

Böttcher, Wolfgang

Bildung, Standards, Kerncurricula. Ein Versuch, einige Missverständnisse auszuräumen

Die Deutsche Schule 95 (2003) 2, S. 152-164



Quellenangabe/ Reference:

Böttcher, Wolfgang: Bildung, Standards, Kerncurricula. Ein Versuch, einige Missverständnisse auszuräumen - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 2, S. 152-164 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274505 - DOI: 10.25656/01:27450

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274505>

<https://doi.org/10.25656/01:27450>

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

Wolfgang Böttcher

Bildung, Standards, Kerncurricula

Ein Versuch, einige Missverständnisse auszuräumen

Seit der Publikation der PISA-Befunde ist gut belegt, dass Deutschlands Schulen Amateure bei der Vermittlung von Grundbildung und Profis bei der sozialen Selektion sind. Plötzlich taucht, gewissermaßen als eine zentrale Antwort auf diese Problemlage, ein neuer Begriff in der deutschen schulpolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatte auf: *Standards* bzw. seine Komposita Leistungsstandards oder Bildungsstandards. In engem Zusammenhang zu Standards sind Kerncurricula zu sehen, die versuchen, die Vorgaben der Standards in sinnvolle didaktische Konzepte zu übersetzen.

Dieser Beitrag will anhand zweier *internationaler Beispiele* knapp zeigen, welche Rolle Bildungsstandards in Reformprozessen spielen könnten. Dann soll – ebenfalls knapp – ein Beispiel für eine Version eines schulischen Kerncurriculums geschildert werden, das sowohl Leistungsverbesserungen als auch Chancengleichheit zu bewirken beabsichtigt. Auf dieser Grundlage sollen schließlich exemplarisch mit Bezug auf den in diesem Heft publizierten Beitrag von Bartnitzky einige Probleme in der Rezeption und Interpretation von Standards und Kerncurricula diskutiert werden. Es geht mir darum, Missverständnisse aus dem Weg zu räumen.

1. Standards – internationale Beispiele

Die *OECD* hat sehr früh internationale Debatten zur *Forderung nach Standards* aufgenommen und in die Diskussion um Schulqualität eingebunden (OECD 1989, vgl. hierzu ausführlicher Böttcher 2002 a, S. 139 ff). Unter anderem wird festgestellt, dass der Begriff Standards üblicherweise unreflektiert verwandt werde und gesellschaftliche Erwartungen ausdrücke. Gesellschaftliche Vorstellungen seien aber unpräzise, diffus, wechselnd, unsystematisch und stünden auf einer unsicheren Wissensbasis – insbesondere hinsichtlich der Einschätzung der realistischen Kapazität bzw. Potenz der Schule. Gesellschaftliche Erwartungen wachsen mit dem allgemeinen Niveau gesellschaftlicher Entwicklung und werden mit der Differenzierung moderner Gesellschaften zunehmend heterogen. Erziehungswissenschaftler wie Schulpraktiker beklagen häufig genau diese Tatsache der – unspezifischen – Überlastung der Schule durch eine Vielzahl von Aufgaben, die ihr als Folge gesellschaftlichen Wandels und erhöhter Qualifikationserwartungen zuwachsen. Ein solch breites Anforderungsspektrum – so stellt der OECD-Report fest – gehe weit über das hinaus, was als die originären Ziele der Schule beschrieben werden könne. Blieben Standards in einer Situation der Unzufriedenheit unklar, würde die Forderung nach besseren oder höheren Standards weder systematisch Leistungen erhöhen, noch gebe es eine realistische Hoffnung, die Klienten oder Kunden zufriedenzustellen.

Die schulischen Akteure – oder ihre Lobbyisten – könnten in einer Situation diffuser Kritik lediglich defensiv reagieren, sie müssten sich verteidigen, verfügten aber über keine Sicherheit, ob die Verteidigung erfolgreich war. Zudem scheint die Diskrepanz zwischen *diffusen gesellschaftlichen Erwartungen* und damit korrespondierendem *pädagogischen Ethos* einerseits und die Erkenntnis der *Limitierungen in der eigenen Praxis* andererseits bei den Lehrern einen Zustand zu fördern, an dem viele leiden.

Um als Konzept brauchbar zu sein, bedürfe es Standards, die spezifischer sind. „More specific aims need to be applied as the basis of common and usable standards. Where more obvious a place to look than in the lists provided by established education authorities?“ (OECD 1989, S. 38). Die *Suche nach präziseren Definitionen* von Standards führt also weg von diffusen gesellschaftlichen Erwartungen hin zur Diskussion solcher Standards, wie man sie in offiziellen Dokumenten findet (vgl. OECD 1989, S. 38 ff). In diesem Sinn sind Standards Erwartungen oder Maßstäbe, die von offiziellen Leitungsinstanzen formuliert werden und an denen sich die Leistungen der Schule messen lassen müssen: Gesetze, Erlasse oder Lehrpläne. Verglichen mit den „gesellschaftlichen“ Standards formulieren die ausdifferenzierten gesellschaftlichen Instanzen präziser und konsistenter. Dennoch: In der Praxis, so die OECD, helfen auch „offizielle Standards“ nicht weiter. Sie seien nämlich ebenfalls nicht präzise und konkret genug, um praktisch leitend zu sein.

Internationale Vergleiche zeigen, dass der Mangel an Klarheit der Standards der Schule auch daraus resultiert, dass von den Steuerinstanzen des Schulwesens geradezu gefordert werde, Bildungs- und Erziehungsziele eben nicht zu genau zu beschreiben. Der *Druck zum Verzicht auf klare Definitionen* komme aus allen Richtungen: Eltern, Arbeitgeber, Gewerkschaften hätten ihre je eigenen Vorstellungen, was schließlich darauf hinauslaufe, den politisch dazu legitimierten Instanzen das Recht auf Formulierung klarer Aufgabenprofile faktisch zu entziehen. Solange die Kritik an der Leistungserbringung der Schule sich in Grenzen hält, liegt es im Eigeninteresse z.B. eines Schulministeriums, solche, zwangsläufig in politische Zwistigkeiten führenden Entscheidungen, nicht zu treffen.

