

Böttcher, Wolfgang; Hirsch, Eric Donald
Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums. Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen
Die Deutsche Schule 91 (1999) 3, S. 299-310



Quellenangabe/ Reference:

Böttcher, Wolfgang; Hirsch, Eric Donald: Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums. Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 3, S. 299-310 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-309324 - DOI: 10.25656/01:30932

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-309324>

<https://doi.org/10.25656/01:30932>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

91. Jahrgang 1999 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Hans-Georg Herrlitz

278

Viel Wasser, wenig Wein

Unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten Herzog hat ein „Initiativkreis Bildung“ der Bertelsmannstiftung das Memorandum „Zukunft gewinnen – Bildung erneuern“ vorgelegt. Gegen die Leichtfertigkeit dieser programmatischen Äußerungen wird mit Günter Grass das „Plädoyer für die Erlernung der Langsamkeit“ und das „Prinzip Zweifel“ gestellt – damit das Konzept „erneuerte Bildung“ nicht allzu wässrig bleibt.

Dieter Wunder

282

Adolf Reichwein – Pädagogik aus politischer Absicht

In dieser Erinnerung an den vor 100 Jahren geborenen Reformpädagogen geht es nicht nur darum, sein pädagogisches Werk zu würdigen. Vielmehr geht es um die Frage, ob wir in der Auseinandersetzung mit Reichweins bildungs- und gesellschaftspolitischen Positionen unsere eigenen aktuellen Zielsetzungen und Handlungsweisen klären könnten und schärfen sollten.

Wolfgang Böttcher und Eric Donald Hirsch jr.

299

Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums

Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen

In der bildungspolitischen Diskussion kommt nach Meinung der Autoren ein Aspekt zu kurz: Es ist Aufgabe der Schule, allen Kindern jene zentralen Kompetenzen zu vermitteln, die diese zur Mitwirkung in einer demokratischen Gesellschaft benötigen. Dieser Anspruch wird in den USA erneut diskutiert und von der dortigen Lehrer-Gewerkschaft unterstützt. In einer weiten und öffentlichen Diskussion wird versucht, solche Standards eines Kern-Curriculums zu entwickeln und verbindlich zu machen – als Voraussetzung für Kooperation und Solidarität.

Trügerische Sicherheiten

Oder: Inhaltskanons machen die Schulen nicht besser

Der Forderung nach einem verbindlichen Curriculum – wie sie von Böttcher und Hirsch erhoben wird – wird hier widersprochen: Wenn Schülerinnen und Schüler nicht zum gewünschten Erfolg kommen, liegt dies nicht an mangelnder Verbindlichkeit der Inhalte, sondern daran, wie diese vermittelt werden sollen. Es fehlen didaktische Konzepte, wie die Schule auf die Unterschiedlichkeit der Kinder und ihre zum Teil dramatischen Lebensprobleme eingehen kann. Dies wird an Beispielen aus der Bielefelder Laborschule eindrucksvoll verdeutlicht.

Die Leserinnen und Leser der „Deutschen Schule“ sind herzlich eingeladen, diese Diskussion fortzuführen!

Hans-Werner Johannsen

324

Was wird aus den „Vollen Halbtagschulen“?

Zwischen Reform und Verlängerung von Unterricht

Seit gut 10 Jahren ist in Deutschland mit der „Vollen Halbtagschule“ eine Grundschulreform auf dem Weg, den Bereich der grundlegenden Bildung in einer kinder- und familienfreundlichen Primarstufenschule zukunftsweisend zu verändern. Rund 500 dieser Reformgrundschulen in Niedersachsen, Hessen und Bremen sind mit ihren kindgerecht rhythmisierten Schulvormittagen inzwischen fest in der Schulstruktur „implementiert“. Aufgrund fehlender Finanzen in den Länderhaushalten droht diese Reform allerdings steckenzubleiben oder durch Standardabsenkungen an Fahrt zu verlieren. Mit „intelligenten Lösungen“ sollte hier gegengesteuert werden.

Richard Sigel

340

Wege zu Offenem Unterricht in der Grundschule

Offenen Unterricht gestalten zu können, ist keineswegs selbstverständlich. Neue Aufgaben und Ansprüche müssen bewältigt und bearbeitet werden. Kollegialer Austausch und Fortbildung machen Schwierigkeiten, aber auch Ansätze und Erfolge deutlich.

Manfred Bönsch

351

Für alle ein Gewinn? Zum Verhältnis von Geld und Pädagogik

Sponsoring und Werbung in der Schule

Durch Sponsoring sollen Schulen die personellen und materiellen Möglichkeiten angesichts knapper öffentlicher Mittel verbessern können. Dies ist nicht ganz unproblematisch. Sinn und Unsinn, Grenzen und Möglichkeiten sind frühzeitig zu reflektieren, um das materielle Denken nicht auch in Schulen unkontrolliert zum bestimmenden Moment werden zu lassen.

Marianne Wiedenmann

359

Konzepte für Sprachförderung im Kontext von Schulentwicklung

Im Alltag (fast) aller Schulen haben Schülerinnen und Schüler immer häufiger Sprechprobleme. Die zum Teil schwierigen Symptome sollten und können nach integrativen Konzepten besser gefördert werden. An sechs Beispielen wird gezeigt, wie im 'normalen' Unterricht solchen Problemen begegnet und den Kindern geholfen werden kann.

„Themenwoche“

Fachübergreifendes Arbeiten in einem reformskeptischen Gymnasium

In einem ganz gewöhnlichen Gymnasium wurde versucht, die aktuellen Forderungen nach fächerübergreifendem Lernen nicht nur in Projekten einzelner Lehrkräfte umzusetzen, sondern in Form einer „Themenwoche“ mit der ganzen Schule zu realisieren. Der Entstehungsprozess und die Durchführung werden in der Absicht beschrieben, praktische Hinweise für einen solchen Reformschritt an einem Gymnasium zu geben.

Dieter Wunder

383

Über Gründe des Missverstehens in der deutsch-deutschen Vereinigung

Mit zwei Beiträgen in Heft 1/99 hat „Die Deutsche Schule“ eine Diskussion über die Beziehungen zwischen Ost- und Westdeutschen anstoßen bzw. vertiefen wollen. – In diesem Heft werden Rückfragen und Einwände formuliert, Tatsachen der damalige Situation in Erinnerung gerufen und Deutungen zum Verständnis der andauernden Schwierigkeiten entworfen. Die Diskussion soll fortgesetzt werden.

