENTIG z.B. hat daran erinnert, dass Bildung ein Thema des gesamten Lebenslaufs darstellt, dass erst „das Leben bildet“ und die Schule nur einen „Lernanlass“ neben anderen darstellt, weder besonders privilegiert und keineswegs ein Garant zur Sicherung hoher oder gar exklusiver Erwartungen (HENTIG 1996). In den alten Texten von Eduard SPRANGER war ebenfalls bereits 1918 das Erstaunen signalisiert worden, „daß alle Erziehung mit der Allgemeinbildung anfangen müsse“ (SPRANGER 1919, S. 25); SPRANGER hatte dann seine Trias der lebensgeschichtlichen Sequenz von „grundlegender Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung“ eingeführt und die „erste Form der ‚Allgemeinbildung‘“ (SPRANGER 1919, S. 27) als Grundbildung bezeichnet und den Weg zur „höheren“ Allgemeinbildung über den

Beruf geführt: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf.“ (ebd.).

Als Funktion der obligatorischen Schule hat deshalb die Sicherung der Grundbildung und die Garantie des Bildungsminimums den zeitlichen und sachlichen Primat. Aber damit sind offenbar bereits Erwartungen bezeichnet, die im deutschen Bildungswesen nicht immer und zuverlässig bedient werden. Pädagogische Arbeit muss deshalb hier einsetzen, bei einem realistischen Blick auf ihre eigenen Möglichkeiten, orientiert an der Einheit und der Differenz von Bildungsgängen, die durch Lernen eröffnet werden, nicht nur in den lichten Höhen der „Höherbildung der Menschheit“.

### 3 Offene Fragen

Das Programm der Grundbildung und die Reflexion über die Möglichkeiten ihrer Steigerung sind selbstverständlich selbst nicht ohne Probleme. Vier zentrale und weitgehend ungelöste Fragen sollen deshalb am Ende wenigstens bezeichnet werden, damit die Herausforderungen für Theorie und Praxis schulbezogener Bildungsarbeit sichtbar werden. Es sind dies die offenen Probleme (1) des Kompetenzbegriffs, (2) der Konstruktion von Kanon bzw. Kerncurriculum der Grundbildung, (3) die Organisationsfrage und (4) zentrale didaktische und methodische Erwartungen.

#### (1) Basiskompetenzen – oder Allgemeinheit vs. Spezifik von Kompetenz

In der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion gibt es im Kontext der Debatte über Kompetenzen zumindest zwei offene Fragen, die nach dem Status von Kompetenzen und die nach der Bestimmung von „Basiskompetenzen“. Konzentriert auf nahezu topische Unterscheidungen (z.B. ‚Sach- und Methodenkompetenz, personale und soziale Kompetenz‘) löst sich die Debatte über Kompetenzen – einerseits – nicht nur von schulischen Inhalten ab, sondern in Reflexionen des Allgemeinen auf. Sowohl in der Debatte über Basiskompetenzen als auch in der Diskussion von Bildungsstandards wird demgegenüber darauf insistiert, dass man über Kompetenzen, wie die OECD 1995, nur domänenspezifisch argumentieren und forschen kann. Zu dieser Position sehe ich keine begründete Alternative.

Als Basiskompetenzen werden dann u.a. die folgenden genannt, in der sich Domänenspezifität und die Grunddimensionen „kultureller Literalität“ für die Gegenwart deutlich abbilden:

- „Beherrschung der Verkehrssprache,
- mathematische Modellierungsfähigkeit,
- Selbstregulation des Wissenserwerbs,
- Kompetenz im Umgang mit modernen Informationstechnologien und
- fremdsprachliche Kompetenz.“ (Bildungskommission ... 2003, S. 80).

Für den Status der Kompetenzen in einem bildungstheoretischen Sinne ist gleichzeitig entscheidend, dass sich die damit bezeichneten Fähigkeiten intern graduieren lassen (das soll durch die Analyse von Bildungsstandards geklärt werden), vor allem aber, dass die Handhabung der damit bezeichneten Fähigkeiten nicht auf der Stufe der Initiation verbleibt, sondern reflexiv werden kann. Bisher ist aber kaum diskutiert, in welchem Sinne

auf der Ebene der Grundbildung diese Erwartungen an die Reflexivität eingelöst oder auch nur definiert werden können.

