

Böttcher, Wolfgang

Kerncurricula und die Steuerung der allgemeinbildenden Schulen

Füssel, Hans-Peter [Hrsg.]; Roeder, Peter M. [Hrsg.]: *Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung.* Weinheim : Beltz 2003, S. 215-233. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 47)



Quellenangabe/ Reference:

Böttcher, Wolfgang: Kerncurricula und die Steuerung der allgemeinbildenden Schulen - In: Füssel, Hans-Peter [Hrsg.]; Roeder, Peter M. [Hrsg.]: *Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung.* Weinheim : Beltz 2003, S. 215-233 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39771 - DOI: 10.25656/01:3977

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39771>

<https://doi.org/10.25656/01:3977>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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

Kontakt / Contact:

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

Terms of use

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

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik · 47. Beiheft

Recht – Erziehung – Staat

Zur Genese einer Problemkonstellation
und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung

Herausgegeben von
Hans-Peter Füssel und Peter M. Roeder

Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2003 Beltz Verlag • Weinheim, Basel, Berlin
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41148

Inhaltsverzeichnis

Hans-Peter Füssel/Peter M. Roeder

Recht – Erziehung – Staat 7

1. Bildungs- und Erziehungsziele in rechtlicher und pädagogischer Sicht

Lutz R. Reuter

Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht 28

Christine Langenfeld/Achim Leschinsky

Religion – Recht – Schule 49

Paul Meredith

Statutory Regulation of the Secular Curriculum in England and Consequences for Legal Liability 70

Christel Adick

Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive 86

2. Planvolle Entwicklung von Bildungssystemen?

2.1 Autonomie als Prinzip

Heinz-Elmar Tenorth

Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive 106

Walter Berka

„Autonomie“ von Bildungsinstitutionen als Prinzip in rechtlicher Perspektive 120

2.2 Schulaufsicht und Verwaltung

Hermann Lange

Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und
faktischen Wirkungsmöglichkeiten 137

Kathrin Dederling/Daniel Kneuper/Klaus-Jürgen Tillmann

Was fangen „Steuerleute“ in Schulministerien mit Leistungsvergleichsstudien an?
Eine empirische Annäherung 156

2.3 Standardsetzung und Sicherung von Qualität

Helmut Heid

Standardsetzung 176

Witlof Vollstädt

Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität
durch staatliche Lehrpläne? 194

Wolfgang Böttcher

Kerncurricula und die Steuerung der Allgemeinbildenden Schulen 215

Hans-Jürgen Brachmann

Auf dem Weg zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung 234

2.4 Kontrasterfahrungen

Sabine Hornberg

Ausländische Erfahrungen mit Modellen output-orientierter Steuerung –
aus pädagogischer Perspektive am Beispiel Englands und Wales 245

Brita Rang

Der Staat als Oberlehrer? Niederländische Schulen zwischen Schulstreit
und Schulreform, zwischen Unterrichtsfreiheit und Effizienz 263

Wolfgang Böttcher

Kerncurricula und die Steuerung der allgemeinbildenden Schulen

Die Unzufriedenheit mit der Schule hat Tradition, schließlich begleiten Forderungen nach Reformen den Prozess ihrer Institutionalisierung: Klagen darüber, dass Schulabsolventen nicht das gelernt hätten, was sie hätten lernen sollen, dass das Niveau der Leistungen der Schüler gesunken oder Verhaltensziele nicht erreicht seien, wurden „zu allen Zeiten“ vorgebracht (vgl. Keller 1989, S. 94). Solche Gefühlslage ist also keinesfalls originell. Mit der Fülle der internationalen Schulleistungsvergleiche liegen freilich nunmehr harte empirische Befunde vor, welche die schlechte Stimmung rechtfertigen. Bilanziert man den für schulischen Unterricht aufgewandten Ressourceneinsatz und seine Wirkungen, so mag man die Leistungsbefunde als Skandal werten und auf eine bemerkenswerte strukturelle Irrationalität des schulischen Betriebes schließen (vgl. Heinrich 1998). Eine Erklärung für diesen Sachverhalt liefert die noch zu qualifizierende These, dass weder Politik noch Wissenschaft in bislang eine Konkretisierung schulischer Aufgaben verlangt haben (Kap. 1). Eine an Fragen der Steuerung interessierte Betrachtung kommt zu dem paradoxen Befund, dass Schule eine „Organisation ohne Ziele“ ist und sich dadurch einer Ergebnissteuerung weitgehend entziehen kann (Kap. 2). Die neue „Outputorientierung“ könnte mittels der Vorgabe von Ergebnisstandards Reformen generieren (Kap. 3). Um auf die Ebene des schulischen Kerngeschäfts vorzudringen, bedarf es jedoch mit Standards verknüpften curricularen Vorgaben, die sich als Kerncurriculum beschreiben lassen. Einige Überlegungen für unterschiedliche Versionen eines solchen Kerncurriculums werden vorgestellt. Dabei werden auch bildungstheoretische und lernpsychologische Rahmungen eines fachlich orientierten Wissenscurriculum reflektiert (Kap. 4). Schließlich werden einige Bedingungen thematisiert, die erst eine Entwicklung von einer noch wenig verbindlichen Ergebnisorientierung zu einer Ergebnissteuerung ermöglichen (Kap. 5).

1. Ziele im Unbestimmten

Die Suche nach Aufgabenbeschreibungen, die das Schulsystem und seine Organisationseinheiten, die Einzelschulen, zu steuern in der Lage wären, führt ins Unbestimmte. Gesellschaftliche Erwartungen sind zu allgemein, diffus, unstat, unsystematisch und insbesondere im Hinblick auf die realistische Einschätzung schulischer Möglichkeiten in Konkurrenz zu anderen Sozialisationsfeldern stehen sie auf einer zu unsicheren Wissensbasis, um als Standards für schulische Aufgabenbeschreibungen funktional zu sein (vgl. auch OECD 1989). Die in der (west)deutschen pädagogischen Literatur umfassend

dokumentierten Interpretationen des Bildungsbegriffs, die Ideale einer besseren Welt und besserer Menschen beschwören, sind ebenso wenig geeignet, der Schule eine Handlungsanleitung zu sein. Definitionen, wonach allgemeine Bildung „auf die Herausbildung der allgemeinen Grundvoraussetzungen zur mündigen und selbstbestimmten Teilhabe an der Organisierung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen“ (Bernhard 2001, S. 67) ziele, mögen zwar im pädagogischen Diskurs konsens- oder wenigstens mehrheitsfähig sein, aber sie sind kaum auf die realen Bedürfnisse des Unterrichts orientiert, noch weniger an der Notwendigkeit, das System oder die einzelne Schule zu steuern. Auch wenn im Hinblick auf solche Begriffsbestimmungen häufig von Bildungszielen gesprochen wird, so sind hiermit tatsächlich keine Ziele – nämlich erreichbare und messbare Zustände – formuliert.

Die (west)deutsche Debatte um eine Curriculumrevision als Kern einer Schulreform (vgl. Robinsohn 1967), in deren Verlauf vielfältige Vorschläge für realisierbare Lernziele diskutiert wurden (z.B. Mager 1977; Eigler/Straka 1978), erlebte in den 80er-Jahren ein jähes Ende. Seit dieser Zeit wurde die inhaltliche Füllung der schulischen Aufgaben im Sinne von Zielbeschreibungen weitgehend vermieden. Als ein exemplarischer Beleg für diese These mag Fends „klassische“ Theorie der Schule (1980) dienen. Die Frage nach den Aufgaben der Schule findet sich erst in den knapp 15-seitigen Schlussbemerkungen unter der Überschrift: „Die normativen Dimensionen einer Theorie der Schule“. „Den Zielpunkt einer Theorie der Schule bildet [...] die Antwort auf die Frage, wie schulische Wirklichkeit gestaltet sein soll und *zu welchen innerschulischen und außerschulischen Zielen sie führen soll* (kursiv W.B.)“ (S. 377). Fend differenziert in drei Teilfragen. Die Dritte lautet: „Welche fachlichen und erzieherischen Wirkungen sollte die Schule anstreben und wie kann deren Verwirklichung gesichert werden?“ (S. 378). Er fasst zusammen: „Damit sind die zentralen normativen Probleme im Rahmen einer Theorie der Schule angesprochen, deren Entfaltung wir hier nicht mehr zu leisten beanspruchen wollen“ (ebd.).