Auch aus der Erziehungswissenschaft weisen die gängigen Argumente in die gleiche Richtung: Der pädagogische Mainstream akzeptiere im Prinzip *lediglich „Rahmengenbungen“* für schulische Aktivitäten. Darüber hinaus werde den individuellen Lehrern eine hohe *Autonomie* zugestanden, solche Rahmenvorgaben im pädagogischen Alltag zu konkretisieren. Es lässt sich folgern, dass die vorfindbaren Auflistungen offizieller Vorgaben von zweifelhaftem Nutzen für die Leistungsentwicklung des Schulsystems und seiner Evaluierung seien (OECD 1989, S. 39). Für das Ende der 80er Jahre konnte die OECD noch eine ablehnende Haltung der bildungspolitischen und pädagogischen Akteure gegenüber Forderungen nach Konkretisierung gesellschaftlicher Ansprüche an die Schulen feststellen (vgl. ebd.).

Seit 1989 hat sich vieles getan. So ist zum Beispiel die „*standards-based reform*“ ein seit gut zehn Jahren betriebener, mittlerweile ein dominanter Ansatz der *Schulpolitik in den USA* (vgl. Fuhrman 2001). Dass dieses Konzept mit großem Forschungsaufwand und beträchtlichem politischen Druck durch die US-amerikanische Bildungsgewerkschaft AFT unterstützt wurde und wird, sei

nur am Rande erwähnt (vgl. z.B. AFT 1992 und 1996). Die Kernidee der standardbasierten Reform besagt, dass *Erwartungen bezüglich der Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler klar formuliert werden* und somit ein „Normalmaß“ für Schülerleistungen definiert ist. Das Reformziel ist es, mittels dieser inhaltlichen Richtmaße die Unterrichtspraxis so zu verändern, dass sich Schülerleistungen verbessern.

Neben der Verbesserung der Leistungen gründet ein weiteres starkes Argument für Standards in der Annahme ihrer *Chancenungleichheit reduzierenden Wirkung*. Die in Standards formulierten Erwartungen an Wissen und Fähigkeiten gelten nämlich für alle Schüler. Durch die Verpflichtung auf die Standards ließe sich vermeiden – so die Idee – Kinder aus bildungsfernen Schichten durch verwässerte Curricula zu unterfordern und sie systematisch vom erfolgreichen Lernen anspruchsvoller Inhalte auszuschließen.

Die „standardbasierte Reform“ versöhnt zwei antagonistische allgemeine Reformperspektiven, die in der amerikanischen Debatte eine große Rolle spielten: Top-Down-Ansätze einerseits und Vorstellungen von weitgehender Selbstständigkeit der einzelnen Bildungsorganisationen andererseits. Der „Standard-Ansatz“ nämlich tariert die in den Vorgaben formulierten staatlichen Erwartungen dadurch aus, dass programmatisch die Wege der Zielerreichung im Kompetenzbereich der Einzelschule liegen. So werden *Zentralisierung und Dezentralisierung* in einem Paradigma verbunden (vgl. zu dieser Thematik Böttcher 2002a). Gandal und Vranek erklären die Aufgaben von Standards wie folgt: Schüler, Lehrer und Eltern benötigen eine klare Vorstellung davon, was Schüler in jedem Jahr lernen sollen. Und diese Ziele sollten vernünftig und stimmig sein. Sie sollten auch rigoros sein und sie sollen für alle gelten (vgl. 2001, S. 1).

Damit sie den Unterricht positiv beeinflussen können, müssen Standards „*unterrichtbar*“ (*teachable*) sein. Zwei grundlegende Qualitäten sind elementar: Klarheit und Knappheit. Mit Klarheit ist gemeint, dass die Standards hinreichend detailliert und präzise sind, damit Lehrer, Eltern und Schüler wissen, was gelernt werden soll. Vage und unklare Standards können missverstanden oder insgesamt ignoriert werden (vgl. Gandal/Vranek 2001, S. 3). Die Effekte unpräziser, also „schwacher“ Standards seien außerdem, dass Lehrer Inhalte und Materialien nach persönlicher Vorliebe verwenden oder, in den USA liegt das nahe, sich an vorhandenen Tests orientieren. Schwache Standards also stützen die Befürchtung des „teaching to the test“. Unklare, mehrdeutige und breit interpretierbare Standards können auch nicht garantieren, dass alle Kinder mit anspruchsvollen Inhalten konfrontiert werden.

Neben der Klarheit der Inhalte kommt es auch darauf an, „Warenhauskataloge“ zu vermeiden. *Knappheit*, das zweite Grundprinzip starker Standards, bedeutet thematische Selektion bzw. Konzentration auf die wichtigen Inhalte. Eine nicht zu bewältigende Ansammlung von Themen führe zum gleichen Resultat wie vage Standards – es sei nicht klar, was Schüler lernen müssen. Eine quantitative Überdosis unterminiert die Zielsetzung der Standardsetzung, nämlich die Erwartungen an Lernergebnisse klar zu formulieren. Außerdem werde eine weitere Zielsetzung aufgegeben, nämlich die Lehrerschaft zu orientieren und ihr die Sicherheit zu geben, das Wichtige zu vermitteln und in der notwendigen Tiefe zu behandeln.

Gandal/Vranek geben *Beispiele* für Standards, die zu *Unklarheit* neigen und mit einem zu umfassenden Anspruch auftreten. Eine Formulierung etwa, die von Schülern erwartet, sie sollen „wortgetreu, schlussfolgernd und kritisch lesen können“, gebe den Lehrern wenig Hilfe für die Gestaltung eines besseren Unterrichts. Solche Standards könnten sich auf Shakespeares Sonette ebenso beziehen wie auf die Kochbücher von Julia Child. Solche Unklarheit führe geradezu zwangsläufig zu einem ungleichen Unterrichtsangebot und ungleichen Lernergebnissen.

