

Becker, Dietrich H.

Kerncurriculum und Schulqualität. Über Missverständnisse in einer wichtigen Debatte

Die Deutsche Schule 92 (2000) 1, S. 74-86



Quellenangabe/ Reference:

Becker, Dietrich H.: Kerncurriculum und Schulqualität. Über Missverständnisse in einer wichtigen Debatte - In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 1, S. 74-86 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275977 - DOI: 10.25656/01:27597

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275977>

<https://doi.org/10.25656/01:27597>

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

Dietrich H. Becker

Kerncurriculum und Schulqualität

Über Missverständnisse in einer wichtigen Debatte

In Heft 3/99 dieser Zeitschrift sind zwei Aufsätze erschienen, die – wie mir scheint – eine wichtige Debatte eröffnen: Mit ihrem Beitrag „Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums. Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen“ wollen *Wolfgang Böttcher* und *Eric Donald Hirsch* „eine Diskussion über Inhalte der Schulbildung anstoßen“. Sie beklagen u. a. „einen Mangel an operationalisierten Zielen“ in der Schule (ebd.), „die schlechten Ergebnisse der deutschen Schulbildung“ in internationalen Vergleichsstudien (S. 300) und vermissen „die Vermittlung eines definierten fundamentalen Wissens als Aufgabe der Schule“ (S. 302). Sie fordern ein verbindliches Kerncurriculum mit einem „Grundkanon an Faktenwissen“ (S. 299), durch das ein „anspruchsvolles Allgemeinwissen“ vermittelt wird (ebd.), das „nicht der schulischen Selektion [dient]“ und dessen „genaue[r] Inhalt ... nicht beliebig [ist]“, sondern „Thema öffentlicher Debatten“ und Entscheidungen werden muss (ebd.). Durch ein „Curriculum des Wissens“ erhoffen sie sich „ein solides Fundament fürs Weiterlernen“ und eine höhere „Effizienz der Schule“ (S. 306). Denn, so Böttcher/Hirsch, „nur auf der Grundlage eines soliden Wissens lassen sich bei jungen Menschen solche Dispositionen entwickeln, die in der modernen pädagogischen Debatte allgemein als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden“ (S. 299). Ein verbindliches Kerncurriculum sei „die Basis für Kooperation und Solidarität in der Gesellschaft“ (S. 306) und gebe „alle[n] Kinder[n] die gleiche faire Chance zum Wissensaufbau und einem erfolgreichen Lernen“ (S. 307).

In ihrer kritischen Replik „Trügerische Sicherheiten. Oder: Inhaltskanons machen die Schulen nicht besser“ bezweifelt *Annemarie von der Groeben*, dass verbindliche inhaltliche Vorgaben die Qualität der Schule verbessern können und dass die „Kanonisierung von Unterrichtsinhalten“ der „Königsweg“ zu „Kooperation und Solidarität in Schule und Gesellschaft, mehr Fairness und größere[r] Reduktion von Chancenungleichheit“ sei (S. 311). Ihrer Meinung nach liegt die mangelnde Schulqualität in der Regel an „zu starren inhaltlichen Vorgaben, ... zu viel lehrerzentriertem und -dominiertem Unterricht ...“ und an „mangelnder Umsetzung [der Lernziele] in Aneignungsprozesse, die den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen“ (ebd.). Sie setzt dem Kerncurriculumkonzept die Forderung nach „eine[r] Didaktik der Vielfalt und Differenzierung“ entgegen (ebd.).

Die Idee eines verbindlichen Kerncurriculums ist in der von Böttcher/Hirsch konzipierten Form für die deutsche Schule neu und sie mag radikal anmuten. Sie orientiert sich bildungsphilosophisch an der angelsächsischen Diskussion

um eine allgemeine Bildung („liberal education“) und bezieht sich im Wesentlichen auf die amerikanische Kerncurriculumbewegung („core knowledge movement“), die von Hirsch initiiert wurde und deren bildungstheoretische Grundlagen er gelegt hat (vgl. Hirsch 1987; Hirsch 1996; Rhy 1994). Sie verzichtet bei der Erörterung des *Allgemeinen* oder *Einheitlichen* auf die entsprechenden Gedanken der deutschen Tradition zu den Prinzipien des Fächerkanons. Sie scheint sich gegen den heutigen pädagogischen ‚mainstream‘ zu stellen, charakterisiert man diesen nun als „reformpädagogisch“ mit einer ausgeprägten Skepsis gegenüber verbindlichen Wissenskatalogen (vgl. Böttcher/Hirsch 1999, S. 309) oder aber als Tendenz zur „Öffnung der Schule zur Region mit ihren spezifischen Charakteristika“ und „individuelle[n] Schulprogramme[n]“ im Rahmen der Autonomiedebatte (S. 303). Und schließlich scheint sie durch die inhaltlichen Vorgaben eines Kerncurriculums die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer zu schmälern, ihre Kompetenzen einzuschränken und ihr Bemühen um die Berücksichtigung individueller Entwicklungs- und Leistungsdifferenzen zu behindern.

Sicherlich sind als *Reaktion auf einen derart neuartigen Entwurf* noch viele andere (bildungstheoretische, politische, pädagogische, juristische) Überlegungen denkbar, aufgrund derer der Sinn, die Praktikabilität, die Durchsetzungschancen oder die Plausibilität dieses neuen konzeptionellen Entwurfs in Frage gestellt werden könnten, zumal Böttcher/Hirsch ihren Beitrag bewusst so ausgelegt haben, dass auch „ideologische Bewertungen“ wahrscheinlich sind (S. 299). Solche Überlegungen und Einwände sind sinnvoll und sollten im Rahmen der nun beginnenden Debatte intensiv diskutiert werden.

Es geht mir vor allem darum, die *Grundintentionen und Hauptschwerpunkte des Kerncurriculumkonzepts* noch einmal klar herauszustellen, so dass die zukünftige Debatte versachlicht und weitgehend ideologiefrei geführt werden kann. Hierzu bedarf es einiger weiterführender Ergänzungen zum Beitrag von Böttcher/Hirsch. Hierzu ist es aber auch notwendig zu zeigen, dass von der Groeben in ihrer Replik einige wesentliche Elemente des Konzepts nicht beachtet oder missverstanden. Auf dieser Basis soll dann deutlich werden, dass die beiden Ansätze trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung weit weniger divergieren, als es auf den ersten Blick scheinen mag, wenn man sie nämlich als Teile eines Bündels von möglichen Reformelementen begreift, die genau das im Blick haben, was sich als die *bessere Schule* bezeichnen lässt. Bezogen auf *Schulqualität als übergeordnetes tertium* könnten sich die konträren Positionen als Scheinantagonismen erweisen.