Neuerscheinungen:

- Sebastian Müller-Rolli (Hg.): Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918-1958. (HGH)
- Peter Meusburger: Bildungsgeographie (HGH)
- Herbert Altrichter, Wilfried Schley, Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. (Schnurer)
- Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. (B.G.)
- Bertelsmann Stiftung. Forschungsgruppe Jugend und Europa (Hg.): Eine Welt der Vielfalt. (Schnurer)
- Andreas Klocke und Klaus Hurrelmann (Hg.): Kinder und Jugendliche in Armut. (Iben)
- Klaus-Jürgen Tillmann und Beate Wischer (Hg.): Schulinterne Evaluation an Reformschulen. (JöS)
- Gerhard Regenthal: Corporate Identity in Schulen. (JöS)
- Sibylle Beetz: Hoffnungsträger „Autonome Schule“ (JöS)
- Bildung auf einen Blick. (JöS)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 3

Pedagogy on the offensive:

278

Hans-Georg Herrlitz

Much Water, Little Wine

The education initiative of the Bertelsmann foundation, under the patronage of president Herzog, has presented its memorandum: "Winning the future – renewing education". Against the carelessness of these programmatic opinions – to speak with Günter Grass, the 'learning of slowness' and the 'principle of doubt' shall be put so that concept of "renewed education" shall not remain too 'watery'.

Dieter Wunder

282

Adolf Reichwein – the political intention of pedagogy

This reminder of Reichwein's 100th anniversary not only intends to celebrate his achievement; it also puts forth the question whether we can use the efforts to come to terms with his societal and educational positions to clarify and sharpen our own current aims and actions.

Wolfgang Böttcher und Eric Donald Hirsch jr.

299

On the necessity of a mandatory core-curriculum

Or: no key-qualifications without knowledge

According to the authors, the education debate overlooks one vital aspect: it is the purpose of the public school to impart to all students those central competences they need to have to participate in a democratic society. These claims, supported by the American Federation of Teachers, is being re-discussed in the U.S. In a broad and public debate an attempt is made to develop – and make mandatory – core-curriculum standards as a condition for cooperation and solidarity.

Annemarie von der Groeben

311

Deceptive Securities

Or: Canons don't make better schools

Demands for a compulsive curriculum – as voiced by Böttcher and Hirsch are opposed here: if students don't succeed it is not due to a lack of compulsory standard of content, but rather to how this knowledge is imparted. There is a lack of didactic concepts addressing the issue of how schools are to deal with diversity and the at times dramatic problems of students. This shall be illustrated with impressive examples taken from the Bielefeld laboratory school.

The readers of The Deutsche Schule are strongly encouraged to continue this debate!

What will become of the „Volle Halbtagschule“?**Between Reform and the Prolongation of Instruction**

With the 'full half-day school' a primary school reform is on its way to fundamentally change the realm of basic instruction. Close to 500 of these reform primary schools in Lower Saxony, Hesse and Bremen with their child adequate periodization of school-mornings have been implemented. Due to a lack of finances in the state budgets the reform threatens to stagnate or to lose impact. This tendency should be countered with intelligent solutions.

Richard Sigel

340

Ways to Open Instruction in Elementary Schools

How to organize open instruction is by no means self-evident. New demands and claims have to be addressed and dealt with. Further education and interchange among colleagues illustrate the difficulties as well as successes.

Manfred Bönsch

351

Everybody Wins? The relation of Money and Pedagogy.**Sponsoring and Advertisement in Schools**

Sponsoring of schools is widely regarded to be a good opportunity to improve the financial resources for staff and equipment. But this is also problematic. Sense and senselessness, limits and possibilities are to be reflected early on to avoid uncontrolled materialistic thinking become the determining factor in schools.

Marianne Wiedenmann

359

Concepts for Language Support in the Context of School Development

Teachers are increasingly concerned with language problems of pupils, especially in primary school. More promising than additional speech-therapy are integrative concepts. Six examples shall illustrate how within the context of 'normal' instruction, these problems might be effectively addressed and the children be helped.

Ute Stock, Insa Schmidt, Jürgen Udo Pfeiffer und Jochen Riege

373

"Theme Week"**Making Reform Work: The Example of a skeptical Gymnasium**

In a conventional gymnasium the attempt has been made to realize the current demand for 'subject-overlapping' learning in the form of a school-wide 'theme week'. The various steps are described with the intention to provide practical guidelines.

Dieter Wunder

383

Reasons for Misunderstanding in German Unification

With two contributions in number 1/99, the Deutsche Schule wanted to initiate respectively deepen the discussion on the relation between East- and West Germans. – In the current issue questions and objections are being voiced, facts of that time recalled and possible interpretations for an understanding of the continuing difficulties provided. The discussion shall be continued.

Tables of content of previous issues and a list of publications reviewed are accessible by internet under <http://www.gew.de>.

Wolfgang Böttcher und Eric Donald Hirsch jr.

Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums

Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen

Wir wollen mit dem folgenden Text eine Diskussion über Inhalte der Schulbildung anstoßen. Wir wollen dabei einen Weg einschlagen, der ideologische Bewertungen unseres Vorschlags wahrscheinlich macht. Wir verstehen unsere Überlegungen allerdings als einen praktischen und empirisch überprüfbaren Beitrag zur Schulreform.

Unsere Antwort auf die in verschiedenen politischen Lagern virulente Schulkritik und beginnende Diskussionen um die Inhalte der Schulbildung ist – cum grano salis – wie folgt zu charakterisieren: Die Organisation Schule weist einen Mangel an operationalisierten Zielen auf. Eine realistische und damit realisierbare Zielbeschreibung muß in der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten eine wesentliche Aufgabe sehen. Die Schule muß – insbesondere in den ersten Jahren – den Kindern einen Wissensbestand verbindlich anbieten, den sie nach entsprechenden pädagogischen Aktivitäten tatsächlich auch beherrschen müssen. Nur auf Grundlage eines geteilten Kern-Bestandes an Wissen kann Schule wesentliche der ihr in den Schulgesetzen abgeforderten allgemeinen Aufgaben lösen. Nur auf Grundlage eines soliden Wissens lassen sich bei jungen Menschen solche Dispositionen entwickeln, die in der modernen pädagogischen Debatte allgemein als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden.

Das Kern-Wissen ist grundlegend und dennoch nicht trivial. Es ist ein durchaus anspruchsvolles "Allgemeinwissen", aber es ist kein Spezialistenwissen. Es dient nicht der schulischen Selektion, sondern es muß von allen erworben werden. Dieses Wissen stellt sich nicht für alle Menschen gewissermaßen en passant ein, es bedarf, wenigstens für einen großen Teil der Schülerinnen und Schüler, hierzu des schulischen Unterrichts. Das von uns vorgeschlagene Kern-Curriculum ist verbindlich, wenn es auch in gewisser Hinsicht kontingent ist. Der genaue Inhalt dieses "Kernwissens" ist nicht aber nicht beliebig, er muß Thema öffentlicher Debatten und entschieden werden. Das Curriculum ist demokratisch, weil es jedermann zugänglich ist. Eine Entscheidung für einen Grundkanon an Faktenwissen steigert die Effizienz der Schule, sie ist pädagogisch sinnvoll und trägt zur Chancengleichheit bei. Das Kern-Curriculum ist durchaus mit der Idee gesteigerter Selbständigkeit der Einzelschule vereinbar.

