

Westbury, Ian

## Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille?

*Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 211-236. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 33)*



Quellenangabe/ Reference:

Westbury, Ian: Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille? - In: Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 211-236 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-100093 - DOI: 10.25656/01:10009

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-100093>

<https://doi.org/10.25656/01:10009>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

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

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

# Didaktik und/oder Curriculum

Grundprobleme einer international vergleichenden  
Didaktik

Herausgegeben von  
Stefan Hopmann und Kurt Riquarts  
in Zusammenarbeit mit  
Wolfgang Klafki und Andreas Krapp

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]**

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

33. Didaktik und, oder Curriculum. – 1995

**Didaktik und, oder Curriculum** : Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik / hrsg. von Stefan Hopmann und Kurt Riquarts. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1995  
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 33)

ISBN 3-407-41134-0

NE: Hopmann, Stefan [Hrsg.]

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

© 1995 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41134

# Inhaltsverzeichnis

## *I. Einleitung*

STEFAN HOPMANN/KURT RIQUARTS Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. ....	9
--	---

## *II. Grundlagen*

BJØRG B. GUNDEM Historische Wurzeln und heutige Grundlagen .....	37
KLAUS SCHALLER Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie .....	47
MAX VAN MANEN Herbart und der Takt im Unterricht .....	61
DAVID HAMILTON Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum. ....	81
WOLFGANG KLAFKI Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik .....	91

## *III. Paradigmata und Forschungsansätze*

REINER BROMME Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm .....	105
PETER MENCK Anmerkungen zum Begriff der „Didaktik“ in Deutschland .....	115
CHARLES W. ANDERSON Unterrichtsinhalte in einer multikulturellen Gesellschaft .....	127

WALTER DOYLE	
Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum .....	143
SIGRUN GUDMUNSDOTTIR/ANNE REINHARTSEN/NILS P. NORDTØMME	
„Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares“: Über das Wesen des pädagogischen Wissens über die Unterrichtsinhalte.....	163
PETER PEREIRA/CHRISTINE KEITEL	
Nachdenken über den Inhalt von Mathematikunterricht .....	175
EWALD TERHART	
Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme.....	197
 <i>IV. Didaktik und Curriculum in Forschung, Entwicklung und Lehrerbildung – Länderberichte</i>	
IAN WESTBURY	
Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille? .....	211
INGRID CARLGREN/TOMAS ENGLUND (Schweden)	
Die erneute Diskussion der Unterrichtsinhalte in der schwedischen Bildungsforschung und im landesweiten Curriculum.....	237
BERIT KARSETH (Norwegen)	
Didaktik in Forschung, Lehrerausbildung und Lehrplanentwicklung in Norwegen .....	249
ARTHUR JENNINGS (England/Wales)	
Didaktik, Curriculum und der Lehrplan – eine englische Sicht .....	261
GEORGE J. POSNER (USA)	
Curriculumtheorie, naturwissenschaftlicher Unterricht und die Naturwissenschaften .....	273
SVEN ERIK NORDENBO/KIRSTEN REISBY/KARSTEN SCHNACK (Dänemark)	
Didaktik in Dänemark .....	285
PERTTI KANSANEN/MICHAEL ULJENS (Finnland)	
Eine systematische Übersicht über die finnische Didaktik .....	299
HORST BAYRHUBER (Deutschland)	
Dimensionen der Didaktik der Naturwissenschaften in Deutschland .....	309
 <i>Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes.....</i>	 319

# Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille?<sup>1</sup>

## 1. Einleitung

Dieser Aufsatz ist spekulativ. Sein Ziel ist es, die amerikanische Curriculumtheorie und die Didaktik – also zwei unterschiedliche Schulen der Lehr-Lern-Forschung und der pädagogischen Praxis – systematisch miteinander zu vergleichen. Dabei wird auch zur Sprache kommen, in welche Gesellschaftsordnungen und Kulturen die jeweiligen Schulen eingebettet sind. Dieser Artikel stellt den vorläufigen Versuch dar, auf HOPMANNs und RIQUARTS' Bemerkung anlässlich einer Veranstaltung zu reagieren, der sich diese Aufsätze verdanken:

Strukturelle Angleichung und gemeinsame Forschungs- und Entwicklungstrends haben eine Situation herbeigeführt, in der es von größter Bedeutung ist, die Übereinstimmungen und Unterschiede der verschiedenen Modelle und Schulen (d.h. des Curriculums und der Didaktik) zu erkennen. Nahezu immer, wenn die Didaktik oder die Curriculumtheorie neuen Boden betreten, geschieht dies zu Lasten des anderen Gebietes, gleichsam als würden Didaktik und Curriculumforschung als entgegengesetzte Pole und nicht als wechselseitige Ergänzung betrachtet. Doch wie dem auch sei, die meisten Untersuchungen über dieses verwickelte Verhältnis sind nie bis zu einem systematischen Vergleich gediehen. Gleichzeitig erweist es sich immer dort, wo die beiden Traditionen miteinander konkurrieren, als außerordentlich schwierig, Didaktik und Curriculumtheorie voneinander abzugrenzen. Einige behaupten, Didaktik und Curriculumtheorie seien identisch, während andere von einem untergeordneten Verhältnis ausgehen, in dem entweder die Didaktik als Teil des Curriculums oder das Curriculum als Teilgebiet der Didaktik gilt.

Die von HOPMANN und RIQUARTS (1992 und in diesem Band) aufgeworfenen Fragen sind für jeden faszinierend und wichtig, der auch nur am Rande mit den beiden Schulen zu tun hat. Ihre Fragestellungen bilden den Rahmen dieses Artikels.

### 1 Danksagungen

Dieser Artikel ist zum Teil mit Unterstützung der Spencer Foundation zustande gekommen. Es erübrigt sich zu betonen, daß die hier geäußerten Meinungen nicht notwendigerweise mit denen der Spencer Foundation übereinstimmen. Auch schulde ich STEFAN HOPMANN für seine hilf- und lehrreichen Bemerkungen zu diesem Aufsatz großen Dank. WALTER DOYLE versorgte mich mit entscheidenden Einsichten, wenn mir die Probleme aus der Hand glitten. Natürlich ist keiner von ihnen für das verantwortlich, was ich mit ihrer Hilfe zustande gebracht habe.

