

Jürgen Wiechmann/Günter Becker

Die überfachlichen Zielsetzungen im institutionellen Bildungsauftrag des allgemeinbildenden Schulwesens

Zusammenfassung

Überfachliche Ziele bilden ein wesentliches Element in der Formulierung des institutionellen Auftrags des allgemeinbildenden Schulwesens. Ihre Bedeutung für die empirische Erfassung der Bildungsqualität wird zunehmend wahrgenommen. Der Bericht gibt einen Überblick über internationale sowie nationale Arbeiten und analysiert daran anschließend Zielsetzungen für das deutsche Schulwesen auf der Grundlage der vorliegenden Landesverfassungen und Schulgesetze aller Bundesländer.

Schlüsselwörter: überfachliche Bildungsziele, institutioneller Bildungsauftrag, Inhaltsanalyse

Cross-curricular Competencies with Respect to the Institutional Goals of Schooling

Summary

Cross-curricular competencies play an important role with respect to the institutional goals of schooling. More and more their importance is acknowledged in the process of defining the quality of school-systems by empirical standards. This report gives an overview with respect to the international situation and goes on with the content analysis of the German situation based on state-constitutions and school-laws of all German states.

Keywords: cross-curricular competencies, goals of schooling, content analysis

Die Entwicklung gesellschaftlich grundlegender Werthaltungen und Tugenden ist ebenso wie die Gewährleistung von kognitivem Orientierungswissen ein wesentliches Element des institutionellen Bildungsauftrages. Bereits in einer der ersten Initiativen zur Institutionalisierung des allgemeinbildenden Schulwesens, dem Gothaer Schulmethodus (vgl. Reyher 1697), wird neben den fachlichen Fähigkeiten u.a. im Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und der Kenntnis des Katechismus auch die Förderung der Mores als Ziel des schulischen Bildungsauftrages benannt. Die erziehungsorientierten Aussagen im Bildungsauftrag werden heute überwiegend im Rahmen der überfachlichen Ziele bzw. der überfachlichen oder fächerübergreifenden

Kompetenzen (*cross-curricular competencies*) thematisiert. Mit diesen Begriffen wird eine Gruppe schulischer Aufgaben bezeichnet, die sich von den fachlichen Aufgaben des schulischen Bildungsauftrages in verschiedener Hinsicht abgrenzen lässt (vgl. z.B. Eder/Hofmann 2012, S. 71):

- Im Unterschied zu den fachorientierten Aufgaben im „Horizont des Weltverstehens“ (vgl. Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 83) spielen hier normative Haltungen eine wesentliche und unverzichtbare Rolle.
- Es handelt sich um Zielsetzungen, deren Bedeutung in erster Linie durch den expliziten Bezug zur Bewältigung außerschulischer Lebenssituationen begründet ist.
- Die Förderung überfachlicher Ziele ist zwar teilweise im didaktischen Format des Unterrichts denkbar (vgl. z.B. Heymann 1996; Klieme et al. 2007); hierauf weist bereits Herbart mit seinem Konzept des erziehenden Unterrichts hin (vgl. Herbart 1919/1805). Unstrittig dürfte aber ebenfalls sein, dass die Entwicklung der überfachlichen Ziele nur im Sinne einer Querschnittsaufgabe anhand der verschiedenen schulpädagogischen Handlungsformen und zum Teil auch über verschiedene Inhaltsdomänen hinweg gelingen kann.

Fachliche und überfachliche Zielsetzungen finden sich in allen Aufgabenbeschreibungen des institutionellen Bildungsauftrages für das öffentliche Schulwesen: Die überfachlichen Zielvorgaben besitzen in Deutschland überwiegend Verfassungs- oder Gesetzesrang, während die fachlichen Vorgaben, wie sie vor allem in den Lehrplänen benannt werden, meist in der rechtlich nachgeordneten Form von Verordnungen der Bildungsverwaltung formuliert werden. Die Bedeutung sowohl überfachlicher als auch fachlicher Ziele wird ebenfalls von der erziehungswissenschaftlichen Diskussion geteilt (vgl. z.B. Baumert/Stanat/Demrich 2001; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Gleiches gilt für die internationale Situation: Auch wenn die rechtliche Rahmung der überfachlichen Ziele international sehr unterschiedlich gefasst ist, so besteht über die hohe Bedeutung überfachlicher Ziele für den institutionellen Bildungsauftrag des Schulwesens ein Konsens (vgl. z.B. UNESCO 1994, S. 21). Für die erziehungswissenschaftliche Diskussion belegen dies z.B. Peschar und Waslander (1997) oder Rychen und Salganik (2003).

Neben dem Konsens über die Bedeutung beider Aufgabenbereiche kann national und international ein Konsens darüber festgestellt werden, dass die Frage nach Wirklichkeit und Möglichkeit der Realisierung des gesamten öffentlichen Bildungsauftrages als Qualitätskriterium zur Steuerung der Schulentwicklung unverzichtbar ist (vgl. z.B. Tenorth 2011). Durch die überwiegende Orientierung der nationalen und internationalen Vergleichsstudien an den fachorientierten Kompetenzen des *Literacy*-Konzeptes (vgl. z.B. Baumert/Stanat/Demrich 2001; Tenorth 2004, S. 88) entsteht die Gefahr, dass dieser Teil des schulischen Bildungsauftrages weitgehend als dessen Ganzes begriffen, gemessen und damit beachtet wird. In der Folge würden dann die mit den überfachlichen Zielen benannten Bildungsaufgaben übersehen und damit als

notwendige Impulse für die Schulentwicklung systematisch vernachlässigt (vgl. z.B. Peschar/Waslander 1997).

Bereits seit einigen Jahren werden in verschiedenen Ländern daher verstärkt Bemühungen unternommen, den Bereich der überfachlichen Ziele des öffentlichen Bildungswesens genauer zu bestimmen (vgl. z.B. Grob/Maag Merki 2001; Eder/Hofmann 2012; Ministry of Education British Columbia 2013). Für die deutsche Situation liegt von der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1973 eine Bündelung dieser Zielsetzungen des Bildungsauftrages vor, in der neun übergreifende Ziele benannt sind (vgl. KMK 1973, S. 2f.). Weiterhin gibt Reuter (2003) für die deutsche Situation eine Übersicht über die Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht.