### (2) Kanon und Kerncurriculum – Historizität und Geltung

Solche Erwartungen können selbstverständlich nur im Kontext des gesamten Curriculums der Grundbildung beantwortet werden, aber ein Bild des Curriculums und eine strikte Koppelung von Curriculum und Basiskompetenzen existiert bisher nicht. Offen ist vor allem, in welchem Sinne ein Curriculum der Grundbildung die verbindliche Qualität haben kann, die dem alten Kanon (der Gelehrtenbildung) zugeschrieben wird. Die Konstruktion von Kerncurricula praktisch und politisch (vgl. TENORTH 2001; BÖTTCHER/KALB 2002), die Analysen zum historischen Wandel des Kanons und seiner Stellung zu den Lehrplänen sowie zur Interpretation der Schule als Kanonisierungsstil der Gesellschaft theoretisch (vgl. TENORTH 1994; BAUMERT 2002) sind erste Versuche, diesem Dilemma der curricularen Konstruktion zwischen Historizität und systematischer Geltung, Offenheit und Geschlossenheit zu begegnen.

In der Rezeption solcher Versuche, Curriculumtheorie anders zu denken, dominiert allerdings die Kritik: Die Konstruktion von Kerncurricula wird als „Entkernung im Dienste der Instrumentalisierung“ getadelt, ihnen fehle die Qualität, die man unter dem Anspruch von Bildung erwarten dürfe, dass sie „Themen“ bezeichnen, die den „Zusammenhang von Wissen und Ethos“ garantieren (STROBEL-EISELE/PRANGE 2003, S. 638f.). Die in konstruktiv-analytischer Wendung vorgeschlagene Historisierung und Prozessualisierung des Kanons-Problems sieht sich nicht nur mit dem Einwand konfrontiert, dass die Differenz von „hoher und trivialer Kultur“ nivelliert werde und insofern das Geltungsproblem ungelöst bleibe, sondern auch mit dem Vorwurf, dass die Frage der Anerkennung der Kultur durch die Lernenden nicht gelingen könne (vgl. MUSOLFF/HELLEKAMPS 2003, S. 236 und ff.).

Offenbar ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht nur ungeklärt, in welchem Sinne in pluralen Kulturen der Geltungsbegriff traditionaler Gesellschaften und das Pathos der hohen Kultur noch erreichbar sind, offen ist anscheinend auch die Funktion der Schule in Bezug auf das „Wahre, Schöne, Gute“, vor allem in ethischer Dimension. Im Blick auf die normativen Grundlagen von Gesellschaften werden offenbar immer noch Erwartungen gehegt, die dem alten Traum des Thomas HOBBS an die zuverlässige Abwehr falscher Doktrinen und in die einigende Kraft des nationalen Curriculums entsprechen (vgl. PARRY 1998). Aber schulische Werterziehung kann doch nicht mehr, wie zu obrigkeitlichen Zeiten, als Prozess der unbefragten Identifizierung mit, sondern nur als Ermöglichung der kritischen Befragung von Wertangeboten verstanden werden. Im Horizont einer sich entwickelnden Weltgesellschaft (vgl. FUCHS 2003) und angesichts des sich dabei durchsetzenden Rationalitätsmusters in schulischen Curricula (vgl. MEYER et al. 1992; MEYER 1996; RAMIREZ/MEYER 2003) sind die traditional allein inhalts- oder wertfixierten Vorstellungen curriculärer Planung deshalb selbst ein Problem.

### (3) Schulstruktur – die Organisationsfrage

Als Mechanismus der sozialen Integration werden in Deutschland traditionell auch einheitsschulische Formen der Institutionalisierung von Grundbildung angeboten; sie scheinen zudem durch die PISA-Daten auch als die effektiveren Lernorte identifizierbar, günstiger für die Spitzenleistungen und besser in der Garantie des Minimums (vgl. LENHART 2002). Lässt man noch ganz außer Acht, dass die PISA-Daten solche Eindeutigkeit nicht

beglaubigen, sondern eben nur Varianz für die systemischen Effekte belegen, dann liegt es eher nahe, nicht der Fixierung auf schulideologische Fronten erneut zu erliegen, sondern auch die Bildungskarrieren distanzierter nach ihren Möglichkeiten und funktionalen Äquivalenzen zu betrachten.