Da Didaktik in der anglo-amerikanischen Welt unbekannt ist, bleibt die Debatte zwischen Parteigängern der Didaktik bzw. der Curriculumtheorie freilich eine rein europäische Angelegenheit, weshalb ich diese „internen“, in Deutschland verhandelten Probleme hier nicht ansprechen kann. Allerdings hoffe ich, in diesem Artikel zeigen zu können, daß ein Vergleich zwischen der modernen Didaktik, also einer deutschen und nordeuropäischen Tradition der Pädagogik, und der spezifisch amerikanischen Curriculumtradition zu wichtigen Erkenntnissen führen kann.<sup>2</sup> Sowohl Didaktik als auch Curriculum beschäftigen sich mit gleichlautenden Problemkreisen oder Fragestellungen, die KLAFKI folgendermaßen präzisiert hat:

- mit der Frage der Lehr- und Lernziele,
- mit der Frage der daraus folgenden Themen und Inhalte,
- mit der Frage der organisatorischen Form, der Methoden und Verfahren des Lehrens und Lernens,
- mit der Frage des Lehrens und der Lernmittel,
- mit der Frage der Vorbedingungen, Störfaktoren und unbeabsichtigten Begleiterscheinungen,
- mit der Frage, wie sich Lernergebnisse und -formen kontrollieren und beurteilen lassen.

KLAFKI nimmt weiterhin an, die Begriffe „Curriculum“, d.h. „Curriculumtheorie“, und „Didaktik“ würden sich nicht sehr unterscheiden. Ich möchte jedoch die These verteidigen, daß die unterschiedliche historische Institutionalisierung des Bildungswesens (wozu eine bestimmte Vorstellung vom „Lehrberuf“ ebenso gehört wie die Geschichte der Schulsysteme und ihrer Wechselwirkung mit den Curricula) zu einer ganz anderen Herangehensweise an KLAFKIs Fragen geführt hat. In Amerika war die Antwort eng verknüpft mit der Vorstellung, es gelte Schulsysteme einzurichten, in denen die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer ausdrücklich von Behörden bestimmt wird, zu deren umfassenderen Befugnissen auch ein Curriculum gehört, das die Ziele nicht weniger als die Inhalte (im Falle Amerikas die Lehrbücher) festlegt und die von den Lehrern „anzuwendenden“ Unterrichtsmethoden vorschreibt. In Deutschland wurde die staatliche Lehrplanarbeit weder der Idee noch der Wirklichkeit nach als ausdrückliche Beeinflussung des Unterrichts betrachtet, sondern als ein Korpus von Themen, deren Realisierung im Unterricht sich auf die Überlegungen der Lehrerinnen und Lehrer, d.h. die Didaktik, stützt. Die Didaktik ist daher nicht auf das System zugeschnitten, sondern auf die mit den Aufgaben der Lehrkraft verbundenen Erwartungen. Diese soll sich sowohl von Bildungswerten als auch vom Rahmen eines maßgeblichen Curriculums leiten lassen. Die Didaktik sucht nach Modellen, anhand

2 Mein Versuch eines „systematischen Vergleichs“ muß sich mit meiner bescheidenen Kenntnis der deutschen und mitteleuropäischen Kulturen, Institutionen und Didaktikschulen begnügen. Auch mag mein Verständnis der amerikanischen Tradition nicht von allen geteilt werden. Zudem wird man zweifellos weder von der amerikanischen Curriculumtheorie noch von der Didaktik reden können, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich in einem streng vergleichenden Begriffsrahmen herausarbeiten ließen. Ich kann allein hoffen, daß diese Überlegungen den Weg zu einer vergleichenden Analyse weisen, die abgesicherter, begründeter und systematischer ist – zumindest was den amerikanischen Anteil des Dialogs betrifft.

deren der Lehrer oder die Lehrerin Qualität und Charakter jener Grundprinzipien beurteilen kann, die er bzw. sie zur Rechtfertigung des Unterrichts im Lichte der Bildung, der objektiven, in den staatlichen Lehrplänen oder Curricula festgelegten Inhalte und der „Bedürfnisse“ seiner oder ihrer Klassen anführen kann.

Mit anderen Worten: Curriculumtheorie und -forschung einerseits so wie Didaktik andererseits sind und waren Teil eines ganz andersgearteten praktischen, kulturellen und strukturellen Kontextes. Sie stellen, um es noch einmal zu betonen, ganz unterschiedliche intellektuelle Systeme mit völlig verschiedenen Ausgangspunkten dar und streben daher eine sehr unterschiedliche intellektuelle und praktische Arbeit an. Lassen Sie mich dies begründen, indem ich zunächst die beiden Traditionen kurz beschreibe und dann miteinander vergleiche. Am Ende dieses spekulativen Aufsatzes werde ich skizzieren, wie sich die beiden Traditionen möglicherweise als konstruktive Ergänzung der jeweils anderen auffassen lassen. Zumindest was die amerikanische Seite der Medaille betrifft, ist eine solche Ergänzung sehr vielsprechend, da die Didaktik uns die Möglichkeit bietet, über etwas nachzudenken, das bis heute ein blinder Fleck in der herkömmlichen Curriculumtheorie war.

## 2. Curriculumtheorie und -forschung

„Was sich in den letzten Jahren (in der amerikanischen Curriculumtheorie- und praxis) nicht geändert hat, ist der schnelle Sprung von den Zielen zur Bewertung, der den curricularen Belangen der Schüleraktivitäten als Unterstützung bestimmter, wie auch immer bezeichneter Absichten kaum Beachtung schenkt ... Manchmal springt man von den Absichten zur Bewertung, manchmal gehen die Sprünge, was vielleicht noch unheilvoller ist, in die entgegengesetzte Richtung: von dem was überprüfbar ist, zu dem was erreichbar ist“ (SOSNIAK 1994).

Wenn wir mit dem amerikanischen Schauplatz beginnen und uns eng an die praktische Arbeit der Curriculumüberlegungen im Schulwesen halten, läßt sich das „Curriculum“ ohne weiteres in einem Begriffsrahmen mit drei Interessenschwerpunkten verorten, in deren Mittelpunkt der harte Kern der amerikanischen Curriculumforschung steht, nämlich RALPH TYLERS (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction* und das dort formulierte TYLERSche Grundprinzip.<sup>3</sup>

In seinem Buch, und mehr noch in der praktischen Anwendung des TYLERSchen Grundprinzips in Curriculumplanung und -arbeit, lassen sich drei verschiedene Themen ausmachen. Obgleich diese Aspekte der Curriculumüberlegungen im Rahmen des Grundprinzips vereinigt werden, spiegeln sie verschiedene Tendenzen oder besser gesagt Schichten in der Entwicklung der amerikanischen Curriculumtheorie wider. Aus diesem Grund bezeichnen sie in der Praxis verschiedene Problembereiche.

3 Eine kürzlich erschienene, wohlwollende Interpretation des TYLERSchen Grundprinzips findet sich bei HLEBOWITSH (1992) und AIRASION (1994). Einen Abriß der Schulen innerhalb der amerikanischen Curriculumtheorie gibt REID (1994, Kap. 1).