Die folgende Darstellung gibt in einem ersten Schritt eine Übersicht zum Spektrum überfachlicher Ziele, wie sie in institutionell geförderten Organisationen im Rahmen von Bildungskommissionen, durch institutionelle Übereinkunft im Rahmen der KMK oder in institutioneller Legitimierung durch Gesetzgebungsverfahren vorliegen.¹ In einem zweiten Schritt erfolgt dann auf inhaltsanalytischer Basis eine Darstellung der rechtlichen Zielvorgaben für das allgemeinbildende Schulwesen in Deutschland. Den Abschluss bildet eine bilanzierende Übersicht. In ihr wird die oben bereits genannte Frage untersucht, ob die empirische Erfassung der Bildungsqualität unter besonderer Betonung des *Literacy*-Konzeptes möglicherweise weitere wesentliche Aufgaben des institutionellen Bildungsauftrages strukturell vernachlässigt.

1. Überfachliche Ziele im Spektrum schulischer Bildungsaufgaben

Die OECD hat bereits 1973 einen Ansatz zur Bestimmung von Indikatoren der schulischen Bildungsqualität formuliert. Dort werden sechs große Aufgabenbereiche bestimmt (vgl. Carr-Hill/Magnussen 1973, S. 37ff.): *functional literacy, political participation, extent of real and apparent control exercised by pupils, consumer efficiency, social relationships, tomorrow's citizens*. Mit Ausnahme der *functional literacy* können die übrigen fünf Bereiche vorwiegend als überfachliche Zielsetzungen verstanden werden. Seither hat es vielfältige weitere Initiativen zur Bestimmung entsprechender Indikatoren gegeben. Auf internationaler Ebene richtet das OECD-Projekt „Indicators of Educational Systems“ (INES) die Aufmerksamkeit ausschließlich auf den Bereich der überfachlichen (*cross-curricular*) Kompetenzen und identifiziert vier Domänen (vgl. Peschar/Waslander 1997, S. 25ff.): „D1: Politics, economics und civics“, „D2: Problem-solving“, „D3: Self-Perception/Self-Concept“, „D4: Communication“. Das OECD-Projekt „Defining and Selecting Key Competencies“ (DeSeCo) nimmt dann

1 Die weitaus größere Zahl der Konzeptionen, wie sie im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses vorgelegt worden sind (vgl. z.B. Dewey 1971; Faust-Siehl et al. 1996; Giesecke 1996; Klafki 1985; Oetinger 1956; Petersen 1968; Tenorth 1997), werden dagegen hier nicht berücksichtigt, da sie keinen institutionellen Bindungscharakter besitzen.

erneut den gesamten Bildungsauftrag in den Blick. Es werden drei große Gruppen von Schlüsselkompetenzen benannt, wobei jeder dieser Schlüsselbereiche seinerseits jeweils wieder in drei Bereiche untergliedert wird (vgl. Rychen 2003, S. 85ff.): Der Komplex „interacting in socially heterogeneous groups“ betont mit „relating with others; cooperating; and managing and resolving conflicts“ (ebd., S. 87) interpersonale Zielsetzungen. „Acting autonomously“ formuliert mit „acting within the big picture or larger context; forming and conduction of life plans and personal projects; and defending and asserting one’s rights, interests, limits, and needs“ (ebd., S. 94) personale Zielsetzungen. Der dritte Komplex schließlich – „Using tools interactively“ – nennt Zielsetzungen, die weitgehend mit dem *Literacy*-Konzept deckungsgleich sind. Neben der Formulierung der genannten Anforderungen an die schulische Grundbildung weist DeSeCo ebenfalls darauf hin, dass sich die bisherigen internationalen Vergleichsuntersuchungen zur Erfassung der Bildungsqualität weitgehend auf einen der drei Bereiche, den der Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Werkzeugen, konzentrieren, so dass wesentliche Qualitäten der angestrebten Bildungsqualität nicht erfasst wurden (vgl. Schleicher 2003). Unter einer ähnlich weiten Perspektive wie DeSeCo formuliert auch die Europäische Union einen Referenzrahmen von acht Schlüsselkompetenzen, die „alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“ (Europäisches Parlament 2006, L 394/13). Neben den in den internationalen Vergleichsuntersuchungen zentral beachteten muttersprachlichen, fremdsprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Kompetenzen sind dies Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Analog zu diesen Arbeiten im internationalen Raum sind auch im nationalen Raum Empfehlungen für den schulischen Bildungsauftrag erarbeitet worden, die im Rahmen eines politischen Auftrages erfolgten, ohne jedoch gesetzliche Legitimation zu besitzen. Stellvertretend hierfür sollen die Arbeitsergebnisse der Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ des Landes Nordrhein-Westfalen (1995) sowie „Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg“ der Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003) erwähnt werden. Die NRW-Kommission (1995) geht zum einen davon aus, dass der vorhandene Konsens über einen verbindlichen Kanon der Schulfächer und damit des fachorientierten Lernens brüchig geworden sei (vgl. ebd., S. 101). Zum anderen betont sie eine grundlegende multikulturelle Ausgangssituation der institutionellen Bildungsaufgabe. In den Mittelpunkt rückt daher die Entwicklung der individuellen Lernkompetenz in einem Haus des Lernens, das den demokratischen Grundwerten verpflichtet ist (vgl. ebd., S. 117ff.). In diesem Rahmen sollen fünf unterschiedliche Anforderungsfelder entwickelt werden (vgl. ebd., S. 107ff.). Zum einen verweisen diese Felder auf fachorientierte Zielsetzungen (z.B. „fachliche Wissensbestände und Methoden“); zum anderen werden sowohl fächerübergreifende (z.B. „Lerndimensionen“) als auch überfachliche Bereiche (z.B. „Schlüsselprobleme“) benannt. Die Bildungskommission der Länder Berlin und

Brandenburg betont im Gegensatz dazu die Verpflichtung der Schule, die erforderlichen Grundlagen zur aktiven Welterschließung auf der Grundlage von kulturellen Basiskompetenzen und kanonischem Orientierungswissen zu schaffen (vgl. 2003, S. 77ff.). Dies soll vor allem in fachorientierter Weise erfolgen (vgl. ebd., S. 90f.). Fächerverbindende oder überfachliche Ziele sollen erweiternd zum einen aus den Fächern heraus entwickelt werden (vgl. ebd., S. 90f.) und zum anderen in projektorientierter Form erfolgen (vgl. ebd., S. 91). Weiterhin wird auch auf die Bedeutung der Vermittlung von Werten und Normen im Sinne einer praktizierten Schulkultur hingewiesen, die sich an den politisch legitimierten Normen orientiert (vgl. ebd., S. 168f.).