1. Curriculum, Didaktik, Methodik und Lehrbücher

Zuerst muss festgehalten werden, *dass von der Groeben ein Kerncurriculum gar nicht ablehnt*. „Natürlich vertrete ich hier nicht die Position, solide Kenntnisse seien unwichtig, Kerncurricula entbehrlich“ (von der Groeben 1999, S. 311). Oder an anderer Stelle: „Ein Plädoyer gegen Kerncurricula? Ebenfalls nein ...“ (S. 316). Es wird allerdings bei der Analyse ihres Textes recht schnell deutlich, dass sie einen völlig anderen Curriculumbegriff verwendet als Böttcher/Hirsch. Hier liegt eine der entscheidenden Ursachen für Missverständnisse. Von der Groebens Curriculumverständnis wird besonders in folgenden Sätzen evident: „Nicht die Inhalte sind es, die den Kern eines Curriculums aus-

machen, sondern die Frage, was wie in welcher Absicht mit ihnen geschieht“ (ebd.). Oder auch: „Die Festlegung von Gegenständen für eine bestimmte Altersstufe macht noch kein Curriculum aus ...“ (S. 319). Diese Sätze verdeutlichen, dass für von der Groeben *Curriculum* mehr enthält als Inhaltsfestlegungen, nämlich methodisch-didaktische und vielleicht auch mediale Bestimmungen. Sie zeigen darüber hinaus, dass für sie letztere Aspekte Priorität genießen. Diese Begriffsverwendung ist durchaus üblich. Es ist in der Tat so, dass im wissenschaftlichen Sprachgebrauch der deutschen Erziehungswissenschaften *Curriculum* heute vielfach als ein erster Entwurf für Lehr-Lern-Prozesse betrachtet wird, der Aussagen über Inhalte, Ziele, Lernbedingungen, Medien, Methoden und Evaluationsverfahren macht.

Es sollte aber mitbedacht werden, dass die vor allem nach dem Import des Curriculumbegriffs Ende der sechziger Jahre einsetzende *Begriffsdebatte keineswegs beendet* ist. Das begrifflich-territoriale Verhältnis zwischen Curriculum, Didaktik und Methodik untereinander und in Bezug auf den Inhaltsaspekt ist derzeit nicht eindeutig geklärt oder festgelegt, so dass der Begriff unterschiedlich und inkonsistent verwendet wird. Das wird nicht zuletzt in den Anfang der neunziger Jahre beginnenden internationalen Debatten zum Verhältnis von Didaktik- und Curriculumtraditionen deutlich (vgl. Hopmann/Riquarts 1995a). Böttcher/Hirsch geht es in diesem Zusammenhang lediglich um einen konkreten und verbindlichen *Grundkanon an Wissen und Fertigkeiten*. Ob man hier von „Kerncurriculum“, „core curriculum“, „Minimalwissen“, „gemeinsamem Wissensbestand“ oder „Fundamentum“ sprechen sollte, ist zunächst von sekundärer Bedeutung und wird im Laufe der Diskussionsentwicklung zu klären sein.

Böttcher/Hirsch klammern *mediale und methodisch-didaktische Aspekte* nicht aus dem Lernprozess aus. Nur gehören sie gerade nicht festgelegt, sondern sollen der professionellen Entscheidung des Lehrers in der konkreten Situation überlassen werden. Böttcher/Hirsch definieren „Kerncurriculum“ eindeutig als „einen Grundkanon an Faktenwissen“ (Böttcher/Hirsch 1999 a, S. 299), der „genau [benennt], was gelernt werden muss“ (S. 305). Methodisch-didaktische und mediale Aspekte gehören für sie nicht zum Definitionsbereich von *Kerncurriculum*. Eine solche Festlegung ist legitim. Wird sie im Rahmen der kritischen Kontroverse beachtet, erweisen sich viele Einwände als konstruiert.

Von der Groeben bezeichnet ihre Position als „ein Plädoyer ... für eine Didaktik der Vielfalt und Differenzierung“ (von der Groeben 1999, S. 311) Was sie damit meint, verdeutlicht sie vor allem im ersten Abschnitt ihres Beitrags (S. 311-314) anhand einiger konkreter Beispiele aus ihrer eigenen *Unterrichtspraxis an der Bielefelder Laborschule*. In einer ausführlichen Darstellung ihrer Arbeit in Deutschstunden und Förderkursen beschreibt sie die Schwierigkeiten, lernschwachen Kindern die korrekte Rechtschreibung zu vermitteln. Aufgrund vielfältiger didaktisch-methodischer Reflexionen und Entscheidungen, durch die der traditionelle Unterricht modifiziert wurde, sei es ihr gelungen, trotz der offensichtlichen Schwierigkeiten der Kinder sichtbare Fortschritte zu erzielen. Dabei habe sie vor allem die „persönlichen und biographischen Voraussetzungen“ der Kinder stets mitbedacht, „die Wende von der herkömmlichen Unterrichtsform hin zu einer Didaktik der Autodidaktik“ vollzogen und durch „kleine spielerische Anreize“ die Kinder zu „erhöhtem sportlichen Ehrgeiz“

angestachelt (S. 313). Ich bin davon überzeugt, dass auch Böttcher/Hirsch solche Erfolge nicht bestreiten würden. Ich weiß ebenso, dass von der Groeben, wie viele andere Lehrerinnen und Lehrer, durch kompetenten und engagierten Unterricht einen wertvollen Beitrag dazu leisten, dass auch lernschwache Schüler Erfolg haben können. Ungeachtet dessen muss festgehalten werden, dass es in diesem Zusammenhang gar nicht darum geht. Böttcher/Hirsch schreiben:

„Im übrigen determiniert das Kerncurriculum die Unterrichtsmethoden nicht. Im Gegenteil ist auf seiner Basis eine Konkurrenz der Methoden durchaus erwünscht. So kann durch wissenschaftliche Forschung die Wirksamkeit bestimmter Methoden vergleichend ermittelt werden. In den USA treffen sich mittlerweile Lehrer und Lehrerinnen auf Kongressen, um ihren Kollegen vorzustellen, wie sie methodisch und didaktisch die Elemente des Kerncurriculums umsetzen“. „Es enthält keine einzige didaktische Vorschrift“ (Böttcher/Hirsch 1999, S. 308).