Erstens wird ein Verwaltungssystem für die Curriculumentwicklung und -spezifizierung und später für die Kontrolle und Bewertung der schulischen „Dienstleistung“ vorausgesetzt, Curriculumplanung, Zielfestlegung, Unterweisung und Beurteilung der Schüler und des Curriculums selbst eingeschlossen. Die klassischen bei der Durchführung des Curriculums angewandten „Techniken“, die Ausarbeitung der Tests und die Prüfungen folgen neben Bewertung und Beurteilung des Curriculums aus dem Gesamtrahmen. Zweitens ist diese Struktur ausgesprochen rational (oder anscheinend rational), insofern nämlich, als sie eine Reihe von geordneten Schritten angibt, mittels deren sich ein angemessenes Curriculum entwickeln und dessen Durchführung bewerten läßt. Diese Rationalität entspringt dem Grundprinzip, und zwar vermittelt der Vorstellung, die „Bedürfnisse“ der Lernenden und der Gesellschaft lieferten die Grundlage für die Schaffung der umfassenderen Ziele der Schule und deren Umwandlung in die potentiell erreichbaren und unmittelbaren Ziele, auf denen die Unterrichtsmethoden und die Bewertung basieren. Die Bewertung soll den Curriculumverfassern und Lehrkräften die nötigen Rückmeldungen für die Einschätzung der Qualität und Angemessenheit ihrer Arbeit liefern. So mündet schließlich der Begriff analysierbarer und anleitender „Bedürfnisse“ in TYLERS Rezept, daß Curriculumplaner die traditionellen Fächer, den Alltag außerhalb der Schule und die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler als gemeinsame Quellen des Curriculums betrachten, insofern als Vorschläge, die aus diesen Bereichen kommen, durch psychologische und philosophische Theorien gefiltert werden.

Die unterste Schicht innerhalb der herkömmlichen Curriculumtheorie und -praxis spiegelt die grundlegenden Annahmen des staatlichen Bildungswesens in Amerika und auch der Bildungssysteme anderer Gesellschaften wider, die in derselben Epoche entstanden. So bemerkt KAESTLE (1973a), daß zu dem Zeitpunkt, als der wechselseitige Unterricht<sup>4</sup> – er sollte in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum Spezifikum

4 „Wechselseitiger“ Unterricht bezieht sich selbstverständlich auf die mit der Arbeit von ANDREW BELL und JOSEPH LANCASTER verbundenen Methoden der Schulorganisation und des Unterrichts. HOPMANN (1990, S. 15) faßt die Grundzüge des Bell-Lancaster-Systems folgendermaßen zusammen:

- Schüler wurden als Hilfslehrer (monitors) eingesetzt.
- Alle Schüler der Schule wurden gemäß ihrem Leistungsstand in kleine Gruppen zusammengefaßt, wobei der Stoff so gelehrt wurde, daß jede Gruppe von einem „Hilfslehrer“ unterrichtet werden konnte.
- Eine derartige Zusammenfassung von kleinen Gruppen setzte eine sorgfältige Gestaltung des Unterrichtsstoffes in kleine „Einheiten“ voraus.
- Da alle Schülergruppen gleichzeitig arbeiteten, herrschte stets eine rege Beschäftigung in der Schule, was sehr viel Disziplin erforderte.
- Die Klassenzimmer und Unterrichtsmaterialien mußten sowohl räumlich als auch pädagogisch sorgfältig durchdacht sein (vgl. auch KAESTLE 1973b).

HOPMANN hält fest, daß das System des wechselseitigen Unterrichts eine ausgefeilte Standardisierung des Unterrichtsstoffes mit sich brachte, denn nur so ließ sich das Curriculum durchführen, welches seinerseits die Unterrichtskontrolle erleichterte und Individualisierung dadurch unterstützte, daß Schüler die Schule verlassen und später wieder besuchen konnten. Bei einem Wiedereintritt in die Schule sollten sie ihre Arbeit dort wieder aufnehmen können, wo sie sie unterbrochen hatten.

In großen Teilen der anglo-amerikanischen Welt folgte auf das System des wechselseitigen Unterrichts das „System der Schulklassen“ (vgl. HAMILTON 1989), das bis heute als vorherrschende Form der Schulorganisation Bestand hat. Die Beziehungen zwischen den Systemen des wechselseitigen Unterrichts und der Organisation nach Klassen müssen sicherlich noch eingehender untersucht werden, soviel steht allerdings fest: Die Strukturen und Techniken des Unterrichts und der Organisation in Klassen hingen von den Entwicklungen des früheren Systems ab.

der New Yorker Schulen werden – zum ersten Mal erörtert wurde, der Ausdruck „System“ des wechselseitigen Unterrichts als eine Möglichkeit der Unterrichtsorganisation in einer einzelnen Schulen betrachtet wurde. Später verstand man unter „System“ ein „neues Konzept“, ... „die Möglichkeit, eine ganze Gruppe von Schulen zu regulieren“ (KAESTLE 1973 a, 164, S. 171).

Die Ausweitung des (New Yorker) Schulsystems vollzog sich auf zwei Ebenen. Die Vervielfältigung identischer allgemeiner Schulen unter einer einheitlichen Leitung läßt sich als horizontale Ausweitung begreifen. Gleichzeitig nahm das sich entwickelnde Konzept des Systems auch die Bedeutung der Festigung verschiedener Niveaus von Schulen und der zwischen ihnen herrschenden Beziehungen an. Dies könnte man die vertikale Ausweitung des Systems nennen.

Für unsere Zwecke sind einige Merkmale der Entwicklung des Systems während des frühen 19. Jahrhunderts in New York von Bedeutung: Sie reagierte auf die Verzehnfachung der Bevölkerungszahl von 1800 bis 1850, die auch erheblich mehr soziale Probleme nach sich zog. Zudem stellte sie eine Antwort auf die sichtbare Unfähigkeit der früheren Struktur unabhängiger Schulleitungen und Schulen dar, auf diese Probleme zu reagieren. Die Systematisierung des Schulwesens war eine Möglichkeit, die entstehenden Probleme anzugehen:

„Nachdem das System einmal eingerichtet war, ließ es sich vervielfältigen. Unabhängig davon, wie viele Kinder es gab, ob sie reich und arm waren, Immigrantenkinder oder Kinder von Einheimischen, das System stellte einfach mehr Schulen desselben Typs bereit und bildete mehr Lehrer nach demselben Muster aus“ (KAESTLE 1973a, S. 166).

