

**NETZWERK  
-BILDUNG**

# Bildungskanon heute

Hrsg. Ute Erdsiek-Rave  
Marei John-Ohnesorg

**FRIEDRICH  
EBERT   
STIFTUNG**



# Bildungskanon heute

Hrsg. Ute Erdsiek-Rave  
Marei John-Ohnesorg

**Schriftenreihe des  
Netzwerk Bildung**

ISBN.: 978-3-86498-060-2

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Inhaltliche Mitarbeit: Valerie Lange

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler, Rabea Fischer

Layout & Umschlag: minus Design, Berlin

Titelfoto: Johannes Beck

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2012

Die Position der Autor/innen gibt nicht in jedem Fall die  
Position der Friedrich-Ebert-Stiftung wider.

Dieses Projekt wird gefördert aus Mitteln der DKLB-Stiftung.

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	
von Marei John-Ohnesorg und Ute Erdsiek-Rave	07
<b>Bildungskanon heute – Eine Einleitung</b>	
von Ute Erdsiek-Rave	09
<b>I. DER BILDUNGSKANON IN DER DISKUSSION</b>	15
<b>Einführung</b>	
von Valerie Lange	17
<b>Kanonisierung, die zentrale Funktion der Schule</b>	
von Heinz-Elmar Tenorth	21
<b>Die kulturelle Bindekraft kanonischen Wissens</b>	
von Peter J. Brenner	27
<b>Normative Begründungen für einen Bildungskanon</b>	
von Rolf Wernstedt	34
<b>Der Bildungskanon, Fachunterricht und einige praktische Probleme</b>	
von Jürgen Oelkers	42
<b>Über den Nutzen eines Bildungskanons für die Schulorganisation</b>	
von Wolfgang Vogelsaenger	48
<b>II. BILDUNG ALS ZUGANG ZUR WELT</b>	57
<b>Einführung</b>	
von Valerie Lange	59
<b>Was müssen wir unter allgemeiner Bildung verstehen?</b>	
von Gesine Schwan	62

<b>Kanonbildung und Kanonkritik in der Post-Bologna-Universität</b> von Walter Reese-Schäfer	67
<b>Ein Bildungskanon für die globale Welt?</b> von Lisa Rosa	73
<b>Was Schule für das politische Interesse tun kann.</b> <b>– Eine Diskussion</b> mit Bettina Fackelmann, Frank Krüger und Tobias Weiffenfels	80
<b>Warum sozio-ökonomische Bildung Teil des Kanons sein sollte</b> von Reinhold Hedtke	86
<b>III. DER INFORMELLE KANON</b>	93
<b>Einführung</b> von Valerie Lange	95
<b>Vier Formen der Standardisierung schulischer Bildung</b> von Hermann Josef Abs	98
<b>Schließt der Kompetenzansatz des Forum Bildung einen Bildungskanon aus?</b> von Hans Konrad Koch	105
<b>Ein Kanon für allgemeine Bildung im gegliederten Schulsystem</b> von Eva-Maria Stange	111
<b>Bildungskanon im Fach Geschichte?</b> von Peter Lautzas	116
<b>Die Bedeutung eines allgemeinen Bildungskanons für die Gestaltung von Schulbüchern</b> von Ralf Kasper	122
<b>IV. DER BILDUNGSKANON IN DER UMSETZUNG</b>	129
<b>Einführung</b> von Valerie Lange	131
<b>Über Notwendigkeit und Anlage eines Bildungskanons</b> <b>Fünf Thesen – fünf Kriterien</b> von Thomas Riecke-Baulecke	135

---

<b>Geschichtsunterricht zwischen Kanonisierung und Kompetenzorientierung. Einige Überlegungen zu Deutschland und Litauen</b> von Barbara Christophe	143
<b>Lernen von Finnland? – Bildungsstandards und die Kanonfrage in Europas Vorzeigeland</b> von Christian Denzin	149
<b>Wie kann sich ein Bildungskanon auf die Heterogenität der Bildungsadressaten und der Bildungsinhalte beziehen?</b> von Annedore Prengel	156
<b>Die Verbindung von Schlüsselkompetenzen und Inhalten zu einem modernen Bildungskanon</b> von Karin Babbe	159
<b>Der Bildungskanon in der Grundschule</b> von Inge Hirschmann	165
<b>Kanonisches Wissen und Kompetenzorientierung – Drei Beispiele für die Unterrichtspraxis</b> von Jörg Rokitta	170
<b>Welche Naturwissenschaft braucht die Schule? – Vorschläge für eine fächerübergreifende und interdisziplinäre Vermittlung</b> von Ernst Peter Fischer	180





# Vorwort

Was müssen wir wissen und was muss gelernt werden, wenn Wissen breit verfügbar ist? Der Auftrag der Schule ist Bildungsvermittlung. Das, was Kinder lernen sollen, ist mit Bildungsstandards und Kompetenzziele verknüpft. Brauchen wir – darüber hinaus – noch eine (öffentliche) Debatte über Inhalte? In der Bevölkerung scheint es ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Orientierung zu geben. Gleichzeitig verändern sich Bildungsprozesse und –inhalte durch das Internet und die Verbreitung digitaler Medien (siehe auch: „Hätte Kant gesurft? Wissen und Bildung im Internetzeitalter“). Wie sollte die Schule darauf reagieren?

Das Netzwerk Bildung möchte mit dem vorliegenden Band eine Debatte anstoßen: Brauchen wir einen Bildungskanon? Wenn ja, wie sollte dieser gestaltet sein? Klar ist, dass es keinen starren und unflexiblen Kanon geben kann. Es darf auch keinen Gegensatz zu Bildungsstandards geben und keine Abkehr von der nach PISA eingeführten Kompetenzorientierung. Stattdessen könnte es darum gehen, Orientierung zu geben und Kriterien festzulegen, die einer pluralistischen Gesellschaft angemessen sind. Inhalte können nicht abschließend festgelegt werden und müssen veränderbar, ausbau- und anschlussfähig bleiben, sind aber auch nicht beliebig. Mehrere Autor/innen argumentieren, dass in den Schulen ein informeller Kanon besteht. Inwieweit ist eine öffentliche Debatte darüber vorstellbar und sinnvoll?

Um diesen Fragen näher zu kommen, haben wir 25 Autorinnen und Autoren gebeten, aus unterschiedlichen Perspektiven ihre Gedanken zum Thema Bildungskanon zu formulieren. Folgende drei Leitfragen haben wir allen Autor/innen gestellt:

- Wie lässt sich Bildung definieren, welches Bildungsverständnis wird zugrunde gelegt?
- Was spricht für, was gegen die Erarbeitung eines Bildungskanons?
- Wie lässt sich ein Kanon ausgestalten, der das Spannungsverhältnis von Wissens- und Kompetenzvermittlung berücksichtigt?

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren und hoffen, mit diesem Buch einen Beitrag zur Debatte um Wissen und Bildung leisten zu können. Wir laden Sie außerdem ein, uns Ihre Gedanken zum Thema an folgende email-Adresse zu schicken: [Marion.Stichler@fes.de](mailto:Marion.Stichler@fes.de). Wir werden eine Auswahl Ihrer Kommentare auf der Internet-Seite <http://www.fes.de/themen/bildungspolitik> veröffentlichen.

Viel Spaß beim Lesen.



Ute Erdsiek-Rave  
Kultusministerin a.D.  
Moderatorin des Netzwerk Bildung



Marei John-Ohnesorg  
Bildungs- und Hochschulpolitik  
Friedrich-Ebert-Stiftung

# Bildungskanon heute

## – Eine Einleitung

In Zeiten von Bildungsstandards, Kompetenzmodellen und neuen Steuerungsinstrumenten scheint es geradezu abwegig, eine neue Kanondebatte oder auch eine Neuauflage der alten vom Zaun zu brechen, schlafende Hunde zu wecken und am Ende nicht mehr zu erleben als ein kurzes Rauschen im übersichtlichen einschlägigen Blätterwald.

Wir haben schließlich auch Erfahrung mit diesen Debatten, vor allem mit der Art, in der sie in Deutschland oft geführt wurden: besserwisserisch, oberlehrerhaft, von oben nach unten, von links gegen konservativ, von jung zu alt, von den *digital natives* zur *old school*.

Unter Philologen ist es selbstverständlich verpönt, etwa Schwanitz gut zu finden oder auch nur amüsant. Das kommt sofort in die Schublade, in die schon Jauch und andere hineingesteckt wurden. Und kaum jemand fragt sich, ob dieses oder ähnliche Werke für Menschen, die selbst kein Gymnasium besuchen konnten, nicht doch eine Quelle der Selbstbildung sein könnte – unvollständig zwar, aber doch nicht in allem grundfalsch.

Kann nicht sogar das Millionärsquiz manchmal unterhaltsam-bildend sein, weil nämlich durchaus auch die Fähigkeit zur Einordnung von Wissen, ja Allgemeinbildung gefragt ist – oder überhaupt Wissen und Bildung und nicht nur gutes Aussehen – ist es also nicht auf jeden Fall sinnvollere Unterhaltung als manche Castingshow?



**Ute Erdsiek-Rave**, geboren 1947, war von 1972-1987 Lehrerin, unterbrochen von 3 Jahren Auslandsaufenthalt in Stockholm. Seit 1969 Mitglied der SPD und von 1987-2009 Mitglied des schlesw.-holst. Landtages, war sie seit 1988 stellv. Vorsitzende der SPD-Landtagsfraktion, Landtagspräsidentin und Vorsitzende der SPD-Landtagsfraktion. Von 1998-2005 dann Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur in Schleswig-Holstein und von 2005-2009 Ministerin für Bildung und Frauen sowie stellvertretende Ministerpräsidentin und von 1999-2005 Beauftragte des Bundesrates im Bildungsinstitut der EU.

Und hat die taz wirklich recht, wenn sie unter Rückgriff auf Marshall MacLuhans Beschreibung des Abgrunds zwischen der Welt der Klassenzimmer und der neuen Welt der elektronischen Medien zuhause (aus dem Jahre 1967) heute feststellt, dass sich daran bis jetzt nichts verändert habe? Dass die heutige Schule immer noch lehrerzentriert und stofffixiert sei und damit dysfunktional in der neuen flachen digitalen Welt?

Die Schule ist doch vielmehr die einzige, weil verpflichtende Institution, die die Brücke schlagen kann über den von MacLuhan beschriebenen Graben. Und sie müsste es tun in einer Weise, die jeden Menschen befähigt, sich der eigenen Macht und Möglichkeiten in der digitalen Welt bewusst zu werden, darin nicht nur herumzuschwimmen, wie es jedes Kind heute kann, sondern zu steuern, zu lernen, zu hinterfragen, zu kommentieren, zu gestalten.

Lehrer/innen sind sich dessen durchaus bewusst, wenn sie es vielleicht auch noch unterschätzen. Noch nehmen sie bei ihren Schüler/innen das Internet eher als oberflächliches Ablenkungsspielzeug oder als Copy-and-paste-Quelle bei den Hausaufgaben wahr. Aber sie ahnen längst, dass ihre Rolle als allwissende Vermittler/innen beendet ist und dass – wie *Lisa Rosa* es beschreibt – durch den Leitmedienwechsel ein neues Verständnis vom Lernen erforderlich ist, eines das informell und situativ ist und in immer höherem Maße auch autodidaktisch. Dieses neue Lernen ist anlassbezogen, auf Probleme und Gegenstände orientiert. Systematisches, nach Fächern geordnetes Lernen findet demnach immer mehr und ausschließlicher nur noch in der Schule statt oder aus intrinsischer Motivation in autodidaktischer Form.

Gewiss, das hat es immer schon gegeben: Kinder, die ihre Lehrer/innen erstaunen, weil sie alles über Dinosaurier wissen oder Fähigkeiten im Umgang mit den neuen Technologien haben, die die ihrer Lehrer/innen bei weitem übersteigen. Und es ist auch keineswegs neu, dass Wissen und Kompetenzen, die außerhalb erworben werden, im Umfang kaum geringer sind als die, die in der Schule gelernt werden.

Hier muss allerdings ein großes Fragezeichen gesetzt werden: Für welche Kinder gilt das? Mit welchen Vorteilen durch häusliches Umfeld und elterliche Bildung kommen wie viele Kinder heute in die Schule, ja, in den Kindergarten? Und umgekehrt: Welchen Nachteilen und Folgen für den gesamten Bildungsweg ist die andere Hälfte der Kinder ausgesetzt, wenn man den unübersehbaren Entwicklungen zu einer gespaltenen Gesellschaft nichts entgegensetzt?

Das Problem der Bildungsbenachteiligung spielt für die Debatte um Inhalte, Bildungsaufbau durch systematisches wie selbstgesteuertes, informelles Lernen deshalb ebenfalls eine wichtige Rolle. In diesen Kontext gestellt: Die Dominanz einer zugleich chaotischen wie faszinierenden Netzwelt und ihrer Wirkung und Konsequenz auf die Schule einerseits und der sozialen Spaltung mit all ihren Folgen für Bildung, demokratisches Bewusstsein, gesellschaftlichen Zusammenhalt andererseits macht eine Debatte über einen Bildungskanon nicht nur legitim, sondern auch notwendig.

Die alte Frage also, was eine grundlegende Bildung ausmacht, wird neu gestellt – nicht aus Sorge um drohenden Kulturverlust oder als Korrektiv zum Bildungsbegriff hinter den PISA-Studien, sondern mit dem Blick auf die „glokalen“ (Lisa Rosa) Verhältnisse, auf gesellschaftliche Realität und neue Herausforderungen – und dabei immer im Interesse der jungen Menschen, ihrer Zukunft, ihrer Lebens- und Überlebenschancen.

Dabei kann das derzeitige bildungspolitische Umfeld, können die aktuellen Veränderungsprozesse in den Schulen nicht außer Acht bleiben. Die Diskussion fände im luftleeren Raum statt, wenn nicht auch über den Zusammenhang von Kompetenzerwerb, Bildungsstandards, Lehrplänen und einem Kanon grundlegender Bildung reflektiert würde.

In diesem Beziehungsgeflecht spielt die Einführung von nationalen Bildungsstandards und der regelmäßigen Überprüfung des Erreichten die zentrale Rolle. Sie bilden den Kern des Paradigmenwechsels in das „empirische Zeitalter“, sie sollen Vergleichbarkeit herstellen und die Qualität schulischer Bildung sichern.

In den schulischen und öffentlichen Diskussionen um die Einführung von Bildungsstandards überwogen zunächst und auch noch fortwährend Missverständnisse und – anders als in Kanondiskussionen – auch grundsätzliche Abwehr. Standardisierung wird empfunden und gleichgesetzt mit Einschränkung von pädagogischer Freiheit, mit Entmündigung und technokratischem Bildungsverständnis. Eine Empfindung, die durch die Verwendung neuer Begrifflichkeiten wie „Steuerungssysteme“, „Kompetenzstufenmodelle“, „Implementationsstrategien“, „Output-Standards“ unbeabsichtigt befeuert wurde.

Der genaue Blick auf die jetzt eingeführten Standards und die zunehmende Wahrnehmung in den Schulen zeigt allerdings, dass die schulischen Lehr- und Lernprozesse nicht wie befürchtet eingengt und nor-

miert werden sollen, wohl aber strukturiert und auf klare Ziele orientiert. Die Bildungsstandards sind auch keineswegs inhaltsleer wie oft behauptet wird, sondern gehen von den zentralen Ideen aus, die ein Unterrichtsfach ausmachen, benennen die Bildungsziele und die Kompetenzen, mit denen sie erreicht werden sollen. Mit dieser Intention und Struktur sind sie den geltenden Lehrplänen in einer Reihe von Bundesländern weniger fern als zu vermuten wäre und damit auch leichter in Übereinstimmung zu bringen als befürchtet.

In jedem Fall aber machen Bildungsstandards die Lehrpläne nicht von vornherein überflüssig, zumal sie sich auf wenige Fächer und Schulstufen konzentrieren. Hier liegt zugleich ein Geburtsfehler, der im Hinblick auf die große Zahl bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher und die zunehmende Heterogenität der Gruppen geheilt werden muss: Bildungsstandards sind abschlussbezogene Regelstandards. Sie sollen auch ausdrücklich nicht schulartbezogen sein. Die Umsetzung und Verknüpfung mit schulartbezogenen Lehrplänen bleibt aber als Widerspruch bestehen. Zugleich fehlen immer noch Mindeststandards, die nicht an den Abschlüssen und Übergängen ansetzen, sondern Ausgangspunkt für die Förderung eben dieser Schüler/innen wären.

## Was wissen und können unsere Schüler/innen und was sollen *alle* wissen und können?

Bildungsstandards und Lehrpläne oder zukünftige Kerncurricula zusammengekommen machen den eigentlichen Kanon aus, einen Kanon, der also faktisch existiert, der fixiert ist in Lehrplänen und Schulbüchern, die darauf aufbauen. Und auch die Lehrkräfte, die für ihr Fach und fächerübergreifend Entscheidungen für bestimmte Gegenstände, Themen und Texte treffen, haben einen inneren Kanon, sie orientieren sich nicht nur am Lehrplan und seinen Vorgaben und Vorschlägen, sondern auch an Erfahrung, an den Schülergruppen, die sie unterrichten, an deren Motivation und Ausgangslagen.

Woran fehlt es also? Wo liegen die Defizite im Blick auf die oben beschriebenen großen Herausforderungen in einer vernetzten, unübersichtlichen Welt und einer heterogenen, auseinanderdriftenden Gesellschaft?

Der Grundkonsens über die Orientierung jedweden Kanons an den Grundrechten und den allgemeinen Menschenrechten als Maßstab aller Dinge ist unbestritten. Gleichheit, Gerechtigkeit, Frieden, Entfaltung der Persön-

lichkeit, Teilhabe am kulturellen Leben, Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten – dazu soll die allgemeine Bildung beitragen und befähigen. Darin sind alle Erwartungen aufgehoben, und daraus kann alles abgeleitet werden:

- Das Postulat der Gleichheit und Gerechtigkeit verlangt, dass ein Lektürekanon, ein geschichtlicher und geographischer Kanon die multi-ethnische Zusammensetzung der Gesellschaft, der Schülerschaft einbezieht;
- das Recht auf Frieden setzt Kenntnis und Toleranz gegenüber anderen Kulturen und Religionen und die kritische Distanz zur eigenen Geschichte voraus;
- mehr denn je gehört dazu grundlegendes Wissen über das Prinzip der Nachhaltigkeit, über ökologische Zusammenhänge, ein Wissen, aus dem verantwortliches Handeln erwächst;
- Teilhabe und Gestaltung des öffentlichen Lebens erfordern Wissen über politische und ökonomische Zusammenhänge und Urteilskraft und Handlungskompetenz;
- Teilhabe am kulturellen Leben erfordert die Entwicklung der ästhetischen, der kreativen Kräfte, der Offenheit für alle ihre Ausprägungen.

Alle angesprochenen Fragen sind grundlegende Fragen und deshalb weder auf Schulstufen noch Schularten beschränkt.

Das Prinzip einer solchen inklusiven Bildung hat schon Comenius beschrieben: „Alle alles zu lehren“ heißt heute, dass ein Mindestkanon, ein „Bildungsminimum“, das ausbau- und anschlussfähig ist, alle diese Elemente enthalten müsste. Und dass das „Lernen lernen“ dafür die Voraussetzung bildet. Niemanden zurücklassen – dieses Ziel kann nicht nur die ökonomische Zukunft des Einzelnen, seine je eigene Lebensperspektive betreffen, sondern muss immer auch zum Zusammenhalt der Gesellschaft beitragen.

Alle angesprochenen Fragen kommen nicht nur in Schulfächern vor. Sie werden im globalen Netz verhandelt, gebildet, auch im engeren Sinn gelehrt. Das Netz ist Wissensspeicher und Kommunikationsmedium zugleich. Seine Auswirkungen auf globale ökonomische, kulturelle und politische Entwicklungen sind immens – aber die Netzwelt wirkt in die

Bildungsprozesse weitaus stärker hinein als nur durch Wikipedia und Google.

Da gibt es die kostenfreien, unterhaltsam-bildenden Podcasts über alle denkbaren Themen von deutschen Sendern oder vom BBC, die „Khan-Academy“ auf YouTube, die mathematisch-naturwissenschaftliches Grundwissen vermittelt. Das Netz liefert unbegrenzt Bilder und Filme und Texte über Kunst, Natur, Politik – auch über die „Großen Gegenstände“ (Heinz-Elmar Tenorth) des Lehrens und Lernens – aber es ist eben nicht geschlossen, nicht geordnet, es hat weder Maß noch Orientierung. Seine Nutzung für Selbstbildung und Unterricht erfordert also mehr als nur technische Kompetenzen vom Herunterladen bis zum Anfertigen von Powerpoint-Präsentationen. Eine konsequente, durchgängige Einbindung dieser neuen, medialen Möglichkeiten in den Unterricht aller Fächer könnte eine solche Orientierung entwickeln.

Das hieße nicht nur, dass Lehrer/innen auf Internetadressen zur Information über bestimmte Themen verweisen und sie empfehlen, sondern auch damit arbeiten und auf diese Weise Medienkompetenz vermitteln, ohne sie abstrakt zu lehren. Das hieße auch, Möglichkeiten der Vertiefung und des Weiter-Lernens anzuregen, auch der politischen Teilhabe und Einflussnahme, ja sogar der ästhetischen Produktion. Und das alles insbesondere für diejenigen, die ohne häusliche Bibliotheken und mit wenig elterlichem Bildungskapital aufwachsen.

Diese Sichtweise auf die Möglichkeiten in der digitalen Welt mag manchem zu optimistisch klingen und Gefahren und Risiken zu wenig berücksichtigen. Aber auch hier gilt: Bildung ist Aneignung und Erschließung der Welt wie sie ist – mit dem Ziel, sie erhalten und verändern zu können.



I.

# Der Bildungskanon in der Diskussion



# Einführung

Gibt es einen kulturellen Kristallisationskern unserer Gesellschaft, der sich abbilden lässt in einer zu fixierenden Sammlung von literarischen, musischen, philosophischen Werken, in naturwissenschaftlichen und geschichtswissenschaftlichen Grundlagen? Kann durch die Festlegung eines allgemeinen Wissenskatalogs dem auch schon Ende der 90er Jahre wieder einmal ausgemachten „Schiffbruch des Bildungssystems“ (vgl. Schwanitz 1999: 24) begegnet werden? Brauchen wir ein kollektives Hintergrundwissen, das unsere Gesellschaft definiert und zusammenhält? Welches Wissen ist notwendig, um zukünftige Fragestellungen und Probleme lösen zu können – sie nicht nur praktisch angehen zu können, sondern sie zu begreifen als mögliche Folgen historischer Entwicklungen, sie in ihrem kulturellen Kontext einordnen und reflektieren zu können?

Ende des letzten Jahrtausends war sie mit diesen Fragestellungen wieder ausgebrochen, die Debatte um einen neuen, modernen Bildungskanon. Manfred Fuhrmanns *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*, Dietrich Schwanitz' *Bildung. Alles, was man wissen muß* und Ernst Peter Fischers *Die andere Bildung* versuchten sich an der Definition eines Kanons allgemeiner Bildung. Ihre Publikationen erfuhren breite Resonanz und machten deutlich, dass es ein offensichtliches Bedürfnis nach der Festlegung dessen gibt, was unter allgemeiner Bildung zu verstehen ist. Dieses Bedürfnis manifestiert sich auch in zahlreichen folgenden und noch immer populären Zeitungs- und Zeit-



**Valerie Lange**, studierte Soziologie, Politologie, Sozialpsychologie und Betriebswirtschaftslehre an der Universität Hannover und ist diplomierte Sozialwissenschaftlerin. Sie arbeitet als freiberufliche Lektorin für Sach- und Fachbücher. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungspolitik und -soziologie, insbesondere der Bildung in Einwanderungsgesellschaften, Unternehmenskommunikation sowie Börse und Finanzdienstleistungen. Seit 2007 ist sie u.a. für das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung tätig.

schriftenbeiträgen (vgl. etwa Die Zeit 2007 oder Focus-Schule 2011) sowie Allgemeinbildungstests im Fernsehen.

Die von Fuhrmann, Schwanitz und Fischer angestellten Überlegungen stießen auf uneingeschränkte Zustimmung wie auf ebenso uneingeschränkte Ablehnung. Die Kritik reichte von der grundsätzlichen Absage an die Kanonisierung von Wissen bis zu Hinweisen auf die Unvollständigkeit oder Fehlerhaftigkeit der Sammlungen. Dann, 2001, kam PISA, und mit der OECD-Studie hielt ein neuer Bildungsbegriff in Deutschland Einzug: Das traditionelle Verständnis allgemeiner Bildung als konkretes Wissen wich einem abstrakten Kompetenzbegriff. Das ist, um jeglichen Vorwurf eines rückwärtsgewandten Bildungsverständnisses, das diesem Band zugrunde liegen könnte, sogleich auszuräumen, nicht falsch: Schließlich ist es entscheidender, Goethes *Faust* oder Schillers *Glocke* – um im klassischen Literaturkanon zu bleiben – verstehen zu können, statt sie nur gelesen zu haben. Dafür muss man mindestens über die von PISA definierten Basiskompetenzen verfügen.

Und dennoch: Wissen ist nicht beliebig, die Inhalte, an denen Kompetenzen erworben werden, sind nicht willkürlich austauschbar. Reflexionsfähigkeit als eine der Schlüsselkompetenzen ist nur dann zu erlangen, wenn beispielsweise genügend Wissen über historische Entwicklungen vorhanden ist, um aktuelle Problemlagen einordnen zu können. Gesellschaftliche und politische Partizipation, wie sie in der PISA-Studie als Ziel eines erfolgreichen Bildungsprozesses beschrieben ist, ist nur dann möglich, wenn gesellschaftspolitische Debatten, die kulturelle Referenzen beinhalten, verfolgt werden können. Brauchen wir also nicht neben den Bildungsstandards, die die Kompetenzen umreißen, eine Definition dessen, woran diese erworben werden sollen?

Es lohnt sich somit, sich noch einmal neu, auch und gerade vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung und der Entwicklung der Bildungsstandards sowie der Veränderung des Wissensbegriffs im digitalen Zeitalter mit dem Bildungskanon und seinen Implikationen auseinanderzusetzen. Welchen Einfluss hätte die Festlegung eines allgemeinen Bildungskanons auf die schulische Bildung? Welche Einschränkungen muss es geben? Wie müsste ein moderner Bildungskanon aufgestellt sein? Und wie ist mit der Veränderung des Wissensbegriffs durch die Digitalisierung der Gesellschaft in diesem Zusammenhang umzugehen?

*Heinz-Elmar Tenorth* unterscheidet in seiner Bestimmung des Kanonbegriffs zwischen einem Kanon, „der ‚die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft‘ umfassend definiert“ – dieser könne in einer pluralistischen Gesellschaft

nicht mehr verbindlich festgelegt werden – und einem Schulkanon. Dieser sei für die schulische Arbeit notwendig, „weil dieser Bildungskanon den gesellschaftlich einzig verbindlichen, durch die Unausweichlichkeit der Beschulung geltenden und insofern universellen Kanon unserer Kultur darstellt“. Die Kanonbildung und -durchsetzung ist, so Tenorth, die kulturelle Funktion der Schule. Der Kanon „fixiert und normiert Wissen und Können, Erwartungen und Normen, Standards und Praktiken, Themen und Muster ihrer Sequenzierung“.

*Peter J. Brenner* erinnert an vergangene Debatten über die Erarbeitung eines allgemeinen Bildungskanons: In den 70er Jahren als „eurozentristisches Herrschaftsinstrument“ verschrien, sei kanonisches Wissen in den 90er Jahren als kulturelle und soziale Bindekraft der Gesellschaft wiederentdeckt worden. Brenner konstatiert, dass ein Bildungskanon heute mehr denn je erforderlich sei, um der Hervorbildung von Monokulturen des Wissens – befördert durch die „Entfesselung des Wissens in der digitalen Welt und durch die neueren Entwicklungen im Bildungswesen mit ihrer Tendenz zur Formalisierung und Globalisierung von Bildungsprozessen und -inhalten“ – entgegenzuwirken.

*Rolf Wernstedt* weist darauf hin, dass die PISA-Studien ein neues Bildungsverständnis mit sich gebracht haben; nunmehr seien „Basiskompetenzen“ gefragt, die zu einer befriedigenden Lebensführung befähigten. Damit scheint ein „feststehender, inhaltlich fixierter Bildungskanon“ überholt. Die auf den PISA-Schock folgenden Maßnahmen, wie etwa die Entwicklung zentraler Aufgaben bis zum Abitur, führten jedoch, so Wernstedt, zur Entwicklung eines neuen Kanons, und zwar ohne dass die dafür notwendige öffentliche Debatte geführt werden konnte. Dies sei bildungspolitisch und bildungstheoretisch unbefriedigend.

*Jürgen Oelkers* verweist auf den „Mythos Bildungskanon“: Einen festgeschriebenen, verbindlichen Kanon habe es auch in der klassischen Bildung des humanistischen Gymnasiums nicht gegeben. Ein Literaturkanon habe – wenn überhaupt – nur im „Sinne eines Konsens der unterrichtenden Lehrkräfte“ bestanden. In Berührung mit einem solchen Kanon seien dann auch nur die Bildungseliten gekommen. Oelkers wirbt für die Erarbeitung eines pragmatischen Kanons, der sich als Konsens über das Minimum definieren ließe. Dabei müssten sowohl die bestehenden Fächergrenzen sowie die in Deutschland übliche Trennung zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ überdacht werden.

*Wolfgang Vogelsaenger* stellt die Vorteile eines Bildungskanons für die

Schulorganisation heraus, wenn die Erarbeitung des Kanons mit dem Aufbrechen der Fächergrenzen einherginge: „Wenn man diesen Bildungskanon [...] unabhängig von Fächern unter die Frage stellen würde, welche Haltungen, Kenntnisse und Fähigkeiten unsere Kinder in der Schule lernen und entwickeln sollen, um ihre und unsere Zukunft kompetent und verantwortlich gestalten zu können, mit den Anforderungen dieses Lebens zurechtzukommen, dann wäre dies ein mutiger, ein notwendiger Schritt.“ Der Kanon könnte nach den Vorstellungen Vogelsaengers von einem Beirat aus Experten verschiedenster Disziplinen entwickelt werden und würde folgend „alle geltenden Regelungen der Fachdisziplinen außer Kraft setzen“. Somit würde das Lernen flexibilisiert.

## Literatur

**Die ZEIT** (2007): Das Wissen dieser Welt. Nr. 44. (25.10.2007) Unter: <http://www.zeit.de/2007/44/Kanon-Auftakt>

**Focus-Schule** (2011): Allgemeinbildung: Wissen statt googeln! Nr. 4, 2011. Unter: [http://www.focus.de/schule/schule/schulstart/schulbeginn/tid-23594/allgemeinbildung-wissen-statt-googeln\\_aid\\_653706.html](http://www.focus.de/schule/schule/schulstart/schulbeginn/tid-23594/allgemeinbildung-wissen-statt-googeln_aid_653706.html)

**Fischer, Ernst Peter** (2003): Die andere Bildung: Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. Berlin.

**Fuhrmann, Manfred** (1999): Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a.M.

**Schwanitz, Dietrich** (1999): Bildung. Alles was man wissen muss. Frankfurt a.M.

# Kanonisierung, die zentrale Funktion der Schule<sup>1</sup>

Man sollte sich des Ausgangsproblems vergewissern. Die Frage ist nicht, ob wir einen Bildungskanon brauchen; denn selbstverständlich braucht ein jedes Bildungssystem einen Kanon – sonst kann es überhaupt nicht ernsthaft seine Arbeit aufnehmen. Und bevor hier Krisendiagnosen abgegeben werden oder prinzipielle Ratlosigkeit ausbricht: Man muss auch nicht lange nach einem solchen Kanon suchen; denn wir haben einen. Unsere Schulen arbeiten nach einem dezidierten Plan, auch wenn er nicht immer bewusst sein mag, aber sie müssen nicht täglich ihre Aufgaben, Themen und Fächer neu suchen. Ein Bildungskanon existiert, zumindest in der normativen Kraft des Faktischen, und ich kenne niemanden, der eine Schule ohne einen solchen Kanon empfiehlt.

Zentral ist deshalb auch in allen Kanondebatten eine andere Frage: Können wir den Lehrplan, den wir haben, noch brauchen, oder brauchen wir einen anderen, einen neuen, einen besseren Bildungskanon? Dann kann man durchaus Gestaltungsabsichten entwickeln. Die Inhaltsfrage ist von der internationalen Zunft der Didaktiker und Curriculumforscher nach Zeiten strikter Abstinenz seit einigen Jahren neu entdeckt worden, die politische und pädagogische Debatte über Bil-



**Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth** \*1944, war bis 2011 Professor an der Humboldt-Universität zu Berlin und dort 2000 - 2005 Vizepräsident für Lehre u. Studium. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Historische Bildungsforschung, Theorie und Geschichte pädagog. Wissens u. Universitätsgeschichte. Jüngste Veröffentlichungen: „Die pädagogische Dimension des Grundgesetzes.“ Berlin 2009; „Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung.“; In: Uta Lange u.a. (Hrsg.): „Steuerungsprobleme im Bildungswesen.“ Wiesbaden 2009; (als Hrsg.): „Geschichte der Universität Unter den Linden.“ Bde. 4-6: 2010.

<sup>1</sup> Ich nehme z.T. wörtlich Argumente auf, die ich zuerst beim Deutschen Lehrertag, 7. April 2000, Saarbrücken, vorgetragen habe (die Druckfassung in: H.E.T.: Brauchen wir einen Bildungskanon? In: Bildung in der Informationsgesellschaft. Deutscher Lehrertag 2000. Bonn 2001, S. 44-60).

dungsstandards und ihre Einführung hat das verstärkt, die Inhaltsfrage ist also präsent, als offene Frage, auch wenn sie bisher weniger den Kanon der Fächer als – bezogen auf den Unterricht – die Varianz von Themen und – bezogen auf das erwünschte Ergebnis – Standards und Kompetenzen thematisiert.

Man sollte allerdings nicht nur fragen, wie ein solcher – neuer, akzeptabler, moderner, zukunftsfähiger – Bildungskanon aussehen kann, man sollte zuerst fragen, welches Problem man damit überhaupt lösen will. Eines nämlich kann man aus der Tradition der europäischen Bildungsgeschichte schon heute wissen: Der Kanon – griechisch: Richtsheit, Maßstab – ist ein schwierig Ding, traditionsbehaftet und deshalb kontrovers, nah bei der Zensur platziert, problematisch in seiner Geltung, strittig in seiner Wirkung, nicht leicht zu lehren. Jedenfalls ist gar nicht so einfach zu sagen, „was man alles wissen muss“ – obwohl natürlich selbstverständlich und unstrittig ist, dass es „schlechterdings gewisse Kenntnisse (gibt), die allgemein sein müssen“, wie schon Wilhelm von Humboldt sagt. Im Folgenden versuche ich deshalb zu klären, was denn einen „Bildungs“kanon charakterisiert und von anderen Formen des Kanons unterscheidet.

Zunächst also, die Funktionen des Bildungskanons, gesamtgesellschaftlich und schulisch: Der weiten Rede von Bildung entspricht es, dass der Bildungskanon eines Landes zuerst als eine „fiktive Identitätssymbolisierung“ existiert, als Versuch der Konstruktion einer – nach Möglichkeit verbindlichen – nationalen, kulturellen, politischen Identität. Fehlt uns ein solcher Kanon? Müssen oder wollen wir den „Kanon des Deutschen“ neu definieren, weil unsere zentralen Vorstellungen über unsere kulturelle und nationale Identität bedroht sind? Wollen wir dieses Problem lösen – „Bildung“ als klassisches Thema der Konstruktion der „Nation“ neu definieren? Ich hoffe nicht, aber man sieht dann wenigstens die wichtige Differenz von Bildung und Schulbildung. Das „Leben bildet“, aber ein Kanon im Bildungswesen ist nicht der umfassende Kanon, den eine Kultur von sich selbst ausbildet. Auch der „europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters“ war das nicht, den z.B. Manfred Fuhrmann beschrieben hat; denn das war ja nicht nur der Lehrplan des humanistischen Gymnasiums, sondern ein ganzer kultureller Kosmos, zwischen Literatur, Theater und der Bildungsreise, ein Lebensstil, der „Inbegriff von Wissen und Wissenschaft, den sich alle oder viele Europäer teilen“, freilich mit der Einschränkung, „soweit sie einer bestimmten Schicht, insbesondere dem akademischen Bürgertum angehören“. (Fuhrmann 1999: 9)

Einen solchen Kanon, der „die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft“ umfassend definiert, haben wir nicht mehr; schon weil die Grundlagen



plural und nicht einheitlich, funktional differenziert und sozial sedimentiert sind, kontrovers und nicht unbestritten in Geltung. Jenseits des Verfassungspatriotismus wird man wenig Einheit finden und suchen wollen. „Die moderne Gesellschaft“, so kann man deshalb auch etwas boshaft bei den Kanontheoretikern lesen, „wird zusammengehalten durch ritualisierte Geräusche“ (Eibl 1998: 60), und zu diesen Geräuschen gehört, dass man zwar über den Kanon – und den Kanonbedarf – spricht, aber keinen verbindlichen Kanon hat.

Stellt die Schule die typische Ausnahme dar? Haben wir wenigstens hier, im Lehrplan der Schule und in ihren Zielen und Praktiken den einzigen gemeinsamen Referenzraum oder auch hier nur kontrovers-irritierendes Geräusch, Dissonanzen als Indizien für ein ungelöstes Problem? Bei dieser Frage bin ich nicht so skeptisch, denn ich meine nicht nur, dass wir einen Kanon in der Schule haben, sondern auch brauchen, weil dieser Bildungskanon den gesellschaftlich einzig verbindlichen, durch die Unausweichlichkeit der Beschulung geltenden und insofern universellen Kanon unserer Kultur darstellt – wenn auch in einer spezifischen Form. Er lebt von der spezifischen Erwartung der Gesellschaft, dass über Schule und durch ihren Kanon sowohl die altbekannten, also die im Generationswechsel immer neu zu lernenden und notwendigen Elemente kultureller Selbstverständlichkeiten reproduziert als auch die Vorbereitung auf je neue, moderne, angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung (und des Fortschritts) unausweichliche, für alle Heranwachsenden unentbehrliche und in gleicher Weise geltende Erwartungen realisiert werden. Das ist der Sinn „allgemeiner Bildung“.

Der schulische Bildungskanon steht exakt unter dieser Prämisse, und er ist auch deshalb so stabil: Er ist Ausdruck für die gesellschaftliche Erwartung, dass in aller Pluralität der Normen und Werte und trotz der unübersehbaren Flut und Fülle des immer anwachsenden Wissens die Prämissen für Kommunikation – und zwar die kognitiven wie die sozialen, normative und ethische Prämissen, Grundbestände des Wissens und Formen ihrer Erzeugung und Bewertung – tatsächlich generalisiert werden: Kanon bildet Kanon, schulischer Kanon präformiert gesellschaftlich erwünschte Kompetenzen und Verhaltensmuster. Das, die Kanonbildung und -durchsetzung, das ist die kulturelle Funktion der Schule; dass sie diese Erwartung zuverlässig bedient, führt zu der spezifischen Gestalt, mit der ein Bildungskanon im Bildungswesen institutionalisiert ist: Er fixiert und normiert Wissen und Können, Erwartungen und Normen, Standards und Praktiken, Themen und Muster ihrer Sequenzierung – das sind die schulischen Modi, in denen der Bildungskanon existiert.

Fächer und Stundentafeln zeigen letztlich nur die äußerliche Gestalt, in der innerschulisch der Kanon als Stil der Arbeit, als Kanonisierungsstil, existiert und politisch fixiert wird. Im Blick auf das Ziel geht es um die Generalisierung von Modi der Weltauffassung, um „Bildung“, schulisch operationalisiert in Kompetenzdimensionen, kaum mehr als vier, wie man seit Wilhelm von Humboldt weiß: sprachlich-literarisches, mathematisch-naturwissenschaftliches, historisch-soziales und ästhetisch-expressives „Verstehen“. Das wird als Ergebnis eines Prozesses in den Stufen von Initiation und Reflexion erwartet, als die Fähigkeit des Subjekts, an Gesellschaft und Kultur, Ökonomie und Politik selbstständig teilzunehmen und sich selbst auch ökonomisch zu reproduzieren.

Man versteht den Bildungskanon deshalb auch nur angemessen, wenn man den Ort seiner Realisierung betrachtet, die Schule. Sie ist nicht allein der soziale Ort für den Kanon, sondern auch die Institution der Kanonbildung, parallel neben anderen, wie den Medien und der Wissenschaft (und in Konkurrenz zu ihnen), aber doch mit spezifischer Funktionsweise: Als einzige Institution im Lebenslauf unausweichlich, als der Ort nämlich, in dem sich Gesellschaft und Kultur selbst lehrbar machen, und zugleich unter der paradoxen Prämisse, in der Durchsetzung des Kanons und in der Realisierung eines spezifischen Kanonisierungsstils die Kompetenz zu universalisieren, im Lebenslauf nach gesellschaftlichen Prämissen, aber autonom an der Erzeugung von Kultur teilzuhaben. Der Lehrplan liefert dafür die Rahmung, im Unterricht gewinnt er situativ und professionell strukturiert seine konkrete Gestalt.

Diese Arbeit der Kanonisierung als Funktion schulischen Lernens kann ohne Normierung und Standardisierung, ohne die Bewertung individueller Leistungen und ohne die Sichtbarkeit von Gütekriterien nicht realisiert werden; denn man muss nicht nur wissen, was man wissen muss, sondern auch noch, wie man zu werten hat, und was man nicht anerkennen darf. Erst am Gegenkanon – des trivialen, apokryphen, nicht anerkannten – Wissens und Handelns, das in der Negation im Lernprozess präsent ist, gewinnt der Bildungskanon seine Kontur. Die Bewertung der Leistungen und ihres Vollzugs sind deshalb unentbehrlich, wenn der Kanon durchgesetzt werden soll, schon damit man lernt, dass Wissen und Können nur als differentes Wissen und Können mit unterschiedlicher Anerkennung existieren. Bildungsstandards und ihr Monitoring, das zeigen soll, ob auch gelernt wurde, was gelernt werden soll, sind insofern unentbehrliche Mechanismen der Kanonbildung, weil sie nicht nur sagen, was man wissen muss, sondern auch, wann und auf welchem Niveau und gemessen an anerkannten Gütekriterien.

Der Kanon selbst normiert diese Arbeit, gibt ihr Struktur durch seine Form: Er hält, als **materieller Kanon**, als Lehrplan, die Themen bereit, die das Bildungsminimum, das Kerncurriculum, ebenso definieren wie die Weiterungen; er liefert, als „**Deutungskanon**“, zugleich die Regeln und Kriterien, nach denen sich die Arbeit der Kanonisierung vollzieht und als Differenz des Vollzugs erfahrbar wird. Gleichheit der Anforderungen und die öffentlich gemachte Ungleichheit der individuellen Leistung gehören also notwendig in den Kanon und den Prozess der Kanondurchsetzung. Hier liegt seine Funktionalität, und zwar die eines jeden Kanons – in dem, den wir jetzt haben, wie problematisch er immer ist, wie in dem, den wir uns als besseren oder alternativen für die Zukunft wünschen. Einen Bildungskanon kann es nicht geben, der darauf verzichtet, in der Egalisierung Differenz zu erzeugen.

Beim Verzicht auf einen Kanon würde die Schule paradox, ja sinnlos: In der irrigen Annahme, sie könnte am Kanon arbeiten, ohne die Implikationen der Arbeit am Kanon, z.B. Differenzerzeugung, mit in Kauf zu nehmen. Aber es gibt keine Schule ohne Kanon, sondern nur eine Schule mit besserer oder schlechterer Anerkennung der Tatsache, dass jede Schule eine Institution der Kanonbildung und -tradierung darstellt. Schule bleibt nämlich auch dann eine „moralische Anstalt“, Ort der Erzeugung von Differenzbewusstsein, wenn sie nur ein Ort der Wissensvermittlung sein will – weil man am Wissen schulisch, also im Blick auf Differenzerzeugung, nicht arbeiten kann, ohne die „moralischen“ Implikationen in Kauf zu nehmen, die mit diesem Typus von „Anstalten“ verbunden sind.

Die interessante Frage ist also nicht, wie man Differenzerzeugung vermeiden kann, die interessante Frage heißt, wie man in dieser relativ zeitlosen Form nicht nur die alltäglichen, wiederkehrenden, quasi anthropologisch konstanten Erwartungen unterbringt, dass die täglich neu in die Welt kommenden kleinen Barbaren gebildet werden, sondern auch die je neuen, modernen Erwartungen befriedigt, dass sie in die Kultur hier und jetzt hinein gebildet werden, fähig nicht nur zu handeln, sondern unter modernen Bedingungen zu handeln und Zukunft zu gestalten. Auch damit kann Schule ganz gut umgehen, z.B. in der Konstanz der Modi bei Varianz der Themen. Nur wer die Schule stören und das Ergebnis ihrer Arbeit sabotieren will, kann auf einen Kanon verzichten. Form und Tradition des Kanons selbst bieten die Möglichkeit, die Logik des Lernens und die gewandelten gesellschaftlichen Anforderungen in einer Gestalt zu verbinden.

## Literatur

**Eibl, Karl** (1998): Textkörper und Textbedeutung. Über die Aggregatzustände von Literatur, mit einigen Beispielen aus der Geschichte des Faust-Stoffes. In: Heydebrand, v. R. (Hrsg.): *Kanon – Macht – Kultur*. S. 60-77.

**Fuhrmann, Manfred** (1999): *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt a.M.

# Die kulturelle Bindekraft kanonischen Wissens

## Die Frage nach dem Kanon – ein altes Problem

Der Historiker Manfred Fuhrmann hat kurz vor der Jahrtausendwende noch einmal den *Europäischen Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters* einer Sichtung unterzogen. Diese Revision konnte nicht anders denn skeptisch ausfallen – um das Jahr 2000 gehörte der „Kanon“ nicht auf die Tagesordnung einer Wissenschaft, die sich neuerdings „Bildungswissenschaft“ nennt, und einer Politik, die sich immer schon „Bildungspolitik“ nannte.

Dass die Idee des Kanons im ausgehenden 20. Jahrhundert tot war, hat vielerlei, aber doch klar benennbare Gründe. Die intellektuellen, politischen und sozialen Entwicklungen seit den 1970er Jahren waren dem Kanon nicht günstig. Die intellektuellen und sozialen Bewegungen, die unter dem unscharfen Sammelbegriff der „Postmoderne“ zusammengefasst wurden, haben einen ihrer gemeinsamen Nenner darin, dass sie ererbte und tradierte kulturelle Autoritäten nicht mehr dulden. Der in der westlichen Welt dominierend gewordene kulturelle Kanon wurde identifiziert als ein eurozentristisches Herrschaftsinstrument der toten, alten, weißen – und eben nicht mehr weisen – europäischen Männer. Der Kanon, so lauteten die Einwände, sei *per definitionem* traditionsorientiert und damit fortschrittshehmend, er privilegiere und sedimentiere die Macht einer sozialen und manchmal auch



**Prof. Dr. Peter J. Brenner**, geb. 1953, studierte Philosophie, Germanistik, Erziehungswissenschaft und Komparatistik in Bonn und habilitierte 1986 in Regensburg. Als Heisenbergstipendiat 1990/91 in Bayreuth, war er von 1991-2009 Professor für Neuere deutsche Literaturgeschichte an der Universität zu Köln und ist seit 2010 an der Carl von Linde-Akademie der TU München mit Gastprofessuren an der University of North Carolina at Chapel Hill und der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Schwerpunkte seiner wissenschaftlichen Arbeit sind Kulturphilosophie und -geschichte, Theorie und Geschichte der Bildungsinstitutionen.

ethnischen Schicht und schließlich behindere er aufgrund seiner nationalen kulturellen Prägungen internationale Kultur- und Wirtschaftsentwicklungen.

Die Herrschaft der „Postmoderne“ mit ihren vielen, massiv in den Raum der Politik und Gesellschaft hineinwirkenden Verzweigungen hat nur ein gutes Jahrzehnt gedauert, die neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Die Folgen für die Kulturentwicklung derjenigen westlichen Länder, deren Geistes- und Sozialwissenschaften sich diesen Strömungen geöffnet haben, sind aber ebenso unübersehbar wie unabsehbar und haben maßgeblich zur Destabilisierung aller Kanonisierungsbestrebungen beigetragen.

Auch in Deutschland gehörte die Vorstellung, dass die Pflege und Weitergabe eines kanonischen Erbes etwas mit illegitimer Machtausübung zu tun habe, zum Standardrepertoire der Debatte der siebziger Jahre. Mehr als anderswo war hier die Einsicht präsent, dass der Kampf gegen den Kanon ein Kampf gegen die Bildungsinstitutionen sein muss. Und dort wurde der Kampf auch ausgefochten – als ein Kulturkampf, dessen Protagonisten in den Leitungsetagen der Kultusministerien zu finden und dessen prominentestes politisches Manifest die „Hessischen Rahmenrichtlinien“ waren. Mit ihnen versuchte Kultusminister Ludwig von Friedeburg im Jahre 1972 in Hessen als erstem Bundesland eine curriculare Konsequenz zu ziehen aus den lebhaften Bildungsreformdebatten der vorhergegangenen eineinhalb Jahrzehnte. Die Lehrpläne für Gesellschaftslehre und besonders für Deutsch formulierten einen radikalen Abschied vom Mittelschicht-Kanon in der Schule und setzten an seine Stelle eine „kompensatorische Erziehung“, in der die Interessengegensätze zwischen verschiedenen sozialen Schichten im Klassenzimmer ausgetragen werden sollten. Zugleich ersetzten sie, unter dem Beifall damals führender Bildungsreformer wie Hartmut von Hentig und Hellmut Becker, „Bildungsinhalte“ durch „Lernziele“. Diese „Rahmenrichtlinien“ wurden zum Anlass eines Kulturkampfes, in dem erstmals unter großer öffentlicher Beteiligung der politische Streit darüber ausgebrochen war, was Schüler/innen lernen sollen.

Diese Auseinandersetzungen und die ihnen folgenden institutionellen Verfestigungen haben sehr weitreichende Folgen für das deutsche Schulsystem gehabt. Die deutsche Schule hat sich, mit unterschiedlichen Ausprägungen in den einzelnen Bundesländern, weitgehend von dem Anspruch verabschiedet, kanonisches oder überhaupt ein verbindliches Wissen Schüler/innen beizubringen und ihnen anschließend prüfungsförmig wieder abzuverlangen. Dort, wo es noch geschieht, besteht kein Konsens mehr darüber, warum es gerade dieses und nicht ein anderes Wissen sein muss.

An die Stelle des Kanons, der auch immer ein in irgendeiner Form sedimentiertes Wissen voraussetzte, sind in diesen Jahren zunächst die „Schlüsselqualifikationen“, dann die „Kompetenzen“ – die illegitimen Kinder der „Lernziele“ aus den sechziger Jahren – und schließlich die „Bildungsstandards“ getreten, die an ziemlich beliebigen Gegenständen erworben und durchdekliniert werden können. Die durch die Pisa-Studien initiierte Transformation des deutschen Schulwesens hat dieser Entwicklung endgültig zur Vorherrschaft verholfen und sie irreversibel gemacht. Die „Kompetenzorientierung“ der Pisa-Studien hatte nichts zu tun mit den ideologischen Kämpfen um den Erhalt oder die Abschaffung des Kanons. Sie ergab sich schlicht aus der testmethodischen Notwendigkeit, international vergleichbare Kriterien für Leistungstest so zu konstruieren, dass sie kulturunabhängig, und das heißt ohne Rücksicht auf die unterschiedlichen Curricula, in sechzig verschiedenen Ländern der Welt funktionieren – was zu der interessanten Konstruktion führte, dass Schule als eine kulturunabhängige Einrichtung behandelt werden muss.

Neben der „Postmoderne“ und der ihr vorangehenden 68er-Bewegung und den Pisa-Studien wurde das Internet zur dritten – und entscheidenden – Bedrohung des Kanons. Die beliebige Verfügbarkeit unbegrenzter Wissensmengen, ihre unüberschaubare Menge und Vielfalt, ihre Flüchtigkeit und permanente Erneuerung und Umwälzung machen das Internet-Wissen geradezu zum Antitypus des Kanon-Wissens klassischer Prägung.