Ähnliches lässt sich zum zweiten Abschnitt des Beitrags festhalten. Hier kritisiert von der Groeben die „*Monotonie*“, das Fehlen der „freie[n] Kommunikation“ und die „*Künstlichkeit*“ des heutigen Fremdsprachenunterrichts (S. 314). Meines Erachtens hat von der Groeben mit ihrer Einschätzung völlig Recht. Es ist ihr sicherlich zuzustimmen, wenn sie schreibt: „Wenn man den Preis aller in einem Jahrgang erteilten Fremdsprachenstunden ausrechnen würde, käme eine gigantische Summe heraus“ (ebd.). Der „output“ des Fremdsprachenunterrichts in der heutigen Schule lässt sicherlich zu wünschen übrig. Ob man das Geld lieber in Austauschprojekte investieren sollte oder ob und wie man die Fremdsprachendidaktik verbessern und den Sprachunterricht – besonders für lernschwache Schüler – „konsequent kommunikativ“ gestalten sollte, wie sie aufgrund ihrer Erfahrungen an der Laborschule vorschlägt (S. 315), ist sicherlich eine interessante bildungstheoretische und bildungspolitische Frage, die absolut wichtig ist und deren Beantwortung sowohl intensiver theoretischer Reflexion als auch empirischer Fundierung bedarf.

Nur kann ich nicht nachvollziehen, was das mit dem von Böttcher/Hirsch vorgeschlagenen Kerncurriculumprojekt zu tun haben soll. An keiner Stelle schlagen Hirsch/Böttcher vor, wie von der Groeben suggeriert, einen traditionellen Lehrbuchunterricht beizubehalten bzw. einzuführen, den von der Groeben zu Recht kritisiert und der ja scheinbar auch an der Laborschule noch nicht ganz ‚out‘ ist. Es sollte ergänzt werden, dass gerade Hirsch sich in seinen Veröffentlichungen immer wieder gegen einen Unterricht wendet, der lediglich vorgegebenen Schulbüchern folgt. Auch die von ihm herausgegebenen Textbücher mit ausformulierten Inhaltsvorgaben für die verschiedenen Altersstufen („The Core Knowledge Series“) sind keineswegs Schulbücher im üblichen Sinne:

„Although we have made these books as accessible and useful as we can, parents and teachers should understand that they are not the only means by which the *Core Knowledge Sequence* can be imparted. The books represent a single version of the possibilities inherent in the *Core Knowledge Sequence*, and a first step in the Core Knowledge reform effort. We hope that publishers will be stimulated to offer educational videos, computer software, games, alternative books, and other imaginative vehicles based on the *Core Knowledge Sequence*“ (Hirsch 1993, S. xix).

Der Vorwurf „eine[r] stärkeren Vereinheitlichung im Sinne von Böttcher/Hirsch“ und eines „herkömmliche[n] Buch-Unterricht[s] im geschlossenen Klassenzimmer“ (von der Groeben 1999, S. 316) greift somit ebenfalls ins Leere.

2. Auswahl der Inhalte und Bildung

Bei der Selektion und der Begründung des Lernstoffes sowie der damit verbundenen Erziehungsziele geht und ging es vor allem immer auch um die von von der Groeben angesprochene *entwicklungsgemäße Auswahl der Inhalte und Ziele*. Diese Problemfelder sind komplex und können an dieser Stelle genauso wenig detailliert erörtert werden wie etwa die Frage, ob und inwieweit überhaupt Beziehungen zwischen Inhalten, Zielen und Unterrichtsmethoden bestehen. Ungeachtet dieser komplexen Zusammenhänge und ohne selbst hierauf näher einzugehen, wirft von der Groeben Böttcher/Hirsch jedoch (auf den Seiten 316-319) vor, durch die Festlegung auf ein verbindliches Kerncurriculum eine willkürliche Inhaltsselektion zu betreiben, die Bedeutung der Inhaltskomponente zu überschätzen und auf die Offenlegung eines expliziten Verständnisses von Bildung zu verzichten.

Zwar gibt sie Böttcher/Hirsch Recht, dass bestimmte, kulturell bedeutsame Inhalte den Kindern unbedingt vermittelt werden müssen:

„Wer noch nie eine Melodie von Mozart gehört, noch nie den Namen Shakespeare gehört geschweige denn eines seiner Dramen gelesen oder gesehen hat, ist ein geistig armer, ein kulturell benachteiligter Mensch. Ganz ausdrücklich stimme ich Böttcher/Hirsch darin zu, dass Schulen den Auftrag haben, die nachwachsende Generation mit den Grundlagen unserer Kultur vertraut zu machen. Ja, man müsste sie, wenn sie solches nicht tun, wie Eltern, die ihre Kinder unzureichend versorgen, wegen kultureller Vernachlässigung verklagen können“ (von der Groeben 1999, S. 316).

Dann allerdings fährt sie fort, dass diese kulturell bedeutsamen Inhalte *gar nicht so wichtig* seien: „Nicht die Inhalte sind es, die den Kern eines Curriculums ausmachen, sondern die Frage, was wie in welcher Absicht mit ihnen geschieht“ (ebd.). Böttcher/Hirsch führen ein Beispiel für konkrete Inhalte in der amerikanischen Grundschule (elementary school) anhand des Kerncurriculums Musik in der fünften Jahrgangsstufe an, so wie sie von Hirsch in seinen gestuften Curriculumempfehlungen dargestellt worden sind (vgl. Hirsch 1993, S. 226-239): „Wie eine Melodie mit Akkorden zusammenwirkt, die Linien der Melodie, Rhythmus, Mozart, Beethoven, John Philip Sousa, Scott Joplin, das Orchester, Tasteninstrumente“ (Böttcher/Hirsch 1999, S. 306).