Die Bildungskarrieren der Heranwachsenden als subjektiv bedeutsame und institutionell ermöglichte „Bildungsgänge“ zu betrachten, ist deshalb nicht nur empirisch und in der Aufklärung differenter Effekte schulischer Arbeit aufschlussreicher als die Analyse vor dem Hintergrund der Schultypen, sondern auch in konstruktiver Wendung hilfreicher – auch wenn die Implikationen solcher Betrachtung von Bildungskarrieren noch selbst der weiteren Forschung bedürfen (vgl. HERICKS u.a. 2001). Immerhin liegen schon aus der älteren Diskussion zur institutionellen Strukturierung von Bildungseinrichtungen Standards für Dauer und Zäsuren von Bildungskarrieren vor, die neben dem Leistungsaspekt Beachtung verdienen, entwicklungspsychologische im Blick auf Pubertät und Adoleszenz z.B. wie sie von SPRANGER bis BERNFELD die Diskussion über die Schulzeit bestimmt haben und die Funktion des „Schonraums“ positiv zu klären suchten, auch organisationssoziologische, die weniger nach Schultypen fragen, sondern nach der Reversibilität und Rekursivität von Bildungsgängen.

#### (4) Didaktische und methodische Probleme

Das gewichtigste Problem ist für die deutsche Diskussion auch, dass im Konzept der Grundbildung für die Einheitlichkeit und Differenz von Lernprozessen Erwartungen formuliert werden, die letztlich nur in der Alltagsarbeit von Schule einzulösen sind; denn hier entscheidet sich das, was Schule für Bildungsschicksale wirklich leisten kann (vgl. MESSNER 2003, S. 409). Die praktisch relevanteste, wenngleich noch nicht unmittelbar konstruktiv zu nutzende Diagnose der PISA-Studien liegt dann in den Botschaften über den Stil schulischer Arbeit, der in Deutschland anscheinend dominiert und die Sicherung eines Mindestniveaus schulischer Leistungen und damit die elementare Gleichheit in Bildungsprozessen verhindert. Wenn „Selbstregulation des Wissenserwerbs“ zu den Basiskompetenzen zu rechnen ist, auf denen die Heranwachsenden aufbauen müssen, um ihre eigene Biographie als Bildungsgeschichte konstruieren zu können, dann liegt darin eine Herausforderung für didaktische und methodische Erfindungskraft, die noch nicht annähernd bearbeitet ist. Einzulösen ist die Herausforderung nicht in bildungstheoretischer Reflexion, sondern im Alltag der Schularbeit. Man muß hoffen, dass einschlägige Forschung bei diesem wichtigen Geschäft zur Hilfe kommt, sicher sein kann man sich dessen noch nicht.

## Literatur

- BAUMERT, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: KILLIUS, N./ KLUGE, J./REISCH, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. – Frankfurt a.M., S. 100-150.
- BAUMERT, J./STANAT, P./DEMMECH, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: BAUMERT, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen, S. 15-68.
- BENNER, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., S. 68-90.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (Hrsg.) (2003): Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. – Berlin.