Die Suche nach präziseren Definitionen von Arbeitsvorgaben führt zur Bildungsverwaltung und zur Bildungspolitik, also zu Gesetzen, Erlassen oder Lehrplänen. In der Praxis, so stellt eine OECD-Expertise in einer internationalen Bestandsaufnahme bereits Ende der 80er-Jahre fest, helfen offizielle Dokumente allerdings auch nicht weiter (vgl. OECD 1989). Sie seien nämlich ebenfalls nicht präzise und konkret genug, um praktisch leitend zu sein. Die – aus Sicht einer an Fragen der Steuerung interessierten Perspektive – zentrale Frage danach, was die Kernaufgaben der Schule sind und was sie also bewirken soll, bleibt auch auf dieser Ebene weitgehend ungeklärt. Die These, dass nicht einmal Lehrpläne eine Steuerungsfunktion haben, lässt sich aufgrund der dürftigen empirischen Curriculumforschung in (West)Deutschland nur exemplarisch belegen. So zeigt eine Untersuchung von Vollstädt u.a. (1999)¹, dass Lehrer (der Sekundarstufe I, in Hessen) sie kaum nutzen und noch nicht einmal ausreichend zur Kenntnis nehmen. Das mag auch damit zusammenhängen, dass sie in der gängigen Form tatsächlich wenig nützlich, weil überfrachtet und/oder zu vage und allgemein sind. Sie formulieren „Wünschbarkeiten

1 Vgl. auch Vollstädt (2003), in diesem Heft, S. 195ff.

aller Art, zu deren Absicherung oder gar Einlösung weder die Schule noch der schulische Unterricht in der Lage oder befugt sind“ (Benner 2002, S. 78). Die Vermutung, dass wenigstens die Schulbücher, immerhin leidlich legitimiert durch die Schulverwaltung, ein verlässliches Steuerungsinstrument abgeben, kann die knappe einschlägige Forschung ebenfalls nicht stützen (vgl. Knobloch 1998; Killus 1998).

Auf Grundlage ihrer internationalen Vergleiche erklärte die OECD-Studie den Mangel an Klarheit der schulischen Aufgabenbeschreibung u.a. damit, dass von den Steuerinstanzen des Schulwesens geradezu gefordert werde, Bildungs- und Erziehungsziele eben nicht zu determinieren. Der Druck zum Verzicht auf klare Definitionen komme aus allen Richtungen: Eltern, Arbeitgeber, Gewerkschaften hätten ihre je eigenen Vorstellungen, was schließlich darauf hinauslaufe, den politisch dazu legitimierten Instanzen das Recht auf Formulierung klarer Aufgabenprofile faktisch zu entziehen: Bildungsstandards sollten besser nicht detailliert vorgeschrieben werden.

Ähnliche Befunde lassen sich auch in anderen Quellen finden. Eine Bestandsaufnahme des französischen Bildungssystems kam zum Ergebnis, es herrsche eine Tendenz, sich mit zustimmungsfähigen, aber zu universellen Formulierungen zufrieden zu geben, ohne zu bestimmen, was sie im Besonderen bedeuten (Collège de France 1987, S. 253). Auch die American Federation of Teachers (AFT) stellte fest, dass in den USA wenig Anstrengungen unternommen worden seien, klarzustellen, was alle Kinder im Primar- und Sekundarschulwesen an Wissen und Fähigkeiten erwerben müssen (vgl. AFT 1996, S. VII).

Solange die Kritik an der Leistungserbringung der Schule sich in Grenzen hält, liegt es vordergründig im Eigeninteresse z.B. eines Schulministeriums, solche, zwangsläufig in politische Zwistigkeiten führenden Entscheidungen, nicht zu treffen. Dass weder aus den Schulen selbst, noch von der Bildungslobby Forderungen nach Konkretisierung kommen, mag deshalb verwundern, weil vor dem Hintergrund extremer Zielvagheit und Unklarheit öffentliche Unzufriedenheit geradezu unausweichlich ist. Zudem scheint die Diskrepanz zwischen diffusen gesellschaftlichen Erwartungen und hohem pädagogischen Ethos einerseits und die tägliche Erfahrung begrenzter eigener Praxis andererseits bei der Lehrerschaft einen Zustand der Unzufriedenheit zu fördern. Die schulischen Akteure – oder ihre Lobbyisten – können schließlich in einer Situation diffuser Kritik lediglich defensiv reagieren, sie müssen sich verteidigen, verfügen aber über keine Sicherheit, ob die Verteidigung erfolgreich war. Allerdings ist die Vagheit und Ungeklärtheit auch funktional, eben weil Kritik mit Recht abgewehrt werden kann, die auf der Grundlage unspezifischer Erwartungen an die Arbeit der Schule zwangsläufig nicht kompetent erfolgen kann. Die Situation ist auch insofern funktional, weil sie die Akteure weitgehend von Standardisierung ihrer Arbeit befreit. Trotz der immer wieder beklagten bürokratischen Übersteuerung der Schule, die man gerne mit Verweisen auf die schiere Quantität von Erlassen und Verfügungen zu belegen glaubt, zeichnet sich die Unterrichtsarbeit durch extreme Freiräume hinsichtlich nahezu aller Dimensionen aus: Inhalte, Methoden- und Medieneinsatz, Bewertungen der Schülerleistungen sind weitgehend in die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten der Lehrperson gestellt. Dieser Status quo war auch pädagogisch legitimiert, den auch hier wiesen die gängigen Argumente in die gleiche Richtung: Der pädagogische Mainstream akzeptierte lediglich

„Rahmengebungen“ für schulische Aktivitäten. Darüber hinaus wurde und wird den individuellen Lehrern eine hohe Autonomie zugestanden, solche Rahmenvorgaben im pädagogischen Alltag zu konkretisieren.

Zum Ende der 80er-Jahre konnte die OECD eine Ablehnung der Forderung nach Konkretisierung der Aufgabenstellung an die Schulen ausmachen: „There is a rejection or qualification of the assumption that society’s wishes are best determined by public servants charged with the duty of listening to outside signals, translating those signals into concrete aims, and ensuring that they are realized“ (OECD 1989, S. 39). Seitdem hat sich in sehr vielen Ländern sehr viel verändert. Die „neue Outputorientierung“, die Helmke für das deutsche Schulwesen erst mit der Publikation der Ergebnisse von TIMSS eingeläutet sah, und die wohl erst mit PISA tatsächlich vollzogen war, hat andere vergleichbare Länder sehr viel früher erreicht. Sie reagierten, so der OECD-Befund, auf ein wachsendes Bedürfnis nach externer Rechenschaftslegung der tatsächlichen Leistungserbringung der Schule: „Many people do in fact expect individual schools to pay closer attention to the measured attainment levels of their pupils“ (OECD 1989, S. 39). Und ein weiteres Argument für Zielbestimmungen liefert die OECD-Studie. Der Verzicht auf eine zielorientierte öffentliche Debatte verlängere die Situation diffuser Schulkritik sowie die damit häufig verbundene „Lehrerschelte“ und verhindere schließlich die Schaffung eines Reformklimas sowie die Verbesserung der Lernniveaus der Schüler: „A constant climate of competing claims and political disagreements over education, however, is likely to prove counterproductive to the very desire to raise standards“ (OECD 1989, S. 48). Positive Veränderung entstehen aus dieser Sicht am ehesten, wenn Entscheidungen über konkrete Ziele erfolgt sind. Damit war die Debatte um Bildungsstandards eröffnet, die nunmehr auch die Schulpolitik in Deutschland bewegt.

2. Ziele und die Komplexität der Steuerung

Das Fehlen von Zielen stellt sich besonders dann als problematisch heraus, wenn man dieses Defizit aus steuerungstechnischer Perspektive betrachtet. Die vielfältigen Versuche, Schule als Organisation zu beschreiben, münden in aller Regel in Deskriptionen und Analysen, welche ihre Eigentümlichkeiten, Besonderheiten oder Paradoxien herausarbeiten (vgl. z.B. Terhart 1986; Rolff 1993; Böttcher 2002). Dabei wird immer wieder die These vertreten, Schulen seien besonders schwierig zu steuernde Organisationen. Unter Absehung der Tatsache, dass Steuerung für jede Organisation ein Problem ist, erklärt sich das als außergewöhnlich empfundene Steuerungsdefizit der Schule insbesondere mit dem eben skizzierten Tatbestand einer nur vagen und weitgehend ungeklärten Aufgabenstellung; paradox formuliert: Schule ist eine Organisation ohne Ziele.

Was macht ein soziales System zu einer Organisation? Eine basale Definition liefert Mayntz in ihrer „klassischen“ Abhandlung über bürokratische Organisationen. Organisationen sind demnach durch nur drei spezifische Merkmale konstituiert. Sie sind auf Dauer angelegte soziale Gebilde, sie verfolgen (gemeinsame) Ziele und sie sind – im Prinzip – auf die Zielerfüllung hin angelegt (vgl. Mayntz 1963, S. 36).