Von der Groeben erscheint eine solche „Zusammenstellung ... völlig willkürlich [und] ist ohne Klarstellung der didaktischen Absichten und weitere Operationalisierung der Inhalte und Methoden unverständlich ...“ (S. 316). – Wiederum missversteht sie die Intentionen von Böttcher/Hirsch, denen es in diesem Zusammenhang und im Rahmen der Immanenz ihres Konzepts gar nicht um didaktische und methodische Aspekte gehen kann. Der Bezugstext Music, den Hirsch im Teil III seines Resource Books für die fünfte Klasse im Themenbereich Fine Arts verankert und auf den sich Böttcher/Hirsch in ihrem Beitrag beziehen, führt zwar in seiner Einleitung einige konkrete Lehrziele an, die direkt auf vorherigem Wissen aufbauen, z.B.:

„... we introduce the 4 chord (or subdominant), and learn songs that use this chord along with the 1 and 5 chords we already learned. Thus, by the end of grade 5, the student will have learned the three major chords that occur in a major key. ... One goal in this section is to get students to recognize these chords in relation to each other when they hear them (repeating songs and chord progressions over and over will help train children's ears in this skill, which will add greatly to their enjoyment of almost any piece of music.)“ (Hirsch 1993, S. 226).

Darüber hinaus erfolgt ein Operationalisierungsschritt insofern, als die zu lernenden Inhalte konkret benannt werden. Weiter gehende didaktisch-methodische Aspekte werden jedoch nicht behandelt. Sie sind auch nicht beabsichtigt und werden der Professionalität der Lehrkraft überlassen, ebenso wie die spezifische Material- und Medienauswahl. Hirsch schreibt dazu:

„Teaching a common core of knowledge, such as that articulated in the Core Knowledge Sequence, is compatible with a variety of instructional methods and additional subject matter“ (Hirsch 1993, S. xviii)

Ist deshalb die Stoffauswahl willkürlich? „Und es gibt auch keine überzeugende Logik, der zufolge die Lektion über den Tower im 7., die über Shopping im 5. und die über New York im 9. Schuljahr dran wäre“, schreibt von der Groeben (S. 315-316).

Damit hat sie sicherlich Recht. Mit „Logik“ hat das ganze auch recht wenig zu tun. Die *Auswahl ist natürlich immer „in gewisser Weise kontingent“*. „Der genaue Inhalt dieses ‚Kernwissens‘ ist aber nicht beliebig, er muss Thema öffentlicher Debatten und entschieden werden.“ (Böttcher/Hirsch 1999, S. 299). In den Vereinigten Staaten etwa sind die gestuften Kerncurricula für die einzelnen Klassen in jahrelanger Arbeit entwickelt worden und unterliegen einer permanenten kritischen Analyse und Revision. Dabei wurden die Vorgaben und Empfehlungen von Bildungsfachleuten, professionellen Organisationen und Experten für multikulturelle Aspekte ebenso berücksichtigt wie die Lehr- und Stoffpläne anderer Länder. Vorläufige Ergebnisse wurden drei unabhängigen Gruppen mit über 150 Lehrern, Geistes- und Naturwissenschaftlern, Professoren und Verwaltungsbeamten des Erziehungswesens zur Begutachtung vorgelegt und von diesen zu einem ersten Curriculumentwurf zusammengestellt.

Aus diesem Entwurf entstand ein Gesamtkerncurriculum für die Grundschule, das für die einzelnen 6 Klassen in eine gestufte Ordnung gebracht wurde. Etwa 100 Bildungsfachleute und Fachspezialisten entschieden dann auf einer *nationalen Fachkonferenz* in 24 Arbeitsgruppen über weitere notwendige Revisionen des gestuften Kerncurriculums. Erst jetzt wurde das Kerncurriculum an einer Versuchsschule eingeführt („Three Oaks Elementary, Lee County, Florida“), erprobt, getestet und weiter verbessert, bevor dann weitere Schulen mit der Implementierung des Programms begannen (vgl. Hirsch 1993, S. xviii). Kann man hier noch – wie es von der Groeben tut – von „Willkürlichkeit“ sprechen?

Für von der Groeben hängt die Auswahl der Inhalte mit dem jeweiligen *Begriff von Bildung* zusammen und sie vermisst bei Böttcher/Hirsch klare Aussagen darüber, „welcher Bildungsbegriff ... zugrunde gelegt wird“ (S. 317). Sie favorisiert einen Bildungsbegriff in der Form, wie er unter dem Einfluss von Klafki und von Hentig in die Studie der Bildungskommission NRW (1995, S. 31) Eingang gefunden hat. „Bildung wird hier weder material noch formal noch von den Bedürfnissen der Gesellschaft noch von denen des Individuums her festgelegt, sondern, unter ausdrücklicher Berufung auf Humboldt, als ein individueller Aneignungsprozess gesehen, der in dem Spannungsfeld der unterschiedlichen Ansprüche angesiedelt ist“ (von der Groeben 1999, S. 317).

In der Tat hat von der Groeben wohl Recht, wenn sie behauptet, Böttcher / Hirsch nähmen – außer in ihrem Bezug auf Huisken und seiner Bildungsdefi-

nition als „Ausräumen von Wissensmängeln“ (Huisken 1998, S. 133) – keine dezidierte Position hinsichtlich des Bildungsbegriffs ein, „... um nicht in den Sog der schier uferlosen Diskussion um dieses Zentnerwort zu geraten“ (von der Groeben 1999 S. 317). Denn uferlos würde die Diskussion dann mit Sicherheit werden. Das bescheidene, aber konkrete Anliegen, etwa 50 % des Unterrichtsstoffes für alle Schüler im demokratischen Konsens festzulegen, zu operationalisieren und verbindlich zu machen, ginge verloren oder würde verwässert. Es müsste dann u.a. eine eigene Begriffsdefinition gegenüber der Vielzahl der Begriffsverwendungen gerechtfertigt werden, es müsste überlegt werden, ob der Bildungsbegriff an sich in seiner Vagheit und Unschärfe überhaupt noch sinnvoll ist, es müssten die Schwierigkeiten bei der Benutzung eines Begriffes wie *Bildung* und dessen Komposita in der international vergleichenden Diskussionen bedacht werden (vgl. Hopmann/Riquarts 1995b) – zumal das Kerncurriculumkonzept in der internationalen Schulentwicklung immer mehr an Bedeutung gewinnt (vgl. OECD 1990, S. 45-51) – und es müssten die umstrittenen Abgrenzungen zum Erziehungsbegriff einbezogen werden.