Wenn die Standards klar und präzise sind, ist es relativ leicht, auf ihrer Grundlage ein *Curriculum* zu entwickeln. Mit der Unklarheit und Allgemeinheit der Standards wächst die Beliebigkeit der faktischen Curricula. Aus starken Standards lassen sich vergleichbare Kerncurricula erarbeiten, die Zufälligkeit und Beliebigkeit vermeiden. Relevante und anspruchsvolle Standards implizieren, dass alle Kinder sie erreichen müssen. Mit verwässerten Curricula für die Kinder aus bildungsferneren Schichten wird systematisch deren objektiv benachteiligte Lage in mangelnde Begabung und Belehrsamkeit umgedeutet. Die Folge ist die sich selbst erfüllende Prophezeiung deren Scheiterns.

2. Ein Vorschlag für ein Kerncurriculum

Curricula sind die schulpraktische Übersetzung von Standards in aufbauende, fortschreitende Unterrichtsprogramme. In der Version eines Kerncurriculums, das Böttcher und Hirsch für die deutsche Grundschule vorgestellt haben (z.B. Böttcher/Hirsch 1999; Böttcher 2002), finden sich die an die Standards gestellten Kriterien wieder. Die wichtigsten Motive für das Kerncurriculum liegen im Versuch, *soziale Selektivität zu reduzieren*, Lernleistungen zu verbessern und das Steuerungsdefizit der Schule zu beheben.

Das Kerncurriculum basiert auf *Wissen und wissensbasierten Kompetenzen*. Es bestimmt Lerninhalte konkret, es ist klar und eindeutig: Wissen, was Louis Pasteur mit pasteurisierter Milch zu tun hat, dass Materie drei Aggregatzustände annehmen kann, dass die Ägypter eine interessante Bilderschrift hatten (die Hieroglyphen), wissen, was eine Kugel, ein Kegel, ein Würfel, ein Zylinder ist, was Wandmalerei ist, wissen, was die Aufforderung „Lass’ die Katze aus dem Sack“ bedeutet, sind Beispiele aus einem Kerncurriculum für die Grundschule. Mittels Kerncurricula wird ein „Bildungsminimum für alle“ (vgl. Tenorth 1994) festgeschrieben. Das heißt, es werden Standards präzisiert, die alle Schüler und Schülerinnen erreichen sollen. Das Kerncurriculum transportiert anspruchsvolle und relevante Inhalte. Es ist nicht „Trivial Pursuit“ oder Millionenspiel.

Ein Kerncurriculum ist durch *für alle erreichbare Lernziele* definiert. Es ist nicht auf Selektivität ausgerichtet. Ganz im Gegenteil. Kein Lehrer darf Kinder abschreiben, alle können das Wichtige und Notwendige lernen. Damit ist die Verbindlichkeit des Kerncurriculums als weiteres und zentrales Kriterium angesprochen. Es geht nicht an, dass Lehrerinnen und Lehrer bestimmte und gesellschaftlich als notwendig erachtete Inhalte möglicherweise nicht vermitteln – ganz so, wie sie das wollen. Weil aber die Art und Weise der Vermittlung in der Kompetenz der Profis liegen sollte, ist das Kerncurriculum methodisch-didaktisch nicht präskriptiv.

Das Kerncurriculum lässt programmatisch genügend *Freiraum zur Vertiefung*, zur „Individualisierung“ und zur selbstständigen Auswahl besonders interes-

sierender Lerninhalte. Es benennt lediglich den Kern dessen, was alle verbindlich lernen sollen. Es wird selbstverständlich regelmäßig evaluiert und gegebenenfalls verändert. Die Kriterien müssen auch in der Praxis einhaltbar sein, man muss der Tendenz entgegenwirken, dass das verbindliche Curriculum sich aufbläht, dass es zu unklar und schwammig wird und dass es wieder zu Zwecken der Selektion eingesetzt wird.

Bei meiner Darstellung der erwarteten *Effekte* will ich mich auf drei allgemeine Themen beschränken. Erstens schafft ein Kerncurriculum tragfähige Grundlagen. Frühere Wissensdefizite sind kaum kompensierbar, insofern muss insbesondere in der Grundschule ein Wissensfundament gelegt werden. Neues Wissen entsteht nur, wenn es sich mit alten verknüpft: Lernen baut auf Gelerntem auf.

Ein Kerncurriculum führt außerdem zweitens zu einem größeren Wirkungsgrad pädagogischer Aktivitäten. So lässt sich Doppelt- oder Dreifachlernen vermeiden (ein typischer Effekt eines nicht abgestimmten und individualisierten realen Curriculums in der schulischen Praxis), es ermöglicht die Identifikation von Lernlücken und schließlich fördert es, weil Lernerwartungen ja definiert sind, das Austesten unterschiedlicher methodisch-didaktischer Ansätze.

Schließlich soll das Kerncurriculum zur *Erhöhung der Chancengleichheit* beitragen, denn es sichert den Zugang zu relevantem Wissen für alle. Wo, wenn nicht in der Schule, lernen die Kinder bildungsferner Schichten, was Photosynthese ist, wie der Plot von Romeo und Julia aussieht oder wie sich die Arbeiterklasse im Kampf um bessere Rechte organisiert. Und nochmals: Ziel ist das Erreichen der Vorgabe, nicht die Selektion der Schüler. Auch wenn natürlich nicht alle Kinder gleiche Lernergebnisse erzielen, so akzeptiert ein Kerncurriculum keinesfalls die Normalverteilung von Schülerleistungen. Zu diesem Thema kommen wir noch.

3. Kritik an Standards und einem Kerncurriculum

Die KMK will in beschleunigtem Tempo eine durchgreifende Schulreform initiieren und bis 2004 nationale Bildungsstandards formulieren. Man kann zurzeit selbstverständlich nur spekulieren, wie sie gefüllt und welche Effekte sie generieren werden, auch wenn sich durchaus gewisse Tendenzen ausmachen lassen (vgl. hierzu Klieme u.a. 2003, Böttcher 2003). Obwohl die KMK zweifelsfrei der bildungspolitische Hauptakteur in dieser Frage ist, möchte ich im Folgenden ausschließlich auf die Position Bezug nehmen, die vom Grundschulverband vorgelegt wurde (vgl. Bartnitzky 2003, in diesem Heft).