Eine zweite Form der Bestimmung überfachlicher Ziele stellt der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 1973) zur Stellung des Schülers bzw. der Schülerin in der Schule dar. Durch die erforderliche Einstimmigkeit bildet dieser Beschluss einen politisch legitimierten Konsens, auch wenn er nicht in identischer Weise in den Schulgesetzen und Landesverfassungen enthalten ist. Dieser Beschluss nennt insgesamt neun große Zielkomplexe (ebd., S. 2f.): „Die Schule soll

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln,
- zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
- zu Freiheit und Demokratie erziehen,
- zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
- eine friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gemeinschaft befähigen,
- über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren.“

Einen dritten Zugang zur Bestimmung der überfachlichen Ziele des institutionellen Bildungsauftrages bietet die deskriptive Auswertung der vorliegenden amtlichen Zielvorgaben. Auf nationaler Ebene sind in der Schweiz Indikatoren für den Bereich überfachlicher Ziele formuliert worden. Sie stützen sich vor allem auf die entsprechenden Zielformulierungen der Lehrpläne. In der grundlegenden Arbeit von Grob und Maag Merki (2001) werden insgesamt 15 Zielbereiche identifiziert, die ihrerseits teilweise noch weiter untergliedert werden. In einer darauf aufbauenden Arbeit von Bieri Buschor und Forrer (2005), die sich aber auch auf die Arbeit von DeSeCo bezieht, werden diese Bereiche in leicht veränderter Form zu fünf großen Komplexen gebündelt: Selbst, Kooperation, Lernen, Soziale Verantwortung und Verantwortung gegenüber der Umwelt, Politik (vgl. ebd., S. 15). Mit Bezug auf die Situation in Österreich legen Eder und Hofmann (2012) eine Bestimmung von Zielkomplexen für den Bereich der überfachlichen Bildungsaufgaben vor. Sie identifizieren da-

bei ebenfalls fünf große, jeweils in sich weiter differenzierte Zieldimensionen: Gesellschaftsbezogene Kompetenzen, Sozial-interaktive Kompetenzen, Selbstbezogene Kompetenzen, Methodenkompetenzen und Ökologische Kompetenzen. Eder und Hofmann begründen ihre Übersicht zum einen durch die Bezugnahme auf schulrechtliche Vorgaben und zum anderen durch die Bezugnahme auf die entsprechenden Ansätze der EU und der OECD. Einen Überblick zur deutschen Situation gibt Reuter (2003) in seiner am Schulrecht orientierten Frage nach der Legitimation des Staates zur Setzung von Erziehungs- und Bildungszielen.² Er nennt insgesamt elf Gruppen überfachlicher Bildungsziele (vgl. ebd., S. 36ff.), deren kategoriale Bestimmung allerdings nicht näher begründet wird. Die von ihm benannten Gruppen sind: Allgemeine Persönlichkeitskompetenzen, Ehe-Familie-Partnerschaft-Sexualität, Religion und Weltanschauung, Ethik-Normen-Werte, Wirtschaft-Beruf-Arbeitswelt, Gesellschaft und Minderheiten, Politik-Staat-Nation-Heimat, Kultur und Geschichte, Umwelt, Europa, Weltgemeinschaft.

Die vorgestellten Ansätze zur Bestimmung von Indikatoren der Bildungsqualität zeigen deutliche Gemeinsamkeiten: In formaler Hinsicht orientieren sich die Analysen auf nationaler Ebene in jedem Fall an den herrschenden institutionellen Vorgaben in Form von Schulgesetzen, Lehrplänen oder anderen Aussagen mit Anweisungskarakter. In inhaltlicher Hinsicht findet man ebenfalls deutliche Gemeinsamkeiten. Neben der Bedeutung fachlicher Zielsetzungen, die eine hohe Übereinstimmung mit dem *Literacy*-Konzept zeigen (vgl. z.B. Baumert/Stanat/Demrich 2001), werden Zielkomplexe in den drei Bereichen politischer, interpersonaler und personaler Aufgaben formuliert. Weniger Übereinstimmung ist in der Beurteilung der Bedeutung ökonomischer, ökologischer und kultureller Themen zu erkennen. Betrachtet man dagegen die einzelnen in den drei übergreifenden Zielkomplexen gebündelten Aufgaben, so zeigen sich durchaus unterschiedliche Positionen. So nennen Eder und Hoffmann (vgl. 2012, S. 79) beispielsweise die Gesundheitskompetenz als einen wesentlichen Bereich der selbstbezogenen Kompetenzen, während dieser Indikator im Bereich „Selbst“ bei Bieri Buschor und Forrer (vgl. 2005, S. 50) nicht erwähnt wird. Unterschiede wie diese sind vermutlich vor allem durch die jeweils unterschiedlichen institutionellen Vorgaben der einzelnen Länder bedingt. Im Unterschied zur internationalen Diskussion fällt in der Darstellung der deutschen Situation zum einen die Formulierung religiöser Ziele auf, die sich sowohl in den Aussagen der KMK (1973) als auch in der Analyse von Reuter (2003) zeigt. Zum anderen beinhaltet die Formulierung der KMK eine stärkere Betonung wertorientierter Positionen.

Angesichts des großen zeitlichen Abstandes zum ursprünglichen Beschluss der KMK, den auch seit der Arbeit von Reuter erfolgten Novellierungen und teilweise

2 Zielformulierungen der Landesverfassungen werden von Reuter nicht berücksichtigt, auch wenn diese teilweise andere Akzente setzen.

tiefgreifenden Veränderungen der schulrechtlichen Grundlagen sowie der erkennbar gewachsenen Berücksichtigung auch überfachlicher Ziele im Bildungsauftrag des Fachunterrichts (vgl. z.B. KMK 2004, S. 6) ist eine Rekonstruktion der institutionell legitimierten Zielsetzungen auf der Grundlage der geltenden Landesverfassungen und Schulgesetze angezeigt.

2. Überfachliche Ziele für das allgemeinbildende Schulwesen in den aktuellen Landesverfassungen und Schulgesetzen Deutschlands

Zielformulierungen zur Bestimmung des institutionellen Auftrages des Schulwesens besitzen in zwölf Bundesländern Verfassungsrang. In dieser Gruppe sind sieben alte sowie fünf neue Bundesländer vertreten. In den Verfassungen der Länder Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein werden keine schulischen Bildungsziele benannt. Auf der nachfolgenden Ebene der Schulgesetze finden sich dann in allen Bundesländern entsprechende rechtlich bindende Aussagen zu den Bildungszielen. In Verbindung mit dem ebenfalls durchgängig, wenn auch in unterschiedlicher Weise formulierten Grundsatz der Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler (vgl. Reuter 2003) sowie der Festlegung einer allgemeinen Schulpflicht bestimmen diese Aussagen den Bildungsauftrag des öffentlichen Schulwesens.