Genügt die Definition von Huisken nicht für die Begründung einer bescheidenen Verbindlichkeit eines Teils der Lerninhalte? Hiermit sind wir wieder bei den übergeordneten Zielen von Bildung. Es stellt sich die Frage, ob wirklich sämtlichen Inhalten abverlangt werden kann, einem übergeordneten und einheitlichen Zweck dienen zu müssen, um als Unterrichtsziel tauglich zu sein (vgl. Fischer 1984). Sollte zum Beispiel dem Mathematikunterricht wirklich mehr abverlangt werden als die Vermittlung von fachlichem Können und bestimmten Fertigkeiten, wie es etwa Heymann (1997) mit seinem Konzept eines allgemein bildenden Mathematikunterrichts fordert, in das Sinnfindungs- und Normakzeptanzziele integriert werden? Böttcher/Hirsch sprechen an keiner Stelle davon, dass sämtliche Inhalte ohne jeglichen Bezug zu allgemein formulierten, übergeordneten Bildungsvorstellungen festgeschrieben werden. Aber genauso wenig wie solche übergeordneten Leitlinien selbst prinzipienhafte Bestimmungen im Hegelschen Sinne sind, die losgelöst von jeglichen gesellschaftlich-demokratischen Begründungsmomenten statisch festgesetzt werden, so sollten zumindest auch die in der jeweiligen Gesellschaft relevanten und durch Schulbildung zu vermittelnden Grundkenntnisse ohne eine ständige Verortung in übergeordneten Prinzipien – was in der täglichen Unterrichtspraxis sowieso nicht geleistet werden kann – im demokratischen Konsens, unter permanenter Revision und mit Blick auf ihre Relevanz für die individuelle und gesamtgesellschaftliche „cultural literacy“ festgelegt werden dürfen.

3. Chancengleichheit

Der Begriff „Chancengleichheit“ ist etwas aus der Mode gekommen, obwohl klar gezeigt werden kann, dass die verschiedenen Ungleichheiten im Bildungssystem andauern¹. Die bisherigen Reformanstrengungen haben das Pro-

1. Zwar haben Mädchen bei den Schulabschlüssen des allgemeinbildenden Schulwesens mit den Jungen mittlerweile gleichgezogen oder sie sogar überholt, aber im Bereich der beruflichen oder berufsbezogenen Ausbildung bestehen weiterhin geschlechtsspezifische Unterschiede (vgl. BMBF 1997, S. 86 f.; Böttcher 1991; Horstkemper 1995). Ebenso zeigt sich immer noch eine erhebliche schichtenspezifische Ungleichheit im Schulsystem und beim Übergang zur Universität (vgl.

blem der Chancengleichheit *weder praktisch noch theoretisch befriedigend lösen können*. Die Instrumente, die dazu gedacht waren, Bildungschancen für alle zu erhöhen, waren offenbar wenig tauglich. Es ist also dringend anzuraten, über neue Ansätze unvoreingenommen nachzudenken, sie versuchsweise in die Praxis umzusetzen und ihren Erfolg empirisch zu prüfen. Der Ansatz von Böttcher/Hirsch zielt genau in diese Richtung. Sowohl Böttcher/Hirsch als auch von der Groeben sehen im Abbau von Chancenungleichheit ein wesentliches Ziel.

In ihrem letzten Kapitel bezweifelt von der Groeben allerdings von vorneherein, ohne auf empirische Untersuchungen einzugehen und allein aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen an der Laborschule, dass verbindliche Kerncurricula die Chancengleichheit verbessern könnten. Böttcher/Hirsch schreiben:

„Es [das Kerncurriculum] erhöht die Erfolgsaussichten einer auf die Reduktion von Chancenungleichheit ausgelegten Schulpolitik. Wenn Lehrer von den Kindern einer bestimmten Jahrgangsstufe annehmen können, dass sie über ein bestimmtes Wissen verfügen, haben alle Kinder die gleiche faire Chance zum Wissensaufbau und einem erfolgreichen Lernen“ (Böttcher/Hirsch 1999, S. 307).

Von der Groeben konzediert zwar, dass sich individuelle Fördermaßnahmen in der Einzelschule und Kerncurricula ergänzen könnten, aber sie bezweifelt, dass – wie sie Böttcher/Hirsch ungenau wiedergibt – „die Reduktion des Lernpensums auf einen ‚relevanten und geteilten Kern allgemeinen Wissens‘ allein zum Abbau von Chancenungleichheit beitragen könne“ (von der Groeben 1999, S. 322).

Erstens sprechen Böttcher/Hirsch an keiner Stelle von solch einer allgemeinen Wissensreduktion. Sie fordern lediglich, etwa 50 % des gesamten Lernpensums möglichst für alle Schüler einer Stufe und möglichst auf nationaler Ebene verbindlich festzulegen.

Zweitens behaupten Böttcher/Hirsch auch nicht, ihre Vorschläge seien die *einzig* Maßnahme zum Abbau von Chancengleichheit. Mit ihrer Kontrastierung von individuellen Fördermaßnahmen und Kerncurriculum konstruiert von der Groeben so nicht intendierte Gegensätze. Wenn sie schreibt, dass die „... Vermutung, dies [die Benachteiligung] liege allein an mangelnder Präzisierung der Unterrichtsinhalte und sei folglich durch entsprechende curriculare Maßnahmen zu beseitigen ...“ ihr völlig unrealistisch erscheint (ebd.), missversteht sie Böttcher/Hirsch völlig. Böttcher/Hirsch verweisen eindeutig darauf, dass das Kerncurriculumkonzept mit anderen strukturellen und methodischen Maßnahmen kompatibel ist. „Das Kerncurriculum ist durchaus mit der Idee gesteigerter Selbständigkeit der Einzelschule vereinbar“ (Böttcher/Hirsch 1999, S. 299).