Aus unserer Sicht wird es höchste Zeit, daß die öffentliche Bildungsdebatte insbesondere über eine Diskussion der Inhalte schulischen Lernens geführt wird.

1. Teure Schule, geringe Erfolge: Auf der Suche nach Schulqualität

Spätestens seit der Publikation der TIMSS-Ergebnisse (Third International Mathematics and Science Study, vgl. Baumert u.a. 1997) wird deutlich, daß in Deutschland die Diskussion um Lerninhalte und Lernergebnisse über Jahre – vorsichtig gesagt – in den Hintergrund getreten war. Ziemlich konsterniert reagierten Presse, Politik und Erziehungswissenschaft auf den Befund, wonach die deutschen Schüler im internationalen Vergleich von mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnissen im bedauernden Mittelfeld landeten. Die zuvor durchgeführte OECD-Studie über Leseleistungen, in der Deutschland nicht besser abschnitt, wurde im Gefolge von TIMSS endlich auch wahrgenommen (vgl. OECD 1997). Auch sie wurde als Indiz für die schlechten Ergebnisse der deutschen Schulbildung betrachtet. Der kürzlich durchgeführte Schülertest des Ifep Instituts ließ den "stern" von einem Bildungsnotstand sprechen (Metzner/Olfen 1999, S. 52 ff). Man muß hier nicht im einzelnen belegen, daß Schulkritik Konjunktur hat. Diese Schulkritik geht über das schon "klassische" Lamento über das vermeintlich rapide absinkende Bildungsniveau (vgl. hierzu die unterhaltsame Darstellung in: Block/Klemm 1997) hinaus. Offensichtlich besteht allgemeine und nicht unberechtigte Unzufriedenheit mit der Schule, eine Kritik die man dann ernst nehmen sollte, wenn einem etwas an der öffentlichen Schule gelegen ist. Insbesondere angesichts der Tatsache, daß die deutsche Unterrichtsstunde die teuerste der Welt ist und der wissenschaftlich ausgebildete deutsche Lehrer über eine hohe internationale Reputation verfügt, mag eine gewisse Enttäuschung über die nicht zufriedenstellende Qualität der deutschen Schule nicht verwundern.

Die deutsche Schulforschung weist – wenigstens – zwei Desiderata auf: Zum einen fehlt eine auch nur einigermaßen systematische Wirkungsanalyse. Die in den Vergleichen der verschiedenen Schularten – insbesondere Gesamtschule versus gegliedertem Schulsystem – angelegten Wirkungsanalysen während der Blütezeit erziehungswissenschaftlicher empirischer Forschung wurden nicht weitergeführt. Die Hartnäckigkeit, mit der Fend in seiner Theorie der Schule auf die Frage nach der Wirksamkeit von Schule abstellte, bleibt bis heute unübertroffen (1980). Auch die neueren, nunmehr seit gut zehn Jahren zentralen bildungspolitischen Debatten über Fragen der "Autonomie der Einzelschule" und ihrer "Qualität" konzentrierten sich bislang eher auf die Problematik der Steuerung von Bildungseinrichtungen als Organisationen, als auf die – organisationssoziologisch gesehen – absolut prioritäre Frage nach den Zielen der Schule und ihrer Umsetzung, also Probleme der Zielerreichung. Die Frage danach, was die Organisation Schule mit welchem Aufwand produziert, also die Frage: "Was sollen oder müssen Schüler/innen durch welche Maßnahmen lernen?", blieb in der "black box".

Langsam wird auch hierzulande der internationale Trend der Suche nach Qualität (vgl. bereits OECD 1989, OECD 1995) registriert. In vergleichbaren Ländern, insbesondere in den USA wird seit Jahren eine intensive Debatte um Schulqualität und ihre Bedeutung für gesellschaftliche Entwicklung geführt. Die Studie "A Nation at Risk" (National Commission 1983), die der US-amerikanischen Schule ein schlechtes Zeugnis ausstellte,

war ein Signal für die dortige Bildungsforschung, insbesondere nach der Wirkung schulischer Prozesse zu suchen und ihre Leistung zu bewerten. Aber auch vergleichende Studien alarmierten Forschung und Öffentlichkeit (z.B. Stevenson/Stigler 1992). Technisch gesprochen interessiert in den einschlägigen US- amerikanischen wie in den internationalen Debatten vor allem der "Output" der Schule, in der Regel die Frage danach, was Schüler gelernt haben (vgl. OECD 1995 a). Diese Perspektive zwingt dazu, das schulischen Curriculums intensiv zu debattieren.

2. Lehrpläne und die Schulwirklichkeit

Dieser neue Fokus auf den "Output" der Schule markiert nunmehr auch für die deutsche Bildungsforschung und -politik eine Wende. Die Frage danach, was in der Schule gelernt werden muß, wurde mit den "großen" schulpolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatten der 60er und 70er Jahre, die von "Systemproblemen" geprägt waren, zurückgestellt. Zwar begann seinerzeit auch eine Curriculum-Debatte (Robinson 1967, Stifterverband 1972, Köhler 1974), das Ende der Curriculumforschung wurde jedoch bereits Anfang der 80er Jahre identifiziert (Terhart 1983). Lehrpläne, ihr Zustand, ihre Entwicklung, ihre Anwendung und Wirkungen waren kaum Thema für die deutsche Erziehungswissenschaft (vgl. Rauin/ Tillmann/Vollstädt 1996). Theoretisch könnten Rahmenpläne ein ideales Instrument zur Aufgabenbeschreibung und Bewertung unterrichtlicher Tätigkeiten sein. Tatsächlich leisten sie nichts von dem. Dies steht im übrigen in dramatischen Gegensatz zu ihrem Produktionsaufwand und ihrer schiereren Anzahl (Haft/Hopmann 1987, vgl. Rauin/Tillmann/Vollstädt 1996, S. 384 f). Allein die Vielzahl der Bezeichnungen für Lehrpläne (Rahmenplan, Rahmenrichtlinien, Richtlinien, Bildungsplan etc.) zeigt an, daß die Bundesländer unterschiedliche Vorstellungen davon entwickeln, was sie leisten und wie sie formuliert sein sollen. In hier wohl gestatteter Vereinfachung kann man von zwei entgegengesetzten Konzepten sprechen: Auf Details abstellende Pläne einerseits und auf Orientierung vermittelnde Rahmenwerke andererseits.