## Der Kanon als Politikum

Diese Diskussionen und Entwicklungen haben eines sehr deutlich gemacht: Der „Kanon“ ist ein Politikum. Das war er schon immer. Die Festlegung kanonischer Bildungsbestände, die von einer Generation an die andere weitergegeben werden, fordert eine Verbindlichkeit, die auf die Lebenspraxis zurückwirkt. Deshalb gehörten und gehören Kanon und Zensur immer eng zusammen: Der eine schreibt vor, die andere verbietet, und beide erheben, wo sie die Macht dazu haben, den Anspruch auf Verbindlichkeit und Gehorsam. Diese Verbindlichkeit lässt sich nur erzielen, wenn die Auswahl, die Durchsetzung und schließlich die Vermittlung des Kanons an soziale oder politische Institutionen gebunden sind. Das Zusammenspiel von Kanon und Zensur, politischer Macht und kultureller Lebenswelt lässt sich weit zurückverfolgen bis an die Anfänge der bekannten Kulturgeschichte.

Der Rückblick lehrt, dass es offensichtlich keine schriftkundigen Gesellschaften gegeben hat, die auf die Auszeichnung kanonischer Bestände

verzichtet hätten. Kanonisierungsbestrebungen gibt es in allen kulturell wirksamen Bereichen des Wissens. Es gibt kanonische Korpora in der Literatur-, der Musik- und in der Kunstgeschichte, der Design-, der Architekturgeschichte, weniger allerdings der Technikgeschichte und der Geschichte der Naturwissenschaften. Darüber wurde oft geklagt, seit C. P. Snow 1959 seine Streitschrift *The Two Cultures* publizierte. Zu Recht, denn auch naturwissenschaftliche Einsichten und technische Errungenschaften sind Kulturgüter, die ihren eigenen Bildungswert haben und die unter dieser Perspektive ihren Platz im Bildungskanon haben müssen.

Dass aber sprachlich fixierte Bestände besonders kanonfähig sind, hat seinen Grund. Die Sprache ist das Medium, in dem die Menschen sich ihre Welt erschließen und ihr Wissen über die Welt formulieren und archivieren; sie ist das Medium, in dem Individuen ihre Identität ausbilden und finden; und schließlich ist sie das Medium, in dem die Bürger ihre Interessen, Absichten und Ziele aushandeln und sich zu einer *res publica* zusammenschließen. Diese welterschließende, identitätsstiftende und gesellschaftsbildende Kraft der Sprache hat dazu geführt, dass in der langen Geschichte der Kanonbildung religiöse und literarische Texte eine Sonderstellung eingenommen haben. Sprachliche Dokumente bilden den Kern des Kanons, aber – vielleicht beginnend mit den antiken *Sieben Weltwundern* der Architektur – im Laufe der langen Entwicklung ist dieser Kernbestand immer weiter angereichert worden mit Kulturgütern aus den verschiedensten Bereichen bis hin zu klassisch gewordenen Erzeugnissen der Technik.

## Kanon oder Kerncurriculum?

In der schulpolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussion gibt es seit einiger Zeit – nicht nur in Deutschland – Diskussionen um die Frage, ob nicht für den Unterricht wieder klare Wissensbestände definiert werden sollten, die verbindlich und von allen zu lernen seien. Am ausgereiftesten dürfte der Versuch des US-amerikanischen Literaturwissenschaftlers Eric Donald Hirsch sein. Auf 300 Seiten listet er Primarschulen-Grundwissen für Kinder bis zu zwölf Jahren in 21 Sachgebieten auf – beginnend mit Sprichwörtern, weiterführend über die englische Sprache, die Literatur, amerikanische und Weltgeschichte, Geographie, Mathematik und Naturwissenschaften bis zur Technologie. Ähnliche Listen gibt es auch in Deutschland im zunehmenden Maße, vom *Weltwissen für Siebenjährige* zu einer ganzen Serie von „Kerncurricula“ für einzelne Schularten und -stufen in den Bundesländern.

Das sieht aus wie ein neuer „Kanon“, ist aber keiner. Denn nicht alles und



jedes, was eine Gesellschaft oder ihre kulturellen Eliten für wichtig halten – und was vielleicht auch wirklich ist – und was deshalb in die Schullehrpläne Eingang findet, gehört zum Kanon. Es handelt sich hier um „Kerncurricula“, mehr oder weniger stoffgefüllte Lehrpläne also, die den deutschen Schulen vor einigen Jahrzehnten ebenfalls abhandengekommen sind und deren Wiedereinführung zu diskutieren sicher auch kein Fehler wäre. Ein Kerncurriculum erfüllt aber andere Funktionen als ein Kanon. Es gehört eher zur Sparte der *skills for life*, und insoweit ist es funktional kaum unterschieden von den Pisa-Literacies, mit denen Schüler/innen für eine „befriedigende Lebensführung“, wie es im Pisa-Deutsch heißt, fit gemacht werden sollen. Der Kanon zielt auf anderes und auf mehr, eine befriedigende Lebensführung jedenfalls ist nicht das primäre Ziel.

## Die Wiederbelebung des Bildungskanons

Unverkennbar ist, dass sich seit gut einem Jahrzehnt eine Gegenbewegung gegen die Verabschiedung des Kanons herausgebildet hat. Ein Vorläufer stammt aus den USA: Ausgerechnet einer der Protagonisten der postmodernen Bewegung, der Yale-Literaturwissenschaftler Harald Bloom, publiziert 1994 sein Buch *The Western Canon*, das sofort große Aufmerksamkeit gefunden hat. Es leitet auf 400 Seiten die Wiedereinsetzung des literarischen Kanons ein. In provokativer Pointierung werden die Traditionsbestände reaktiviert, die kurz zuvor von der dekonstruktivistischen Bewegung, auch von Bloom selbst, beiseitegeschoben worden waren.

Auch in Deutschland zeigen sich ähnliche Bestrebungen. Der fulminante Erfolg von Dieter Schwanitz' um die Jahrtausendwende erschienenem Buch *Bildung. Alles was man wissen muss* signalisiert das massive Bedürfnis nach einer Wiederkehr des Kanons. Flankiert wird dieser Bucherfolg im folgenden Jahrzehnt von einer überbordenden Fülle – überwiegend von Tages- und Wochenzeitungen initiiertes – kanonischer Sammlungen an Texten, Musikwerken, Filmen und nicht zuletzt auch von Quiz-Sendungen, in denen Allgemeinwissen mit Geldgewinnen prämiert wird. Das ist offensichtlich ein gutes Geschäft. In erster Linie sind diese Bewegungen sicher ein Produkt von Marktmechanismen, aber sie signalisieren eben doch einen Kanonbedarf in einer Gesellschaft, der man drei Jahrzehnte lang hat einreden wollen, dass sie keinen Kanon mehr brauche. Diese Entwicklungen bestätigen die Einsicht der Geschichts- und Sozialwissenschaften, dass Gesellschaften nicht ohne einen Kanon funktionieren – einen eng umgrenzten Bestand an kanonisiertem Wissen in schmalen Segmenten, dessen Kenntnis allen Mitgliedern einer Gesellschaft angesonnen und der in der Sozialisation und in den Bildungseinrichtungen weitergegeben wird.

Aber man sollte sich keinen idealistischen Illusionen hingeben. Der Kanon war und ist ein Herrschaftsinstrument, gleichviel, ob es sich um „heilige Texte“ handelt, die von einer Priester- und Exegetenkaste verwaltet wurden, oder um klassische Kulturbestände, wie sie das deutsche Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts gepflegt hat. Auch die Bildungsgüter des Bürgertums haben ihre Funktion der „sozialen Distinktion“, wie Pierre Bourdieu in den siebziger Jahren in seiner bahnbrechenden Studie *Les fins gens* – auf Deutsch noch treffender *Die feinen Unterschiede* – gezeigt hat.

Aber dennoch: Die Soziologie betont in zunehmenden Maße, wenn auch noch nicht in systematischer Ausarbeitung, dass alle Gesellschaften, auch die modernen und postmodernen, eines kollektiven Hintergrundwissens bedürfen, um dem „Erlahmen der sozialen Bindekräfte“, wie Habermas das in einer knappen Formel zusammengefasst hat, entgegenzuwirken. Der Kanon ist heute ein – wohl nicht mehr besonders wirksames – Instrument im Kampf gegen dieses Erlahmen, denn er leistet etwas, was Geld, Macht und Recht nicht leisten können: Den „Zusammenhalt der Bürger des Gemeinwesens“, wie Fuhrmann formulierte.

## Kanonbedarf und Pluralismus

Die geistige Situation der Zeit ist unklar: Auf der einen Seite lässt sich eine radikale Entkanonisierung der Wissenswelten feststellen, beschleunigt durch die Entfesselung des Wissens in der digitalen Welt und durch die neueren Entwicklungen im Bildungswesen mit ihrer Tendenz zur Formalisierung und Globalisierung von Bildungsprozessen und -inhalten. Auf der anderen Seite aber ist der wieder zunehmende Kanonbedarf unverkennbar, und er sucht sich neue Wege. Deren Entwicklung darf nicht dem Wildwuchs überlassen werden.

Ein Kanon kann nicht verordnet werden, jedenfalls nicht in der modernen und erst recht nicht in der postmodernen Gesellschaft. Die Diktaturen des 20. Jahrhunderts, die es versucht haben, sind damit gescheitert. Ein Kanon entfaltet sich in historischen Entwicklungen; er entsteht aus verschiedenen Traditionen und in verschiedenen Regionen, aus dem Neben- und Gegeneinander von konfessionellen und ideologischen Strömungen, künstlerischen und literarischen Bewegungen, politischen und durchaus auch wirtschaftlichen Interessen.

An der Hervorbringung und Tradierung des Kanons sind viele Institutionen beteiligt. Sie stellen die flüchtigen geistigen Bewegungen auf Dauer und bringen sie in eine tradierbare Form. In erster Linie sind es die Bil-

derungseinrichtungen; die Schulen und Universitäten, die von einer Generation an die andere weitergeben, aber auch weiterentwickeln, was eine Gesellschaft als ihren kulturellen Kanon betrachtet. Daneben wirken die Bibliotheken, die Museen, die Theater; der Rundfunk und viel mehr noch das Fernsehen, der Zeitschriften- und Buchmarkt, in neuester Zeit schließlich auch das Internet, das nicht nur den alten Kanon zerstört, sondern auch neue, kanonähnliche Wissensstrukturen aufbaut. Dieser Pluralismus ist die Voraussetzung dafür, dass ein vitaler Kanon entsteht, der seinen Sitz im Leben der Gesellschaft hat.

Aber das Wurzelwerk der kulturellen Bewegungen und Bildungseinrichtungen, aus denen heraus ein Kanon sich entfalten kann, ist gefährdet. Es ist bedroht von Monokulturen des Wissens, deren Nutzen unverkennbar und deren Schaden unabsehbar ist. Gegenüber der wirtschaftlichen und politischen Macht global agierender Daten- und Bildungskonzerne, die diese Monokulturen hervorbringen und durchsetzen, stehen die Beharrungskräfte des kulturellen Kanons erst einmal auf verlorenem Posten. Ihnen gegenüber wird es darauf ankommen, die Pluralität der Wissenskulturen zu erhalten und ein Gleichgewicht zu schaffen zwischen den entfesselten Kräften der privaten Datenkonzerne und den alten wie neuen Bildungsinstitutionen. Ohne Staat geht das nicht. Der Staat ist gefordert, einen Ordnungsrahmen zu schaffen, in dem sich alte wie neue Wissenskulturen entfalten können, aus denen heraus ein lebendiger Kanon entstehen kann. Es muss immer wieder neu darüber gestritten werden, wie dieser Kanon inhaltlich bestimmt werden soll. Nicht darüber streiten aber lässt sich, dass eine Gesellschaft ohne die kulturellen Bindekräfte eines kanonischen Wissens vom Zerfall bedroht ist.

# Normative Begründungen für einen Bildungskanon



**Prof. Rolf Wernstedt**, geb. 1940, hat 1958 nach seiner Flucht aus der DDR Geschichte, Philosophie und Lat. Philologie an den Universitäten Göttingen und Heidelberg studiert und das Erste und Zweite Staatsexamen absolviert. Nach seiner Tätigkeit im Schuldienst war er von 1972 - 1974 an der Pädagog. HS Niedersachsen, 1975-1989 Lehrbeauftragter und seit 1989 Honorarprofessor für Polit. Wissenschaften an der Leibniz-Universität Hannover. Von 1974 bis 2003 Mitglied des Niedersächsischen Landtages, 1990 - 1998 Nieders. Kultusminister, 1997 Präsident der KMK und 1998 - 2003 Präsident des Nieders. Landtages.

Die erste PISA-Studie vom Dezember 2001 enthielt in ihren einführenden Seiten zwei Sätze, deren langfristige Bedeutung erst allmählich deutlich wurde. Es steht dort „PISA beansprucht Basiskompetenzen zu erfassen, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 16). Und: „Schulisch erworbenes Wissen bewährt sich nicht, indem es auf spätere Berufs- und Lebenssituationen angewendet wird, sondern dann, wenn es die Chancen verbessert, neue Anforderungen situationsadäquat unter Berücksichtigung von Werten, Zwecken und Zielen zu interpretieren, und das zur Bewältigung der Anforderungen notwendige Um- und Neulernen erleichtert.“ (ebd.: 30)

Diese programmatische Vorgehensweise der PISA-Untersuchungen konnte man als einen Verzicht auf einen feststehenden, inhaltlich fixierten Bildungskanon, wie er in der deutschen Bildungsgeschichte immer wieder thematisiert wurde, interpretieren. Die beschriebenen und geforderten Kompetenzen scheinen klar: Die Fähigkeit, Texte sinnentnehmend zu verstehen sowie ein mathematisches und naturwissenschaftliches Grundverständnis zu entwickeln, wird als Mindest-Ziel der schulischen Arbeit verstanden. Die Fragen, die zur Verifizierung der Erreichung dieser Kompetenzen bei 15-jährigen entwickelt wurden, kamen aus verschiedenen

Wissens- und Lebenslagen. Die Fragen ließen sich nicht einzelnen Schulfächern oder gar Lehrplänen (Curricula) zuordnen. Das haben die Autoren von PISA auch ausdrücklich erklärt<sup>2</sup>.

Gleichwohl enthalten die zitierten Sätze nicht näher ausgeführte normative Grundannahmen. Es muss geklärt und eventuell entschieden werden, was „moderne Gesellschaften“, eine „befriedigende Lebensführung“ in den verschiedenen Dimensionen bedeuten sollen. Welche „Werte, Zwecke und Ziele“ sollen gelten, auf die hin gelernt werden soll? Sind diese unverrückbar und historisch-kulturelle Konstanten? Wenn ja, wieso? Wenn nein, wer ändert sie mit welchen Gründen?

Der erste naheliegende Schritt zur Einlösung der Forderung nach Basiskompetenzen war der schon im Mai 2002 von der KMK gefasste Beschluss, für bestimmte Jahrgänge und Fächer allmählich Standards zu entwickeln, deren Erreichung das Schulziel sein sollte (vgl. Wernstedt, John-Ohnesorg 2009). Ein im Jahre 2004 eigens ins Leben gerufenes Institut (IQB = Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen), das gemeinsam von allen Ländern an der Humboldt-Universität eingerichtet wurde, dient der kontinuierlichen Entwicklung und Evaluierung neuer Standards.

Es wurde den Ländern und im Zuge der weiteren Verselbstständigung der Schulen diesen überlassen, an welchen Gegenständen (bei Aufrechterhaltung der eingeführten Schulfächer) sie dies erreichen wollten. Zentral gestellte Aufgaben bis zum Abitur verengten die Spielräume, die den Schulen gewährt wurden, wieder, so dass doch wieder ein Kanon entstand, ohne dass darüber eine öffentliche Debatte geführt worden wäre. Die Formulierung sogenannter Kerncurricula war eine auf den Kreis der Interessierten (Lehrergewerkschaften, Fachverbände) begrenzter Vorgang.

Dies ist bildungspolitisch und bildungstheoretisch unbefriedigend.

Wenn man sich die älteren Debatten in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in der Bundesrepublik (in der DDR wusste man angeblich immer, was man lernen musste, obwohl es starke Veränderungen in der vierzigjährigen Geschichte der DDR gab) um einen Bildungskanon vergegenwärtigt, so wirken sie veraltet und aktuell zugleich.

Veraltet kann man nur die Bemühungen der sogenannten klassischen hu-

---

<sup>2</sup> Die Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen führt ein „didaktisches und bildungstheoretisches Konzept“ mit sich, „das normativ ist“. (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 19)

manistischen Bildung bezeichnen, die an der angeblichen Vorbildfunktion antiker Überlieferungen anschließt und deren Kern doch eine elitäre Halbbildung zur Aufrechterhaltung von Privilegien für deren Besitzer ein Jahrhundert lang meinte. Das humanistische Bildungsideal hat wichtige Eliten Deutschlands nicht gegen die nationalsozialistischen Zumutungen immun gemacht. Diese etwas pauschale Wertung stimmt auch dann, wenn es Zeugen wie Carlo Schmid oder Heinz-Joachim Heydorn gab, die die humanistische Bildung vorbildlich verstanden und daraus Haltungen und Argumente gegen den nationalsozialistischen Ungeist zogen (vgl. Schmid 1973, Heydorn 1972, Herrmann 1988). Das zentrale deutsche Gefallenen-denkmal der Burschenschaften an der Rudelsburg (Saale) wird heute noch gekrönt von Horaz' Wort *Dulce et decorum est, pro patria mori*.

Als nicht veraltet erscheint die Debatte, die sich um die kategoriale Bildung rankte, die von Wolfgang Klafki seit 1962 immer weiter vorangetrieben wurde (vgl. Klafki 1964). Sie erreichte schon sehr früh die Ebene, auf der abstrakt über formale Kriterien zur Lernzielformulierung debattiert wurde. Begriffe wie Abstraktionsfähigkeit, Wertebewusstsein, Pflichtgefühl, Konzentrationsfähigkeit, Teamkompetenz, Durchhaltevermögen, Disziplin und Selbstdisziplin, Kritikfähigkeit, Urteilskraft usw. gehörten zum Standard der Debatte und waren damals wie heute eigentlich kaum bestritten. Es ging immer nur um das Maß und um die Frage, welche Gegenstände welche Lern-Potenziale haben. Erstaunlich ist nur, dass der empirische Befund, dass die kindliche Neugier im schulischen Durchgang meist nicht erhalten und transformiert werden kann, bisher keine systematische Untersuchung hervorgebracht hat.

Auch damals schon ersetzte diese Debatte nicht die Frage, an welchen Gegenständen denn diese Ziele exemplifiziert werden sollten. Der Philosoph und Soziologe Oskar Negt hat 1997 einen leider nicht breit diskutierten und zunächst sehr abstrakt wirkenden Vorschlag vorgelegt, in dem er fünf sogenannte Schlüsselqualifikationen (das war das in den 80er und 90er Jahren meist bemühte Wort, das ursprünglich aus der beruflichen Bildung kam) benannte, die alle Schüler/innen beherrschen lernen sollten:

1. „Den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen (Identitätskompetenz)“.
2. „Gesellschaftliche Wirkungen von Technik begreifen und Unterscheidungsvermögen entwickeln (technologische Kompetenz)“.
3. „Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit (Gerechtigkeitskompetenz)“ entwickeln.

4. „Den pfleglichen Umgang mit Menschen und der Natur und den Dingen (ökologische Kompetenz)“ lernen.
5. „Erinnerungs- und Utopiefähigkeit (historische Kompetenz)“ aneignen (Negt 1997).

Dieser Anstoß scheint mir wichtig, weil er die Zielsetzung schulischen und außerschulischen Lernens aus der scheinbaren objektiven Sachebene in das Licht normativer Setzungen hebt. Dass diese freilich selbst diskutierbar bleiben müssen, versteht sich von selbst. Dazu gehört auch die Frage, ob sie für einen umfassenden Bildungsauftrag ausreichend sind.

Die Negtschen Qualifikationen sind keinen schulischen Inhalten zugeordnet, doch können sie ohne Weiteres mit Fächern, Projekten, Alter, Methoden, Fragestellungen in Verbindung gebracht werden. Als Beispiel seien genannt:

- Identitätsprobleme kann man im Literaturunterricht, in der Geografie, an religiösen und kulturellen Fragen, an gruppenspezifischen Problemen, in der Kunst und Musik methodisch variantenreich immer wieder thematisieren.
- Technologische Kompetenz ist nicht nur eine Frage des Physik-, Chemie- oder Biologie-Unterrichts. Vielmehr ist beispielsweise der aktuelle Streit um die Nutzung der Kernenergie ein Langzeitprojekt, das in diesem Jahrhundert ständig virulent sein wird bis hin zu Fragen von Krieg und Frieden. Fluch und Segen der Technikgläubigkeit oder das Bewusstsein von Problematik des Fortschrittsparadigmas müssen deswegen Platz im Kanon haben. Das Gleiche gilt für die Entwicklung des Klimas, der Nahrungsmittel- und Wasserversorgung, der demografischen Entwicklung.
- Das Verständnis von Gerechtigkeit gehört zur ethischen Grundausstattung unserer Kultur. Dies ist mit vielfachen Bezügen auch im Leben der Heranwachsenden verbunden und sollte an geeigneten Beispielen in der Literatur, der politischen Bildung, der Ökonomie, der Geschichte, der Religion, der Fremdsprachen identifiziert werden.
- Was Negt mit ökologischer Kompetenz umschreibt ist mehr als Umweltbewusstsein. Es bezieht auch die Probleme der Persönlichkeitsentwicklung, des Umgangs miteinander sowie der Rücksichtnahme ein. Es ist im umfassenden Sinne soziale Kompetenz mit allen erzie-

herischen und selbstkritischen Momenten. Diese Kompetenz hat wohl den nachhaltigsten, auf Haltung und Verhalten ausgerichteten Impetus aller seiner Anregungen.

- Erinnerung und Utopie in einem Gedanken zu denken ist nicht alltäglich. Aber er nimmt damit das auf, was in der historischen Diskussion der letzten Jahrzehnte in Deutschland erarbeitet worden ist. Es gibt kein Land, in dem so intensiv, so quälend und so lange über die schuldhaftige Verstrickung in das Unglück des eigenen Volkes debattiert worden ist. Es ist ein besonders anspruchsvoller verpflichtender Auftrag, die aus dieser Geschichte stammende Verantwortung zu bedenken und anzunehmen. Die Zuordnung zu literarischen, historischen, politischen und existentiellen Themen ist nicht schwer, die Realisierung unendlich mühsam.

Ich glaube, dass dieser Negtsche Ansatz in derselben Linie liegt, die auch in der theoretischen Selbstentfaltung der PISA-Studien auftaucht. Es heißt dort: „In der Substanz geht es um die Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität. Gegenüber diesen kanonischen Prinzipien moderner Allgemeinbildung sind Fächer und Themen variabel.“ „Kanonbildend wirkt [...] der reflexive Zugang zu unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 21)

Entgegen den bildungstheoretischen Annahmen der Zeiten, in denen sich die Gesellschaft und die politischen Repräsentanten ihrer Weltsicht sicher waren und dies auch in der Fächer- und Themenwahl oktroyierten – ein Umstand, den wir in Deutschland im 20. Jahrhundert viermal in unterschiedlicher Weise besichtigen konnten, nämlich im Kaiserreich, der Weimarer Republik, der Nazizeit und der DDR sowie der Anfangszeit der alten Bundesrepublik –, setzte in der alten Bundesrepublik und nach der Wiedervereinigung in Gesamt-Deutschland eine Neubesinnung ein.

So träge die Debatten auch waren und viele an „Altem“ und „Bewährtem“ festhalten wollten, umso drängender wurden die Legitimationsprobleme curricularer Entwicklungen und Entscheidungen. Das Bewusstsein davon, dass es angesichts der kurzen Schulzeit und der unterschiedlichen Schulformen unmöglich ist, einen festen gleichsam ewig geltenden inhaltlichen Schatz zu definieren und abzufordern, war einheitlich. Aus dem Dilemma, keinen festen Kanon mehr angeben zu können, aber dennoch einem bestimmten Volk mit bestimmter Geschichte, einer bestimmten Kultur mit



Kulturüberlieferungen anzugehören, die zur Identitätsstiftung beitragen, war damit noch nicht aufgehoben. Gleichsam im Rücken der offiziellen Bildungsdebatten entwickelten sich Kriterien, die bei der Entscheidung darüber, was man in der Schule lernen sollte, von curriculärer Relevanz waren. Oskar Negts Kompetenzen enthalten solche Kriterien.

Darüber hinaus scheinen mir die folgenden Kriterien von der Art zu sein, dass sie Hinweise für verpflichtende schulische Angebote enthalten, wobei nichts über methodische Probleme der pädagogischen Erarbeitung gesagt sei:

- 1.** Zunächst gilt es, den den politischen Organisationsprinzipien inwohnenden Werten zu Bewusstsein und Geltung zu verhelfen. Der Grundrechtskatalog des Grundgesetzes gehört zu den Normen, die in jeder Schule gewusst, gelernt und aktiv und kritisch angeeignet werden müssen. Dieser Aspekt kann heute nur noch im Kontext der UN-Menschenrechtskonvention und der europäischen Gemeinsamkeiten und Ziele gesehen und gelernt werden.
- 2.** Zum Zweiten gehört es meiner Meinung nach zu den unerlässlichen kanonischen Pflichten in Deutschland, historische Kenntnisse, vor allem seit der Zeit der Aufklärung, zu erwerben, sie zu reflektieren und ihre Gegenwartsrelevanz herauszuarbeiten und sich entsprechend zu verhalten. Das 20. Jahrhundert war in Deutschland von fünf politischen Systemen geprägt und normativ bestimmt. Dies kann man in seiner Bedeutung nicht ohne normative Reflexionsfähigkeit begreifen und sich selbst verorten lassen.
- 3.** Entgegen manchen tradierten bildungspädagogischen Gewohnheiten gilt es, den Heranwachsenden die ökonomischen Grundlagen unseres Lebens zu erklären, kritisch zu reflektieren und ihre Interdependenz mit dem politischen System zu diskutieren sowie die Heranwachsenden urteilsfähig und ggf. handlungswillig zu machen. Es geht nicht nur um die Beherrschung von technischen Problemen, sondern um die ethischen Grundlagen ökonomischer und finanzieller Regeln.
- 4.** Seit den 70er Jahren spielt die Anwesenheit von Ausländer/innen in der Arbeitswelt und deren Kindern in der Schule eine zunehmende Rolle in den öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion der alten Bundesrepublik. Kulturelle und religiöse Fremdheit gilt es zu verarbeiten, Toleranz und Intoleranz im täglichen Verhalten ist zu verstehen und zu unterscheiden.

5. Darüber hinaus verlangen der Zusammenbruch des Kommunismus und die daraus folgenden globalisierten Möglichkeiten (Reisen, Arbeitsmarkt, Handel, Kommunikation, Freizügigkeit) eine einlässliche Thematisierung. Die Internationalisierung muss verstanden und bearbeitet werden, um die Heranwachsenden so aufs Leben vorzubereiten, dass sie mit ihren Kenntnissen und Erfahrungen für neue Anforderungen anschlussfähig werden. Entsprechende Sprachkenntnisse gehören dazu.

Wolfgang Frühwald sagt: "Der neue Bildungskanon...unterscheidet sich vom bürgerlichen Kanon dadurch, dass er ästhetisches und intellektuelles Wissen aus unterschiedlichen Kulturkreisen und aus allen Wissensgebieten ineinanderfügt." (Frühwald 2001:300) Dies ist mehr eine allgemeine Desiderat-Anzeige als ein praktischer Hinweis. Vielleicht gehören dazu die musikalischen Einflüsse, die bedrängenden religiösen Ansprüche, die unterschiedlichen Wertigkeiten in der Beurteilung politischer Interessen und normativer Setzungen.

Entgegen den Annahmen von vor etwa zwanzig Jahren muss die Schule nicht mehr dazu beitragen, Handhabungskompetenz in neuen Medien im technischen Sinne zu vermitteln. Das haben alle ohne institutionelle Anleitung gelernt. In Zeiten des allüberall gegenwärtigen Internets und seiner technischen Hardware gilt es vielmehr, die Urteilskompetenz darin zu schärfen, was persönlich und gesellschaftlich wichtig und unwichtig ist. Vermeidungskompetenz gehört in Zeiten der totalen Werbung, der Ablenkungsstrategien der Ökonomie und Unterhaltungsstrategien und Abhängigkeiten zu den Schlüsselkompetenzen. Der selbstkritische Umgang mit und in den sozialen Netzwerken gehört auch dazu.

Diese Hinweise führen zu der Überlegung, dass es sinnvoll ist, die Erreichung der Kompetenzen an Gegenständen und Themen vorzunehmen, die nicht isoliert stehen, sondern im kulturellen Kontext der Gesellschaft, in der Kinder und Jugendliche heranwachsen, angesiedelt sind.

Schulbildung kann schon aus zeitlichen Gründen nur Anfangsbildung sein, die sich aber der Aufgabe verpflichtet weiß, Heranwachsende sensibel und neugierig bleiben zu lassen, Zusammenhänge herzustellen und zu erkennen. Das verlangt Entscheidungen, zu denen die Verantwortlichen stehen sollten. Sie werden dauernd bestritten werden und müssen es. Aber sowohl der Streit als auch die Reflexion über den Kanon zeigen die gemeinsame Angehörigkeit zu einer Kultur an. Das Bewusstsein davon macht frei für die individuelle und kulturelle Identität in einer Zeit der in-

ternationalen Interdependenz. Dahinter kann man in aufgeklärter Absicht nicht mehr zurück.

## Literatur

**Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)** (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

**Frühwald, Wolfgang** (2001): Humboldt im 21. Jahrhundert – Was gehört zum Bildungskanon von morgen? In: LEVIATHAN, Zeitschrift für Sozialwissenschaft 3/2001.

**Herrmann, Ulrich** (1988): „Allgemeinbildung“, Hintergründe und Problemdimensionen, Neuorientierungen und praktische Konsequenzen einer bildungstheoretischen und pädagogisch-politischen Argumentationsfigur. Eine Denkschrift. Verfasst im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft.

**Heydorn, Heinz-Joachim** (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a. M.

**Klafki, Wolfgang** (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.

**Negt, Oskar** (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen. S. 227-238.

**Schmid, Carlo** (1973): Das humanistische Bildungsideal. In: Europa und die Macht des Geistes, Band II, Berlin, nach einem Vortrag aus dem Jahre 1956.

**Wernstedt, Rolf, John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.)** (2009): Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung. Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.

# Der Bildungskanon, Fachunterricht und einige praktische Probleme



**Dr. phil. Jürgen Oelkers**, geboren 1947 in Buxtehude, absolvierte von 1968 bis 1975 ein Studium der Erziehungswissenschaft, Germanistik und Geschichte an der Universität Hamburg. Nach dem Staatsexamen folgte 1975 die Promotion. Nach Professuren in Lüneburg und Bern hat er seit 1999 eine Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich mit den Forschungsschwerpunkten Geschichte der Pädagogik, demokratische Erziehung, Bildungspolitik inne.

Das griechische Wort „κανον“ (Kanon) lässt sich mit „Maßstab“, aber auch mit „Waagebalken“ übersetzen. Der Maßstab unterscheidet und die Waage begrenzt. In diesem Sinne ist ein Kanon eine inhaltliche Begrenzung, mit der definiert wird, was dazugehört und was nicht. Die bekannteste Geschichte ist die Entwicklung des biblischen Kanons, die dazu geführt hat, dass apokryphe und kanonische Bücher unterschieden werden. Für die theologische Diskussion, insbesondere der Häretiker, waren die apokryphen Bücher oft interessanter als die kanonischen. Das Problem der Abgrenzung entsteht überall dort, wo ein Kanon gesucht oder fortgeschrieben werden soll. Ein ähnliches Problem zeigt sich bei der Klassikerkonstruktion, wo höchstens ein Kern unstrittig ist und alles andere in Zweifel gezogen werden kann, weil es immer genügend ausgeschlossene Alternativen gibt.

Periodisch ist in der deutschen Öffentlichkeit davon die Rede, dass ein Bildungskanon entweder neu gefunden oder wiedergewonnen werden muss. Dabei wird selten die Frage gestellt, ob es einen solchen Kanon überhaupt je gegeben hat und wenn ja, in welchem Sinne. Dort, wo man einen solchen Kanon vermutet, nämlich in der klassischen Bildung des humanistischen Gymnasiums,

wird man im 19. Jahrhundert vergeblich nach einer kodifizierten Form suchen. Die einschlägigen Lehrpläne für Latein und Griechisch waren sehr zurückhaltend im Blick auf die als notwendig erachtete Lektüre, weil unklar war, wie weit der Unterricht die Schüler/innen in beiden Sprachen

voranbringen würde. Wenn es einen Literaturkanon gegeben hat, dann im Sinne eines Konsens der unterrichtenden Lehrkräfte.

Meistens wird der Bildungskanon in der Elitenkommunikation gesucht. Auffällig ist tatsächlich, dass frühere Bildungseliten an Sprachgebrauch, Bezugnahmen auf Lektüren und Zitaten erkennbar waren. Lateinische Sprichwörter und Redensarten gehörten ebenso dazu wie Anspielungen auf die klassische Literatur oder der ständige Nachweis der eigenen Lektüre. Ob dabei wirklich von einem „Kanon“ die Rede sein kann, bleibt dahingestellt. Es ist nie näher untersucht worden, welche tatsächliche Lektüre hinter Zitaten gestanden hat, oder ob der Verweis auf die klassische Bildung, vornehmlich Goethe und Schiller, wirklich auf Textbeherrschung basiert hat. Die Lektüre auch von Eliten kann sich aber unmöglich auf „Klassiker“ beschränkt haben.

Die Gymnasien im deutschsprachigen Raum waren bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts nicht nur exklusiv, sondern auch in hohem Maße selektiv. Selbst wenn die Schulen kanonische Inhalte angeboten haben sollten, so haben die meisten Schüler/innen davon für ihren eigenen Bildungsgang nicht profitiert, weil sie die Schule verlassen mussten, bevor die Klassikerlektüre eingesetzt hat. Die Lektüre selbst darf man sich auch nicht so vorstellen, dass Originale gelesen wurden, vielmehr waren didaktische Bearbeitungen im Gebrauch, die anstößige Stellen ausließen und didaktische Vorgaben machten, wie die Texte zu verstehen sind. Natürlich gibt es von diesem Bild Ausnahmen, aber das Gymnasium wäre überschätzt und die Ausfälle der gymnasialen Bildung wären außer Acht gelassen, wenn man mit ihm umstandslos die Vermittlung klassischer Bildung gleichsetzen würde.

Genau diese Gleichsetzung wird jedoch bemüht, wenn es in den öffentlichen Debatten bemerkenswerter Weise fast ausschließlich um literarische Bildung, also den Kanon der großen Bücher, geht. An der Zusammenstellung eines solchen Kanons ist kein Mangel. Die Idee geht auf Mortimer Adler zurück, der während seiner Zeit an der Universität von Chicago ein Programm der großen Bücher entwickelte, das bis heute besteht und zahlreiche Nachahmer in anderen Ländern gefunden hat. Der bekannteste deutsche Apologet des Literaturkanons ist der Kritiker Marcel Reich-Ranicki. Ein Konsens über einen Literaturkanon, der etwa für die Schulen verbindlich erklärt werden könnte, ist dabei nicht entstanden.

Das kann nicht überraschen, denn es gibt, ausgenommen die subjektiven Vorzüge einzelner Autoren, kein objektives Kriterium, das über die Kanon-

konstruktion entscheiden könnte. Ein Kanon ist eine Begrenzung, und wie soll man entscheiden, ob Goethes Wahlverwandtschaften wichtiger sind als die Meister-Romane, der west-östliche Divan oder die Altersgedichte. Und warum Goethe zum Kanon gehören soll, ist nicht einfach eine Selbstverständlichkeit, sondern verlangt nach einer Begründung, die sich nicht einfach auf die „historische Bedeutung“ der Werke und des Autors beziehen kann. Warum soll man nicht statt Goethe Wieland oder Hamann lesen? Die Voraussetzung ist immer, dass Lektüre Selektion voraussetzt und man auch beim besten Willen nicht alles lesen kann.

Es gibt nur ein Kriterium für einen Literaturkanon in der Schule, und das ist die Erfahrung, die Schüler/innen mit der Lektüre machen. Tatsächlich gibt es einen erstaunlichen Konsens unter Deutschlehrkräften, was für den Lektürenunterricht auf den verschiedenen Stufen und im Blick auf die unterschiedlichen Alter geeignet ist und was nicht. Dieser *pragmatische Kanon* lässt sich als Konsens über das Minimum verstehen, der offenlässt, bis zu welchem Grade die Literaturbildung entwickelt werden kann. Das gilt unter der Voraussetzung eines stark veränderten Erfahrungsumfeldes, in dem Lektüre leicht zur Grenzerfahrung werden kann. Insbesondere männliche Jugendliche sollen Schwierigkeiten haben, sich auf Lektüreeanforderungen einzustellen und sich zu seriösen Lesern zu entwickeln. Auf diese Problemfälle hin hat sich eine Didaktikindustrie eigener Art entwickelt, die Lektüre zusammenfasst und Interpretationen vorgibt. Man muss das dann nur noch für das Abitur auswendig lernen.

Vergleicht man die Diskussion über den Schulkanon im Fach Deutsch mit anderen Ländern und anderen Sprachen, dann stellt man dort eine größere Sicherheit in der Tradierung fest. Der einmal geschaffene Kanon wird möglichst unverändert fortgesetzt, obwohl die gleichen Einwände wie in Deutschland gemacht werden könnten. Französische oder italienische Klassiker sind Schullektüre, weil das kulturelle Umfeld gar nichts anderes zulässt. Wie die Schüler/innen mit den Anforderungen umgehen, ist wenig untersucht, aber es dürfte ähnliche Strategien geben, wie man sie aus der gymnasialen Oberstufe kennt. Beachtet werden muss auch, dass damit nur die Gymnasien und nicht zugleich auch alle anderen Schulformen angesprochen sind. Ein Literaturkanon in den Berufsschulen hat ein gänzlich anderes Umfeld, und interessant ist, dass diese Differenz so gut wie nie beachtet wird.

Die modernen Sprachen sind nur ein Gebiet der schulischen Allgemeinbildung. Sie teilt sich auf Fächer auf, neuerdings auch nach Fächergruppen oder Lerndomänen, die ganz unterschiedlich kodifiziert sind. Pro-

bleme der Lektüreauswahl gibt es dort nicht, wo das Curriculum relativ strikt vorgegeben ist, etwa in der Mathematik oder in den Naturwissenschaften. Lehrmittel und Lehrpläne geben relativ genau an, was auf welcher Stufe zu unterrichten ist. Allerdings kann hier von einem Kanon in einem strikten Sinne nicht gesprochen werden. Lehrpläne bestehen oft aus Beispielsammlungen, die den Lehrpersonen viele Freiheiten lassen, und zu jedem Lehrmittel gibt es auf dem Markt genügend Alternativen, die andere Fachvarianten anbieten.

In den Diskussionen zum Bildungskanon wird meistens ein Faktor übersehen, der jedenfalls für den Schulunterricht und seine Inhalte ausschlaggebend ist, weil er begrenzend wirkt. Es geht um die Verteilung der Zeit, für die mit der Stundentafel ein bewährtes, wenngleich konservatives Instrument zur Verfügung steht. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts stehen für die Wochenzeit auf der Sekundarstufe I zwischen 32 und 34 Stunden oder Lektionen zur Verfügung. Die Zeit wird mit Hilfe einer Hierarchie der Fächer verteilt, die weder von den Lehrplänen noch von den Lehrmitteln angetastet werden kann. Die Zuteilung der Zeit definiert die Möglichkeiten eines Faches. In der historisch überlieferten Hierarchie der Fächer beziehungsweise der Fächergruppen ist Musik immer Randfach, obwohl ihr Bildungswert unbestritten ist. Musikalische Bildung steht in Elternumfragen ganz vorne, die Effekte des Musikunterrichts sind umso besser, je mehr Zeit zur Verfügung steht, Musik hat von einer bestimmten Kompetenz an Lebensgewicht und trotzdem ist das Fach nie zeitlich aufgewertet worden.

Der positive Aspekt der Kanondiskussion bezieht sich auf die kulturelle Überlieferung. Es ist tatsächlich nicht egal, wenn historische Bezugspunkte des literarischen Gedächtnisses verschwinden, ohne ein Äquivalent zu finden. Fraglich bleibt, wie der Verlust zu beziffern ist. Wenn frühere Schülergenerationen Schillers Gedicht *Die Glocke* auswendig gelernt haben, mag damit ein persönlicher Gedächtnisgewinn verbunden gewesen sein, aber damit ist sicher nicht eine Klassikertradierung erreicht worden. Und wahrscheinlich ist auch der Verweis auf Schillers Gedicht mehr eine Karikatur als eine historische Realität.

Hochkulturen tradieren sich durch *Standards* einerseits und Ausschlussregeln andererseits. Es gibt keinen Grund zur Annahme, dass im Blick auf künftige Eliten Niveauverluste zu befürchten sind, weil die Zugänge zur höheren Bildung geöffnet worden sind und nicht wieder geschlossen werden können. Und das Problem ist die Vermittlung von Mindeststandards der Bildung in der Breite oder dem, was früher „Volksbildung“ ge-

nannt wurde. Eine Bestimmung des notwendigen Minimums fehlt und wird durch den Blick auf die Elitenkommunikation auch nicht nahegelegt. Die frühere Volksschule ist verschwunden, ihr Bildungsauftrag ist differenziert worden, ohne dass klar wäre, was quer zu den verschiedenen Schularten eine Allgemeinbildung wäre, über die jede/r Schüler/-in verfügen müsste.

Zusätzlich erschwert wird die Diskussion durch den Vorrang von Lektüren. Viele Jugendliche aus Elternhäusern, die mit den Anforderungen der allgemeinbildenden Schule nicht viel anfangen können und in dieser Hinsicht als „bildungsfern“ etikettiert sind, reagieren positiv auf Angebote praktischen Lernens, auf Projekte und eine Schule, die mit Nutzanwendungen verbunden ist. Ein solches Lernen wird künstlich aus dem Kanon ausgeschlossen, während eine Erweiterung des Angebots auf der Sekundarstufe I sich überall dort durchgesetzt hat, wo nichtgymnasiale Anforderungen gestellt werden. Es handelt sich so um einen *praktischen „Kanon“*, der sich erfolgreich mit den Zielen der Integration verbinden lässt und auch mit den Anforderungen der Sprache vereinbar ist.

Das bedeutet auch, von allgemeinen und gleichen Zielen Abstand zu nehmen, die alle Schüler/innen erreichen sollen oder müssen. Selbst wenn es möglich wäre, einen Mindeststandard zu definieren, so würde dieser unterschiedlich realisiert werden. Viele gesellschaftlich nützliche Kompetenzen lernen die Kinder und Jugendlichen im Übrigen außerhalb der Schule, gesteuert durch neue Medien und neue Anforderungen des Alltagslebens. Die Schule kann also allein aus diesem Grunde nicht davon ausgehen, dass sie einen bestimmten Kanon „durchsetzen“ muss. Das war auch historisch nie der Fall und sollte nicht die Zieldiskussion bestimmen.

Auf der anderen Seite ist es nicht egal, an welchen Inhalten gelernt wird. In der Kanondiskussion werden die Kämpfe um die Deutungsmacht über den „richtigen“ – im Sinne des als klassisch konstruierten – Bildungsbegriff erkennbar, zugleich bietet sie auch die Gelegenheit, im Rahmen öffentlicher und bildungspolitischer Debatten über die Inhalte immer neu nachzudenken, auch wenn stets etwas fehlt und nie alle Ziele erreicht werden. Es hat nie einen historisch stabilen Kanon gegeben, sondern immer nur unterschiedliche Leseerwartungen und sehr verschiedene Lernerfolge. Die geschlossene Gesellschaft der literarischen Eliten mag weiterbestehen, ebenso wie der hier tradierte Begriff des „Gebildeten“, aber es ist aussichtslos, dieses Konzept allgemein anwenden zu wollen. Man müsste dann ebenso die Berufsbildung ausschließen wie die sonderpädagogische



gogische Förderung und würde nur eine bestimmte Variante des großen Gebiets der Bildung favorisieren. Das bedeutet auch, zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ nicht länger unterscheiden zu können, was der deutschen Diskussion sichtlich schwer fällt.

# Über den Nutzen eines Bildungskanons für die Schulorganisation



**Wolfgang Vogelsaenger**, geboren 1952, absolvierte sein Studium der Germanistik und Geschichte in Hannover. Er ist seit 1971 Lehrer, zunächst an der Grundschule Kestnerstraße und an den Gymnasien Herschel- und Tellkampfschule. Er führte Lehrerfortbildungen mit dem Lesebus des niedersächsischen Kultusministeriums und der Stiftung Lesen durch, war danach Didaktischer Leiter an der IGS Vahrenheide und ist seit 2002 Leiter der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen.

Ich habe in diesem Jahr mein vierzigjähriges Dienstjubiläum gefeiert. Acht Jahre Arbeit in der Schule habe ich noch vor mir. Mit neunzehn habe ich angefangen, morgens unterrichtet, nachmittags studiert. Täglich nahm ich wahr, dass das, was ich nachmittags in der Uni lernte, wenig mit dem zu tun hatte, was ich vormittags in der Schule machte. Die Methodik wissenschaftlichen Arbeitens hatte ich schon im Gymnasium gelernt, ebenso die Lust auf Geschichte und Deutsch bekommen. Das, was ich in Pädagogik lernte, hatte ebenfalls wenig mit meinem Schulalltag zu tun. Im Referendariat lernte ich, Vorführstunden zu zeigen, um eine gute Zensur zu bekommen. Wenn kein Besuch angesagt war, konnte ich diese Art von Vorbereitung vergessen.

Als Schulleiter heute erlebe ich unsere Praktikanten und Referendare in einer ähnlichen Situation. Auch sie werden realitätsfern ausgebildet, wir bieten ihnen parallel zur oder nach der ersten oder zweiten Ausbildungsphase die Realität. Eine gerade neu eingestellte Kollegin wollte schon wieder kündigen, weil sie es nicht schaffte, am Wochenende ihre 24 Stunden nach den Kriterien des Studienseminars vorzubereiten. Wozu eine solche Ausbildung? Welche Haltung wird da jungen Lehrern beigebracht?

Es gibt meines Erachtens kein Bild von Schule, das gesamtgesellschaftlich anerkannt wäre. Wir sind uns nicht darüber einig, welche Funktion Schule in dieser Gesellschaft haben soll. Aber nur aus einem solchen Grundkonsens heraus könnten alle weiteren Parameter ab-

geleitet werden. So auch die Frage, was denn eigentlich unsere Kinder in der Schule lernen sollen.

Der österreichische Filmemacher Erwin Wagenhofer war vor kurzem in unserer Schule, um einen Film über Bildung zu realisieren. Seine Begründung für das Filmprojekt führt tief ein in die Frage eines Bildungskanons, daher auch ein ausführliches Zitat:

„Nach zwei Filmen – über den Umgang mit Nahrung ‚we feed the world‘ und Geld ‚let’s make money‘ – stellte ich mir die Frage, warum kommt es überhaupt zu solchen Fehlentwicklungen und Verwerfungen?

Warum geraten Kulturen und Gesellschaften, die sich als hoch entwickelt sehen, in den Strudel von gewaltigen Krisen? Warum sind wir so unglücklich, obwohl wir scheinbar alles haben?

Warum leben wir oder viele von uns in ständiger Angst/Existenzangst, obwohl unsere Volkswirtschaften einen unfassbaren Reichtum hergestellt haben? Warum funktioniert die Verteilung dieses Reichtums so schlecht?

Warum ziehen wir das System der geschlossenen Angstgesellschaft einer offenen, freien Gesellschaft vor? Warum leben wir in einer Erwerbsgesellschaft und nicht in einer Tätigkeitsgesellschaft? Etc. etc.

Auf all diese Fragen würde ich gerne versuchen, mit dem vorliegenden Filmprojekt eine mögliche Antwort zu finden, und diese Antwort – darin sind sich Experten und Denker, Wissenschaftler wie Laien einig – lautet:

Es liegt daran, wie wir auf dieses Leben vorbereitet werden, wie wir erzogen, sozialisiert und letztlich gebildet werden, mit anderen Worten, welches ‚Alphabet‘ wir übergestülpt bekommen, mit dem wir dann ausgerüstet auf und in die Welt losgehen.

## Was soll dieser Film beitragen können?

Dieser Film soll den Menschen etwas aufzeigen, von dem sie vielleicht keine Ahnung haben, und er soll weiters vermitteln, dass es nicht so sein muss, wie es ist!

Dieser Film soll den Menschen eine Haltung vermitteln, er soll ihnen Mut machen, und er soll sie zu Recht hoffen lassen! Dieser Film soll

den Menschen klar machen, dass es an ihnen selbst liegt, wie sie ihre und damit unsere Zukunft gestalten!

Oft tut man sich leichter, eine Sache zu beschreiben, indem man damit beginnt, was sie nicht sein soll ... Alphabet wird kein Film zur aktuellen Debatte der gemeinsamen Schule für 6- bis 14-jährige, kein Film zum Thema Frühförderung und Fremdsprachenunterricht im Vorschulalter, zur Akademisierung von Pädagoginnen und Kindergärtnerinnen, pro oder kontra Ganztagschulen etc. etc...

All diese, in der Zwischenzeit fast täglich kontrovers, öffentlich diskutierten Themenbereiche zeigen lediglich eines auf: Viele sind sich einig, es muss im Bereich der Bildung etwas geschehen, doch wenig weiß man genau! Je nach politischer, religiöser oder sonstiger Haltung gibt es mehr oder weniger ernst gemeinte Vorschläge, die allesamt unter dem Titel ‚Kosmetik‘ eingestuft werden können! Warum? Weil die betroffenen Politiker, Pädagogen, Eltern und Erzieher selbst nicht wissen, wohin die Reise gehen soll. Es ist eben schwierig, vorauszusagen, ganz besonders die Zukunft, und so verfallen wir wieder in die alten Strukturen der Egoismen.

Alphabet ist seit gut zwei Jahren gedacht als dritter und letzter Teil einer Trilogie.

Am Anfang der Filme stehen immer simple Fragen: ‚Wo kommt das Essen her?‘ – ‚Wo geht das Geld hin?‘, und hier jetzt ‚Wo kommt das Wissen her?‘

Ich meine damit nicht die Genese einer Erkenntnis, sondern: Wer gibt vor, was wir wissen sollen und warum? Und erst recht, wie wir dieses Wissen nutzen sollen? Lebenslanges Lernen – gut und schön, aber was für ein Wissen soll das sein, und wozu wird es eingesetzt?

Die Einen reden von Humanressourcen oder Humankapital und meinen, wir sollten doch mehr Hirnschmalz in das stecken, was die Wirtschaft braucht! (Für wen? Wir haben doch alles, und es sind die Krisen, die uns wieder alles wegnehmen – und wir merken es entweder nicht oder wir kapierten es, können aber scheinbar nichts dagegen tun, verfallen in Zynismus und Passivität!)

Andere meinen, in einer leblos gewordenen Gesellschaft, wo die Leute nur noch versuchen zu funktionieren und den Alltag zu bewältigen,

da braucht es Potentialentfaltung. Wie soll das gehen?

Die moderne Hirnforschung kann längst nachweisen, dass wir kein Hirn-, sondern ein Begeisterungsproblem haben. Wir können uns aufgrund von andauernder (gezielter) Abgelenktheit nicht mehr auf die wesentlichen Dinge des Lebens konzentrieren!

Ich bin in den letzten Jahren viel mit meinen Filmen herumgekommen und habe oft Gelegenheit gehabt, in den Kinos nach den Vorstellungen mit unzähligen Menschen zu sprechen. Was mich dabei immer wieder erstaunt hat, war die Aufgeschlossenheit und Bereitschaft vor allem von jungen Menschen, einen Beitrag zu einer besseren Gesellschaft leisten zu wollen.

Die Zeit ist also reif für Filme, die nicht nur kritisieren und die Menschen noch ratloser machen, sondern es braucht Filme, die sich einmischen und aufzeigen: Es geht auch anders!“

*Wien, 1 Mai 2011 Erwin Wagenhofer*

Seit ich unterrichte, habe ich mir die von Wagenhofer formulierten Fragen gestellt. Immer wieder habe ich versucht, das Gewohnte daraufhin zu befragen, welchen Sinn es macht. Ich habe fächerübergreifend gearbeitet, das Schulbuch meist links liegen gelassen, mich von Konventionen getrennt. Ich habe immer versucht, die Begeisterungsfähigkeit der Kinder auf meine Themen und ihre Themen in dieser Gesellschaft zu lenken und zu erhalten.

Heute, als Schulleiter der mit dem Deutschen Schulpreis 2011 ausgezeichneten Schule, muss ich aber feststellen, dass das nicht genug war. Die Auszeichnung hat sich auf viele wichtige Bereiche von Schule mit Recht bezogen, sie hat sich aber um die Frage dessen, was denn auf so hervorragende Weise gelernt werden soll, herumgedrückt. Auch wenn wir vieles anders machen als die meisten anderen Schulen, so kleben wir immer noch zu sehr an Fachinhalten, an Rahmenrichtlinien, an Kerncurricula.