Mit dem Begriff Organisation wird ein soziales System beschrieben, das auf der Ebene relativ hoher Komplexität angesiedelt ist. Zentral ist die analytische Konstruktion von Organisationen als mehrdimensionale soziale Systeme (vgl. z.B. Banner/Gagné 1995). Im Gegensatz zu älteren – simplifizierenden – Konzeptionen begreifen neuere Ansätze Organisationen als „offene Systeme“, die mit ihrer Umwelt oder ihren Umwelten verknüpft und mehr oder weniger abhängig von ihnen sind. Die neuere Organisationswissenschaft hat „Bilder von Organisationen“ entwickelt (vgl. Morgan 1998), die sich von den alten mechanistischen, rationalistischen oder technischen Vorstellungen deutlich absetzen. Organisationen werden nicht als „durchplanbare“, sondern als lebendige oder lernende Systeme analysiert und beschrieben.

Und dennoch: In der Regel gilt für die Definition von Organisationen ihre Zielbestimmung als die erste und wichtigste *differentia specifica*. Auch wenn konkurrierende Denkschulen innerhalb der Organisationssoziologie und Managementforschung nicht alle gleichermaßen Ziele in das Zentrum ihrer theoretischen Entwürfe stellen, ohne Zieldimension sind soziale Systeme nicht als Organisationen darstellbar. Mit der Zielorientierung wird prinzipiell der Einsatz ökonomischer Kategorien wie Effektivität und Effizienz möglich. Organisationen können so im Hinblick auf das Maß ihrer Zielerreichung (Outcome oder Output) und das Verhältnis zum Ressourceneinsatz (Input) systematisch bewertet und gesteuert werden (Scheerens/Bosker 1997, S. 10). Es bedarf hierzu einer schlichten, aber notwendigen Bedingung: Organisationen müssen über Ziele bestimmter Güte verfügen, solche Ziele sind klar, nachprüfbar, erreichbar, terminiert. Theoretisch erscheint dieses problemlos möglich zu sein. Größere Komplikationen gibt es aber in der Praxis, z.B. weil im Normalfall keine gesicherten und unproblematischen Verhältnisse zwischen Menschen, ihren Interessen sowie eingesetzten Ressourcen einerseits und den Zielen der Organisation andererseits bestehen. Der „Zielansatz“ ist per se weder oberflächlich noch harmonistisch. Er ist ebenfalls nicht statisch. Ziele können, manchmal sollen sie sich im Zeitverlauf verändern oder sich erst als Ergebnisse operativen Handelns einstellen. Üblicherweise ändern sich Ziele, wenn neue wichtige Akteure in eine Organisation aufgenommen werden, wenn sich die Organisationspolitik wandelt oder wenn Umwelten der Organisation sich ändern. Wenn auch das Sujet „Ziel bzw. Ziele einer Organisation“ in der Organisationsforschung durchaus strittig diskutiert wird, so ist doch klar, dass eine Wirkungsanalyse unvermeidbar an eine Entscheidung über die „Zielfrage“ anknüpfen muss: „An explicit specification of goals cannot be avoided if one is to identify and operationalize the effectiveness of an organization. Thus, an assessment of organizational effectiveness requires a confrontation and resolution to the problem of goals“ (de Ven 1977, S. 3f., zit. nach Banner/Gagné 1995, S. 113).

Zielerreichung wird nach Mintzberg durch zwei komplementäre Verfahren gesteuert. Zum einen unterscheiden Organisationen durch „Arbeitsteilung“ mehr oder weniger differenziert Einzelaufgaben, zum anderen werden diese dann wieder koordiniert und zu einem „Ganzen“ zusammengeführt. Beide Verfahren beschreiben die Struktur einer Organisation. „Somit lässt sich die Struktur einer Organisation definieren als die Gesamtsumme aller Mittel und Wege, die der Organisation zur Arbeitsteilung und dann

zur Koordinierung der Einzelaufgaben dienen“ (Mintzberg 1992, S. 17). Die Koordinierung von Einzelaufgaben erfolgt im Rahmen von fünf grundlegenden und in der Regel in Kombination genutzten Instrumenten (1992, S. 19). Dies sind

- 1) die wechselseitige Abstimmung,
- 2) die persönliche Weisung,
- 3) die Standardisierung der Arbeitsprozesse,
- 4) die Standardisierung der Arbeitsprodukte und
- 5) die Standardisierung der Qualifikationen der Organisationsmitarbeiter/innen.

Allein der knappe Blick auf die Komplexität von Organisationen lässt erahnen, wie schwierig es ist, sie so zu steuern, dass ihre Qualität sich verlässlich und verifizierbar verbessert. Tatsächlich gibt es keine Rezepte für die „richtige“ Gestaltung einer Organisation, es ist prinzipiell unmöglich zu entscheiden, wie eine Organisation am besten „funktioniert“ (vgl. Perrow 1972; Zey-Ferrell 1979; Banner/Gagné 1995, S. 107ff.). Organisationen zu optimieren bleibt trotz dieses Befundes ein wesentliches Ziel der Organisationswissenschaften. Unverzichtbar ist dabei eine Verständigung über Ziele. Nur auf dieser Grundlage lassen sich begründete Entscheidungen über die Kombination und Angemessenheit verschiedener Instrumente der Steuerung treffen.

3. Über Standards zu Kerncurricula

Eine allgemeine Bestimmung der Grundsätze eines demokratischen Bildungssystem, das den heutigen Erfordernissen und mit bestimmter Wahrscheinlichkeit auch denen einer unbestimmten, aber nicht fundierter Prognosen völlig entzogenen Zukunft genügt, ist offenbar zur Steuerung nicht ausreichend. Allgemeine Grundsätze müssen durch eine bildungspolitisch und pädagogisch umsetzbare „Konkretion“ so präzisiert werden, dass ermittelbar wird, ob das Schulsystem und seine Einheiten ihre Aufgaben erledigt haben oder nicht. Aktuell wird diese Aufgabe bildungspolitisch durch Ansätze zu einer Standardisierung der Ergebnisse – der „Arbeitsprodukte“ bei Mintzberg – angegangen. Die KMK will nunmehr in Eile Bildungsstandards entwickeln (vgl. KMK 2002; vgl. Böttcher 2003). Etwa zeitgleich mit der Fertigstellung dieses hier vorliegenden Textes hat die von der Bundesbildungsministerin und der KMK eingesetzte Expertengruppe eine Expertise vorgelegt, die darüber Auskunft gibt, wie Bildungsstandards konzipiert sein und welche Funktionen sie haben sollen (vgl. Klieme u.a. 2003). Die Expertengruppe schlägt der Bildungspolitik eine bestimmte Auslegung von Standards vor: „Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemeinbildende Schulen zu erfüllen haben“ (ebd., S. 13). Der Vorschlag präzisiert Standards als domänenspezifische Kompetenzen, die so konkret beschrieben werden, „dass sie in Auf-

gabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mithilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (ebd.).

Von nationalen Bildungsstandards erwarten die Experten eine Leitfunktion, die mit einer Orientierungsfunktion von Lehrplänen gekoppelt werden solle. Dies solle so erfolgen, dass die „Autonomie der Einzelschule gefördert werde (Klieme u.a. 2003, S. 77). „Im Ansatz der fachbezogenen Kerncurricula lässt sich ein solches integriertes Steuerungssystem entwickeln, das einerseits anschlussfähig ist an Kompetenzvorgaben, wie sie in Bildungsstandards entwickelt werden, und andererseits offen ist für zeitliche Sequenzierungen und konkrete Unterrichtsempfehlungen, wie sie zur Orientierung der alltäglichen Schularbeit unentbehrlich sind“ (ebd.). Kerncurricula sollen sichern, dass Bildungsziele und Standards auf die Ebene des Unterrichts übersetzt werden. Kerncurricula sind deshalb in der Praxis mit Blick auf die Inhalte, Struktur und Funktionen von Standards zu beziehen.

Standards seien Outputinstrumente, während Kerncurriculum Instrumente der Inputsteuerung seien. Standards und Kerncurricula schließen sich nicht aus, sie „überlappen und ergänzen sich“ (Klieme u.a. 2003, S. 78). Damit ist das Verhältnis von Standards und Kerncurricula allerdings nur allgemein beschrieben. Die tatsächliche Entwicklung der Kerncurricula wird in hohem Maße davon abhängen, wie Standards inhaltlich gefüllt werden, wie präzise und wie verbindlich sie sind: Kerncurricula werden aus Standards abgeleitet, und je klarer und eindeutiger Standards sind, desto weniger Spielraum gibt es für die Gestaltung von Kerncurricula. Die Entwicklung von Standards und Kerncurricula sollten, so empfiehlt die Expertengruppe um Klieme, „Hand in Hand gehen“.

International lassen sich zunehmend Bemühungen um Steigerung der Leistungsfähigkeit der Schulen und Verbesserung des Unterrichts mittels einer reflektierten Normierung oder Standardisierung durch Kerncurricula feststellen. Mit Blick auf diese internationale Schulentwicklung jedoch wird man auch feststellen können, dass Kerncurricula in unterschiedlicher Gestalt entwickelt und vorgegeben werden. Es sei eher unklar, was Kerncurricula eigentlich sind (Klieme u.a. 2003, S. 78).