Auf der einen Seite können Lehrpläne als detaillierte inhaltliche Vorgaben angelegt sein. Hier finden sich (relativ) konkrete Wissensbestände und ein enger Zeitplan für die Vermittlung. In der Regel gelten Inhalte und Ziele als verbindlich. Die Kritik bewertet solche Lehrpläne abwertend als "Stoffkataloge". Sie sind zudem tendenziell ausufernd, die Stoff-Flut unmöglich in einer normalen Klasse zu bewältigen. So bleibt den Lehrern oft nur die Chance, aus der Masse des Stoffs willkürliche Auswahlen zu treffen. Auch wenn die zu enge inhaltliche Vorgabe solcher Richtlinien kritisiert wird, beim genauen Hinsehen zeigt sich doch eine eigentümliche Unklarheit. Ein Beispiel für diese These: Der Lehrplan Musik für die Sächsischen Grundschulen schreibt im Lernbereich "Musikhören" u.a. folgende Inhalte vor: "Einige wesentliche Funktionen der Musik im gesellschaftlichen Leben erkennen; verschiedene Musizierungsweisen und Musizierstätten unterscheiden". Hinzu kommt, daß die Pläne oft mit überzogenen Ansprüchen aufwarten. In der Klasse 4 ist (Lernbereich Musizieren) improvisatorisches Musizieren vorgesehen, in Klasse 3 können die Schüler den Quartsprung erkennen und anwenden, die Verwendung von Notennamen und Tonartbezeichnung

gen ist selbstverständlich (Lernbereich Singen). Empfohlene Richtstundenzahl Musik mit 4 Lernbereichen: je 30 in den ersten beiden, je 60 in den Klassenstufen 3 und 4 (Sächsisches Staatsministerium 1992).

Das Prinzip, allenfalls Orientierungen geben zu wollen, hat sich im anderen Grundtypus Lehrplan durchgesetzt. Hier wird programmatisch lediglich ein "Rahmen" vorgegeben. Diese Lehrpläne eröffnen einen hohen Grad an Freiheit für die einzelne Schulklasse. Exemplarisch für diesen Typus mag NRW dienen. Neben allgemeinen Erziehungszielen (Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit) und einigen Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung (auf insgesamt sechs Seiten) erwähnen die Richtlinien für den Sachunterricht der Grundschule (auf drei Seiten) Aufgabenschwerpunkte. Der Schwerpunkt "Essen und Trinken" umfaßt z.B. die Unterpunkte: Eßgewohnheiten kennen und verstehen, verantwortungsbewußt mit Nahrungsmitteln umgehen und Grundsätze gesunder Ernährung beachten (Kultusministerium NRW 1985).

Für Hessen, wo dieser Typus Lehrplan ebenfalls zu Hause ist, stellen Rauin/Tillmann/Vollstädt fest, daß Lehrer Lehrpläne kaum zur Kenntnis nehmen (1996). Dieser Befund, so unsere These, wird sich mehr oder weniger deutlich in allen Bundesländern ergeben. Im Effekt führen wahrscheinlich sowohl detailreiche und ausufernde wie auch offene Lehrpläne zu mangelnder Verbindlichkeit. Wenn schon Lehrer nicht wissen oder wissen wollen, was in der Schule gelernt werden soll, wie ist es dann erst um das Wissen der Eltern bestellt? Insgesamt, so unsere begründete Vermutung, leisten Lehrpläne keinen Beitrag zur Transparenz dessen, was in Schule gelernt werden soll. Sie lassen auch keinen Aufschluß darüber zu, was tatsächlich gelernt wird. Öffentliche Kontrolle der Lerninhalte findet nicht statt.

3. Wissenserwerb als Ziel schulischen Lernens

Auch in bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen wird man keine konkreten Antworten auf die Frage hören können, was in Schule gelernt werden soll, gar gelernt werden muß. Allgemeine Aussagen ersetzen konkrete Inhalte. In der Pädagogik wie im Vokabular von Vertretern solch unterschiedlicher Gruppen wie Arbeitgeber und Gewerkschaften wird in der Regel auf den Erwerb sog. Schlüsselqualifikationen als zentrale Lernziele verwiesen. Kritik- und teamfähig, kreativ und informationsverknüpfend, selbstverantwortlich und der Welt und ihren Kulturen gegenüber tolerant sollen die jungen Menschen die Schulen verlassen. Diesen emphatischen Formulierungen, die sich ja auch klassischerweise in den Schulgesetzen oder Landesverfassungen finden, mag man intuitiv zustimmen. Aber wo bleiben angesichts solcher großen Worte verbindliche Absprachen darüber, ob ein Schulabsolvent eine BWA zu lesen in der Lage sein muß, Effektivzinsen berechnen kann oder weiß, wie der Bundeskanzler gewählt wird?

Die Idee, die Vermittlung eines definierten fundamentalen Wissens als Aufgabe der Schule, insbesondere der Grundschule zu begreifen, schwimmt gegen den pädagogischen Mainstream. Ein Wissenskanon gilt insbesondere angesichts der Wissensexplosion und der Verfallsrate von Wissen als ob-

solet: Absolutely out of time. Wissen ist relativ, Wissen wird ständig durch neues Wissen überholt, alles ist im Fluß. So richtig diese Bemerkungen auch sein mögen, sie verbieten nicht die Erstellung eines verbindlichen Kataloges. Zum einen kann ein transparenter Katalog permanent revidiert werden, zum anderen aber übersehen die allgemeinen Thesen zur Entwicklung der Wissensgesellschaft die relativ gut fundierte Basis unseres Wissens. In der Physik z.B. sind Masse, Kraft, Arbeit, Druck, Bewegung etc. Konzepte von Gültigkeit. Und wer Shakespeare aus dem Curriculum der Zukunft verbannen will, müßte schon überzeugende Argumente vorbringen als den Verweis auf das Heer junger Autorinnen. Auch der – insbesondere in den USA – folgenreiche Ausruf der multikulturellen Gesellschaft scheint einen verbindlichen Wissenskanon zu verbieten. Das Erlernen der großen Taten der toten, weißen, vor allem europäischen Männer gilt als kulturelle Hegemonie. Vor allem könne es kein Wissen geben, das für alle gleich relevant ist. Aber wer wollte ohne Isaac Newton oder ohne Julius Caesar unsere Geschichte verstehen? Und auch diese These läßt sich begründen: Keines der hehren bildungspolitischen Persönlichkeitsmerkmale, die die Schule entwickeln helfen soll, wird ohne das nötige Wissen als Grundlage erreichbar sein. Wer "keine Ahnung hat", kann weder kritisch denken, noch wird er sich als besonders teamfähig erweisen können.