Als Schulleiter bin ich für die Qualität unserer Schule verantwortlich, und ich nehme diese Verantwortung an. Unsere Schüler/innen können ihre Potenziale entwickeln. Wir berücksichtigen seit vierzig Jahren das, was amerikanische Forscher nun belegt haben, dass sich der Intelligenzquotient auch in der Pubertät noch signifikant verändern kann. (vgl. Weber 2011) Wir lassen daher unseren Kindern Zeit zur Entwicklung, ohne sie

schon früh in Leistungskategorien einzusortieren. Gemessen an dem, was in zentralen Leistungsüberprüfungen verlangt wird, zeigen unsere Kinder sehr gute Leistungen, auch die Rückmeldungen aus den Betrieben oder aus der Universität sind positiv. Wir betonen, dass uns nicht die zentralen Prüfungen wichtig sind, sondern die Vorbereitung auf das Leben, erreichen dies auch in den Bereichen Teamfähigkeit, Lernmotivation, Selbststeuerung und Verantwortung weitgehend. Wir haben uns bislang aber noch nicht den Mut genommen, die Inhalte der einzelnen Fächer radikal zu verändern, ja diese Fächer selbst radikal zu zerschlagen.

Wir haben zwar die Fächer Biologie, Chemie und Physik zusammengelagt, ebenso die Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik und Religion und die Fächer Arbeit, Wirtschaft, Technik. Wir versuchen, in diesen Fachbereichen an allgemeine Themen aus den verschiedenen Sichtweisen der Fächer heranzugehen. Doch reicht mir das nicht. Wir sind immer noch zu sehr abhängig von Schulbüchern, Kerncurricula und Rahmenrichtlinien, denen gemeinsam die ausschließliche Sicht auf das jeweilige Fach ist. Ich möchte gerne wissen, wie viele Fachwissenschaftler/innen, Fachdidaktiker/innen, Fachlehrer/innen, Fachkonferenzen, Fachschulbuchautor/innen sich damit beschäftigen, was und wie Kinder im jeweiligen Fach lernen sollen, wie Unterricht in diesem Fach ablaufen soll. Ich wäre dafür, all diese hochkompetenten Menschen wieder dahin zu schicken, wo sie wirklich sinnvoll arbeiten können. Dies würde viele Lehrerstunden schaffen und viel Geld sparen.

Ich habe derart viele Überarbeitungen von Rahmenrichtlinien, Oberstufeninhalten, Leseempfehlungen und Schulbüchern erlebt, dass ich einschätzen kann, dass das alles einen recht geringen Einfluss auf den Schulunterricht vor Ort hat. Lehrer/innen sind träger, als es sich die Auftraggeber der verschiedensten Kommissionen wünschen. Auf der einen Seite ist das zu verstehen. Warum soll man sich an Neues gewöhnen, wenn man genau weiß, dass es in einigen Jahren doch wieder zurückgenommen wird, um wieder Neuem Platz zu machen. Mir fallen da viele Themen ein, ich nenne nur die Mengenlehre.

Aber worauf beziehen sich Lehrer/innen, wenn sie von offiziellen Kommissionen keine Bezugspunkte erwarten oder annehmen können? Ich denke auf die eingeführten Schulbücher und auf den Unterricht, den sie als Schüler/innen selbst erlebt haben. Und damit beziehen sie sich auf den Fachunterricht, auf Fachinhalte und nicht auf das, was für die Kinder wichtig ist. Besonders erfolgreiche Kinder, die in jedem Fach herausragende Noten erreichen, haben gelernt zu funktionieren, die Erwartungen

der Lehrer und Eltern zu erfüllen und alles zu lernen, was man ihnen vorsetzt. Ob sie damit auch so etwas wie eine Mission entwickeln, eine Haltung, in dieses Leben hineinzugehen, bleibt fraglich. Nicht Menschen mit der Mission zu heilen werden Ärzte, sondern die, die in allen Fächern einfach nur funktioniert, sich an äußere Rahmenbedingungen angepasst haben. Ob dies die besseren Ärzte sind?

Fatal ist für mich die zentrale Rolle der Fächer. Sie sind die beständigen Parameter in allen Bildungsreformen gewesen und bestimmen die Arbeit in Bildungsverwaltungen, Universitäten, Studienseminaren und Schulen. Die Formulierung eines gar internationalen Bildungskanons ohne das Aufbrechen oder gar Abschaffen dieser Fachideologie ist in meinen Augen sinnlos. Wenn man es zulassen würde, dass die einzelnen Fachvertreter wieder ihre Anteile in einen solchen Bildungskanon hineinbringen dürften, käme erstens ein viel zu umfangreiches und nicht zu handhabendes Werk dabei heraus und zweitens würde dies in den Schulen wieder einmal als eine weitere der zahlreichen und immer wieder ohne Grund veränderten Rahmenrichtlinienlyriken wahrgenommen.

Wenn man diesen Bildungskanon aber unabhängig von Fächern unter die Frage stellen würde, welche Haltungen, Kenntnisse und Fähigkeiten unsere Kinder in der Schule lernen und entwickeln sollen, um ihre und unsere Zukunft kompetent und verantwortlich gestalten zu können, mit den Anforderungen dieses Lebens zurechtzukommen, dann wäre dies ein mutiger, ein notwendiger Schritt.

Dieser hätte für die Schulorganisation erhebliche Folgen. Viele bekannte, kompetente und erfolgreiche Menschen rühmen sich damit, sie wären das geworden, was sie jetzt sind, obwohl sie partiell Schulversager waren. Es ist nicht zu verstehen, warum Schule immer noch davon ausgeht, das Leben bestünde aus der Addition aller Fachschulblenden, erfolgreich seien Schüler/innen nur dann, wenn sie wenigstens ausreichende Leistungen erbracht hätten. Schüler/innen mit einem „ungenügend“ oder zwei „mangelhaft“ werden aussortiert, auch wenn sie in anderen Bereichen sehr gute Leistungen erbringen. Warum muss jede/r Schüler/in die Strahlensätze können, um die Schule zu bestehen, auch wenn er nie wieder mit dieser Form der Mathematik zu tun haben wird? Jeder muss so viel rechnen können, dass er von Banken und Kassierern nicht über das Ohr gehauen wird. Aber mehr? Warum muss jede/r Schüler/in perfekt die englische Grammatik beherrschen, besser als manch anderer englisch sprechende Mensch auf der Welt? Jeder muss in Englisch kommunizieren, sich verständlich machen können, grammatische Fehler sind da das geringste Problem.

Solange jedes Fach für sich die notwendigen Inhalte, die Kernkompetenzen, die Kerncurricula formuliert, solange Lehrer nur dann unterrichten dürfen, wenn sie „Facultas“ für ihr Fach haben, solange zentrale Prüfungen und Examina nur an einzelnen Fächern ausgerichtet sind, solange kommen wir nicht zu einem anderen Ansatz von Bildung. Dabei wissen wir noch nicht einmal, auf welche Fragen unsere Kinder in zwanzig Jahren eine Antwort geben werden müssen.

Wir haben in jeder Schule ein nahezu unerschöpfliches Potenzial an Kenntnissen, Kompetenzen, Erfahrungen und Haltungen. Wären diese nicht mehr in Fächern oder Ämtern eingesperrt, dann könnte man zu neuen Bildungserfahrungen für unsere Kinder kommen. Die Kinder sind schon in der Grundschule unendlich klug, sie wissen, was in dieser Welt gut läuft und was nicht. Wir nehmen ihnen diese Klugheit, indem wir die wichtigen Fragen der Menschheit in Fachschulblenden auftrennen und verstecken.

Ich weiß, dass selbst an einer Ausnahmeschule wie unserer es sehr schwer wäre, die Fachschulblenden noch weiter aufzutrennen als wir das jetzt schon tun. Für Universitäten, Studienseminare, Schulbuchverlage und Schulen wäre ein Umstieg äußerst schwierig. Trotzdem wünsche ich ihn mir, unserer Gesellschaft.

## Wie stelle ich mir ein solches Szenario vor?

Nachdem alle Kommissionen aufgelöst worden wären, die sich mit Fächern beschäftigen, würde man einen Beirat aus klugen Filmemachern, Hirnforschern, Unternehmern, Künstlern und anderen Querdenkern zusammenstellen, der erarbeiten würde, um welche Fragen der Menschheit und um welche Kompetenzen es bei der Erziehung und Ausbildung von Kindern gehen sollte. Etwa um die Fragen der Umwelt, der Energie, der Mobilität, des Alterns, der Gesundheit, der Armut, des Wirtschaftens, der Partizipation, des demographischen Wandels, der Selbstkompetenz, der Verantwortung für sich und andere, der Teamfähigkeit, des historischen und politischen Denkens, des Einblicks in technische, naturwissenschaftliche, künstlerische und soziale Zusammenhänge.

Nachdem ein derartiger Bildungskanon in der Gesellschaft breit diskutiert und beschlossen worden wäre, würde er sofort alle geltenden Regelungen der Fachdisziplinen außer Kraft setzen. In ganz Deutschland. Das Lernen in der Schule würde flexibilisiert, nach den Vorschlägen vieler Wissenschaftler (vgl. Ahlers 2011) begänne der Lerntag zwischen 8 und



8.30 Uhr, hätte von 12 bis 14 Uhr eine längere Pause und würde danach bis um 16.00 Uhr gehen. Die Themen und Fragestellungen des Bildungskanons würden nach Entwicklungsstufen der Kinder und Aktualität von Lehrerteams vorbereitet, die in die gemeinsamen Projekte ihr Fachwissen, ihre Alltagserfahrung und ihre Methodenkompetenz einbringen würden. Lernen fände in Teams in Werkstätten statt, innerhalb und außerhalb der Schule.

Es gäbe nur noch eine Schulform, in der alle Kinder gemeinsam lernen würden, denn die Themen dieser Welt sind für alle gleich. In jeder Werkstatt könnten die Kinder ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen einbringen und ausprägen. Lernen fände auf allen Ebenen, mit allen Sinnen und vor allem selbsttätig und in der Gruppe statt. Es ginge darum, gemeinsam miteinander zu Erkenntnissen und Lösungen zu kommen, nicht um Konkurrenz. Leistungsbewertung würde sich an der individuellen Entwicklung orientieren, nicht an einem fiktiven Durchschnitt. Es gäbe kein Sitzenbleiben oder Abschulen. Die Schule wäre verpflichtet, zusammen mit anderen Institutionen der Gesellschaft den Anschluss zu organisieren, den Übergang in den Beruf oder das Studium. Gleichzeitig hätten Schule und Kommune die Verpflichtung, alle Hindernisse des individuellen Fortkommens (familiäre, soziale oder gesundheitliche Probleme) anzugehen und möglichst zu lösen. Man hätte Zeit zum Lernen, individuell zehn, zwölf, dreizehn oder vierzehn Jahre.

Gemeinsames Ziel aller Beteiligten wären Kinder, die die Welt und unsere Gesellschaft nicht schlechter, sondern möglichst ein wenig besser gestalten würden, die vorbereitet auf das Leben wären, sich einbringen könnten, eine Mission hätten, weil sie verstehen, was läuft.

In einer solchen Schule würde ich gerne noch einmal 40 Jahre arbeiten.

## Literatur

**Ahlers, Alice** (2011): Lernen gegen den Biorhythmus. In: Frankfurter Rundschau vom 22./23. Oktober 2011. S. 22f.

**Weber, Christian** (2011): Spätentwickler. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 242, S. 20.



II.

## Bildung als Zugang zur Welt



# Einführung

Valerie Lange

Was ist Bildung? Diese Frage sollte einfach zu beantworten sein, führen doch unsere Schulen einen Bildungsauftrag aus. Tatsächlich aber herrscht kein gesellschaftlicher (oder auch nur bildungswissenschaftlicher) Konsens darüber, was unter allgemeiner Bildung zu verstehen ist. Die Auseinandersetzung mit Inhalten oder Kriterien, die Kernpunkte, Eckpfeiler allgemeiner Bildung sein sollen, macht es notwendig, zunächst das grundlegende Bildungsverständnis zu diskutieren. Ohne eine Klarstellung dessen, was wir uns unter Bildung vorstellen, was das – im lebenslangen Bildungsprozess vermutlich nur annäherungsweise zu erreichende – Ziel der Bildungsbemühungen sein soll, kann keine Eingrenzung oder Auswahl von Bildungsinhalten erfolgen. Die divergierenden Einschätzungen darüber, was Bildung ist, was „den Gebildeten“ von „dem Ungebildeten“ unterscheidet, sind traditionell der Sprengstoff, an dem sich Kanondebatten entzünden.

Vor dem Hintergrund der Entwicklungen des Internetzeitalters ist die Frage, was allgemeine Bildung umfassen muss, noch komplexer geworden. Wissen ist nahezu unbeschränkt verfügbar. Durch die Digitalisierung der Gesellschaft hat das Expertenwissen des Einzelnen eine Entwertung erfahren, weil innerhalb weniger Sekunden nahezu jede Information, verknüpft mit weiterführenden Inhalten, abrufbar ist. Die Fähigkeit, Fakten eigenständig zu verifizieren, ist damit aber umso wichtiger geworden. Und dies kann wiederum nur unter Rückgriff auf bereits vorhandenes Wissen gelingen. Wer sich in der Fülle an Informationen und Optionen, die das Netz bietet, zurechtfinden, wer die Möglichkeiten der neuen Medien gezielt einsetzen möchte, der muss gelernt haben, das Wichtige vom Unwichtigen zu unterscheiden. Er muss über einen inneren Kompass verfügen, der ihm in der Netzwelt Orientierung bietet. Wie aber lässt sich dieser erlangen?

Der Bildungsprozess des Einzelnen hört nicht mit dem Abschluss der Schule auf. Dennoch bleibt die Schule die wichtigste Bildungsinstitution, weil jeder sie besuchen muss. Versuchen wir also, uns einer Definition des Begriffes Bil-

derung über die Eingrenzung des schulischen Bildungsauftrages anzunähern. Die offensichtlichste Funktion der schulischen Bildung ist die Vorbereitung auf das berufliche Leben. Aber Schule bringt nicht nur Wirtschaftsbürger hervor, sondern auch Staatsbürger, Kulturbürger, Privatbürger. So umfasst etwa die ‚Literacy-Konzeption‘, die den PISA-Studien zugrunde liegt, Basiskompetenzen, die zu kulturellem Engagement, politischer Partizipation, sozialen Kontakten oder der Bewältigung von Lebenskrisen befähigen sollen. Eine Definition des Bildungsbegriffs erfordert Überlegungen über das anzustrebende Gesellschafts- und Menschenbild. Was sollen Menschen zukünftig können, wie sollen sie sich verhalten? Wie sollen sie sich in der demokratischen Gesellschaft einbringen, wie das Gemeinwohl stärken? Wie wünschen wir uns die Lösung zukünftiger Konflikte? Und welche Rolle spielt dabei die musische, die ästhetische, die emotionale Bildung? (vgl. Wernstedt 2008: 5)

*Gesine Schwan* macht deutlich, dass „Wissen mehr ist als eine Informationssammlung über Fakten“. Vielmehr ist eine beständige „Reflexion über den systematischen Zusammenhang von Informationen und über den Status von deren Geltung“ sowie das Bewusstsein über die nur relative Geltung des „Zugangs zur Welt“, den uns Bildung erschließt, essenziell. Bildung kann, so Schwan, nur eigenständig erlangt werden, Lehrer/innen könnten lediglich unterstützend wirken. Ziel aller Bildung sei die „Verständigungsfähigkeit“, „das Verstehen in der Sache und den Willen, sich mit anderen friedlich und argumentativ ins Benehmen zu setzen“.

*Walter Reese-Schäfer* stellt fest, dass Wissen in der digitalen Welt nahezu unbegrenzt verfügbar ist. Mit diesen neuen Möglichkeiten der Abrufbarkeit von Wissen habe sich auch der Wissensbegriff verändert. Oberflächlicher werde er dadurch nicht, ganz im Gegenteil: „Wir sind vielmehr rascher in der Lage, eingefahrene Fehlurteile kritisch zu prüfen und durch Faktencheck aus dem volltönenden Sound der gegenseitigen Bestätigung auszubrechen.“ Jeder könne sich, so Reese-Schäfer weiter, in bestimmten Teilbereichen autodidaktisch zum Experten ausbilden. Damit würden auch neue Anforderungen an einen Bildungskanon gestellt: Der Fokus dürfte nicht auf einer Ansammlung von Faktenwissen liegen, die im Bildungskanon versammelten Inhalte müssten vielmehr zum Verstehen beitragen, zur Reflexion befähigen, Anschlussfähigkeit beweisen und innovationsoffen sein.

*Lisa Rosa* weist auf die Chancen hin, die die neuen Medien für ein neues Lernen bieten: Digital könne interaktiver, flexibler, anlassbezogener, innovativer und offener gelernt werden. Für einen erfolgreichen Lernprozess ist, so betont Rosa, entscheidend, den Lerninhalt mit einem „persönlichen Sinn“ zu verknüpfen. Die Schulen müssten den „Lern‘Raum‘ [...] schaffen, in dem

Schüler/innen lernen, ihren eigenen Sinn selbst zu bilden.“ Im Lernen von Sinnbildung, darin „eigene haltbare Lernmotive zu bilden“, sieht Rosa das oberste Lernziel. „Nur von Menschen, die aus eigenem Antrieb lernen, kann man erwarten, dass sie damit auch das lernen, was die Gesamtheit der Menschen zur Lösung ihrer Probleme im 21. Jahrhundert braucht.“

*Bettina Fackelmann, Frank Krüger und Tobias Weißenfels* zeigen am Beispiel der politischen Bildung auf, dass Lernprozesse dann besonders erfolgreich sind, wenn Grundlagenwissen mit Erfahrungslernen verknüpft werden kann. In der Schule biete sich die Gelegenheit, das „Lernen von Faktenwissen mit der alltäglichen Praxis demokratischer Prinzipien zu verbinden“. Selbstvertrauen sei für Jugendliche eine Voraussetzung, um an politischen Prozessen teilzunehmen. Um dieses zu erlangen, müssten zunächst bestimmte Begrifflichkeiten verstanden werden. Ein Bildungskanon müsste „der Erlangung der Kompetenz des informellen Lernens dienen, aber auch technisches Know-how vermitteln“, insbesondere in Bezug auf Medienkompetenz, der im digitalen Zeitalter immer mehr Bedeutung zukomme. „Es geht vor allem darum, zu lernen, wie man sich konstruktiv auseinandersetzt und diese Fähigkeit auch in digitale Medien überträgt. Hier schließt sich der Kreis, dass Demokratie – also auch das Ringen um Inhalte in der Auseinandersetzung mit Andersdenkenden – im Politikunterricht praktisch geübt werden sollte, ‚offline‘ und ‚online‘“, so Fackelmann.

*Reinhold Hedtke* ist überzeugt, dass zu einem modernen Bildungskanon nicht nur Literatur, Philosophie, Musik, Geschichte oder Naturwissenschaften gehören, sondern auch die sozio-ökonomische Bildung. Denn: „Wirtschaft und Wirtschaften haben seit jeher für das Überleben und Leben von Individuen und Gruppen, Gesellschaften und Politik eine hohe Relevanz; die Auseinandersetzung mit ‚wirtschaftlichen‘ Themen und Problemen gehört deshalb zum Kernbestand jeder Allgemeinbildung und in den Bildungskanon.“ Dabei ist, so Hedtke, entscheidend, Wirtschaft nicht isoliert von politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen zu betrachten. Nur so könne ein kritischer Zugang zu ökonomischen Problemstellungen gefunden und Reflexionsfähigkeit erlangt werden.

## Literatur

**Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)** (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

**Wernstedt, Rolf** (2008): Vorwort. In: John-Ohnesorg, Marei, Wernstedt, Rolf (Hrsg.): Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. S. 5-6.

# Was müssen wir unter allgemeiner Bildung verstehen?



**Prof. Dr. Dr. h.c. Gesine Schwan** \*1943, studierte Romanistik, Geschichte, Philosophie und Politologie an der FU Berlin und an der Universität Freiburg. 1970 promovierte sie an der FU Berlin. 1974 folgte die Habilitation an derselben Universität. Von 1977 bis 1999 forschte und lehrte Gesine Schwan als Professorin für Politikwissenschaft am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin. Gastaufenthalte in Washington, Cambridge und New York. Von 1999 bis Herbst 2008 war sie Präsidentin der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder und ist seit Juni 2010 Präsidentin der HUMBOLDT-VIADRINA School of Governance.

Als Kind wuchs ich im Berliner Französischen Gymnasium mit der Idee auf, dass es selbstverständlich einen Bildungskanon gibt. Er artikulierte sich prägnant im Lehrbuch für Literatur, das seit Jahrzehnten in Frankreichs Gymnasien verwendet wurde. Der sogenannte *Lagarde-Michard* gliederte die französische Literatur in der Abfolge der Jahrhunderte, pro Jahrgang eins. Sie startete in der Regel im 15. Jahrhundert (das „lernte“ man in der 8. Klasse) und endete im 20. Jahrhundert, von dem man vor dem Abitur etwa die Hälfte schaffte. Für Schüler-Hausaufgaben gab es standardisierte Interpretationsfragen. Der Gedanke, dass es legitime unterschiedliche Antworten darauf gäbe, blieb außerhalb unseres schulischen Horizonts.

Die Schüler/innen interessierten sich im Alter von 14 Jahren mehrheitlich wenig für Francois Villon oder Francois Rabelais, sie lernten ein Jahr später widerspruchlos Sonette von Pierre de Ronsard auswendig. Noch heute fallen sie mir leicht ein. Wenn ich Franzosen meines Alters treffe, freuen wir uns darüber, dass wir dieselben Gedichte auswendig gelernt haben. Das löst wunderbare Wiedererkennungsgefühle aus. Man gehört zusammen.

Hat uns das den Zugang zur Welt eröffnet? Zu welcher Welt? Haben wir uns in den fünfziger Jahren Gedanken darüber gemacht, was „Welt“ oder „Zugang“ eigentlich bedeuten? War uns klar, dass die Wiedererkennungsfreude später sehr schichtenspe-



zifisch war und z.B. auf Kosten des Zugangs zur algerischen Welt, zu den Entwicklungsländern oder zur asiatischen Kultur ging? Alles sicher nicht.

Wenn wir einen Bildungskanon als Sammlung „unabdingbarer“ Inhalte anstreben, um den „Zugang zur Welt“ zu erhalten, dann erliegen wir vielfachen Illusionen, die das Zeug haben, Vorurteile zu befestigen. Sie suggerieren uns, dass unser Zugang der einzige oder der wichtigste oder der beste sei, weil wir ihn so gewohnt sind. Damit verstellen wir uns den in meiner Sicht wichtigsten Zugang zu unserer gegenwärtigen und absehbaren Welt, die durch die kulturelle, ökonomische und soziale Globalisierung gekennzeichnet ist: Die offene Neugier und das fantasievolle Einfühlungsvermögen für unbekannte Kulturen und Mentalitäten. Dies jedenfalls wäre mein rudimentärer Definitionsvorschlag für unsere gegenwärtige „Welt“, die in 50 Jahren ganz anders aussehen mag, worauf wir ja unsere Kinder in der Bildung vorbereiten sollten. Mit anderen Worten: Einen Bildungskanon als „Inhalts“-Sammlung, der uns *den* (richtigen?) Zugang zur Welt ermöglichte, halte ich – in unseren überdies immer hetero-generen Gesellschaften – für eine logische, faktische und zugleich irreführende Unmöglichkeit.

Vor meinem „konstruktiven“ Vorschlag für eine sinnvolle Alternative möchte ich einige gängige Begriffe in der Bildungsdiskussion kurz Revue passieren lassen. In den drei Fragen, die allen Autoren dieses Bandes als verbindliche Leitlinie dienen, finden sich die Begriffe „Grundlagenwissen“, „Faktenwissen“ und „Schlüsselkompetenzen“. Die beiden ersten werden synonym verwendet, jedenfalls nicht deutlich voneinander unterschieden. Das Wort „Faktenwissen“ suggeriert überdies, dass Wissen nicht von „Information“ über Fakten unterschieden wird. „Faktenwissen“ wäre damit eine Informationssammlung über Fakten. Drei, drei, drei, bei Issos Keilerei.

Dagegen möchte ich für meine weiteren Überlegungen festhalten, dass Wissen mehr ist als eine Informationssammlung über Fakten: Es enthält die methodische und methodologische Reflexion über den systematischen Zusammenhang von Informationen und über den Status von deren Geltung. Aussagen über den Klimawandel z.B. werden oft anhand von Einzelinformationen als Wissen deklariert. Wissen wird aus diesen Einzelinformationen aber erst, wenn die methodologischen und methodischen Voraussetzungen geklärt sind, unter denen die behaupteten Zusammenhänge zwischen den Fakten (bzw. Informationen) und einem von ihnen angeblich angezeigten (zu definierenden) Klimawandel gelten: Innerhalb welcher Theorien wird aus Einzelinformationen ein Zusammenhang, der erlaubt, diese Einzelinformationen als Klimawandel zu interpretieren?

Wie valide sind diese Theorien? Welche Unsicherheiten sind dabei unvermeidbar?

Was folgern wir aus der damit angezeigten prinzipiellen „Relationalität“ allen Wissens in Bezug auf dessen theoretische Voraussetzungen und aus der also immer nur relativen Geltung für unseren Zugang zur Welt? Und daraus, dass wir prinzipiell, nicht nur aus Versehen oder wegen eines individuellen Gedächtnismangels, für *unseren* „Zugang“ zu einer gar nicht einheitlichen Welt *angewiesen* sind auf *andere Perspektiven*, Theorien und Wissensformen, damit wir uns mit den anderen verständigen können? Doch wohl mindestens, dass wir die Möglichkeit eines sogenannten sicheren Grundlagenwissens bzw. eines kanonischen Wissens aufgeben müssen.

Andererseits: Wirkliches „Wissen“ ist nicht derselben Vergänglichkeit unterworfen, wie Informationen über sogenannte Fakten! Denn es bezieht sich genau genommen auf reflektierte theoretische Zusammenhänge, die nicht von heute auf morgen ungültig werden. Ich „weiß“ z.B., dass die Geltung bestimmter Aussagen über ökonomische Zusammenhänge immer vom Menschenbild abhängen, das ihnen vorausgesetzt ist, z.B. davon, ob ich die Figur des ausschließlich rational handelnden *homo oeconomicus* akzeptiere, der den meisten wirtschaftswissenschaftlichen Aussagen noch immer zugrunde liegt. Ich akzeptiere sie übrigens nicht.

Angesichts dieser unabdingbaren Unterscheidung zwischen „Wissen“ und „Fakten“ bzw. „Informationen“ müssen auch die weiteren vorausgesetzten Begriffe „*Grundlagenwissen*“ und „*Inhalte*“ genauer betrachtet werden. Der Begriff „Grundlage“ suggeriert, dass es ein Wissen gibt, das allem zugrunde läge, auf dem alles andere aufbaute, das deshalb unverzichtbar wäre. Bei Gleichsetzung von Wissen und Fakteninformation wäre die Annahme eines solchen Wissens eine naive Illusion. Wenn dagegen damit die theoretische Einsicht in die Voraussetzungshaftigkeit bzw. Perspektivität aller unserer Annahmen, Begriffe oder Theorien gemeint ist, die allerdings gerade ausschließt, dass „die Grundlage“ alles trägt, könnte ich dem zustimmen. Aber es bliebe dann das Paradox aller Perspektivität, das uns fragt: Ist auch die Behauptung der Perspektivität nur perspektivisch? Gäbe es eine plausible, Ganzheitlichkeit beanspruchende Position, die diese Perspektivität bestreitet? Kann man den Satz: „Ich weiß, dass ich nichts weiß!“, der Sokrates unterstellt wird, an die Tafel schreiben, ohne in einen Selbstwiderspruch zu geraten?

Eine ähnliche Unsicherheit entsteht, wenn man den Begriff „*Inhalte*“ in der Bildung klären möchte. Man könnte ihn mit der These von Immanuel

Kant verbinden, die da lautet: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.“ [Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft (KrV B75, A51)]

Kant nimmt hier darauf Bezug, dass Erkenntnis auch an sinnliche Wahrnehmung gebunden ist. In einem etwas vereinfachenden Sinne könnte man darauf verweisen, dass theoretische Erkenntnis in der Bildung unfruchtbar und leer bleibt, wenn man sie nicht an einem Beispiel anschaulich machen kann, wenn der „Transfer“ in unser Leben nicht gelingt. In diesem Sinne ist Bildung an Inhalte gebunden, aber nicht an „kanonische“, die *den* Zugang zur Welt (im Singular) eröffnen. Inhalte kann auch nicht heißen, dass es z.B. „materiale“ Werte gäbe, die jeder verinnerlicht haben müsste, der gebildet sein will.

Immerhin, und hier kommen wir auf den Zentralbegriff „Bildung“, die unseren „Zugang zur Welt“ fördern soll: Sofern sie Erkenntnis einschließt, braucht sie anschauliche „Inhalte“, braucht sie „exemplarisches Lernen“, um für die Entwicklung von Persönlichkeit, Urteilskraft und „Welt“-Kenntnis fruchtbar werden zu können. Es gibt allerdings auch musische, künstlerische, intuitive, emotionale etc. Zugänge zur Welt, die heute in einer „verkopften“ Schule oft sträflich vernachlässigt werden, aber zu einem menschlich-ganzheitlichen, wenn auch nie erschöpfenden Zugang und damit zur Bildung dazugehören.

Nicht von ungefähr bin ich mit diesen Erwägungen auf das Gebiet der Philosophie geraten, deren Geschäft es u.a. ist, sich über die Klärung von Begriffen und deren Begründungen Gedanken zu machen. Das mag manchen angesichts der Bildungsnot von Migrantenkindern als Luxusübung vorkommen. Wenn man sich aber verständigen möchte, kann Klärung nicht schaden. Gerade auch für die Bildung von Migrantenkindern, die exemplarisch für die gegenwärtige Globalisierung stehen, weil sie in ihrer Entwicklung mehr als Kinder mit ausschließlich deutschen Wurzeln unterschiedliche Sprachen, kulturelle Traditionen und also auch „Zugänge zur Welt“ in sich aufgenommen haben. Sollen sie die in Zeiten der Globalisierung auf die „rein deutschen“ zurechtstutzen? Sicher nicht, wenn sie für ein erfolgreiches Lernen ein sicheres Selbstwertgefühl auf der Grundlage einer kohärenten Identität aufbauen sollen, das die verschiedenen Identitätselemente zusammenzufügen vermag. Z.B. dadurch, dass ein arabisches Kind nicht nur gut Deutsch, sondern auch gut Arabisch lernt. Sprache ist ein zentraler Zugang zur Welt.

Was ist Bildung? Ein lebenslanger Prozess des reflexiven Umgangs mit

„Welt“, in dem ich meine Potenziale entfalte, dabei meine eigenen Maßstäbe in begründender Auseinandersetzung mit anderen entwickle und mit der „Welt“ so umgehe, dass ich dies vor meinen Mitmenschen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, vor meinem Gewissen und, falls ich glaube, vor Gott verantworten kann. In diesem Sinne ist sie *die* „Schlüsselkompetenz“ im Umgang mit Welt, die zu reflektiertem Wissen nicht in Konkurrenz steht, sondern dringend darauf angewiesen ist.

Wie kann heute Bildung geschehen, die einen Zugang zur vielfältigen Welt der Globalisierung ermöglicht? Erstens muss sie ein Vorgang sein, den Kinder mit Hilfe ihrer Lehrer/innen eigenständig vollziehen. Man kann nicht gebildet werden, sondern sich nur selbst bilden. Zweitens verlangt dieser Prozess, dass Kinder sich aus ihren Erfahrungen ein eigenes Urteilsvermögen entwickeln, das sich auf ihre ganze Persönlichkeit bezieht, nicht nur auf fragmentierte Einzelfähigkeiten. Drittens verlangt der Bildungsprozess Anschaulichkeit (Inhalte), Überprüfbarkeit und vor allem Selbstreflexion, die die Übertragbarkeit von Erfahrungen auf neue Situationen erlauben. Viertens schließt „Welt“ das Zusammenleben mit anderen Menschen ein, dessen Gestaltung den Kern von Politik ausmacht, das heißt die gemeinsame Vereinbarung über die Fragen, die alle Menschen in einem Gemeinwesen betreffen, deren Beantwortung umstritten und doch für alle verbindlich ist. Schließlich scheinen mir die Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven auf die Welt und der Umgang mit ihr dann gut erlernbar und verständlich zu werden, wenn man sie in praktischen Projekten übt, die Kinder gemeinsam gestalten.

Als Ziel aller Bildung begreife ich die „Verständigungsfähigkeit“: Sie verlangt das Verstehen in der Sache und den Willen, sich mit anderen friedlich und argumentativ ins Benehmen zu setzen. Ein lebenslanges Ziel, das wir immer nur annäherungsweise erreichen. Lebenslanges Lernen und lebenslange Bildung gehen Hand in Hand.

# Kanonbildung und Kanonkritik in der Post-Bologna-Universität

Unsere Schüler- und Studentenzeit verbrachten wir in der Rebellion gegen den literarischen Kanon, was gar nicht so einfach war, gehörten doch Schillers Räuber und Büchners verstörende Werke, gar die Atheismen Heinrich Heines ganz selbstverständlich dazu. Allerdings schon damals, unter dem Ansturm zigtausender von Neumitgliedern, die alle nach Einführungskursen in linke Theorie verlangten, haben wir bei den Hamburger Jusos reflektiert, was eigentlich, zwischen Agnoli, Bloch, Marx und, um im Alphabet zu bleiben, Lothar Zechlin oder Clara Zetkin zum Kanon gehören sollte. Wir wollten ja unorthodox und undogmatisch sein, also eigenständiges Denken vermitteln, was aber so ganz ohne Wissenserwerb auch nicht gehen wollte. Daraus ergibt sich meine *erste These*: Die Herausbildung von gemeinsamen Wissensformen und Wissensinhalten scheint eine Art von kommunikativem Grundbedürfnis zu sein, weil jede irgendwie interessante Kommunikation davon lebt, auf gemeinsame Bestände des Vorwissens zurückgreifen zu können. Kommunikative Verständigung besteht in der Vergemeinschaftung von Wissen.

Zugleich aber befinden wir uns in dynamischen Prozessen der Veränderung des Wissenswerten und Wissensnotwendigen. Vor allem die Speicherkapazitäten sind enorm gewachsen. Die Entscheidung, was in ein Lexikon, was in eine Enzyklopädie aufgenommen werden sollte, funktionierte noch bis vor kurzem als scheinbar



**Prof. Dr. Walter Reese-Schäfer** ist Inhaber des Lehrstuhls für politische Theorie und Ideengeschichte an der Georg-August-Universität Göttingen. Seine Veröffentlichungen u.a.: *Klassiker der politischen Ideengeschichte*. Von Platon bis Marx, München und Wien: Oldenburg Verlag 2. Aufl. 2011. *Politische Theorie der Gegenwart in 15 Modellen*, München und Wien 2006. *Niklas Luhmann zur Einführung*, Hamburg: Junius Verlag 6. Aufl. 2011. *Forschungsschwerpunkte: Politische Theorie der Gegenwart, Transkulturelle politische Theorie*.

objektive Begrenzung. Heute ist es im Prinzip möglich, auch die exakten Informationen für das entlegenste Hobby zu speichern und in jeder gewünschten Ausführlichkeit verfügbar zu halten, auch wenn die Macher von Wikipedia dies noch nicht ganz verstanden haben, denn sie versuchen immer noch traditionelle Beschränkungen durchzusetzen und über eine Qualitätskontrolle hinaus auch eine heute eigentlich überflüssige Auswahlfunktion durchzusetzen, indem sie mit einem unklaren und unscharfen Begriff der „Relevanz“ argumentieren. Nun kann aber jedes Wissen, auch das entlegenste, „relevant“ für irgendjemanden sein, mitunter sogar für die Forschung und den Wissensfortschritt. Zwar ist Wikipedia wesentlich umfangreicher, aktueller, schneller und leistungsfähiger als jede traditionelle Enzyklopädie: Der Autoritätsanspruch und Bevormundungswille der Enzyklopädisten aber ragt noch aus der alten Welt in diese neue Zeit hinein.

Für einen reinen Wissensspeicher ist die Beschränkung nach angeblicher Relevanz heute nicht mehr vertretbar und begründbar. Wie sieht es nun aber aus mit den subjektiven Grenzen des Wissens, also mit unserer Lern- und Aufnahmefähigkeit? Auch hier haben sich fundamentale Veränderungen der Grundhaltung ergeben. Es gibt kaum noch Menschen, die ein Gedicht vollständig rezitieren können, und wenn jemand dies in Gesellschaft tut, sind viele eher peinlich berührt. Die Haltung hat sich geändert, der Speicher wird anders gefüllt, wir sind stolz auf andere Kompetenzen und Fähigkeiten. Auch die Vorstellung von der Speichergröße des Gehirns hat sich gewandelt. Heute wird es aufgrund empirischer Wahrnehmung als Vorzug betrachtet, sehr früh mehrsprachig aufzuwachsen, weil das frühe Sprachenlernen leichter fällt. Noch vor zehn bis fünfzehn Jahren fürchtete man Verwirrung und Überforderung. Noch damals galt es als ein wenig anstößig und des Bluffs verdächtig, vieles nur oberflächlich zu wissen, aber blitzschnell einordnen zu können. Heute ist diese informationelle Smartheit überlebensnotwendig. Das Bluffen verliert seinen Reiz, wenn jede Behauptung eines Politikers in einer Talkshow sofort am Smartphone überprüft werden kann. Die Vertiefung, die genaue Prüfung entfällt ja nicht, sondern ist gerade deshalb jederzeit möglich, weil sie technisch so leicht verfügbar ist. Es wäre eine Fehldiagnose festzustellen, wir würden dadurch oberflächlicher. Wir sind vielmehr rascher in der Lage, eingefahrene Fehltritte kritisch zu prüfen und durch Faktencheck aus dem volltönenden Sound der gegenseitigen Bestätigung auszubrechen. Das ist meine *zweite These*: Die Chancen der Aufklärung sind mit der jederzeitigen Verfügbarkeit von Fakten und deren transparenter Zugänglichkeit gewachsen. Transparenz und Überprüfbarkeit war immer eine demokratische Grundforderung. Es wäre ein Fehler, sie der Piratenpartei als Alleinstellungsmerkmal zu überlassen.

Die Selbstausbildung zum Experten in einem ganz bestimmten, durch die öffentliche Diskussion gerade wichtig gewordenen Teilgebiet erfordert heute kein jahrelanges Studium mehr, sondern ist blitzschnell möglich, wenn man nur in der Lage ist, von der Haltung und von den Voraussetzungen her mit neuem Wissen hinreichend kritisch und kompetent umzugehen. Nicht nur die Auswendiglerner, auch die medizinischen und juristischen Experten können durch die Zugänglichkeit von Informationen in ihrer Bedeutung zurückgedrängt werden. Gewiss bleibt das verfeinerte Handlungswissen des Gewusst-Wie, wie man es bei Chirurgen wie Ingenieuren findet, weiterhin auf jahrelange praktische Trainingsprozesse angewiesen.

Aus diesen innovatorischen Prozessen folgt, das ist meine *dritte These*, ein nicht zu unterschätzender Bedeutungsverlust kanonischen Wissens. Zwar braucht man an der *cutting edge*, der Schneidekante der Innovation außerordentlich große Wissenspotenziale und muss ein auch in die Tiefe gehendes Know-how entwickeln, aber eine kanonisch zu sehr verfestigte Ausbildung kann hier gerade innovationshemmend und hinderlich wirken. Innovationsökonomien wie William Baumol und Edmund Phelps haben darauf hingewiesen, dass das abgebrochene Studium gerade bei den erfolgreichsten und dynamischsten Innovatoren nicht unbedingt ein Makel, sondern ein Pluspunkt ihrer Biographie gewesen sein kann. Steve Jobs hat in seiner inzwischen berühmten fünfzehnminütigen Stanforder Rede von 2005 darauf hingewiesen, dass er von einem Kurs über japanische Kalligraphie mehr für die Zukunft mitgenommen habe als von den Pflichtveranstaltungen seines ersten und einzigen Universitätssemesters.

Eine zusätzliche Infragestellung jeglicher Kanonbildung ergibt sich aus der zunehmenden intellektuellen Pluralität und sozialen Heterogenität gerade auch der akademisch Ausgebildeten. Traditionelle akademische Habitusformen, wie sie noch Pierre Bourdieu in seinem Buch über die akademische Elite für das Frankreich der 60er und 70er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts beschrieben hat, beruhten auf Ausschließungsregeln, nach denen jemand, der ein bestimmtes oft informelles Wissen nicht hatte, als peinlich oder unmöglich gelten konnte. Die Schließungskonventionen der Elite in einem französischen System, das angeblich nur auf formaler Leistung, nicht auf Herkunft basieren sollte, wurden auf diese Weise gegen Sozialaufsteiger verteidigt. Es ging darum, welche Schriftsteller man in der Konversation erwähnen kann und welche sozialen Manieren man hat.

Gerade die zunehmende Pluralität und Komplexität des Wissensmöglichkeiten stellt jeden denkbaren Kanon in Frage. Parallel dazu entsteht aber

auch das Bedürfnis nach einem Kanon immer wieder neu, weil das offene, gerade auch die Aufsteigerinnen und Aufsteiger einbeziehende gemeinschaftsstiftende Gespräch ein entgegenwirkendes Erfordernis der sozialen Inklusion ist. Sowohl in einem beruflichen Kooperationszusammenhang wie auch in einem sozialen Kommunikationskontext kann es sich als außerordentlich hilfreich erweisen, sich bei der Erwähnung bestimmter Gedanken oder Autoren darauf verlassen zu können, dass auch die anderen diese kennen oder wenigstens von ihnen gehört haben und sie einigermaßen einordnen können. Nur ist jetzt Inklusion statt Exklusivität gefragt.

In der Politikwissenschaft hat sich bei der Einführung der Bachelor-Studiengänge die Notwendigkeit einer Reflexion darüber ergeben, was eigentlich zum grundlegenden Wissensbestand jeder/s Studierenden gehören sollte. Viele Professor/innen haben in den letzten fünf Jahren Lehrbücher für das Grundstudium verfasst. Sieht man diese durch, ergibt sich bei aller Vielgestaltigkeit der Methoden und Herangehensweisen zum Beispiel in der politischen Ideengeschichte doch eine Art von quasi naturwüchsiger Kanonbildung, die erstaunliche Schnittmengen und Übereinstimmungen aufweist. Im Grunde sind sich alle einig, dass Autoren wie Platon, Aristoteles, Machiavelli, Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Tocqueville, Marx, John Stuart Mill, Max Weber, John Rawls und Jürgen Habermas dazugehören, während die Bedeutung mittelalterlicher Autoren eher im Feld der Theologie, weniger dagegen der Politik gesehen wird. Natürlich kann es nicht um das jeweilige Gesamtwerk gehen, sondern um die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Denk- und Herangehensweisen und die Fähigkeit zum Verständnis von Texten aus verschiedenen historischen Phasen und Situationen.

Im schulischen Unterricht kommt davon wenig bis nichts vor, trotzdem scheinen die Studierenden aber genau eine Auswahl dieser Art und Zusammensetzung zu erwarten. In einer solchen Liste sind radikal verschiedene Denkweisen vergleichbar und verstehbar, so dass sich ein Fundus unterschiedlicher Optionen ergibt, mit denen den selbstständiger denkenden Studierenden dann der Ausgriff auf aktuelle Problemlösungen leichter fällt.

Sucht man einen Vergleich im Feld der Technik, so könnte es die Kompatibilität von Standards sein, sei es bei Steckern, sei es bei Betriebssystemen, die die Austauschbarkeit auch über die Grenzen unterschiedlicher Systeme hinweg ermöglicht. Problematisch wird es allerdings, wenn man einen derartigen Kanon zu fest zu definieren versucht. Die Ränder und Grenzen müssen offen bleiben, eine Anschlussfähigkeit in verschiedene



Richtungen und damit auch für neue, unerwartete und individuelle Lösungen muss möglich sein. Ein allzu starrer Kanon würde nur den Schein wirklich gewussten Wissens erzeugen. Lernpsychologisch gesprochen: Dadurch würde ein *learning for the test* erzeugt, das rasch gelernt und noch rascher vergessen wird, weil es nicht um die eigenständige Anwendung und Übertragung auf neue Situationen und Bereiche geht, sondern nur um das Überstehen einer Prüfungssituation.

Deshalb kommt es darauf an, immer auch über die Ränder des Kanons hinauszuschauen, immer mal wieder einen Blick auf die weniger prominenten alternativen Modelle zu werfen, oder aber auch immer wieder neue Forschungszugänge zu den wohlbekannten Autoren zu suchen, immer wieder auch andere Texte als Grundlage zu verwenden. Ein starrer Kanon von Texten oder gar von Frage-Antwort-Schemata galt schon an den Universitäten des Mittelalters als engstirnig und engherzig. Immer neue bis dato unbekannte Schriften der Klassiker wurden einbezogen, gerne griff man auch in jener innovatorisch eher noch langsamen Zeit auf damals neuere arabische Kommentatoren zurück, und immer wieder mussten solche Neuerungen gegen starrsinnige Obere und Behörden durchgesetzt werden.

Jede auch nur im Ansatz angestrebte Kanonbildung, das ist meine *vierte und letzte These*, ist also gleichzeitig eine permanente Herausforderung zur Innovation und Grenzüberschreitung. Die auf diese Weise immer wieder neu entstehenden Inkompatibilitäten legen dann die Entwicklung neuer Standards, neuer auch wieder nur vorübergehender Vereinheitlichungen nahe. In der hektischen Umsetzung der europäischen Bologna-Standards wurde dieser Vereinheitlichungsaspekt bislang zu sehr betont und verkannt, dass die Modularisierung von Lernprogrammen eben auch den raschen Austausch und die Neuentwicklung von Modulen ermöglicht, gerade weil diese in das Gesamtkonzept relativ leicht eingepasst werden können.

In einer Art systemischem Selbstmissverständnis haben die verschiedenen universitären Fächer die Kanonisierung ihrer Grundwissensinhalte zu sehr überbetont, das Grundwissen wohl auch zu unflexibel definiert, obwohl es doch um Kompetenzen, um Haltungen, um Denkweisen gehen sollte, die in verschiedenen Kontexten intellektuell produktiv, aber den individuellen Bedürfnissen entsprechend angewandt werden können. Die Studierenden, die bei ihren Protesten gegen den Bologna-Prozess mit der Forderung nach „Bildung“ aufgetreten sind, haben diesen offenen, man könnte mit einem altmodischen Begriff auch sagen, „dialektischen“ Pro-

zess der Kanonbildung und dessen Funktion recht gut verstanden. Auch wenn sie scheinbar nur altmodische Formen des Bildungserwerbs verteidigen, eröffnet die bildungsorientierte und damit einen innovationsoffenen Kanon fordernde Bolognakritik doch die Chancen eines zukunftsgerichteten Wissenserwerbs.

# Ein Bildungskanon für die globale<sup>3</sup> Welt?

## Bildung, Wissen, Können – Lernen

„Bildung ist mehr als Lernen!“ lautet das Motto auf einem großen Stoffbanner an einer Hamburger Grundschule, an der ich jeden Tag auf dem Weg zur Arbeit vorbeifahre. Lange habe ich mir Gedanken darüber gemacht, was wohl gemeint sei. Es war nicht leicht, dahinterzukommen.

Denn wenn mit Bildung eine erworbene (und nicht angeborene oder genetisch fixierte) Eigenschaft eines Individuums gemeint ist („X ist gebildet“, „Y hat Bildung“), kann sie nur als Ergebnis von Lernen – einer Tätigkeitsform – entstanden sein. Wenn wir „Bildung“ also nicht als etwas von der Biologie Gegebenes oder durch gesellschaftliche Autoritäten Verliehenes verstehen wollen, und wenn wir es gleichzeitig mit dem Begriff des lebenslangen Lernens ernst meinen, dann müsste, wenn überhaupt, umgekehrt formuliert werden: Lernen ist mehr als Bildung. Denn die Operationsweise (Lernen) muss das Ergebnis (Bildung) immer als nur vorläufiges, als einen jederzeit und laufend zu überbietenden Zustand der persönlichen Entwicklung entwerfen. Fertiges – und auch das nur als Abgebrochenes, nicht Vollendetes – kann es nur dann geben, wenn Lernen endet, also mit dem Tod. Bildung als Ergeb-



**Lisa Rosa**, 57, war 20 Jahre Lehrerin für Musik, Geschichte und Politik an Gesamtschule und Gymnasium in Westberlin und Hamburg. Seit 2005 arbeitet sie am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg im Arbeitsgebiet „Lernen in der Wissensgesellschaft“ als Lehrerfortbildnerin. Sie beschäftigt sich mit Tätigkeitstheorie, Medientheorie und Projektdidaktik. Seit 2005 betreibt sie das Blog [www.shiftingschool.wordpress.com](http://www.shiftingschool.wordpress.com) und entwickelt und erprobt Projekt-Lernszenarien mit offenen Blogs in Schule und Lehrerbildung.

<sup>3</sup> ‚global‘ ist ein Begriff zur Bezeichnung der komplexen, das Lokale mit dem Globalen verschränkenden Entwicklungen, die mehr und mehr zu einem Merkmal aller gesellschaftlichen Prozesse werden (vgl. Beck 2004)

nis von Lernen ist immer konkret, abstrakte Bildung kann es nicht geben. Also kann es nur mehr oder weniger Bildung geben, aber nicht Bildung oder Nichtbildung.

Bildung als Begriff für die Gesamtheit der individuellen Lernergebnisse zu einem bestimmten Zeitpunkt kann also nicht gemeint sein, wenn Bildung mehr gelten soll als Lernen. Mit Bildung ist etwas gemeint, was erworben werden kann – sonst wäre es sinnlos, sie im Zusammenhang mit Schule zu nennen, aber offenbar nicht oder nicht nur durch Lernen. Aber wodurch dann? Da wird deutlich: Alles steht und fällt mit dem verwendeten Lernbegriff. Der Begriff Bildung hat hier überhaupt nur dadurch Bedeutung, dass er in Entgegensetzung zu einem konkret historischen Lernbegriff steht. Lernen ist hier auf eine bestimmte Art von Lernen reduziert. Und tatsächlich ist „Bildung“ als Begriff, vor allem verstanden als „Allgemeinbildung“, ein Kind der Moderne – der Aufklärung, der Buchkultur, des Industriezeitalters, des europäischen Bürgertums. Er ist kulturhistorisch gebunden und in seiner emphatischen Ausprägung fixiert an einen ebenso konkret historischen Begriff von dem, was Lernen genannt wird.

Diesen Lernbegriff kann man kurz mit folgenden Attributen kennzeichnen: Lernen ist systematisch, institutionell und professionell angeleitet. Lernen ist die komplementäre Seite des Wissen (auf-)nehmenden Schülers von der (ab-)gebenden Seite durch einen Lehrer in einem wissensvermittelnden Lehr-Lernen-Verhältnis. Dazu gehört ein Wissensbegriff, der sich beschränkt auf kognitives Wissen, auf „Lehrbuchwissen“, das in einem Kanon von Fächern gelistet ist. Die dazu gehörige Lernform ist für alle gleich „Wissen aufnehmend“; die Sozialform: Jeder für sich isoliert, aber alle dasselbe gleichzeitig im gleichen Lehr“gang“; Lernen findet zu festgesetzten Zeiten statt – und nur dann –, in einem dafür standardisiert ausgerüsteten Raum – und nur dort. Lernergebnisse werden durch die Lehrkraft bewertet; gewünschte Lernergebnisse bzw. -ziele sind von außen und von vorneherein festgelegt.

Erst mit dieser Dekonstruktion wird deutlich: Das Schulbanner verspricht den Eltern, dass ihre Kinder hier nicht bloß auswendig büffeln, sondern auch noch auf andere Weise lernen, vielleicht sogar: erfahrungslernend, forschend, experimentierend, ihre eigenen individuellen Fragen beantwortend und problemlösend kreativ. Und statt des bloß kognitiven „Buch“-Wissens wird auch noch anderes Wissen versprochen, vielleicht: Fähigkeiten, Haltungen, Einstellungen, oder anders gesagt „ganzheitliches Wissen“. Dies ist ja im emphatischen Bildungsideal Humboldts und sogar schon bei Comenius angelegt. Das Schulbanner möchte versprechen, dass diese Schule endlich die 250 Jahre alten humboldtschen Forderungen

nach Ganzheit und Personalität gegen die ebenso 250 Jahre alte Schulwirklichkeit der Reduktion und der Standardisierung durchsetzt – und dabei doch Schule bleibt. Bildung ist das Ideal, (Lehrbuch-Pauk-)Schule die Realität. Es ist ein 250 Jahre alter Dualismus. Eine Falle.