2.1 Die institutionelle Verortung der überfachlichen Ziele

Die Zielsetzungen sind jeweils in einem klar abgrenzbaren Aussagenbereich der Texte zu finden. Meist werden diese als Bildungs- und Erziehungsziele bezeichnet. Gelegentlich werden aber auch andere, fachlich jedoch immer eindeutig zuzuordnende Begriffe verwendet, wie z.B. Unterrichts- und Erziehungsauftrag im Schulgesetz des Saarlandes (§1) oder Bildungsauftrag im Schulgesetz von Niedersachsen (§2). Die entsprechenden Vorgaben finden sich in den Schulgesetzen aller Länder durchgängig in einem oder in mehreren der ersten fünf Artikel oder Paragraphen. Hierbei handelt es sich vor allem um Aussagen, in denen Grundvoraussetzungen für die aktive Teilhabe am sozialen Leben formuliert werden. Beispielsweise fordert Art. 6 der Verfassung des Saarlandes: „Unterricht und Erziehung haben das Ziel, den jungen Menschen so heranzubilden, dass er seine Aufgaben in Familie und Gemeinschaft erfüllen kann“. Auch wenn inhaltliche Darstellung und Begrifflichkeit der rechtlichen Vorgaben aus erziehungswissenschaftlicher Sicht gelegentlich unscharf erscheinen, so kann dennoch diese Gruppe von Zielsetzungen als schulisch zu gewährleistende Mindestausstattung und damit als Aussagen zum Bildungsminimum verstanden werden (vgl. z.B. Tenorth 2009, S. 163f.). Dieses Verständnis wird auch von der Interpretation Reuters gestützt (vgl. 2003, S. 29f.), in der er die rechtliche Legitimation des Staates im Bereich der Erziehung begründet und dabei auf die

Verpflichtung des Staates sowohl zur Eröffnung von Chancengleichheit als auch zur Sicherung des gesellschaftlichen und politischen Grundkonsenses hinweist. Eine zweite Gruppe der rechtlich vorgegebenen Zielformulierungen benennt die Ermöglichung individueller Profilierung durch Bildung. Ein Beispiel hierfür ist die Aussage: „Jedem jungen Menschen soll zu einer seiner Begabung entsprechenden Ausbildung verholfen werden. Begabten soll der Besuch von höheren und Hochschulen, nötigenfalls aus öffentlichen Mitteln, ermöglicht werden“ (Verfassung Rheinland-Pfalz, Art. 31). Aussagen im Sinne dieser Emanzipationsfunktion (vgl. Reuter 2003) können als Verpflichtung zur Eröffnung von Bildungsangeboten verstanden werden, die oberhalb oder außerhalb der Grundbildung liegen, also Steigerungsformen im Sinne Tenorths darstellen (vgl. 2004).

Fachliche Zielsetzungen machen zweifellos einen wesentlichen Bereich des schulischen Bildungsauftrages aus, auch wenn direkte Hinweise auf Unterrichtsfächer (z.B.: „In allen Schulen ist Gemeinschaftskunde ordentliches Lehrfach“, Verfassung Baden-Württemberg Art. 21 (2)) oder deren Ziele (z.B.: „Der Geschichtsunterricht muss auf eine unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein“, Verfassung Thüringen Art. 22 (2)) nur in wenigen Fällen direkt formuliert werden. Über die in allen Schulgesetzen enthaltenen Verweise auf rechtlich nachfolgende Anweisungsebenen wie Erlasse und Verordnungen sind die Lehrpläne der Bundesländer sowie der damit bezeichnete Fächerkanon in den rechtlich formulierten Rahmen des Bildungsauftrages eingebunden. In Verbindung mit den Vereinbarungen der KMK zu den Bildungsstandards (vgl. KMK 2003) ist damit zweifellos auch das dort benannte *Literacy*-Konzept (vgl. KMK 2005) als Teil der Grundbildung bestimmt.

2.2 Das methodische Vorgehen

Die Landesverfassungen und die Schulgesetze aller Bundesländer bilden das Ausgangsmaterial der Dokumentanalyse in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring/Gläser-Zikuda 2008). Die für die Auswertung relevanten Textelemente sind nicht durchgängig an gleicher Stelle oder in gleichem Kontext angeordnet, in jedem Fall aber eindeutig zu identifizieren. So nennt das Land Baden-Württemberg in seiner Verfassung beispielsweise im ersten Hauptteil unter „III Erziehung und Unterricht“ Zielsetzungen, die sich direkt auf den Auftrag der öffentlichen Institutionen beziehen, wobei das öffentliche Schulwesen exponiert erwähnt wird (vgl. Art. 11 (2)). Die Verfassung des Freistaates Thüringen dagegen beschreibt im dritten Abschnitt der Verfassung in Art. 22 (1) einen Erziehungs- und Bildungsauftrag, der sich sowohl an die Eltern als auch an die öffentlichen Institutionen richtet. Aus den nachfolgenden Absätzen sowie der Setzung der allgemeinen Schulpflicht (Art. 23 (1)) geht jedoch hervor, dass diese Ziele auch für die Institution Schule gelten. Die Identifizierung der entsprechenden Textteile in den Schulgesetzen erfolgt in gleicher Weise.

Die so identifizierten Zielformulierungen wurden in einzelne Aussagepartikel aufgeteilt, die dann die Kodiereinheiten bilden. So beschreibt die Landesverfassung Bremen den Erziehungs- und Bildungsauftrag in Art. 26 (3) mit den Worten: „Die Erziehung zu eigenem Denken, zur Achtung vor der Wahrheit, zum Mut sie zu bekennen und das als richtig und notwendig Erkannte zu tun“. Diese Aussage geht in Form von vier Aussagepartikeln in die Analyse ein. Alle entsprechenden Textteile der verwendeten Dokumente wurden vollständig zerlegt in die Analyse einbezogen. Davon ausgenommen sind lediglich Aussagen, die keinen direkten Bezug auf Ziele enthalten. Ein Beispiel hierfür ist die Aussage: „Erziehung und Unterricht müssen dem Schulgesetz der Bundesrepublik Deutschland und der Niedersächsischen Verfassung entsprechen“ (Schulgesetz Niedersachsen §2 (1)). Durch das damit benannte Verfahren entstanden insgesamt 710 Aussagepartikel, von denen 136 den Verfassungen und 574 den Schulgesetzen entstammen.