Einwände gegen ein verbindliches Kernwissen lassen sich – jedenfalls auf den ersten Blick – auch in den neueren Debatten um erweiterte Schulautonomie finden. Ausdrücklich werden hier individuelle Schulprogramme eingeklagt und eine Öffnung der Schule zur Region mit ihren spezifischen Charakteristika gefordert. Wer aber genauer hinsieht, der stellt fest, daß hiermit nur die eine Seite der neueren Schulentwicklung beschrieben ist. Denn tatsächlich ist eine Stärkung zentraler Steuerung das Gegengewicht zur größeren Freiheit der Einzelschule – die zweite Seite der Medaille gewissermaßen (vgl. z.B. Rolff 1993, Böttcher 1995, Klemm 1998). Um Balance wieder herzustellen und öffentliche Kontrolle zu sichern, muß die erweiterte Freiheit durch Steuerungsmechanismen wie z.B. externe Evaluierung oder Leistungsprüfungen eingefangen werden. Auch zentrale Lernvorgaben spielen hier eine Rolle (vgl. international OECD 1995 a).

Es mag manch einen überraschen, daß z.B. das wohl am häufigsten rezipierte Buch zur neuen Schulentwicklung, der Band der nordrhein-westfälischen Bildungskommission, einen formal klaren Vorschlag in genau diese Richtung macht. Hier heißt es, daß die Philosophie der Stärkung der Selbstverantwortung der Einzelschule diesen die Aufgabe abfordert, ein "obligatorisches Schulprogramm" zu entwickeln. Dieses baut auf "zentralen curricularen Vorgaben" auf (vgl. Bildungskommission 1995, S. 144 ff). 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 Basis geltender Richtlinien und Lehrpläne entwickelt werden (ebd.). Die staatlichen Vorgaben sollen, so heißt es weiter, auf Detailregelungen verzichten. Zur Stellung des Kerncurriculums sagt die Kommission: "Etwa 60% der zur Verfügung stehenden Zeit sollen auf das durch das Kerncurriculum definierte Lernen verwendet werden" (S.147). Wir würden dem zustimmen. Lediglich die Ansicht, die Kerncur-

ricula könnten auf Detailregelungen verzichten, also vom Typus Rahmenplan sein, widersprechen wir heftig.

Die aktuelle schulpolitische Debatte läßt, genau wie auch der Kommissionsbericht, die Frage aus, wie denn das Kerncurriculum genau auszusehen habe. Die Debatte kreist um die 40%, die in den freien Gestaltungsraum der Schule fallen. Das Thema "Kerncurriculum" wird hingegen kaum bearbeitet.

Wir werden in aller Kürze erste Vorschläge für eine alternative Vorgehensweise unterbreiten. Wir glauben, daß die Inhaltsdebatte basal für Schulreform ist und daß eine effiziente und effektive Schule auf ein Kerncurriculum aufbauen muß, das bestimmten Kriterien zu genügen hat: insbesondere klar definierte Wissenselemente und Verbindlichkeit. Dabei referieren wir kurz zwei amerikanische Projekte: die Analyse von Unterrichtsstandards durch die American Federation of Teachers (AFT) und die Entwicklung und Verbreitung eines Kerncurriculums durch die Core Knowledge Foundation. Am ersten Projekt war einer der Autoren dieses Beitrages beteiligt, der andere initiierte und leitet das zweite Projekt.

4. Klare Wissensstandards vor weichen Tugenden

Der kürzlich verstorbene frühere Vorsitzende der US amerikanischen Bildungsgewerkschaft AFT (American Federation of Teachers), *Albert Shanker*, sah es als eine seiner wichtigsten schulpolitischen Aufgaben an, das Niveau des amerikanischen Schulwesens zu erhöhen. Lange bevor TIMSS Furore machte, ließ er seine Mitarbeiter in der Abteilung für "Pädagogische Fragen" eine Serie von international vergleichenden Studien erstellen. Die quantitativen Daten über Absolventenzahlen waren ihm nicht genug, um die Leistungsfähigkeit eines Schulsystems zu beschreiben. Er wollte herausfinden, was die Schüler vergleichbarer Länder beim Erreichen verschiedener Abschlußniveaus in zentralen Schulfächern können müssen und tatsächlich können. Ihm war es ein besonderes Anliegen, von den erfolgreichen Ländern zu lernen und das amerikanische Bildungssystem an die "World Class Standards" heranzuführen. Während in den USA ein System von Unverbindlichkeit und Unterforderung der Schüler Platz gegriffen hatte, konnten Shankers Experten in anderen Ländern vielfach (relativ) klare und anspruchsvolle Leistungsbeschreibungen definiert finden. Das selbstverständlich von Shanker geteilte Anliegen, die Multikulturalität der amerikanischen Gesellschaft in amerikanischen Klassenzimmern angemessen zu beachten und sozial Benachteiligte zu fördern, werde, so der Gewerkschaftspräsident, nicht durch eine Niveausenkung erreicht. Social promotion, das Prinzip also, wobei man mit Rücksicht auf die soziale oder ethnische Herkunft eines Kindes im Hinblick auf die Bewertung seiner schulischen Leistung "eine Auge zudrückt", führe nicht nur dazu, daß gerade diese Kinder weniger lernten, sondern auch dazu, daß sie sich weniger zutrauten. Klare und anspruchsvolle, dabei allerdings transparente Standards seien ein erfolgreiches Instrument, Kindern aus bildungsfernen Schichten zu helfen, im Bildungswesen erfolgreich zu sein und damit ihre gesellschaftlichen Chancen zu steigern. Jedes Kind, so Shankers Credo, könne bei entsprechender Förderung anspruchsvolle Lernziele erreichen.

Folgerichtig ließ Shanker nunmehr die Lernpläne der 50 US-amerikanischen Bundesstaaten dahingehend prüfen, ob diese bestimmten Kriterien für "rigorous standards" genügten. Das Ergebnis war aus seiner Sicht bedrückend, da die Leistungsstandards nach den Kriterien der AFT alles andere als befriedigend waren. Standards sollten verbindlich, klar, anspruchsvoll und eindeutig sein. Der vorgeschriebene Lernstoff sollte auch konsequent bewertet werden. Schülern müssen also mit Konsequenzen rechnen, wenn sie nicht lernen. Da solcherart Standards nicht dem Zwecke der Selektion, sondern der Qualitätsverbesserung des Lernens dienen sollten, bewertet die AFT die Bundesländer besonders hoch, die ihren Schülern Förderprogramme anbieten.

Ein knappes Beispiel zur Erläuterung der AFT-Standards. Wenn ein Lehrplan fordert, Schüler sollten im Geschichtsunterricht lernen, wie im demokratischen Diskurs große soziale Veränderungen bewirkt werden können, ist das der AFT ein typisches Beispiel für weiche Standards. Es könne nämlich nicht angehen, daß ein solches, an sich ja nachvollziehbare Anliegen, am x-beliebigen Beispiel erarbeitet werden dürfe, wenn nicht sichergestellt ist, daß der junge amerikanische Bürger wisse, wie der New Deal zustande kam und was dahintersteckt. Also muß statt des weichen Lehrplans ein harter formuliert werden, der sichert, daß der New Deal als Beispiel für bestimmte Aspekte der Demokratieentwicklung im Unterricht behandelt wurde. Ein Beispiel aus den Naturwissenschaften ist das folgende. Die Lernzielformulierung: "Schüler sollen in der Lage sein, die grundlegenden Prozesse der Photosynthese und der Atmung insbesondere im Hinblick auf ihre Bedeutung für das Leben beschreiben zu können", wäre der AFT zufolge eine "harte" Version des "weichen" Standards: "Schüler sollen in der Lage sein, grundlegende Konzepte der Naturwissenschaften anzuwenden, die ihnen das Verstehen wissenschaftlicher Informationen erleichtern" (AFT 1996).