3.1 Die Position des Grundschulverbandes

Bartnitzky stellt klar, dass der „Ursprung“ des verbandsinternen Streites die Thesen von Böttcher/Hirsch (1999) zur Notwendigkeit eines Kerncurriculums für die Grundschule waren. Ein Problem, das der Verband mit diesem Kerncurriculum sieht, ist grundlegender Art: „Wenn die Schule die Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen akzeptiert und als Lernchance im Sinne individueller Förderung im gemeinsamen Lernen nutzen will: Kann ihr dann überhaupt mit verbindlichen curricularen Vorgaben gedient sein?“ (*Bartnitzky* 2003) Diese Frage ist eigentlich nur vor dem Hintergrund einer subjektivistischen

Interpretation von Pädagogik, die mit naturalistischen Begabungstheorien verknüpft ist, verständlich. Wieso sollte Unterschiedlichkeit von Menschen eine Begründung dafür liefern, auf verbindliche curriculare Vorgaben für alle zu verzichten? Man stelle sich vor, ein Mediziner versuchte mit der Individualität seiner Patienten den Verzicht auf die Anwendung allgemeiner medizinischer Standards zu begründen.

Bartnitzky akzeptiert ganz offensichtlich die *Berechtigung verbindlicher Vorgaben*, denn er fragt: „Wie aber kann vermieden werden, dass nicht Beliebigen sondern Bedeutsames gelernt wird?“ (ebd.). Wenn das Grundsätzliche akzeptiert ist, muss man dann folgerichtig nach Inhalten fragen: „Welcher Art müssten Vorgaben sein, um anspruchsvolle Bildungsprozesse und Arbeitsperspektiven zu formulieren, ohne unverbindlich und damit überflüssig zu sein, aber auch ohne zur Reihung abprüfbarer Wissensbestände zu verflachen?“ (ebd.). Bartnitzky offenbart hier allerdings ein Denken in – falschen – Antagonismen: hier Anspruchsvolles (Bildung, Bildungsprozesse), dort die Flachheit (Wissensbestände, Abprüfbares). Wissen und anspruchsvolle Bildung kommen in diesem Szenario nicht zusammen. Und gleichzeitig schwingt die Botschaft mit, dass Bildung – also offenbar das, was die gute Grundschule betreibt – sich einer Abprüfbarkeit entziehe.

Wie können eine wachsende *Eigenständigkeit der Einzelschule* und die Anerkennung der Individualität des Lernens mit der Allgemeingültigkeit eines staatlich beaufsichtigten Schulwesens in Einklang gebracht werden? Bartnitzky antwortet, wie ein Vertreter des Kerncurriculums es tun könnte: „Wer größere Selbstständigkeit der Schulen und Beachtung der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler will, muss der staatlichen Verantwortung für die Bildungsgerechtigkeit wegen „curriculare Kerne“ (oder wie auch immer man das nennen mag) festlegen, die für alle Schulen bei aller Eigenständigkeit bindend sind“. Wo ist da der Widerspruch zum Kerncurriculum, gegen das man sich ausspricht?

Bartnitzky und sein Verband lehnen ein Kerncurriculum ab, fordern aber „*curriculare Kerne*“ – ein Wortspiel? Mit dem Begriff Kerncurriculum ist offenbar der Verbandsklientel versichert, dass es nicht um „Wissen“ geht. Die Difamierung des Wissens und das Lob der Kompetenz finden sich hier, ohne dass ein Versuch unternommen wäre, sich mit dem Wissensbegriff auseinanderzusetzen: „Deshalb sollten „curriculare Kerne“ gesucht werden, die die wichtigsten für weiteres Lernen notwendigen Kompetenzen beschreiben, sie aber so fassen, dass sie Bandbreiten für individuelle Möglichkeiten und Entwicklungen offen halten. Die „Wendung“ vom Wissen zu „Kompetenzen“ ist hier erhalten, aber doch eindeutig formuliert.

3.2 Die Bedeutung von „Wissen“ – ein Exkurs

Hat Wissen wirklich nichts mit Anspruch und Bildung zu tun? Ein knapper Exkurs ist an dieser Stelle unverzichtbar. Zum Thema Wissen könnte es sich nämlich als hilfreich erweisen, einen disziplinären Kontext außerhalb der Pädagogik aufzusuchen. Eine Anzahl empirischer Studien zum Thema „Wissen und Lernen“ findet sich in der *Kognitionspsychologie* (vgl. auch Bruer 1993, Hirsch 1996). Der kürzlich verstorbene Psychologe *Franz Emanuel Weinert* bietet Erhellendes: Er wundert sich über eine in der Pädagogik vorherrschende nega-

tive Bewertung des Wissens und eine Betonung der formalen Bildung. Er fasst diese Position wie folgt zusammen: „Es wird gefordert, der Unterricht solle mit einem Minimum an inhaltlichen Wissen ein Maximum an formaler Denkschulung leisten. Die Aufgabe der Schule müsse weniger in der Vermittlung reichhaltigen Wissens als in der Förderung geistiger Kräfte bestehen“ (Weinert 1986, S. 102). Diese Auffassung bekräftigt sich selbst offenbar durch eine bestimmte Sichtweise von Wissen, die Weinert als „Abwertung“ oder gar „Defamierung“ bezeichnet. In manchen reformpädagogischen Konzepten erkennt er die „programmatische Missachtung“ des Wissens und damit der Aufgabenbestimmung der Schule, eine solide Wissensbasis zu vermitteln. Die kritisierte Auffassung des Wissens, die seine Abwertung zu rechtfertigen scheint, definiert Wissen „als geistig nicht verarbeitete, mehr oder minder unverstandene Anhäufung beliebiger Informationen, die durch verbale Belehrung vermittelt und passiv-mechanisch gelernt werden“ (Weinert 1986, S. 102). Möglicherweise decke sich dieses „Zerrbild“ mit einigen Schulszenen der Vergangenheit oder drücke tatsächlich eine latente Gefahr schulischen Unterrichts aus. Eine seriöse Auseinandersetzung mit dem Thema müsse jedoch eine wissenschaftliche Definition zur Grundlage haben.