Die verwendeten Texte kommen nicht aus dem erziehungswissenschaftlichen Kontext, so dass die Vorgabe eines fachlich begründeten Kategoriensystems möglicherweise zu einer Verfälschung der Auswertung führen könnte. Zudem sind die Texte in historisch unterschiedlichen Situationen formuliert worden. Während die Verfassungen der alten Bundesländer im Kern unmittelbar auf die Nachkriegszeit zurückgehen und die Verfassungen der neuen Bundesländer die Situation der Wende darstellen, sind die zu Grunde gelegten Schulgesetze fast durchgängig sehr jungen Datums. Die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgt daher in induktiver Weise. Es zeigen sich folgende Aussagebereiche:

- Religiöse Ziele, die sich auf theologisch begründetes Verhalten bzw. auf damit verbundene Handlungsmaximen beziehen (z.B.: „Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott“, Verfassung Bayern Art. 131 (2); oder: das Handeln „im Sinne der christlichen Nächstenliebe“, Verfassung Baden-Württemberg §12 (1)).
- Politische Ziele, die gesellschaftliche Gestaltungsaufgaben benennen und im Kontext rational begründeter Normen des Gemeinwohls stehen (z.B.: „Achtung vor der Würde des Menschen“, Verfassung Brandenburg Art. 28; oder: „zur Mitgestaltung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung“, Schulgesetz Thüringen §2 (1)).
- Interpersonale Ziele, die die Gestaltung des sozialen Nahraums und den damit verbundenen Umgang mit konkreten Personen thematisieren (z.B.: „Verantwortungsgefühl“, Schulgesetz Bayern §1 (1); oder: „Konflikte vernünftig und friedlich lösen“, Schulgesetz Hessen §2 (3)).
- Personale Ziele, die vor allem die Individualität der einzelnen Personen betreffen (z.B.: „Selbstständigkeit“, Schulgesetz Brandenburg §4 (5); oder: „Leistungswillen“, Schulgesetz Baden-Württemberg §1 (2)).
- Wissensbezogene Ziele, bei denen im Unterschied zu den bisherigen Kategorien keine wertorientierten Zielsetzungen, sondern Kenntnisse im Mittelpunkt stehen (z.B.: „Die Mädchen und Buben sind außerdem in der Säuglingspflege zu unterweisen“, Verfassung Bayern Art. 131 (4)).

- Schließlich wurde eine Restkategorie aufgenommen, der Partikel zugeordnet werden, die keine klaren Zielformulierungen beinhalten. Zum einen sind dies pauschale Aussagen (z.B.: „[...] erschließt [...] das überlieferte und bewährte Bildungsgut“, Schulgesetz Bayern Art. 2 (3)). Zum anderen werden hier Aussagen eingeordnet, die die Gestaltung des Bildungsraumes ansprechen (z.B.: „In allen Schulen waltet der Geist der Duldsamkeit“, Verfassung Baden-Württemberg Art. 17 (1)).

Diese induktiv formulierten Kategorien zeigen eine hohe Übereinstimmung mit den weiter oben benannten Komplexen überfachlicher Bildungsziele. Ebenso zeigt sich eine Nähe zur fachwissenschaftlichen Diskussion mit ihrer Bestimmung von Bildungszielen an Hand der Differenzierung von fachlichen, personalen und inter-personalen Aspekten (vgl. z.B. Roth 1971; Reetz 1999; Erpenbeck/Rosenstiel 2003), so dass das hier entwickelte Kategoriensystem in beiderlei Hinsicht fachlich anschlussfähig ist. Die insgesamt 710 Aussagepartikel wurden in einem ersten Durchlauf von vier Personen kodiert. Dabei zeigten sich Unschärfen der Zuordnung zwischen der politischen und der interpersonalen Kategorie. Da die inhaltliche Trennung der beiden Kategorien in fachlicher Hinsicht unstrittig ist, wurden die Kategorien an Hand von Beispielen zusätzlich erläutert.

Das derart präzierte, aber inhaltlich nicht veränderte Kategoriensystem wurde von drei Ratern erneut bearbeitet. Die Zuordnung der Partikel ergab nach Landis und Koch (1977) in einem Fall eine moderate und in zwei Fällen eine substantielle Interrater-Reliabilität (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Cohens Kappa der Interrater-Reliabilität

	A	B
B	.573	
C	.780	.622

Quelle: eigene Berechnung

2.3 Die Ergebnisse

Die überwiegende Zahl der ausgewerteten Aussagen zum institutionellen Bildungsauftrag betrifft die Kategorie der politischen Ziele (vgl. Tab. 2). Mit leichten Unterschieden zwischen den Auswertern werden hier zwischen 43,2 und 47,2 Prozent der Partikel zugeordnet. Ebenfalls häufig erwähnt werden Zielsetzungen im Bereich personaler Bildungsaufgaben mit 26,2 bis 27,9 Prozent. An dritter Stelle finden sich Aussagen zum interpersonalen Aufgabenbereich; hier werden 10,6 bis 16,1 Prozent der Partikel genannt. Die religiösen Ziele mit Häufigkeiten zwischen 3 und 3,4

Prozent bzw. die fachlichen Zielangaben mit 1,7 bis 6,2 Prozent der Zuordnungen werden deutlich seltener benannt.

Tab. 2: Zuordnungshäufigkeiten der Aussagepartikel

	Auswerter A	Auswerter B	Auswerter C
Religiöse Ziele	3%	3%	3,4%
Politische Ziele	47,2%	43,2%	45,6%
Interpersonale Ziele	14,6%	10,6%	16,1%
Personale Ziele	27,9%	26,6%	26,2%
Wissensbezogene Ziele	1,7%	6,2%	3,7%
Sonstige Aussagen	5,6%	10,4%	4,2%

Quelle: eigene Berechnungen

Insgesamt zehn Länder nennen Aussagen im Bereich der religiösen Zielsetzungen. Betrachtet man diese unter inhaltlicher Perspektive, so zeigen sich Schwerpunkte in der „Ehrfurcht vor Gott“ (z.B. Verfassung Baden-Württemberg §12 (1)) sowie in der Forderung, „sich im Geiste [...] [der] christlichen Nächstenliebe für die Mitmenschen einzusetzen“ (Schulgesetz Thüringen §2 (1)). Beide Zielsetzungen werden von jeweils sechs Bundesländern genannt, wobei die Ehrfurcht vor Gott nur in den alten Bundesländern Erwähnung findet. Der Bildungsauftrag der Nächstenliebe wird dagegen auch in zwei neuen Ländern formuliert. Dies sowie die Tatsache, dass die religiösen Ziele nicht nur in den Verfassungen, sondern teilweise auch in Schulgesetzen enthalten sind, zeigt die anhaltende Bedeutung der religiösen Zielsetzungen. Sie können daher nicht nur als ein Relikt aus der frühen Nachkriegszeit verstanden werden. Gleichzeitig ist ebenfalls nicht zu übersehen, dass sechs Bundesländer keine Ziele im Bereich der religiösen Kategorie aufführen.

Im Bereich der politischen Ziele formulieren alle Bundesländer einerseits Aussagen zur Vermittlung grundlegender Werte und andererseits Vorgaben zur Förderung von Verhaltensweisen, die als Tugenden zu verstehen sind. Diese beiden Aussagengruppen finden sich sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern und nicht nur in den Verfassungen, sondern auch in den Schulgesetzen, so dass eine bundesweite Aktualität gegeben ist.