Soviel aber ist klar: Kerncurricula fokussieren programmatisch auf die Ebene des Unterrichts. Anders als zum Beispiel die Konzepte von Organisationsentwicklung im Kontext der Autonomie-Debatte der letzten Dekade konzentrieren sie sich auf Fragen des Unterrichts, seiner Ziele und Inhalte – potenziell auch auf seine didaktisch-methodische und mediale Ausgestaltung – und nicht auf die distalen Variablen der Schulorganisation, deren Manipulation zur Verbesserung der Leistungsergebnisse und Reduktion sozialer Selektivität offenbar kaum einen direkten Beitrag leisten kann (vgl. Weiß 1998; Böttcher 2002). Hier soll nicht der Versuch unternommen werden, Kerncurricula zu typisieren (vgl. z.B. Kron 2001, S. 332ff.; Benner 2002) und womöglich empirische Korrelate auszuspielen. Es wird im Folgenden kurz auf eine bildungstheoretische und grundsätzliche Begründung für Struktur und Inhalt von Allgemeinbildung Bezug genommen. Dann folgen Skizzen von Ansätzen, Kerncurricula zu entwickeln.

4. Ansätze zur Konstruktion von Kerncurricula

Im Folgenden sollen vier Ansätze zur Konstruktion von Kerncurricula beschrieben werden. Es zeigen sich Differenzen wie Überschneidungen im Hinblick auf Inhalt, Gestaltung und Funktion.

4.1 Kerncurricula und die Struktur der Allgemeinbildung

Benner versucht in Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Annahmen des PISA-Konzeptes eine systematische Klärung der Struktur der Allgemeinbildung zu entwickeln und hieraus Schlüsse für die Gestaltung des Unterrichts, seiner Didaktik und der Entwicklung von Kerncurricula zu ziehen (vgl. Benner 2002; die folgenden Seitenangaben beziehen sich auf diesen Text). Er formuliert in diesem Zusammenhang eine Skizze eines bildungstheoretisch abgesicherten allgemeinbildenden Kerncurriculums.

Er differenziert in expliziter Anlehnung an Humboldt Allgemeinbildung als Stufenordnung, „welche Lehr-Lernprozesse, die einer künstlichen Vermittlung und Einübung in der Schule bedürfen, horizontal differenziert“ (S. 72). Humboldts Verdienst sei es nicht nur, Stufe auf Stufe zu setzen, sondern eine Beziehung im Aufbau zu formulieren. „Diese Ordnung ist ein Teilmoment der systematischen Grundstruktur des Kerncurriculums moderner Allgemeinbildung“ (S. 72 f).

Das Kerncurriculum der ersten Schulstufe vermittelt – knapp gesagt – Lesen, Rechnen, Schreiben und Zeichnen und, wichtiger, „lesend, schreibend, rechnend und zeichnend miteinander umzugehen. Im Sachunterricht eignen sie (die Kinder) sich auf diese Weise neue Weltinhalte an“ (S. 73). Bedingung für die zweite Stufe ist die erworbene Fähigkeit der Kinder, nun im Medium der Schriftsprache lernen und weiterlernen können. Die zweite Schulstufe markiert den Übergang vom Umgangsverhältnis zu über die Schrift vermittelten Reflexionsverhältnissen (S. 74 f). Das Kerncurriculum der zweiten Stufe vermittelt Wissensformen, die durch die neuzeitlichen Wissenschaften bestimmt ist, ohne allerdings selbst wissenschaftsförmig zu sein. Die Wissensformen, Benner nennt sie „Kunden“, bezeichnen ein Wissen, das über neuzeitliche Wissenschaft vermittelt wird, selbst aber zwischen Umgangs- und wissenschaftlichem Wissen platziert ist (vgl. z.B. S. 73, Fußnote 6). Benner nennt hier im nach Kunden ausdifferenzierten Curriculum mathematisches, fremdsprachliches, naturkundliches, gesellschaftlich-historisches, ästhetisches und religiöses Wissen und Können. In der schulförmigen, also künstlichen Vermittlung im Unterricht werden Lehr-Lernprozesse initiiert, die von unmittelbarer Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgangsweisen „in die Erfahrungs- und Umgangsformen eines szientifischen und historischen Wissens und Könnens“ (S. 74) führen. „Kein Curriculum darf den Lernenden die Erfahrung und die Anstrengung dieses Blickwechsels vorenthalten und die mit seinem Vollzug möglich werdenden Reflexionen ersparen. Wo dies dennoch geschieht, werden Heranwachsende in wesentlichen Aspekten und Sachverhalten unkundig gehalten, deren Aneignung im Sinne des Begriffs einer zeitgemäßen Mündigkeit unverzichtbar ist“ (S. 74).

Die dritte Stufe ist als ein „wissenschaftspropädeutisches, zu den Satzsystemen der modernen Wissenschaften und ihren Erkenntnissen hinführendes Curriculum“ (S. 75) beschrieben. Zum Kerncurriculum dieser Ebene gehöre es, die in einer szientifischen, historischen, ideologiekritischen, transzendental-kritischen Bildung entsprechenden spezifischen Einsichten und Kompetenzen zu vermitteln.

Die dreifache horizontale Grundstruktur moderner Bildung lässt sich augenscheinlich den Schulstufen des bestehenden Schulsystems zuordnen. In ihnen werden je spezifische Inhalte, Aufgaben und Blickwechsel – Perspektivenwechsel zwischen den verschiedenen Weltverhältnissen, Abstimmungsprobleme zwischen alltäglicher und wissenschaftlicher Welterfahrung – erarbeitet und reflektiert (vgl. S. 78).

4.2 *Das Kerncurriculum im Haus des Lernens*

Die wohl am weitesten verbreitete bildungspolitische Schrift der letzten Dekade, „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (Bildungskommission 1995; die folgenden Seitenangaben beziehen sich auf diesen Text), trägt zwar zur Frage, was Kinder lernen sollen, inhaltlich wenig bei. Die Autorinnen und Autoren machen aber einige Ausführungen zur Organisation des Lernens durch ein „Schulprogramm“: Die den Schulen gestellte Aufgabe, ein „obligatorisches Schulprogramm“ zu kreieren, soll auf „zentralen curricularen Vorgaben“ basieren (vgl. S. 144ff). Es „sollen die zentralen curricularen Kerne von Fächern und Lernbereichen ausformuliert und in einem „Kerncurriculum“, bestehend aus Basislehrplänen einzelner Fächer und Lernbereiche, kombiniert werden“ (ebd.). Dieses Kerncurriculum könne auf Grundlage geltender Richtlinien und Lehrpläne entwickelt werden (ebd.). Die Autonomie der Einzelschule wird also im Hinblick auf die Ausformulierung eines Schulprogramms durch staatliche curriculare Vorgaben begrenzt. Zur Stellung des Kerncurriculums sagt die Kommission: „Etwa 60% der zur Verfügung stehenden Zeit sollen auf das durch das Kern-Curriculum definierte Lernen verwendet werden“ (S. 147). Die staatlichen Vorgaben des Kerncurriculums sollen, so die Kommission, auf Detailregelungen verzichten.

Diese Variante eines Kerncurriculums verrät eine Sicht, die konsequent die Linie (west)deutscher Lehrplanentwicklung hin zu großer Interpretationsoffenheit und Lehrerautonomie fortführt. Nicht nur die Gewährung eines großzügigen zeitlichen Spielraums zur Eigengestaltung jenseits des Kerncurriculums, sondern darüber hinaus die Überzeugung, nur Rahmenvorgaben machen zu müssen, die nichts sind als eine nicht näher beschriebene Version bestehender und wenig orientierender Lehrpläne, sind Ausdruck eines hohen Vertrauens in die Idee der Gestaltungsautonomie ohne externe steuernde Absicht. Das Vertrauen in Lehrpläne als Instrumente innerhalb eines neuen Konzeptes des Selbststeuerung im „Haus des Lernens“ ist beträchtlich.

Noch vor wenigen Jahren wurde die Idee, neue Curricula nicht aus Lehrplänen zu erstellen, sondern sie aus klaren Bildungsstandards abzuleiten, in der deutschen Bildungsdebatte nicht einmal gedacht. Eine vertiefende Diskussion der Inhaltsfrage sucht man außerdem in dieser prominenten Schulreformschrift vergeblich. Wie bereits beschrieben, war dies typisch für die „Vor-TIMSS-Ära“.

4.3 Ein Kerncurriculum der Grundbildung

Debatten um die Definition von Curricula haben ihren Ursprung und Fokus im Pflichtschulbereich (vgl. Hopmann u.a. 1995). Mit der Identifikation einer Risikogruppe, die etwa ein Viertel der 15jährigen ausmacht, hat PISA gezeigt, wie wichtig es ist, zunächst auf diesen Bereich des schulischen Lernens zu fokussieren. Es macht aus dieser Sicht Sinn, Kerncurricula der Grundbildung so zu formulieren, dass sie verpflichtend zu vermittelndes Wissen und Kompetenzen auf einem Niveau beschreiben, das von allen Jugendlichen zu erreichen ist und ein mittleres Anspruchsniveau markieren.