Oder an anderer Stelle: „Im Übrigen determiniert das Kerncurriculum die Unterrichtsmethoden nicht. Im Gegenteil ist auf seiner Basis eine Konkurrenz der

Böttcher 1991, S. 153; DSW 1998, S. 7). Dazu kommen regionale Disparitäten zwischen den Bundesländern und auch innerhalb der Länder selbst (vgl. KMK 1998, S. 356; Klemm 1994). Und nicht zuletzt ist die gewaltige Benachteiligung der ausländischen Kinder im Schul- und Ausbildungssystem offensichtlich (vgl. KMK 1997; BMBF 1998; Alba u.a. 1994)

Methoden durchaus erwünscht“ (Böttcher/Hirsch 1999, S. 308). Wenn von der Groeben also fordert, dass die „... Schulen ... frei sein [müssen], um pädagogische innovative Entwicklungsarbeit leisten zu können“ (von der Groeben 1999, S. 323), so widerspricht dies überhaupt nicht dem von Böttcher/Hirsch vorgeschlagenen Konzept. Hirsch schreibt dazu an anderer Stelle: „I am not making the argument that a core curriculum alone is necessary and sufficient to produce uniformly good results“ (Hirsch 1996, S. 38).

Drittens dürfen die *Ergebnisse der bisher vorliegenden Forschungsergebnisse* nicht ignoriert werden. Die Funktion eines verbindlichen Kerncurriculums im Zusammenhang mit dem Abbau von Chancenungleichheit sollte nicht, quasi „aus dem Bauch heraus“ und mit dem alleinigen Blick auf die persönlichen Erfahrungen an einer sicherlich nicht „normalen“ Schule wie der Bielefelder Laborschule, an der viele Prozesse anders ablaufen als an der durchschnittlichen deutschen Grundschule, von vorneherein abgestritten werden. Zwar gibt es in Deutschland bisher keine Untersuchungen zu diesem Thema, aber die Ergebnisse der amerikanischen Forschung, die von der deutschen Erziehungswissenschaft im Gegensatz zu den Naturwissenschaften und den anderen Sozialwissenschaften insgesamt nur in wenigen Teilfeldern ausreichend rezipiert wurden (vgl. Criblez 1998), liefern zusammen mit sonstigen länderspezifischen Untersuchungen zumindest erste Hinweise auf positive Effekte.

Ich möchte hier nur kurz drei Beispiele anführen. Anhand eines Ländervergleichs haben Stevenson u.a. gezeigt, dass die *Ergebnisse für Japan* (Land mit Kerncurriculum) für Schüler der 11. Klasse im Fach *Mathematik* im Vergleich mit denen der USA (Land ohne Kerncurriculum) nicht nur auf insgesamt prozentual bessere Leistungen hindeuten, sondern auch auf eine gerechtere Verteilung (Stevenson u.a. 1993). In Frankreich (Land mit Kerncurriculum) gelingt es im Verlaufe der ersten Schuljahre, Leistungsdisparitäten zwischen zu Schulbeginn benachteiligten Kindern (z.B. nordafrikanische Immigrantenkinder) und solchen mit günstigeren sozialen Ausgangsbedingungen (z.B. Mittelschichtkinder) in erheblichem Ausmaße zu reduzieren (vgl. Boulot u.a. 1988; Centre For Educational Research And Innovation 1987). Und schließlich zeigen die *Ergebnisse einer mehrjährigen Vergleichsstudie* der *Johns Hopkins University* an amerikanischen Schulen mit und ohne verbindlichem und gestuftem Kerncurriculum, dass sich an vielen Schulen nach Implementierung des Kerncurriculums nicht nur Faktoren wie Schülerleistungen, Motivation und Schulklima positiv verändern, sondern dass es auch gelingt, „[to] narrow the gap in academic performance between children from well-off and disadvantaged homes“ (Core Knowledge Foundation 1998, S. 1).

Diese Ergebnisse liefern, wie gesagt, nur erste Hinweise. Entsprechende Schulversuche und Untersuchungen sind meines Erachtens auch in Deutschland notwendig. Ich kann von der Groeben voll zustimmen, wenn sie schreibt, dass im Rahmen der pädagogischen Entwicklungsarbeit immer wieder die Frage gestellt werden muss, „wie sie der wachsenden Unterschiedlichkeit der Kinder gerecht werden [kann], ihren Unterricht so anlegen [kann], dass möglichst alle zu individuellen Bestleistungen kommen können“ (von der Groeben 1999, S. 323).

Doch dabei *sollten neue Konzepte* (wie z.B. die von Böttcher/Hirsch) *nicht kategorisch als unwirksam abgestempelt werden*. Denn wir dürfen nicht verges-

sen, dass die alten Ansätze (u.a. Bildungsexpansion, curriculare Reformen der siebziger Jahre, Gesamtschule, finanzielle Schülerförderung, methodisch-didaktische Reformen, erste Autonomiebestrebungen) bis jetzt die erhoffte (bzw. von einigen sicherlich eher befürchtete) Chancengleichheit nicht gebracht haben, nicht mehr akzeptiert werden oder nicht mehr durchsetzbar sind. Wenn wir Chancengleichheit wirklich als ein wichtiges Ziel begreifen, dann sollte neuen Ideen eine Chance gegeben werden.

4. Qualität

Sowohl Böttcher/Hirsch als auch von der Groeben wollen *die bessere Schule*. Bei beiden wird spürbar, dass sie sich dabei vor allem auf den Unterricht selbst konzentrieren möchten, der in dem gegenwärtigen Diskurs um die „gestaltungsautonome“ Schule (Rolff 1995) und deren „Profilbildung“ (u. a. Bildungskommission NRW 1995, 146 f.) in den Hintergrund zu geraten scheint.

„Auffällig an der gegenwärtigen Autonomiedebatte ist zuerst, worauf sie sich im Wesentlichen nicht bezieht: Ihre Aufmerksamkeit gilt weder dem Unterricht noch den Schülern: Weder wird im Zusammenhang mit der Autonomie- und Profildebatte über das Curriculum gesprochen noch über die Verbesserung des Unterrichts oder darüber, wie die Eigentätigkeit der Kinder verstärkt werden kann. Didaktische ‚Modelle‘ sind im Zuge allgemeiner Pluralisierung ebenso wenig Gegenstand von Kontroversen wie etwa die Frage, ob die Inhalte der heutigen Schulfächer ... für die Bildung im 21. Jahrhundert noch angemessen sind“ (Preuss-Lausitz 1997, S. 584).