Dies System war hierarchisch strukturiert und durch und durch standardisiert, vor allem hinsichtlich des Curriculums, das für alle Schulen dasselbe und auf allen Niveaus genauestens reguliert war. Das System ermöglichte es Lehrern, Laufbahnen einzuschlagen, die mit einem „Bewußtsein von Sicherheit und dem Wissen, Teil eines Gemeinschaftsunternehmens zu sein“, verbunden waren, „allerdings um den Preis der Unterordnung innerhalb des Systems“ (KAESTLE 1973a, S. 176). Die Lehrerinnen und Lehrer, die doch unmittelbar mit den Schülerinnen und Schülern, den „Kunden“ des Systems, zu tun hatten, besaßen keinerlei Mitspracherecht beim Curriculum, was (wie KAESTLE es ausdrückt) eine „Entpersönlichung“ der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zur Folge hatte.

Die Entwicklung einer flächendeckenden Organisation für ein großes Schulsystem in New York war, wie KAESTLE (1973a, S. 188f.) betont, insofern erfolgreich, als die Schulen als ein koordiniertes System in eine potentiell sehr einflußreiche Maschinerie verwandelt wurden, denn sie waren jetzt einheitlichen politischen Entscheidungen unterworfen. Die potentielle Bedeutung des Schulwesens für die Lösung sozialer Probleme nahm auf diese Weise beträchtlich zu.

Das Schulsystem wurde daher zu einer Behörde par excellence: Die Schulen waren einerseits eine von ihren Strukturen, Regeln und Verfahren bestimmte und durchdrungene Organisation. Allgemeiner betrachtet lieferte es die Mittel und Wege, um die gesellschaftliche Aufgabe der schulischen Unterweisung, der Sozialisation und der Erziehung zu erfüllen.

Im Laufe seiner Darstellung der Entstehung des New Yorker Schulsystems zwischen 1800 und 1853, dem Jahr, in dem die freiwilligen Schulen der Free (und später Public) School Society einem Städtischen Schulausschuß (City Board of Education) unterstellt wurden, macht KAESTLE zwei miteinander verbundene Bemerkungen, die entscheidend für die Interpretation der Curriculumarbeit in Amerika und allen Gesellschaften sind, in denen die Schule als Institution eine vergleichbare Geschichte aufweist. Zunächst einmal stellt er fest, daß der von ihm untersuchte Verlauf der Entwicklung auf die Verstärkung reagierte. Die daraus entstehenden Institutionen waren stark von der Vorstellung beeinflusst, die Schule beruhe auf universalen, allgemeinen Regeln über die Ordnung der menschlichen Angelegenheiten (auf einer Wissenschaft der Erziehung), sowie von den Vorstellungen und Verfahrensweisen der industriellen und organisatorischen Revolution des 19. Jahrhunderts (vgl. KAESTLE 1973b, S. 9ff.).<sup>5</sup>

Das System wandte kollektive Entscheidungen auf eine große Masse von Menschen an. Es verbreitete detaillierte Verfahren und versuchte dann, Qualität dadurch zu garantieren, daß es jede Abweichung unterdrückte. Die Leiter des Systems griffen auf Überwachung, Überprüfung, Belohnungen und Strafen zurück, um ein einheitliches Verhalten zu fördern, und sie legten die Beziehungen zwischen den verschiedenen Ebenen in der Autoritätshierarchie für die Lehrerinnen und Lehrer und in der Curriculumhierarchie für die Schülerinnen und Schüler ausdrücklich fest (KAESTLE 1973a, S. 182).

KAESTLES zweite Bemerkung bezieht sich darauf, daß das System in einem institutionellen Rahmen entwickelt wurde, in dem eine einzige maßgebende Behörde für eine gemeinsame Richtung sorgte. 1853 unterstellte die mit Privatmitteln geförderte Public School Society, die das System des wechselseitigen Unterrichts in den Schulen New Yorks eingeführt hatte, ihre Unterrichtsanstalten einer öffentlichen Bildungsbehörde – und damit gab sie ein System weiter, in dem nahezu alle Eigenschaften, die wir mit dem modernen städtischen System Amerikas verbinden, schon ausgeprägt waren (KAESTLE 1973a, S. 182). Eine einzige Zentralbehörde nahm den Aufbau einer bürokratisch organisierten und monopolistischen Einrichtung der „öffentlichen“ Bildung in die Hand.<sup>6</sup> Praktisch alle Formen des modernen amerikanischen Schulsystems lassen sich im Kern bereits in dem von KAESTLE beschriebenen Schulsystem des frühen 19. Jahrhunderts erkennen.

Die „Curriculumerstellung“ als Schaffung detaillierter Richtlinien für die Kontrolle und Anleitung dieses öffentlichen Systems von Schulen war ein grundlegender Teil dieser institutionellen Entwicklung.<sup>7</sup> Die Arbeit am Curriculum war zumindest der

5 HOPMANN (1990) vertritt darüber hinaus die Meinung, die leitenden Stellen mußten in der Lage sein, eine Verwaltung des Schulsystems herauszubilden, d.h., über Mittel, Wege und die Fähigkeit, sie in geeigneter Weise zu entwickeln, verfügen. Seine Feststellung, daß der preußische Staat aus politischen oder verwaltungstechnischen Gründen davon Abstand nahm, diese Fähigkeit zu entwickeln, ist für die Bewertung der Rolle der Didaktik im deutschen Bildungssystem entscheidend (HOPMANN 1990, S. 26 f.).

6 Die „Konkurrenten“ des Systems waren die „Privatschulen“ (um eine Unterscheidung zu verwenden, die für die Geschichte des anglo-amerikanischen Schulsystems weitgehend entscheidend ist). In dem Maße, wie Curriculumeingriffe von Schulen dieses Typs autorisiert waren, waren sie eher indirekt als direkt. Doch wie dem auch sei, das private Schulwesen fiel nicht in den Bereich der Curriculumtheorie.