Neuerdings wird insbesondere über ein Kerncurriculum für die Grundschule debattiert. Böttcher/Hirsch (1999) (vgl. auch Böttcher/Kalb 2002; zur Kritik z.B. Bartnitzky u.a. 2002; Themenheft von Grundschule aktuell 2001) haben aus der Kritik an der Vagheit, Überfrachtetheit und Unverbindlichkeit von Lernvorgaben für die Grundschule auf die Notwendigkeit eines präzisen, detaillierten und verbindlichen (nationalen) Kerncurriculum geschlossen, das durch Fächer und Lernbereiche strukturiert ist und auf Wissensvermittlung fokussiert. Sie verteidigen Wissen und wissensorientierte Kompetenzen gegen die Dominanz formaler Bildung, die sich insbesondere in einer Favorisierung von Schlüsselkompetenzen zeigt und betonen die Notwendigkeit, allen Kindern anspruchsvolle Inhalte zu vermitteln.

Dieses Kerncurriculum definiert Bildungswissen sequenzierend und kumulativ (für Jahrgänge oder Schulstufen), es benennt Lerninhalte konkret, es ist klar und eindeutig: Wissen, was Louis Pasteur mit pasteurisierter Milch zu tun hat, dass Materie drei Aggregatzustände annehmen kann, dass die Ägypter eine interessante Bilderschrift hatten, die Hieroglyphen, wissen, was eine Kugel, ein Kegel, ein Würfel, ein Zylinder ist, was Wandmalerei ist, wissen, was die Aufforderung „Lass’ die Katze aus dem Sack“ bedeutet, den Unterschied zwischen Umfang und Fläche kennen und entscheiden können, welches dieser beiden Konzepte in einer gegebenen Problemsituation angemessen ist. Ein solches Kerncurriculum lässt sich im Prinzip gut mit domänenspezifischen Kompetenzen verknüpfen, wie sie der Expertengruppe um Klieme (2003, s.o.) vorschweben. Es wäre dann eine „Übersetzung“ der Standards in „unterrichtbare“ Inhalte.

Neben Wissen sollen und können auch (wissensorientierte) Kompetenzen im nicht-fachlichen Sinne beschrieben werden: Die Schüler können eine Klassenkonferenz leiten, die Schüler können eine Projektwoche konzipieren oder sie können geeignete Medien für eine Präsentation erstellen.

Das gedachte Kerncurriculum hat Richtlinien-Charakter, es ist verbindlich. Ein Kerncurriculum der Grundbildung soll von allen erreicht werden. Das heißt, es ist nicht auf Selektivität, sondern programmatisch auf Zielerreichung ausgerichtet. Es soll auch vermeiden helfen, dass Lehrerinnen und Lehrer bestimmte, und gesellschaftlich als notwendig erachtete Inhalte möglicherweise nicht vermitteln – ganz nach deren Belieben.

Auch wenn Breite des Wissens ein wichtiges Kriterium ist, so werden Sammelisten, die nur dem Zweck dienen, „alles abzudecken“, nicht akzeptiert. Solche Kataloge sind unrealistisch, denn hieraus entsteht eine Erwartungsvielfalt, die nicht zu managen wäre

und die im Effekt eine kohärente Leistung unmöglich macht. Im Ansatz von Böttcher/Hirsch findet sich ein Aspekt wieder, der auch im Text der Bildungskommission NRW vorkommt: Ein Kerncurriculum soll etwa 60% des schulischen Curriculums bzw. der schulischen Lernzeit ausmachen. Diese Angabe hat eher orientierenden Charakter. Sie macht aber deutlich, dass programmatisch auch hier die Möglichkeit zu hoher pädagogischer und organisatorischer Selbstbestimmung der Einzelschule angelegt ist. Und weil die Art und Weise der Vermittlung bei den Lehrern liegen sollte, auf eine Standardisierung der Arbeitsprozesse also verzichtet wird, ist das Kerncurriculum methodisch-didaktisch nicht präskriptiv, was natürlich nicht ausschließt, dass hier Vorschläge gemacht werden können. Es ist also in diesem Sinne durchaus ein offenes Curriculum.

Das Kerncurriculum wird programmatisch regelmäßig evaluiert und gegebenenfalls verändert. Damit kann insbesondere der Tendenz entgegengewirkt werden, dass das verbindliche Curriculum sich aufbläht, dass es zu unklar und schwammig wird und dass es zu Zwecken der Selektion eingesetzt wird. Kerncurricula sollten sowohl für Lehrer und Schüler als auch für Eltern und die Öffentlichkeit informativ und brauchbar sein. Lehrer und Schüler sollen genau wissen können, was von ihnen erwartet wird. Das Vorhandensein klarer und transparenter Kerncurricula könnte zudem den öffentlichen Charakter des Schulwesens erweitern. Was spricht dagegen, die Inhaltsdebatte aus den Kreisen der Lehrplankommissionen in den öffentlichen Diskurs zu hieven? Eine regelmäßige Evaluation und Anpassung ist dann auch tatsächlich praktikabel zu realisieren, wenn das Kerncurriculum ein nationales Curriculum ist und Gegenstand öffentlicher Diskussionen wird. Verantwortlich für die Realisierung könnte eine kleine unabhängige Organisation – ein nationales Curriculuminstitut etwa – sein, die verpflichtet ist, die Öffentlichkeit der Debatte und die Wissenschaftlichkeit der Evaluation zu gewährleisten.

Welche Effekte könnte ein solches Kerncurriculum der ersten und zweiten Stufe generieren? Mit klaren und rigorosen Curricula könnte ein Schulsystem geschaffen werden, das Energien und Ressourcen auf die Verbesserung der akademischen Leistung der Schüler zentriert. Es könnte auch dazu beitragen, dass alle Kinder – unabhängig von ihrer Herkunft – mit dem gleichen anspruchsvollen akademischen Curriculum konfrontiert würden. Auch wenn Varianzen bei Lernergebnissen selbstverständlich sind, so besagt die Idee des Kerncurriculums der Grundbildung programmatisch, dass die Gaußsche Normalverteilung im Hinblick auf das Erreichen seiner Inhalte pädagogisch inakzeptabel sei. Ihm liegt das pädagogische Credo zu Grunde, wonach alle Kinder das erlernen können, was das Kerncurriculum vorsieht.

4.4 Ein Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe

Interessante Ansätze für eine Inhaltsdebatte auf der dritten Stufe des allgemeinbildenden Curriculums liefern die neueren Versuche, aus der Kritik an der reformierten gymnasialen Oberstufe durch moderne „Kanonisierung“ zu begegnen (vgl. Tenorth 1996 und 2001). Die Frage danach, welche Fächer mit welcher Gewichtung und welchen In-

halten unterrichtet werden, ist der gymnasialen Oberstufe natürlich nicht fremd. Bereits im 19. Jahrhundert setzte sich die Vorstellung durch, Hauptfächer zu etablieren und damit logischerweise auch solche Fächer, die „nebenbei oder nach Neigung und Gelegenheit betrieben“ wurden sowie die Idee „das Viele der Inhalte“ durch das Prinzip der Konzentration zu reduzieren (Dietrich 1998, S. 257). Das Fächerprinzip, die Entscheidung, welche Fächer obligatorisch bleiben und schließlich auch die Gewichtung der Fächer, nunmehr durch eine Unterscheidung von Grund- und Leistungskursen, blieben nach der Oberstufenreform von 1972 erhalten. Damit und mit Verfahrensregeln des Wählens, bleiben die „Muster der Obligatorik“ (Tenorth 2001, S. 14f.) weiter erkennbar und sind auch eher unstrittig. Nicht eine Restaurierung des alten Kanons der Allgemeinbildung ist jedoch Zielperspektive, sondern die Entwicklung „neuzeitlicher Allgemeinbildungskonzepte“ und somit eine neue Inhaltsdebatte. Dabei kommt durchaus auch der neuerdings wieder vermehrt diskutierten Frage nach dem Verhältnis von fachlichem Lernen und überfachlichen Ansätzen neue Bedeutung zu (vgl. z.B. Huber 2001).