5. Das Fundamentum: Ein Curriculum des Wissens

Ein durchaus vergleichbares und von Al Shanker sehr geschätztes Projekt zielt auf die Erstellung und Anwendung eines detaillierten Kerncurriculums für die Klassen 1-6. Während viele Lernzielformulierungen in Lehrplänen in nur vagen Begriffen von allgemeinen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen oder Schlüsselqualifikationen, die als Ergebnis schulischer Bildung erzielt werden sollen, reden, benennt das Kerncurriculum genau, was gelernt werden muß. Ein Kerncurriculum des Wissens will eine Alternative zu der Situation der Vagheit und Unverbindlichkeit bieten. Das Kerncurriculum ist im Idealfall ein nationales Curriculum. Es definiert einen Wissensbestand, der allen Kindern vermittelt werden muß. Das Wissen ist anspruchsvoll aber nicht "abgehoben". Es dient nicht der Selektion. Wäre der Begriff nicht ein wenig mißverständlich, weil er Niveaulosigkeit signalisiert, könnte man auch von einem Minimalstandard sprechen, den das Kerncurriculum definiert. Es ist jahrgangsweise aufgebaut und schafft so ein kohärentes Wissenssystem. Es unterscheidet die Lernbereiche: Sprache, Geographie und Zivilisation, Künste, Mathematik und schließlich Naturwissenschaften. Es formuliert, wie von Shanker beabsichtigt, klare Inhalte. Um das Gesagte mit einem Beispiel zu illustrieren. Der Abschnitt Musik

für die 5. Jahrgangsstufe hat folgende verbindliche Themen: Wie eine Melodie mit Akkorden zusammenwirkt, die Linien der Melodie, Rhythmus, Mozart, Beethoven, John Philip Sousa, Scott Joplin, das Orchester, Tasteninstrumente; alles präzise und knapp auf ca. 15 Seiten erläutert, so daß klar ist, was gelernt werden muß (vgl. Hirsch 1993).

Wir wollen einige aus unserer Sicht positive Effekte eines Curriculums des Wissens benennen: Das Kerncurriculum ...

... legt ein solides Fundament fürs Weiterlernen. Es ist von elementarer Bedeutung, daß Kinder in frühen Jahren ein solides Wissensfundament aufbauen können. Amerikanische Forschungen belegen, daß die Mehrzahl der Kinder die Defizite, die sich während der ersten Schuljahre einstellen, nie wieder wettmachen kann und dadurch ihrer Kapazität zum lebenslangen Lernen beraubt wird. Wenn während der ersten sechs Jahre in der Schule sichergestellt wird, daß alle Kinder mit einem anspruchsvollen und gemeinsamen Wissen vertraut gemacht werden müssen, ergeben sich Chancen, aus dieser Problematik herauszukommen. Lernen basiert auf Gelerntem. Ein Kerncurriculum schafft diese Basis.

... erhöht die Effizienz der Schule. Die Einführung eines Kernwissens führt zu einem verbesserten Ergebnis im Verhältnis zum Aufwand. Das Kernwissen läßt sich als ein operationalisiertes (Teil)ziel der Schule begreifen. Dieses Ziel kann mit einem kontrollierbaren Mitteleinsatz erreicht werden. Die effektivste Methode des Unterrichtens ist zweifelsfrei der Einzelunterricht, aber er läßt sich nicht kostengünstig, also effizient durchführen. Das Unterrichten in großen Gruppen ist dem Einzelunterricht insbesondere auch deshalb unterlegen, weil bei letzterem systematisch geprüft werden kann, ob sich neu Gelerntes mit bereits vorher Gelerntem verknüpft. In einer größeren Gruppe kann Wissen allen Schülern dann effektiv und effizient vermittelt werden, wenn alle auf einem vergleichbaren Wissensfundament stehen. Wenn alle Schüler der Gruppe über einen solchen gemeinsamen Hintergrund verfügen, kann eine hohe Wirksamkeit des Unterrichts erzielt werden. Auf dieser Grundlage einer geteilten Wissensbasis läßt sich auch identifizieren, über welche Wissens Elemente ein Schüler ggf. nicht verfügt. So lassen sich systematisch Lücken schließen. Auch wird durch ein bekanntes und transparentes Curriculum ausgeschlossen, daß eine Schülerin in ihrer Schullaufbahn womöglich drei Mal dasselbe über Dinosaurier hört, sie aber über den Blutkreislauf nichts lernt.

... ist die Basis für Kooperation und Solidarität in Schule und Gesellschaft. Insbesondere in der amerikanischen Gesellschaft ist ja, noch deutlicher als in der deutschen, kulturelle Vielfalt eine besondere Stärke. Gerade in Klassenzimmern, in denen Kinder aus verschiedenen sozialen und kulturellen Herkunftsländern lernen, sollte sichergestellt sein, daß die verschiedenen Kulturen auch "vorkommen" und von allen Schülern anerkannt und geschätzt werden. Es ist ein Ziel einer am Kerncurriculum orientierten Schule, eine allgemeine Schulkultur zu entwickeln, die alle Kulturen willkommen heißt und Wissen aus diesen verschiedenen Kulturen umfaßt. Alle Kinder sollen unabhängig von ihrer Herkunft eine allgemeine Basis für das Verstehen der Verschiedenheit der Kulturen entwickeln können.