Böttcher/Hirsch und von der Groeben setzen *allerdings unterschiedliche Schwerpunkte*. Von der Groeben betont die Bedeutung des didaktisch-methodischen Aspekts und legt besonderen Wert auf den Ausbau von Vielfalt und Differenzierung zur Verbesserung des Unterrichts. Böttcher/Hirsch hingegen heben besonders den Inhalts- und Zielaspekt hervor und fordern mehr Verbindlichkeit durch eine Festlegung von Teilen des Gesamtcurriculums auf möglichst nationaler Ebene in Form eines rein inhaltlich definierten Kerncurriculums. Handelt es sich hier nun um unversöhnliche Gegensätze?

Von der Groeben wirft Böttcher/Hirsch im vierten Teil ihrer Replik vor, eine *Polarisierung zu konstruieren*. Sie hält „die ganze Debatte über Rahmenrichtlinien und Lehrpläne, ‚harte‘ und ‚weiche‘ Vorgaben [für] sehr abgehoben von der Wirklichkeit in unseren Schulen“ (S. 319). – Mit Verlaub: Wieso hat die Diskussion der Zielvorgaben nichts mit der Schulwirklichkeit zu tun? Und ist es nicht auch Teil der erziehungswissenschaftlichen Aufgabe, diese Schulwirklichkeit, zu der eben auch der Aspekt von Zielvorgaben und deren Niederschlag in konkreter Unterrichtspraxis gehört, kritisch zu reflektieren und bei Feststellung von Mängeln Alternativen zu entwickeln?

Es scheint vielmehr so, dass von der Groeben selbst *unnötige Polarisierungen* aufbaut. Das wird deutlich, wenn man den Qualitätsbegriff ins Spiel bringt. Eine genauere Betrachtung des Qualitätsaspekts kann zeigen, dass die scheinbaren Gegensätze dann weniger kontrovers sind als es auf den ersten Blick den Anschein hat.

Man kann *Schulqualität* als etwas verstehen, das einzig und allein durch Messergebnisse von Schülerleistungen definiert wird, wie etwa in England nach dem Reformgesetz von 1988 (vgl. u.a. Evans 1997). Man kann Schulqualität im Rahmen der Schulentwicklung vor allem durch die Fokussierung auf die zu auto-

nomisierende Einzelschule anstreben. Oder man kann festhalten, wie von der Groeben ausgeht, „... dass es auf die Frage, was eine gute Schule sei, nur komplexe Antworten gibt, dass umgekehrt schulische Erfolge nicht auf eine oder wenige systemische Bedingungen rückführbar [sind], sondern offenbar von der Qualität der einzelnen Schule abhängen“ (S. 321).

Dem ist sicherlich zuzustimmen. Auch Böttcher spricht in einem früheren Beitrag in dieser Zeitschrift von der „*Multidimensionalität des Qualitätsbegriffes*“ (Böttcher 1999, S. 20) und fächert sieben verschiedene Qualitätsdimensionen auf. Am wichtigsten sind ihm „die Ziele der Schule“, die nicht „hochabstrakt und phrasenhaft“ sein dürfen, sondern „operationalisierbar“ sein müssen (22-23). Zu den wesentlichen Dimensionen gehören außerdem „der Unterricht“, für den bislang „die Beteiligten allenfalls in Ansätzen über Gütemaßstäbe verfügen“ (S. 24) und „die Lehrer“, bei denen „Maßnahmen zur Erhaltung und Steigerung der Motivation in viel stärkerem Maße als bisher als qualitätssichernde und qualitätssteigernde Intervention begriffen werden [müssen]“ (ebd.). Als weitere Dimensionen nennt Böttcher „die Schule als soziales System“, „Schulnetze“, „Ressourcen“ und „Evaluierungssysteme“ (S. 24-26).

Wenn man also davon ausgeht, dass unter Qualität ein Faktorenbündel zu verstehen sein soll, dass unter anderem auch als „Schulklima“ (Fend 1977) oder „Ethos“ (Rutter u.a. 1980) beschrieben worden ist, *können nicht einzelne Teilelemente* – wie von der Groeben es tut – *von vorneherein als unwirksam verworfen werden*. Als ein solches Teilelement lässt sich das Kerncurriculumkonzept begreifen. Böttcher/Hirsch wenden sich nicht gegen „individuelle Schulprogramme“ und gegen „eine Öffnung der Schule zur Region mit ihren spezifischen Charakteristika“ (S. 303). Für sie ist das sich im Kerncurriculum manifestierende zentrale Element lediglich „die zweite Seite der Medaille“ (ebd.). Vielleicht ist das Bild der Medaille noch zu eng gewählt. Das Kerncurriculum als Möglichkeit zur Vermittlung fundamentaler Kompetenzen lässt sich, um einmal ein komplexeres Bild zu wählen, vielleicht als ein Bauelement des Hauses *Qualität* beschreiben. Es ist nicht das einzige Element, aber ohne dieses Element fällt das Haus in sich zusammen. Es muss sorgfältig auf die anderen Bauelemente abgestimmt werden, sonst lässt sich kein optimales Haus errichten.

Die von von der Groeben ausführlich beschriebenen Aspekte wie „*pädagogische innovative Entwicklungsarbeit*“, die neue Didaktik, die „Öffnung des Unterrichts für vielfältige Lernwege und Erfahrungen“ (S. 323) und eine „inhaltliche Differenzierung“ (S. 322) – im nicht vom Kerncurriculum abgedeckten Stoffbereich – sind neben noch möglichen strukturellen Reformansätzen, vernünftig eingesetzten finanziellen Ressourcen und vielen anderen Ansatzpunkten allesamt *weitere Bauelemente des Hauses Schulqualität*. Wie bereits weiter oben angedeutet, scheinen die beiden hier diskutierten unterschiedlichen Ansätze weniger zu divergieren, wenn man sie als Teil eines Bündels von möglichen Reformelementen begreift, die genau das im Blick haben, was sich als „die bessere Schule“ bezeichnen lässt.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Beitrag von der Groeben habe ich versucht hervorzuheben, dass der Kerncurriculumansatz in der von Böttcher/Hirsch konzipierten Form sich als ein neuer Beitrag zu einer prak-

tischen Schulreform versteht, der beim Kern dessen ansetzt, was Schule ausmacht – der Frage des eigentlichen Unterrichts. Dabei geht der Ansatz davon aus, dass die Vermittlung fundamentaler und von allen Schülern geteilter Kompetenzen im Rahmen einer solchen Reform eine entscheidende Rolle spielen muss, wenn sichergestellt werden soll, dass jedes Mitglied der Gesellschaft einen Grundbestand an verbindlichem Wissen erwirbt. Wird dieser Ansatz als Teilelement des Bemühens um mehr Schulqualität verstanden, erweisen sich viele der möglichen Einwände, die lediglich andere Arbeitsschwerpunkte setzen, als Scheinantagonismen. Werden darüber hinaus die Prämissen und definitorischen Festlegungen des Konzepts genau nachvollzogen, lässt sich eine Reihe von Missverständnissen hinsichtlich der mit diesem Ansatz intendierten Zielvorstellungen beseitigen.