Auch im Hinblick auf die Inhaltsdebatte in der gymnasialen Oberstufe spielt die KMK eine leitende Rolle. Mitte der 90er-Jahre stellt sie Experten die Frage nach Qualität und Qualitätssteigerung des Unterrichts in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, die als „unverzichtbarer Kern“ ihrer Arbeit angesehen werden. Die Expertisen werden unter dem systematischen Titel des Kerncurriculums publiziert (Tenorth 2001, S. 10). Tenorth sieht die Verwendung des Begriffs ‚Kerncurriculum‘ als gut begründet an, „wenn man sich in der Absicht der Normierung, Standardisierung und Qualitätssicherung des Lernens in der Schule nähert“ (S. 11). Zusammenfassend stellt er fest, dass die Autoren „den Kern dessen beschreiben, was das Zentrum der Oberstufe ausmacht“ (2001, S. 17). Zunächst ist ganz allgemein von Kompetenzen die Rede, „die zu besitzen die Fähigkeit der Lernenden beschreibt, in einer von Wissenschaft bestimmten Zivilisation am öffentlichen Leben verständig und selbstkritisch teilzunehmen und sich für Tätigkeiten zu qualifizieren, die wiederum die selbstständige Teilhabe an Wissenschaft und Forschung voraussetzen“ (ebd.). Die Autoren haben den Unterricht zu beschreiben und zu analysieren versucht und darüber hinaus die Aufgabe der Konstruktion angenommen und damit den Versuch, das erwartete Kerncurriculum wenigstens „in Grundzügen zu charakterisieren, und zwar von den Zielen und Erwartungen über die Themen und Inhalte bis zu den Lernformen und Rahmenbedingungen der Realisierung“ (Tenorth 2001, S. 17f.).

Die Experten bleiben zwar schulpolitisch distanziert, sie schreiben keine „Rahmenpläne und Richtlinien, die erst der politische Prozess in Gang setzen und legitimieren könne. Aber die Expertisen liefern doch neben den Lernzielen und der Reflexion ihrer Begründungsmöglichkeiten auch eindeutige Hinweise auf *Stoffgebiete*, wie in den Gutachten zur Mathematik, auf *Bausteine zu einem Kerncurriculum*, wie in den Texten zum Englischunterricht, oder auf *unentbehrliche Lernbereiche*, wie in den Texten über Deutsch in der Oberstufe“ (Tenorth 2001, S. 18). Der Kanon, so resümiert Tenorth, sei eigentlich nicht mehr das Problem, und die Inhaltsdimension müsse nicht, wie Kritiker womöglich allzu leichtfertig unterstellen, „lehr- und lerntheoretische Erfahrungen unterbieten“ (2001, S. 20).

Bemerkenswert ist, mit welcher Sicherheit Tenorth den Kanonbegriff einbringt, der im pädagogischen Mainstream negativ konnotiert. Er begreift Schule und Unterricht als gesellschaftliche Einrichtungen, „die erst in der Anerkennung von Funktion und Prozessen des Lernens gestaltbar werden, als Ort der Kanonisierung von Erwartungen, die als Kompetenzen der Lernenden notwendig sind“ (ebd.). Die Frage klingt provokativ, liegt aber nahe: Wenn Kanonisierung und Sequenzierung nicht akzeptiert werden, warum dann Schule?

5. Rahmungen eines Wissenscurriculums

Aus steuerungstechnischer Sicht liegt es nahe, Kerncurricula – jedenfalls Curricula der Grundbildung – als relativ gut messbare „Wissenscurricula“ zu entwickeln. Am Kriterium jedoch, ein Kerncurriculum auf Wissen und wissensbasierten Kompetenzen zu fokussieren, entzündet sich häufig massiver Widerspruch. Wer Wissensziele fordert, gilt als antiquiert, konservativ, kinderfeindlich. Es könne beim schulischen Lernen nicht um „bloßes“ Wissen gehen, um „tote“ Fakten. Dieses Bild wird konfrontiert mit Verweisen auf soft skills, Schlüsselqualifikationen oder einen Kompetenzbegriff, der jenseits fachlicher gewissermaßen überfachliche Dimension betont und formale Bildung gegenüber materialer überhöht. Im gleichen Atemzug wird dann unterstellt, ein Wissens-Ansatz sei untrennbar mit einem antiquierten didaktisch-methodischen Konzept eines entfremdeten Paukunterrichts verbunden. Im Kern handelt es sich um Vorwürfe mangelnder pädagogischer und didaktischer Rahmung eines Wissenscurriculums. Dagegen lassen sich einige Anmerkungen vorbringen.

5.1 Die bildungstheoretische Platzierung eines Wissenscurriculums

Bildung weist neben seinem emanzipatorischen Charakter immer auch einen traditionellen Aspekt auf: Neben Überwindung und Entwicklung ist Bildung immer auch „auf die Wiederherstellung derjenigen Erfahrungen, Kenntnisse, Wissensbestände und Handlungsweisen orientiert, die die Gesellschaft zu ihrem Fortbestand und ihrer Weiterentwicklung benötigt“ (Bernhard 2001, S. 65). Bildung kann als je individueller Prozess verstanden werden, der aus der Auseinandersetzung mit kulturellen Objektivationen und Werten hervorgeht. Die Individuen mit ihren „je persönlichen Bedürfnissen, Interessen und Bestrebungen“ arbeiten sich an etwas ab, „das gerade nicht aus der Subjektivität erwächst“ (Giesecke 1998, S. 25).

Als ein Spezifikum der Bildung betrachtet Giesecke die kritische Distanz, die der Mensch zu sich und der außer ihn liegenden Welt einnimmt. Diese für Bildung notwendige Distanz sei „zu gewinnen durch wissenschaftliche bzw. wissenschaftsorientierte Betrachtung der Welt“ (Giesecke 1998, S. 27). Ein wichtiges pädagogisches Moment des Bildungsgedankens liege in seiner geordneten Konzentration auf Wesentliches. Der erste Schritt sei die Formulierung eines Kanons von allgemeinbildenden Schulfächern, die

den Schülern in grundlegenden Bildern klarmachen können, um welche Aspekte der Wirklichkeit es jeweils gehe. Die Notwendigkeit eines Faches sei danach zu beurteilen, ob es einen Wirklichkeitsbereich vertritt und didaktisch erschließen kann, dessen Fehlen die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten entscheidend einschränkt. Allerdings ergebe sich daraus keine eindeutige Ableitung, sondern lediglich ein plausibler Vorschlag, der allerdings auf den Wissenschaften beruhen müsse. Das heißt allerdings nicht, dass die Schulfächer mit den wissenschaftlichen Disziplinen übereinstimmen oder aus ihnen abgeleitet wären oder dass für ein Schulfach nicht mehrere Bezugswissenschaften zuständig sein könnten.

Wissenschaftsorientierung der Fächer transportiert nicht nur spezifisches Wissen, sondern auch die je besondere Methoden. „Bildender Unterricht vermittelt nicht nur, was man über ein Problem weiß, sondern auch, wie man es herausgefunden hat, und was man warum nicht oder nicht genau genug weiß“ (Giesecke 1998, S. 292). Ohne die Disziplinierung des Denkens an Methoden drohe der Unterricht auf das Niveau des bloßen Meinens, des Moralisiereins oder des vordergründigen Konsenses zu sinken, der für gültig hält, was alle oder die meisten meinen. „Die fachspezifischen Methoden sind es, die verhindern, dass der Unterricht zu einem bloßen Austausch von Meinungen wird“ (ebd.).

Ein Kanon erfüllt verschiedene Funktionen. Bildung, so wurde schon bei Humboldts allgemeiner Menschenbildung deutlich, zielt neben der Entfaltung der Individualität auf die Entfaltung des Gemeinwesens. Der Kanon schafft Gemeinsames: Gemeinsames Lernen in der Klasse ist nur auf dem Hintergrund gemeinsamer Kenntnisse möglich, die gesellschaftlichen Partizipationen bedürfen eines Mindestmaßes gemeinsamer Kenntnisse, Weiterlernen ist nur möglich, wenn dabei auf Voraussetzungen zurückgegriffen werden kann, die allen Beteiligten gemeinsam sind, so Giesecke (vgl. 1998, S. 286).

Das Gesagte mag emphatischen Bildungsvorstellungen nicht genügen, die Mündigkeit als Ziel des Unterrichts ausrufen. Aber realistisch ist, dass die Schule (Gott sei Dank) auf Mündigkeit keinen Zugriff hat. Pädagogik und Bildungspolitik können allenfalls Voraussetzungen hierfür schaffen. Die Mündigkeit ist der Pädagogik nicht verfügbar, „auch wenn sie Sätze formuliert, die das behaupten“ (..) „und wer sich daran versuchte, an der Konstruktion von Mündigkeit statt an seiner eigenen Obsoleszenz, der kann nur scheitern.“ (Tenorth 2002, S. 90).