Der empirische Psychologe versteht unter der *typischen Organisation menschlichen Wissens* „die mentale Repräsentation der Welt und des eigenen Ich verstehen“ zu können, „d.h. den geordneten Aufbau der im Gedächtnis gespeicherten Informationen und der darin enthaltenen oder dadurch gegebenen Möglichkeiten ihrer Nutzung in unterschiedlichen Lebenssituationen“ (Weinert 1986, S. 102).

Die Evidenzen der *Lernforschung* befinden, dass nicht allgemeine formale intellektuelle Kompetenzen bei der Lösung von Problemen besonders hilfreich sind, sondern ein bereichsspezifisches Wissen, das die Experten intensiv, flexibel und reflexiv nutzen. Weinert kritisiert eine formale Bildung, die glauben machen will, „die geistigen Kräfte von Schülern anhand beliebiger Inhalte zu schulen oder allgemein nutzbare effektive Strategien der Informationsverarbeitung zu lernen“ (Weinert 1986, S. 104). Je genereller eine Strategie sei, desto geringer ihre Wirksamkeit bei inhaltspezifischen, anspruchsvollen Aufgaben (ebd.). Hieraus folgt die Notwendigkeit einer systematischen Vermittlung eines reichhaltigen und differenzierten Wissens. Weinert verweist zusätzlich auf Forschungsbefunde, welche die These stützen, dass ein reichhaltiges Wissen auch dazu beiträgt, die individuellen Interessen zu verstärken. Eine solide Wissensbasis mache neugierig aufs Lernen.

Es muss festgehalten werden, dass ein Wissenscurriculum nicht einen Verzicht auf *Methodenkompetenzen* impliziert. Aber Methoden sollen in relevanten Inhaltsbereichen entwickelt werden. Außerdem basieren sie selbst auf Wissen: Wissen, wie ich einen Text exzerpiere, Wissen, wie ich eine Gruppe moderiere, Wissen, wie ich meinen Arbeitstag strukturieren kann, wissen, wie man mit Mensch sozialverträglich umgeht etc. Das wichtigste Argument aber ist, dass – empirischer Forschung zufolge – Allgemeinwissen ein Schlüssel zum Schulerfolg ist.

Die Beispiele aus den Empfehlungen des Grundschulverbandes zum Umgang mit Texten demonstrieren nun genau das, was die standard based reform als problematisch ansieht, nämlich *weiche, unklare Standards* wie: die Kinder lesen Kinderbücher, die sie nach eigenem Interesse ausgewählt haben, sie fin-

den in Texten gezielt Informationen, sie denken über Texte nach, sie nutzen verschiedene Medien und so weiter. Bartnitzky bewertet unstreitig positiv, was aus der Perspektive der standards based reform als problematisch erachtet wird: Die Kompetenzen „sind interpretierbar mit einer Bandbreite von Niveaus, auf denen diese Kompetenzen erreicht werden – bezogen auf den Schwierigkeitsgrad der Texte, die Komplexität der Verstehensfähigkeiten, die Selbstständigkeit im Textumgang, die Breite des Leseinteresses“ (Bartnitzky 2003).

Mit der *Idee der zu tolerierenden Bandbreiten* (vgl. auch Bartnitzky u.a. 2002, S. 9) legitimiert der Arbeitskreis bereits für diese einheitliche Grundschule gravierende Differenzen in den Lernergebnissen. Wenn die Kompetenzvorgabe dann zum Beispiel hieße „Kinder müssen Informationen nachschlagen können“, dann könnte es für Max ausreichen, dass er in einem von ihm selbst erstellten kleinen Wörterbuch Vokabeln finden kann, während Laura die Encyclopaedia Britannica nutzbringend einsetzt. In beiden Fällen wäre der Standard erreicht.

Schließlich muss auf ein weiteres Missverständnis hingewiesen werden. Verschiedentlich werde, so bemerkt Bartnitzky zu Recht, *eine quantitative Eingrenzung des Kerncurriculums* vorgenommen. Mit dem Ansatz, ein Kerncurriculum so zu konzipieren, dass ca. 60 % der zur Verfügung stehenden Lernzeit hierauf verwandt werden kann und der verbleibende Zeitanteil in die Selbstverantwortung der Einzelschule falle, werde, so Bartnitzky, ein Signal gegeben, das „verständlich“ sei. „Dennoch ist das Zahlenspiel nicht sachgerecht“. Nur „Stoffe“ ließen sich auf Weise portionieren, Kompetenzen aber nicht. Erstens geht es um Zeit, und die lässt sich sehr wohl „portionieren“, wie die tägliche Praxis der Schule zeigt. Aber wichtiger ist die Frage, warum Bartnitzky die Aussage überhaupt als Zahlenspiel begreift, gewissermaßen mathematisch, und nicht als das Signal, das er doch erkennt und anerkennt.

Tatsächlich lautet doch die Botschaft, *dass Schulen nicht durch die Vorgabe erstickt werden sollen*, sondern dass ein Kerncurriculum so schlank ist, dass einer *durchschnittlichen* Schule noch genügend Zeit für anderes bleibt. Nun gibt es allerdings auch nichtdurchschnittliche Schulen. An manchen Schulen wäre vielleicht „schon in einem Viertel der Zeit das verbindliche Quantum erreicht“. Dagegen wird Bartnitzky sicher nichts einzuwenden haben. Es ist doch gut, wenn eine Schule – alle ihre Schüler – das Kerncurriculum schneller abgearbeitet hat. Dann können Lerner und Lehrende weiter in die Tiefe gehen oder ganz etwas anderes Sinnvolles tun. Aber der andere Fall besorgt Bartnitzky offensichtlich, „dass an Schulen mit schwierigen Lernverhältnissen diese 50 oder 60 % des Kerns hundert Prozent der Unterrichtszeit füllen würden“ (ebd.). Aber das kann doch ernsthaft kein Argument sein, weil diese Schulen ja nicht durch ein Kerncurriculum geschaffen werden, sondern ohnehin existieren. Das Kerncurriculum schafft diese Ungleichheit nicht, es macht sie deutlich und will verhindern, dass die Kinder, die an diesen Schulen lernen, sie mit Wissen und Kompetenzen verlassen, die nicht anschlussfähig an anspruchsvolle weitere Bildungswege sind. Man muss sich fragen, welches tatsächliche Kerncurriculum diese Schulen heute – ohne eine „kerncurriculare“ Vorgabe – ihren Schülern sichern. Wenn diese Schulen nunmehr die gesamte Zeit zur Abarbeitung eines relevanten und anspruchsvollen Curriculums benötigen, dann ist jedenfalls dieses gesichert. Darüber hinaus spricht aber nichts dagegen, in diesem Fall ein Prinzip zur Anwendung zu bringen, das Bartnitzky an anderer Stelle seines Tex-