Gerade eine engagierte Lehrerin wie von der Groeben, die an einer Schule tätig ist, die nicht nur experimentell begann, sondern seit ihrem nunmehr 25-jährigen Bestehen immer wieder experimentierfreudig gearbeitet hat und Innovationen gegenüber aufgeschlossen war und ist, müsste eigentlich neuen Ansätzen, die im Wesentlichen die gleichen Ziele anstreben, zumindest eine Chance geben. *Ich hoffe sehr, dass die nun in Gang gesetzte Diskussion fortgesetzt wird.* Wünschenswert wäre ein breiter gesellschaftlicher Diskurs über die Projektskizze Kerncurriculum, im Verlaufe dessen die verschiedenen Aspekte und Problematiken aus unterschiedlichen Interessen und Perspektiven behandelt werden. *Darüber hinaus sollten meines Erachtens erste praktische Schritte unternommen werden, um das von Böttcher/Hirsch angedachte Konzept versuchsweise und in beschränktem Rahmen zu implementieren und zu evaluieren.* Ich bin davon überzeugt, dass sich im Verlaufe einer solchen Entwicklung herausstellen wird: Auch Inhaltskanons können Schulen besser machen.

Literatur

- Alba, Richard D. / Handl, Johann / Müller, Walter: Ethnische Ungleichheit im Deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 46, 1994, 2, S. 209-237
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995
- BMBF: Grund- und Strukturdaten 1997/98. Bonn 1997
- BMBF: Berufsbildungsbericht 1998. Bonn 1998
- Böttcher, Wolfgang: Soziale Auslese im Bildungswesen. In: Die Deutsche Schule. 83, 1991, 2, S. 151-161
- Böttcher, Wolfgang: Für eine Allianz der Qualität. In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 1, S. 20-37
- Böttcher, Wolfgang / Hirsch, Eric Donald jr.: Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums. In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 3, S. 299-310
- Boyzon-Fradet, Danielle / Boulot, S.: Les Immigrés et l'école: une course d'obstacles. Paris 1988
- Centre For Educational Research And Innovation: Immigrants' children at School. Paris 1987
- Core Knowledge Foundation: Results at Core Knowledge Schools: Improving Performance and Narrowing the Equity Gap. [<http://www.cstone.net/users/core/CK-proto2/about/eval/EvalpktRpt.htm>] 05.07.99
- Criblez, Lucien: Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. In: Zeitschrift für Pädagogik. 44, 1998, 1, S. 41-60
- DSW: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1998

- Evans, Kingsley: Bildungsreform in England: An Ketten gelegte Autonomie der Schule und der Lehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik. 43, 1997, 4, S. 551-566
- Fend, Helmut: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim 1977
- Fischer, Wolfgang: Die Schule des gegliederten Unterrichts und das Problem der Bildung. In: Heitger, M. (Hg.): Die Vielheit der Fächer und die Einheit der Bildung. Wien/Basel 1984, S. 63 f.
- Groeben, Annemarie von der: Trügerische Sicherheiten. In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 3, S. 311-323
- Heymann, Hans Werner: Allgemeinbildung und Fachunterricht. Hamburg 1997
- Hirsch, Eric Donald jr.: Cultural Literacy. What Every American Needs To Know. Boston 1987
- Hirsch, Eric Donald jr.: The Schools We Need And Why We Don't Have Them. New York 1996
- Hirsch, Eric Donald jr.: What Your 5th Grader Needs To Know. New York 1993
- Hopmann, Stefan / Riquarts, Kurt: Starting a dialogue: issues in a beginning conversation between *Didaktik* and the curriculum traditions. In: Journal of Curriculum Studies 27, 1995 a, S. 3-12
- Hopmann, Stefan / Riquarts, Kurt: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft, 1995 b, S. 9-34
- Horstkemper, Marianne: Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: Böttcher, W. / Klemm, K. (Hg.): Bildung in Zahlen – Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim 1995, S. 188-216
- Huisken, Freerk: Erziehung im Kapitalismus. Hamburg 1998
- Klemm, Klaus: Zum Personalbedarf der Kindertagesstätten und Schulen in Bayern. Essen 1994
- KMK: Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1987 bis 1996. Bonn 1997
- KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1988 bis 1997. Bonn 1998
- OECD: Curriculum Reform. An Overview of Trends (Malcolm Skilbeck). Paris 1990
- Preuss-Lausitz, Ulf: Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 43, 1997, 4, S. 583-596
- Rhyn, Heinz: Allgemeinbildung, Staat und Politik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 40, 1994, 4, S. 607-625
- Rolff, Hans-Günter: Autonomie als Gestaltungsaufgabe. In: Daschner, Peter / Rolff, Hans-Günter / Stryck, Tom (Hg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim/München 1995
- Rutter, Michael / Maughan, B. / Mortimer, P.: Fünfzehntausend Stunden. Weinheim 1980
- Stevenson, Harold / Chuansheng, C. / Shin-Ying, L.: Mathematics Achievement of Chinese, Japanese and American Children: Ten Years Later. In: Science. 259, January 1, S. 51-58, 1993

Dietrich H. Becker BDÜ, geb. 1952, Englischlehrer und Übersetzer, Leiter des Englischen Sprachinstituts Bochum;
 Anschrift: Englischsprachiges Sprachinstitut, Am Wall 13, 44866 Bochum
 E-Mail: sprachinstitut.becker@t-online.de