5.2 *Bildungswissen und Lerntheorie*

Wenn es um das Thema Wissen geht, könnte es sich als hilfreich erweisen, über den Tellerrand der eigenen Disziplin zu schauen. Der Psychologe Franz Emanuel Weinert wunderte sich über eine in der Pädagogik vorherrschende negative Bewertung des Wissens. Er fasste diese Position knapp so zusammen: „Es wird gefordert, der Unterricht solle mit einem Minimum an inhaltlichen Wissen ein Maximum an formaler Denkschulung leisten. Die Aufgabe der Schule müsse weniger in der Vermittlung reichhaltigen Wissens als in der Förderung geistiger Kräfte bestehen“ (Weinert 1986, S. 102). Diese Auffassung bekräftigt sich selbst offenbar durch eine bestimmte Sichtweise von Wissen, die Weinert

als „Abwertung“ oder gar „Diffamierung“ bezeichnet. In manchen reformpädagogischen Konzepten erkennt er die „programmatische Missachtung“ des Wissens und der Aufgabenbestimmung der Schule, eine solide Wissensbasis zu vermitteln. Die kritisierte Auffassung des Wissens, die seine Abwertung zu rechtfertigen scheint, definiert Wissen „als geistig nicht verarbeitete, mehr oder minder unverstandene Anhäufung beliebiger Informationen, die durch verbale Belehrung vermittelt und passiv-mechanisch gelernt werden“ (Weinert 1986, S. 102). Möglicherweise decke sich dieses „Zerrbild“ mit einigen Schulszenen der Vergangenheit oder drücke tatsächlich eine latente Gefahr schulischen Unterrichts aus. Eine seriöse Auseinandersetzung mit dem Thema müsse jedoch eine wissenschaftliche Definition zur Grundlage haben. Als typische Organisation menschlichen Wissens müsse man die mentale Repräsentation der Welt und des eigenen Ich verstehen, „d.h. den geordneten Aufbau der im Gedächtnis gespeicherten Informationen und der darin enthaltenen oder dadurch gegebenen Möglichkeiten ihrer Nutzung in unterschiedlichen Lebenssituationen“ (Weinert 1986, S. 102).

Eine breite Forschungstradition hat sich mit diesem Thema befasst, Anfänger in bestimmten Wissensgebieten mit Experten zu vergleichen. Hier wurde empirisch die Bedeutung des Wissens für Gedächtnis und Denkleistung von Menschen belegt. Hier lässt sich besonders auf Untersuchungen von H. A. Simon und die durch ihn in der amerikanischen Forschung bekannt gewordenen Schachexperimente des niederländischen Psychologen A. de Groot verweisen (vgl. Chase/Simon 1973; Hirsch 1987, S. 60ff; Bruer 1993). Zusammenfassend kann man feststellen, dass nicht allgemeine formale intellektuelle Kompetenzen bei der Lösung von Problemen besonders hilfreich sind, sondern das bereichsspezifische Wissen, das die Experten intensiv, flexibel und reflexiv nutzen. Weinert kritisiert Konzepte der formalen Bildung, die glauben machen, „die geistigen Kräfte von Schülern anhand beliebiger Inhalte zu schulen oder allgemein nutzbare effektive Strategien der Informationsverarbeitung zu lernen“ (Weinert 1986, S. 104; vgl. auch Weinert o.J., S.43). Je genereller eine Strategie sei, desto geringer ihre Wirksamkeit bei inhaltspezifischen, anspruchsvollen Aufgaben. Hieraus folgt die Notwendigkeit einer systematischen Vermittlung reichhaltigen und differenzierten Wissens. Weinert stellt fest, dass eine generelle Strategie bei inhaltspezifischen und anspruchsvollen Aufgaben versagt. Problemlösungen bedürfen einer tragfähigen Wissensbasis. Die Evidenzen der Lernforschung befinden, dass Kompetenzen nicht – gewissermaßen als losgelöste Methodenkompetenzen – von einem Gebiet zum anderen transferiert werden können.

Zur wissenschaftlichen Fundierung eines Kanons des Bildungswissens lassen sich neben kognitionspsychologischen Forschungsergebnisse auch Befunde psycholinguistischer Forschung anführen (Krauss/Glucksberg 1977; vgl. auch Hirsch 2002). Sie zeigen, dass sowohl sinnverstehendes Lesen als auch die Herausbildung sonstiger kognitiver Fertigkeiten – und somit eine erfolgreiche gesellschaftliche Kommunikation – von einem „geteilten“ und kontextualisierenden Hintergrundwissen abhängen. Vorwissen ist auch dafür entscheidend, ob einem Text entnommene Information zu einer kompetenten praktischen Nutzung führen. Es sind Hintergrundinformationen und Vokabelkenntnisse, die sichern, dass Gelesenes verstanden wird und nicht Gewusstes erschlossen werden kann. Fachlernen schafft dieses Hintergrundwissen.

6. Der weite Weg von der Outputorientierung zu einer Outputsteuerung

Zu den aktuellen Reaktionen auf festgestellte Qualitätsdefizite der Schule gehört die Forderung nach einer Definition schulischer Ziele mittels Standards. Die Rasanz der Debatte ist angesichts der Tatsache einer bis vor kurzer Zeit fast vollständig vernachlässigten Inhaltsdebatte sowohl überraschend als auch verständlich. Wenn kontrollierte und fokussierte Reform erfolgreich sein soll, dann müssen diese Standards allerdings so klar und knapp definiert sein, dass sie sich in „unterrichtbare“ Kerncurricula überführen lassen. Vor dem Hintergrund einer Tradition, die schulische Aufgabenbeschreibungen letztlich an Idealen und nicht an konkreten Zielen orientiert und sich darauf verlässt, dass vage, umfassende, aber letztlich beliebig nutzbare Lehrpläne Bildung erzeugen, wird der Pragmatismus von Kerncurricula skeptisch beurteilt.

Die Skepsis sollte aber nicht auf Missverständnissen fußen. Wenn empirisch ermittelbares Wissen und Kompetenzen der Schüler als Ergebnisse schulischer „Produktion“ in den Mittelpunkt einer Qualitätsdebatte rücken, dann muss damit keine reduktionistische Sicht auf Schule verbunden sein. Die Ideen von harten Standards und Wissenscurricula müssen nicht auf übergeordnete Leitideen verzichten, wie sie in einem emphatischen Bildungsbegriff aufgehen. Bildung, so Klafki, sei nicht dadurch entwertet, dass sie „idealisierte Vorentwürfe“ darstellt, sie hat ihre „Bedeutung als Orientierungen für konkrete Anfänge hier und jetzt“ (1996, S. 78). Ihre Prinzipien müssten aber „kleingearbeitet“ werden: kleine Schritte mit dem Blick auf die große Perspektive (ebd.). Freilich ist Standardisierung geradezu der Antagonist einer weitgehenden individuellen curricularen Autonomie, die lediglich thematische Rahmungen und keine klaren Vorgaben akzeptiert.

Auch die Autonomie der Einzelschule ist nicht durch Kerncurricula bedroht. Im Gegenteil ist es erst auf Grundlage der in ihnen materialisierten Inhalte möglich, Schulen in weiteren Fragen der Didaktik, Methodik oder Unterrichts- und Schulorganisation in die Freiheit zu entlassen. Kerncurricula und Selbstständigkeit bedingen einander in einer staatlichen Schule (vgl. Böttcher 2002). Auch wenn es aus verschiedenen Gründen sinnvoll erscheint, nationale – oder perspektivisch europäische oder gar Welt-Kerncurricula – zu entwickeln, so lässt sich auch die Idee nicht von der Hand weisen, Schulen sollen – natürlich auf Grundlage nationaler Standards – ihre eigenen Kerncurricula generieren. Möglicherweise ist es weniger entscheidend, welche Inhalte ein Kerncurriculum hat – man kann sich ja aufgrund einer gewissen Standardisierung der Lehrerbildung im Fachlichen durchaus darauf verlassen, dass Schulen keine absurden Inhalte integrieren –, als vielmehr die Tatsache, dass überhaupt ein Kerncurriculum existiert. Aber diese schulspezifischen Kerncurricula müssten dann die weiteren, oben beschriebenen Kriterien aufweisen, die nötig sind, damit sie unterrichtswirksam sein können.

Schule ist eine Organisation, die nicht beliebig technisierbar ist. Wenn auch die Steuerungsmöglichkeiten begrenzt sind und sich das gesamte Spektrum ihrer „Produktion“ nicht im naturwissenschaftlichen Sinne „messen“, also nicht quantitativ eindeutig belegen lässt, so entbindet sie das doch nicht von einer Rechenschaftspflicht. Schulen sind rechenschaftsfähig, wenn Standards und Kerncurricula mit anderen Steuerungs-

elementen verbunden werden. Insbesondere sind Leistungsmessungen nötig, die auch Rückschlüsse auf die Leistungen der Organisation Schule zulassen und gegebenenfalls auch zu Konsequenzen führen. Das Potenzial von Kerncurricula ist nur zu erschließen, wenn Schulen an ihnen potenziell auch scheitern können, wenn es also möglich wird, schlechte Schulen (und schlechte Lehrer) zu identifizieren (vgl. Böttcher/Klemm 2002). Nur so kann Verbindlichkeit von Kerncurricula gesichert werden.