tes für ein bildungspolitisch wünschenswertes Prinzip hält: die besondere Förderung derjenigen Schulen, die unter schwierigen Bedingungen arbeiten – Nachteilsausgleich nennt er es. Wenn zu belegen ist, dass eine Schule aufgrund ihrer Bedingungen und nicht aufgrund schlechten Unterrichts oder eines selbstverantworteten lernfeindlichen Klimas o.Ä. „hundert Prozent der Unterrichtszeit“ für das Kerncurriculum benötigt, dann könnte eine verantwortungsvolle Bildungspolitik dieser Schule zusätzliche Ressourcen für den Töpferkurs, die Fotowerkstatt oder den Schulausflug zukommen lassen.

Der Text von Bartnitzky spielt bei seiner Ablehnung harter Standards und Kerncurricula mit *Vorurteilen*, z. B. indem analytische Kategorien, auf die sich in Konzepten einer neuen Steuerung des Schulwesens regelmäßig bezogen wird, in einseitiger, ein *mechanistisches Kausalmodell* unterstellender Weise missinterpretiert werden: „Durch das technizistische Muster von Input (Standards) und Output (abtestbare Effekte) werden tiefer greifende und nachhaltig wirksame Bildungsprozesse verfehlt“ (ebd.). Mit Technizismus wird ein Reduktionismus unterstellt, es gehe nur um momentan Prüfbares, eben nicht um Nachhaltiges – als ob in der heutigen Schule das Ideal erreicht sei, das ein Kerncurriculum nun zerstören werde. Hier wie auch in anderen Papieren des Grundschulverbandes (vgl. auch Bartnitzky u.a. 2002) werden Gefahren beschworen, aber nicht um ihnen zu begegnen, sondern um damit das Kerncurriculum zu diffamieren. Ein anderes Instrument der Kritik sind Anspielungen, die nahe legen, harte Standards und Kerncurricula könnten nicht mit modernen didaktisch-methodischen Verfahren unterrichtet werden. Schließlich glaubt man mit apodiktischen Formulierungen zu überzeugen: „In der Diskussion des Grundschulverbandes stellte sich rasch heraus, dass die oft so formulierte Frage: Was müssen die Kindern am Ende der Grundschulzeit können? falsch gestellt ist. Sie fragt technisch nach dem überprüfbaren Output“ (ebd.). Nur weil die Vertreter des Verbandes meinen, die Frage sei falsch gestellt, ist sie auch falsch gestellt? Stattdessen stellen sie Bildungsansprüche der Kinder in den Fokus und beziehen damit die moralisch integre Position derjenigen, die alles im Interesse der Kinder tun, während die, die die Schule aus der Perspektive gesellschaftlicher Ansprüche formulieren, Techniker und Kontrolleure, nicht aber anständige Pädagogen sind.

Ein Verband darf – und muss – seine Satzungsziele erfüllen. So heißt es zu Beginn eines Positionspapiers, es sei zentraler Zweck des Grundschulverbandes, „die pädagogisch begründeten Ansprüche der Kinder dieser Schulstufe zu vertreten“ (Bartnitzky u.a. 2002, S. 4). Das ist ein sicher gut begründbarer Verbandszweck. Freilich darf dabei nicht übersehen werden, dass auch die Gesellschaft Bildungsansprüche an Kinder hat und – noch wichtiger – Ansprüche daran, was Lehrerinnen und Lehrer den Kindern in der Schule vermitteln sollen. Es geht bei der Institutionalisierung von Schule doch im Kern um die Frage, was die ältere Generation von der jüngeren erwartet. Schule legitimiert sich zentral durch ihren Auftrag, die Reproduktion der Gesellschaft zu sichern. Gerade diese Funktion liefert auch die stärkste Begründung für die Staatlichkeit dieser Institution.

3.3 Auslassungen in der Kritik

Bartnitzkys Fazit – nun über seinen Verband hinausgreifend: Viele im Grundschulverband, in der GEW und anderswo lehnten den Ansatz „Kerncurricu-

lum“ ab, den er kritisch beschrieben hat. Was aber genau lehnen sie ab? Den Ansatz oder das Bild des Ansatzes, das mittels eines Sammelsuriums von Klingelwörtern, Entrüstungsbegriffen und Unterstellungen, die als empirische Tatsachen ausgegeben werden, gezeichnet wird? Diese Möglichkeit jedenfalls, dass zwischen der Sache und dem, was manche ihrer Interpreten aus ihr gemacht haben, eine Lücke klaffen könnte, hat Bartnitzky immerhin an anderer Stelle auch gesehen: „Liest man die Stellungnahmen zum Thema, dann fragt man sich häufig: Lehnen die einen eigentlich das ab, was die Befürworter meinen?“ (2001, S. 16).

Bei der Analyse des Textes von Bartnitzky könnte es sinnvoll sein, nach den *Auslassungen* zu fragen. So fehlen zum Beispiel die zentralen Thesen zu den Effekten eines Kerncurriculums für die Professionalisierung des Lehrerberufes (vgl. Bartnitzky/Böttcher 2002). Es fehlen auch Hinweise auf die Chancen verstärkter Kommunikation innerhalb der Lehrerschaft und zwischen Lehrern und Externen. Insbesondere wundert mich auch, dass eine der fundamentalen Begründungen für das Kerncurriculum, nämlich die begründete Vermutung, hiermit ein Instrument zur Verfügung zu haben, das zur Reduktion sozial bedingter Chancenungleichheit beitragen könnte, allenfalls gestreift wird (vgl. hierzu auch Böttcher/Klemm 2001). Auch die Begründungen für ein Kerncurriculum, die Bartnitzky selbst an anderer Stelle geliefert hat, fehlen hier. So ging er davon aus, dass ein Kerncurriculum positive Effekte in verschiedener Hinsicht haben könne. Es könne unter anderem gesellschaftliche Erwartungen klären, die Verlässlichkeit der Lernbestände bei Übergängen und Mobilität steigern, einen gemeinsamen kulturellen Grundbestand sichern und Zielperspektiven für Schüler/innen definieren und befördern (vgl. Bartnitzky 2002).