... führt zu größerer Fairness. Es erhöht die Erfolgsaussichten einer auf die Reduktion von Chancenungleichheit ausgelegten Schulpolitik. Wenn Lehrer von den Kindern einer bestimmten Jahrgangsgruppe annehmen können, daß sie über ein bestimmtes Wissen verfügen, haben alle Kinder die gleiche faire Chance zum Wissensaufbau und einem erfolgreichen Lernen. In unseren Schulsystemen, sowohl in Deutschland als auch in den USA, begegnen Lehrer oft – gut meinend – benachteiligten Kindern mit reduzierten Erwartungen. Das Kernwissen jedoch ist für alle Kinder gleichermaßen relevant. Alle Kinder erwerben das gleiche Wissen, anspruchsvoll, aber nicht überladen. Wenn wir für alle Kinder gleichermaßen einen relevanten und geteilten Kern allgemeinen Wissens definieren, kann die Schule den Zugang zu diesem Wissen garantieren. So kann die Schule auch systematisch Effekte eines wenig anregenden Elternhauses kompensieren. Für Kinder aus bildungsfernen Schichten ist schließlich die Schule der einzige Ort, an dem sie systematisch mit relevantem Wissen konfrontiert werden. Wenn sie nicht in der Schule verbindlich die Zinsrechnung erlernen, werden sie es mit hoher Wahrscheinlichkeit nie lernen. Wenn sie nicht in der Schule mit Grundkonzepten der Mechanik vertraut gemacht werden, dann wahrscheinlich nirgendwo. Zu Hause werden sie aller Voraussicht nach nichts über den Kampf der Frauen für gleiche Rechte erfahren. Im Kerncurriculum profitieren alle Schüler von wichtigem und anspruchsvollem Wissen und bewahren sich die Chance eines erfolgreichen lebenslangen Lernens.

Für die Idee, daß das Kerncurriculum zu einer Reduktion von Chancenungleichheit beitragen könnte, wollen wir uns auch einer Bemerkung von *Huisken* bedienen, der nun wirklich nicht in Verdacht steht, sich mit gesellschaftlicher Ungleichheit arrangiert zu haben. In seiner Kritik an der Erziehungssoziologie, die die ungleichen Bildungschancen der Kinder aus Arbeiterfamilien mit ihrem – beim Schuleintritt schon weitgehend festgelegten – “Sozialcharakter” erklärt und damit die Schule weitgehend aus der Verantwortung nimmt, erklärt er süffisant, “daß es am Umgang der Schule mit solchen Mitbringseln liegen muß, wenn die Lücken im Unterricht nicht behoben, sondern festgeschrieben und dann exekutiert werden. (...) Unterschiedliche Voraussetzungen können sich also nur deshalb als Unterschiede im Schulerfolg niederschlagen, weil es in der Schule gar nicht um Bildung, d.h. um das Ausräumen von Wissensmängeln geht” (1998, S. 133). Und eine Spur zynisch schreibt *Huisken* weiter: “Die Unterschichtskinder kommen laut Pädagogik nicht einfach mit Wissensmängeln in die Schule. Sie sind mit einem ‘Sozialcharakter’ ausgestattet, der sie für die Bildungsanstrengungen der Schule recht ungeeignet macht” (S. 134). Das Kerncurriculum ist der Versuch, die Wissensdefizite auszugleichen statt die Kinder aus bildungsfernen Schichten ihrem wahrscheinlichen sozialen Schicksal zu überlassen.

6. Verbindlichkeit im Konflikt mit Demokratie und Partizipation?

Ein zentrales Argument gegen das Kerncurriculum kritisiert seine Verbindlichkeit. Allgemeine Vorschriften könnten in einer Welt, die zwar einerseits durch Globalisierung, aber andererseits auch durch Dezentralisierung gekennzeichnet wird, kontraproduktiv und undemokratisch sein. Würde das Kerncurriculum oktroyiert und dekretiert, könnte man diesem Argument folgen. Aber das Kerncurriculum selbst muß natürlich Ergebnis

eines partizipativen und offenen Prozesses sein. In den USA hat es nach der Veröffentlichung der die Idee begründeten Schrift (Hirsch 1987) mehrere Jahre gedauert, bis Entwürfe für ein Kerncurriculum vorlagen. Neben hunderten von Experten hat auch die interessierte Öffentlichkeit über die Inhalte des Kernwissens diskutiert. Wir halten dies für einen durchaus wünschenswerten Effekt im Sinne einer demokratischen Gestaltung des Schulwesens. Postman, der sich übrigens durchaus kritisch zur Idee des Kerncurriculums äußert, könnten wir vielleicht hier als Zeugen mißbrauchen. Das Kerncurriculum fordert zur öffentlichen Schuldiskussion geradezu heraus und stärkt damit eine fundamentale Begründung für die Schule in öffentlicher Verantwortung: "Ich hoffe, daß die öffentliche Schule erhalten bleibt, da noch niemand eine bessere Methode erfunden hat, eine Öffentlichkeit herzustellen", schreibt Postman (1995, S. 243).

Im übrigen determiniert das Kerncurriculum die Unterrichtsmethoden nicht. Im Gegenteil ist auf seiner Basis eine Konkurrenz der Methoden durchaus gewünscht. So kann durch wissenschaftliche Forschung die Wirksamkeit bestimmter Methoden vergleichend ermittelt werden. In den USA treffen sich mittlerweile Lehrer und Lehrerinnen auf Kongressen, um ihren Kollegen vorzustellen, wie sie methodisch und didaktisch die Elemente des Kerncurriculums umsetzen.

Dieser Hinweis belegt im übrigen, daß das Konzept "Kerncurriculum" in hohem Maße die Autonomie und Professionalität der Lehrerschaft respektiert. Es enthält keine einzige didaktische Vorschrift. Auch die Umsetzung von Ideen der Schulautonomie bleibt nicht nur möglich, sondern ist in hohem Maße erwünscht. Dies wird deutlich, wenn es ausdrücklich heißt, daß ein Kerncurriculum so modelliert sein muß, daß das Schulprogramm lediglich im Umfang von etwa 50 % hiervon bestimmt sein soll.

7. Pragmatismus statt großer Worte

Wir sehen in beiden skizzierten Projekten neue Ansätze für eine pragmatische Schulreform. Die AFT veröffentlicht seit einigen Jahren regelmäßig die Ergebnisse ihrer Umfragen bei den Schulministerien und kann jährlich Verbesserungen der Lehrpläne der Bundesstaaten feststellen. Offenbar bewirkt das AFT-Projekt, daß Unterrichtsinhalte weniger willkürlich ausgewählt, verläßlich behandelt und konsequent beurteilt werden. Ganz in der Logik dieses Ansatzes forciert die AFT wissenschaftliche Forschungen, die die Wirksamkeit von pädagogischen Programmen evaluieren. Sie sollen Erfolg oder Mißerfolg – teilweise kostspieliger pädagogischer Aktivitäten – bewerten. Das Motto: "Building on What Works." (vgl. AFT 1997).

Die Erfahrungen, die in den USA an mittlerweile weit über dreihundert Primarschulen mit einem in das Schulprogramm integrierten Kerncurriculum gesammelt wurden, können auch für Deutschland wertvoll sein. Nicht nur die Reaktionen der Kollegen dort sind eine wichtige Datenquelle für eine Antwort auf die Frage, ob und ggf. wie das Kerncurriculum die Lehrerarbeit verändert. Mehr noch: Offenbar ist das Konzept auch wirksam. In ihrer Untersuchung der Wirkung verschiedener Reformprogramme in den USA bewerten Slavin und Fashola "Core Knowledge" durchaus positiv (1998, S. 21 f). Aufgrund seiner Konstruktion unterscheidet es sich von den eher im Bereich der Organisationsentwicklung angesiedelten gängigen Kon-

zepten der reformorientierten Schulentwicklung. Deshalb, so betonen Slavin und Fashola, läßt sich "Core Knowledge" gut mit solchen Reformstrategien kombinieren.