Alle Länder betonen in der einen oder anderen Akzentuierung die Bedeutung der Vermittlung der grundlegenden Werte Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Rechtsstaatlichkeit und Toleranz, also die leitenden Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Eine Gruppe von insgesamt acht Ländern unterlegt diesen Rahmen zusätzlich mit dem Verweis auf den kulturellen Hintergrund der christlich-

humanistischen Tradition (z.B.: „[...] auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen“, Schulgesetz Niedersachsen §2 (1)).

Ebenfalls von allen Bundesländern wird ein Bildungsauftrag zur Förderung von Verhaltensdispositionen formuliert, die als Entwicklung von Bürgertugenden (vgl. Münkler 1993) im freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat zu verstehen sind. Dabei werden sowohl die aktive Wahrnehmung der demokratischen Rechte als auch die eigenverantwortliche Übernahme der damit verbundenen politischen Aufgaben betont. So nennt das Bundesland Hamburg beispielsweise die Fähigkeit, „an der Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken“ (Schulgesetz Hamburg §2 (1)). Elf Bundesländer erweitern diesen Bereich der Bürgertugenden zusätzlich um Aussagen zur aktiven Teilhabe am Leben der Gemeinschaft (z.B.: „Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen“, Verfassung Mecklenburg-Vorpommern Art. 15 (4)).

Die damit benannten Ziele werden in allen Bundesländern inhaltlich erweitert. Durchgängig aufgenommen ist die Orientierung am friedlichen Zusammenleben der Völker und Kulturen. Zwölf Länder nennen die Gleichberechtigung der Geschlechter als ein leitendes Ziel des praktischen Handlungsrahmens, in neun Ländern wird die Liebe zur Heimat als Ziel betont und in sechs Ländern die Entwicklung des europäischen Bewusstseins. Eine kleine Gruppe von vier Ländern beschreibt zusätzlich Gestaltungsaufgaben für die Zukunft unserer Gesellschaft.

Die Zielformulierungen der interpersonalen Kategorie umfassen ebenso wie die politischen Ziele zum einen handlungsleitende Werte und zum anderen Handlungsfähigkeiten in der Gestaltung des sozialen Nahraums. Inhaltsbereiche, die in allen Bundesländern gelten, sind jedoch nicht vorhanden. Die größte Übereinstimmung findet sich in der Aufgabe des aktiven sozialen Handelns (z.B. Schulgesetz Berlin Art. 3 (2)) bzw. der sozialen Bewährung (z.B. Verfassung Baden-Württemberg Art. 12 (1)). Dies wird von insgesamt zwölf Bundesländern betont. In sieben Ländern wird die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung als Bildungsziel genannt (z.B.: „Konflikte zu erkennen und sie vernünftig zu lösen“, Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern §3); in sechs Ländern wird in unterschiedlicher Formulierung die Bedeutung von Kooperation und Teamgeist formuliert. Im Bereich der Wertorientierung ist der Bezug auf die Werte des Grundgesetzes erkennbar. Sechs Länder nennen Solidarität und Hilfsbereitschaft, jeweils vier Länder Respekt für andere Menschen und Toleranz, wobei der Fokus im interpersonalen Kontext liegt.

Bei den personalen Zielformulierungen fordern alle Bundesländer die Fähigkeit zum selbstständigen Denken; zwölf Länder erweitern dies um das selbstständige bzw. das eigenverantwortliche Handeln (vgl. z.B. Schulgesetz Bayern Art. 2 (1)). Elf Länder betonen zusätzlich Aspekte der individuellen Entfaltung, wobei die Wahrnehmungs-

und Empfindungsfähigkeit in sieben Fällen (z.B. Schulgesetz Berlin Art. 3 (2)) und die Kreativität in vier Fällen (z.B. Schulgesetz Brandenburg §4 (5)) benannt werden. Ebenfalls elf Bundesländer nennen berufsbezogene Zielsetzungen im Rahmen der persönlichen Zielkategorie. Dabei steht die Förderung der Berufsfähigkeit im Zentrum; sie wird in zehn Ländern angesprochen. Acht Bundesländer formulieren Aspekte des körperlichen Wohlbefindens, wobei der Schwerpunkt mit sieben Nennungen im Bereich der Gesundheitsförderung liegt (z.B.: „[...] und zu eigenverantwortlichem Gesundheitshandeln“ (Schulgesetz Bremen §5 (2)). Bei den Aspekten des psychischen Wohlbefindens steht die Fähigkeit zum Ertragen von Konflikten im Vordergrund, die von fünf Ländern thematisiert wird. Bürgerliche Tugenden wie Selbstdisziplin oder Fleiß (vgl. Bollnow 1958) werden von insgesamt neun Bundesländern als Bildungsziel genannt, wobei der persönliche Leistungswille mit acht Nennungen einen Häufungspunkt darstellt. Die Vermittlung verschiedener Aspekte der Lernkompetenz findet sich ebenfalls in acht Bundesländern in der einen oder anderen Form. Jeweils sechs Länder führen dies mit der Fähigkeit zum selbstständigen Weiterlernen bzw. der Fähigkeit zur Informationsbeschaffung weiter aus. Zielvorgaben im Bereich der Medienkompetenz werden von fünf Ländern formuliert (z.B.: „mit Medien verantwortungsbewusst [...] umgehen“, Schulgesetz Nordrhein-Westfalen §2 (5)).

Die Aussagen zu den wissensbezogenen Zielen fallen weitgehend uneinheitlich aus. Sie reichen vom Bereich der Hauswirtschaft oder der Säuglingspflege bis hin zum Verständnis ökologischer Zusammenhänge oder der Sexualität. Die größte Übereinstimmung stellt die Pflege regionaler Sprachen mit drei Nennungen dar.

3. Zusammenfassung und Diskussion

Die Bestimmung des schulischen Grundbildungsauftrages erfolgte auf der Grundlage der Landesverfassungen und der Schulgesetze der Bundesländer. In ihnen finden sich vornehmlich Zielformulierungen im Bereich religiöser, politischer, interpersonaler und personaler Bildungsaufgaben. Die Zielsetzungen dieser vier Kategorien benennen durchgängig zum einen Aufgaben im Bereich der Vermittlung von leitenden Werten und zum anderen die Förderung von Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft zur praktischen Umsetzung dieser Werte, die als korrespondierende Tugenden zu verstehen sind. Neben diesen vier wert- und tugendorientierten Bildungsaufgaben werden in geringerem Maße zusätzlich wissensbezogene Zielsetzungen genannt, ohne dass in ihnen eine unmittelbare Erziehungsaufgabe angesprochen wird.