Denn der Bildungsbegriff existiert darin als immer nur gewünschte Entgegensetzung bzw. Ergänzung zu einem spezifisch eingeschränkten – und durch den Dualismus eingeschränkt bleiben müssenden – Lernbegriff. Lernen und Bildung können dann aber nur einander entgegengesetzt oder addiert werden. Eine „Bildung durch Lernen“ wird so per definitionem ausgeschlossen. Gleichzeitig bleibt die Frage unbeantwortet, welche andere Art von Tätigkeit stattdessen zur gewünschten Bildung führt. Da aber die Art und Weise der Herstellung dieser „das Lernen erweiternden Bildung“ keinen Namen und keine Praxis bekommen kann, bleibt sie nebulös. Und umso abstrakter und hilfloser wird dadurch andererseits der Bildungsbegriff. Diesem Dualismus entkommt man mit dem traditionellen Verständnis also nicht.

Die Falle vermeiden kann man nur mit einem neuen Wissensbegriff einerseits, der umfassend alles das enthalten kann, was auf der aktuellen kulturhistorischen Stufe gewusst, gekonnt, gelernt sein muss, und sich daher eben nicht auf kognitives Buchwissen beschränkt. Andererseits muss der Lernbegriff expandiert und neu definiert werden, damit er alles das enthalten kann, was nötig ist zu tun, um dieses neu bestimmte „Allgemeinwissen“ zu erreichen. Der Bildungsbegriff wird dann in seiner ideologisch aufgeladenen Bedeutung nicht mehr gebraucht und kann historisiert werden. Dann bleibt er zur pragmatischen Verwendung, wie ihn die angelsächsischen Länder benutzen in ihrem Begriff *Education* und wie wir es ja heute auch schon tun, wenn wir das gesellschaftliche System benennen, das für den Wissenserwerb zuständig ist.

## Anforderungen der Realität für den Übergang in die nächste Kulturstufe

Ein heute adäquater Lern- und Wissensbegriff muss auf den Leitmedienswechsel und die folgende Transformation von der Ära des Buchdrucks ins digitale Zeitalter reagieren. Die freie Verfügbarkeit von Informationen und der damit einhergehende Kontrollverlust der bisher Informationen zu Wissen erklärenden (also Informationen deutenden) Wahrheitsinstanzen ermöglichen auf einer qualitativ neuen Stufe die Partizipation an der öffentlichen Deutung von Welt jenseits zertifizierter Autoritäten. Und mehr noch: Die Interaktivität des Internet ermöglicht eine neue Stufe folgenreichen Eingreifens der „Vielen“ in soziale Prozesse. In der Einen Welt, auf die wir

zusteuern, müssen viele verschiedene Perspektiven auf die Welt ausgehalten und gleichzeitig gemeinsam „überdacht“ werden können im doppelten Sinne, um das eine Haus der vielgestaltigen Menschheit zu bewahren. Die wechselseitige Abhängigkeit der einzelnen Gesellschaften untereinander ist mittlerweile so groß geworden, dass der Ruin der einen möglicherweise bald der Ruin aller ist. Mehr Teilhabe bedeutet auch mehr Verantwortung fürs Ganze. Sieben und mehr Milliarden Individuen werden ab jetzt die Aufgabe haben, das Weiterleben unserer Gattung mit unserer einzigen Erde zu gewährleisten und zu gestalten. Ein hohes Maß an Bildung/Wissen/Kompetenz aller Menschen – und nicht nur von Eliten – ist dafür die Hauptvoraussetzung. Statt „Bildung“ könnte man dazu ebenso gut und aufgabengerecht sogar besser „Menschheitserhaltungskompetenz“ sagen.

Klar wird, dass das, was gewusst (Wissen), gekonnt (Fähigkeiten) und gewollt (Haltungen, Einstellungen und Bereitschaften) werden muss, angesichts der neuen Möglichkeiten sowie der neuen Notwendigkeiten neu zu bestimmen ist. Ob man diese Dreierheit nun Bildung oder ‚Gesamtheit der Schlüssel-Kompetenz(en)‘ nennt (im Weinertschen Sinne<sup>4</sup> verstanden als das umfassendste Ergebnis von Lernen), ist dabei sekundär. Wichtig ist zu erkennen, dass erstens die einzelnen Elemente nicht unabhängig voneinander zu erwerben (zu lernen) sind, und zweitens zu erkennen ist, dass erfolgreiches institutionelles Lernen noch viel stärker als bisher auf das *Commitment* (hervorgerufen durch starke Lernmotive) der Lernenden angewiesen ist, wenn gelernt werden soll, was oben als allgemeine Aufgabe beschrieben wurde. Denn die Verantwortung für „das Ganze“ übernehmen zu wollen, setzt immer auch ein gewisses Maß an Selbstbestimmung der Verantwortung übernehmenden Individuen voraus.

## Ein neues Verständnis vom Lernen

Der Leitmedienwechsel erfordert und ermöglicht ein neues Verständnis sowohl von dem, was zu lernen, als auch gleichzeitig von dem, *wie* es zu lernen ist. Dieses Lernen kann schon längst außerhalb der Schule empirisch beobachtet werden; es findet immer massenhafter und selbstverständlicher statt – nur: es wird meist nicht als Lernen bezeichnet, denn der alte Lernbegriff besetzt die Köpfe und bestimmt den Denkraum. Meist wird es nicht einmal von den so Lernenden selbst als Lernen wahrgenom-

---

<sup>4</sup> Nach Franz E. Weinert ist Kompetenz „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Ders.: 2001: 27f)

men, da auch sie selbstverständlich den Schulbegriff des Lernens verwenden, mit dem sie sozialisiert wurden. Fragt man sie, was sie tun, bekommt man Begriffe, wie ‚Spielen‘, ‚Arbeiten‘, ‚Spaß haben‘, ‚Zeit vertreiben‘, ‚beschäftigt sein‘, aber selten ‚Lernen‘ zur Antwort. Das nichtschulische Lernen, sei es am Arbeitsplatz, in Jugendhäusern, auf der Straße und nicht zuletzt in den Online-Communities, also an allen „autodidaktischen“ Orten, ist so zu charakterisieren:

Es ist informell, personell besonders (jeder lernt Seines) und gleichzeitig kollaborativ (keiner lernt allein und ohne die Perspektiven, Fähigkeiten und Unterstützung der anderen); alle Beteiligten sind Lernende und können gleichzeitig für die anderen Lehrende sein; Lernen findet immer und überall statt, es ist weder an vorgegebene Zeiten noch Orte gebunden; Trainingseinheiten und Lehrgänge sind untergeordnete Lernformen unter „Lernprojekte“; Lernen ist situiert und kontextbezogen, systematisches Lernen wird erst bei Bedarf episodisch eingeschoben; Lernen ist digital vernetzt; es wird anlassbezogen, *on demand*, gelernt statt auf Vorrat „für später“; Gegenstände und Probleme statt Fächer sind Anlässe und „Inhalte“ des Lernens; es wird spielend und forschend, experimentierend und erkundend gelernt statt nach Lehrbüchern; Wege und Ergebnisse sind offen; Bewertungen der Lernergebnisse werden laufend zur Anpassung des Lernprozesses vorgenommen, anstatt zu bestimmten Zeiten durch zertifizierende Autoritäten zum Zweck der Zertifizierung.

Man kann sehen, dass diese Merkmale einem Lernen entsprechen, das dem, was gelernt werden muss, kongruent ist. Gewusst werden muss, wo die relevanten Informationen zu finden sind, wie diese Informationen zu beurteilen und gemessen an den eigenen Zielen zu bewerten sind; wie sie zu synthetisieren und anzuwenden sind, wie sie kommuniziert werden und wie man mit ihnen kollaboriert; wie aus ihnen Probleme definiert werden; wie man mit Freunden in ständigem Kommunikationszusammenhang sein und dabei gleichzeitig eigenen Interessen autonom nachgehen kann; wie man in heterogenen Gruppen netzwerkt.

Der Schlüssel zu den konkreten „Inhalten“ des Lernens, zu den Fragen und Aufgabenstellungen, zu den Zielen und zu den Ergebnissen, die das Lernen haben soll, heißt: persönlicher Sinn. Ohne Sinn ist Lernen nicht möglich. Aber im Unterschied zu früher, wo es im Großen und Ganzen noch möglich war, Sinn (also die Bedeutung einer Sache für das jeweilige Individuum) gesellschaftlich vorzugeben (in Bildungskanones und mit Stoffplänen für alle Individuen einer sozialen Gruppe gleich), weil die Komplexität der Welt und die Heterogenität des sozialen Umfelds noch nicht so groß war, geht

dies heute nicht mehr. Kein/e Lehrer/in kann für seine Schüler/innen den Sinn für die Inhalte ihres Lernens konkret definieren, er kann nur helfen, dass die Schüler/innen ihren Sinn stattdessen selbst bilden. Es geht also nicht mehr darum, einzelne Inhalte samt ihren Deutungen vorzugeben, sondern ein Setting, einen Lern"Raum" zu schaffen, in dem Schüler/innen lernen, ihren eigenen Sinn selbst zu bilden. Sinn ist die innere Beziehung des Lernenden zum Gegenstand. Sinnbildung zu lernen und damit eigene haltbare Lernmotive zu bilden, ist das oberste Lernziel. Nur von Menschen, die aus eigenem Antrieb lernen, weil sie für sich selbst lernen, kann man erwarten, dass sie damit auch das lernen, was die Gesamtheit der Menschen zur Lösung ihrer Probleme im 21. Jahrhundert braucht.

## Bildungskanon für Wen? Wo? Wann?

„Der Bildungskanon ist der Teil der Bildung, der den unabdingbaren Kern einer Kultur ausmacht, bzw. als solcher von Kulturträgern erachtet wird.“ (de.wikipedia.org/wiki/bildungskanon) Auch hier sind wieder alle Bestandteile der Definition kulturhistorisch zu dekonstruieren. Ist Wikipedia ein Kulturträger? Und wenn ja, von welcher Kultur ist hier die Rede? Und wer ermächtigt die „Kulturträger“, Bildungsinhalte als Sinninhalte zu definieren und dann auch noch zu kanonisieren?

Und ganz abgesehen davon, wer Kulturträger genannt werden soll: Welchem Kulturbegriff folgen wir? Dem hier zugrunde liegenden, der mit dem Eintritt in die Moderne viele partikulare Einzelkulturen ethnisch bzw. als Nationalkulturen bezeichnet, oder einem Kulturbegriff, der sich formationsgeschichtlich universal versteht? Angesichts der Tatsache – um nur ein Beispiel zu nennen –, dass vor allem Asiaten die Tradition der klassischen europäischen Musik für die Welt pflegen und erhalten, müssen wir vom ersten Begriff Abstand nehmen, denn die historische Realität hat ihn längst überholt.

Eine verbindliche Liste von Gegenständen der Natur und von Artefakten, mit denen sich lernend zu beschäftigen wäre, wäre immer auch eine Ausschlussliste derjenigen Möglichkeiten, in denen die jeweils Lernenden gerade ihren Sinn finden könnten – man denke nur an die Generationen von lebenslang lese- und schreibunlustigen Jungen, deren Bedürfnis nach Sachtexten mit dem Literaturunterricht erschlagen wurde. Auch die von Klafki formulierten Schlüsselprobleme (vgl. Klafki 1994), die anstelle von Stoffen im Kanon festzulegen wären, helfen nicht wirklich weiter, weil sie nur Formulierungen der Klafkischen Sicht auf diese Probleme sein können. Wenn überhaupt, bliebe für eine sinnvolle Liste nur eine Möglichkeit: Eine Kompetenzliste von einer solchen Allgemeinheit, dass sie das Sowohl-als-Auch enthält, das eines



der Hauptmerkmale der zusammenwachsenden Welt ist: Sie müsste sowohl individuell (persönlicher Sinn) als auch kollektiv (gesellschaftliche Bedeutungen) und sowohl lokal als auch global fungieren können. Eine solche Liste wird bisher immer noch am besten repräsentiert durch die drei Kategorien der „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen“ (vgl. OECD 2003) der OECD: (1) ‚Autonome Handlungsfähigkeit‘, (2) ‚Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln‘ und (3) ‚Interagieren in heterogenen Gruppen‘. In Deutschland hat dieses Dokument von 2003 leider wenig positive Beachtung durch Bildungsforschung und Bildungspolitik gefunden.

## Literatur

**Beck, Ulrich** (2004): Was ist Globalisierung? FfM 2004.

**Erdmann, Johannes Werner** (2007): Didaktische Konzepte aus dem Hut zaubern? Habilitationsvortrag, Berlin. Unter: <http://ebookbrowse.com/jwe-habil-vortrag-text-pdf-d52726144>

**Erdmann, Johannes Werner, Rückriem, Georg** (2010): Lernkultur oder Lernkulturen. In: Giest, Hartmut, Rückriem, Georg (Hrsg.): Tätigkeitstheorie und (Wissens-)Gesellschaft. Fragen und Antworten tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis, Berlin. S. 15-52.

**Fichtner, Bernd** (2008): Lernen und Lerntätigkeit. Ontogenetische, phylogenetische und epistemologische Studien, Berlin.

**Giesecke, Michael** (2005): Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen, Zeitschrift f. Pädagogik, H. 1/2005, S. 14-29.

**Ders.** (2002): Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft, FfM 2002.

**Klafki, Wolfgang** (1994): Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim und Basel.

**Leont'ev, Alexej N.** (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln (vergriffen); neu übersetzt und hrsg. v. Georg Rückriem (2012 im Druck).

**Rosa, Lisa** (2009): Sinnbildung lernen. Ein Interview mit JW Erdmann und Georg Rückriem. In: Hamburg macht Schule, H. 4 / 2009, S. 28-31.

**OECD** (2003): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Unter: <http://www.oecd.org/data-oecd/36/56/35693281.pdf>

**Weinert, Franz E.** (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim.

# Was Schule für das politische Interesse tun kann. – Eine Diskussion.

Bettina Fackelmann, Frank Krüger und Tobias Weißenfels im Gespräch

**Dr. Bettina Fackelmann** ist Initiatorin und Co-Autorin der Studie „Sprichst du Politik?“. Sie bietet Beratung für konstruktive Kommunikation für öffentliche Organisationen und Unternehmen und hat eine Gastprofessur an der Al Akhawayn University in Ifrane, Marokko für „Integrated Marketing Communication“. Zuvor war sie Professorin an der design akademie berlin im FB Marketingkommunikation.

**Frank Krüger**, Co-Autor der Studie „Sprichst du Politik?“, ist gelernter Werbekaufmann (IHK) und hat einen Abschluss als Marketingkommunikationswirt (B.A.). Seine Schwerpunkte liegen in den Bereichen Unternehmens- und Marketingkommunikation.

**Tobias Weißenfels** ist ebenfalls Co-Autor der Studie „Sprichst du Politik?“, studiert Marketingkommunikation an der design akademie berlin. Er ist auf strategische Planung und Umsetzung von Onlinekommunikation spezialisiert und berät Unternehmen und Organisationen.

*Wie müsste moderner Politikunterricht aufgebaut sein, um Kinder und Jugendliche für Politik zu begeistern?*

**Bettina Fackelmann:** Jugendliche in Deutschland wünschen sich Politikunterricht, der aktuelle Themen behandelt und ihnen durch demokratische Praxis wie konstruktive Debatten im Klassenzimmer die Werte ihrer Kultur erfahrbar macht. (vgl. Arnold et al. 2011: 63, 27) Nun sind Politik und Kultur Wissensbereiche in stetem Wandel. Politikunterricht, der vornehmlich auf die Vermittlung definierter Inhalte setzt, wird also zunehmend scheitern. Bildung ist daher gut beraten, Kompetenzen zu entwickeln, die das Selbstvertrauen trotz sich wandelnder Umgebungen stärken. Denn der empfundene Informationsmangel, mithin der Mangel an Selbstvertrauen im Umgang mit politischen Themen ist ein wesentlicher Grund, warum politische Diskussionen unter Jugendlichen so selten stattfinden. (vgl. ebd.: 44, Abbildung 18) In der Folge ist es auch ein Argument, warum sie nicht zur Wahl gehen – denn wer sich nicht auskennt, ist ihrer Ansicht nach nicht berechtigt, seine Stimme abzugeben. (vgl. ebd.: 31) Vor diesem Hintergrund erscheint das erweiterte Zitat von Jean-Pol Martin, einem der wesentlichen Vertreter des Konzeptes „Lernen durch Lehren“, passend: „Bildung ist das gemeinsame Erstellen von Konzepten, die erlauben, mit einströmenden Daten gelassen umzugehen, wobei es gilt, diese Konzepte flüssig

und beweglich zu halten. Die neuerstellten Konzepte ermöglichen die Planung und Durchführung von weiteren Handlungen.“ (Martin 2010)

**Tobias Weißenfels:** Der Politikunterricht an meiner Oberschule war sehr von der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland geprägt. Im Abitur beherrschte der Aufklärer Jean-Jacques Rousseau das Fach. Zweifelsohne ist beides vermittlungswürdig und gehört in den Politikunterricht bzw. den politisch beeinflussten Geschichtsunterricht. Beim Erstellen der Studie „Sprichst du Politik?“ sagte uns ein Gymnasiast, dass man Grundschüler/innen ab und zu etwas bzw. jemanden wählen lassen sollte, um den demokratischen Prozess, aber auch das daraus resultierende Übernehmen von Verantwortung zu erlernen. (vgl. Arnold et al. 2011: 63) Kompetenzen wie diese fordern und fördern junge Menschen, nicht reines Auswendiglernen. Deshalb sollte ein moderner Politikunterricht nicht nur reines Wissen vermitteln. Bildung ist mehr als Wissen. Politikunterricht muss auch den Umgang mit Politik, ihren Themen, Debatten oder kulturellen Unterschieden erklären. Insofern stimme ich Bettina Fackelmann zu, dass ein zu geringes Selbstvertrauen in Bezug auf Politik eine lange Kette an Reaktionen bildet, welche letztlich zu geringerer politischer Teilhabe und Wahlbeteiligung führt. Das Erlernen wichtiger Kompetenzen, wie der Umgang mit Politik, fördert das Selbstvertrauen und schafft ein erweitertes Politikverständnis.

**Frank Krüger:** Ich möchte noch auf einen anderen Aspekt in Bezug auf das bereits angesprochene Selbstvertrauen verweisen, der im Rahmen der Studie mehrfach aufkam. Jugendliche fühlen sich der Politik und ihrer Sprache unterlegen. Sie erkennen die Bildung der Politiker/innen an (vgl. ebd.: 17) und erleben daher ihr Unverständnis politischer Sprache umso mehr als eigenes Unvermögen. Dies passiert sogar im Rahmen des Schulunterrichts. (vgl. ebd.: 61) Dass dies zu Abwendung und Desinteresse führt, liegt nahe. So wäre ein wichtiger Schritt, sich zunächst wieder auf die Augenhöhe der Schüler/innen zu begeben, und zwar unabhängig davon, wie weit dieser Zustand von bildungsbürgerlichen Idealvorstellungen entfernt sein mag. Wenn Jugendliche etwas nicht verstehen, müssen sie sich trauen nachzufragen, bis sie es verstehen. Wie alle Lernenden haben sie sogar das Recht dazu. Es braucht daher dringend Konzepte, die Jugendliche dazu befähigen, sich als aktiver und nicht als abgeschobener Teil des Ganzen zu fühlen und zu betätigen.

*Ein Kanon politischer Bildung – welche Inhalte müsste er unbedingt berücksichtigen?*

**Frank Krüger:** Wie schön leicht wäre es doch, wenn Kinder und Jugendliche einfach auf Baukastenwissen zurückgreifen könnten, um die Wirren der Welt

zu verstehen. Doch warum Revolutionen entstehen, sich Staaten bekriegen oder Märkte zusammenbrechen kann ein vordefinierter Faktenkatalog nicht erklären. Er kann höchstens helfen, Parallelen zu Vergangenen zu ziehen. Natürlich sind solche Fakten wichtig, aber sie sollten stets nur die Basis der Vermittlung sein. Da Schule schon jetzt der wichtigste Ort für Kontakt mit Politik (vgl. ebd.: 39) ist, ließe sich die ohnehin knapp bemessene Zeit viel besser für das Erklären und Verstehen als für das Auswendiglernen verwenden. Nicht ganz zufällig wünschen sich daher auch 78,8 Prozent der Schüler/innen, dass der Politikunterricht „sich mehr mit aktuellen Themen beschäftigen“ (vgl. ebd.: 55, Abbildung 36) solle. Dass es vor allem Zeit braucht, um zu verstehen, spüren sogar die Schüler/innen selbst, und so wünscht sich etwa jeder Zweite (vgl. ebd.: 55, Abbildung 34) einen früheren Beginn des Politikunterrichts. Nur durch Verstehen der Zusammenhänge werden Jugendliche zu mündigen Bürgern; ein fixer Wissenskatalog würde sie bestenfalls kurzfristig auf die nächste Klassenarbeit vorbereiten.

**Bettina Fackelmann:** Die Aussage „Natürlich sind solche Fakten wichtig, aber sie sollten stets nur die Basis der Vermittlung sein“ ist aus meiner Sicht irreführend – vor allem aus der Erfahrung als Lehrende. Fakten an sich verpuffen bei der jungen Generation häufig, wenn sie nicht von Beginn an in einem möglichst erfahrbaren Kontext wie Fallbeispielen oder besser noch eigenen Projekten vermittelt werden. Man mag das beklagen und Begriffe wie „Reizüberflutung“ oder „immer kürzer werdende Aufmerksamkeitsspanne“ bemühen. Jedoch: Die Entwicklung lässt sich nicht zurückdrehen, ihr sollte angesichts stetig sinkender Wahlbeteiligungen und Umfragewerte in puncto politisches Interesse dringender denn je begegnet werden. Ein im wahrsten Sinne des Wortes staatstragendes Fach wie Politik sollte es in allen Bundesländern und in allen Schulformen geben. Denn da – wie oben benannt – die Schule mit 74,2 Prozent mit großem Abstand zu Familie, Medien etc. der Ort ist, an dem junge Menschen überhaupt mit politischen Themen in Berührung kommen, bietet sich hier die Gelegenheit, das Lernen von Faktenwissen mit der alltäglichen Praxis demokratischer Prinzipien zu verbinden. Der Wunsch, Schule mitzugestalten, scheint zudem gegeben.

**Tobias Weissenfels:** Pures Auswendiglernen für Klassenarbeiten ist nur für den Moment effizient, das kennen die meisten von uns selbst. Aber wie viel davon bleibt hängen? Meine Grundschullehrerin sagte uns oft, wir würden fürs Leben lernen, nicht für sie – was ich als Kind belächelte. Doch sie hatte vollkommen Recht. Wenn Unterricht nur aus Fakten besteht, ist er im Gedächtnis nicht besonders beständig. Ich denke, dass das Erlernen von Kompetenzen und der Einsatz einer interaktiven und praxisorientierten Unterrichtsgestaltung durchaus miteinander vereinbar sind. Insbesondere Politik

ist derart komplex, dass eine Führung durch die Thematik hilfreich wäre. Würde ein Bildungskanon erarbeitet, dürfte er eben nicht nur Baukastenwissen und reine Fakten vermitteln. Medienkompetenz und ein selbstständiger und selbstbewusster Umgang mit politischen Themen sollten die zu vermittelnden Kernkompetenzen sein. Nur dann bringt er was.

### *Wie kann das Innovationspotenzial der neuen Medien in der politischen Bildung genutzt werden?*

**Tobias Weißenfels:** Von den 14- bis 29-jährigen nutzen 97,3 Prozent regelmäßig das Internet (vgl. Spiegel Online 2011), es ist einfach „ihr Ding“. Aus der Perspektive dieser Altersgruppe ist Politik jedoch eine andere Lebenswelt. Und das in einer Zeit, in der sich das Internet längst zum Betriebssystem unserer Gesellschaft, insbesondere der jungen Menschen, entwickelt hat. (vgl. Dueck 2011) Die Generation von morgen hat nicht nur eine völlig neue Vorstellung von Wissen entwickelt, sondern auch einen ganz anderen Umgang damit. Wissen ist heutzutage in einem Maße verfügbar, welches vor nicht mal zehn Jahren undenkbar war. Muss man heutzutage alles wissen, oder reicht es zu wissen, wo man es findet? Allein die Tatsache, dass ich diese Frage stelle, ist für Ältere wahrscheinlich nicht nachvollziehbar.

Junge Menschen suchen im Internet heute nach allem, was sie so aufschnappen. Das System Schule hat dem Tempo dieses Leitmedienwechsels bisher nicht standhalten können. (vgl. ebd.) Meiner Meinung nach äußert sich dies auch darin, dass nur 23,1 Prozent der 16- bis 19-jährigen in sozialen Netzwerken mit Politik in Berührung kommen. (vgl. Arnold et al. 2011: 39, Abbildung 11) Und das, obwohl sie dort viel Zeit verbringen. Soziale Medien eröffnen der Politik einen Weg der direkten Kommunikation mit der Bevölkerung – dies gilt es, in einem zeitgemäßen Politikunterricht zu vermitteln. 78,8 Prozent der 16- bis 19-jährigen wünschen nämlich aktuellere Themen im Politikunterricht. (vgl. ebd.: 55, Abbildung 36) Ein Bildungskanon muss u. a. der Erlangung der Kompetenz des informellen Lernens dienen, aber auch technisches Know-how vermitteln. Die Gesellschaft digitalisiert sich zunehmend und nur die Vermittlung der dadurch entstehenden Möglichkeiten schafft die Basis für eine aktive(re) politische Teilhabe in der nächsten Generation.

**Frank Krüger:** Vielleicht findet sich im Online-Bereich der spannendste Widerspruch in der Debatte um einen Bildungskanon. Denn hier sind die Jungen, als die, denen Bildung ja eigentlich erst noch vermittelt werden soll, bereits viel besser aufgestellt, als diejenigen, die sich um Inhalte und Umsetzungen gerade Gedanken machen. Die „Kulturtechnik Internet“ ist bei Jugendlichen bereits vollends angekommen, während bei den über 50-jährigen

auch im Jahre 2011 nur jeder Zweite online ist. (vgl. Initiative D21 2011: 14) So verwundert es nicht, dass Politik junge Menschen im Netz kaum erreicht und dass es seitens der Entscheider/innen nur mäßiges Einsehen über dauerhafte Bildungsnotwendigkeiten in diesem Feld gibt. Es reicht nicht, das Internet als eine digitale Bibliothek zu sehen. Wenn Jugendliche nicht früh lernen, dass im Netz auch gezielt Meinungen gemacht werden können, dann laufen sie stets Gefahr, etwas Unwahres aufzuspinnen und zu glauben. So stimme ich mit Tobias Weißenfels überein, dass Kompetenzen in Bezug auf informelles Lernen von höchster Bedeutung sind. Dazu muss die Schule diesen Wertewandel aber auch in aller Konsequenz mitgehen und den Schüler/innen zeigen, dass die eigene politische Teilhabe dank digitaler Technologie leichter denn je ist.

**Bettina Fackelmann:** So sehr ich von der Bedeutung und Wirksamkeit von Bildung überzeugt bin und so sehr ich meinen beiden Vorrednern zustimme, dass die Nutzung von *Social Media Tools* Gegenstand des Politikunterrichts sein sollte: Wirklich genutzt werden diese Tools meiner Ansicht nach erst, wenn sowohl seitens der politischen Akteure als auch der jungen Bürger/innen genügend Vertrauen besteht, dass man in diesen unkontrollierbaren Plattformen fair miteinander umgeht. Fair bedeutet z.B. ehrlich – was im politischen Alltagsgeschäft schwierig sein kann. Und fair bedeutet, konstruktiv Kritik zu üben – was auch schwierig sein kann, wenn man es nicht gelernt hat. Dies deckt sich mit den Ergebnissen unserer Studie, nach der Diskussionen über Politik vermieden werden, da per se ein Konflikt befürchtet wird, den man mit Freunden und Familie lieber vermeidet. (vgl. Arnold et al. 2011: 25f) Es ist leicht vorstellbar, dass Konflikte für Online-Medien umso mehr erwartet werden, da die Akteure anonym agieren können. Meines Erachtens geht es also nicht allein um Medienkompetenz und technisches Know-how. Es geht vor allem darum, zu lernen, wie man sich konstruktiv auseinandersetzt und diese Fähigkeit auch in digitale Medien überträgt. Hier schließt sich der Kreis, dass Demokratie – also auch das Ringen um Inhalte in der Auseinandersetzung mit Andersdenkenden – im Politikunterricht praktisch geübt werden sollte, „offline“ und „online“.

## Literatur

**Arnold, N., Fackelmann, B., Graffius, M., Krüger, F., Talaska, S., & Weisfenfels, T.** (2011): Sprichst du Politik. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Politik und Gesellschaft.

**Initiative D21 e.V.** (2011): (N)ONLINER Atlas.

Unter: <http://www.initiatived21.de/wp-content/uploads/2011/07/NOliner2011.pdf>

**Martin, J.-P.** (2010): Jean-Pol Martins Weblog. Unter: [http://jeanpol.wordpress.com/2010/02/25/meine-definition-von-bildung-youtubehhttpwww-youtube-comwatchvyfgsiyrqmhde\\_defs1/](http://jeanpol.wordpress.com/2010/02/25/meine-definition-von-bildung-youtubehhttpwww-youtube-comwatchvyfgsiyrqmhde_defs1/)

**Dueck, G.** (2011): Beyond Medienkompetenz (Podcast). Unter: <http://re-publica.de/11/blog/panel/beyond-medienkompetenz/>

**Dueck, G.** (2011): Das Internet als Gesellschaftsbetriebssystem (Podcast). Unter: <http://re-publica.de/11/blog/panel/das-internet-als-gesellschaftsbetriebssystem/>

**Spiegel Online** (2011): Bremen ist das Online-Bundesland, Sachsen-Anhalt abgeschlagen. 07.07.2011. Unter: <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/0,1518,772995,00.html>

# Warum sozio-ökonomische Bildung Teil des Kanons sein sollte



**Dr. Reinhold Hedtke** ist seit 2002 Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften und Wirtschaftssoziologie an der Universität Bielefeld und war zuvor Professor für Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Er forscht u. a. über sozio-ökonomische Bildung und ist Mitgründer der *Initiative für eine bessere ökonomische Bildung* [www.iboeb.org](http://www.iboeb.org). Er ist seit 10 Jahren Leitender Herausgeber des internationalen *Journal of Social Science Education*, [www.jsse.org](http://www.jsse.org), und betreibt zusammen mit anderen Hochschullehrern das fachdidaktische Portal [www.sowi-online.de](http://www.sowi-online.de).

## Was ist Bildung?

Bildung kann man verstehen als den Prozess, in dem sich Individuen das Wissen, die Werte und die Werkzeuge aneignen, die nach kollektiven und persönlichen Vorstellungen notwendig und sinnvoll sind, um in den Welten, in denen sie leben und leben werden, verständig, wirksam, eigenständig, reflektiert und kritisch zu denken, zu urteilen und zu handeln (oder zu unterlassen). Bildung lässt sich dreidimensional denken: Qualifikation als Erwerb von handlungsorientierten Wissensbeständen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, Einbürgerung als Integration der Subjekte in soziale, kulturelle, politische und ökonomische Ordnungen und Subjektwerdung als Ermächtigung, sich von den herrschenden Ordnungen zu distanzieren, unabhängig zu machen und „stark“ handeln zu können, um den Zumutungen Widerstand und Alternativen entgegensetzen können (vgl. Biesta 2002, 2009).

Bildung impliziert deshalb immer auch die Befähigung, den etablierten Ordnungen und Wissensordnungen zu widersprechen, sie umzugestalten oder sich ihnen durch alternative Praxen zu entziehen. Bildung soll deshalb die Subjekte stärken, reflexivmultioptional angelegt sein und die Auseinandersetzung mit Alternativen anregen. Für einen pädagogischen Pluralismus sprechen auch die in allen sozialen Systemen und Lebensbereichen charakte-



ristische Diversität, Differenz und Kontingenz, die sich nicht durch Bildung aus der Welt schaffen lassen.

## Die Bedeutung sozio-ökonomischer Bildung

Einerseits setzen Politik und Partizipation in Demokratie und Marktwirtschaft einen Kernbestand gemeinsamen Wissens, gemeinsamer Fähigkeiten und geteilter Grundwerte voraus, etwa Wissen über politische, ökonomische und soziale Institutionen und Traditionen sowie auch demokratie- und marktaffine Einstellungen. Das begründet man zum einen aus systemischer Sicht damit, dass die Akteure mit dem auszustatten seien, was die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Systeme, in denen sie agieren, bräuchten, um möglichst reibungslos zu funktionieren. Dazu zählt man oft eine Akzeptanz für die herrschenden Ordnungen, also etwa in Deutschland für die deutsche Form der sozialen Marktwirtschaft und nicht für die französische. Man argumentiert zum anderen aus individualistischer Sicht, dass die Akteure über diesen Kernbestand verfügen können müssten, weil sie nur dann systemimmanent wirksam in ihrem eigenen Sinne handeln könnten. So begründet man auch den Qualifizierungsbedarf für neu durchgesetzte Systeme wie etwa bei der individuellen kapitalmarktabhängigen Altersvorsorge, um durch schulische Qualifikationsbemühungen wie finanzielle „Bildung“ die akteursseitigen Voraussetzungen für die bereits vollzogene Systemänderung nachträglich herzustellen. Die Politik optiert hier für die Bildung der Bürger statt für die Bändigung der Banken. In allen Fällen handelt es sich um (auch) funktionalistische Argumente (die aber auch die Kompetenzkataloge leiten).

Andererseits fungiert ein Bildungskanon als ein Mittel der Komplexitätsreduktion durch Standardisierung und begrenzt damit die Möglichkeiten der beschulten Subjekte, anders zu denken und zu handeln (vgl. Biesta 2002, 2009). Er definiert das, was man als normales und damit normiertes und normierendes Wissen betrachten soll und erwerben muss; dies sortiert zugleich implizit alles andere als nicht normal und nicht relevant aus. Ein Bildungskanon ist deshalb ein politischer Akt, der durch seine je spezifische Auszeichnung des Normalen die jeweiligen Machtverhältnisse verkörpert und so den für die Individuen verfügbaren Möglichkeitsraum reduziert; selbstverständlich gilt dies auch für Curricula, Kompetenzkataloge, Standards und Kernlehrpläne.

Die alle Alternativen abwertende Macht des als normal Normierten zeigt sich konkret beispielsweise darin, wie die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik in Übereinstimmung mit den Wirtschaftsverbänden in ihren Bildungs-

standards die Erklärungsmuster allein auf volks- und betriebswirtschaftliche Paradigmen, die Motivationslagen auf wirtschaftlichen Eigennutz als einzige Triebkraft, die Handlungserwartungen auf die Durchrationalisierung des eigenen Lebens samt unternehmerischem Selbst sowie den Bewertungsmaßstab auf monetäre ökonomische Effizienz reduziert (Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft). Verbände, Konzerne, Wirtschaftspresse und Stiftungen (z. B. BDA, Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, Allianz AG, Handelsblatt, Bertelsmann Stiftung) investieren massiv in Unterrichtsmaterialien, Fortbildungen und Expertenbesuche, um ihre Sichtweisen und Standpunkte in der ökonomischen Bildung durchzusetzen. Wie stark diese tatsächlich genutzt werden und wie sie wirken, ist ungeklärt.

Dieser einseitige, ökonomistische Denkansatz setzt sich in dem Maße in Bildungsplänen und Unterrichtspraxen durch, in dem man die ökonomische Bildung aus der sozialwissenschaftlichen Bildung herauslöst, sie als rein wirtschaftswissenschaftliche Bildung konzipiert, in einem separaten Schulfach organisiert, das konkurrierende Denkmuster ausschließt und sich von politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen bewusst isoliert. Die in einem eigenen Fach Wirtschaft symbolisierte Autonomie „der Wirtschaft“ und „der Wirtschaftswissenschaft“ gegenüber „der Politik“ und „den Sozialwissenschaften“ ist das bildungspolitische Ziel der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik und der Wirtschaftsverbände. Sie richten ihre Vorschläge für Bildungsstandards, Kompetenzen und Curricula darauf aus. In einigen Bundesländern, z. B. in Niedersachsen, finden sie dafür auch bildungspolitische Resonanz.

Auch die Kontingenz des wirtschaftlichen Wissens und der wirtschaftlichen Wirklichkeiten sowie die prinzipielle Unschärfe in der Relationierung von individuellem Wirtschaftswissen und vermuteter wirtschaftlicher Wirkung mahnen zur Zurückhaltung bei der Kanonisierung. Das „universale“ Wissen erweist sich oft als das „lokale“, spezielle Wissen, dessen Protagonisten mächtig genug waren, seine Auszeichnung als „universal“ politisch durchzusetzen (vgl. Latour 2007).

Dies gilt in ganz besonderem Maße für eine ökonomische Bildung, für die sich vor allem Verbände stark machen, die im weitesten Sinne Kapitalinteressen vertreten. Deren wirtschaftliche, politische und öffentliche Macht setzen ökonomische Bildung unter eine interessierte Beobachtung und Einflussnahme, die einzigartig ist – sieht man vom Religionsunterricht und dem Einfluss der Kirchen einmal ab. Ein Bildungskanon drückt insofern auch die Asymmetrien der politischen Ökonomie aus.

## Persönliche und Politische Ökonomie

Wirtschaft und Wirtschaften haben seit jeher für das Überleben und Leben von Individuen und Gruppen, Gesellschaften und Politik eine hohe Relevanz; die Auseinandersetzung mit „wirtschaftlichen“ Themen und Problemen gehört deshalb zum Kernbestand jeder Allgemeinbildung und in den Bildungskanon. Das gilt gleichermaßen für Gesundheit, Hauswirtschaft, Recht und andere Domänen. Wer aber isoliert für *mehr* ökonomische Bildung als *bisher* votiert, entscheidet sich zugleich dagegen, etwa philosophische, pädagogische, gesundheitliche, haushaltliche oder technische Bildung im Kanon *neu* einzuführen statt jene *auszudehnen*; über diese Prioritätensetzungen muss man sorgfältig nachdenken.

Jedweder Kanon sozio-ökonomischer Bildung lässt sich nur auf unsicherem Boden konstruieren. Die Doppelbewegung aus sich fortlaufend beschleunigendem Wachstum des verfügbaren Wissens und immer kürzerer Verfallszeit von Wissensbeständen sowie die prinzipiell unüberwindbare Unsicherheit über das richtige und wichtige Wissen legen es nahe, eine zu enge Standardisierung und Kanonisierung zu vermeiden. Eine tentative Vielfalt lokaler pädagogischer Praktiken, die sich um einen zurückhaltend konzipierten kanonisierten Kern gruppieren, scheint sinnvoller als die voluntaristische Konstruktion eines universalen, flächendeckenden Kanons.

Der sozio-ökonomische Bildungskanon umfasst zwei Wissensfelder, die Persönliche Ökonomie und die Politische Ökonomie. Ein Teil der hier beschriebenen Kernelemente dieser beiden Felder findet sich in unterschiedlicher Form, Kombination und Qualität in den derzeitigen Kernlehrplänen der Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs in allen Bundesländern.

In der *Persönlichen Ökonomie* geht es darum, die Prägungen, Möglichkeiten und Bedingungen des Individuums in den Dimensionen Arbeit, Produktion, Konsum, Ausbildung, Finanzierung, Vermögensbildung und Schenken verstehen und das eigene wirtschaftliche Leben gestalten zu lernen. Für die Subjektwerdung steht die Frage im Zentrum: Kann und will ich einen Unterschied machen in der Art, wie ich mich zu den vorgefertigten Rollen- und Handlungsmustern von Erwerbstätigen, Haushaltenden, Konsumentinnen, Anlegerinnen verhalte? Bildungsziel ist ein Subjekt, das die vordefinierten Handlungsmuster des *homo oeconomicus* kennt und wirtschaftlich *handeln* lernt, sodass es diese – prinzipiell oder situativ – übernehmen, überarbeiten oder überwinden kann. Persönliche Autonomie (soweit man davon sinnvoll sprechen kann) setzt Kenntnis und Wahr-Nehmung von Handlungsmustern jenseits der herrschenden Ordnungen voraus.

Die *Politische Ökonomie* konzentriert sich auf singuläre (historische) und systematische Zusammenhänge von Wirtschaft und Politik/Gesellschaft; dies schließt den gesellschaftlichen Umgang mit Natur ein. Auf der Mikroebene gehört dazu die Aufklärung über typische Eigenschaften und Regelmäßigkeiten im Denken, Fühlen und Handeln von Individuen in wirtschaftlichen oder wirtschaftlich relevanten Kontexten, ihre „Funktionsweise“, ihre Selbstgestaltungsmöglichkeiten und das ihnen Nicht-Verfügbare. Zum Kanon gehört das Wissen um die Vielfalt kollektiver und individueller wirtschaftlicher Zielvorstellungen (z. B. Maximierung, Wachstum, Effizienz, Suffizienz, Macht, Gerechtigkeit, Solidarität, gutes Leben). Aufmerksamkeit gilt auch verschiedenen wirtschaftlichen Steuerungsstrategien (etwa durch Anreize) und ihrem Widerpart, dem subjektiven Eigensinn. Für die Subjektwerdung geht es um die Frage: (Wie) kann ich mit diesem Wissen selbstwirksam und selbstreflexiv werden?

Auf der *Mesoebene* bildet institutionelles Wissen über Strukturen, Organisationen, Prozesse und Basiskonflikte in der Wirtschaft ein Kernelement des Kanons. Es geht um die doppelte Einsicht in die etablierte Existenz der Institutionen, in denen man sich selbst befindet, und deren Kontingenz, die die institutionelle Diversität der Politischen Ökonomien Europas so anschaulich belegt. Die Vielfalt ökonomischer Steuerungsmechanismen (Markt, Hierarchie, Netzwerk/Selbstorganisation, Hybride) und ihrer Kombinationen gehört zum kanonischen Kern; das Wissen um sie und ihre Basisbedingungen erweitert den politischen Möglichkeitsraum. Das gilt auch für die wirtschaftshistorische Perspektive. Eine exemplarische Einsicht in die Evolution kontingenter wirtschaftlicher Institutionen wie Arbeitsmarkt, Rentenversicherung, Aktiengesellschaft, Erbrecht oder Mitbestimmung bewahrt die politische Option, sie zu verändern oder bewusst zu belassen. Exemplarisches Wissen um die Gestaltung der Wirtschaftswirklichkeiten durch die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ermöglicht es (etwa am Beispiel von Hartz IV), die aktive Rolle dieser Wissenschaften in der sozialen Praxis der „Ökonomisierung“ und „Selbstökonomisierung“ zu reflektieren (vgl. Callon 2007). Dafür ist rudimentäres Wissen über Formen der methodisierten Rechenhaftigkeit unerlässlich (Kalkulation, Buchführung).

Auf der *Makroebene* geht es vor allem um ein Grundverständnis von Mikro-Makro-Mikro-Zusammenhängen samt unbeabsichtigten Nebenfolgen und um elementare makroökonomische Wirkungszusammenhänge (z.B. Marktssystem, Gesamtnachfrage, Beschäftigung, Geldmenge/Inflation, internationaler Handel). Eine Leitfrage lautet: Wie entsteht Wohlstand und für wen? Eine andere: Wie kommt es, dass sich Wohlstand auf der Basis so unterschiedlicher Institutionenarrangements entwickelt? Zum Kanon

sozio-ökonomischer Bildung gehört das Wissen um die Vielfalt sozialer Marktwirtschaften (Wohlfahrtskapitalismen) und ihrer institutionellen Arrangements (politische Ökonomien, *Corporate Governances*, Arbeitsbeziehungen). Der *Varieties of Capitalism*-Ansatz belegt empirisch, dass es bei den marktwirtschaftlichen Organisationsformen und Politik-Markt-Symbiosen eine beträchtliche Bandbreite viabler Alternativen gibt (vgl. Meyer 2011). Insofern bringt die Auseinandersetzung mit der sozio-ökonomischen Wirklichkeit ein Mindestmaß an Multiperspektivität, die ein rudimentär-exemplarischer europäischer Vergleich entwickeln kann.

Von den hier als kanonisch vorgeschlagenen Elementen ökonomischer Bildung sind einige in den Lehrplänen bisher kaum repräsentiert: Die selbst-reflexive Subjektwerdung, die Evolution einer Vielfalt von Institutionen, die Ökonomisierung der Gesellschaft und – für Demokratien von höchster Relevanz – die Multioptionalität der Gestaltung politischer Ökonomien.

„Wirtschaft“ zeichnet sich dadurch aus, dass es – „im Prinzip“ und „in der Realität“ – immer alternative Arrangements und Lösungen gibt, andere Entscheidungen, Institutionen, Prozeduren, Verteilungsregeln usw. (z.B. Markt vs. Hierarchie, Familiennetzwerk vs. anonymer Markt). Diversität, Differenz und Kontingenz kennzeichnen auch das sozial- und wirtschaft(swissenschaft)liche Wissen und die sozio-ökonomischen Grundideen. *Strukturelle Offenheit* ist deshalb ein Kerncharakteristikum des sozio-ökonomischen Bildungskanons; der systematische Rückbezug auf die *reale* Vielfalt ökonomischer Institutionen bewahrt ihn vor Beliebigkeit.

## Literatur

**Biesta, Gert** (2002): How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. In: Journal of Philosophy of Education 36 (2002) 3, 377-390.

**Ders.** (2009): Good education in an age of measurement. On the need to reconnect with the question of purpose in education. In: Educational Assessment, Evaluation and Accountability 21 (2009) 1, 33-46.

**Callon, Michel** (2007): What Does It Mean to Say That Economics Is Performative? In: MacKenzie, Donald u.a. (Hrsg.): Do Economists Make Markets? On the Performativity of Economics. Princeton, Oxford, 311-357.

**Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft** (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung. O.O.

**Latour, Bruno** (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main.

**Meyer, Thomas** (2011): Theorie der Sozialen Demokratie. Wiesbaden.



III.

## Der informelle Kanon





# Einführung

Valerie Lange

Unsere Schulen arbeiten nicht mit einem klar definierten Bildungskanon. Schulische Bildung findet jedoch nicht ohne Vorgaben statt. Den wichtigsten Orientierungsrahmen geben seit ihrer Einführung 2003/2004 die Bildungsstandards für den Mittleren und Hauptschulabschluss in Deutsch, Mathematik und Erster Fremdsprache, für den Primarbereich in Deutsch und Mathematik sowie für den Mittleren Abschluss in Biologie, Chemie und Physik. Standards für die Sekundarstufe II will die Kultusministerkonferenz im Herbst 2012 vorlegen. Mit den Bildungsstandards werden Kompetenzen formuliert, über die Schüler/innen zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollen. Überprüft wird die Zielerreichung durch nationale Vergleichstests (VERA) in den Klassenstufen drei und acht.

Die Einführung der Bildungsstandards bezeichnete den Wechsel der Bildungssteuerung von der Input- zur Output-Steuerung. Während die Input-Steuerung das Augenmerk auf Lehrpläne, Lehrmittel, Ressourcen und die Akteure im Bildungssystem legt, stellt die Output-Steuerung die Lernergebnisse in den Mittelpunkt. Im Unterschied zu Lehrplänen (oder Bildungsplänen, Rahmenlehrplänen, Fachlehrplänen), deren Anspruch es ist, Bildungsinhalte und Lernziele (zumeist) staatlicherseits zu bestimmen (vgl. Andresen et al. 2009: 134), sind Bildungsstandards weniger detailliert. Sie geben nicht vor, wie der Unterricht gestaltet oder welche Themen behandelt werden sollen, sondern nur, welche Anforderungen zu einem bestimmten Zeitpunkt, etwa zum Abschluss der Schullaufbahn, erfüllt werden müssen. Wie die vorgegebenen Kompetenzziele erreicht werden, an welchen Inhalten gelernt wird, liegt – so die theoretische Grundlegung der Output-Steuerung – in den Händen der Einzelschule und Lehrkräfte.

Die Vorgaben der Bildungsstandards wurden von den Ländern sehr unterschiedlich in die Praxis überführt. Die Lehrplangestaltung ist Ländersache, entsprechend differenziert sind sie ausgestaltet. Während beispielsweise Bayern noch immer über einen stark inhaltsorientierten Lehrplan verfügt, in den die Kompetenzorientierung der Bildungsstandards kaum eingeflossen

ist, hat Nordrhein-Westfalen Kerncurricula entwickelt, die sich stark an den Bildungsstandards orientieren (vgl. Köller 2009: 28). Auch wenn die Begriffe Lehrplan und Curriculum in der deutschen Diskussion häufig synonym verwendet werden, ist das Curriculum in angelsächsischer Tradition verbunden mit didaktischen Überlegungen, modellhaften Anregungen für die Praxis und Inhalte des Unterrichts. Diese unterschiedlichen Ausrichtungen der Lehrpläne führen zu einer größeren Unübersichtlichkeit der deutschen Schullandschaft. Die Erarbeitung eines Bildungskanons könnte zu einer gemeinsamen Verständigung darüber, was Schüler/innen lernen sollten, beitragen.

Welche Anknüpfungspunkte lassen sich für einen allgemeinen Bildungskanon in den bereits vorhandenen Steuerungsinstrumenten finden? Können Bildungsstandards mit einem allgemeinen Bildungskanon kombiniert werden, oder würde dies ein Rückschritt und eine Abkehr von der nach PISA begonnenen Einführung der Kompetenzorientierung bedeuten? Was würde die Entwicklung eines allgemeinen Bildungskanons für das gegliederte Schulsystem bedeuten? Wie ist das Fehlen von Bildungsstandards für musische und ästhetische Fächer zu bewerten? Und welche Rolle kommt den Schulbüchern und Schulbuchmacher/innen bei der Festlegung eines Bildungskanons zu – sei er formell oder informell?

*Hermann Josef Abs* stellt die vier Formen der Standardisierung schulischer Bildung vor: Die Kanondebatte, also „inhaltliche Festlegungen für Bildung stellen die älteste Form der Standardisierung dar“. Es ließe sich allerdings nachweisen, dass „Lehrpläne insgesamt nur mäßig von Lehrenden konsultiert werden; ihre Wirkung erscheint eher über die Bereitstellung von Schulbüchern und weiteren Lehrmaterialien vermittelt, die sich ihrerseits an Lehrplanvorgaben orientieren.“ Während durch die Standardisierung von Lerngelegenheiten oder durch prozessbezogene Standards Augenmerk auf das Unterrichtsgeschehen gelegt werde, seien Leistungsstandards ergebnisbezogen.

*Hans Konrad Koch* erläutert den Kompetenzansatz des Forum Bildung, der „unter anderem in die Konzeption der deutschen Bildungsstandards eingegangen“ ist. Es sei bewusst auf die Erstellung eines „Wissenskanons“ zugunsten der Beschreibung von zentralen Kompetenzzielel verzichtet worden. Denn die pluralistische und sich schnell verändernde Welt mache die Bestimmung fixierter, allgemein akzeptierter Lerninhalte unmöglich. Kompetenzen könnten jedoch nur an Inhalten erworben werden. „Dabei kann es sich nicht um beliebige Inhalte handeln, sondern um Inhalte, die aus heutiger Sicht für die Bewältigung der Anforderungen von morgen von Bedeutung sind.“ Diese könnten in einem offenen und dynamischen Kanon festgehalten werden. Koch zeigt so auf, dass Kompetenzorientierung und Bildungskanon miteinander vereinbar sind.

*Eva-Maria Stange* diskutiert, ob ein Bildungskanon, der die Ziele allgemeiner Bildung festlegen sollte, mit dem gegliederten Schulsystem in Einklang zu bringen ist. Ausgehend von der Beschreibung der Bildungsstandards kommt Stange zu dem Schluss, dass ein grundlegender Bildungskanon nicht mit einem früh aussortierenden Schulsystem verbunden werden kann. „Folgt man dem Ansatz kumulativen, systematischen und vernetzten Lernens, der dann in gestuften Kompetenzanforderungen seinen Niederschlag findet, ist überhaupt nicht nachzuvollziehen, warum es dazu unterschiedlicher abschlussbezogener Bildungsstandards bedarf.“ Stange fordert die Einführung von Mindeststandards „mit einem Kernwissen [...], die von möglichst allen Schüler/innen bis zu einem bestimmten Entwicklungsabschnitt [...] erreicht sein müssen. Sie sind die Voraussetzung, damit rechtzeitig individuell fördernde Maßnahmen eingeleitet und ein erfolgreicher Übergang von der Schule in das (Erwerbs-)Leben erfolgen kann.“

*Peter Lautzas* betrachtet die von der Kultusministerkonferenz eingeführten Bildungsstandards ebenfalls kritisch. Die Standards vermittelten eine einseitige Sichtweise auf Bildung als quantifizier- und materialisierbares Ergebnis. Es fehlten qualifizierende Faktoren wie „geistig-kulturelle Prägung, Verantwortungsgefühl, überpersönliches Interesse, religiöse oder philosophische Beheimatung, aufklärerischer Impetus“. Lautzas warnt vor dem Übergewicht abstrakter Kompetenzen und einem unrealistischen Anspruchsniveau, das nur den Druck auf die Schüler/innen erhöhe, ohne zu mehr Bildung zu führen.