Wenn wir uns des Weiteren noch vor Augen halten, dass Kerncurricula didaktisch umgesetzt werden müssen, wird deutlich, dass dieses Instrument nur dann funktionieren kann, wenn auch Lehrerbildung, Aus- und Fortbildung, an den Curricula und ihrer Unterrichtung ausgerichtet wird. Eine Schulreform, die gezielt allen Schülern Grundbildung vermittelt, bedarf einer systematischen Kompilierung und Verknüpfung verschiedener Elemente zu einer „Programmlogik“. Kerncurricula allein bewirken wenig oder nichts.

Die Debatte um Kerncurricula ist letztlich empirisch zu entscheiden. Kerncurricula müssen beweisen, ob sie erfolgreich die Risikogruppe reduzieren und das allgemeine Leistungsniveau erhöhen können. Bislang haben wir es lediglich mit mehr oder weniger gut begründeten Wirkungsbehauptungen zu tun. Im Kontext der neuen bildungspolitischen Debatten erscheint es dringlich, eine empirische Schulforschung zu stärken, die anzeigt, wie bestimmte pädagogische Arrangements, politische Maßnahmen und Reformstrategien tatsächlich im Hinblick auf die schulischen Ziele wirken. Dann ist auch zu prüfen, ob solche Kerncurricula bessere Effekte zeigen, die in der Autorenschaft der Einzelschule entstehen. Auch wird im Fokus der zielorientierten Curricula ermittelt werden können, welche didaktisch-methodischen Ansätze Wissen und Kenntnisse bei welchen Schülern besser oder schlechter befördern. Eine wissenschaftsbegleitete Experimentalkultur ist durch die Formulierung von wie auch immer plausibel begründeten Wirkungsbehauptung nicht zu ersetzen. Bei der Entwicklung von Kerncurricula geht es also einerseits um vorwiegend normative „Was“-Fragen – welche Inhalte sind im Kerncurriculum kanonisiert? – und andererseits um „Wie“-Fragen – welcher didaktische Zugriff ist erfolgreich?. Beide Dimensionen können und müssen Gegenstand empirischer Forschung werden. Was soll gelernt werden und wie und mit welchen Mitteln können beabsichtigte Effekte pädagogischer Interventionen erzielt werden, von denen begründet angenommen werden kann, dass sie Bedingungen von Bildung im emphatischen Sinn sind. Im Streit um Kerncurricula kommen das Normative und das Technologische zusammen. Wozu Pädagogik, wenn sie nicht bereit ist zu helfen, beide Themen empirisch zu bearbeiten? Von einer „Outputorientierung“ zu einer Outputsteuerung ist es tatsächlich noch ein weiter Weg.

Literatur

- American Federation of Teachers (AFT) (1996): *Setting strong Standards*. Washington D.C.
Banner, D.K./Gagné, T.E. (1995): *Designing Effective Organizations. Traditional and Transformational Views*. Thousand Oakes, CA u.a.: Sage Publications.

- Bartnitzky, H./Böttcher, W. (2002): Lehrerarbeit, Curriculumentwicklung und Didaktik. Zu einigen Konsequenzen eines Kerncurriculums. In: Beetz-Rahm, S./ Denner, L./Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Weinheim und München: Juventa, S. 145-160.
- Bartnitzky, H./Brügelmann, H./Hergarten, M./ Roffmann, L. (2002): „Kerncurriculum“ – „Tragfähige Grundlagen“ – „Grundlegende Bildung“: Zum Bildungsanspruch von Grundschulkindern. In: Grundschulverband Aktuell, Heft 78, S. 4-9.
- Becker, D.H. (2002): Empirische Befunde zum Kerncurriculum. Implementierungsbedingungen und Effekte. In: Böttcher, W./Kalb, P.E. (Hrsg.): Kerncurriculum. Weinheim und Basel: Beltz, S. 84-122.
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 68-90.
- Bernhard, A. (2001) Bildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 62-74.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Böttcher, W. (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Weinheim und München: Juventa.
- Böttcher, W. (2003): Besser werden durch Leistungsstandards? In: Pädagogik 55, Heft 4, S. 60-63.
- Böttcher, W./Hirsch, E.D. jr. (1999): Zur Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums. In: Die Deutsche Schule 91, H. 3, S. 299-310.
- Böttcher, W./Kalb, P.E. (Hrsg.) (2002): Kerncurriculum Grundschule: Was Kinder lernen sollen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Böttcher, W./Klemm, W. (2002): Kann man Schule verändern? Eine Skizze gegen den Voluntarismus in der Schulreform. In: Weegen, M. u.a. (Hrsg.): Bildungsforschung und Politikberatung. Weinheim und München: Juventa, S. 167-184.
- Bruer, J.T. (1993): Schools for Thought. Cambridge MA, London: The MIT Press.
- Chase, W.G./Simon, H.A. (1973): Perception in Chess. In: Cognitive Psychology 4, S. 55-81.
- Collège de France (1987): Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft. In: Müller-Rolli, S.: Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 253-282.
- Dietrich, T. (1998): Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eigler, G./Straka, G.A. (1978): Mastery Learning. Lernerfolg für jeden? München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München u.a.: Urban und Schwarzenberg.
- Giesecke, H. (1998): Pädagogische Illusionen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grundschulverband aktuell (2001): Themenheft Kerncurriculum, Heft 74.
- Heinrich, M. (1998): Vom Überlebenskampf des Homo Faber. Zum technokratischen Mythos der „zukunftssichernden Bildung“ in der öffentlichen Diskussion um TIMSS. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 23, S. 37-52.
- Hirsch, E.D. jr. (1987): Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Hirsch, E.D. jr. (2002): „Man kann das doch einfach nachschlagen“ – Oder etwa nicht? In: Böttcher, W./ Kalb, P.E. (Hrsg.): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 48-63.
- Hopmann, S./Riquarts, K. u.a. (Hrsg.) (1995): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim/Basel (33. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- Huber, L. (2001): Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 307-331.
- Keller, G. (1989): Das Klagegedicht vom schlechten Schüler. Heidelberg: Asanger.
- Killus, D. (1998): Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Münster u.a.: Waxmann.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Frankfurt. www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf

- Knobloch, J. (1998): Lehrpläne und Literaturunterricht an Hauptschulen. Weinheim und München: Juventa.
- Krauss, R.M./Glucksberg, S. (1977): Social and Nonsocial Speech. In: Scientific American, 236, S. 199-205.
- Kron, F.W. (2001): Grundwissen Pädagogik. München und Basel: Ernst Reinhardt-Verlag.
- Mager, R.F. (1977): Lernziele und Unterricht. (Neubearbeitung). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayntz, R. (1963): Soziologie der Organisation. Hamburg: Rowohlt.
- Mintzberg, H. (1992): Die Mintzberg- Struktur. Landsberg/ Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Morgan, G. (1997): Images of Organizations. New Edition (orig. 1986). London: Sage Publications.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (1989): Schools and Quality. Paris.
- Perrow, Ch. (1972): Complex Organizations. A Critical Essay. Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Company.
- Robinson, S.B. (1981): Bildungsreform als Reform des Curriculum. Neuwied und Darmstadt: Luchterhand.
- Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim und München: Juventa.
- Scheerens, J./Bosker, R. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford, New York, Tokyo: Pergamon.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (KMK) (2002): Pressemitteilung: Nationale Bildungsstandards, 27.06.2002.
- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, S. 205-223.
- Tenorth, H.-E. (1996): Reform der gymnasialen Oberstufe – Praxis ihrer Arbeit. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 493-496.
- Tenorth, H.-E. (2001): Kerncurricula für die Oberstufe. In: Ders. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe: Mathematik-Deutsch-Englisch. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In: Böhm, W. (Hrsg.): Pädagogik – Wozu und für Wen? Stuttgart: Klett-Cotta, S. 70-99.
- Ven van de, A.H. (1977): A Process of Organizational Assessment. Working Paper, The Wharton School, S. 3-4.
- Vollstädt, W./Tillmann, K.-J./Rauin, U./Höhmann, K./Tebrügge, A. (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske und Budrich.
- Vollstädt, W. (2003): Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In: Füssel, H.P./Roeder, P.M. (Hrsg.), Recht – Erziehung – Staat, 47. Beiheft Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim – Basel – Berlin, S. 194-214.
- Weinert, F.E. (1986): Lernen... gegen die Abwertung des Wissens. In: Brinkmann, U. (u.a.): Lernen: Ereignis und Routine. Friedrich Jahresheft 4, S. 102-104.
- Weinert, F.E. (o. J.): Lernen des Lernens. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Bildungs- und Qualitätsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn, S. 43-48.
- Weiß, M. (1998): Schulautonomie im Licht mikroökonomischer Bildungsforschung. In: Weizsäcker, R.K.v. (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens. Berlin: Duncker und Humblot, S. 15-47.
- Zey-Ferrell, M. (1979): Dimensions of Organizations. Santa Monica, CA: Goodyear Publishing Company.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Westfälische Wilhelms- Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften, Institut III, Abteilung Qualitätsentwicklung und Evaluation, Georgskommende 33, 48143 Münster, E-Mail: wolfgang.boettcher@uni-muenster.de.