7 Die staatlich gelenkte Curriculumentwicklung, soweit sie im 19. Jahrhundert in Amerika existierte,

Ideologie nach in erster Linie ein Aspekt der öffentlichen und demokratischen Politik, obwohl das Curriculum in Wirklichkeit von den zentralen Behörden des Schulsystems erstellt wurde. Deren Arbeit bestand darin, Unterrichtskurse für die einzelnen Klassenstufen zu erstellen, die von den (normalerweise) gewählten Schulausschüssen gebilligt und gegebenenfalls für ihre Schulsysteme übernommen wurden. Die Voraussetzungen und Verordnungen, die um TYLERS Grundprinzip kreisen, wie funktionsfähige Curricula am besten abgefaßt werden könnten oder sollten, spiegeln die im 19. Jahrhundert üblichen Verfahren zur Erstellung eines Curriculums wider und erweitern und modifizieren sie nur in Einzelheiten. Vor allem aber stellten sie die Grundannahmen des 19. Jahrhunderts über die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer als Vertreter des Systems nicht in Frage.<sup>8</sup>

Die zweite Schicht in TYLERS Grundprinzip und allgemeiner in den amerikanischen Curriculumüberlegungen trat in den 20er und 30er Jahren unseres Jahrhunderts zutage. Sie enthielt zwei grundverschiedene Elemente und veränderte die gesellschaftliche Rolle einiger Hauptakteure auf dem „Feld“ des Curriculums. Einerseits gab es die Reformpädagogik in den Grundschulen. Andererseits (und dieses zweite Element war für TYLER und seine Ausrichtung an der sich entwickelnden weiterführenden Gesamtschule von größter Bedeutung) stellten sich neue Aufgaben, die mit dem Auftreten einer höheren Schulbildung für alle in Zusammenhang standen, während im 19. und frühen 20. Jahrhundert die höhere Bildung nur als Vorbereitung für die Eliten betrachtet wurde (TROW 1961). Aufgrund dieses Übergangs mußten einerseits jene Curriculaveränderungen ideologisch gerechtfertigt, die als notwendige Begleitumstände einer „neuen“, den Schülerinnen und Schülern aus anderen Schichten zugute kommenden Schule betrachtet wurden, und andererseits mußten jene gesellschaftlichen Neuerungen vermittelt werden, die mit der neuen Schule auftraten, vor allem im Gefolge der in den 30er Jahren entstehenden amerikanischen Gesamtschule. Diese Aufgabe der Vermittlung, eine Aufgabe, die notwendigerweise eine gewisse Distanz zu den bestehenden institutionellen Kategorien und Organisationsformen der damaligen Schule beinhaltete, wurde, soweit es das Curriculum betraf, energisch von einer neuen Gruppe akademisch verwurzelter Intellektueller wie TYLER in Angriff genommen. Angesichts dieses Wandels wurde die Arbeit am Curriculum zu einer Tätigkeit, die die notwendigen Veränderungen in den Schulen unterstützte, rationalisierte, anleitete und zu rechtfertigen suchte. Daneben wurde sie für die Öffentlichkeit zu einer Quelle der Autorität für die entstehende berufsständische und administrative Führungselite eines solchen sozialen Wandels.<sup>9</sup> Es war die „Bewegung“, die ihre

versuchte niemals, mit der Detailliertheit und Genauigkeit der städtischen Systeme gleichzuziehen, und beschäftigte sich weitgehend mit der Anpassung der städtischen Curriculumrichtlinien an die häufig unterentwickelten kleinen ländlichen Schulbezirke.

- 8 MYERS (1994, S. 153) hat beispielsweise kürzlich bemerkt, daß „die Öffentlichkeit der Lehrerschaft nicht die Befugnis übertragen hat, Maßstäbe für die Unterrichtspraxis oder den Curriculuminhalt aufzustellen. Diese beiden Bereiche waren als Gegenstand öffentlicher Entscheidungen gedacht, und fallen nicht in die Kompetenz eines Berufsstandes. So haben die Gerichte und eine Reihe anderer öffentlicher Behörden erklärt, K-12 Lehrer besäßen weder die akademische Freiheit, über ihr eigenes Curriculum zu befinden – beispielsweise die von ihnen gewünschten Lehrbücher verbindlich zu machen – noch die Freiheit, ihre eigene Pädagogik zu wählen. Entscheidungen dieser Art fallen in die Verantwortung der Öffentlichkeit und werden von örtlichen Ausschüssen und Regierungskommissionen getroffen.“

Vorschriften durch ein neues Verständnis von „Wissenschaft“ (d.h. TYLERS „Psychologie“), gesellschaftlichen „Bedürfnissen“ und Vorstellungen von „Zeitgemäßheit“ absegnen wollte, und während sie sich mit dem Curriculum, den Schulprogrammen und der Lehrerpraxis identifizierte, die die neuen Schulen unterstützen sollten, galt ihr Hauptinteresse immer noch dem „System“ (vgl. WESTBURY 1992; DOYLE/WESTBURY 1992).

Die Geschichte der Curriculumforschung seit den 30er Jahren dieses Jahrhunderts dokumentiert ein Spiel der Interessen, die, wie ich meine, aus den institutionellen Merkmalen des umfassenden Schulsystems stammen. So war die Curriculumarbeit von ihren Anfängen in den städtischen Schulbürokratien des 19. Jahrhunderts über die Reformperiode während der 20er und 30er Jahre dieses Jahrhunderts bis hin zu den Curriculumreformen nach den sowjetischen Sputnikerfolgen und dem heutigen Interesse an einer landesweiten „Reform des Systems“ vor allem mit dem System und dessen Anpassung an die „Bedürfnisse“ der jeweiligen Epoche beschäftigt. Vom Standpunkt des Curriculums aus waren die Lehrerinnen und Lehrer, wie ich schon andeutete, die unsichtbaren Vertreter des Systems. Sie sollten von diesem indirekt kontrolliert werden und nicht als unabhängige Akteure auftreten, die eine eigene sichtbare Funktion in den Schulen übernahmen. Man ging davon aus, daß sie von dem System angeregt und angeleitet wurden und nicht ihrerseits Anregungen für das System lieferten.

Drei Themen, die in allen Erörterungen des Curriculums immer wieder auftauchen, folgen in gewissem Sinne aus dieser institutionellen Grundlage. Als Begleiterscheinung seines Platzes innerhalb des umfassenden Systems, das seinerseits ein zentral verwaltetes Dienstleistungssystem der Gemeinden oder des Staates ist, wird das Curriculum zunächst im Hinblick auf öffentliche „Bedürfnisse“ erörtert – wobei die Schulen als Mittel für deren Befriedigung betrachtet werden. Das System ist immer an Zielen ausgerichtet, gleichgültig ob es sich darum handelt, die Werte des Gehorsams, der Strebsamkeit usw. einzuimpfen, wofür der wechselseitige Unterricht der New Yorker Schulen im 19. Jahrhundert steht, oder ob es dabei wie heutzutage um soziale und nationale Ziele wie Produktivität, Umweltbewußtsein und dergleichen geht (vgl. WESTBURY 1979). Andere Schulmodelle stehen innerhalb der vorherrschenden formalen Curriculumtradition oder ihrer entscheidungspolitischen Analogie nicht zur Diskussion. Zweitens ist das Curriculum, als Nebeneffekt seiner reformerischen Aufgabe, ein Arbeitsgebiet, das unauflöslich mit Vorstellungen von „Modernisierung“ und „Reform“ der Schulen verbunden ist. Die der Curriculumtheorie entnommenen systematischen Techniken sind dazu da, die Schulen zu verändern und zu reformieren und nicht, sie so zu belassen, wie sie sind! Und drittens haben die traditionelle Curriculumtheorie und die „praktische“ Curriculumarbeit aufgrund dieses Stand-