- Böll-Stiftung 2003 = Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.) (2003): Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. Von Schlüsselkonzepten zum Curriculum. 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. – Berlin.
- BÖTTCHER, W./KALB, P. (Hrsg.) (2002): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. – Weinheim.
- FLITNER, W. (1965): Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis. – Heidelberg.
- FUCHS, H.-W. (2003): Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., S. 161-179.
- GLÖCKEL, H. (1964): Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. – Weinheim.
- GOTTSCHICK, A. (1870): Schulzwang. In: SCHMID, K. (Hrsg.): Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. – 8. Bd. – Gotha, S. 381-392.
- HEINRICH, M. (2001): Alle, Alles, Allseitig. Studie über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung. – Wetzlar.
- HENTIG, H. VON (1996): Bildung. Ein Essay. – München.
- HERICKS, U. u.a. 2001 = HERICKS, U./KEUFFER, J./KRÄFT, H. C./KUNZE, I. (Hrsg.) (2001): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. – Opladen.
- HERRMANN, U. (2003): „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., S. 625-539.
- HILLER, G.-G. (1989): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. – Langenau-Ulm.
- HUMBOLDT, W. VON: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. FLITNER und K. GIEL. – Darmstadt 1964.
- KLAFKI, W. (1963): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. – 2. Aufl. – Weinheim.
- KLAFKI, W. (1991): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. – 2., erw. Aufl. – Weinheim, S. 43-81.
- KLIEME u. a. 2003 = KLIEME, E./AVENARIUS, H./BLUM, W./DÖBRICH, P./GRUBER, H./PRENZEL, M./REISS, K./RIQUARTS, K./ROST, J./TENORTH, H.-E./VOLLMER, H. (Hrsg.) (2003): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. – Berlin.
- KMK (1995): Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission. – Kiel.
- LADENTHIN, V. (2002): Bildung als Aufgabe der Gesellschaft. Prinzipien der Bildungsplanung nach PISA. In: BERGSDORF, W. u.a. (Hrsg.): Herausforderungen der Bildungsgesellschaft. 15 Vorlesungen. – Weimar, S. 331-344.
- LENHARDT, G. (2002): Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 29, S. 5-22.
- LENZEN, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., S. 949-967.
- LEPENIES, W. (2003): Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit. In: KILLIUS, N./KLUGE, J./REISCH, L. (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt a.M., S. 13-31.
- MESSNER, R. (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., S. 400-412.
- MEYER, J. W. (1996): Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens. In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – Weinheim, S. 23-34.
- MEYER, J. W. et al. (1992): School Knowledge for the Masses. – London.
- MUSOLFF, H.-U./HELLEKAMPS, S. (2003): Die Bildung und die Sachen. – Frankfurt a.M.
- NEUNER, G. (1999): Ressource Allgemeinbildung. Neue Aktualität eines alten Themas. – Weinheim.
- OECD (1995): Literacy, Economy and Society. Results of the first international adult literacy survey. – Paris.
- OFFE, C. (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.): Bildungsforschung. T. 1 – Stuttgart, S. 215-252.
- PARRY, G. (1998): The Sovereign as Educator: Thomas HOBBS' National Curriculum. In: Paedagogica Historica XXXIV, p. 711-730.
- RAMIREZ, F./MEYER, J. W. (2003): National curricula: World models and national historical legacies. In: CARUSO, M./TENORTH, H.-E. (Eds.): Internationalisierung. Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive. Comparing Educational Systems and Semantics. – Frankfurt a.M., S. 91-107.

- RHEINLÄNDER, A. (1915): Schulbesuch (Schulpflicht, Schulzwang, Schulversäumnisse). In: ROLOFF, A. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Bd. IV – Freiburg, Sp. 696-703.
- ROBINSOHN, S. B. (1969): Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. – 4. Aufl. – Neuwied.
- RUHLOFF, J. (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: BORELLI, M./ RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II – Baltmannsweiler, S. 148-157.
- RUSTEMEYER, D. (1997): Erzählungen. Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration. – Stuttgart.
- SCHMID, K. (1870): Zusatz [s.v Schulzwang]. In: Schmid, K. (Hrsg.): Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 8. Bd. – Gotha, S. 392-398.
- SPRANGER, E. (1919): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung [1918]. In: SPRANGER, E.: Kultur und Erziehung. – Leipzig, S. 25-40.
- STROBEL-EISELE, G./PRANGE, K. (2003): Vom Kanon zum Kerncurriculum. In: Pädagogische Rundschau, 57. Jg., S. 631-641.
- TENORTH, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren.“ Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. – Darmstadt.
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (2001): Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. – Weinheim.

*Anschrift des Verfassers:* Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, e-mail: tenorth@uv.hu-berlin.de