*Ralf Kasper* weist darauf hin, dass es für Schulbuchmacher/innen „einen fest etablierten [...] Kanon an Inhalten“ gibt. Dieser Kanon sei zwar nicht mehr – wie noch vor etwa zehn Jahren – von den Lehrplänen vorgegeben, faktisch aber dennoch vorhanden. Kasper prognostiziert, dass die Erarbeitung eines allgemeinen Bildungskanons auf die Schulbuchentwicklung kaum Auswirkungen haben werde. Schon jetzt würde der informelle Kanon durch die Genehmigungsverfahren der Kultusministerien und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen bei der Schulbuchentwicklung in die Schulbücher übertragen.

## Literatur

**Andresen, Sabine, Casale, Rita, Gabriel, Thomas, Horlacher, Rebekka, Lärcher Klee, Sabina, Oelkers, Jürgen (Hrsg.)** (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim.

**Köller, Olaf** (2009): Die institutionelle Umsetzung durch das IQB – Konzeption und Kritik. In: Wernstedt, Rolf, John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung. Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. S. 28-33.

# Vier Formen der Standardisierung schulischer Bildung



**Dr. phil. Hermann Josef Abs** ist Professor für Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Gießen. Er hat in Bonn und Freiburg studiert, bis zum zweiten Staatsexamen am Gymnasium unterrichtet und promovierte an der Universität Freiburg in Erziehungswissenschaft. Von 2002 bis 2009 beschäftigte er sich am DIPF mit nationalen und internationalen Projekten zu *Citizenship Education*, vergleichender Bildungsforschung und Lehrerbildung. Gegenwärtig ist Abs u.a. in Projekten für die EU-Kommission und für die deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit involviert.

Schulen stehen an der Front gesellschaftlicher Entwicklungen. Das Schulsystem ist früher als andere Teilsysteme der Gesellschaft von Transformationsprozessen betroffen und gleichzeitig wird von ihm ein eigenständiger Beitrag zur Beeinflussung dieser Prozesse erwartet. Erlebte und geforderte Veränderungen werden häufig als krisenhaft erfahren. Wenn Unsicherheit über die Chancen einer Gesellschaft für die Zukunft besteht, sind besondere Institutionen der Orientierung gefragt.

Für die kriegführenden Heere der Vergangenheit war eine solche Institution die Standarte. Sie repräsentierte einen Wert, der sich zur Identifikation anbot, und um dessentwillen es sich lohnte, das eigene Leben einzusetzen. Zugleich verlieh die Standarte den einzelnen Gruppen von Kämpfern Handlungsorientierung im Getümmel der Schlacht und schließlich markierte sie das herrschende Regime (Zürn 2002) im Sinne einer Ordnung von Rechenschaftspflichten, Entscheidungsstrukturen, Lohn und Strafe. Durch das Zusammenwirken der drei Elemente von Wertsetzung, Orientierung und Regime werden die komplexen Gegebenheiten der Kriegsführung auf überschaubare Symbole und Prozeduren reduziert.

Folgt man dem so skizzierten etymologischen Ursprung des Begriffs, so liegt es nahe die drei konstituierenden Elemente der Standarte, nämlich Wertsetzung, Orientierung und Regime, auch bei

schulischen *Standards* in den Blick zu nehmen. Dieser Beitrag beschränkt sich auf das erste Element und stellt vier unterschiedliche Institutionalisierungen der Wertsetzung durch Standards dar. Die Gliederung folgt dabei der Logik des Bildungsproduktionsmodells, indem zuerst auf Standards zu den inhaltlichen Vorgaben (Input), sodann zu den Prozessen und schließlich zu den Ergebnissen (Output) schulischer Bildungsarbeit eingegangen wird. Der vorliegende Beitrag bietet somit einen aktualisierten Ausschnitt aus Abs (2009); weitere Aspekte der Institutionalisierung, mit Bezug zur bildungspolitischen Implementierung von Standards und zu den Voraussetzungen ihrer pädagogischen Orientierungswirkung, konnten hier aus Platzgründen nicht integriert werden.

## Standardisierung der Inhalte (Kanon)

Während Lehrpläne in ihrer ursprünglichen Form lediglich eine Festsetzung von zu unterrichtenden Inhalten umfassten, wurden sie seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend durch andere Elemente erweitert. Ausgehend von den USA wurde der Gedanke leitend, dass die Inhalte der Schulbildung durch ihren Beitrag für die Bewältigung von künftigen Lebenssituationen rational begründet werden müssen (Robinson 1967). Mithin lag es nahe, die Lehrpläne von den Bildungszielen her zu konstruieren. Dadurch sollten aus Bildungsinhalten Themen werden, mit denen sich eine Funktion für die Qualifikation der Heranwachsenden verbindet. Faktisch erwiesen sich jedoch die Strukturen der Schulfächer und die mit ihnen verbundenen wissenschaftlichen Disziplinen sowie die tradierten Inhalte als derartig stabil, dass die intendierte Wende nie in voller Konsequenz vollzogen wurde. Realistisch beschreiben deshalb Hopmann und Künzli (1998) Lehrplanarbeit als die Vermittlung zwischen tradierten Inhalten und dem absehbaren Bedarf an Qualifikationen.

Inhaltliche Festlegungen für Bildung stellen die älteste Form der Standardisierung dar. Bereits in der Antike wurde reflektiert, welche Inhalte zur Bildung des freien Bürgers gehören (Dolch 1971; Marrou 1948/1977). Entsprechende Positionierungen waren auch deshalb Teil des öffentlichen Diskurses, weil sich die Anbieter von Schule in einem staatlich wenig kontrollierten Markt behaupten mussten. Zum Thema wurden die Inhalte unter anderem, weil sie ein gemeinsames Verständnis der gesellschaftlichen Aufgaben und Identität innerhalb der Oberschicht förderten (Brown 1995). Im Vergleich zur Antike ist schulische Arbeit heute weitgehend staatlich kontrolliert und soll dazu beitragen, den menschenrechtlichen Anspruch aller auf gleichberechtigte Chancen zur Teilhabe an den Realisierungsformen menschlichen Lebens umzusetzen. Die rechtsstaatliche Legitimation schulischer Bildungsinhalte

in Form von Lehrplänen trägt diesem Anspruch formal Rechnung. Empirisch erweist sich jedoch die Möglichkeit, die Arbeit in den Schulen durch Lehrpläne festzulegen, als beschränkt. Künzli und Santini-Amgarten (1999) weisen nach, dass Lehrpläne insgesamt nur mäßig von Lehrenden konsultiert werden; ihre Wirkung erscheint eher über die Bereitstellung von Schulbüchern und weiteren Lehrmaterialien vermittelt, die sich ihrerseits an Lehrplanvorgaben orientieren. Oelkers (2006) schließlich resümiert ergänzend, dass die Nutzung von Lehrplänen mit steigendem Umfang nachlasse.

## Standardisierung der Lerngelegenheiten

Das Begriffsverständnis von Curriculum im Amerikanischen und Deutschen weist eine für diesen Punkt wichtige Differenz auf. Während Curriculum im Deutschen synonym zu Lehrplan verwendet wird, kann der Begriff im Amerikanischen eine spezifische Form der Lehrplanung, im Sinne eines detaillierten Unterrichtsprogramms, bezeichnen. Lerngelegenheiten werden in der Tradition des *instructional design* als Versuch einer Präfiguration der Erfahrungen von Schüler/innen festgelegt (Abs 2004). Die Verantwortung für entsprechende Standards liegt typischerweise auf einer niedrigeren politischen Verantwortungsebene als bei inhaltlichen Standards. So treten z.B. in den USA unterschiedliche Anbieter mit ausformulierten Kursen in Konkurrenz und Bundesstaaten, Schuldistrikte oder Schulen bemühen sich um die Einführung eines bestimmten Curriculums. Bei einer Standardisierung der Lernumgebung sind Lehrer/innen weitgehend von der Unterrichtsplanung entlastet; ihre Verantwortung bezieht sich auf die korrekte Umsetzung, die sogenannte Implementation des Curriculums. Nach dieser Vorstellung von Standardisierung wird dem Anspruch auf gleiche Bildungschancen für alle durch die Herstellung weitgehend gleicher Lerngelegenheiten Rechnung getragen.

In der deutschsprachigen Tradition wird hingegen die Aufgabe, Lernumgebungen zu gestalten, in der Verantwortung des Lehrers gesehen. Dazu wird ihm ein großes Maß an professioneller Autonomie eingeräumt. So kann etwa von Hentig (1993/2003: 251) behaupten: „Der Lehrer ist das Curriculum“. Vor dem Hintergrund dieser Tradition wird die Skepsis verständlich, die im deutschen Sprachraum gegenüber standardisierten Curricula besteht. In Entsprechung zum *instructional design* kannte zwar auch Deutschland in den 60er und 70er Jahren eine Bewegung der „programmierten Unterweisung“, die von einigen empirischen Erziehungswissenschaftler/innen und pädagogischen Psychologen vertreten wurde. Jedoch fand dieser Ansatz in der Praxis keine nachhaltige Rezeption. Der weiter gehende Anspruch, Curricula zu entwickeln, die für jeden möglichen Einfluss des Lehrers in der Umsetzung

resistent sind (*teacher proof curriculum*) wurde in den 70er Jahren optimistisch formuliert (z.B. Nestle 1975), wird heutzutage aber allgemein als uneinlösbar betrachtet, wenn nicht gar aus pädagogischen Erwägungen abgelehnt, da z.B. unterschiedliche Schüler/innen und Schülerzusammensetzungen vorab nicht planbare Variationen in den Lerngelegenheiten erforderlich machen.

## Prozessbezogene Standards

Eine Alternative zur Standardisierung von Lernumgebungen, die stärker deutschsprachigen Traditionen entspricht, stellen Standards für Prozessmerkmale von Unterricht und Schule dar. Die Festlegung solcher Standards vollzieht sich zum einen in Formen nicht justiziabler Verbindlichkeit im Rahmen von professionsinternen Diskursen oder Selbstverpflichtungen, zum anderen aber auch in rechtlich abgesicherten Formen von Verbindlichkeit.

Ein Beispiel für verbindlich festgelegte prozessbezogene Standards stellen die Prinzipien des Kontroversalitätsgebots und des Indoktrinationsverbots dar (Sutor 2002). Kontroversalität bedeutet, dass gesellschaftlich kontroverse Themen in der Schule als kontrovers vermittelt werden. Das Indoktrinationsverbot enthält die Forderung, dass eine eigenständige Meinungsbildung der Schüler/innen anzustreben und zu achten ist. Diese Standards entstanden im Rahmen eines professionsinternen Diskurses, erlangten dann aber eine höhere Verbindlichkeit, indem sie zu Kriterien für die Förderungswürdigkeit von politischen Bildungsprogrammen in Deutschland erhoben wurden. Eine entsprechende Diskussion findet sich auch in den USA angesichts verschiedener Unterrichtsstile im Umgang mit konflikthaften Themen (Hess 2004), ohne dass dort ein Konsens und eine Absicherung von Verbindlichkeit für die Standards vergleichbar zur deutschen Situation erkennbar wären.

Ebenso wie die beiden vorausgegangenen Formen der Standardisierung können auch Prozessstandards empirisch erfasst werden. Für das Kontroversalitätsgebot und das Indoktrinationsverbot findet sich ein entsprechendes Instrument mit dem Titel „*open classroom climate for discussion*“ in der *IEA International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS 2010), an der Deutschland als eines von fünf EU-Mitgliedsländern trotz angebotener EU-Förderung nicht teilgenommen hat.

## Leistungsstandards

Der wesentliche Unterschied zwischen den drei vorausgegangenen Konzeptionen und Leistungsstandards besteht darin, dass sich erstere auf das Verhalten der Lehrkraft bzw. auf Merkmale von Schule und Unterricht

beziehen, während bei Leistungsstandards Erwartungen hinsichtlich der Unterrichtsergebnisse bei den Schüler/innen zum Gegenstand der Wertsetzung werden. In deutschsprachigen Veröffentlichungen werden Leistungsstandards derzeit häufig als Bildungsstandards bezeichnet; dieser Begriff wurde hier vermieden, weil er semantisch auf jede der vier Formen von Standards bezogen werden kann.

Wenn man Leistung als Verhalten definiert, das an einem Gütemaßstab ausgerichtet ist, setzt Leistung die Festlegung von Werten voraus. Zentral für die nähere Bestimmung von Leistungsstandards ist, wie der Maßstab gewonnen wird, an dem sich die Festlegung orientiert. Drei grundsätzliche Wege der Konstruktion von Leistungsmaßstäben lassen sich unterscheiden (Klieme et al. 2003): erstens der Vergleich mit anderen Leistungserbringern (soziale Bezugsnorm), zweitens der Vergleich mit inhaltlichen Erwartungen (kriteriale Bezugsnorm) und drittens der Vergleich mit den Leistungen desselben Leistungserbringers zu einem anderen Zeitpunkt (ipsative oder individuelle Bezugsnorm).

Die Festsetzung von kriterialen Standards kann ausgehend von Kompetenzmodellen erfolgen, dies ist eine aufwändige und psychometrisch voraussetzungsreiche Aufgabe. Anspruchsvolle Standards können deshalb nicht von einer Kommission innerhalb kurzer Frist erarbeitet werden (Pant et al. 2010). Wohl vor dem Hintergrund der langen Entwicklungszeit von psychometrisch abgesicherten Kompetenzmodellen wurden in Deutschland und Österreich politische Entscheidungen gegen die Formulierung von Mindeststandards im Sinne eines empirisch begründeten Kompetenzniveaus getroffen. Stattdessen wurden allgemeiner gehaltene Regelstandards festgelegt (KMK 2004a; kritisch Huber et al. 2006), die bezogen auf ausgewählte Fächer und teilweise schulartspezifisch einen mittleren Erwartungshorizont für eine Schulstufe umschreiben, ohne eine von allen Schüler/innen mindestens zu erreichende Ausprägung festzulegen. Dem im deutschen Sprachraum nicht verfolgten Typ kriterialer Mindeststandards entsprechen zum Teil die Benchmarks der Europäischen Union im Rahmen der offenen Koordinierung im Bildungsbereich (z.B. European Commission 2011).

## Fazit

Unterschiedliche Formen der Standardisierung sollen dazu beitragen, die Funktionalität des gesellschaftlichen Teilsystems Schule abzusichern. Wenn Entscheidungen für oder gegen Standardisierungsformen anstehen, ist zunächst normativ zu begründen, welchen Zielen die gewählte Form dienen soll; dabei ist auch erwartbaren Nebeneffekten Rechnung zu



tragen. Sodann kann formativ empirisch evaluiert werden, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um Standards im Alltag der Schulen Relevanz zu verleihen. Dabei kann es auch ein Ergebnis sein, dass es im Rahmen der aktuellen Unterstützungsstrukturen und bei gegebenen Lehrerkompetenzen nicht gelingt, eine konkrete Form der Standardisierung konzepttreu zu implementieren. Schließlich stellt sich im Rahmen summativer Evaluation die Frage, inwiefern die angestrebten Ziele auch tatsächlich durch die gewählte Form der Standardisierung erreicht werden, sowie welche nicht intendierten Effekte die gewählte Standardisierung mit sich bringt.

## Literatur

**Abs, Hermann Josef** (2004): Curriculum Work and Instructional Design as Different Perspectives on Teaching. In: Seel, Norbert M., Dijkstra, Sanne (Hrsg.): Curriculum, Plans and Processes of Instructional Design – International Perspectives. Mahwah NJ: Erlbaum, S. 211-226.

**Abs, Hermann Josef** (2009): Standards schulischer Bildung. In: Andresen, Sabine et al. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 819-833.

**Abs, Hermann Josef, Bausch, Jennifer** (2011): Monitoring Instruments as Products of Developmental Cooperation within the Educational Sector. Report by order of the GIZ. Eschborn.

**Brown, Peter** (1995): Macht und Rhetorik in der Spätantike. München.

**Dolch, Josef** (1971): Lehrplan des Abendlandes: zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. 3. Auflage. Ratingen.

**European Commission**: Progress report towards the common European objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2010/2011. Brussels: Directorate-General for Education and Culture SEC(2011)526

**Hentig, Hartmut von** (2003): Die Schule neu denken: eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim.

**Hess, Diana E.** (2004): Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. In: Political Science and Politics 37 (2004), H. 2, S. 257-261.

**Hopmann, Stefan, Künzli, Rudolf** (1998): Entscheidungsfelder der Lehrplanung. In: Dies. (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur/Zürich. S. 17-34.

**Huber, Christina, Späni, Martina, Schmellentin, Claudia, Criblez, Lucien** (2006): Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien. Aarau.

**ICCS 2010 = Schulz, Wolfgang, Ainley, John, Fraillon, John, Kerr, David, Losito, Bruno** (2010): ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries. Amsterdam.

**Klieme, Eckhard, Avenarius, Hermann, Blum, Werner, Döbrich, Peter, Gruber, Hans, Prenzel, Manfred, Reiss, Kristina, Riquarts, Kurt, Rost, Jürgen, Tenorth, Heinz-Elmar, Vollmer, Helmut J.** (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

**KMK 2004a = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (2003 und 2004): Bildungsstandards für den Primarbereich, für den Hauptschulabschluss und für den Mittleren Schulabschluss. Unter: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards-neu.htm>

**Künzli, Rudolf, Santini-Amgarten, Bruno** (1999): Wie Lehrpläne umgesetzt und verwendet werden. In: Künzli, Rudolf et al. (Hrsg.): Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Chur, Zürich. S. 144-167.

**Marrou, Henri Irénée** (1977): Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. München.

**Nestle, Werner** (1975): Die Formulierung von Unterrichtsmodellen, Lehrplanungen und Arbeitsanweisungen. In: Frey, Karl et al. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band 2. München, Zürich. S. 170-178.

**Oelkers, Jürgen** (2006): Lehrpläne als Steuerungsinstrument? In: Criblez, Lucien, Gautschi, Peter et al. (Hrsg.): Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli. Bern. S. 241-268.

**Pant, Hans Anand, Tiffin-Richards, Simon P., Köller, Olaf** (2010): Standard-Setting für Kompetenztests im Large-Scale-Assessment. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 56 (2010), S. 175-188.

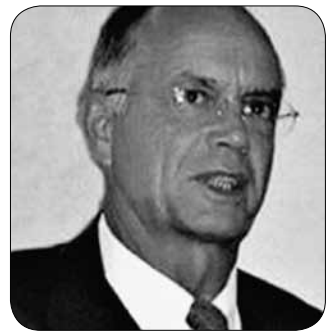
**Robinson, Saul B.** (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied.

**Sutor, Bernhard** (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 45 (2002), S. 17-27.  
Unter: [http://www.bpb.de/popup/popup\\_druckversion.html?guid=P4395K](http://www.bpb.de/popup/popup_druckversion.html?guid=P4395K)

**Zürn, Michael** (2002): Regime/Regimeanalyse. In: Nohlen, Dieter, Schultze, Rainer-Olaf (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe. München. S. 798-799.

# Schließt der Kompetenzansatz des Forum Bildung einen Bildungskanon aus?

Die Empfehlungen des Forum Bildung zur Reform der Bildung in Deutschland von 2001 (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2002)<sup>5</sup> basieren auf einem Kompetenzansatz, der in der Expertengruppe *Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen* unter maßgeblicher Beteiligung von Prof. Franz Weinert erarbeitet worden ist.<sup>6</sup> Die Expertengruppe hat damals bewusst davon abgesehen, einen inhaltlich orientierten „Wissenskanon“ aufzustellen, und stattdessen versucht, den Erwerb zentraler Kompetenzen als Prozess zu beschreiben. (vgl. Arbeitsstab



**Hans Konrad Koch**, Ministerialdirigent a. D. studierte von 1962–1967 Rechtswissenschaften und Politik in Freiburg, Paris und Marburg. Von 1968–1969 an der Ecole Nationale d'Administration, Paris, legte er 1972 sein Zweites jur. Staatsexamen in Berlin ab. 1972–2007 war er im BMBF tätig, zuletzt als Leiter der Unterabteilung „Lebenslanges Lernen, Bildungsforschung, Weiterbildung“. Von 1996–1999 war er bei der Europäischen Kommission Leiter der Entwicklungsabteilung der European Training Foundation, Turin und von 1999–2002 Leiter des Arbeitsstabes des „Forum Bildung“ im Auftrag von Bund und Ländern.

<sup>5</sup> Im Forum Bildung haben unter dem gemeinsamen Vorsitz der Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn und des Bayerischen Wissenschaftsministers Hans Zehetmair Ministerinnen und Minister des Bundes und der Länder zusammen mit Wissenschaftlern und Vertreterinnen und Vertretern der Sozialpartner, der Kirchen, der Studierenden und der Auszubildenden in mehr als zweijähriger Arbeit zwölf Empfehlungen zur Reform der Bildung in Deutschland erarbeitet, die im November 2001 der Öffentlichkeit vorgelegt wurden. Innerhalb der zwölf Empfehlungen sieht das Forum Bildung frühe Förderung, individuelle Förderung, die Verwirklichung lebenslangen Lernens für alle, die Erziehung zu Verantwortung und die Reform der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden als vordringlich an. Die Empfehlungen waren Grundlage für das Handeln von Bund und Ländern als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse. Sie sind auch zehn Jahre nach ihrer Erarbeitung noch unvermindert aktuell.

<sup>6</sup> Die Expertengruppe arbeitete von Mai bis Dezember 2000, Mitglieder der Expertengruppe waren: Helmut Flöttmann, Miele und Cie. GmbH Gütersloh, Prof. Dr. Dr. Rainer Lehmann, Humboldt-Universität Berlin, Dr. Irene Lischka, Institut für Hochschulforschung Wittenberg, Prof. Dr. Ingo Richter, Deutsches Jugendinstitut München, Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Universität Heidelberg, Prof. Dr. Franz E. Weinert, MPI für psychologische Forschung München.

Forum Bildung 2001: 17, 19) Dieser Kompetenzansatz ist unter anderem in die Konzeption der deutschen Bildungsstandards eingegangen. Angesichts der aktuellen Wiederaufnahme der Diskussion eines Bildungskanons stellt sich heute die Frage, ob der Kompetenzansatz des Forum Bildung grundsätzlich im Widerspruch zur Aufstellung eines Bildungskanons steht.

## Bildungsverständnis des Forum Bildung

Das Forum Bildung geht von einem umfassenden Bildungsbegriff aus und versucht dabei, die Gegensätzlichkeit der Begriffe „Bildung“ und „Qualifizierung“ aufzulösen: Das Forum Bildung wendet sich gegen die oft vertretene Auffassung, wonach Bildung auf die Entwicklung der Persönlichkeit ziele, Qualifikation hingegen nur auf ökonomische Verwertung. Diese Auffassung werde der Realität von Bildungsprozessen nicht gerecht. Die Herausforderungen des technischen und sozialen Wandels führten zunehmend dazu, dass sich die Anforderungen an die Beschäftigungsfähigkeit (Qualifizierung für den Arbeitsmarkt) immer mehr in Bereiche ausdehnen, die traditionell dem Bereich der Gesamtpersönlichkeit zugerechnet werden (z.B. sogenannte personale und soziale Kompetenzen). Persönlichkeitsentwicklung wiederum umfasse nicht nur die individuelle Selbstentfaltung, sondern auch die Fähigkeit, Verantwortung für andere und die Gemeinschaft zu übernehmen. Ohne eine vielseitig entwickelte Gesamtpersönlichkeit mit ausgeprägten Kompetenzen für persönliches und soziales Handeln ist Beschäftigungsfähigkeit heute nach Auffassung des Forum Bildung nicht mehr denkbar. Umgekehrt sei die Fähigkeit, den eigenen Lebensunterhalt zu sichern, eine notwendige Voraussetzung für die Entfaltung der eigenen Person und für die Teilhabe an der Gesellschaft. (vgl. ebd.: 18f)

Bildung und Qualifikation zielen nach dieser Auffassung daher untrennbar auf die drei Dimensionen Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit. (vgl. ebd.: 7 und Arbeitsstab Forum Bildung 2002: 15) Entscheidend ist dabei, dass die für die Verwirklichung dieser drei Dimensionen erforderlichen Elemente einem ständigen Wandel unterworfen sind.

Hier setzt der Kompetenzansatz des Forum Bildung an: Der beste Weg, diesen Wandel zu verstehen, ist nach Meinung der o. g. Expertengruppe die Beschreibung von Kompetenzen, die aus heutiger Sicht für die Bewältigung der Anforderungen von morgen erforderlich erscheinen. Eine solche Beschreibung kann Tendenzen deutlich machen, bleibt aber immer eine Momentaufnahme in einem sich ständig weiter entwickelnden Prozess. (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001: 19)

## Kompetenzansatz statt Wissenskanon

Ein „Wissenskanon“ ist nach Auffassung der Expertengruppe weder dem immer schnelleren Wachstum des Wissens angemessen noch wäre er im wissenschaftlichen und politischen Konsens begründbar. In einer offenen, pluralistischen und sich schnell verändernden Welt könne es keinen geschlossenen Kanon allgemein akzeptierter Bildungsziele geben. Erforderlich sei es daher, aus den verschiedensten nationalen und internationalen Erfahrungsquellen (z.B. Theorien des guten Lebens, Modelle der wirtschaftlichen Prosperität, soziale Innovationsfähigkeiten und ihre individuellen Determinanten) jene Kompetenzen und Kompetenzsysteme zu identifizieren, die von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erworben werden müssen, um erwünschte individuelle wie gesellschaftliche Entwicklungen zu ermöglichen und zu befördern. Die auf diesem Weg definierten Bildungsziele stellen nach Meinung der Expertengruppe einen offenen Katalog von Werten dar, die durch Erziehung, Unterricht und Selbstbildung anzustreben sind. (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001: 20)

Die vom Forum Bildung eingesetzte Expertengruppe hat daher bewusst davon abgesehen, einen ihrer Auffassung nach zwangsläufig unvollständigen Kanon von Bildungs- und Qualifikationszielen und daraus abgeleiteter Inhalte aufzustellen, sondern stattdessen versucht, den Erwerb von zentralen Kompetenzen als Prozess zu beschreiben. Die Beschreibung dieser Kompetenzen wird im Folgenden – auszugsweise – in der Fassung der Leitsätze III bis VII des Forum Bildung wiedergegeben: (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2002: 55ff.)

- **Lernen des Lernens:** Lernkompetenz ist Voraussetzung für lebenslanges Lernen. Sie umfasst den Aufbau von Kenntnissen über den Umgang mit neuen Informationen und mit Problemen sowie die damit verbundenen Kompetenzen zur Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernens. Lernen des Lernens muss in Verbindung mit dem Lernen von Inhalten erfolgen. In allen Phasen von Bildung und Qualifizierung muss immer wieder zurückgeblickt und überlegt werden, wie das konkrete Lernen tatsächlich stattgefunden hat und wie es hätte noch besser stattfinden können.
- **Fach- und Methodenkompetenz:** Fachkompetenz setzt solides inhaltliches Wissen voraus. Zur Fachkompetenz gehört aber gleichermaßen die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens. Hinzu kommen fachübergreifende (Schlüssel-)Kompetenzen insbesondere im Bereich Sprach- und Medienbeherrschung sowie in den Naturwissenschaften.

Fachwissen wird erst durch methodisch-instrumentelle Kompetenzen voll nutzbar. Diese fachübergreifenden Kompetenzen werden am besten in Verbindung mit dem inhaltlichen Wissen erworben.

- **Soziale Kompetenzen:** Soziale Kompetenzen umfassen soziales Verstehen, soziale Geschicklichkeit, soziale Verantwortung, Konfliktlösungskompetenz. Soziale Kompetenzen gehören zu den wichtigsten beruflichen Voraussetzungen. Sie sind zugleich wichtige Grundlagen für Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabe an der Entwicklung und Gestaltung der Gesellschaft. Der Erwerb sozialer Kompetenzen erfordert reflektierte soziale Erfahrung.
- **Werte erfahren:** In einer sich verändernden Gesellschaft ist die Fähigkeit, mit Wandel umzugehen, die im Wandel liegenden Chancen zu nutzen und Wandel mitzugestalten, eine der wichtigsten Kompetenzen. Werte lassen sich nicht abstrakt vermitteln. Bildungseinrichtungen müssen daher Gelegenheiten schaffen zum Erleben, Erfahren und Reflektieren von Werten.
- **Kompetenzerwerb in der Lebens- und Arbeitswelt:** Kompetenzen werden nicht nur in den klassischen Bildungsinstitutionen erworben, sondern in starkem Maße auch in der Lebens- und Arbeitswelt. Bildungseinrichtungen müssen sich daher noch stärker öffnen für ihr soziales, kulturelles und wirtschaftliches Umfeld. Kompetenzen, die außerhalb von formaler Bildung erworben worden sind, müssen anerkannt und in formale Bildungsprozesse einbezogen werden.

Ziel dieses Kompetenzansatzes ist die Verwirklichung eines dynamischen Konzepts der ständigen Erneuerung und Ergänzung von Kenntnissen und Fertigkeiten, das sich durch große Offenheit und Anpassungsfähigkeit auszeichnet. Das Forum Bildung legt großen Wert darauf, dass der Kompetenzerwerb möglichst früh einsetzt und als lebenslanger Prozess verstanden wird. Es fordert, die frühe Kindheit als Lernzeit und den Kindergarten als Lernort ernster zu nehmen, da hier die Grundlagen für späteres erfolgreiches Lernen gelegt werden. Andererseits erfordere der lebenslange Prozess des Aufbaus und der Entwicklung der Kompetenzen eine stärkere funktionale Abstimmung und Verzahnung der einzelnen Bildungsbereiche. (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001: 32ff.)

## Konsequenz: Ein offener und dynamischer Bildungskanon

Trotz der ausdrücklichen Ablehnung eines „Wissenskanons“ schließt der

Kompetenzansatz des Forum Bildung nicht grundsätzlich jede Form eines Bildungskanons aus. Es ist zu vermuten, dass das Forum Bildung die Frage eines Bildungskanons heute differenzierter sehen würde. Denn die Form eines Bildungskanons hängt entscheidend von dem zugrunde liegenden Bildungsverständnis ab. Das Forum Bildung grenzte sich vor zehn Jahren gegen einen „geschlossenen Bildungskanon“ ab, der auf einem – heute überholten – statischen Bildungsverständnis beruht. Die aktuelle Wiederaufnahme der Diskussion eines Bildungskanons berücksichtigt jedoch bereits das dynamische Bildungsverständnis, das dem Kompetenzansatz des Forum Bildung zugrunde liegt.

Bei einem statischen Bildungsverständnis, gegen das sich das Forum Bildung wendet, wurde die Aneignung von Wissen als Selbstzweck angesehen. Dies führte zum Erwerb von Wissen auf Vorrat („Anpauken“) und im Extremfall zur Reproduktion von auswendig Gelerntem. Bei einem solchen statischen Bildungsverständnis ist es logisch, einen geschlossenen Wissenskanon aufstellen zu wollen.

Bei dem vom Kompetenzansatz geprägten dynamischen Bildungsverständnis geht es dagegen um die ständige Erneuerung und Ergänzung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Dies schließt einen geschlossenen Kanon allgemein akzeptierter Bildungsziele und Inhalte aus. Die Kompetenzen, die die ständige Erneuerung und Ergänzung von Kenntnissen und Fertigkeiten sicherstellen sollen, können jedoch nur – und darauf hat das Forum Bildung besonderen Wert gelegt – in Verbindungen mit Inhalten erworben werden. Dabei kann es sich nicht um beliebige Inhalte handeln, sondern um Inhalte, die aus heutiger Sicht für die Bewältigung der Anforderungen von morgen von Bedeutung sind. Allein schon die Frage, welche Inhalte für den angestrebten Erwerb zentraler Kompetenzen, etwa bei der Umsetzung von Bildungsstandards, zugrunde gelegt werden sollten, sowie die sich anschließende Frage, wie eine fortlaufende Anpassung dieser Inhalte – ohne die Gefahr einer Überlastung – erfolgen kann, führt zur Diskussion eines Bildungskanons auf der Grundlage eines dynamischen Bildungsverständnisses. Ein Bildungskanon in diesem Verständnis kann aber nur ein offener und dynamischer Kanon von Bildungszielen und Inhalten sein, also „eine Momentaufnahme in einem sich ständig weiter entwickelnden Prozess“. (Arbeitsstab Forum Bildung 2001: 19)

Die Herausforderung bei der Anlage eines solchen offenen und dynamischen Bildungskanons besteht vor allem darin, Prozesse zum „Entschlacken“ von – inzwischen verzichtbaren – Inhalten vorzusehen, die es ermöglichen, neue, künftig bedeutsame Inhalte aufzunehmen, ohne dass es

zu einer Überlastung kommt. Wie groß diese Herausforderung ist, zeigen die schmerzlichen Erfahrungen der vergangenen Jahrzehnte mit – meist nicht sehr erfolgreichen – Studienreformbemühungen im deutschen Hochschulsystem und derzeit die aktuellen Schwierigkeiten, zu einer vernünftigen „Entschlackung“ von Bachelor-Studiengängen zu kommen.

Darüber hinaus muss ein offener Kanon „Leerstellen“ enthalten, d. h. offen sein für das Hinzufügen von Inhalten, die beispielsweise unter unterschiedlichen kulturellen oder regionalen Aspekten bedeutsam für den Erwerb der oben dargestellten zentralen Kompetenzen sind.

Schließlich müsste ein solcher offener und dynamischer Kanon neben Bildungszielen und den daraus abgeleiteten Inhalten auch Vorstellungen von – sich ebenfalls verändernden – Gelegenheiten zum Erleben, Erfahren und Reflektieren von Werten enthalten. Nur so kann ein Kanon Grundlagen legen für die Fähigkeit, sich in einer vom Wandel bestimmten Gesellschaft zu orientieren, Perspektiven zu entwickeln, das Lebensumfeld mitzugestalten und verantwortungsvoll zu handeln.

Bei einem offenen und dynamischen Bildungskanon geht es somit neben der Aufstellung eines Kanons von Bildungszielen und Inhalten vor allem um die Anlegung eines Prozesses der ständigen Überprüfung und Weiterentwicklung von Inhalten und Gelegenheiten als Grundlage zum Erwerb der Fähigkeiten und Kenntnisse, die zur Bewältigung der Anforderungen von morgen erforderlich erscheinen.

## Literatur

**Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.)** (2001): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen, vorläufige Leitsätze und Expertenbericht, Materialien des Forum Bildung 5, Bonn.

**Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.)** (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung, Ergebnisse des Forum Bildung II, Bonn.



# Ein Kanon für allgemeine Bildung im gegliederten Schulsystem

Die Frage, ob ein bundesweit gültiger Bildungskanon und das gegliederte Schulsystem zusammenpassen, lässt sich nicht ohne Erinnerung an die Debatte über die Bildungsstandards beantworten. Bildungsstandards dienen der Vergleichbarkeit der Qualität schulischer Bildung und umfassen nach Definition der KMK die zentralen „fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände“ (KMK 2004). Sie sollten sich aus den gesellschaftlich definierten, verbindlichen und auf spezielle schulische Vermittlungsbereiche bezogene Inhalte und Zusammenhänge (Bildungskanon) ableiten lassen. Dreizehn solcher auf „verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule“ (BMBF 2003: 9) ausgerichtete nationale übergangs- bzw. schulabschlussbezogene Bildungsstandards liegen bisher vor und wurden in den Lehrplänen der Länder mehr oder weniger umgesetzt. Die Qualität ist sehr unterschiedlich. Es ist nicht erkennbar, dass sie aus einem übergeordneten Kontext eines fächerunabhängigen Bildungskanons abgeleitet wurde. Eher bilden einige den kleinsten gemeinsamen Nenner der (bis zum Zeitpunkt der Verabschiedung der Bildungsstandards) gültigen Lehrpläne ab.

Dabei war bereits die Einführung der nationalen Bildungsstandards als ein bedeutsames Instrument der zentralen Output-Steuerung und der Qualitätsentwicklung von Schulen und Unterricht nicht unumstritten. Sie sollten dazu beitragen, die im in-



**Dr. Eva-Maria Stange** (54), Diplomlehrerin für Mathematik und Physik, war in Dresden von 1979–1993 sowie 2005 als Lehrerin und in der Lehrerbildung tätig. Sie war von 1993–2005 Landes- und Bundesvorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, dann von 2006–2009 Sächsische Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst. Seit 2009 ist sie Mitglied des Sächsischen Landtags, stellvertretende SPD-Fraktionsvorsitzende sowie bildungs- und kulturpolitische Sprecherin der SPD-Fraktion und seit 2008 Bundesvorsitzende der Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD.

ternationalen Vergleich beschämenden Probleme des deutschen, föderalen Bildungssystems zu lösen: Das schwache durchschnittliche Kompetenzniveau der 15-jährigen insbesondere aufgrund einer hohen Zahl von sogenannten Risikoschüler/innen und vor allem die starke herkunftsbedingte Abhängigkeit des erreichten Bildungsniveaus.

„Wenn es gelingt, Bildungsstandards so zu gestalten, dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne ‚Philosophie‘ der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Schüler/innen, dann können die Standards zu einem Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen werden.“ (ebd.: 10) Diese hohe Erwartungshaltung, die deutlich macht, welche Dimension der Veränderung – ja welcher Paradigmenwechsel – mit der Erarbeitung und Einführung von Bildungsstandards auf das Schulsystem als Ganzes zukommen sollte, konnte nach effektiv sechs Jahren der Einführung in den Ländern nicht annähernd umgesetzt sein. Aber es darf die Frage erlaubt sein, ob die heute vorliegenden Bildungsstandards in der Zukunft dazu geeignet sein werden.

2011, zehn Jahre nach der Veröffentlichung der ersten schockierenden PISA-Ergebnisse, wissen wir, dass es in Deutschland immer noch erhebliche Bildungsdisparitäten gibt; zwischen den Ländern und zwischen den Schüler/innen in Abhängigkeit von ihrer Herkunft und ihrem Geschlecht.

Bildungsstandards sind weder Wundermittel zur schnellen Heilung dieser Probleme noch Teufelszeug, das die Chancenungleichheit zwangsweise weiter verschärft. In der PISA-Bilanz 2010 von Klieme u.a. (2010) wird umfassend aufgezeigt, dass es nur wenige empirisch belastbare Befunde gibt, um die Wirkung der seit 2001 eingeleiteten Maßnahmen zur Veränderung der Bildungsergebnisse nachzuweisen. Dazu zählen mit hoher Wahrscheinlichkeit die Stärkung des frühkindlichen Bildungsbereichs durch den Ausbau der Kindertagesstätten und die Einführung von Bildungsplänen, die Ganztagschulen und Ganztagsangebote und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung der Schulen. Doch es gibt auch bildungspolitische Maßnahmen, die ggf. zur Verschärfung der herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligung führen können, z.B. die Verkürzung der gymnasialen Ausbildung von acht auf sieben Jahre oder die Verschärfung der Übergangsregelungen nach Klasse 4 wie z.B. in Sachsen. Unklar bleibt auch, welche Wirkung die zahlreichen länderübergreifenden Vergleichstests in unserem ausleseorientierten Schulsystem haben.

Bildungsstandards beruhen auf gesellschaftlich determinierten Bildungszielen, bilden aber derzeit bei weitem nicht das ganze Spektrum der schu-

lischen Entwicklungsziele oder eines möglichen Bildungskanons ab. Sie beziehen sich lediglich auf sogenannte Kernbereiche, was auch gleichzeitig ein Problem in der Prioritätenwahrnehmung schulischer Bildungsziele beschreibt. Wo bleiben die ästhetische, politische und kulturelle Bildung? Welche Bedeutung haben gesellschaftliche Anforderungen an das Bildungssystem wie die Überwindung der sozialen Disparität und Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund oder Behinderungen? Welchen Beitrag leisten Bildungsstandards für die Durchlässigkeit des Bildungssystems, wenn sie von Anfang an differenziert abschlussbezogen angelegt sind und der innewohnende Bildungskanon teils erhebliche Unterschiede aufweist? Manifestieren sie damit nicht eher die sozialen Disparitäten, die unser gegliedertes Schulsystem mit sich bringt?

„Bildungsstandards beziehen sich auf die Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Verlauf der Lerngeschichte aufgebaut worden sind. Damit zielen sie auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen [...] Sie drücken die Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten.“ (BMBF 2003: 25) Diese von Klieme u.a. 2003 formulierten Anforderungen an gute Bildungsstandards wurden durch die KMK mit dem Auftrag zur Erarbeitung von abschlussbezogenen Regelstandards bewusst verletzt. Abschlussbezogen sollte nicht schulartbezogen heißen, so die KMK in ihren Erläuterungen (vgl. KMK 2004), bedeutet aber in der Realität unterschiedliche Lehrpläne im Inhalt und Anforderungsniveau für die verschiedenen Schularten bzw. Bildungsgänge. Die Bildungsstandards für das Fach Mathematik für den Hauptschulabschluss unterscheiden sich in ihren Inhalten nur marginal von denen für den Mittleren Schulabschluss. Warum wurden sie dennoch getrennt?

Folgt man dem Ansatz kumulativen, systematischen und vernetzten Lernens, der dann in gestuften Kompetenzanforderungen seinen Niederschlag findet, ist überhaupt nicht nachzuvollziehen, warum es dazu unterschiedlicher abschlussbezogener Bildungsstandards bedarf. Wie kann die Durchlässigkeit in einem Bildungssystem besser beschrieben werden als durch kumulativ aufgebaute Kompetenzstrukturen. Auch die Erkenntnis aus den internationalen Vergleichsstudien, dass auch in Haupt- oder Realschulen bzw. -bildungsgängen Schüler/innen hohe Kompetenzniveaustufen erreichen können, ist ein Beleg für die Leistungsfähigkeit entwicklungsorientierter Bildungsstandards. Unterschiedliche Schularten und abschlussbezogene Bildungsgänge ab Klasse 7 in der Sekundarstufe I gehen einher mit differenzierten Bildungs- und Entwicklungszielen sowie Lehrplänen.

Abschlussbezogene Regelstandards unterstützen dieses System der frühen Differenzierung. Regelstandards sollten ursprünglich 2004 nach dem Willen der KMK (vgl. ebd.) nur solange erprobt werden, bis eine ausreichende Validierung erfolgt ist. Es ist dringend an der Zeit, Mindeststandards mit einem Kernwissen zu beschreiben, die von möglichst allen Schüler/innen bis zu einem bestimmten Entwicklungsabschnitt (z.B. 3. Klasse, 8. Klasse und nicht Schulabschluss oder Übergang) erreicht sein müssen. Sie sind die Voraussetzung, damit rechtzeitig individuell fördernde Maßnahmen eingeleitet und ein erfolgreicher Übergang von der Schule in das (Erwerbs-)Leben erfolgen kann. Regelstandards, die sich auf den Schulabschluss beziehen und in deren Natur es liegt, dass sie unter- und überschritten werden können, sind zur Lösung des Problems „Risikoschüler/innen“ nicht geeignet.

Zur Überprüfung der Umsetzung von Bildungsstandards wurden auf der Basis von Kompetenzstufenmodellen Aufgaben und Vergleichstests durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQB) erstellt, die heute nahezu flächendeckend in den Klassenstufen 3 und 8 sowie in einem Teil der Länder auch in Klasse 6 eingesetzt werden. Mit VERA 3 und VERA 8 (Vergleichsarbeiten in ausgewählten Kernfächern) soll kontrolliert werden, ob die nationalen Bildungsstandards erreicht werden können. Grundsätzlich können diese vergleichenden Lernstandserhebungen nützliche Qualitätsentwicklungsinstrumente sein, wenn sie wirklich bei allen Schüler/innen eingesetzt werden und die Rahmenbedingungen der Schule und der jeweiligen Klasse faire Berücksichtigung finden. Sie sollen sowohl der individuellen Lerndiagnose und anschließender Förderung sowie der Unterrichts- und Schulentwicklung dienen. Allerdings müssen die Lehrkräfte mit dem kompetenzorientierten Unterricht vertraut sein, was bei einer nach wie vor schularbezogenen Lehrerbildung kaum möglich ist.

Nicht öffentlich diskutiert wird, dass Schüler/innen, die die Förder- oder Sonderschulen besuchen, eine sonderpädagogische Förderung in einer Integrationsklasse erfahren, oder Migrantenkinder, die die deutsche Sprache nicht in ausreichendem Maße beherrschen, durch die Vergleichsarbeiten überwiegend nicht erfasst werden. Es obliegt den Ländern bzw. sogar den Schulleiter/innen, ob sie diese Schüler/innen einbeziehen. Mehr als zehn Prozent der Schüler/innen werden so durch die Vergleichstests gar nicht erfasst. Ob die Länder- und Schulvergleiche damit fair sind, kann zumindest bezweifelt werden.

Spätestens mit der Anerkennung der Verpflichtungen aus dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung und der Entwicklung eines darin geforderten inklusiven Bildungs-

systems, indem Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen, muss dieses Problem gelöst werden. Eine spannende Diskussion entzündete sich bereits bei der Anwendung der länderübergreifenden Lernstandserhebungen für das Fach Deutsch in den Ländern mit einem hohen Integrationsanteil von Schüler/innen mit Behinderung bzw. Migrationshintergrund (z.B. Bremen). Diese Länder werden durch die Anlage dieser Vergleichsarbeiten geradezu bestraft dafür, dass sie die UN-Behindertenrechtskonvention konsequenter umsetzen als andere.

Die politische Setzung abschlussbezogener Regelstandards und deren Überprüfung mit Vergleichsarbeiten, die nicht alle Schüler/innen erfassen, machen deutlich, dass auf der Basis eines nicht inklusiven, wirklich Entwicklung fördernden Schulsystems die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen und ethnischen Herkunft nicht zu durchbrechen ist. Ein grundlegender Bildungskanon muss offen sein für Bildungsentwicklung und ist nicht kompatibel mit einem früh aussortierenden Schulsystem.

## Literatur

**BMBF (Hrsg.)** (2003): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Berlin.

**Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J. (Hrsg.)** (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster.

**KMK (Hrsg.)** (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, Luchterhand.

## Bildungskanon im Fach Geschichte?



**Dr. Peter Lautzas** \*1941, war langjähriger Lehrer und Fachberater bei der Bezirksregierung, 1974–1977 Referent im BM Rheinland-Pfalz, Leiter zahlreicher Landeskommisionen für pädagog. Fragen und 30 Jahre in der Lehrerfortbildung tätig, 1986–2000 Landesvors. Rheinland-Pfalz, seit 2002 Vorsitzender des Verb. der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD) und Mitglied des Ausschusses der Historik/innen Deutschlands (VHD). Seit 2009 Ehrenvorsitzender im VGD, Mitglied im Inst. für Geschichtl. Landeskunde an der Uni Mainz, Autor wissenschaftl. und pädagog. Veröffentlichungen und Träger des Bundesverdienstkreuzes.

Bildung, verstanden als die geistige und charakterliche Prägung eines Menschen, der, sozial denkend und handelnd, ein verantwortungsbewusstes Mitglied der Gesellschaft ist, muss sich – per definitionem – nach den Bedingungen und Erfordernissen der jeweiligen Gesellschaft richten. Wir in der Bundesrepublik richten unsere nach den Werten des Grundgesetzes aus. Eine von gesellschaftlichen Bedingungen losgelöste und über die Zeiten hinaus gültige Definition kann es also nicht geben. Versuche, eine solche rückwärtsgerichtet und unter Zuhilfenahme traditioneller Vorstellungen und Werte vorzunehmen, müssen zum Scheitern verurteilt sein. Das Denken einer Zeit und das gesellschaftliche Umfeld setzen Rahmenbedingungen, die man bedauern, denen man entgegenwirken, die man aber nicht außer Kraft setzen kann.

Unsere heutige Gesellschaft ist durch eine hochgradige Individualisierung, eher mit zunehmender Tendenz, gekennzeichnet, ist horizontal und vertikal extrem mobil, ist schnellen Veränderungen unterworfen, nicht zuletzt durch die globale Öffnung und Vernetzung, ist einem sehr spürbaren demografischen Wandel ausgesetzt, verändert ihren Charakter aber vor allem durch den – sicher allein schon aufgrund des Arbeitskräftemangels zunehmenden – Zuzug von Migranten, sodass soziologische Theorien kaum Schritt halten können und sie deshalb Zuordnungsversuche so gut wie aufgegeben haben. Wie soll es angesichts dieser Si-

tuation möglich sein, allgemein verbindliche Bildungswerte von einiger Dauer zu formulieren? Dieser Sachverhalt ist weitestgehend bekannt, die Literatur dazu ist Legion. Konsequente und konkrete Schlussfolgerungen daraus in der Pädagogik wie in der Schulpolitik lassen dagegen immer noch auf sich warten und orientieren sich lieber an althergebrachten Vorstellungen, die erkennbar keine Lösung bringen.

Allerdings kann man sich fragen, ob es anthropologische Grundeinstellungen, -werte und -bedürfnisse gibt, die über die Zeit hinaus leitend und für das menschliche Zusammenleben förderlich sein können, wie z.B. Interesse und Neugier, ein gewisses Gerechtigkeitsgefühl, Empathie, soziales Empfinden oder ein Bedürfnis nach gestalterischer Aktivität. An diesen Grundbedingungen anknüpfend scheint es denkbar, einen etwas länger gültigen Rahmen von Erziehung zu etablieren. Wenn dann die Grundfragen eines in dieser Weise ansetzenden Unterrichts – etwa im Fach Geschichte – auch von anthropologischen Zentralfragen ausgehen, wie z.B. Armut und Reichtum, Krieg und Frieden, Individuum und Gesellschaft, könnte das zur Grundlage von Lehrplänen werden, die objektiv der Gesellschaft nützen und subjektiv den Jugendlichen berühren und ansprechen.

Jedoch hängen wir – in der Geschichte – immer noch zu sehr an der Chronologie als vermeintlich einzig naturgegebener Ordnungskategorie sowie an ungenügend aus der Wissenschaft übersetzten Themen und Methoden. Die Klagen vieler Generationen seit Sokrates über die ungebildete und nichtsnutzige Jugend hat ihre wesentliche Ursache sicher darin, dass man zu gradlinig an überholten Vorstellungen und Inhalten, meist der eigenen Prägung, festhält, die Bedingungen der Gegenwart nicht konsequent genug analysiert und den gesellschaftlichen Wandel negiert. Ein wenig Angst vor der Veränderung mag dabei eine Rolle spielen – Vertrauen in die Jugend, in ihre Empfindungen und Handlungsweisen sollte deshalb auch eine Kategorie pädagogischen Handelns sein, ebenso wie die Bereitschaft zur Relativierung eigener Vorstellungen.

Die oft gebrauchte saloppe Formulierung, Bildung sei das, was übrig bleibt, wenn man all das vergessen hat, was man in der Schule lernte, hat zwar einen wahren Kern, greift aber zu kurz. Der Grundfehler dabei ist, dass – besonders bei Umfragen aller Art – immer nur Wissen in mehr oder minder überzeugender Weise abgefragt wird und diese Einseitigkeit berechtigter Weise Skepsis hervorruft. Bekanntlich ist nun Bildung nicht ohne Wissen erreichbar. Aus Gründen der Greifbarkeit – und oft auch Bequemlichkeit – wird Bildung aber unzulässiger Weise oft auf ein Quantum

von Wissenselementen reduziert, so auch bis vor nicht allzu langer Zeit schwerpunktmäßig in den meisten Lehrplänen.

Bildung soll zum Teil noch heute durch immer mehr Wissen erreicht werden. Das ist ein Irrweg, der im Grunde eine Kapitulation vor der Wissensgesellschaft bedeutet. Man ist fast versucht, Immanuel Kant zu Hilfe zu nehmen, und die Befreiung aus den selbstverschuldeten Wissenszwängen zu fordern. Wissen ist kein Selbstzweck – zumal heute schnell und unaufwändig erreichbar –, sondern ein Katalysator zur Gewinnung von Urteilsfähigkeit, Werten, Einstellungen und Handlungsanleitungen.

Deshalb ist Wissen nach wie vor notwendig, muss aber nach strengen Kriterien ausgesucht werden. Mehr Bildung erreicht man nicht durch immer mehr Anhäufung von verbindlich gemachten Wissenselementen. Diese Haltung geht auf eine durchaus zeitgemäße, dem Gegenstand aber nicht angemessene Betrachtungsweise zurück, die annimmt, Bildung quantifizieren zu können. Eine wünschenswerte Form von Bildung entsteht sicher viel stärker durch die Werte, die eine Gesellschaft lebt und präsentiert, nicht zuletzt auch durch das persönliche Vorbild einzelner Personen, zu denen eine emotionale Bindung besteht. In unserer durch Wissensüberflutung gekennzeichneten Gesellschaft tut also nicht Wissensanhäufung Not, sondern viel eher das Erlernen, wie man mit Wissen umzugehen hat, welche Formen kritischer Auswahl und Aneignung zu berücksichtigen sind, welche Ordnungsformen des Wissens und welche Methoden bei der Verwendung von Wissenselementen jeweils angebracht sind. Das heute übliche und weit verbreitete Methodenlernen trifft dabei nur teilweise den Kern der Sache.