9 Als das „Curriculum“ wieder an die amerikanische Universität verlegt wurde, kam es zu einer massiven Unterstützung des Bestrebens, die Curriculumarbeit auf ein „rationales“ Fundament zu stellen. Infolge ihrer Wechselwirkung mit Wissenschaften wie der „Psychologie“ und der Universitätsforderung, die Curriculumarbeit solle eine „wissenschaftliche“, d.h. eine auf Forschungsergebnissen beruhende Grundlage erhalten, gewannen Vorstellungen von der Curriculumentwicklung als einer Form der „Sozialtechnologie“ die Oberhand. Ein derartiger Trend war sowohl beim Reformflügel als auch bei der verwaltungsorientierten Richtung der Curriculumforschung beobachtbar.

punktes im abstrakten Lehrer typischerweise einen (wenn nicht den) Bremsklotz für notwendige Erneuerungen, Veränderungen und Reformen gesehen; ein „Problem“, dem sich die Theorien der Curriculumdurchführung widmen müssen. Lehrer gelten, wie OLSON (1982, S. 8) erklärte, als konservativ und als Ursache „des Fehlschlagens“ mancher Neuerung. Diese Auffassung vom Lehrer und seiner Rolle stellt den krassen Unterschied zwischen Didaktik- und Curriculumtheorien dar. In den Schlußbemerkungen dieses Artikels werde ich behaupten, daß dieses Bild vom Lehrer in erster Linie für die Spannung innerhalb der heutigen amerikanischen Curriculumtheorie verantwortlich ist.

### 3. *Didaktik*

„Die Aufgabe des Lehrplans ist die Festlegung der Bildungsziele und Auswahl und Konzentration, früher sagte man des Unterrichtsstoffes, heute der Bildungsgüter oder der Bildungswerte“ (WENIGER 1952, S. 22).

„Übernimmt man für alle auf die Inhaltlichkeit, auf das ‚Was‘ des Unterrichts und der Bildung gerichteten gedanklichen Bemühungen den Begriff Didaktik (– in Abhebung von der auf das ‚Wie‘ gerichteten Methodik –), so kann man die erste Aufgabe des sich vorbereitenden Lehrers als didaktische Analyse bezeichnen“ (KLAFKI 1963, S. 130).

Das „Modell“ des deutschen Schulsystems hat, wie HOPMANN unterstrichen hat, andere institutionelle Wurzeln als dasjenige der anglo-amerikanischen Welt. Zudem unterscheidet sich, worauf schon JARAUSCH (1990) hinwies, der deutsche Gedanke des Berufsstandes sowohl historisch als auch ideologisch stark vom amerikanischen Ideal.<sup>10</sup> So wie ich versucht habe, ein idealisiertes Bild des traditionellen amerikanischen Curriculumgebietes und seines institutionellen wie kulturellen Kontextes vorzulegen, möchte ich nun die entscheidenden Voraussetzungen und Hintergründe der Didaktik beschreiben. Ich werde dies so tun, daß die Unterschiede zwischen der amerikanischen und der deutschen Tradition beleuchtet werden. Wie bereits deutlich geworden ist, entwickelte sich die institutionelle Form des (öffentlichen) Schulsystems Amerikas und damit der institutionelle Kontext des Curriculums während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den großen Städten der Vereinigten Staaten – und zwar als Reaktion auf die Probleme, die sich durch eine elementare Schulbildung für die Massen ergaben. Demgegenüber fallen die strukturellen und institutionellen Wurzeln des deutschen Schulsystems ins 18. Jahrhundert und die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts, also in eine Zeit, zu der die Urbanisierung Deutschlands und das Auftreten der pädagogischen und curricularen „Systeme“ der anglo-amerikanischen Welt noch nicht stattgefunden hatte.

<sup>10</sup> LA VOPA (1990, S. 28f.) weist darauf hin, daß sich die anglo-amerikanischen Modelle der Professionalisierung „für den europäischen Kontinent als ungeeignet erwiesen, da sich dort schon vor der modernen Industrialisierung eine übergreifende staatliche Bürokratie entwickelt hatte“.

So bemerkt HOPMANN (1990, S. 24f.) in seiner Erklärung dafür, warum es in Preußen nicht gelang, einen wechselseitigen Unterricht durchzusetzen, vergleichbar dem, der sich an den New Yorker Schulen im frühen 19. Jahrhundert herausbildete:

„Der englische (und amerikanische) Weg, sich in den Anfängen eines nationalen Schulsystems auf den wechselseitigen Unterricht zu stützen, ließ sich nicht überall wiederholen. Er scheint vielmehr aus den besonderen Bedingungen einer ökonomisch fortgeschrittenen Gesellschaft zu folgen, die keine organisierte Volksbildung entwickelt, ja noch nicht einmal die ersten Schritte zu einer nationalen Bildungspolitik vollzogen hatte. ... (Doch) verlangt diese Strategie nach wirksamen Behörden, die in der Lage sind, die Aufgaben einer staatlichen oder quasi-staatlichen Verwaltung zu übernehmen.“

HOPMANN (1990, S. 25) schließt seine Erörterung der Frage, warum sich der wechselseitige Unterricht in Preußen nicht institutionalisieren ließ, mit der Feststellung, daß der wechselseitige Unterricht sich dort durchsetzen konnte,

„wo sich eine nicht-staatliche Bewegung mit der allgemeinen Regierung oder umgekehrt verband. Wenn eine eigene staatliche Curriculumverwaltung bereits bestand, so daß die Bewegung mit ihr konkurrieren mußte, kam es selten zur Zusammenarbeit, weshalb auch der Erfolg ausblieb.“

Die kameralistischen deutschen Staaten hatten die Verwaltung des Bildungsbereichs im 18. Jahrhundert geordnet und nach der territorialen Neugestaltung von 1806 ihre Verwaltung auf das Curriculum ausgedehnt. Diese Verwaltung des Bildungswesens und des Curriculums übernahm nicht die Verantwortung für die Leitung des bereits bestehenden Schulnetzes, vielmehr wurde der Lehrplan als Richtlinie für die lokale Auswahl der Unterrichtsgegenstände verwendet. Die einzelnen Schulen und später die Lehrer waren berechtigt, die Gegenstände des Lehrplans zu unterrichten. Auf diese Weise wurde die Unterrichtsplanung auf der Ebene der einzelnen Schulen und Schulklassen vom staatlichen Curriculum und der staatlichen Verwaltung abgekoppelt.<sup>11</sup>