Die Ziele der politischen Kategorie bilden den Schwerpunkt der Aussagen. Sie machen fast die Hälfte aller untersuchten Partikel aus. In allen Bundesländern wird die Vermittlung der für unsere Gesellschaft leitenden Werte genannt, die im Sinne der

Orientierung am Republikanismus (vgl. z.B. Sandel 1995; Münkler 1993) zu verstehen sind. Gleichermaßen gefordert wird die Entwicklung der damit verbundenen Bürgertugenden. Alle Länder erweitern den damit genannten Zielkomplex explizit um die Aufgaben der Gestaltung eines friedlichen Zusammenlebens, die überwiegende Zahl ebenfalls durch den Verweis auf die Gleichstellung der Geschlechter sowie die Liebe zur Heimat.

Die Ziele der interpersonalen Bildungsaufgaben werden in deutlich geringerem Maße angesprochen. Möglicherweise ist dies aber auch durch die nicht immer klare Trennung zwischen dem Handeln im politischen Raum und dem Handeln im sozialen Nahraum begründet. Durchgängige, in allen Bundesländern genannte Zielsetzungen finden sich im Bereich dieser Zielkategorie nicht. Die Förderung des aktiven sozialen Handelns sowie die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung stellen die beiden größten Gemeinsamkeiten dar. Die Nähe der Aussagen zu den entsprechenden Bürgertugenden des politischen Raums ist aber in jedem Fall offenkundig.

Etwa ein Viertel aller Aussagen zum schulischen Bildungsauftrag betreffen die personalen Ziele. Die thematisierten Werte können insgesamt als Orientierung im Sinne des Liberalismus (vgl. Rawls 2003; Sandel 1995) verstanden werden. Die entsprechende Förderung der korrespondierenden Tugenden umfasst zum einen die Entwicklung der Berufsfähigkeit, zum anderen die Verantwortungsübernahme für die eigene Lebensgestaltung. Hier werden Gesundheitsförderung und Förderung des Leistungswillens in jeweils acht Bundesländern genannt.

Religiöse Ziele werden insgesamt sehr wenig und auch nicht in allen Bundesländern formuliert. Jeweils sechs Länder benennen die Ehrfurcht vor Gott sowie das Handeln im Sinne der christlichen Nächstenliebe als Ziele des schulischen Bildungsauftrags. Beachtenswert ist dabei, dass sich diese Ziele nicht nur in den alten Bundesländern und nicht nur in den Verfassungen finden. Die auch gegenwärtig bestehende Aktualität dieses Zielbereiches kann daher als gesichert gelten.

Ergänzt man den damit beschriebenen Bildungsauftrag des Schulwesens um die Vorgaben der fachorientierten Zielsetzungen, wie sie – neben den wenigen Aussagen in der Kategorie der wissensbezogenen Ziele – vor allem in nachgeordneten Verordnungen und Verwaltungsvorschriften enthalten sind, so zeigt sich eine erstaunlich hohe Übereinstimmung mit den Zielformulierungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1973 (vgl. KMK 1973). Auf der Grundlage der hier vorliegenden Datenauswertung kann lediglich ergänzend festgestellt werden, dass die Orientierung an der Gleichberechtigung der Geschlechter und die Liebe zur Heimat – beide werden von einer Mehrheit der Länder genannt – dort nicht enthalten sind. Der Anspruch der Vermittlung republikanischer Werte und die Entwicklung von Bürgertugenden sowie die Gewährleistung und Befähigung zur Wahrnehmung der eigenen freiheitlichen Rechte im Sinne des Liberalismus können daher als nach wie vor bestehender

Konsens verstanden werden. Erstaunlich ist dabei die Konstanz dieses Zielkomplexes, der über einen längeren historischen Prozess hinweg als leitender Anspruch an die Bildungsaufgaben der Schule Gültigkeit besitzt.

Vergleicht man diese institutionell legitimierte Formulierung des Grundbildungsauftrages mit dem *Literacy*-Konzept, so bildet letzteres nur eine Teilmenge des öffentlich zu gewährleistenden Bildungsminimums. Auf diese Differenz weisen allerdings grundsätzlich bereits die Autoren der PISA-Studie hin, indem sie beispielsweise drei *Literacy*-Bereiche zur Erfassung der Bildungsqualität um die *Cross-Curricular Competencies* erweitern und letzteren Indikator eben nicht als *Literacy* bezeichnen (vgl. Baumert/Stanat/Demrich 2001). Ebenso lässt sich aber auch nicht übersehen, dass die empirische Erfassung der Qualität unseres Bildungswesens weitgehend auf die Frage nach den *Literacy*-basierten Indikatoren reduziert ist. So orientiert sich beispielsweise Tenorth (vgl. 2009) bei der Frage nach der Kompetenzarmut an den vorliegenden empirischen Daten, obwohl er das Bildungsminimum an gleicher Stelle deutlich weiter definiert, nicht aber auf die Lücke der Erfassung hinweist.

Betrachtet man den nicht erfassten Bereich des institutionell bestimmten Bildungsauftrages genauer, so zeigt sich vor allem die Vernachlässigung wertbasierter Zielsetzungen. Dieser Bereich wird nicht zuletzt auch von der Bildungskommission Berlin und Brandenburg gesehen: „Zur sechsten Gruppe grundlegender Kompetenzen, die – wenngleich sie schwierig zu definieren sind – in der Schule vermittelt werden müssen, sind die Regeln und Werte des zivilisierten Umgangs miteinander“ (Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 106) zu zählen. Folgt man den Ausführungen des Kommissionsberichts genauer, so scheint sich das dort formulierte Verständnis der wertbasierten Bildungsaufgaben vor allem an einer Position des Liberalismus zu orientieren, wie sie von Rawls (z.B. 2003) vertreten wird, während die in den Verfassungen und Schulgesetzen markant vertretenen republikanischen Werte und Bürgertugenden weitgehend unberücksichtigt bleiben.

Die eingangs benannte Gefahr, wonach durch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das *Literacy*-Konzept möglicherweise wesentliche Teile des öffentlich formulierten Bildungsauftrages nicht angemessen beachtet werden, scheint angesichts der Aussagen zu den überfachlichen Bildungszielen nicht unbegründet. Ob die fehlende empirische Erfassung der entsprechenden Bildungsqualität tatsächlich zu einer einseitigen Akzentuierung der Schulentwicklung führt, kann aus den hier vorliegenden Ergebnissen natürlich nicht gefolgert werden. Es ist durchaus denkbar, dass Schulen diesen Teil des institutionellen Bildungsauftrages wahrnehmen, auch wenn er in der bildungspolitischen Diskussion wenig Beachtung findet (vgl. Oelkers 1988). Eine empirische Erfassung ist daher angezeigt.