Aus dem bisher Gesagten geht bereits hervor, dass es in herkömmlicher Weise einen Kanon, der klar abgrenzend von allgemeiner Verbindlichkeit über längere Zeit und von einer vollständigen Erfassung der Gegenwart ausgeht, kaum geben kann. Die Vorstellung eines Kanons und der Ruf danach hat Verhältnisse vor Augen, in der ein Konsens, und dabei auch nur in einer bestimmten Gesellschaftsschicht, vorhanden war bzw. durchgesetzt wurde. Der Sinn unterschiedlicher Fächer, über deren Auswahl in der Schule man im Übrigen heute durchaus diskutieren müsste, liegt nicht in der Vermittlung eines gesellschaftlichen Bildungskanons, sondern im Kennenlernen unterschiedlicher Denk- und Zugangsweisen zu den verschiedenen Sachbereichen.

Einen Kanon auf der Basis anthropologischer Grundbefindlichkeiten zu formulieren könnte dagegen weiterführen. Darauf aufbauend müsste aber das zu erwerbende Wissen viel exemplarischer ausgesucht und zugeord-



net werden, vor allem aber wäre flankierend dazu der konkrete Unterricht viel stärker nach menschlichen Dimensionen der Aneignung zu gestalten: Interesse entstehen lassen, mehr Zeit vorsehen, Wiederholungsphasen einbauen, den situativen Kontext lernfreudig gestalten. Für jeden, der jemals unterrichtet hat, sind das Selbstverständlichkeiten, man fragt sich nur, warum sie von den Schulverwaltungen nicht in großem Stil umgesetzt werden. Hinzu kommt, dass sich der Erwerb von Bildung heute nicht mehr schwerpunktmäßig in der Geschlossenheit der Schule vollzieht, sondern viel stärker im öffentlichen Raum von vielen individuellen, ungeordneten und kaum mehr überschaubaren, geschweige denn steuerbaren Einflüssen.

Ein „Kanon“ kann also nicht mehr „von oben“ formuliert, an die Jugendlichen herangetragen und von der Überperson des Lehrers vermittelt oder gar abgefragt werden. Die einzige Chance besteht darin, den Schüler/innen charakterlich und methodisch in den Stand zu setzen, mit all diesen Einflüssen produktiv, für ihn nützlich und letztlich eigenverantwortlich umzugehen. Dazu ist ein/e Lehrerin sehr wohl notwendig, aber nur als unterstützender Partner, nicht als Belehrender. Jede/r Lehrer/in wird schon des Öfteren bemerkt haben, wie sehr eine solch „autoritäre“ Haltung zum Scheitern verurteilt ist, wie weit man von den Schüler/innen weg ist, wie wenig man deshalb Einfluss ausüben kann. Lehrpläne und Bildungsstandards sind unbestritten notwendige Ausweise der Erziehungsarbeit gegenüber der Gesellschaft und ihrer politischen Vertretung, können aber kaum eine wortgetreue Grundlage für die Begegnung mit den Jugendlichen bieten. Persönliche und inhaltliche Freiräume, die eine individuelle Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrkraft zulassen, sind deshalb unabdingbar.

Nun sind all diese Probleme vor allem in den verantwortlichen Bildungsverwaltungen nicht unbemerkt geblieben. Als neue pädagogische Komponente hat man deshalb die Bildungsstandards entwickelt und propagiert (vgl. Klieme et al. 2007; zu den Grundsatzüberlegungen auf europäischer Ebene vgl. European Commission 2004). Es ist durchaus verständlich, dass eine Gesellschaft nicht nur Zielansprachen als Grundlage von Erziehung sehen will, sondern konkrete Ergebnisse dieser Erziehung formuliert und realisiert haben möchte, ein – notwendigerweise – quantifizierendes und materialisierendes Output-Denken wird aber dem Gegenstand, nämlich einer zu erreichenden Bildung, nicht gerecht. Ein qualifizierender Faktor X muss hinzutreten, vielleicht ansatzweise zu beschreiben mit Hilfe der Faktoren: geistig-kulturelle Prägung, Verantwortungsgefühl, überpersönliches Interesse, religiöse oder philosophische Beheimatung, aufklärerischer Impetus.

Den Schwerpunkt in der Erziehung auf Kompetenzen statt auf Fakten zu legen, ist sicher überzeugend – im Grundansatz übrigens nicht neu und schon seit einigen Jahrzehnten in unterschiedlichen Formen praktiziert. Wenn man aber die sich längst – vor allem im akademischen Raum – selbstständig habende Debatte verfolgt und die vorliegenden Modelle betrachtet, müssen einem schon Zweifel am Sinn der Sache kommen (vgl. Heil 2010; von Borries 2008; Hasberg 2000). Welches Schüler-, ja Menschenbild (wenn überhaupt) haben all diese elaborierten Vorschläge vor Augen? Sie sind nicht nur im weit überhöhten Anspruch fernab von jeder Realität. Wie soll ein/e Schüler/in über mehrere Jahre hinweg (psychologisch in dem Alter eine sehr lange Zeit) noch alle geforderten Kompetenzen nachweislich und punktuell parat haben können? Noch dazu ohne Wiederholungsphasen, ohne Beachtung der sich in seiner Entwicklung verändernden Sicht- und Zugangsweisen? Die eindimensionale Vorstellung, die den Bildungsstandards zugrunde liegt, widerspricht deutlich dem (verschlungenen) Prozess von persönlicher Entwicklung und Erziehung.

Für die geisteswissenschaftlichen und musischen Fächer stellt sich die Lage besonders schwierig dar. Aus gutem Grund hat deshalb die Kultusministerkonferenz darauf verzichtet, etwa für das Fach Geschichte bundeseinheitliche Bildungsstandards entwickeln zu lassen. Die in den einzelnen Ländern entwickelten Fassungen allerdings können durchweg – und fast erwartungsgemäß – nicht überzeugen. Abgesehen davon, dass (abstrakte) Kompetenzen in der Regel viel zu zahlreich und übergewichtig vertreten sind, ist überall das Anspruchsniveau unrealistisch und kann in der Praxis sicher nicht eingelöst werden. Die Standards haben weitgehend den Charakter von erwünschten Lernzielen (höchsten Anspruchsniveaus) – und werden deren gleiches Schicksal erleiden.

Der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands hat sich im Interesse des Faches und um einem zu starken Auseinanderdriften der Vorstellungen in der Bundesrepublik entgegenzuwirken, an der Diskussion um die Bildungsstandards im Fach Geschichte beteiligt, gibt sich aber keinen Illusionen darüber hin, dass damit ein erheblicher Gewinn für den Unterricht zu erreichen wäre<sup>7</sup>. Als Fazit dieser Entwicklung ist zu befürchten, dass der durch die Bildungsstandards erzeugte Druck, noch dazu in Kombination mit dem inzwischen fast überall eingeführten Zentralabitur, eher zu weniger Bildung führt als zu mehr. Zu denken geben sollte einem schon

---

<sup>7</sup> Vgl. [www.geschichtslehrerverband.de/Bildungsstandards](http://www.geschichtslehrerverband.de/Bildungsstandards). Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die Erfahrungen mit dem unlängst eingeführten Geschichtskanon in den Niederlanden, siehe <http://histoforum.digischool.nl/history/historycanon.htm>.

der Brief einer – im Übrigen guten – Schülerin, die schreibt: „Jeder weiß, dass Schule nicht das Leben ist. Mein Leben aber ist die Schule, was heißt, dass da etwas falsch gelaufen sein muss. Ich komme um 16 Uhr aus der Schule und gehe nicht vor 23 Uhr ins Bett. Und das liegt nicht daran, dass ich fernsehe, mich entspanne oder sogar Spaß habe. Mein Kopf ist voll. Zu voll. Was denken sich eigentlich diejenigen, die über unser Schulleben bestimmen? ...“ (ZEIT vom 18.08.2011, S. 11)

## Literatur

**Borries, Bodo von** (2008): Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. In: Studien zur Bildungsforschung 21, Opladen.

**European Commission** (2004): Implementation of „Education and Training 2010“ Work Programme. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Unter: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>

**Hasberg, Wolfgang** (2000): Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Jg. 1 (2000), S.159-179.

**Heil, Werner** (2010): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. Stuttgart.

**Klieme, Eckhard, Avenarius, Hermann, Blum, Werner, Döbrich, Peter, Gruber, Hans, Prenzel, Manfred, Reiss, Kristina, Riquarts, Kurt, Rost, Jürgen, Tenorth, Heinz-Elmar, Vollmer, Helmuth J.** (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: Unter: [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_Bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_Bildungsstandards.pdf)

# Die Bedeutung eines allgemeinen Bildungskanons für die Gestaltung von Schulbüchern



**Ralf Kasper**, geb. 1970, studierte Geschichte, Soziologie und Rheinische Landeskunde an der Universität Bonn. Nach Stationen an der Universität und im Deutschen Bundestag kam er zum Cornelsen Verlag. Dort verantwortet er als Redakteur seit 2002 neben anderen Projekten hauptsächlich den „Putzger“, einen renommierten historischen Schulatlas. Daneben ist Ralf Kasper im Verlagsbereich Gesellschaftswissenschaften der Cornelsen Schulverlage für die Geschäftsentwicklung und die Koordination digitaler Produkte verantwortlich. Ralf Kasper lebt mit seiner Familie in Bremen.

Zunächst werde ich den Horizont des Schulbuchmachens erläutern und darstellen, in welchen Erwartungszusammenhängen Medien für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen entstehen. Denn dieser Horizont ist auch Teil der Antwort auf die Frage nach den Auswirkungen eines allgemeinen Bildungskanons auf die Schulbuchentwicklung.

Die These, die Schulbuchverlage gäben faktisch einen Bildungskanon vor, ist provokant und lässt die Realität der Entstehung von Bildungsmedien etwas außer Acht. Sie geht davon aus, dass die Verlage Bücher entwickeln, die Inhalte und damit den Bildungskanon festlegen und schließlich die Bücher an die Schulen verkaufen. Faktisch sieht das freilich etwas anders aus. Die Entwicklung von Schulbüchern oder Bildungsmedien, wenn man einmal vom Medium des gedruckten Buches abstrahiert, findet in einem Spannungsfeld verschiedener Erwartungen statt.

Die Schulbuchmacher/innen bewegen sich in einem Dreieck der Erwartungen der Politik, der Lehrer/innen und den eigenen Erwartungen. Erstens die Erwartungen der Politik und der Bildungsverwaltungen in den Kultusministerien: Die Politik verfolgt und formuliert Bildungsziele, sie lässt über die Ministerien von Kommissionen Lehrpläne und Bildungsstandards entwickeln, in denen die Vorstellungen der Bildungspolitik umgesetzt werden

sollen. Diese Lehrpläne und Bildungsstandards dienen als Grundlage zur Entwicklung der Schulbücher.

Die Schulbuchmacher/innen erarbeiten dann die Bücher. Diese müssen dem jeweiligen Kultusministerium zur Genehmigung vorgelegt werden. Auf Basis von Gutachten entscheidet das Ministerium, ob das Buch den Erwartungen aus dem Lehrplan und den Bildungsstandards entspricht und ob es zur Verwendung im Unterricht an Schulen zugelassen wird. Sollte das Buch inhaltlich nicht den Erwartungen entsprechen, so wird es nicht genehmigt. Außer in Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein gibt es in allen Bundesländern ein – freilich abgestuftes und nicht immer für alle Fächer geltendes – Genehmigungsverfahren. Dieses Verfahren ist kein „Durchwinken“, sondern im Gegenteil ist man manchmal als Schulbuchmacher erstaunt, wie genau die Bücher geprüft und welche Änderungen gefordert werden. Die Inhalte und das, was für einen Bildungskanon relevant ist, werden also von Dritten geprüft und nicht allein von den Verlagen verantwortet.

Die zweite Gruppe von Akteuren auf dem Feld des Schulbuchmachens besteht aus den Lehrer/innen. Sie erwarten von den Schulbuchmachern Hilfe dabei, ihre Aufgaben wahrzunehmen. Also wünschen sie lehrplan- und bildungsstandardgerechte, didaktisch auf dem neuesten Stand befindliche und für die praktischen Anforderungen des Unterrichtsalltags passende Medien. Lehrer/innen sind zudem für die Verlage eine wichtige Gruppe, denn sie entscheiden letztlich über den Einsatz und den Erfolg von Schulbüchern und den darin verwendeten Inhalten.

Und – drittens – die Schulbuchmacher/innen selbst, also die Autor/innen, Herausgeber/innen und Redakteur/innen. Sie haben eigene didaktische und fachwissenschaftliche Vorstellungen und Ideen zu den Fächern, für die sie Bücher und Medien entwickeln. Hier entsteht gelegentlich ein innerer und manchmal auch äußerer Konflikt mit den Anforderungen, die an das Schulbuch herangetragen werden, und dem, was man selbst gerne im Schulbuch umsetzen möchte. In diesem Dreieck der Erwartungen bewegen sich also die Verlage, Autor/innen und Redakteur/innen, wenn sie Schulbücher machen.

Das Schulbuch bewegt sich nicht im traditionsfreien Raum: Auch wenn Lehrpläne heute gelegentlich Bildungsstandards heißen und es scheinbar nur noch darum geht, den Schüler/innen Kompetenzen beizubringen, so müssen diese Kompetenzen auch an Inhalten gelehrt werden. Denn sie sollten in Beziehung zum Leben und zu den Inhalten des Faches gesetzt

werden. Letztlich sollen die Kompetenzen den kompetenten Umgang mit den Fachinhalten ermöglichen.

Die Fachinhalte werden seit langer Zeit unterrichtet und werden sich auch im großen Ganzen nicht wesentlich verändern: Wenn das Thema „Die Stadt im Mittelalter“ während der Sekundarstufe I in einem Buch nicht zur Behandlung vorgesehen ist, wird man schwer ein Buch genehmigt oder verkauft bekommen. Es gibt einen fest etablierten, in der Tradition des Geschichtsunterrichtes gewachsenen Kanon an Inhalten, die – und das kann ich nur für mein Fach, die Geschichte, sagen – nicht fehlen dürfen. Dieser Kanon ist zwar nicht mehr überall kodifiziert, da die Lehrpläne oft die Themen nicht mehr vorgeben. Bis in etwa vor zehn Jahren wurden die Themen noch stärker von den Lehrplänen – also von den Kultusministerien – vorgegeben. Die Gespräche mit Lehrer/innen, die im Vorfeld von Lehrwerksentwicklungen systematisch geführt werden, informieren uns aber über die Inhalte, die in den Schulen gelehrt werden (sollen). Und diese Inhalte sind über alle Bundesländer ähnlich. Der Kanon wird also nicht mehr generell formal und institutionell festgelegt. Aber in der Realität ist er nicht verschwunden.

Dennoch ändert sich etwas, und zwar vieles und das ständig: Die Behandlung der Inhalte, die Herangehensweise an die Fachthemen und die Art der Vermittlung. Die Veränderung der Fragen an das Fach ergibt sich aus der Dynamik der Wissenschaft. Die neuen Erkenntnisse finden über die Lehrerbildung den Weg sehr langsam in die Schulen (davor stehen oft die Lehrpläne). Die Vermittlung des Faches unterliegt den neuesten Erkenntnissen der Fachdidaktik. Auch diese finden Eingang in die Schulen über die Lehreraus- und -fortbildung und deren Umsetzung in der täglichen Arbeit der Lehrer/innen.

Schließlich finden sich die Inhalte, die aktuellen Fachmethoden und die didaktischen Entwicklungen in Schulbüchern und Bildungsmedien wieder, denn die Macher/innen von Schulbüchern sind in der Regel Lehrer/innen. Sie als Autor/innen und Herausgeber/innen konzipieren die Bücher und Medien und erstellen sie gemeinsam mit den Redaktionen in Verlagen. Die Redakteur/innen von Schulbüchern sind in der Regel ebenfalls ausgebildete Lehrer/innen und haben unterrichtspraktische Erfahrung. Das heißt, die eigentlichen Entwickler/innen von Schulbüchern sind Lehrer/innen und mit ihnen die Realität des Unterrichtsalltags. Dazu werden die Inhalte, wie oben bereits erwähnt, von amtlicher Stelle geprüft und genehmigt.

Wäre es nicht so, dass die Bücher von denjenigen gemacht werden, die

auch vor den Klassen stehen, wären sie ohne Bezug zur Realität an den Schulen. Niemand kaufte die Bücher.

De facto gibt es also einen allgemeinen – aber eher informellen – Bildungskanon, der auch im Unterricht seinen Raum hat. Dieser Bildungskanon wird aber entgegen der eingangs erwähnten These nicht von den Verlagen vorgegeben, sondern er existiert in den beschriebenen Zusammenhängen. Dennoch gibt es innerhalb dieses informellen Kanons bestimmte Freiheiten, auch einmal thematisch neue Wege zu beschreiten und hier und dort Impulse aufzunehmen oder zu setzen. Diese Freiheiten werden auch im umsetzbaren Rahmen genutzt.

Es gibt aber offensichtlich die Sehnsucht nach einem allgemeinverbindlich festgelegten Kanon, der festlegt, was als „kollektives Wissen“ zu verstehen ist. Davon verspricht man sich vielleicht einen größeren Fundus an Gemeinsamkeiten und Verständigungsmöglichkeiten in der Gesellschaft. Dieser wieder erwachte Wunsch nach einem gemeinsamen Bildungskanon ist nicht allzu neu, das zeigt beispielsweise der Erfolg des 1999 erschienenen Buches *Bildung. Alles was man wissen muss* von Dietrich Schwanitz<sup>8</sup>.

Auch die Bildungsverlage spüren das. Während die Lehrpläne wesentlich den Kompetenzen vor den Inhalten den Vorzug geben, erleben die Verlage gleichzeitig das Bedürfnis nach Titeln, die reines Wissen verbreiten, ohne einen Schwerpunkt auf Kompetenzvermittlung zu legen. Diese Titel werden im sogenannten Nachmittagsmarkt vertrieben. Die Nachfrage speist sich aus den Lehrer/innen, die solche Titel zur Testvorbereitung empfehlen wollen, und den Eltern, die für ihre Kinder zusätzliches, komprimiert aufbereitetes Material ebenfalls zur Testvorbereitung wünschen. Ein Beispiel ist das von Cornelsen herausgebrachte *Grundwissen Geschichte* für die Sekundarstufe I<sup>9</sup>. Vielleicht ist es die Sehnsucht nach früheren Zeiten, wo am Montag alle über den letzten „Tatort“ sprachen, weil ihn auch alle gesehen hatten. Die Ursache dafür, dass alle dasselbe gesehen haben, mag aber vielleicht im Mangel an Alternativen gelegen haben und nicht am gemeinsamen Interesse am „Tatort“. Aber: Man hatte eine Orientierung.

Die Fragen, die sich aufdrängen, wenn man sich mit der Bedeutung eines allgemeinen Bildungskanons für Schulbuchverlage beschäftigt, werden

---

8 Schwanitz, Dietrich, *Bildung. Alles was man wissen muss*, 26. Aufl. (Frankfurt am Main: Eichborn, 2006).

9 Heim-Taubert, Susanna, *Grundwissen Geschichte: von der Vorgeschichte bis zur Gegenwart*, 1. Aufl., 3. Aufl. (Berlin: Cornelsen, 2009).

sicher an anderer Stelle in diesem Band gewürdigt, sollen aber hier auch noch einmal genannt werden, denn die Beschäftigung mit ihnen und der Prozess der Vergewisserung verlangt nach Antworten auf diese Fragen: Was ist der Bildungskanon? Ist es heutzutage überhaupt möglich, einen solchen Kanon zu erstellen? Gibt es empirische Befunde, die nachweisen, dass ein solcher Kanon gebraucht wird? Wer definiert, was in diesen Kanon hineingehört und was nicht und wer als gebildet gilt? Gilt beispielsweise derjenige als gebildet, der seinen Goethe kennt, oder derjenige, der den zweiten Hauptsatz der Thermodynamik verstanden hat und erklären kann? Oder derjenige, der beides kann?<sup>10</sup> Wer hat woher die Legitimation zur Definition des Bildungskanons? Wie sieht der Prozess aus, in dem die Inhalte des Kanons festgelegt werden? Und: In welchen Abständen wird der Kanon redigiert? Die Antworten auf diese Fragen stehen vor dem Einsatz des Kanons in der Schulbuchentwicklung.

Sollte ein allgemeiner Bildungskanon festgelegt werden, würde sich für die Verlage grundsätzlich erst einmal recht wenig ändern. Wie gesehen, gibt es bereits einen informellen Bildungskanon, der de facto unterrichtet wird, aber nicht von den Verlagen, sondern von – wenn man das so pathetisch formulieren mag – der Welt vorgegeben wird. Aber das bisherige Verfahren würde sich dabei eher nicht ändern. Es steht eher zu befürchten, dass die „Wächter“ eines allgemeinen Bildungskanons einen stärkeren Zugriff auf die Steuerung der Inhalte in den Bildungsmedien wünschen und durch die Genehmigungspraxis für Schulmedien das Korsett für die Entwickler enger wird.

Inhaltlich würden möglicherweise die Methoden und Kompetenzen wieder etwas in den Hintergrund rücken und stärker Fachinhalte im Vordergrund stehen, was in der Summe eine negative Entwicklung bedeutete. Es ist wichtig, dass die Lernenden das Handwerkszeug zur Aneignung von Wissen erlernen. Denn Wissen alleine macht nicht die Bildung aus. Hier muss ein ausgewogener Weg zwischen Inhaltsvermittlung und Kompetenzvermittlung gefunden werden. Das Handwerkszeug ist am Ende das, was man im Leben benötigt. Ich muss in der Lage sein, mir ein eigenes Bild der Geschichte zu erarbeiten. Faktenwissen alleine reicht da nicht.

Die Schulbuchverlage verfügen mit ihren Mitarbeitern, Autoren und Herausgebern über die Kompetenz, die sich dynamisch entwickelnden Anforderungen aus Politik, Bildungsverwaltung, Didaktik und Fachwissenschaft in hochwertigen Bildungsmedien umzusetzen.

---

<sup>10</sup> Gebildet ist, wer beides kann!



Die Folge eines nationalen allgemeinen Bildungskanons könnte möglicherweise auch ein nationales Schulbuch sein. Dies würde aber wahrscheinlich zu kurz greifen. Denn in den Bundesländern haben sich in den vergangenen Jahrzehnten unterschiedliche Bildungs- und Unterrichtstraditionen herausgebildet, die mit einem nationalen Schulbuch nicht oder nur sehr schwer abzubilden wären. Hier hat der Föderalismus auch eine Stärke, indem er regionale Besonderheiten berücksichtigen kann. Das bemerken wir natürlich sehr stark in den Fächern Geschichte und Geographie, wo diese Besonderheiten stärker ausgeprägt sind als in anderen Fächern. Auch didaktische Traditionen spielen da eine Rolle. Ein Geschichtsbuch für Mecklenburg-Vorpommern hat – bei mancher Überschneidung in den Inhalten – einen anderen didaktisch-methodischen Zuschnitt als beispielsweise ein Buch für dieselbe Schulform und denselben Jahrgang in Bayern. Genau das kann man als Nachteil betrachten, es ist aber auch ein Ausdruck von Vielfalt. Diese Vielfalt inspiriert die Schulbuchmacher und begünstigt auch den Fortschritt der Entwicklung. Ich möchte nicht so weit gehen und sagen, dass ein allgemeiner Kanon zur Verarmung führen würde, aber es ginge Potenzial verloren.

Etwas, was auch offen gesagt werden muss ist: Nationale Schulbücher würden zum Verlust vieler Arbeitsplätze in den Verlagen führen, denn die Entwicklung von Medien für sechzehn Bundesländer gibt mehr Menschen Arbeit als die Entwicklung eines nationalen Lehrwerkes. Und das ist eine gute Arbeit.



## IV.

# Der Bildungskanon in der Umsetzung



# Einführung

Valerie Lange

Die Ausführungen zum Steuerungsinstrument des Bildungskanons, zum Bildungsverständnis und zu den bereits vorhandenen Steuerungsinstrumenten wie Bildungsstandards, Lehrplänen und Kerncurricula haben deutlich werden lassen: Überlegungen zur Erarbeitung eines allgemeinen Bildungskanons können nicht darauf hinauslaufen, einen traditionellen, fixierten Wissenskanon zu erstellen. Vielmehr muss es darum gehen, normorientierte Kriterien zu entwickeln, die eine Auswahl von Unterrichtsinhalten und -gegenständen ermöglichen. Verbunden werden müssten diese Kriterien mit den durch die Bildungsstandards definierten Kompetenzziele, die jedoch im Sinne einer allgemeinen Bildung gesellschaftspolitische, historische, ökonomische, religiöse und musisch-ästhetische Dimensionen enthalten müssten.

Die Chance eines nationalen Bildungskanons liegt in der gesellschaftlichen Debatte, in der gemeinsamen Verständigung auf Bildungsziele und damit in der Erarbeitung einer Bildungsphilosophie. Wenn deutlicher wird, was Schüler/innen wissen und können sollten, nicht nur über welche Kompetenzen, sondern auch über welche Werte und Normen sie verfügen sollten, welches Menschenbild anzustreben ist, dann erhält auch die pädagogische Arbeit mehr Orientierung und Legitimation. Die große Herausforderung liegt darin, die Kriterien so zu definieren, dass keine Stoffsammlungen entstehen, sondern eine sinnvolle, flexible, anpass- und andockbare Auswahl zu erstellen. Nicht zuletzt wird entscheidend für den Erfolg eines allgemeinen Bildungskanons sein, dass alle Schüler/innen berücksichtigt werden. Dabei muss man sich an dem Mindestmaß orientieren, an dem, was alle Schüler/innen wissen und können sollten. So könnte der Bildungskanon auch zu einer verbesserten individuellen Förderung insbesondere der schwachen Schüler/innen beitragen.

Wie könnte nun ein solcher Bildungskanon ausgestaltet sein? Wie könnte er Eingang in die Schulpraxis finden? Und welche didaktischen Implikationen würde dies mit sich bringen?

*Thomas Riecke-Baulecke* entwickelt Kriterien für die Gestaltung eines modernen, dynamischen Bildungskanons. Dieser sollte zum einen diejenigen „Wissensbestände [...] definieren, die sowohl *relativ konstant* über längere Zeitperioden als auch unverzichtbar für die Entwicklung personaler Handlungsfähigkeit sind“, zum anderen diejenigen, die wie Medienkompetenzen zu den neuen Wissensbeständen gehören. Eine Chance des Bildungskanons sieht Riecke-Baulecke darin, „den Sinn des Einzelnen als Teil des Sinns des Ganzen zu erläutern und zu begründen“. Schließlich brauche der Bildungskanon „normativen Diskurs über das gesellschaftlich Erwünschte und empirische Forschung zur Frage, über welches Wissen und Können junge Erwachsene nach der Schule tatsächlich verfügen“.

*Barbara Christophe* vergleicht die Überführung der Kompetenzorientierung in die Geschichtslehrpläne Deutschlands und Litauens. An diesem Beispiel zeigt sie auf, dass die neuen deutschen Lehrpläne zwar die Kompetenzrhetorik der Bildungsstandards übernommen haben, sich jedoch tatsächlich durch den Versuch, identitätsstiftende Geschichtsbilder zu vermitteln, als zeremonielle Fassade erweisen. Dem litauischen Lehrplan gelinge es hingegen, Kompetenzorientierung und Kanonbildung miteinander zu vereinbaren. „Deutungs- und Reflexionskompetenz kann und soll so in Auseinandersetzung mit Ereignissen entwickelt werden, die in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden.“

*Christian Denzin* beschreibt das finnische Kerncurriculum, das 2004 in Kraft trat und in Zusammenarbeit mit „Schulen, Kommunen, Experten verschiedener Wissenschaftsbereiche, Vertreter der Lehrerbildung, Schulbuchverlagen, Lehrer- und Unterrichtsorganisationen“ entwickelt worden ist. „Die Kanonisierung durch den finnischen Rahmenlehrplan beschränkt sich somit weitgehend auf die Vorgabe von Grundwerten, zu erlernende Kompetenzen und Themen, deren Ausgestaltung und Umsetzung den lokalen Maßstäben angepasst wird.“ Deshalb sei, so Denzin, ein offener und flexibler Bildungskanon entstanden, „dessen Rolle sich dem Prozess des Lernens unterordnet.“

*Annedore Prengel* weist darauf hin, dass „weder Inhalte noch Adressaten eines Bildungskanons monokulturell konzipiert werden können“. Darüber hinaus sollte die Leistungsheterogenität und die Geschlechterheterogenität in der Schülerschaft berücksichtigt werden. Ein allgemeiner Bildungskanon könne sich, so Prengel, „nicht auf eine gedachte Mitte von durchschnittlichen Lernenden reduzieren“. Deshalb müsse er aus „heterogenitätstheoretischer Sicht Schlüsselprobleme spätmoderner Gesellschaften sowie Inhalte aus marginalisierten Kulturen, Subkulturen und Lebensweisen [...]

berücksichtigen“ sowie „eine Leerstelle für noch Unbestimmtes von den Lernenden einzusetzendes enthalten“.

*Karin Babbe* zeigt am Beispiel ihrer Schule auf, wie Schlüsselkompetenzen – wie etwa Entscheidungskompetenz, Selbstverantwortlichkeit oder Diskursfähigkeit – mit Inhalten verbunden und somit zu einem Bildungskanon ausgestaltet werden können. Babbe plädiert dafür, „das Grundgerüst eines modernen Bildungskanons [...] von den Bildungsverwaltungen in Zusammenarbeit mit Lehre und Weiterbildung“ zu erstellen. Für die Grundschule könnten die Fachinhalte „progressiv über die sechs Grundschuljahre verteilt [werden,] die Schlüsselqualifikationen mit Schlüsselkompetenzen verbunden und daran ein verbindliches Inhaltsspektrum benannt werden. Zusätzlich sollte ein optionaler Katalog benannt werden.“ Damit blieben den Lehrer/innen Möglichkeiten der eigenen Ausgestaltung sowie der Differenzierung.

*Inge Hirschmann* macht auf die Arbeitserleichterung aufmerksam, die insbesondere für Berufsanfänger/innen oder fachfremd unterrichtende Lehrer/innen entstehen, „wenn in den Lehrplänen auch deutlichere Bezüge zu empfehlenswerten, ggf. verbindlichen Inhalten hergestellt würden“. Wichtig sei, dass bei der Erstellung eines Bildungskanons die musisch-ästhetische Beziehung Berücksichtigung fände. „Es könnte auch zu einem Bildungskanon gehören, dass jedes Kind die Chance erhält, ein Musikinstrument in seiner Schulzeit zu erlernen“, so Hirschmann. Weiter müsste „in regelmäßigen Abständen immer wieder neu geprüft wird, welches Wissen und Können nicht mehr den aktuellen Erfordernissen entspricht“.

*Jörg Rokitta* macht deutlich, dass Voraussetzung für die Erarbeitung eines Bildungskanons „die Beibehaltung des Grundsatzes der Output-Steuerung und somit auch die zukünftige Orientierung am Kompetenzmodell der Bildungsstandards“ sein muss. Wie dies gelingen kann, zeigt er an drei Beispielen der inhaltlichen Gestaltung einzelner Themenbereiche für die Bearbeitung in der Grund- und Hauptschule. Das Thema *Verbraucher im Wirtschaftsgeschehen* wird anhand der zu erlangenden Kompetenzen mit Unterrichtsinhalten, Lernmaterialien und Projektvorschlägen verknüpft. Für die Themenbereiche *Interpretation von Kurzgeschichten* und *Shoa – Die Judenvernichtung im Dritten Reich* werden die nach der Unterrichtseinheit von den Schüler/innen erwarteten Kompetenzen definiert und eine Literaturliste zusammengestellt, die im Unterricht eingesetzt werden kann.

*Ernst Peter Fischer* gibt Hinweise dazu, wie kanonische Inhalte didaktisch aufbereitet werden können, um die Lust am Lernen, die Kinder mitbringen,

zu fördern. Für den Naturwissenschaftsunterricht bedeutet dies, „auf sinnlich erfahrbare Themen einzugehen und die Schüler/innen zu ermutigen, weiter eigene Beobachtungen in der Natur zu machen“. Dabei sei eine interdisziplinäre, fächerübergreifende Behandlung mancher Themenbereiche entscheidend. Der Rückgriff auf Originaltexte, etwa von Einstein oder Planck, und die Erforschung alltäglicher Phänomene „geben der Neugierde von Schüler/innen die Möglichkeit, sich eine eigene Richtung zu suchen“.



# Über Notwendigkeit und Anlage eines Bildungskanons Fünf Thesen – fünf Kriterien

**These 1:** Ein Bildungskanon könnte Politik und Bildungsadministration stärker darauf verpflichten, dass Schule einen umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrag hat und Tendenzen entgegenwirken, Domänen erster und zweiter Klasse zu schaffen oder Wissensdomänen ganz aus der Schule zu verdrängen.

Laut Allensbach-Studie von 2001 erachten es 81 Prozent der Eltern von Schulkindern als besonders wichtig, dass Schule Allgemeinbildung vermittelt. Für das Anliegen, einen Bildungskanon auszuarbeiten, wäre das eine gute Nachricht, weil anscheinend Konsens in der Bevölkerung über den Bildungsauftrag von Schule besteht. Doch dieser Konsens ist oberflächlicher Natur. Zwar gibt es Einigkeit darüber, dass die Beherrschung von Grammatik und Rechtschreibung, Mathematik, der eigenen Sprache und möglichst auch anderer Sprachen zum schulischen Bildungsauftrag gehört. Doch Kenntnisse in Geschichte oder gar Musik, Philosophie und Religion gehören schon nicht mehr für die Mehrheit der Eltern zur Basisbildung.

Gut zehn Jahre nach Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse können kontinuierliche Verbesserungen in der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit bilanziert werden (Klieme et al. 2010). Die Schattenseite: Mit der Fokussierung auf bestimmte Wissensdomänen sind andere Bereiche schulischer Bildung in den Hintergrund gedrängt worden. Nicht nur im



**Dr. habil. Thomas Riecke-Baulecke**, Direktor des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, ist Herausgeber der Zeitschriften *Schulmanagement* und *Schulmanagement-Handbuch*, außerdem Mitbegründer und Leiter des Weiterbildungsstudiengangs „Schulmanagement und Qualitätsentwicklung“ Master of Arts an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Sprachgebrauch der Bildungsverwaltungen Deutschlands ist die Hierarchisierung von Fächern erster und zweiter Klasse („Kernfächer“, „Hauptfächer“) verfestigt oder wiederbelebt worden. So richtig die stärkere Konzentration von Ressourcen auf die Sicherung grundlegender Kompetenzen in der Verkehrssprache und der Mathematik ist, um die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Entwicklung aller Schüler/innen zu verbessern. Mit einer Hierarchisierung von Fächern ist die Gefahr verbunden, Wesentliches von Schule zu relativieren.

Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Welterkenntnis ist die Grundlage für zukünftige und revidierbare Entscheidungen der Spezialisierung. Spätere Spezialisierung wird ermöglicht, vorbereitet und eingebunden in Orientierungswissen über die verschiedenen zentralen Wissensdomänen, die für spezifische Möglichkeiten des Weltaufschlusses stehen. Es geht dabei um „[...] Zugänge zu unterschiedlichen Formen der Rationalität ästhetisch-expressiver, historisch-gesellschaftlicher, religiös-konstitutiver und nicht zuletzt mathematischer und naturwissenschaftlich-technischer Art. Eine elementare Vertrautheit mit jeder dieser Denkweisen macht Allgemeinbildung aus“, heißt es zutreffend in dem Gutachten der BLK-Expertengruppe von 1997.

Der Bildungsauftrag von Schule ist mit den Zielen verbunden, Bildung für alle, die kritische Auseinandersetzung mit dem Allgemeinen als uns alle Angehenden und der Bildung aller humanen Fähigkeitsdimensionen zu ermöglichen (Klafki 1996). Dieser Auftrag knüpft an die Traditionen der Aufklärung an und ist auf die Entfaltung aller menschlichen „Kräfte“ (Humboldt), auf die „Vielseitigkeit des Interesses“ (Herbart) gerichtet, auf die Erweiterung unterschiedlicher Möglichkeiten der Welterkenntnis und der Verfügungsmöglichkeiten über die Lebensbedingungen. Allgemeinbildung zielt auf die Fähigkeit zur Vernunft, auf begründete und revidierbare Entscheidungen für bestimmte Schwerpunkte und Spezialisierung.

Eine solche Sicht auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag ist mit einer kognitivistischen Engführung von Schule nicht vereinbar. So öffnet die Deutung und Konstruktion von Sinn durch künstlerisch-gestalterisches Erleben und Handeln im Unterricht Lebenswelten, die ansonsten kaum für alle Kinder und Jugendlichen erfahrbar wären. Die Erinnerung an die Traditionen des Bildungsbegriffs als „Entfaltung aller Kräfte“ mag helfen, auch die zentrale Bedeutung von Bewegungskultur und Sport in der Schule zu verstehen: Mit Bewegungen Leistungen erbringen, spannende Wettkämpfe und Spiele gestalten, sich selbst erfahren und ausdrücken, das Miteinander und Konkurrierende konstruktiv gestalten zu lernen, solche

Dimensionen personaler Handlungsfähigkeit bleiben unverwechselbare Merkmale der Domäne Bewegungskultur und Sport.

**Erstes Kriterium:**

**Ein Bildungskanon muss alle zentralen Domänen abbilden, sie von ihrer Bedeutung für die Entwicklung personaler Handlungsfähigkeit als prinzipiell gleichberechtigt und sie in ihrer Unersetzbarkeit und wechselseitigen Verschränkung begründen.**

**These 2:** Ein Bildungskanon könnte für alle an Schule Beteiligten im „Zeitalter des Wandels“ Kontinuität in der Tradierung wesentlicher Kulturgüter und die Teilhabe aller daran sichern. Die Schule als „Lernort eigenen Rechts“ würde bestärkt gegenüber Versuchungen, Schule durch inhaltliche und methodische Modetrends zu überfordern.

Wesentliche Grundlagen für spätere Lernprozesse in der beruflichen Bildung und im Beruf befinden sich nicht in einem permanenten Wandel: Sowohl die Kulturtechniken als auch relevante Teile des Basiswissens in zentralen Bereichen menschlicher Welterkenntnis sind bislang – teilweise über Jahrzehnte hinweg – relativ stabil geblieben. Wenn jeden Tag eine neue chemische Formel erfunden wird, ist das kein Hinweis darauf, dass sich der Chemieunterricht in der Sekundarstufe I wandeln müsste. Aus der These des „permanenten gesellschaftlichen Wandels“ ließe sich mit Blick auf die Aufgaben von Schule begründen, dass die Bedeutung der Schule als Lernort der Stabilität und Kontinuität wächst, um systematisches Lernen sowohl in den zentralen Wissensdomänen als auch in der Gestaltung sozialer Beziehungen zu ermöglichen, um den Schüler/innen die Voraussetzungen zur aktiven Gestaltung „des Wandels“ zu vermitteln.

Angesichts der Pluralisierung von Lebensformen, Traditionen und Kulturen, des stärkeren Dissenses über Normen wird die Funktion von Schule aufgewertet, um Verständigkeit und Toleranz für Andersartigkeit zu fördern, verbindende Orientierungen und Normen zu vermitteln und um wesentliche Wissensbestände zu tradieren. Gerade im Kerngeschäft von Schule, dem Unterricht in den Fächern bzw. Domänen, hat die Schule ein Alleinstellungsmerkmal. In keiner anderen Institution macht die gesamte nachwachsende Generation gemeinsame und gemeinschaftliche Erfahrungen in den zentralen Domänen der Welterkenntnis.

Das rasante Wachstum an Wissen schließt aus, dass Schule durch Allgemeinbildung das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft überliefert. Wenig wirkungsvoll wird andererseits eine berufsorientierte Spezialisierung insbesondere in der Sekundarstufe sein, weil sich auch die Berufsbilder im Wandel befinden. Da sich Berufsanforderungen in einem erheblichen Maße verändern, ist der Versuch, zukünftige Anwendungssituationen in der Schule vorwegnehmen zu wollen, kaum möglich.

Die spezifische Aufgabe von Schule liegt mit Blick auf die stärkere Berücksichtigung der Arbeitswelt weniger in konkreter Berufsorientierung, sondern in der Vermittlung von Orientierungswissen in den mit den Domänen verbundenen Berufsfeldern und auf dem Feld Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, um eine verständige Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess sowie im späteren Beruf zu fördern.

**Zweites Kriterium:**

**Ein Bildungskanon muss diejenigen Wissensbestände in den Domänen definieren, die sowohl *relativ konstant* über längere Zeitperioden als auch unverzichtbar für die Entwicklung personaler Handlungsfähigkeit sind.**

**These 3:** Ein Bildungskanon müsste gegenüber den Kontinuitäten in der Vermittlungsarbeit ebenso die Diskontinuitäten bestimmen und konsequent Nejustierungen innerhalb der Domänen vornehmen. Ein Bildungskanon kann helfen, Stabilität und Veränderung auszubalancieren und Schule sowohl der Kontinuität als auch dem Wandel zu verpflichten.

Die relative Kontinuität, die es mit Blick auf das systematische Lernen in den meisten Domänen gibt, wird gebrochen durch permanente und teilweise gravierende Veränderungen in der Alltagswelt, die Bezugspunkte für das situierte, kontextbezogene Lernen darstellen. Es wäre wie beim Wettlauf zwischen Hase und Igel, diesen Wandel der Kontexte in einem Bildungskanon abbilden zu wollen: Nach einer langwierigen Einigung auf neue, aktualisierte Inhalte in einer Domäne, wären diese bereits wieder von gestern.

Mit Blick auf einen Bildungskanon käme es vielmehr darauf an, möglichst frühzeitig grundlegend neue Aspekte oder Dimensionen der Welterkennt-

nis, die Einfluss auf das systematische Lernen haben, zu bestimmen. So ist das Entstehen neuer Berufe, neuer Techniken, Verfahren und Maschinen eine Herausforderung, die für viele Bereiche der beruflichen Bildung eine – im Unterschied zu den allgemeinbildenden Schulen – Dynamik der stetigen Erneuerung von Ausbildungsgängen, Lernfeldern und Themen beinhaltet.

Nicht neu, sondern mit deutlich verändertem Akzent ist „Medienkompetenz“ in der Allgemeinbildung zu positionieren. Die sinnvolle, sichere und verantwortliche Nutzung des Internets ist insbesondere durch das Web 2.0 und der damit verbundenen neuen Stufe der digitalen Revolution zu einem das Leben der Kinder und Jugendlichen prägenden Thema geworden (MFV 2010). Das „Wissen über“ das Internet wäre mit dem „Wissen wozu“ und dem „Wissen wie“ in einem Bildungskanon so zu verknüpfen, dass damit Impulse für Bildungsadministrationen, Lehrerbildung und Lehrkräfte entstehen, diesem Thema die notwendige Aufmerksamkeit zu schenken. Schwer vorstellbar erscheint, dass Schüler/innen sich in der Schule interessiert und verantwortlich mit diesem Thema auseinandersetzen werden, wenn sich die „andere Seite“, die Bildungsadministration und Lehrkräfte, einer quasi anderen Kultur der „Off-Liner“ zugehörig fühlt.

### Drittes Kriterium:

**Ein Bildungskanon muss diejenigen Wissensbestände in den Domänen definieren, die wirklich neu und vor allem in der Schule im Sinne von „Mündigkeit“ vermittelt werden können.**

**These 4:** Ein Bildungskanon muss orientierende Kraft für alle an Schule Beteiligten entfalten, in dem Sinnzusammenhänge über das ganzheitliche Anliegen von Schule hergestellt werden. Umfangreiche und detaillierte Anforderungs- oder Inhaltskataloge sind damit nicht vereinbar, weil sie von den Beteiligten weder überschaut, verinnerlicht noch mit praktischem Tun verbunden werden.

Dass Lehrpläne und KMK-Bildungsstandards nur wenig in der Breite der Lehrerschaft bekannt sind, sollte nur dann Irritationen hervorrufen, wenn an dieses Steuerungsinstrument überhöhte Erwartungen gestellt werden. Diese Instrumente binden zuallererst Bildungsverwaltungen und die Lehrerbildungsinstitutionen der zweiten und dritten Phase an definierte Anforderungen. Sie werden außerdem indirekt über Abschlussprüfungen und

Unterrichtsmaterialien der Landesinstitute und Schulbuchverlage wirksam. Genau in diesen Funktionen liegt ihre Stärke.

Auch wenn es in den Lehrplänen einiger Bundesländer den Versuch gibt, den fachbezogenen Teilen einen allgemeinen, fachübergreifenden Teil voranzustellen und in den KMK-Bildungsstandards der Beitrag des Faches zur Bildung beschrieben wird, mangelt es an einem übergreifenden Dokument, in dem die spezifischen Anliegen und Inhalte der Domänen und ihre Vernetzungen dargestellt werden. Die Chance eines Bildungskanons liegt darin, den Sinn des Einzelnen als Teil des Sinns des Ganzen zu erläutern und zu begründen.

Im Unterschied zu anderen Ländern ist es für Bildungsadministration und Schulen in Deutschland weitgehend Neuland, dass Kompetenzerwartungen und Inhalte für alle an Schule Beteiligten durch entsprechende Veröffentlichungen transparent und zum Gegenstand intensiver Kommunikation zwischen Lehrenden, Lernenden und Eltern gemacht werden. Weder KMK-Bildungsstandards und Lehrpläne noch schulinterne Curricula werden als Orientierungshilfe für die Hauptakteure an Schule, die Schüler/innen und ihre Erziehungsberechtigten, wirksam. Diese Lücke könnte ein Bildungskanon schließen helfen, indem er eine Grundlage und Folie für schulspezifische Konkretisierungen bietet. So gesehen müssten die Verfasser eines Bildungskanons die Schwächen von Lehrplänen und der KMK-Bildungsstandards vermeiden und der Versuchung widerstehen, kaum überschaubare Ziel- und Inhaltskataloge zu definieren, die wenig orientierende Kraft für alle an Schule Beteiligten hätten.

#### Viertes Kriterium:

**Im Bildungskanon wären Abstraktion und Konkretion in der Formulierung tatsächlich unverzichtbare Wissensbestände und Sinnzusammenhänge so auszubalancieren, dass der Kanon auch für Schüler/innen sowie ihre Eltern Orientierungskraft entfaltet.**

**These 5:** Ein Bildungskanon muss visionär und realistisch zugleich sein, indem alle Schüler/innen in den Blick genommen und sie bestärkt werden, „Lernen“ als notwendig und bedeutsam für die Entwicklung der eigenen Handlungsfähigkeit zu begreifen.

Von der Art der Inhalte hängt mit ab, ob bestimmte Ziele im Unterricht erreicht werden können. Es gibt mehr oder weniger bedeutsame, exemplarische, „flache“ oder „tiefe“ Inhalte. Antworten auf Fragen nach konkreten

Zielen, Inhalten und Methoden sind didaktischer und fachdidaktischer Natur, sie sollten von den dafür zuständigen Experten aus schulischer Praxis und Wissenschaft beantwortet werden.

Ein Bildungskanon entstünde demgegenüber aus einem von Kriterien geleiteten auf Normen orientierten gesellschaftlichen Diskurs. Aus der Überprüfung der Bildungsstandards ist zu lernen, dass der normorientierte Diskurs nicht selten zu Überschätzungen dessen führt, was Schüler/innen tatsächlich – jedenfalls in der jeweiligen Testsituation – können. Es dürfte eine der großen Herausforderungen sein, mit großem Ernst der Frage nachzugehen, was es denn heißt, nicht nur die „Mitte“, sondern „alle“ Schüler/innen in den Blick zu nehmen. Die Befundlage darüber, was Jugendliche und Erwachsene nach der Schule, insbesondere dann, wenn sie zu den Leistungsschwachen, zur sogenannten „Risikogruppe“ gehören, wissen und können, ist noch recht dürftig. Aus empirischer Sicht gibt es auf die Frage, worin das Mindestmaß an Bildung besteht, das zur vernünftigen Teilhabe an Arbeit, Gesellschaft und Politik, zum selbstbestimmten Leben notwendig ist, wenig Antworten.

Die Orientierung auf das Mindestmaß, was alle Schüler/innen wissen und können sollten, der realistische Blick auf die Verhältnisse, schließt das Gegenteil nicht aus, sondern macht es ebenso notwendig, den Blick auf die visionären Elemente, denen schulische Bildung und Erziehung verpflichtet ist, zu lenken. Die Kultivierung der reflexiven Auseinandersetzung mit sich selbst, anderen und der Welt, das Denken in Alternativen und Infragestellen von scheinbaren Selbstverständlichkeiten, des „Alternativlosen“, oder schlicht „Kritikfähigkeit“ könnte ein roter Faden eines Bildungskanons sein. Dass nur 29 Prozent der Lehrkräfte in der erwähnten Allensbach-Studie der Meinung sind, die Mehrheit der Schüler/innen sei „kritisch“, mag die Notwendigkeit eines solchen roten Fadens unterstreichen.

#### Fünftes Kriterium:

**Ein Bildungskanon braucht normativen Diskurs über das gesellschaftlich Erwünschte und empirische Forschung zur Frage, über welches Wissen und Können junge Erwachsene nach der Schule tatsächlich verfügen.**

## Literatur

**Bund-Länder-Kommission-Projektgruppe** (1997): Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 60. Bonn (Eigendruck)

**Institut für Demoskopie Allensbach** (2011): Herausforderungen und Realität an den Schulen aus Sicht von Eltern und Lehrern. Unter: [www.ifd-allensbach.de](http://www.ifd-allensbach.de)

**MFV, Medienpädagogischer Forschungsverband** (2010): JIM 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart.

**Klafki, W.** (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Basel.

**Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Nina, J., Köller, O., Prenzel, M. Schneider, W., Stanat, P. (Hrsg.)** (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster.

**Riecke-Baulecke, T.** (2001): Effizienz von Lehrarbeit. Zielklarheit, Transparenz, Prozessoptimierung – Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung. Bad Heilbrunn.



## Geschichtsunterricht zwischen Kanonisierung und Kompetenzorientierung. – Einige Überlegungen zu Deutschland und Litauen

Kompetenzorientierung ist heute weltweit und fächerübergreifend zu einem Leitbild bildungspolitischer Reformdebatten geworden. Über die Gründe für diese erstaunlich synchrone Entwicklung kann man weidlich spekulieren. Befürworter rechtfertigen sie als zwingende Reaktion auf veränderte Bedingungen des Lernens und Lehrens im Zeitalter der globalisierten Wissensgesellschaft (Fuchs 2007). In einer Zeit, so könnte man den hinter dieser Position stehenden Gedanken ausbuchstabieren, in der das, was als gesichertes Wissen gilt, *erstens* zunehmend schneller veraltet, in der *zweitens* das an verschiedenen Orten der Welt produzierte Wissen potenziell überall zugänglich ist und in der sich *drittens* miteinander konkurrierende Wissensordnungen ständig gegenseitig relativieren, kann man das, was schulische Bildung leisten soll, nicht mehr über die zu vermittelnden Wissensinhalte, sondern nur noch über die zu erwerbenden Kompetenzen im Umgang mit Wissen definieren.

Kritiker sehen die entscheidende Ursache hingegen in der gedankenlosen Übertragung von ökonomischen Modellen der Qualitätssicherung auf den Bereich der Bildung (Höhne 2007). Eine Lesart jenseits des ritualisierten Gegensatzes zwischen diesen beiden Positionen bietet ein alter Text des amerikanischen Bildungssoziologen John Meyer (1977) an. Mit ihm kann man den bildungspolitischen Paradigmenwechsel als Ergebnis eines Zwangs zur Anpassung an global zirkulierende Konzepte und Ideen darüber erklären, was legitime Bildungsziele sind



**Prof. Dr. Barbara Christophe** \*1964, studierte Geschichte und Slawistik, promovierte in Politikwissenschaft, habilitierte sich dann mit einer anthropologisch ausgerichteten Studie zur Handlungs-rationalität staatlicher Agenturen auf lokaler Ebene in Georgien. Seit 2007 ist sie am Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung, an dem sie seit 2010 den Querschnittsbereich Erinnerungskulturen leitet. Zur Zeit arbeitet sie in Projekten zur Erinnerung an den Sozialismus im post-sowjetischen Raum und zur Konstruktion von Nation, Europa und Religion in polnischen, rumänischen, griechischen und türkischen Schulbüchern.

und in welcher Sprache sie angemessen formuliert werden können. Der Vorteil dieser Perspektive besteht in meinen Augen darin, dass sie uns erlaubt, zwei gleichzeitig ablaufende Entwicklungen in den Blick zu nehmen.