Es kann dann freilich nicht mehr verwundern, dass sich in den Papieren der Verbände auch keinerlei Hinweise auf *empirische Befunde* finden, die positive Effekte von starken Standards und Kerncurricula belegen (vgl. Stringfield u.a. 1999, Grissmer/Flanagan 1998, Fuhrman 2001, S. 7ff, Becker 2002, www.achieve.de).

Vielleicht steht hinter der Ablehnung ja auch die schlichte Tatsache, dass starke Standards und Kerncurricula natürlich nur Sinn machen, wenn sie mit der *Rechenschaftspflicht* von Lehrern und der Schule als Organisation verknüpft werden. Heute wird es kein bildungspolitischer Akteur wagen, die Forderung nach Rechenschaftslegung rundweg abzulehnen – wer aber lediglich Standards oder „curriculare Kerne“ akzeptiert, die so weit interpretierbar und weich sind, dass sie sich einer Rechenschaftslegung faktisch entziehen, immunisiert sich gegen die Evaluierung, die man vorher als prinzipielle Kategorie akzeptiert hat. Man stellt einem auf Wissen, Vergleichbarkeit und Abprüfbarkeit abzielenden, „einem verkürzten Lern- und Leistungsbegriff“ also, den umfassenderen Begriff der grundlegenden Bildung gegenüber (vgl. ebd.). Der Bildungsbegriff wird dann in pathetischer Weise ausgeführt, als ob ein Bezug auf „traditionsreiche“ Begriffsdebatten der Schulentwicklung auf die Sprünge helfen könne.

Wenn Verbindlichkeit und Rechenschaft ernst gemeinte Kriterien für moderne Schulentwicklung sind und es sich nicht nur um Lippenbekenntnisse gegenüber neueren Trends handelt, dann *sind Vorgaben so zu formulieren, dass sie überhaupt einer Verbindlichkeitsprüfung standhalten können*. Spätestens auf curricularer Ebene benötigen wir also konkrete und messbare Vorgaben. Re-

chenschaft und Verbindlichkeit bedeuten, dass nicht mehr einzig die Schüler und Schülerinnen in der Verantwortung sind, Standards zu realisieren – oder an ihnen zu scheitern. Auch an die Schulen wird die Frage zu stellen sein, ob sie ihre Aufgaben effektiv und effizient – zielgetreu und kostengünstig also – erfüllen. Erst an Rechenschaftssysteme gekoppelte Standards und Kerncurricula ermöglichen den eigentlichen Durchbruch auf dem Wege zu einer Schulreform: das Scheitern bestimmter Schulen zu identifizieren (vgl. Böttcher/Klemm 2002). Das entbindet nicht den Staat von seiner Verantwortung. Bartnitzky hat Recht, wenn er feststellt, der Staat dürfe „nicht aus der Pflicht entlassen werden, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit herzustellen“ (ebd.). Aber von einer Verpflichtung der Lehrerinnen und Lehrer oder der Einzelschulen ist nicht gleichermaßen die Rede – das wundert

4. Standards und Curricula als Instrumente im Reformkonzert

Standards – und aus ihnen abgeleitete Curricula – sind nur ein Element in einer komplexen standardbasierten Reform. Man muss natürlich wissen, ob die Schüler die in Standards formulierten Ziele auch erreichen: „Und um das zu wissen, benötigen wir ein konsistentes Verfahren, Lernfortschritte zu messen“ (Gandal/Vranek 2001, S. 1). Bei aller Notwendigkeit, die Debatte um Leistungsmessung kritisch zu führen, können wir festhalten, dass fast alles besser ist als die heute praktizierte und in hohem Maße unfaire und bestimmte Schüler und Schülergruppen benachteiligende Selbstzertifizierung der Schulen durch Benotung der Schüler (vgl. z.B. Ingenkamp 1995, Lüders 2001, Klieme 2003). Tests müssen nicht als einmalige Schlussveranstaltung veranstaltet werden, die dann über Wohl oder Wehe des Schülers entscheiden. Tests aber können helfen, Defizite zu entdecken und Anlass sein, Schüler zu fördern. Und weil es bedeutend ist, dass Schüler die Ziele auch tatsächlich erreichen, sollten in einem Gesamtsystem Ergebnisse mit Anreizen („incentives“) und Fördermaßnahmen verknüpft werden (vgl. Gandal/Vranek 2001, S. 1).

Dies ist – mit Blick auf die einzelnen Schüler und die Idee der Chancengleichheit – ein Muss im Konzept: Wenn die Standards und Kerncurricula die Fähigkeiten und das Wissen repräsentieren, das wir für essentiell erachten, müssen wir *allen Schülern alle Hilfe geben*, die nötig ist, sie auch zu erreichen, sei es durch ein Mehr an Lernzeit oder zusätzliche Lernhilfen. Wenn Standards für alle gelten, sind Maßnahmen zur Förderung derjenigen zwingend, die drohen, sie nicht zu erreichen. Das ist ein Plädoyer für das *Ende der „Glockenkurvenmentalität“*, die es für normal hält, dass der Durchschnitt mit einem die Oberflächlichkeit und Unvollständigkeit des Gelernten widerspiegelnden „befriedigend“ zertifiziert wird und dass es durchaus normal sei, wenn 20% der Kinder nur ein mangelhaftes oder ungenügendes Wissen und Können erwerben. Das pädagogische Credo Herbarts, wonach kein Schüler hinter seinen Möglichkeiten zurückbleiben solle, wird durch das pädagogische Credo des früheren Präsidenten der Amerikanischen Lehrgewerkschaft AFT, *Al Shanker*, überboten: *All can learn!* Bei Shanker ging es zusammen mit der Formulierung von klaren und anspruchsvollen Leistungsstandards: weil er Leistung nicht mit Selektion zusammen dachte, sondern als pädagogische Verpflichtung verstand. Anstrengung ist nicht nur eine Pflicht für Schüler – auch für die Schule und ihre Lehrer. Leistungsstandards müssen zusammengehen mit angepassten Systemen der Rechenschaftslegung. Nur so sind Verbindlichkeit und Zurechenbar-

keit von Versagen zu sichern. Nur so lohnt sich Anstrengung. Und: Je klarer die Standards sind, desto eher können Instrumente der Selbstevaluation zum Einsatz kommen.