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein Indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J./Stanat, P./Demrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Sehne, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68.
- Bieri Buschor, C./Forrer, E. (2005): Cool, kompetent und kein bisschen weise? Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf. Zürich: Rüegger.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003): Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. Berlin: Wissenschaft & Technik.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Luchterhand: Neuwied.
- Bollnow, O.F. (1958): Wesen und Wandel der Tugenden. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Carr-Hill, R.A./Magnussen, O. (1973): Indicators of Performance of Educational Systems. Paris: OECD.
- Dewey, J. (1971): The Child and the Curriculum and The School and Society (Combined Ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Eder, F./Hofmann, F. (2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): bmbf – Nationaler Bildungsbericht 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 71-109.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2003): Einführung. In: Erpenbeck, J. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX-XL.
- Europäisches Parlament (2006): Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>; Zugriffsdatum: 10.09.2014.
- Faust-Siehl, G./Garlichs, A./Ramsegger, J./Schwarz, H./Warm, U. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek: Rowohlt.
- Giesecke, H. (1996): Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grob, U./Maag Merki, K. (2001): Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: P. Lang.
- Herbart, J.F. (1805): Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften. Hrsg. von Otto Willmann und Theodor Fritsch. Osterwieck/Harz: Zickfeldt.
- Heymann, H.W. (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H.J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):

- Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn/Berlin: BMBF, S. 5-174.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1973): Zur Stellung des Schülers in der Schule. KMK-Ergänzungslieferung 44 vom 07.12.1981.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). München/Neuwied: Wolters Kluwer.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München/Neuwied: Wolters Kluwer.
- Landis, J.R./Koch, G.G. (1977): The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In: *Biometrics* 33, S. 159-174.
- Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Ministry of Education British Columbia (2013): Defining Cross-Curricular Competencies – Transforming Curriculum and Assessment, January 2013. Victoria, BC. URL: https://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/def_xcurr_comps.pdf; Zugriffsdatum: 19.08.2014.
- Münkler, H. (1993): Zivilgesellschaft und Bürgertugend. Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen einer sozio-moralischen Fundierung? Antrittsvorlesung am 10. Mai 1993. Humboldt-Universität zu Berlin, Öffentliche Vorlesungen, Heft 23 (Linie DREI).
- Oelkers, J. (1988): Öffentlichkeit und Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, H. 5, S. 579-599.
- Oetinger, F. (1956): Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Peschar, J.L./Waslander, S. (1997): Prepared for Life? How to Measure Cross-curricular Competencies. Paris: OECD.
- Petersen, P. (1968): Der kleine Jena-Plan. Weinheim: Beltz.
- Rawls, J. (2003): Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reetz, L. (1999): Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: Arnold, R./Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25-51.
- Reuter, L.R. (2003): Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. In: Füssel, H.-P./Roeder, P.M. (Hrsg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim: Beltz, S. 28-48.
- Reyher, A. (1697): Methodus Oder Bericht/ Wie Nechst Göttlicher Verleyhung die Knaben und Mägdlein auf den Dorffschafften/ und in den Städten/ die üntere Classes der Schul-Jugend im Fürstenthum Gotha/ Kürtz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen: Auf gnädigsten Fürstlichen Befehl aufgesetzt. Gotha: Christoph Reyher.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.
- Rychen, D.S. (2003): Key Competencies: Meeting Important Challenges in Life. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA/Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 63-107.

- Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.) (2003): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA/Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sandel, M.J. (1995): Liberalismus oder Republikanismus. Von der Notwendigkeit der Bürgertugend. Wien: Passagen.
- Schleicher, A. (2003): Developing a Long-term Strategy for International Assessment. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA/Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 161-179.
- Tenorth, H.-E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, H. 6, S. 969-984.
- Tenorth, H.-E. (2004): Grundbildung – Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät 73, S. 87-98.
- Tenorth, H.-E. (2009): Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W./Körzel, R. (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden: VS, S. 155-173.
- Tenorth, H.-E. (2011): „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, H. 3, S. 351-362.
- UNESCO (1994): International Conference on Education – 44th Session. Geneva, October 3-8, 1994.

Verfassungen (mit Zugriffsdatum)

- Baden-Württemberg: Verfassung des Landes Baden-Württemberg (25.07.2014).
- Bayern: Verfassung des Freistaates Bayern (25.07.2014).
- Berlin: Verfassung von Berlin (25.07.2014).
- Brandenburg: Verfassung des Landes Brandenburg (25.07.2014).
- Bremen: Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen (25.07.2014).
- Hamburg: Verfassung der Freien und Hansestadt Hamburg (25.07.2014).
- Hessen: Verfassung des Landes Hessen (25.07.2014).
- Mecklenburg-Vorpommern: Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern (25.07.2014).
- Niedersachsen: Niedersächsische Verfassung (25.07.2014).
- Nordrhein-Westfalen: Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen (25.07.2014).
- Rheinland-Pfalz: Verfassung für Rheinland-Pfalz (25.07.2014).
- Saarland: Verfassung des Saarlandes (25.07.2014).
- Sachsen: Verfassung des Freistaates Sachsen (25.07.2014).
- Sachsen-Anhalt: Verfassung des Landes Sachsen-Anhalt (25.07.2014).
- Schleswig-Holstein: Verfassung des Landes Schleswig-Holstein (25.07.2014).
- Thüringen: Verfassung des Freistaats Thüringen (25.07.2014).

Schulgesetze (mit Zugriffsdatum)

- Baden-Württemberg: Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchulG) (25.07.2014).
- Bayern: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) (25.07.2014).
- Berlin: Schulgesetz Berlin (SchulG) (25.07.2014).
- Brandenburg: Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG) (25.07.2014).
- Bremen: Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) (25.07.2014).
- Hamburg: Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) (25.07.2014).
- Hessen: Hessisches Schulgesetz (HSchG) (25.07.2014).
- Mecklenburg-Vorpommern: Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (SchulG M-V) (25.07.2014).
- Niedersachsen: Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) (25.07.2014).

Nordrhein-Westfalen: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) (25.07.2014).

Rheinland-Pfalz: Schulgesetz Rheinland-Pfalz (SchulG) (25.07.2014).

Saarland: Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz – SchoG) (25.07.2014).

Sachsen: Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG) (25.07.2014).

Sachsen-Anhalt: Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) (25.07.2014).

Schleswig-Holstein: Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (SchulG) (25.07.2014).

Thüringen: Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) (25.07.2014).

Jürgen Wiechmann, Prof. Dr., geb. 1950, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Landau.

E-Mail: wiechman@uni-landau.de

Günter Becker, Dr., geb. 1959, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Landau.

E-Mail: beckerg@uni-landau.de

Anschrift: Universität Landau, Bürgerstr. 23, 76829 Landau