Die verwaltungstechnische Zweckmäßigkeit spielte laut HOPMANN (1990) eine wichtige Rolle bei der Ausformung der für das deutsche Schulwesen entscheidenden institutionellen Muster. Zugleich waren aber auch jene Muster und Traditionen, die sich im dem größeren Zusammenhang der deutschen Berufsstände ausgebildet hatten, für die Entwicklung des Rahmens verantwortlich, in dem die moderne Didaktik entstand. Der Staat und die Universität als Ausbildungsstätte der zukünftigen Geistlichen, Staats- und Justizbeamten waren für die Entwicklung der deutschen Berufsstände entscheidend. Unabhängig vom Staat und des juristischen wie berufsständischen Gedankens der Lehrbefugnis wäre es undenkbar gewesen, daß im 19. Jahrhundert der akademische Berufsstand des Gymnasiallehrers (und im 20. Jahrhun-

11 HOPMANN (1990, S. 25f.) unterstreicht, daß ebendieses Modell mit den Forderungen des wechselseitigen Unterrichts unvereinbar war, und zwar deshalb, weil es sich durch das bereits bestehende Modell erübrigte, daß die staatliche Verwaltung sich in die Komplexitäten der lokalen Schulcurricula einmischte oder für die Leistung der Schule verantwortlich zeichnete.

dert der des Volksschullehrers) auftrat. Dank ihrer waren die Berufsstände befugt, innerhalb des vom Staat vorgegebenen rechtlichen und administrativen Rahmens zu wirken. Die mit der Lehrbefugnis erworbenen Rechte stützten sich ihrerseits auf eine Universitätsausbildung, von der JARAUSCH (1990a, S. 14) meinte, sie habe

„die für die gehobenen sozialen Positionen erforderliche Allgemeinbildung vermittelt und neben einer gewissen fachlichen Ausbildung, die den anschließenden Erwerb der praktischen Fähigkeiten erleichtern sollte, auch einige für die Lösung allgemeiner Probleme nötige wissenschaftliche Kenntnisse. Das komplexe System des zweiteiligen Staatsexamens, dessen erster Teil die wissenschaftlichen Kenntnisse prüfte, während der zweite deren praktische Anwendung begutachtete, erhob die deutschen akademischen Berufsstände über weniger angesehene Berufe.“

Die Form und Art dieser Verknüpfung von Berufsstand und Universität bedeutete auch, daß die akademischen Berufsstände, allen voran die Gymnasiallehrer<sup>12</sup>, auf eine Weise von „kulturellen“ Fragen beeinflusst waren, wie es in der angelsächsischen Welt und zweifellos in den Vereinigten Staaten nicht der Fall war. Dieser Umstand wurde für die Schaffung der deutschen Unterrichtskultur von größter Bedeutung und spielte eine entscheidende Rolle bei der Herausbildung des intellektuellen die Lehrtätigkeit umgebenden Rahmens, aus dem die moderne Didaktik hervorgehen sollte. Ein Element ist dabei besonders grundlegend!

LA VOPA (1990) bemerkt, daß gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Pädagogik als eine induktive Wissenschaft galt, die nach einem tieferen Verständnis der allgemeinen die Entwicklung des Menschen bestimmenden Grundsätze und der „Kunst“, sie anzuwenden, suchte.<sup>13</sup> Ende der 80er Jahre des 18. Jahrhunderts war diese rationalistische Auffassung der Pädagogik zu einer starren Lehrmeinung geworden, was zu einer Lebens- und Berufsvorstellung führte, die den akademischen Berufsständen zunehmend reizlos erschien.<sup>14</sup> Infolgedessen wurde um die Wende des 19. Jahrhunderts die Ideologie dieser utilitaristischen Pädagogik zugunsten eines „neuen“, den altsprachlichen Unterricht betonenden Neuhumanismus aufgegeben, der die Eigentümlichkeit jeder „Persönlichkeit“ als eine einzigartige Verkörperung der moralischen Kraft im Menschen pries. Es versteht sich von selbst, daß die Gymnasiallehrer die treibende Kraft dieser Bewegung waren.

Mehrere Aspekte dieser neuhumanistischen Bewegung waren für die künftige Auffassung über Unterricht und Schulwesen in Deutschland wichtig. In institutioneller Hinsicht läßt sich der Neuhumanismus des 19. Jahrhunderts als ein Versuch betrachten, die Autorität der Lehrer als Angehörige eines akademischen Berufsstandes

12 Nachdem 1810 das Staatsexamen für Gymnasiallehrer eingeführt worden war, wurde die Lehrtätigkeit zu einer eigenständigen Laufbahn und hörte auf, wie vordem eine Übergangsphase in der kirchlichen Laufbahn zu sein.

13 Dies war natürlich die Vorstellung, die nach KAESTLE (1973b, S. 9f.) den Bestrebungen von LANCASTER und BELL zugrunde lag.

14 „Gebildeten jungen Männern wurde warnend gesagt, der Staatsdienst unterscheide sich nur graduell von der ‚mechanischen‘ Handarbeit. Denn die Staatsbeamten, die Geistlichkeit, ja sogar die Universitätsgelehrten mußten, in der rationalen Ausübung ihrer Pflicht, einer gewissen begrenzenden Routine zustimmen“ (LA VOPA 1990, S. 30).

zu rechtfertigen und so Lehramt und Lehrbefugnis über die Ansprüche einer Gemeinde oder eines Schirmherrn und die regulativen Vorgaben des Staates zu stellen. Auf einer anderen Ebene verankerte der Neuhumanismus die Autorität in einem literarischen und moralischen statt in einem empirischen oder bürokratischen Rahmen. Seine Befürworter fühlten sich dadurch zu „Texten“ als Orten moralischer Erkenntnis hingezogen und folgten zu einer hauptsächlich Beschäftigung mit dem intellektuellen Problem der hermeneutischen Beziehung zwischen Leser und Text. Dieses hermeneutische Interesse sollte auch beeinflussen, wie die parallele Frage über die Beziehung zwischen Schülerinnen, Schülern und „Unterrichtsinhalt“ erörtert wurde. In diesem Zusammenhang kam es zu Einsichten, die für die künftige Entwicklung der modernen Didaktik wesentlich waren, und zwar im Umkreis von Überlegungen zur Rolle oder zum Prinzip des Einfühlungsvermögens im Bildungsprozeß.