Weil wenigstens erste empirische Erfahrungen mit dem Kerncurriculum vorliegen, muß hierzulande über die Idee nicht unbedingt ein ideologischer Streit entbrennen, wie seinerzeit in den USA (vgl. Rhyn 1994). Die Chancen einer praktischen Umsetzung stehen jedoch "in den Sternen".

Wir sind uns darüber im klaren, daß gerade in Deutschland mit seiner föderalistischen und insofern anti-zentralistischen Tradition und einer damit verbundenen Ablehnung von als "top-down" empfundenen Vorgaben (vgl. Böttcher 1994, vgl. zum Mythos des Anti-Zentralismus Becker 1993, S. 146) die hier skizzierten Ideen auf Skepsis stoßen werden. Auch das Wissen darum, daß im reformpädagogischen Mainstream ja geradezu programmatisch für den Verzicht auf Wissens"kataloge" votiert wird, läßt eine ideologische Grundsatzdebatte befürchten.

Wir wünschten uns, daß die Konzept "rigorous standards" und "Kerncurriculum" als pragmatische Modelle zur Kenntnis genommen werden, die ohne größere Probleme auch durchaus auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert werden können. Ein erster Schritt wäre getan, wenn einzelne Schulen sich auf dieses Experiment einließen. Im Rahmen erhöhter Autonomie sollte das möglich werden. Allerdings ist dazu die Unterstützung des einen oder anderen Kultusministeriums nötig.

Aber, auch wenn es unbescheiden klingt, die eigentliche Idee des Kerncurriculums hängt an ihrem nationalen Charakter. Vielleicht hilft die neue Bundesregierung. Der Bundestagspräsident *Thierse* hat jedenfalls, glaubt man dem "stern", einen Bildungskanon angemahnt: "Es gibt ein paar Dinge, die die Mehrheit der Gesellschaft kennen muß, sonst können wir gar nicht miteinander kommunizieren (zitiert nach Metzner/Olfen 1999, S. 55). Das amerikanische Beispiel zeigt, daß auch im Bildungsföderalismus eine Bundesregierung schulpolitisch wirksam werden kann. Aber das ist ein neues Thema. Wir jedenfalls wollen dazu beitragen, die Idee des "Kern-Wissens" und hoher Standards auch in Deutschland in die Diskussion einzubringen. Wir glauben nicht, hiermit gegen die Lehrerschaft zu handeln. In der oben schon kurz zitierten Umfrage unter Lehrern wünschen sich 57 % Lehrpläne mit verbindlichen Inhalten und Themen eines Faches, 60% erhoffen verbindliche Ziele der Schuljahre, 67 % verbindliche fachbezogene Grundanforderungen, und schließlich sind es 78%, die einen verbindlichen Minimalkatalog von Inhalten begrüßen (Rauin/Tillmann/Vollstädt 1996, S. 398).

Literatur

- American Federation of Teachers (AFT) World Class Standards Series. Washington 1995 ff.
- American Federation of Teachers (AFT): Setting Strong Standards. Washington 1996
- American Federation of Teachers (AFT): Building on the Best, Learning from What Works. Konferenz-Programm. Washington 1997
- Baumert, Jürgen u.a.: TIMSS- Mathematisch- naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde. Opladen 1997
- Becker, Hellmut: Die verwaltete Schule. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Heft 2, 1993 (orig. 1954)

- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung- Schule der Zukunft. Neuwied 1995
- Block, Rainer / Klemm, Klaus : Lohnt sich Schule? Reinbek 1997
- Böttcher, Wolfgang: Wie soll Schule sich entwickeln? Oder: Offene oder geschlossene Autos? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 4, 1994
- Böttcher, Wolfgang: Living without a National Curriculum. In: Teaching Today. Spring 1994
- Fend, Helmut: Theorie der Schule. München u.a. 1980
- Haft, H. / Hopmann, S.: Entwicklung staatlicher Lehrplanarbeit seit 1970. In: Die Deutsche Schule, Heft 4, 1987
- Hirsch, Eric Donald jr.: Cultural Literacy. What Every American Needs to Know. Boston 1987
- Hirsch, Eric Donald jr. (Hg.): What Your 5th Grader Needs to Know. New York 1995
- Huisken, Freerk: Erziehung im Kapitalismus. Hamburg 1998
- Klemm, Klaus: Steuerung der Schulentwicklung durch zentrale Leistungskontrollen? In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 10, Weinheim und München 1998
- Köhler, Gerd (Hg.): Wem soll die Schule nützen? Rahmenrichtlinien und neue Lehrpläne: Soziales Lernen im Konflikt. Frankfurt 1974
- Kultusministerium des Landes Nordrhein- Westfalen (Hg.): Richtlinien Sachunterricht. Grundschule. Düsseldorf 1985
- Metzner, Wolfgang / Olfen, Inga: Der Bildungstest. In: Stern, 4, 1999
- National Commission on Excellence in Education: A Nation at Risk. The Imperatives for Educational Reform, Washington, D.C. 1983
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD): Schools and Quality. Paris 1989
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD): Performance Standards in Education. In Search of Quality. Paris 1995
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD): Schools Under Scrutiny. Paris 1995 a
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD): Education at a Glance, Paris 1997
- Postman, Neil: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Frankfurt und Wien 1996
- Rauin, Udo/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Vollstädt, Witlof: Lehrpläne, Schulalltag und Schulentwicklung. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 9, Weinheim und München 1996
- Rhyn, Heinz: Allgemeinbildung, Staat und Politik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, 1994
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Berlin 1967
- Rolff, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim und München 1993
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lehrplan Grundschule. Musik. Dresden 1992
- Slavin, Robert E./ Fashola, Olatokunbo S.: Show me the evidence. Proven and promising programs for America's schools. Thousand Oaks 1998
- Stevenson, Harold W./ Stigler, James W.: The Learning Gap. New York u.a. 1992
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Schulnahe Curriculum-Entwicklung. Stuttgart 1972
- Terhart, Ewald: Curriculumforschung aufgrund interpretativer Methoden. In: Ham-meyer, U./ Frey, K./Haft, H. (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983
- Wolfgang Böttcher:* geb. 1953, Dipl. Soz., Dr.rer.pol., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität/ Gesamthochschule Essen
- Eric Donald Hirsch jr.:* geb. 1928, MA, PhD, Professor für "education and humanities" an der Universität Virginia. Direktor der gemeinnützigen Core Knowledge Foundation
- E-Mail: wolfgang.boettcher@uni-essen.de