Schließlich ist es im Konzept der standardbasierten Reform unverzichtbar, *Lehrerbildung und -fortbildung* an den Standards auszurichten. Die Profis im Klassenzimmer müssen wissen, was sie unterrichten sollen und wie es wahrscheinlich am erfolgreichsten gelingen kann.

Unter der Bedingung, dass Standards und Curricula mit den besagten Elementen solide verknüpft werden, also ein intelligent konzipiertes und implementiertes Gesamtsystem generiert wird, können sie – so Gandal/Vranek – die Art zu lehren und zu lernen verändern. Wenn das System aber schlecht konzipiert und implementiert sei, können Standards, Leistungsmessung und Rechenschaftslegung zu einer Zerreißprobe werden und zu Frustration in den Schulen führen.

Literatur

- American Federation of Teachers (AFT): National Education Standards and Assessment. Washington D.C. 1992
- American Federation of Teachers (AFT): Setting strong Standards. Washington D.C. 1996
- Bartnitzky, Horst 2001: Zum Thema: Kerncurriculum – 3. Teil. In: Grundschulverband aktuell, Heft 78, 2001, S. 3-4
- Bartnitzky, Horst 2002: Plädoyer für ein Kerncurriculum für die Grundschule. In: Böttcher/Kalb (Hg.): Kerncurriculum. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, S. 38-46
- Bartnitzky, Horst: Bildungsansprüche von Grundschulkindern. Der Grundschulverband formuliert Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. In: DDS, 95, 2003, Heft 2
- Bartnitzky, Horst; Böttcher, Wolfgang 2002: Lehrerarbeit, Curriculumentwicklung und Didaktik. Zu einigen Konsequenzen eines Kerncurriculums. In: Beetz-Rahm, S./Denner, L./Riecke-Baulecke, T. (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Weinheim und München: Juventa, 2002, S. 145-160
- Bartnitzky, Horst.; Brügelmann, Hans; Hergarten, M.; Roffmann, L. 2002: „Kerncurriculum“ – „Tragfähige Grundlagen“ – „Grundlegende Bildung“: Zum Bildungsanspruch von Grundschulkindern. In: Grundschulverband aktuell, Heft 78, 2002, S. 4-9
- Becker, Dietrich H.: Empirische Befunde zum Kerncurriculum. Implementierungsbedingungen und Effekte. In: Wolfgang Böttcher, Peter E. Kalb (Hg.): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, S. 84-122
- Böttcher, Wolfgang: Für ein verbindliches Kerncurriculum an Grundschulen. In: Wolfgang Böttcher, Peter E. Kalb (Hg.): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Weinheim und Basel: Neltz, 2002, S. 14- 37
- Böttcher, Wolfgang: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Weinheim und München: Juventa, 2002 (a)
- Böttcher, Wolfgang: Besser werden durch Leistungsstandards? In: Pädagogik, 55, 2003, Heft 3, S. 60-63
- Böttcher, Wolfgang; Klaus Klemm: Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Bernd Frommelt, Klaus Klemm, Ernst Rösner, Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Weinheim und München: Juventa, 2000, S.11- 43
- Böttcher, Wolfgang; Wolfgang Klemm: Kann man Schule verändern? Eine Skizze gegen den Voluntarismus in der Schulreform. In: Weegen, M. u.a. (Hg.): Bildungsforschung und Politikberatung. Weinheim und München: Juventa, 2002, S. 167- 184
- Bruer, John T.: Schools for Thought. Cambridge MA, London 1993

- Fuhrman, Susan (ed.): From the Capitol to the Classroom. Washington D.C. 2001
- Gandal, Matthew; Jennifer Vranek: Standards: Here Today, Here Tomorrow. In: Educational Leadership, vol. 59, No. 1, 2001, S.1 (hier: www.ascd.org/readingroom/ed-lead/gandal.html) 2001
- Grissmer, David; Ann Flanagan: Exploring Rapid Achievement Gains in North Carolina and Texas. Washington, D.C. 1998
- Hirsch, Eric Donald: The Schools we Need And Why We Don't Have Them. New York 1996
- Ingenkamp, Karlheinz: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, 9. Aufl. 1995
- Klieme, Eckhard: Benotungsmaßstäbe an Schulen: Pädagogische Praxis und institutionelle Bedingungen. In: Döbert, H. u.a. (Hg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied und Kriftel: Luchterhand, 2003, S. 195- 210
- Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt 2003
- Lüders, Manfred: Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 2001, 2, S. 217-234
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD): Schools and Quality. Paris 1989
- Stringfield, Sam; Amanda Datnow, Geoffrey Borman, Laura Rachuba: National Evaluation of Core Knowledge Sequence Implementation: Final Report. Baltimore 1999
- Tenorth, Heinz-Elmar: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven Allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994
- Weinert, Franz. E.: Lernen gegen die Abwertung des Wissens. In: U. Brinkmann u.a. (Hg.): Lernen: Ereignis und Routine. Friedrich Jahresheft, 4, 1986, S. 102-104
- www.achieve.de

Wolfgang Böttcher, geb. 1953, Dr. rer. pol. habil., Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Qualitätsentwicklung und Evaluierung an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster.

Anschrift (privat): Gilsingstr. 53, 44789 Bochum

Email: wolfgang.boettcher@uni-muenster.de