Im Rekurs auf Meyer können wir nicht nur den erstaunlich gleichförmigen Wandel bildungspolitischer Institutionen in vielen Ländern erklären. Wir können vielmehr auch das verstehen, was er als unvermeidliche Folgeerscheinung dieser Art des Institutionenwandels beschreibt, die Entkoppelung dessen, was in Institutionen tatsächlich Tag für Tag geschieht von der zeremoniellen Fassade, die vornehmlich dazu dient, das Überleben der Institution durch die Demonstration von Konformität mit global verbindlichen Legitimationsformeln zu sichern.

Das scheint mir eine theoretische Perspektive zu sein, die sich besonders gut eignet, um Prozesse der An- und Abkoppelung an globale Diskurse in Lehrplänen für den Geschichtsunterricht zu untersuchen. Quantitative Studien zeigen, dass sich auch die curricularen Vorgaben für dieses Fach an vielen Orten der Welt an global zirkulierende Konzepte und Standards angepasst haben. Bemerkenswert ist all das natürlich vor allem deshalb, weil der Geschichtsunterricht lange Zeit die ureigene Domäne des Nationalstaats war. Schulgeschichte meint(e?) immer in erster Linie Nationalgeschichte. Die Vergangenheit interessiert(e?) in erster Linie als Vorgeschichte der nationalen Gegenwart. Was jeweils als relevantes historisches Wissen galt, wurde und wird von Nation zu Nation noch immer sehr unterschiedlich definiert. Gleichzeitig ging und geht(?) es im Geschichtsunterricht nicht nur und vielleicht nicht einmal prioritär um die Vermittlung von historischem Faktenwissen oder um die Einübung von Kompetenzen wie dem Umgang mit historischen Quellen. Das eng mit der Entstehung von Nationalstaaten verknüpfte Projekt des schulischen Geschichtsunterrichts zielt(e?) vielmehr immer auch darauf, Schüler/innen mit kulturell tradierten und von staatlichen Eliten als verbindlich markierten Deutungsmustern vertraut zu machen. Der Geschichtsunterricht war immer auch eine Veranstaltung, in der kollektiv geteilte Bilder von der Vergangenheit des nationalen Selbst an zukünftige Staatsbürger vermittelt werden sollten.

Vor diesem Hintergrund kann es nicht verwundern, dass die Umstellung von Geschichtscurricula auf Kompetenzorientierung besonders heftige Debatten ausgelöst hat (Pohl 2008, Stupperich 2008, Pandel 2005). Aus meiner Sicht sind es vor allem zwei Gründe, die immer wieder zu Kontroversen führen. *Erstens* ist es gar nicht so einfach zu definieren, welche fachspezifischen Kompetenzen der Geschichtsunterricht jenseits der Einführung in kollektiv geteilte Deutungsmuster der nationalen Vergangenheit vermitteln kann und soll. *Zweitens* ist es zumindest noch ungewiss, ob eine Gesell-

schaft auf das integrative und kollektive Identität stiftende Band verzichten kann, das dadurch entsteht, dass ihre Mitglieder in der Auseinandersetzung mit einem festgelegten Kanon von historischem Faktenwissen einen gemeinsamen Bestand an Deutungsmustern entwickeln (von Borries 2004).

Ich kann und will diese Frage in diesem Beitrag nicht entscheiden. Ich will lediglich an ausgewählten Beispielen skizzieren, wie Geschichtslehrpläne in Deutschland und Litauen mit den hier skizzierten Herausforderungen umgehen. Der Vergleich mit dem postsowjetischen Transformationsstaat erscheint mir dabei vor allem deshalb besonders reizvoll, weil Litauen stärker noch als Deutschland zwei konkurrierenden Imperativen unterliegt. Als relativ junger Nationalstaat, der erst nach der doppelten Implosion des Sozialismus und der UdSSR (wieder-)erstanden ist, dürfte es in besonderem Maße der Versuchung unterliegen, Geschichtsunterricht zu einer Ressource für nachholendes *nation building* zu machen und genau vorzuschreiben, welche Deutungsmuster in der Schule zu vermitteln sind. Als noch relativ junge Demokratie an der Peripherie der Weltgesellschaft unterliegt es gleichzeitig aber auch einer intensiven Beobachtung durch internationale Organisationen wie die UNESCO oder den Europarat.

Zunächst jedoch einige Worte zu Deutschland. Wie immer sind pauschalierende Aussagen aufgrund der föderalen Vielfalt unterschiedlichster Lösungen kaum möglich. Die Kerncurricula der beiden Bundesländer Hessen und Niedersachsen für den Geschichtsunterricht an der gymnasialen Oberstufe markieren aber vielleicht so etwas wie Extrempunkte auf einem Kontinuum denkbarer Optionen im Umgang mit dem globalen Standard der Kompetenzorientierung. Um das vorwegzunehmen, beide bekennen sich zu dem neuen Prinzip der *Output-Steuerung*. Und doch, auf den ersten Blick sieht es so aus, als könnte die Umsetzung dieser Prinzipien nicht unterschiedlicher ausfallen. Deutlich wird dies schon auf der rein formalen Ebene. Während in dem niedersächsischen Dokument immerhin 10 von 39 Seiten auf die Definition des inhaltlich zu vermittelnden Stoffes entfallen, leistet der u.a. vom Verband der Geschichtslehrer Deutschlands scharf attackierte Hessische Lehrplan dies auf nur knapp 3 von 34 Seiten. Auch mit Blick auf die dem Geschichtsunterricht jeweils zugeschriebenen Bildungsziele weichen beide Vorgaben erheblich voneinander ab.

Der niedersächsische Lehrplan zeichnet sich in dieser Frage durch eine gewisse Widersprüchlichkeit aus. So heißt es in einem Absatz in fast schon konstruktivistischer Manier, den Schüler/innen solle kein *geschlossenes Weltbild* (Niedersachsen 2008: 7) vermittelt werden, sie sollten vielmehr lernen, dass *alle Geschichtsdarstellungen immer auch gegenwärtigen Interessen dienen* (Niedersachsen 2008: 7). Geschichtsunterricht, so suggerieren diese Passagen in

Übereinstimmung mit der global dominanten Kompetenzrhetorik, zielt in erster Linie auf die Ausbildung von kritischer Deutungs- und Reflexionskompetenz. Von all dem ist dann allerdings nicht mehr viel zu spüren, wenn es an anderer Stelle heißt, Aufgabe des Geschichtsunterrichtes sei es, auf der *Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus* (Niedersachsen 2008: 7) einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen zu leisten.

Nicht nur, dass niedersächsische Bildungspolitiker/innen damit ganz offenbar die vielen Migrantenkinder aus den Augen verloren zu haben scheinen, die im Einwanderungsland Deutschland mittlerweile auch im Geschichtsunterricht sitzen und oft weder christlichen noch europäischen Ursprungs sind. Derartige inhaltliche Festlegungen lassen sich auch nur schwer mit der gleichzeitig beschworenen Kompetenzorientierung verbinden, die hier in der Tat dem zu gleichen scheint, was Meyer als zeremonielle Fassade bezeichnet hat. Dieser Gegensatz zieht sich unaufgelöst durch den ganzen Text. In fast schon schizophrener Doppelung soll Geschichtsunterricht zweierlei zugleich leisten: *Kritische Reflexion* (Niedersachsen 2008: 7) ermöglichen und den/die Schüler/in zur *Teilhabe am kulturellen Gedächtnis der Gemeinschaft, der er angehört* (Niedersachsen 2008: 7), befähigen. Ich will nicht ausschließen, dass man beides miteinander verbinden kann, die formale Übung in der Dekonstruktion aller Geschichtserzählung und die Vermittlung von identitätsstiftenden Geschichtsbildern der eigenen Wir-Gruppe. Allerdings gibt das niedersächsische Curriculum keinen Hinweis darauf, wie eine solche Synthese aussehen könnte.

Aus meiner Sicht bietet aber auch die hessische Variante keine befriedigende Lösung an. Trotz der demonstrativen Zurückhaltung in Bezug auf die Festlegung der Inhalte, um die es im Geschichtsunterricht gehen soll, trotz des sehr viel eindeutiger formulierten Bekenntnis zu einem *reflektierten Geschichtsbewusstsein* (Hessen 2010: 14), finden sich auch hier substantialistische oder ideologische Fallstricke, die in Widerspruch zu der zeremoniell beschworenen Kompetenzorientierung geraten. Warum, so kann man sich z.B. fragen, fällt den Autoren zum antiken Griechenland eigentlich nur *Freiheit oder Mitbestimmung* (Hessen 2010: 21), aber nichts zur Sklavenwirtschaft ein? Wo bleibt das reflexive Geschichtsbewusstsein, wenn die Schüler/innen etwas über die *griechischen und römischen Ursprünge der europäischen Kultur* (Hessen 2010: 21) lernen sollen, deren objektive Existenz hier einfach vorausgesetzt wird, obwohl sie manchem als ein politisches Interessen dienendes Konstrukt der Gegenwart gilt? Selbst in dem Hessischen Lehrplan finden sich also noch Spuren des alten und ursprünglich nationalen Projekts der Sinnstiftung durch die Prägung von eindeutigen Bildern der Vergangenheit.

Wenn wir von hier aus den Blick auf Litauen richten, so fällt auf, dass die

Aneignung der global dominanten Kompetenzrhetorik hier gewissermaßen spiegelverkehrt stattgefunden hat. Dort, wo es darum geht, die Ziele des Geschichtsunterrichts zu definieren, beobachten wir eine klare Abkopplung von globalen Standards. In fast schon antiquiert wirkender Manier wird hier formuliert, die Schüler/innen sollten zu *nationaler Gesinnung und Bürgersinn* (Litauen 2008: 931), zu *Respekt vor den Traditionen ihrer Nation* (Litauen 2008: 931) und zur *Bewahrung des historischen Erbes Litauens* (Litauen 2008: 956) erzogen werden. Auch wenn sich an anderer Stelle Formulierungen finden, die auf Anleihen aus dem globalen Diskurs verweisen und von der Standortgebundenheit jeder historischen Erzählung sprechen (Litauen 2008: 971), ändert dies nichts an der Priorität, die der Pflege des nationalen Bewusstseins eingeräumt wird.

Dieser Befund scheint wenig erstaunlich zu sein und eher das zu bestätigen, was wir schon immer über die kulturell etwas rückständigen und noch in den Kategorien des 19. Jahrhunderts verhafteten Osteuropäer zu wissen glaubten. Unerwartet ist da eher der Punkt, auf den es mir hier ankommt. Dort, wo es um die Definition oder Kanonisierung des historischen Wissens geht, das im Unterricht vermittelt werden soll, ist das neue litauische Curriculum erfrischend modern, um nicht zu sagen postmodern. Hier finden sich nur ganz wenige Passagen, die eindeutige Deutungsmuster vorschreiben. Einige strukturelle Elemente, wie die wiederkehrende Aufforderung, das Alltagsleben in verschiedenen historischen Epochen aus der Perspektive unterschiedlicher sozialer Schichten zu reflektieren oder die Anregung, die Lebensbedingungen der Litauer in der Zwischenkriegszeit mit denen in Sowjetlitauen zu vergleichen (Litauen 2008: 966), machen deutlich, dass Multiperspektivität und das Bekenntnis zu einem offenen Geschichtsbild hier mehr ist als ein dekoratives Schlagwort.

Dass dies sogar für die Auseinandersetzung mit den historischen Ereignissen gilt, die für das nationale Selbstverständnis ganz zentral sind, wird dort deutlich, wo der Lehrplan dazu auffordert, im Unterricht über den Anteil der litauischen Dissidenten an der Wiederherstellung der Unabhängigkeit zu diskutieren (Litauen 2008: 968). Eine Nation, deren Existenz eigentlich nur durch die scharfe Abgrenzung von der sowjetischen Vergangenheit legitimiert werden kann, leistet sich hier den Luxus, auf die Profilierung der anti-sowjetischen litauischen Dissidenten zu eindeutigen Heldengestalten zu verzichten und stattdessen eher gesellschaftliche Kontroversen und deren Rolle zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts zu machen. Natürlich gibt es auch andere Passagen in dem litauischen Lehrplan, die weniger reflektiert ausfallen und zum Beispiel die gesamte Sowjetzeit mit dem unter litauischen Historikern umstrittenen Begriff der Okkupation belegen.

Mir ging es jedoch darum, am litauischen Beispiel zu zeigen, wie sich Kompetenzorientierung und Kanonbildung miteinander vereinbaren lassen. Überzeugend ist der litauische Lehrplan in meinen Augen da, wo er zwar viel detaillierter als das hessische und auch das niedersächsische Pendant vorschreibt, welche Themen im Unterricht behandelt werden müssen, diese Themen aber gleichzeitig viel deutungsöffener formuliert. Deutungs- und Reflexionskompetenz kann und soll so in Auseinandersetzung mit Ereignissen entwickelt werden, die in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden. Geschichtsunterricht kann damit einen, wie ich finde, zeitgemäßen Beitrag zur Herstellung gesellschaftlicher Integration leisten. Zum einigenden Band wird dann nicht der kaum noch herzustellende Konsens in wichtigen Fragen, sondern die Tatsache, dass man sich um die gleichen Dinge streitet.

## Literatur

- Borries, Bodo von** (2004): Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II, Weinheim. S. 236-284.
- Fuchs, Eckardt** (2007): Entmystifizierung und Internationalisierung. Anmerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte. In: Pongratz, Ludwig A., Reichenbach, Roland, Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung, Wissen, Kompetenz, Bielefeld. S. 136-154.
- Hessen** (2010): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen, Sekundarstufe I – Gymnasium, Geschichte, Wiesbaden.
- Höhne, Thomas** (2007): Der Leitbegriff der Kompetenz als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A., Reichenbach, Roland, Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung, Wissen, Kompetenz, Bielefeld. S. 30-43.
- Litauen** (2008): Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, Vilnius.
- Meyer, J. W.** (1977): Institutional Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology 83, S. 340-363.
- Niedersachsen** (2008): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10, Hannover.
- Pandel, Hans Jürgen** (2005): Geschichtsunterricht nach Pisa. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach.
- Pohl, Karl Heinz** (2008): Bildungsstandards im Fach Geschichte. Kritische Überlegungen zum Modellentwurf des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands. In: GWU 11, S. 647-652.
- Stupperich, Martin** (2008): Der Modellentwurf Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands. In GWU, S. 653-661.

## Lernen von Finnland? – Bildungsstandards und die Kanonfrage in Europas Vorzeigeland

Finnland gilt seit den überdurchschnittlich guten Ergebnissen in der PISA-Vergleichsstudie von 2001 gemeinhin als Musterland in Sachen Bildung. Die Lernergebnisse der Schüler/innen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften, Lesefertigkeiten und Problemlösungen liegen seither durchgehend auf Spitzenniveau. Auch fallen die geringen Leistungsunterschiede zwischen den Schüler/innen, den Schulen und auch den verschiedenen Regionen auf. Finnlands Schüler/innen gehören also zu den klügeren Köpfen heranwachsender Generationen. Doch welches Wissen wird in finnischen Schulen vermittelt? Wie sehen etwaige Bildungsstandards in Finnland aus, und welche Rückschlüsse lassen sich daraus für die grundsätzliche Diskussion der Kanonfrage ableiten?

Um sich diesen Fragen zu nähern, scheint es sinnvoll, die drei Leitfragen, die den Autor/innen dieses Sammelbandes an die Hand gegeben wurden, zur Orientierung heranzuziehen. Sie fragen, erstens, nach dem jeweils zugrunde liegendem Bildungsverständnis, zweitens, dem Für und Wider eines Kanon, und, drittens, einer möglichen Ausgestaltung des Kanons unter Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses von Wissens- und Kompetenzvermittlung. Geht man davon aus, dass das Wissen einer Gesellschaft maßgeblich in der Institution Schule vermittelt wird, findet eine Kanonisierung von Wissen de facto durch die Festlegung von Inhalten in Lehrplänen, Schulbüchern und schließlich in der Schule selbst statt. Dieser Annahme folgend, drängt sich – an die Stelle



**Christian Denzin**, Jahrgang 1981, arbeitet im Team Bildungspolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Den Schwerpunkt seiner Arbeit bilden hochschulpolitische Themen. Nach seinem Bachelor-Studium der Europa- und Amerikastudien an der Martin Luther Universität Halle-Wittenberg absolvierte er den EU-geförderten Masterstudiengang Erasmus Mundus Global Studies an den Universitäten Leipzig, Breslau und Stellenbosch. Herr Denzin ist Vorsitzender des Erasmus Mundus Global Studies Network.

des Für und Wider – die Frage, wie und von wem welche Inhalte festgelegt oder ausgehandelt werden.

## Das finnische Bildungsverständnis

Das finnische Bildungssystem ist ein Produkt reformpädagogischer Bestrebungen. Nach heftigen politischen Auseinandersetzungen in den 1970er Jahren hat sich ein klares Leitbild finnischer Bildungspolitik über alle Parteigrenzen hinweg etabliert. Es gilt: Kein Kind darf zurückgelassen werden. Chancengleichheit ist das übergeordnete Ziel einer jeden Schulpolitik, die umfassende Förderung und Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler/innen steht im Mittelpunkt des Lernansatzes. Lernen wird hier aus einer ganzheitlichen Perspektive betrachtet, die die aktive Rolle einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers betont (Ohle-Nieschmidt 2004: 10). Um diese zu gewährleisten, räumen die Finnen sowohl der individuellen Lernförderung als auch der Gestaltung der Lernumgebung eine besondere Stellung ein. Ergänzend werden umfangreiche Angebote wie etwa die Begleitung durch Schulsozialarbeiter und Psychologen oder Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge durchgeführt. Der allgemeinen gesellschaftlichen Wertschätzung von Bildung entsprechend, genießt das Berufsbild des Lehrers besonderes Ansehen. Daher können die Universitäten aus den besten und motiviertesten Bewerber/innen auswählen (FNBE 2009: 3ff).

## Lehrpläne und Kompetenzorientierung

Das finnische Verständnis von Schule und Lernen bettet sich in eine dezentrale Schulstruktur, deren unabhängiger Charakter bis auf die unterste Ebene reicht: Die Durchführung und Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen ist den Gemeinden gesetzlich zugesichert. Die Schulen und Lehrer/innen besitzen eine große Autonomie in der Ausgestaltung des Unterrichts, auch bei der Setzung von Inhalten.

Den Rahmen für die schulische Arbeit in der in Finnland praktizierten Gemeinschaftsschule (wie auch in der gymnasialen Oberstufe) bildet das nationale Kerncurriculum. Es umfasst auf lediglich 225 Seiten alle Unterrichtsfächer für die Jahrgänge 1-9, von denen 120 Seiten auf die fünf verschiedenen Muttersprachen (52 Seiten), die Zweitsprachen (41 Seiten) und die Fremdsprachen (20 Seiten) entfallen. Neben den Lernzielen, den Inhalten und Methoden sowie den Kriterien zur Überprüfung spiegelt es auch die dem Bildungsverständnis zugrunde liegenden Werte wider. Es behandelt darüber hinaus die Lernumgebung und stellt einen Bezug zwischen schulischem und lebenslangem Lernen her. Die nationalen Vorgaben des



Kerncurriculums stellen sicher, dass die (Leistungs-) Unterschiede trotz der lokalen Autonomie in der Ausgestaltung des Unterrichts insgesamt gering ausfallen (FNBE 2004). Dabei legt der nationale Rahmenlehrplan, siehe Beispiel auf Seite 155, jedoch keinen detaillierten Wissenskanon fest, sondern beschränkt sich in weiten Teilen auf die ausführliche Definition der zu erwerbenden Kompetenzen. Inhaltliche Vorgaben treten damit deutlich hinter den pädagogischen Zielen zurück.

Neben den kompetenzorientierten Vorgaben der Unterrichtsfächer definiert der Lehrplan sieben Themenkomplexe, die als Querschnittsthemen in allen Fächern didaktisch umgesetzt werden. Dazu zählen: 1. Wachstum als Person, 2. Kulturelle Identität und Internationalität, 3. Kommunikation und Medienkompetenz, 4. Engagement als Staatsbürger und Unternehmertum, 5. Verantwortung für die Umwelt, menschliches Wohlergehen und eine nachhaltige Zukunft, 6. Sicherheit und Verkehr, 7. Mensch und Technologie. Doch auch sie bilden weitgefaste, flexible und am Kompetenzerwerb orientierte Themengruppen, die keinesfalls abschließend zu verstehen sind. Wo gewollt, können sie um weitere Themen ergänzt werden. Den Themenkomplexen kommt einerseits eine soziale Bedeutung zu, da sie klare gesellschaftliche Wertvorstellungen transportieren. Andererseits tragen sie auch zur Harmonisierung der verschiedenen Unterrichtsfächer bei (Halinen 2008: 116ff).

## Kanonbildung als kooperativer und dezentraler Prozess

Finnlands aktuelles Kerncurriculum für die Gemeinschaftsschule trat im Jahr 2004 in Kraft. Es basiert auf Erkenntnissen, die im Verlauf einer vierjährigen Zusammenarbeit verschiedenster Akteure unter Federführung des Zentralamts für Unterrichtswesen gewonnen wurden. Einbezogen wurden neben ca. 500 Schulen auch die Kommunen, Expert/innen verschiedener Wissenschaftsbereiche, Vertreter/innen der Lehrerausbildung, Schulbuchverlage, Lehrer- und Unterrichtsorganisationen sowie zahlreiche weitere Expert/innen. Die Schulen und Kommunen konnten die von der Steuerungsgruppe und den Arbeitsgruppen der einzelnen Unterrichtsgebiete erstellten Fassungen kommentieren und ihre Anwendungserfahrungen aus dem Schullalltag in die nationale Bildungsplanung einfließen lassen. Parallel dazu wurden Prozessberater/innen für die Erstellung von Lehrplänen in den Kommunen geschult (Halinen 2008: 107). Denn auch dort sitzen – dem Prinzip der Verantwortungsdelegation folgend – Schulvorstand, Lehrer/innen und Eltern sowie der zur Kommunalverwaltung gehörende Unterrichtsausschuss an einem Tisch, um auf Basis des Kerncurriculums den Unterricht vor Ort abzustimmen und weiterzuentwickeln (Kalajoki 2008: 130).

Die Lehrplanentwicklung gestaltet sich somit als interaktiver Prozess der gesellschaftlich relevanten Gruppen. Sie berücksichtigt darüber hinaus das, was tatsächlich in der Schule geleistet werden kann. So orientierten sich Lehrer/innen und Wissenschaftler/innen bei der Festlegung der Anforderungen für die für alle Schüler/innen anzustrebende „gute Kompetenz“ an der Auswertung von Schülerarbeiten aus dem ganzen Land (Ratzki 2005: 52). In den Lehrplankommissionen für Fremdsprachen wurden beispielsweise Tonaufnahmen aller Leistungsniveaus aus verschiedenen Regionen des Landes herangezogen, um die Fähigkeiten der Schüler/innen (sowie die ihnen zugeordneten Noten) angemessen einschätzen zu können. Durch die Einbindung der beteiligten Akteure wie auch durch den direkten Bezug zum eigentlichen Unterricht entwickelte sich ein gesellschaftlicher Konsens über die staatlichen Vorgaben, der den Lehrplänen eine breite Akzeptanz und Legitimation verleiht (Domisch 2003: 1f).

Weil sich die Lehrerschaft bei der Unterrichtsgestaltung indes auch an den Schulbüchern orientiert, die nicht zuletzt deshalb ein hohes Ansehen genießen, weil sie eng an den Vorgaben des Rahmenlehrplans ausgelegt sind, werden inhaltliche Standardisierungen in Teilen durch die Schulbuchverlage vorgenommen. Zudem enthalten die Schulbücher Selbstevaluierungsbögen, anhand derer eine regelmäßige Bewertung durch die Schüler/innen stattfindet (Ratzki 2005: 52). Doch auch die Funktion der Schulbücher als standardsetzende Lehrmittel ist nicht unangefochten. Denn die Betonung regionaler und lokaler Gegebenheiten ebenso wie die Möglichkeit, die Reihenfolge des zu vermittelnden Lehrstoffes in jeder Kommune anders zu gestalten, erfordert auch die Individualisierung des Lehrmaterials, der in Abhängigkeit der Mittellage der betroffenen Kommune mehr oder weniger Rechnung getragen werden kann. Gleichzeitig eröffnen elektronische Medien und das Internet den Lehrer/innen neue Möglichkeiten, im Unterricht methodisch wie auch inhaltlich neue Wege zu beschreiten (Kalajoki 2008: 131ff). Die Autonomie der Unterrichtsgestaltung liegt also weiterhin bei den Lehrer/innen, deren Flexibilität nicht zuletzt durch die neunjährige Gemeinschaftsschule gewährleistet wird.

## Rückschlüsse für die Kanondiskussion

Welche Rückschlüsse erlaubt nun das finnische Bildungsverständnis für die Diskussion eines Bildungskanons? Zunächst sei festgehalten: Dem finnischen Bildungsverständnis liegt ein dynamischer Wissensbegriff zugrunde, in dem Wissen abhängig vom jeweiligen Kontext und der jeweiligen Perspektive neu interpretiert und erschlossen werden muss. Er steht im Widerspruch zu einem traditionellen Wissensverständnis, welches „von einem

direkt anwendbaren, objektivierten, wissenschaftlich verbürgten Wissenskanon ausgeht“ (Dohmen 2001: 132).

Diese dynamische Sichtweise findet sich in der Kompetenzorientierung der finnischen Lehrpläne wieder. Die Pläne bieten einen Rahmen der Orientierung und Vereinheitlichung, halten sich aber in der Definition der Inhalte zu Gunsten einer lokal verankerten und auf die individuelle Entwicklung ausgerichteten Schulkultur zurück. Die Kanonisierung durch den finnischen Rahmenlehrplan beschränkt sich somit weitgehend auf die Vorgabe von Grundwerten, zu erlernende Kompetenzen und Themen, deren Ausgestaltung und Umsetzung den lokalen Maßstäben angepasst wird. Wenn sich inhaltliche Vorgaben aber auf deutungs offene Themengruppen beschränken und die Hoheit über deren genaue Ausgestaltung weitgehend dezentral ausgeübt wird, kann ein als Wissenskanon verstandener Bildungskanon nur als offenes und flexibles Konstrukt begriffen werden, dessen Rolle sich dem Prozess des Lernens unterordnet. Gleiches gilt für die Kanonbildung jenseits der Lehrpläne. Auch sie muss sich in einem dem individuellen Lernen verschriebenen System dem Lernprozess unterordnen.

In Finnland entsteht solch ein offenes und flexibles Konstrukt in einem Abstimmungsprozess, der alle relevanten Gruppen berücksichtigt und dadurch eine breite Legitimation erfährt. Ein Kanon etabliert sich somit nicht aus einer zentralen Vorgabe heraus, sondern muss sich – nach einer konsensbasierten Festlegung – in der Praxis bewähren, um seine Legitimation aufrecht zu erhalten. Dies gilt erst recht, wenn sich die Anforderungen an Schüler/innen in Hinblick darauf, was sie können und wissen müssen, verändern. Der Bildungskanon wird dann idealerweise durch die, für die er einstweilen entworfen wurde, selbst hinterfragt.

## Literatur

**Dohmen, Günther** (2001): Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

**Domisch, Rainer** (2003): Lehrpläne als Mittel der Bildungsplanung, als Innovationsimpulse für schulische Arbeit und als Bildungsstandards. Finnland-Institut. Berlin. Unter: [http://www.finnland-institut.de/fileadmin/content/de/Publikationen/PDFs/Rainer\\_Domisch.pdf](http://www.finnland-institut.de/fileadmin/content/de/Publikationen/PDFs/Rainer_Domisch.pdf)

**Finnish National Board of Education FNBE** (2009): Pisa 09. Background to Finland's PISA success. Helsinki.

**Finnish National Board of Education FNBE** (2004): National Core Curriculum for Basic Education. Helsinki.

**Halinen, Irmeli** (2008): Der Lehrplan der Gemeinschaftsschule und die Weiterentwicklung der Schulausbildung in Finnland. In: Sarjala, Jukka und Häkli, Esko (2008): Jenseits von Pisa: Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen. Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin, 99-122.

**Juva, Simo** (2008): Das finnische Bildungssystem im Überblick. In: Sarjala, Jukka und Häkli, Esko (2008): Jenseits von Pisa: Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen. Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin, 58-78.

**Kalajoki Anneli** (2008): Erfahrungen in der Sekundarstufe I einer Helsinkier Gemeinschaftsschule. In: Sarjala, Jukka und Häkli, Esko (2008): Jenseits von Pisa: Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen. Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin, 129-138.

**Ohle-Nieschmidt, Hannelore** (2004): Neue Bildungspläne. In: Klett-Themendienst Nr. 25, 9-10.

**Ratzki, Anne** (2005): Finnland – Erfahrungen mit Bildungsstandards und individuellen Fördermaßnahmen. In: Friedrich: Jahreshft 2005, 50-52.

**Unterrichtsministerium** (2006): Bildung und Wissenschaft in Finnland. Helsinki.

## Themenkomplex Mensch und Technologie

**Ziel ist, dass die Schüler/innen lernen,**

- die Technologie, ihre Entwicklung und Auswirkungen auf verschiedene Lebensbereiche, auf verschiedene Bereiche der Gesellschaft und der Umwelt zu verstehen.
- die Technologie verantwortungsbewußt einzusetzen
- datentechnische Geräte und Programme sowie Datennetze für verschiedene Zwecke einzusetzen
- Stellung zu technologischen Entscheidungen zu nehmen und die Auswirkungen aktueller Entscheidungen über Technologie auf die Zukunft einzuschätzen

**Zentrale Inhalte sind:**

- Technologie im Alltagsleben, in der Gesellschaft und im lokalen Wirtschaftsleben
- die Entwicklung der Technologie und darauf einwirkende Faktoren in verschiedenen Kulturen, Lebensbereichen und Epochen
- die Entwicklung der technologischen Ideen, ihre Systematisierung und Bewertung, Nutzungsdauer der Produkte,
- die Nutzung von Informationstechnologie und Datennetzen
- mit Technologie zusammenhängende Fragen zu Ethik, Moral, Wohlstand und Gleichberechtigung
- Gesellschaft und Technologie der Zukunft

(Halinen 2008:119)

## Wie kann sich ein Bildungskanon auf die Heterogenität der Bildungsadressaten und der Bildungsinhalte beziehen?



**Prof. Dr. em. Annedore Prengel** ist Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Potsdam. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Heterogenität in der Bildung, Menschenrechtsbildung, Lehrer-Schüler-Beziehungen, Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Pädagogische Diagnostik, Übergang Elementar-Primarbereich und Inklusion in Kita und Schule.

Die Frage nach der Bedeutung von Heterogenität im Kontext von Bildung eröffnet eine Perspektive, in der Verschiedenes als gleichrangig beachtet werden und weder monistisch vereinheitlicht noch hierarchisch über- und untergeordnet werden soll. Damit verweist das Prinzip der Heterogenität auf die menschenrechtlichen und demokratietheoretischen Grundlagen der Gleichheit, Freiheit und Solidarität. In dieser Perspektive geht es sowohl um die Relevanz der Heterogenität von Inhalten als auch um die Relevanz der Heterogenität der Adressaten von Bildung für den Bildungskanon. Angesichts der wachsenden globalen Beziehungen gewinnt Heterogenes an Bedeutung, so dass weder Inhalte noch Adressaten eines Bildungskanons monokulturell konzipiert werden können. Darüber hinaus sollte ein für alle verbindlicher Bildungskanon seinem Anspruch gemäß auch weitere Heterogenitätsdimensionen, wie die Leistungsheterogenität und die Geschlechterheterogenität, ernst nehmen und sich nicht auf eine gedachte Mitte von durchschnittlichen Lernenden reduzieren.

### Zur Heterogenität von Bildungsinhalten

Die Herstellung eines Bildungskanons zeichnet sich dadurch aus, dass die große Fülle heterogener Inhalte auf wenige wichtige Ausschnitte reduziert wird. Angesichts der heterogenitätstheoretisch-erkenntnistheoretischen Einsicht, dass jeder mögliche Inhalt von Bildung historisch und kulturell bedingt und als kontingent zu bezeichnen ist, und angesichts der machttheoretischen Einsicht, dass Kanonbildung hegemonial

dominiert ist, bedarf eine kanonische Reduzierung der besonderen Begründung und der Offenheit für die Berücksichtigung der ausgegrenzten Inhalte.

Die Aufnahme in den Bildungskanon kann stichhaltig begründet werden mit dem Beitrag, den ein Bildungsinhalt zur Chancengleichheit und Autonomiestiftung (Stojanov) aller in spätmodernen Gesellschaften leistet. Dazu gehören Lesen, Schreiben, Rechnen sowie lebenspraktische, sozialwissenschaftliche, politische, historische, naturwissenschaftliche, polyästhetische und bewegungsbezogene Inhalte. Dabei sind aus heterogenitätstheoretischer Sicht Schlüsselprobleme spätmoderner Gesellschaften (Klafki) sowie Inhalte aus marginalisierten Kulturen, Subkulturen und Lebensweisen zu berücksichtigen.

Da eine Liste kanonisierter Inhalte nie vollständig sein und stets Wesentliches weglassen muss, sollte sie grundsätzlich auch eine Leerstelle für noch Unbestimmtes von den Lernenden Einzusetzendes enthalten.

## Zur Heterogenität der Adressaten von Bildung

Angesichts der stets gegebenen Heterogenität von Lerngruppen ist zu fragen, wie ein Bildungskanon dieser Heterogenität gerecht werden kann. Dazu gehören drei Möglichkeiten:

- (Sub-)Kulturelle Heterogenität: In den Bildungskanon Inhalte aus verschiedenen Kulturen, Lebenszusammenhängen, Lebensweisen, Migrationssituationen, unterprivilegierten globalen Gruppierungen aufnehmen
- Leistungsheterogenität: Die ausgewählten verbindlichen Inhalte stufenförmig auffächern, so dass sie Lernenden auf allen Kompetenzstufen passende Einstiegsmöglichkeiten bieten.
- Generationenheterogenität: Die alte Generation kann nicht vollständig festlegen, was für die jungen Generationen existentiell relevant und autonomiestiftend ist. Darum muss jeder Bildungskanon Freiräume für selbst gewählte Themen und Interessen der Lernenden verbindlich ausweisen.

Ein Bildungskanon entspricht der menschenrechtlich und demokratietheoretisch begründeten Gleichheit, Freiheit und Solidarität, wenn er für jede lernende Person gültig ist, wenn er für jede lernende Person Freiräume für

eigene Themen und Arbeitsweisen als Bestandteil des Kanons ausweist und wenn er solidarische wechselseitige Anerkennung der heterogenen Adressaten von Bildung unterstützt.



## Die Verbindung von Schlüsselkompetenzen und Inhalten zu einem modernen Bildungskanon

Wilhelm von Humboldt stand Pate, als wir im Schulprogramm unserer Erika-Mann-Schule Bildung als die Verknüpfung des Ichs und der Welt definierten. Die Abbildung der Welt in uns, in jedem von uns mit seinen Möglichkeiten und der eigenaktive Vorgang des Einzelnen in seinem Gehirn haben uns dabei für die Definition unserer Leitziele und die Beschreibung von Schlüsselkompetenzen geleitet.

Wir begreifen unsere theaterbetonte Schule als Lernort, an dem sich jedes Kind bestmöglich in seiner Individualität entfalten und entwickeln kann. Die Vielfalt der Begabungen, der kulturellen Herkünfte, des Geschlechts, des Alters, der sozialen Verortung begreifen wir als Chance und Reichtum. Der Einzelne wird gestärkt im Aushalten von Varianzen und Varietäten durch den Aufbau von in der Aufklärung verhafteter Toleranz. In allen Gestaltungsphasen des Tages, der Woche, des Monats oder des Jahres gilt daher die Differenzierung der Angebote als oberstes Primat. Sie holt nicht nur die Kinder von ihren unterschiedlichen Etappen der Entwicklung ab, sondern enthält konstituierende Merkmale von Selbstbestimmung in den Lernprozessen, die erst eine umfassende Motivation ermöglichen.

Dazu gehört auch ein pädagogischer Leistungsbe- griff, der zu einer Grundschule in den ersten bis vierten Klassen ohne Zensuren führt. Die freie Ent- faltung des Einzelnen erlebt durch die solidarische Gemeinschaft der Peergroup seine Grenzen. So ist



**Karin Babbe** \*1955, begann 1978 nach dem Studium „Deutsch und Sport“ in Göttingen die zweite Phase der Lehrerausbildung im Bezirk Berlin Wedding. 2012 ist sie dort immer noch Lehrerin und seit 1996 Schulleiterin der Erika-Mann-Grundschule. Zwischen- durch war sie einige Jahre an der TU Berlin und in der Lehr- erfertbildung. Mit dem Schul- programm der Theaterbetonung hat sie die Künste als universelle Sprache für alle Kinder auf ihre pädagogischen Fahnen geschrie- ben, was jedes Jahr anlässlich des Theaterfestivals der Erika-Mann- Grundschule in der Schaubude Berlin zu sehen ist.

unsere Schule Beziehungsort des Miteinanders der Kinder mit den Kindern. Sie ist auch Beziehungsort zu Menschen im Kiez, zum Aufbau vielfältiger Beziehungsmuster und damit Möglichkeit des Verstehens. Durch Übernahme von Verantwortung wird zunächst im Schonraum Schule, später im Kiez die Möglichkeit der Identifikation mit dem Lebensraum geschaffen, die dann zur Identität führt.

So verstanden wünschen wir uns den Beziehungsort unserer Erika-Mann-Grundschule als einen Garanten für gelingende soziale Inklusion. Schließlich ist unsere Schule Lebensort, an dem die Kinder sich mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch ein sehr vielfältiges Angebot erproben können. Es ist nicht wichtig, dass jedes Kind sportlich ist, jedes Kind ein Rechenkünstler, jedes Kind ein Bastelexperte oder ein Schauspieler. Wichtig ist, dass sich jedes Kind in einem Bereich als Könner erlebt. Nur so wird seine Selbstkompetenz aufgebaut und gefestigt. Nur so wird das Kind auch den Atem haben, sein Nichtkönnen in Angriff zu nehmen und seine unterschiedlichen Kompetenzen aufzubauen.

Diesem Verständnis von Bildungsqualität sind im KinderKiezZentrum in der Erika-Mann-Grundschule alle Mitarbeiter/innen verpflichtet. Die unterschiedlichen beruflichen Professionalitäten des Einzelnen werden wiederum durch verlässliche Teams für die Pädagog/innen untereinander zur Bereicherung und für die Kinder zur unerlässlichen Quelle der differenzierten Lern-, Lebens- und Beziehungsgesellschaft.

Schulen in sozialen Brennpunkten mit defizitären Rahmenbedingungen müssen für die Gesellschaft unerlässliche Integrationsleistungen erbringen. Diese sind an der Erika-Mann- Grundschule: lernen miteinander zu lernen, lernen miteinander zu leben, lernen nach moralischen und ethischen Normen zu handeln, lernen zu wissen und zu können, lernen lebenslang zu lernen. Das Kerngeschäft unserer Schule ist: Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen, Hinführung zur Orientierung an Werten, Förderung der individuellen Begabung, Förderung der Persönlichkeit.

## Bildungskompetenz durch Schlüsselqualifikationen

In unserer Schule als Lebens-, Lern- und Beziehungsort erwerben sich die Kinder ihre Bildungskompetenzen. Der Grundsatz ist die Eigenverantwortlichkeit eines jeden Kindes. Diese Haltung wird auf der pädagogischen, strukturellen und gemeinwesenorientierten Ebene im Schulalltag verankert. Der Erwerb von Bildung ist ein umfassendes Konstrukt, in dem jeder seinen Bedürfnissen danach in unterschiedlicher Form nachkommen kann.

Die Pädagog/innen übernehmen dabei die Rolle von Lotsen, die u.a. die Aufgabe haben, Bildungsvielfalt zu offerieren und dafür zu begeistern.

Die folgenden sechs Schlüsselqualifikationen definieren unseren Anspruch an den Erwerb von moderner Bildungskompetenz:

## Entscheidungskompetenz

Die Möglichkeit, einen eigenen Rhythmus finden zu dürfen, befähigt zur Selbstständigkeit. Entscheidungen sind das Resultat. Die Kinder entscheiden sich im Freien Spiel oder in Projekten, sie wählen zwischen Mitspielern oder verbringen den Tag etwas weiter ab von der Gruppe, dabei bestimmen sie natürlich, was sie spielen. Das Sich-Entscheiden-Müssen bietet einen großen Handlungsfreiraum, der die individuellen Bedürfnisse, Motivationen und Verantwortlichkeiten des Kindes wachsen lässt. Freiraum ist aber nicht gleich Freiraum. Sich entscheiden heißt auch, Verantwortung zu übernehmen und Konsequenzen tragen zu lernen. Möchte das Kind an einer AG teilnehmen, so soll durch Verbindlichkeit (Regeln, regelmäßige Teilnahme, Absprachen) Kontinuität entwickelt werden, eine wichtige Komponente im Lernprozess.

## Selbstverantwortlichkeit

Selbstvertrauen entsteht und entwickelt sich durch Selbstverantwortung. Dem Kind wird damit zugetraut, Verantwortung für selbst erwählte Aufgabenbereiche zu übernehmen. Es werden Ressourcen aktiviert und praktische sowie lernfördernde Fähigkeiten verbessert. Die Umsetzung dieser pädagogischen Haltung wird im Freizeitbereich u.a. durch die Verteilung von Kinderämtern umgesetzt. Eine Gruppe von Kindern wird beauftragt, sich um bestimmte Aufgaben im Gruppenalltag zu kümmern. Dies kann der „Legodienst“ sein, der die Bausteinecke im Blick hat und dafür Sorge trägt, dass Hunderte kleine Bausteine eingesammelt werden, bevor alle Kinder den Gruppenraum verlassen. Nehmen die Kinder ihre Dienste verantwortungsbewusst wahr, werden sie darin positiv bestärkt. Neben der selbst gewählten Verantwortung für die Gruppe trainieren wir Selbstverantwortung in persönlichen Bereichen. Nicht Erwachsene (Eltern, Pädagog/innen) sind zuständig für Turnbeutel und Co., sondern deren Besitzer.

## Handlungskompetenz

Die Devise „ältere Schüler helfen jüngeren“ beschreibt einen Grundsatz der Handlungskompetenz. Eine zentrale Rolle spielt das Übernehmen von

Verantwortung der Kinder untereinander und das Vertrauen der Erwachsenen in die Fähigkeiten der Schüler/innen. Die Handlungen werden durch Einzelgespräche oder Gruppendiskussionen in Kinderrunden aufgegriffen und bewertet. Wie lösen die Kinder ihren Konflikt ohne Hilfe der Pädagog/innen? Wer übernimmt immer und wer nie den Tischdienst beim gemeinsamen Mittagessen? Wer leitet bei Bastelangeboten an und zeigt den Jüngeren, wie zu verfahren ist? Die Kinder dürfen sich ausprobieren, dürfen erfahren und entdecken, was sie können. Handlungskompetenz beschreibt damit die Fähigkeit, in verschiedenen Situationen selbstständig und angemessen handeln zu können. Die Schüler/innen sollen zunächst unter pädagogischer Anleitung und später zunehmend selbstständig ihre Alltagsaufgaben lösen lernen. Dieser Umgang mit (Selbst-)Vertrauen schafft Handlungskompetenz.

## Fähigkeit zur Selbstreflexion

Das Erkennen von Stärken und Schwächen ist von zentraler Bedeutung. Die Pädagog/innen begleiten die Kinder auf ihrem Weg zu einer realistischen Selbsteinschätzung. So berichten die Schüler/innen, mit welchen schulischen Arbeitsschritten sie schon sehr gut zurechtkommen und wo es noch Probleme gibt. In Lernberatungsgesprächen werden die Kinder aufgefordert, sich selbst einzuschätzen. Mit Hilfe von Selbstreflexion lernen sie nicht nur, Bewertungsmaßstäbe zu nutzen, sie lernen auch, sich selbst zu begegnen, das Handeln zu hinterfragen und dieses bei Bedarf selbstbestimmt zu korrigieren. Auch in Gesprächen zur Konfliktklärung geht es weniger darum zu bewerten, wer die Regeln nicht eingehalten hat, sondern dem Kind zu signalisieren, dass es sein Verhalten ändern muss, um auch von anderen respektiert zu werden. Diesem Prozess geht die Einsicht in das Handeln voraus, welche nur durch Selbstreflexion zu erlangen ist. Fragen über das „Warum“ enden dabei meist in einem schüchternen Blick ohne Kommentar. Fragen wie jedoch „Wie erklärst du dir...?“ kann dem Kind die Überschaubarkeit des eigenen Handelns vermittelt werden.

## Diskursfähigkeit

Das Streben nach einer universellen Sprache befähigt zu einem vielfältigen Wissen um die und in der Welt. Woraus besteht diese universelle Sprache? Sie ist weitaus mehr als solide Sprachkompetenz. Die Möglichkeit, die Dinge in Frage stellen zu dürfen, sie anders als gewöhnlich zu bewerten oder eine neue Idee mit „Warum nicht!“ zu beantworten – das bedeutet Diskursfähigkeit. Die Akzeptanz über Verschiedenheiten in den Familienkulturen ist dabei ein wichtiges Element. Selbstbestimmtheit und selbsterklärende

Lernszenarien erschließen ein größeres Spektrum an Betrachtungsweisen, die diskutiert werden können. Die Suche nach der Lösung in einem Streit soll von Kindern ausgehen, nicht von Pädagog/innen vorgegeben sein. Es handelt sich bei der universellen Sprache um die fortlaufende Suche nach neuen Diskussionspunkten, um einen Forschungsauftrag, der den Kindern die Welt erklärt.

## Präsentationsfähigkeit

Kinder werden gestärkt, indem ihre Ergebnisse aus den verschiedenen Projekten nicht in Schubladen und Mappen verschwinden, sondern indem die Arbeiten ausgestellt und anderen präsentiert werden. Durch diese Art der Wertschätzung, werden die Schüler/innen motiviert und bestärkt, ihre handwerkliche, künstlerische, forschende oder anderweitig bildende Arbeit fortzusetzen und weiter zu entwickeln. Die Sinnhaftigkeit des Lernens wird damit positiv besetzt, weil es sich lohnt, sich zu beteiligen, sich zu bemühen, in den kritischen Dialog zu treten und sich letztlich die Anerkennung der Gruppe zu verdienen.

## Kompetenzen und Inhalte

Kompetenzvermittlung geht nicht ohne Inhalte. Auch den Inhalten wohnt Wissen inne. So ist es immer ein Sowohl-als-Auch, niemals ein Entweder-Oder. Lässt man dann auch noch die Eigenkonstruktion aus dem Blick und stürzt sich auf die Vermittlung, dann ist der Schritt zum abgelegt geglaubten „Nürnberger Trichter“ nicht mehr groß. Es kann nicht um die „Abfütterung mit Fakten“ gehen. Jedoch ist ein Fundament an kanonisierten Inhalten anzustreben. Denn nur dann ist Vernetzung möglich, nur dann kann im humboldtschen Sinne verknüpft werden, wenn immer wieder neue oder andere Sachinhalte dem Einzelnen verfügbar sind, die er/sie nutzen kann zur Konstruktion neuer Gedanken.

Das Grundgerüst eines modernen Bildungskanons müsste von den Bildungsverwaltungen in Zusammenarbeit mit Lehre und Weiterbildung erstellt werden, die weiteren inhaltlichen Entscheidungen können bei entsprechender Ausstattung in den Schulen auch von den Kollegien festgelegt werden. Dabei wäre es in besonderem Maße ertragreich, wenn Kita und Grundschule und Grundschule und weiterführende Schule an einer Progressionslinie arbeiten würden. Da bin ich ganz Verfechterin von Bildungslandschaften in Bildungsregionen. Jedoch brauchen die Institutionen für diese Art von Entwicklungsarbeit unbedingt personelle Mittel oder größere Budgets mit größerer Freiheit. Aus den bisherigen Mitteln sind Kollegen,

die sich mit Schulentwicklung und Curriculumerstellung vor Ort beschäftigen, nicht zu finanzieren.

Für die Grundschule könnte die Erstellung eines Bildungskanons wie folgt aussehen: Aus den jeweiligen Fachinhalten sollten progressiv über die sechs Grundschuljahre verteilt die Schlüsselqualifikationen mit Schlüsselkompetenzen verbunden und daran ein verbindliches Inhaltsspektrum benannt werden. Zusätzlich sollte ein optionaler Katalog von Inhalten benannt werden. Ich könnte mir hier gut ein Verhältnis von 30 zu 70 vorstellen.

Der von mir favorisierte Ansatz eines Fundaments an relevanten Inhalten, die gekoppelt sind an Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen bietet alle Möglichkeiten der Differenzierung. Es geht dann auch nicht so sehr um die Frage nach Bildungsinhalten von kulturell verschiedenen Ländern, das ist in jedem Lebenskundeunterricht in den ersten Schuljahren ebenso verankert wie in den Weihnachtsbräuchen in allen Ländern oder der Gedichtauswahl von Lyrikern aus Asien. Doch besagter Lyriker müsste in Einklang mit dem Bildungswillen für Kinder aus Elternhäusern mit geringem kulturellen Potenzial gebracht werden. Das ist die große Kunst und die Herausforderung.

## Der Bildungskanon in der Grundschule

Als Schulleiterin basiert mein berufliches Verständnis von Bildung auf dem im Schulgesetz postulierten Bildungsauftrag für die Grundschule: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige schulische Bildung und Erziehung ...“ (§2). Ich bin überzeugt, wenn wir Grundschulpädagog/innen erfolgreich waren, dann verlassen Kinder, die ohne größere intellektuelle Einschränkungen lernen, die Grundschule mit einem gründlichen Basiswissen und Können – lernen ihrem Alter entsprechend selbstständig, haben Lust am Lernen und sind bereit sich anzustrengen.

Sie können in den für sie relevanten Lebensbereichen und Sachzusammenhängen reflektieren und urteilen. Sie setzen sich aktiv für ein friedliches Miteinander ein und verlassen die Grundschule als gestärkte Persönlichkeiten in dem sicheren Wissen, dass sie in einer Demokratie Rechte und Pflichten haben. Und ganz konkret: Sie haben alle Voraussetzungen, um an der Oberschule ihre weitere Schulbildung erfolgreich fortzusetzen.

Kompetenzvermittlung und Wissensvermittlung stellen für mich kein Gegensatzpaar dar, und sie sind auch nicht alternativ zu betrachten. Kinder sollten in ihrem selbstständigen Lernen gestärkt und gefördert werden. Das funktioniert nur, wenn dies an für die Kinder relevanten Inhalten erfolgt. Es gibt – in Abhängigkeit der Altersstufe der Kinder, ihrer Lebensverhältnisse, ihres Vorwissens und ihrer Interessen – sicher-



**Inge Hirschmann** studierte von 1971–1976 an der pädagogischen Hochschule in Berlin. 1978 absolvierte sie die 2. Staatsprüfung für das Amt des Lehrers und war bis 1987 Grundschullehrerin in Berlin-Reinickendorf. Nach ihrem Wechsel als Konrektorin an die Heinrich-Zille-Schule ist sie seit 1991 Rektorin an dieser Schule mit dem ausgeprägten Schwerpunkt „Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder“. Seit 2005 ist sie im Vorstand, als Bundesdelegierte und als Vorsitzende des Grundschulverbandes – Landesgruppe Berlin aktiv.

lich immer Inhalte, an denen sich Kompetenzen oft zielführender, vielleicht auch zeiteffizienter vermitteln lassen. Es ist die Aufgabe von Pädagog/innen, den zu vermittelnden Stoff zum richtigen Zeitpunkt richtig und motivierend anzubieten.

Die Anforderung an die Lehrer/innen, keine Stoffsammlungen mehr als Arbeitspläne zu erstellen, sondern stattdessen die zu erlernenden Kompetenzen in den Mittelpunkt ihrer Planung zu rücken, hat möglicherweise zu Missverständnissen in den Schulen geführt. Hierbei muss aus meiner Sicht tatsächlich noch einmal neu überdacht werden, inwieweit es nicht auch für die Lehrer/innen hilfreich sein könnte, wenn in den Lehrplänen auch deutlichere Bezüge zu empfehlenswerten, ggf. verbindlichen Inhalten hergestellt würden.

Im Alltag der Grundschule ist nicht immer sichergestellt, dass gut ausgebildete Fachlehrer/innen den Unterricht erteilen. Aus gutem Grund wird die Anzahl der Teammitglieder in einer Lerngruppe klein gehalten. In der Absicht, stärker zu individualisieren, wurden Schulbücher im Unterricht zurückgedrängt. Damit geht möglicherweise aber auch der Verzicht der didaktisch-methodischen Qualität einher, die insbesondere einem Berufsanfänger oder einem fachfremd unterrichtenden Lehrer fehlt. Die Qualität von Unterricht wird nicht zwangsläufig besser, wenn Lehrer/innen scheinbar in großer Freiheit immer wieder von Neuem planen, ohne auf gut durchdachte Unterrichtsmaterialien bzw. Empfehlungen zurückgreifen zu können. Hier käme Fachkonferenzen eine große Bedeutung zu. Bedauerlicherweise haben aber Leiter/innen von Fachkonferenzen keine Stundenermäßigungen für ihre Arbeit, wie es an den Oberschulen teilweise üblich ist.

Im Sinne von mehr Chancengleichheit schienen standardisierte Rahmensetzungen manchem auf den ersten Blick ein Schlüssel zu mehr schulischer Qualität zu sein. Ich habe daran Zweifel, insbesondere da es in Deutschland keine Einigung auf Mindeststandards gibt. In unseren Schulen geht es um die Frage der Chancengerechtigkeit. Nicht gleiche Bedingungen für alle, sondern jede Schule muss in die Lage versetzt werden, jedem Kind gerecht zu werden. Ein Kind erhält die Unterstützung, die es braucht! Mit der Orientierung an Mindeststandards muss zwangsläufig auch geklärt werden, wie das gesamte Schulwesen sicherstellt, dass im finnischen Sinne kein Kind verloren geht.

Den verbindlichen Rahmen stellen für die ersten Jahre in der Grundschule die grundlegenden Kulturtechniken her. Dazu kommen erste grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten in einer Fremdsprache, in der musisch-künstlerischen Bildung und in den Sachfächern.



In der Grundschule braucht es aus meiner Sicht keine neuen Fächer. Immer, wenn ein scheinbar neues problematisches Phänomen auftaucht, wird reflexartig in der Öffentlichkeit der Versuch gemacht, die Schule für die Lösung des neu erkannten Problems verantwortlich zu machen. Nicht alle Probleme können in der Schule gelöst werden. Die Zeit, in der Kinder in der Obhut der Schule sind, ist – trotz der steigenden Anzahl von Ganztagschulen – immer noch endlich. Noch sind die meisten Ganztagschulen unzureichend ausgestattet, um die Gestaltungsprinzipien und Entwicklungsziele umzusetzen, wie sie im Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagschule angemahnt werden. Gemeinsam mit den Erzieher/innen in den Schulen müssen die formellen und informellen Bildungsbereiche sehr viel differenzierter betrachtet und mit Leben gefüllt werden. Hier spielt die musisch-ästhetische Erziehung eine große Rolle, und ich bedauere sehr, dass – solange die Mehrzahl der Berliner Grundschulen keine gut ausfinanzierten gebundenen Ganztagschulen sind – Angebote wie das Erlernen eines Musikinstruments vom Geldbeutel der Eltern abhängig sind. Es könnte auch zu einem Bildungskanon gehören, dass jedes Kind die Chance erhält, ein Musikinstrument in seiner Schulzeit zu erlernen.

Was wäre das Pendant zu einem modernen Bildungskanon – ein traditioneller konservativer? Aus meiner Sicht steht hinter der Frage der Wunsch, die verbindlicheren Vorgaben regelmäßig und in überschaubaren Zeiträumen zu reflektieren, d. h. die verbindlichen inhaltlichen Vorgaben in Lehrplänen auf die Passung mit den Erfordernissen und/oder mit der Lebenswelt von Kindern zu überprüfen, um sie ggf. dann zu aktualisieren oder auch wieder zu streichen.

Will man inhaltliche Vorgaben im Sinne eines Bildungskanons festschreiben, muss man auch dafür sorgen, dass in regelmäßigen Abständen immer wieder neu geprüft wird, welches Wissen und Können nicht mehr den aktuellen Erfordernissen entspricht.

Zwei Beispiele: In Zeiten, in denen Kinder ungehinderten Zugang zu Computern haben, bekommt der Erwerb der Handschrift einen neuen Stellenwert. Alle Beteiligten müssen heutzutage abklären, wie viel Zeit man aufwenden will und soll, damit ein Kind in einer ästhetisch schönen Schrift schreibt, oder ob auch das Kriterium Lesbarkeit ausreicht.

Ein weiteres Beispiel: Sexualerziehung. Der freizügigere Umgang mit diesem Thema bringt es mit sich, dass Kinder mehr Informationen haben, als sie aufgrund ihrer Reife verarbeiten können. Der sehr freie Zugang zu den Medien zwingt uns nun schon in der Grundschule, sehr genau zu überle-

gen, wie die Erfahrungen der Kinder in die von uns intendierte Werteerziehung eingebettet werden können. Wenn es dann auch noch Kinder sind, deren Eltern bedingt durch ihren kulturellen Hintergrund eher prüde mit der Sexualerziehung umgehen, haben Schulen geradezu die Pflicht, soweit dies möglich ist, Inhalte verbindlich zu vermitteln – selbstverständlich in weitgehender vertrauensvoller Zusammenarbeit mit den Eltern.

Es ist zu befürchten, dass wenn alle gesellschaftlich relevanten Kräfte an der Erstellung von verbindlichen inhaltlichen Vorgaben beteiligt werden, Schulen von überbordenden Stoffsammlungen erdrückt werden.

Aus meiner Perspektive als Grundschulpädagogin kann es nie um Vollständigkeit eines Bildungskanons gehen. Im Interesse der Kinder müssen Lernangebote im Mittelpunkt stehen, die das Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung stärken und es bezogen auf die jeweilige Altersstufe zu einem Bewältigen der nächsten Stufe befähigen. An dieser Stelle liegt der Fokus eindeutig auf dem Erhalt der Freude am Lernen, dem Mut, Herausforderungen anzugehen, und auf der lebenslangen Bereitschaft sich weiter bilden und entwickeln zu wollen. Das Abarbeiten von Unterrichtsstoff, Leistungs- und Zeitdruck laufen dem aber zuwider.

Gerade im fachübergreifenden Unterricht, aber auch in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen kann Unterstützung von außen – von praxiserfahrenen Experten – in der Auswahl und Zusammenstellung von Unterrichtsinhalten bzw. -projekten, in der Passung von Inhalt und Kompetenzen sehr hilfreich sein und wird auch von Lehrer/innen gerne angenommen.

Verbindlich vorgegebene Inhalte können aber auch ihr Ziel verfehlen. So zum Beispiel die Vorgaben zum Grundwortschatz: Im Zusammenhang mit dem Qualitätspaket hat die Senatsverwaltung in Berlin unlängst ein Arbeitsheft jeweils für die Klassenstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 herausgegeben. Den Versuch, eine am Häufigkeitswortschatz orientierte Wörtersammlung verbindlich in Berlin einzuführen, kann ich durchaus nachvollziehen. Die vorliegenden Arbeitshefte zum Grundwortschatz sind aber leider gänzlich ungeeignet, ohne weitere Aufarbeitung durch die Lehrer/innen eingesetzt zu werden. Vollends unzusammenhängend am ABC orientierte Wortlisten ohne Sinnzusammenhänge sind nicht Stand einer guten Sprach- bzw. Rechtschreibförderung. Hier wurde eine Chance vertan, mit inhaltlichen Vorgaben und der Bereitstellung des dazu passenden Materials den Vorbereitungsanfang der Lehrer/innen zu minimieren.

Oft fehlt im Alltag die Zeit, komplexe Unterrichtsangebote zu planen und

zu reflektieren, wie sie in spiralcurricular aufgebauten Unterrichtsvorhaben in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen erforderlich sind. Hier sind wir in den Schulen auf die befristet freigestellten Praktiker angewiesen, die ohne den alltäglichen Berufsstress Unterrichtsvorhaben durchdenken können.

Verbindliche inhaltliche Vorgaben, die eine deutlichere Beziehung zwischen zu vermittelnden Kompetenzen und geeigneten oder gesellschaftlich erwünschten Inhalten herstellen, widersprechen keinesfalls meiner Vorstellung von selbstverantworteter, „freier“ Lehrertätigkeit. Selbstverständlich kann das „Pflichtenheft“ für Lehrer/innen aus ganz gezielten eindeutigen Vorgaben und sowohl inhaltlichen als auch auf Klassenstufen bezogene zeitliche Festlegungen bestehen, z. B. der Vermittlung von festgelegten Themenschwerpunkten in der Sexualkunde oder auch der Umgang mit Menschen aus anderen Kulturkreisen. Wenn Fortbildungsinstitute dazu kluge, ästhetisch gut aufbereitete Materialien entwickeln, braucht es vermutlich gar keinen verbindlichen Bildungskanon, sondern es setzt sich das Gute durch. Es muss nur sichergestellt sein, dass die Vorgaben den Lehrer/innen vor Ort immer genügend Freiraum lassen, sich auf die Interessen und Bedürfnisse ihrer Lerngruppe, ihrer Kinder aus einem bestimmten Milieu einzulassen.

Das Schaffen von großen Freiräumen sowie die Möglichkeit, flexibel auf die Bedürfnisse und Interessen aller Kinder eingehen zu können, ist umso notwendiger bei Kindergruppen, die sehr heterogen sind. In Zeiten der Auseinandersetzung um die inklusive Schule, also die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich, fallen mir hier natürlich zuerst die behinderten Kinder ein, oder die, die aufgrund ihrer prekären Lebensverhältnisse von Benachteiligung und Behinderung im Bildungswesen bedroht sind. Die notwendige besondere Förderung ist weitaus mehr als den Regelunterricht in der Grundschule flexibel zu gestalten, da die Lernentwicklung bei diesen Kindern oft eine sehr eigene Dynamik hat.

## Kanonisches Wissen und Kompetenzorientierung – Drei Beispiele für die Unterrichtspraxis



**Jörg Rokitta**, geb. 1958, ist seit 1986 im niedersächsischen Schuldienst und war von 1993-2000 Seminarleiter in der Lehrerbildung an einem Studienseminar. Seit 2000 ist er in der Schulleitung der Grund- und Hauptschule Eystrup und seit 2003 dort Rektor. Er hat seit 2005 den Prüfungsvorsitz für das 2. Staatsexamen Lehramt an GHRS und seit 2009 den Prüfungsvorsitz für Nichtschülerprüfungen im Landkreis Nienburg inne. Außerdem führt er seit 2008 Fortbildungen für Schulleitungen durch und ist Mitglied in Projektgruppen der Nieders. Landes-schulbehörde und des Nieders. Kultusministeriums.

Der Prozess der Implementierung der KMK-Bil-dungsstandards ist in den Schulen weiter vorange-schritten, jedoch nicht abgeschlossen. Die jeweilige länderspezifische Einführung von Kerncurricula für inzwischen nahezu alle Unterrichtsfächer bie-tet den Schulen die Grundlage für die Erstellung von schuleigenen Lernplänen. Regelmäßige inter-ne, fachspezifische Evaluationen initiieren notwen-dige inhaltliche Veränderungen oder bestätigen die jeweilige aktuelle Ausgestaltung der Lernpläne.

Bildungsstandards und Bildungskanon schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich. Vorausset-zung ist allerdings die Beibehaltung des Grund-satzes der Output-Steuerung und somit auch die zukünftige Orientierung am Kompetenzmodell der Bildungsstandards. Zweitrangig ist dabei die Dis-kussion um die Nutzung von Regel- oder Mindest-standards zu betrachten.

Aufgrund kultureller, wissenschaftlicher und poli-tischer Weiterentwicklungen entwickelt sich auch ein Bildungskanon. Alle an Bildung Beteiligten haben eine gemeinsame Verantwortung für die Festlegung der sich immer wieder verändernden Bildungsin-halte. Auf den schulischen Fächerkanon bezogen ha-ben die jeweiligen Fachwissenschaften die Aufgabe, über Forschung und deren Analyse zu informieren. Sich daraus ergebende notwendige Veränderungen müssen auf allen Ebenen (Bildungsstandards, Kern-curricula, Lernpläne) implementiert werden.

Die Schule verwertet diese ‚neuen‘ Erkenntnisse für die schuleigenen Lernpläne, in dem die zu erreichenden Kompetenzen mit den inhaltsbezogenen Anforderungen verknüpft werden. Somit kann von einer jeweiligen Aktualisierung des Bildungskanons gesprochen werden. Exemplarisch werden verschiedene Verfahrensweisen in den Schulen genannt:

- Einarbeitung jeweils neuer fachdidaktischer Ansätze und Fachmethoden in die Lernpläne
- regelmäßige Prüfung und Nutzung von angemessenen Unterrichtswerken/Schulbüchern
- Aktualisierung von Literaturlisten für Schüler/innen
- Aktualisierung von fachspezifischen Hinweisen zur Internetrecherche
- ...

Es ist Aufgabe der Fachbereiche/Fachkonferenzen einer Schule, diese inhaltsbezogenen Anforderungen für das jeweilige Unterrichtsfach festzulegen.

Die nachfolgenden Dokumente sind gelungene Beispiele für die inhaltliche Gestaltung einzelner Themenbereiche. Diese sind natürlich noch nicht durchgängig für alle Themen jedes Unterrichtsfaches erarbeitet und daher ‚noch kein Standard‘. Dieser Prozess wird im Grunde auch nicht abgeschlossen werden können, da sich immer wieder neue Aktualisierungen ergeben werden.

Je effektiver das Zusammenspiel von Fachwissenschaft/Fachdidaktik und Schulpraxis gestaltet wird, umso einfacher lassen sich die inhaltlichen Weiterentwicklungen des jeweiligen Bildungskanons für ein Unterrichtsfach umsetzen.

# „Schuleigener Lehrplan für das Fach Arbeit/Wirtschaft,

Themenbereich: **Verbraucher im Wirtschaftsgeschehen** Zeitlicher Ansatz: 8-14 Unterrichtsstunden

Kompetenzen	Unterrichtsinhalte
-------------	--------------------

**Fachwissen:** Die Schüler

- beschreiben wesentliche Aufgaben von Märkten.
- beschreiben die Funktion von Preisen.
- beschreiben den Preisbildungsmechanismus.
- benennen Vertragsarten und Stufen der Geschäftsfähigkeit.
- beschreiben Möglichkeiten des bargeldlosen Zahlungsverkehrs unter besonderer Berücksichtigung des E-Commerce.

**Erkenntnisgewinnung:** Die Schüler

- unterscheiden und vergleichen verschiedene Märkte.
- untersuchen verschiedene Einflussfaktoren auf Angebot und Nachfrage und erkennen deren Auswirkungen auf die Preisbildung.
- setzen sich mit einfachen Denkmodellen wie z. B. dem Preisbildungsmodell und dem Wirtschaftskreislauf auseinander.
- setzen sich mit den Folgen der Geschäftsfähigkeit für wirtschaftliches Handeln auseinander.
- untersuchen Vorteile und Risiken des bargeldlosen Zahlungsverkehrs.
- erklären verändertes Konsumentenverhalten durch E-Commerce.

**Beurteilung/ Bewertung:** Die Schüler

- setzen sich mit der Entstehung von Preisen auf Märkten auseinander.
- beurteilen die Reichweite einfacher Denkmodelle.
- diskutieren die Notwendigkeit eines rechtlichen Rahmens für wirtschaftliches Handeln.
- setzen sich mit den Auswirkungen des bargeldlosen Zahlungsverkehrs auseinander.
- erörtern z. B. unterschiedliche Aspekte des E-Commerce unter besonderer Berücksichtigung des Datenschutzes.

**Aufgaben/ Arten von Märkten:**

- Arten von Märkten
- Merkmale von Märkten (Monopol; Oligopol; Polypol) und deren Auswirkung auf die Preisentwicklung

**Preisfunktionen:**

- Informationsfunktion
- Ausgleichsfunktion
- Signalfunktion
- Lenkungsfunktion
- Erziehungsfunktion

**Preisbildungsmechanismus:**

- Angebot
- Nachfrage
- Angebotskurve
- Nachfragekurve
- Preisentwicklung (Einflussfaktoren)
- Gleichgewichtspreis
- Angebotsüberschuss
- Nachfrageüberhang

**Stufen der Geschäftsfähigkeit:**

- Geschäftsfähigkeit (BGB §1; §104; §106; §108; §110); Taschengeldparagraph;
- Kaufvertrag (Rechte des Käufers); Garantie und Gewährleistung; Minderung, Schadenersatz; Nacherfüllung; Zurücktreten;

**Bargeldloser Zahlungsverkehr:**

Vor- und Nachteile der folgenden Zahlungsarten, sinnvolle Anwendungsbeispiele, Risikoabschätzung:

- Überweisung
- Dauerauftrag
- Einzugsermächtigung
- Scheck
- EC-Karte
- Chipkarte
- Kreditkarte
- Internetbanking
- Paypal

Eröffnung eines Girokontos für Jugendliche

# Klasse 9“ der GHS Eystrup

Bearbeitungsstand: 28. Februar 2012

## Verknüpfungen:

### Vorhandene Lernmaterialien:

Arbeitshefte mit Kopiervorlagen:

Rund um das Thema Marktwirtschaft; Lernzirkel 8.- 10 Schuljahr; ISBN 3-937252-05-3

Praxis Geld- Finanzielle Allgemeinbildung; ISBN 978-3-14-116191-5

Praxis Wirtschaft, Schulbuch; ISBN 978-3-14-116181-6

Wirtschaft; AOL-Verlag; ISBN 978-3-86567-428-9

Sparkassen Schulservice- Das Girokonto

Sonstiges:

Lebendige Tafelbilder Wirtschaft; ISBN 978-3-403-06587-6

Filme über [www.merlin.nibis.de](http://www.merlin.nibis.de):

Filmlexikon der Wirtschaft: kompakt : Markt und Preis ( BWS-05551998)- Angebot und Nachfrage; Preisbildung in Monopol und Oligopol

Der Jugendliche im Wirtschaftsleben (BWS-05550481)

### Anbindung zu anderen Themenbereichen:

Mathematik: Erstellung von Funktionen und deren grafische Darstellung

Informatik: Grafische Aufarbeitung von Funktionen in der Tabellenkalkulation (Diagramme)

### Fächerübergreifende Möglichkeiten:

Herstellung und Vermarktung von Produkten im Technik-, Hauswirtschafts- oder Textilunterricht.

### Umsetzungsmöglichkeiten Medienkonzept:

Internetrecherche

### Methodencurriculum:

Kurzvorträge/Referate der Schüler zu den einzelnen Themen mit möglicher Visualisierung anhand von Plakaten. Anfertigung von Präsentationen

### mögliche berufsorientierende Maßnahmen:

Teilnahme am Börsenspiel der Sparkassen

Expertengespräch mit Bankkauffleuten der Volksbank Eystrup

### Internet:

Demo Portal Internetbanking: <https://www.banking.co.at/appl/ebp/ giro/ regelmaessig/ uebersicht.html>

Finanzielle Allgemeinbildung <http://dolceta.eu/deutschland/index.php>

Aktuelle Arbeitsblätter: <http://www.jugend-und-bildung.de>

# Versuch des Aufbaus eines Bildungskanons für die 10. Klasse Hauptschule Thema: Interpretation von Kurzgeschichten

## **Erwartete Kompetenzen:**

Die Schüler/innen können...

- epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und wesentliche Merkmale erkennen. Die typischen Merkmale einer Kurzgeschichte sind hierbei:

### **1. Kürze**

Die Kurzgeschichte zeichnet sich durch ihre Kürze aus. Sie ist nicht so breit angelegt und so locker aufgebaut wie eine ⇒ Erzählung.

### **2. Punktualisierung**

Wichtiger als 1. sind die inhaltliche Komprimierung, die straffe Komposition und der lineare Handlungsverlauf der Kurzgeschichte, der auf eine unausweichliche Lösung hin strebt und deshalb vom Schluss her geschrieben scheint. ⇒ Haupt-, Neben- und Gegenhandlungen fehlen ganz. Der in der Kurzgeschichte betrachtete Zeitraum wird auf einen kleinen Ausschnitt zusammengedrängt, auf einen Augenblick hin reduziert und verdichtet, bis hin zu einer Momentaufnahme, einem ⇒ Bild oder einer exemplarischen Situation.

### **3. Simultaneität**

Die Simultaneität wirkt der in 2. beschriebenen Komprimierung des Geschehens entgegen und verhindert gewissermaßen, dass die Komprimierung dem Erzählen ein Ende setzt. Durch ⇒ Montage, Erzählperspektivenwechsel und Monologe z.B. werden mehrere Ereignisse, die räumlich und zeitlich voneinander getrennt sind, gleichzeitig dargestellt. so dass der Augenblick vielschichtig wird.

### **4. Offenheit**

Kurzgeschichten weisen sehr oft keinen abgerundeten Schluss auf; sie sind nach vorne und nach hinten unabgeschlossen im Gegensatz z.B. zum



Roman, bei dem meist eine breit angelegte Einleitung die wichtigsten Personen und deren Beziehungen zueinander einführt, die Zeit, in der die Handlung spielt, ausführlich beschreibt oder zumindest deutlich macht. Der Erzähleinstieg bei der Kurzgeschichte ist hingegen eher abrupt. „Der verblüffende Schluss hinterlässt eine schwebende, nachklingende Dissonanz“ (Hans Bender), der Unruhe stiftet, dem Leser Fragen stellt, ihn zum Mitdenken und Mitwirken auffordert. Nach den Lösungen muss der Leser freilich selbst suchen. Der offene Schluss ist oft der Schlüssel zum Verständnis.

## 5. Alltäglichkeit

Der Stoff rekrutiert sich häufig aus dem modernen Alltagsleben. Die Personen der Geschichte sind keine Helden, sondern mittelmäßige Menschen, manchmal auch Außenseiter, die mit dem Alltag, mit erschütternden Grenzsituationen oder mit anderen entscheidenden Momenten im Leben konfrontiert werden. Die verwendete Sprache ist oft kühl, unkompliziert oder sogar Dialekt bzw. Jargon. Dies ist ein deutliches Indiz für den Willen des Autors zur Wahrhaftigkeit. Die realistische Tatsachenwiedergabe führt gerade zu provozierenden Erkenntnissen, allerdings ist auch ein Umschlagen ins Impressionistische oder ins Surreale möglich.

## 6. Mehrdeutigkeit

Gerade bei so kurzen Texten kommt es besonders auf das an, was zwischen den Zeilen steht, was nicht deutlich gesagt, sondern nur angedeutet wird. Scheinbar Belangloses wird bedeutungsvoll und erhält Hinweischarakter auf Hintergründiges, d.h. es wird mehrdeutig.

**Alle diese Merkmale sind fester Bestandteil des Kanons und müssen bei der Auseinandersetzung mit der literarischen Gattung der Kurzgeschichte vermittelt werden!**

- zentrale Aussagen erschließen
- wesentliche Elemente eines Textes erfassen (Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf)
- Handlungsverlauf und Verhaltensweisen beschreiben und werten
- wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, z.B. Autor, Erzähler, Erzählperspektive, Erzählhaltung, Monolog, Dialog
- grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkung einschätzen, z.B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Mittel und Bilder
- Eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen

- die Textbeschaffenheit analysieren und reflektieren, indem sie sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden:
  - 1.) Wortebene (morphologische Mittel)
  - 2.) Satzebene (syntaktische Mittel)
  - 3.) Bedeutungsebene (semantische Mittel)

Kurzgeschichten, die Bestandteil des Kanons sind:

- Ernest Hemingway: „Alter Mann an der Brücke“
- Theodor Weißenborn: „Der Hund am Thyssen-Kanal“
- Max von der Grün: „Masken“
- Bertolt Brecht: „Maßnahmen gegen die Gewalt“
- Wolfgang Borchert: „Das Brot“
- Gerhard Zwerenz: „Nicht alles gefallen lassen“
- Ilse Aichinger: „Das Fenstertheater“
- Herbert Malecha: „Die Probe“
- Max Bolliger: „Sonntag“

Grund- und Hauptschule Eystrup – Fachkonferenz Geschichte November 2011

## Versuch des Aufbaus eines Bildungskanons für die 9. Klasse Hauptschule Thema: Die Shoa – Judenvernichtung im Dritten Reich

Zentrales Thema ist die Auseinandersetzung mit den einzelnen Stufen der Shoa: Ausgrenzung, Entrechtung, Verfolgung und Vernichtung.

Die Beschäftigung erfolgt über die Methode des biographischen Lernens. So können z.B. soziale Zusammenhänge über die Verbindung zur eigenen Lebensgeschichte sichtbar gemacht werden. Oftmals sind es gerade diese Verbindungen zur eigenen Lebensgeschichte, die Motivation und Interesse erzeugen, sich näher mit anderen, auch zunächst fremden Geschichten und Bedingungen zu beschäftigen.

Auf diesen theoretischen Grundlagen fußt die Idee des biographischen Lernens mit Jugendlichen. Auch Jugendliche sind schon in ihre Geschichten verstrickt und können auf ihre Erfahrungen und Erinnerungen zurückgreifen. Geschichten fördern bei Kindern und Jugendlichen ein Bewusstsein über die Bedeutung der Zeit. Sie zeigen, dass wir in Geschichten stecken, in Geschichten verstrickt sind. Diese Geschichten können, wie bereits erwähnt, frühere Erlebnisse oder auch Erfahrungen sein. Erfahrungen und Erlebnisse, die von unserer Herkunft, unserem Umfeld, aber auch unserem Geschlecht beeinflusst sind. Sie zeigen den Menschen als einen in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft und damit in Geschichten und der Zeit Lebenden und Handelnden.

Anhand der folgenden Auswahl von Literatur sollte exemplarisch gearbeitet werden:

- Burfeind, Ilse: Das Kind im Koffer, Hamburg 1987. Das Bilderbuch entstand aus der Arbeit in einem Kinderhaus in Hamburg nach dem Roman „Nackt unter Wölfen“. Trotz des bedrückenden Themas ein froh stimmendes Buch mit positivem Schluss.
- Deutschkron, Inge; Ruegenberg, Lukas: Papa Weidt, Kvelaer 1999

- Fährmann, Willi: Der überaus starke Willibald, Würzburg 1994. Altersangemessenes, spannendes, humorvolles Buch, das Identifikationsfiguren (in diesem Fall Mäuse) anbietet. Es fördert das Wirklichkeitsbewusstsein und das politische Bewusstsein, überfordert aber nicht die Emotionen der Schüler/innen. Das Buch behandelt nicht den Holocaust. Aber es thematisiert wichtige Aspekte, die den Holocaust erst ermöglichen, den Auf- und Ausbau eines autoritären Staates und die Heranziehung einer autoritätsgläubigen, unkritischen und unselbstständigen Bevölkerung.
- Hoestland, Joe; Kang, Johanna: Die große Angst unter den Sternen. München/Wien 1995. Authentische Geschichte über eine Kinderfreundschaft und den Verlust der jüdischen Freundin.
- Hohenester, Walther: Der Juli-Apfelbaum, München 1990. In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg fragt ein Junge nach der nahen Geschichte und den Beteiligungen seines Vaters daran.
- Lowry, Louis: Wer zählt die Sterne, Frankfurt am Main 1996. Spannende Geschichte über die Rettung dänischer Juden.
- Meter, Leo: Briefe an Barbara, Köln/Zürich 1988 (ab 8). Gertraud Middelhauve vom gleichnamigen Verlag hat die liebevollen Briefe und Zeichnungen des Pazifisten Leo Meter aus dem Krieg an seine Tochter Barbara, eine Halbjüdin, herausgegeben. Europäischer Jugendliteraturpreis 1989.
- Nivola, Claire: Elisabeth, Stuttgart 1999 (ab 8). Geschichte des jüdischen Mädchens Ruth, das in die USA auswandert, die Puppe Elisabeth verliert und wiederfindet.
- Orlev, Uri: Das Sandspiel, Berlin 1994 (ab 10). Der Autor erzählt seine eigene Kindheit im Ghetto und Konzentrationslager, aber auch sein Überleben. Knapper Text mit anschließendem Bildteil.
- Schiemann, Klaus: Was ist nur los in Feuerland? Mühlheim 1993. Ein Bilderbuch in Form eines Gleichnisses über die Entstehung von Faschismus. Die Tigerpinguine suchen sich die Zebrapinguine als Sündenpinguine und grenzen diese aus.
- Silver, Eric: Sie waren stille Helden, München 1999. Geschichten über 40 Helfer von Juden. Gustav-Heinemann-Friedenspreis für Kinder- und Jugendliteratur.

- Tuckermann, Anja: Muscha, München 1994. Ein Buch über das authentische Schicksal eines Sinti-Kindes.
- Vos, Ida: Wer nicht weg ist, wird gesehen, Frankfurt am Main 1989. In kurzen Episoden wird die Ausgrenzung und Rettung eines jüdischen Mädchens und seiner Familie erzählt.
- Wieviorka, Annette; Berg, Frauke: Mama, was ist Auschwitz? Hamburg 2000. Eine Mutter beantwortet die Fragen ihrer Tochter (auch als Hörspiel erschienen, gelesen von Iris Berben).
- Arbeitsmappe Blindenwerkstatt Otto Weidt, Schrader Ulrike: Arbeitsmappe für den Unterricht. Wuppertal 2002.
- Brodersen, Inge; Stern, Carola: Eine Erdbeere für Hitler, Frankfurt am Main 2005.
- Verolme, Hetty: Wir Kinder von Bergen-Belsen, Weinheim 2005. Hetty Verolme, die 1944 zusammen mit ihren Eltern aus Amsterdam deportiert wurde, lässt in ihrem Buch eine der bemerkenswertesten, weitgehend unerzählten Geschichten des Holocaust wieder aufleben, den ungewöhnlichen Kampf einer Gruppe von Kindern gegen ihre Vernichtung im Konzentrationslager Bergen-Belsen.
- Fährmann, Willi: Es geschah im Nachbarhaus. Würzburg 1988. Der Autor schildert, wie Ende des 19. Jahrhunderts in einer kleinen Stadt am Rhein durch grundlosen Hass und Vorurteile eine unschuldige Familie um ihre Existenz gebracht wurde. Die Stadt wird aus ihrem Alltagstrott aufgeschreckt – ein Kind ist ermordet worden. Weil man den Verbrecher nicht sofort findet, wird von einigen Böswilligen der Verdacht auf den jüdischen Viehhändler Waldhoff gelenkt. Ein wahres Kesseltreiben beginnt, bei dem selbst die Gutwilligen aus Feigheit schweigend zusehen. Nur ein halbwüchsiger Junge wagt es, gegen den Strom zu schwimmen; er hält die unerschütterliche Freundschaft zu dem Sohn des Verdächtigen (Bayerischer Rundfunk).

# Welche Naturwissenschaft braucht die Schule? Vorschläge für eine fächerübergreifende und interdisziplinäre Vermittlung



**Dr. Ernst Peter Fischer** \*1947, ist diplomierte(r) Physiker, promovierte(r) Biologe und habilitierte(r) Wissenschaftshistoriker. Der verheiratete Vater zweier Töchter hat in Köln und Pasadena (USA) studiert und ist Autor zahlreicher Bücher, zuletzt: „Warum Spinat nur Popeye stark macht“ (2011). Der apl. Professor für Wissenschaftsgeschichte an der Universität in Heidelberg ist außerdem freier Wissenschaftsvermittler und Berater, unter anderem für die Stiftung Forum für Verantwortung und in dieser Funktion Herausgeber (gemeinsam mit Klaus Wiegandt) von „Mensch und Kosmos“ (2004) und „Die Zukunft der Erde“ (2006).

Aristoteles zufolge streben wir als Menschen von Natur aus nach Wissen, weil wir Freude an der sinnlichen Wahrnehmung der Welt – der uns umgebenden und hervorbringenden Natur – haben. Mit „aisthesis“ als dem griechischen Wort für die Wahrnehmung kann man also sagen, dass sich Menschen aus ästhetischen Gründen um Wissen und Verstehen bemühen. Wenn wir dieser philosophischen Feststellung die alltägliche Beobachtung hinzufügen, dass wir als Kinder primär ästhetische – sinnlich orientierte – Wesen sind, die vielfach und umfassend Vergnügen an den Farben, Geräuschen, Düften und anderen Erscheinungen der Umgebung empfinden, in der sie groß werden und erste Erfahrungen machen, dann liegt der Schluss nahe, dass Kinder ästhetisch neugierig in die Schule kommen.

Wenn sie dort nicht begrifflich gelangweilt und vielmehr nachdrücklich zum weiteren Schauen und Fragen animiert werden, kann ihr Interesse an den natürlichen Dingen – an den Themen der Naturforschung – nur wachsen und zunehmen. Mit anderen Worten: Die Aufgabe einer schulischen Erziehung, die auf das natürliche Interesse an ästhetisch spannenden Phänomenen zielt, die der eigenen Anschauung zugänglich sind – also an den Naturerscheinungen mit Wind und Wolken, Wasser und Wärme, Licht und Leben, Blumen und Blättern –, braucht keine Neugierde zu wecken, sondern nur dafür zu sorgen, dass die ursprüngliche Form dieser spontanen Lust zur Aufmerksamkeit erhalten bleibt und gefördert wird.

## Ein Brief von Kleist

Konkret legt diese Überlegung für den naturwissenschaftlichen Unterricht nahe, auf sinnlich erfahrbare Themen einzugehen und die Schüler/innen zu ermutigen, weiter eigene Beobachtungen in der Natur zu machen. Dieser Gedanke findet sich bereits in einem Brief, den Heinrich von Kleist am 16. November 1800 von Würzburg aus „an das Stiftsfräulein“ Wilhelmine von Zenge geschrieben hat. Kleist bittet seine damalige Verlobte mit aller Herzlichkeit darum, „recht aufmerksam zu sein, auf alle Erscheinungen, die Dich umgeben“, denn „keine ist unwichtig, jede, auch die scheinbar unbedeutendste, enthält doch etwas, das merkwürdig ist, wenn wir es nur wahrzunehmen wissen“. Und wenn sie diesen ersten Schritt selbstständig unternommen und sich anschließend ihre eigenen Fragen zu den „Winken der Natur“ stellt, die ihre Sinne entzückt haben werden, dann kann die Angesprochene – wie jede/ Schüler/in – beginnen, „recht eigentlich [ihren bzw. seinen] Verstand [zu] gebrauchen“, denn „dazu haben wir ihn doch“. Kleist geht es ausdrücklich bei seinem Wahrnehmen um Dinge, die „mir kein Buch gesagt haben“ würde, und er ermöglicht damit genau die Umsetzung der Idee der Aufklärung, die Immanuel Kant im 18. Jahrhundert vorgestellt hat. Und um diesen Gebrauch des Verstandes geht es nicht nur Kleist, der dazu „recht eigentlich von der Natur lernen will“, sondern auch in der Schule.

In der Tat: Mit dem skizzierten ästhetischen Anfang der Wahrnehmung kann auch ein sonst unmündiger Mensch mit seinem Denken beginnen. Die Anforderung, den eigenen Verstand zu benutzen, wird nach dem Vergnügen der Sinne unmittelbar sinnvoll (wobei das Zusammenspiel der Sinne mit dem Sinn mehr als sprachlicher Zufall ist). Die Anforderung der Aufklärung bleibt jetzt nicht mehr sinnlos, und dies ist wortwörtlich zu verstehen. Nach dem ästhetischen Anfang kann sich jeder aus eigenen Stücken auf den Weg zur rationalen Aufklärung begeben, der ohne die sinnlich-romantische Öffnung unzugänglich und verschlossen geblieben wäre. Mit dem ästhetischen Mut und der von ihr vermittelten Freude lässt sich spielend leicht lernen, wie Kleist schreibt, etwa wenn man beobachtet, dass ein Sturm zwar einen Baum entwurzeln kann, aber kein Veilchen, während ein lauer Abendhauch zwar das Blümchen bewegt, aber nicht den Baum.

Ein Naturbeobachter könnte mit diesen Verhaltensweisen unter anderem erläutern, dass Nachgeben nicht unbedingt von Nachteil sein muss und es gerade die eigene vorgebliche Stärke sein kann, die einem das Genick brechen kann. Natürlich lassen sich ebenso andere Schlüsse ziehen und weitergehende Einsichten aus anderen Wahrnehmungen gewinnen, zum Beispiel aus der, dass viele Tiere ihren Kopf zum Boden richten, während ein Mensch ihn

hochträgt und zu den Sternen aufblickt. Lässt sich damit nicht etwas über irdische Weisheit und himmlisches Streben lernen oder Verständnis dafür erreichen, wie sich unsere Welt in den Kosmos einfügt und in ihm ein schützendes Dach – zum Beispiel das Sternenzelt – erhält?

„An Stoff zu solchen Fragen kann es Dir niemals fehlen, *wenn Du nur recht aufmerksam bist auf alles*, was Dich umgibt“, schreibt Kleist, der mit diesen liebevollen Worten in meinen Augen ein überzeugendes und nach wie vor unmittelbar nutzbares pädagogisches Grundkonzept für die Schule formuliert hat, das Kinder von sich und Natur aus beherrschen und praktizieren, wenn man sie nur lässt – auch in der Schule. Man muss ihnen nicht mehr und nicht weniger als die Gelegenheit geben, die Wahrnehmung der Natur zu betreiben und sich dabei begrifflich über das zu wundern, was ihren offenen und aufnahmefähigen Sinnen auffällt und sie aufmerken lässt.

Das reicht ganz sicher aus. Mehr ist wahrscheinlich gar nicht erforderlich, um die naturwissenschaftliche Bildung an den Schulen gedeihen zu lassen, doch offenbar ist der Brief von Kleist von Beamt/innen in Kultusbehörden oder Professor/innen in Instituten für Didaktik übersehen worden. Dabei drückt der Dichter konkret aus, was die sonst abstrakt bleibende Idee der Aufklärung meint, nämlich die Bereitschaft, mit den Sinnen wahrnehmend Wissen von der Welt zu erwerben, um anschließend mit diesem Vermögen sein eigenes Dasein zu verstehen und die Fähigkeit zu erlangen, fundierte Entscheidungen für den Lebensweg zu treffen, ohne dafür auf Instruktionen oder Erlaubnis von oben zu warten. Die Natur steht uns dafür weit offen. Schaut hin, und ihr kennt euch aus. „Jetzt ist Sehenszeit“, wie es Max Frisch im 20. Jahrhundert wiederholt hat. Aber unsere Kultur hat sich nicht auf diesen Weg begeben und verharret diesbezüglich in ihrer jetzt erst recht selbst verschuldeten Unmündigkeit vor den TV-Geräten oder anderen Monitoren. Wenn wir sehen, dann bestenfalls fern, und da sehen wir nur Leute, die selbst nichts sehen – nicht einmal uns. Warum schaut überhaupt jemand dort hin? Nur Nahsehen führt zu der Bildung, die uns das Fernsehen vorenthält.

## Phänomene, die sich Kindern aufdrängen

Wer sich mit Kindern über deren Naturerfahrungen unterhält, stößt leicht auf zahlreiche Fragen, die sich für den Unterricht eignen und nicht durch „richtige“ Antworten an Spannung verlieren. Hier sollen nur einige wenige Beispiele genannt werden, die sich in jedem Gespräch mit einer Schülergruppe erörtern und leicht vermehren lassen:

Warum ist Wasser nass? Warum kühlt Wasser im Sommer den Körper? Wa-



rum friert man, wenn man nass ist und ein Wind weht? Überhaupt: „Was tut der Wind, wenn er nicht weht?“ (Erich Kästner). Warum bekommen Männer Bärte? Warum frieren Frauen eher als Männer? Warum fallen Gegenstände zu Boden – und Wolken nicht? Warum sieht man nur eine Seite vom Mond?

Zudem gibt es beliebig viele Phänomene, die jeder kennt und die dauernd in den Nachrichten angesprochen werden, dabei Neugierde wecken und auf eine Erläuterung im Gespräch mit dem Lehrpersonal warten: Was ist ein Hurrikan? Was ist ein Tiefdruckgebiet? Wie entsteht eine Kaltfront? Was unterscheidet die Jahreszeiten, und wie entstehen sie? Warum verfärben sich im Herbst die Blätter und fallen ab von ihrem Baum? Warum sind Blätter überhaupt grün? Und warum ist der Himmel blau? Warum wird er beim Sonnenuntergang so schön rot?

## Eine Unterscheidung

Das letzte Stichwort bietet die Gelegenheit, darauf hinzuweisen, dass es Phänomene gibt, die nur interdisziplinär verhandelt werden sollten. Der Sonnenuntergang ist nämlich etwas, das es nur im Deutschunterricht – etwa in einem Gedicht –, aber nicht in der (begriffenen, physikalischen) Wirklichkeit gibt. In der Physikstunde gilt das heliozentrische Weltbild des Nikolaus Kopernikus, der im 16. Jahrhundert die Sonne in das Zentrum der Welt stellte. Dort steht sie nun, ohne gehen zu können. Trotzdem reden wir ein rundes halbes Jahrtausend später immer noch vom Untergehen der Sonne, obwohl wir wissen, dass es die Erde ist, durch deren Drehung das beliebte und vielfach in Gedichten beschworene Phänomen zustande kommt. Sollte es nicht zum Kanon einer Schulbildung gehören, zwischen dem sinnlichen Phänomen des Sonnenuntergangs und der begrifflichen Fassung der Erddrehung unterscheiden zu können und überhaupt das ästhetische Wissen vom theoretischen erst zu trennen, um anschließend beide zusammen zu führen?

Übrigens – die kopernikanische Sicht der kosmischen Dinge liefert eine perfekte interdisziplinäre Vorgabe. Sie erlaubt zum Beispiel zu fragen, wie die Erddrehung überhaupt zustande kommt und warum wir sie nicht spüren. Sie erlaubt weiter zu überlegen, ob die neue Position der Erde und damit die Lage der Menschen – nicht mehr in der Mitte der Welt, sondern weiter außen zu sein, aber längst nicht am Rande – uns als Bewohner dieses Planeten tatsächlich erniedrigt und beleidigt, wie Sigmund Freud einmal geschrieben hat und wie überall kritiklos übernommen und sinnlos abgeschrieben wird. Wer sich an dieser Stelle ernsthaft mit christlichen Weltbildern des Mittelalters – zum Beispiel dem in Dantes *Göttlicher Komödie* – beschäftigt, wird rasch bemerken, dass „außen“ oder „oben“ der Ort der Götter oder des Gottes ist.

Mit anderen Worten, Kopernikus hat den Menschen näher an die göttliche Sphäre herangeführt und unsere Position damit nicht ab-, sondern im Gegenteil aufgewertet.

Wenn sich an dieser Stelle noch das psychologische Interesse von Lehrer/innen wecken lässt, könnte man fragen, was uns an dem Fehler von Freud so gefällt, warum wir ihm so ohne Nachdenken abnehmen, dass die Wissenschaft den Menschen beleidigt, während ihr in Wahrheit das Gegenteil gelingt.

## Originale nicht verstecken

Zu den einfachsten Einsichten jeder Pädagogik gehört die Feststellung, dass Originale mehr Interesse wecken als Kopien. Warum verzichtet der naturwissenschaftliche Unterricht dann darauf, Texte von großen Forschern wie Albert Einstein oder Max Planck zu lesen, um nur zwei Beispiele von beliebig vielen zu nennen? Die Standardantwort lautet, dass etwa Einsteins Schriften zu schwer sind und sich an ein Fachpublikum wenden. Natürlich gibt es einige Arbeiten von Einstein, die zu schwierig sind (auch manchmal für die Fachleute). Aber es gibt auch Texte von ihm, die perfekt in die Schule passen, zum Beispiel einen Aufsatz aus den 1920er Jahren, in dem es um „Die Ursachen der Mäanderbildung der Flussläufe“ geht. Einstein untersucht die Frage, wie es kommt, dass sich Flüsse auf der Erdkugel in Schlangenlinien krümmen, statt der Richtung des größten Gefälles zu folgen (ein Phänomen, das auch Erdkundelehrer/innen interessieren könnte).

Einstein beginnt seine Erklärung damit, dass er sich erst dem Teetassenphänomen zuwendet, das jeder selbst beobachten kann. Wenn sich in einem Glas Teeblätter im Wasser befinden und das Gemisch umgerührt wird, kommen die Blätter zuletzt auf der Mitte des Bodens zu liegen. Dies muss und kann physikalisch erklärt werden – was Einstein unternimmt, um anschließend von dem Glas vor seinen Augen auf die Erde unter seinen Füßen zu kommen und zu zeigen, wie das Verständnis aus der kleinen Küche eine Einsicht in der großen Welt ermöglicht. Und ich möchte die Schülerin oder den Schüler sehen, der an dieser Stelle nicht staunt.

Bislang verschenken wir diesen und andere pädagogische Schätze, die uns in Form von Aufsätzen nicht nur von Einstein, sondern etwa auch von Planck vorliegen. Ich habe noch keine/n Lehrer/in gefunden, der den erwähnten Text von Einstein kennt. Das heißt, ich habe überhaupt Mühe, Lehrer/innen zu finden, die einen Aufsatz von Einstein kennen. Wir sollten die Originale nicht weiter verstecken. Einstein und seine Physik machen Spaß und geben

der Neugierde von Schüler/innen die Möglichkeit, sich eine eigene Richtung zu suchen. Auf die kommt es schließlich an.

## Aufgaben aus dem Elfenbeinturm – Physik im Abitur

Wer sich in der Geschichte der Wissenschaft auskennt, wird wissen, dass mindestens zwei Nobelpreisträger bei Prüfungen in Physik durchgefallen sind. Werner Heisenberg konnte nicht so recht das Auflösungsvermögen von Mikroskopen berechnen, und Max Delbrück zeigte sich unfähig, hohe Temperaturen zu messen. Wer die Aufgaben ansieht, die in unserem Jahrhundert bei einer schriftlichen Abiturprüfung in Physik gestellt werden, bekommt als erstes den Eindruck, dass die beiden Genies als junge Männer daran ebenfalls gescheitert wären.

Während man als Normalsterblicher noch verstehen kann, was in einem Deutschaufsatz erwartet wird – etwa wenn zwei Frühlingsgedichte zu vergleichen sind –, kommt man in der Physik nicht einmal durch den ersten Satz der ersten Frage: Im Jahre 2008 sollte in Hamburg die Exzentrizität der Erdbahn betrachtet und aus einer Formel heraus begründet werden, warum die Ellipse trotzdem wie ein Kreis aussieht (und das ist noch ein einfaches Beispiel).

Solch eine Aufgabenstellung ist weder hilfreich für das Fach noch für die Geprüften, da es nur um das Hantieren mit nichtssagenden Zahlen geht und die große historische Leistung, die in der richtigen Beschreibung der Erdbahn steckt, übergangen wird. Johannes Kepler musste ja nicht zeigen, dass die Ellipse unseres Heimatplaneten nahezu rund aussieht. Er musste umgekehrt den Mut finden, die uralte („göttliche“) Vorstellung der Kreisform durch die komplizierte (exzentrische) Ellipse zu ersetzen, und ich möchte den Beamten in der Hamburger Schulbehörde treffen, der mir erklären kann, weshalb dieser Schritt so viel Mühe machte. Dabei ist gerade das mit ihm Erreichte faszinierend und folgenreich zugleich, und es wird auch die Eltern der Prüflinge interessieren. Faszinierend ist, wie genaue Beobachtungen und Messungen überlieferte Vorstellungen tatsächlich widerlegen können. Und folgenreich ist, dass mit der Abschaffung der Kreise am Himmel keine Götter mehr für die Bewegung von Planeten zuständig waren, sondern es Gesetze für sie geben musste, die Menschen nun zu finden hatten.

Um solch ein Verständnis von kosmischer Natur und Wissenschaft sollte es in der schulischen Physikausbildung gehen, die doch keine kleinen Ingenieure hervorbringen, sondern Begeisterung für das Schaffen will, was am Himmel und auf Erden abläuft. Offenbar traut man den Gymnasiasten aber nicht

zu, eigenständig über erlebte physikalische Zusammenhänge nachzudenken, denn auch die übrigen Aufgaben stammen alle aus dem Elfenbeinturm der Schulbehörden, in denen Formeln verwaltet werden. Da geht es um Gitterfolien, die mit 1000 Einzelspalten pro Millimeter auf die Innenseite der Querwand eines Glastroges geklebt werden, um Interferenzfiguren zu erzeugen, oder um Drahtrahmen, die in Wannen eingetaucht werden, und mit diesen alltagsfernen Vorgaben soll man rechnen, was das Formelzeug hält, und erst ganz zuletzt taucht eine Frage auf, die aufhorchen lässt und Spaß macht – nämlich die, warum Wellen immer auf das Land zu laufen, an dem man steht. Das dazugehörige Phänomen kann man selbst beobachten, und über seine Wahrnehmung kann man ohne komplizierte Anordnungen nachdenken. An dieser Stelle handelt Physik tatsächlich von der Natur – der Erde und der Wellen –, aber die von den Behörden gestellten Aufgaben machen nicht den Eindruck, dass man die Geprüften dafür reif hält.

Ist das in anderen Bundesländern anders? Auch die bayerische Abiturprüfung 2008 in Physik verlangt den Kandidaten eine Menge bildungsferne Rechenarbeit ab und liebt den Umgang mit krummen Zahlen, die vermutlich Exaktheit und quantitative Sicherheit der Wissenschaften bis auf die dritte Stelle hinter dem Komma demonstrieren sollen, an die doch niemand glaubt. Aber bei den bayerischen Aufgaben bekommt man als Außenstehender immerhin den Eindruck, dass da an Dinge gedacht worden ist, die man aus dem Alltag kennt – etwa an Mikrowellen und Nachtsichtgeräte, an den Einsatz von Isotopen in der Medizin zur Zerstörung von Krebszellen und die Altersbestimmung von Gesteinsproben –, bei denen man sich selbstständig etwas ausdenken kann und mit deren Ergebnis sich dann etwas für das eigene Weltbild gewinnen lässt.

Die Schule hat nicht die Aufgabe, Fachleute mit Spezialwissen heranzuziehen, sondern junge Menschen zu bilden, und zwar möglichst nicht aus-, sondern einzubilden, auch wenn das Wort befremdlich klingt. Mit „Einbilden“ ist das Ziel gemeint, Schüler/innen das Physikalische so nahe zu bringen, dass sie damit ihr eigenes – inneres – Bild von den Dingen formen können, die sie mit ihren Sinnen erleben. Eine Reifeprüfung könnte nach diesem Verstehen der Welt fragen, wenn es im naturwissenschaftlichen Unterricht vorbereitet worden ist. Sein Inhalt brauchte sich dazu nur an dem klassischen Gedanken von Aristoteles zu orientieren, dass Menschen nach Wissen streben, weil sie Freude an der Wahrnehmung von Welt haben – etwa an den Farben im Frühling und dem Singen der Vögel.

Es besteht leider der Verdacht, dass uns dieses Vergnügen im Laufe der Jahre ausgetrieben wird. Wir kommen zwar als ästhetisch neugierige Kinder in die

Schule, aber nur, um begrifflich gelangweilt nach Hause geschickt und zuletzt über Dinge geprüft zu werden, die nichts mehr mit dem ursprünglichen Vergnügen an der Natur zu tun und alles Interesse an den dazugehörigen Wissenschaften abgetötet haben.

Wenn das Ziel der Schule darin besteht, junge Menschen für alle Aspekte der abendländischen Kultur zu begeistern und wir die Naturwissenschaften dazurechnen, dann kann sie nicht den Weg gehen, der zu den Aufgaben führt, die Behörden in unserem Jahrhundert beim Abitur in Physik stellen. Selbst wer sie lösen und mit ihren komplizierten Details umgehen kann, hat vergessen, worum es geht, sobald die Schule aus und vorbei ist. Im Leben, für das wir lernen, zählen Themen, über die man miteinander ein Gespräch beginnen kann – in diesen Tagen zum Beispiel über Atome. Woher wissen wir eigentlich, dass es sie gibt?



---

In der Schriftenreihe des **Netzwerk Bildung** sind bisher folgende Titel erschienen:

- #24 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Hätte Kant gesurft? Wissen und Bildung im Internet-Zeitalter** (2011)
- #23 Joachim Wieland, Dieter Dohmen: **Bildungsföderalismus und Bildungsfinanzierung** (2011)
- #22 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle – Wie verändern wir Schule wirklich?** (2011)
- #21 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Allgemeinbildende Privatschulen – Impulsgeber für das Schulsystem oder Privatisierung von Bildung?** (2011)
- #20 Manfred Weiß: **Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland – Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?** (2011)
- #19 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Bevölkerung, Bildung, Arbeitsmarkt – Vom Bildungsbericht zur Bildungssteuerung** (2010)
- #18 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Inklusive Bildung – Die UN-Konvention und ihre Folgen** (2010)
- #17 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Beginnt die Bildungsrepublik vor Ort? Die Stärken lokaler Bildungsnetzwerke** (2010)
- #16 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **10 Jahre nach Bologna – Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform** (2010)
- #15 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Der Lehrerberuf im Wandel – Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können** (2010)
- #14 Jürgen Oelkers: **„I wanted to be a good teacher“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland** (2009)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexperten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: [marion.stichler@fes.de](mailto:marion.stichler@fes.de)  
Weitere Informationen erhalten Sie unter <http://www.fes.de/bildungspolitik>

ISBN: 978-3-86498-060-2



Committed to excellence

Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM  
(European Foundation for Quality Management): Committed to Excellence