„In der Philosophie beschäftigen sich die nachkantischen Idealisten mit der Idee des Geistes oder des Bewußtseins, der bzw. das sich selbst in seinen Schöpfungen entfaltet und begreift“ (RINGER 1990, S. 3).

Dieser Gedanke wurde zum Ausgangspunkt für die Geisteswissenschaften im Sinne DILTHEYS und die daran anknüpfende geisteswissenschaftliche Pädagogik. Diese Bewegung stand jeder potentiell „neuen“ Pädagogik von der Art ablehnend gegenüber, wie sie aus der amerikanischen Suche nach soziologischen und psychologischen Grundlagen für eine rationale Curriculumerstellung hervorging.

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts lieferte die Ideologie des Neuhumanismus eine äußerst anziehende Theorie, die sich sowohl in kritischer (als auch in reformerischer) Absicht gegen die Universitätswissenschaft und den Schulunterricht richten ließ. Obwohl dieser gelehrte Neuhumanismus gegen Ende des Jahrhunderts zu einer hochspezialisierten Universitätswissenschaft wurde, blieb die Idee des Neuhumanismus in der deutschen Pädagogik weiterhin lebendig und lieferte eine Sprache, innerhalb deren die Modernisten versuchen konnten, dem Neuhumanismus eine andere Richtung zu geben. In der Weimarer Republik

„fragten sich die Modernisten beispielsweise, welche Bedeutung das Ideal der Persönlichkeitsbildung für die Erfahrung eines Fabrikarbeiters, für ein ausgedehnteres System weiterführender Schulen oder für Quellen der Bildung haben könnte, die nicht dem Studium der Antike entsprangen“ (RINGER 1990, S. 18).

Im Nachkriegsdeutschland stützten sich die Didaktiker auf das neuhumanistische Vermächtnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und bewirkten – wie JARAUSCH meinte (1990b, S. 64; vgl. auch LÜTH 1990) – ein „ungewöhnliches Nebeneinander von neuhumanistischer Rhetorik und Reformvorstellungen der Nachkriegszeit“. Die Didaktiker wollten das neuhumanistische Erbe zu einer lebendigen Tradition machen, die für die Suche nach neuen Unterrichtsformen in den Grund- und weiterführenden Schulen richtungweisend sein konnte.

Zur gleichen Zeit versuchten die Vertreter dieser geisteswissenschaftlichen Pädagogik der Nachkriegszeit jene Überlegungen zur Kunst des Lehrens, die bislang mit der neuhumanistischen Vorstellung vom Gymnasialoberlehrer verbunden waren, schöp-

ferisch auf den sich gerade entwickelnden akademischen Berufsstand der Volksschullehrerinnen und -lehrer auszuweiten. Die moderne Didaktik wäre ohne diese gesellschaftlichen Bewegung, die zum Entstehen eines neuen Berufsstandes führte, undenkbar gewesen. In ihrem Mittelpunkt steht der Lehrer als „ausgebildeter“ Fachmann, der zwar im Rahmen des Lehrplans und der „objektiven“ Unterrichtsinhalte arbeitet, ohne aber durch sie völlig bestimmt zu sein. Die Didaktik sucht nach Denkformen, die den Lehrer zu systematischen Überlegungen darüber anregen können, wie sich im Beziehungsfeld der Klasse eine persönliche, subjektive Begegnung oder Beziehung zum pädagogischen „Inhalt“ des Curriculums, den wesentlichen sozialen Lebensformen und dergleichen mehr realisieren läßt. Die Didaktik hat die „erzieherischen“ Belange der Reformpädagogik und der Grundschulausbildung mit der berufsständischen Ideologie des traditionellen Philologen verbunden mit dem Ziel, Modelle für die Beurteilungen der Lehrerinnen und Lehrer zu entwickeln und zu institutionalisieren, die sowohl Zwecke als auch Mittel einschließen und sich mit der Frage beschäftigen, wie ein geeigneter Stil solcher Beurteilungen gefördert werden kann. Wie ich schon sagte, handelt es sich hier um eine pädagogische Tradition, die kein Pendant in der amerikanischen Tradition hat.

#### *4. Didaktik und Curriculumtheorie*

„Die Entwicklung eines Curriculums ... betrifft die Ausarbeitung und Revision eines Programms sinnvoll aufeinanderfolgender Lernerfahrungen, die mit beabsichtigten Zielen verbunden sind“ (ROBINSON 1992).

„Unter ‚Didaktiktradition‘ verstehe ich den gesamten in mehr oder weniger klaren Lehrsätzen eingefangenen Wissenskorpus, die Struktur, den Sinn und Zweck des Schulunterrichts und wie er gestaltet werden könnte“ (MENCK 1994).

Bislang habe ich versucht, Kontext und Eigenart von Curriculum- und Didaktiktraditionen getrennt zu umreißen. Nun möchte ich die Unterschiede zwischen den beiden Denkgebäuden systematischer skizzieren. Die beiden Traditionen sind, wie ich schon erwähnte, hinsichtlich ihres Kontextes, ihrer Ausgangspunkte, Methoden und Absichten Welten voneinander entfernt – aber wenn wir ihre Unterschiede herausarbeiten, wird sich uns ein hochstrukturiertes Gebiet eröffnen.

Zunächst möchte ich zusammenfassen, was ich bereits über den institutionellen Rahmen von Curriculumtheorie und Didaktik gesagt habe. In der amerikanischen Welt führte das Vermächtnis der institutionellen Ursprünge des Erziehungswesens zu der Vorstellung eines Systems von Schulen, dessen Curriculum von offiziellen Stellen rigide kontrolliert werden müsse. Die Lehrerinnen und Lehrer wurden lediglich als Angestellte des Systems betrachtet. In diesem Kontext stünde eine Bestrebung von Grundschullehrkräften und solchen höherer Lehranstalten, als Berufsstand anerkannt zu werden, auf ziemlich schwachen Füßen. Dies drückt sich nicht zuletzt in der Sprachregelung aus: Lehrerinnen und Lehrer werden „ausgebildet“ und sind berechtigt, das Curriculum zu lehren, aber sie sind nicht befugt, als ein (weitgehend) selbst-

bestimmter Berufsstand aufzutreten.<sup>15</sup> Welche Aufgaben das amerikanische System den Lehrkräften als Angestellten zuwies, kam deutlich in der Idee zum Vorschein, das Curriculum sei ein maßgebliches und richtungweisendes Handbuch für die durchzuführenden Unterrichtsaufgaben und verwandten Methoden. Es liegt in der Verantwortung der öffentlichen und gewählten Leiterinnen und Leiter jedes Schulsystems, die Curricula (und die benutzten Schulbücher) vorzuschreiben, welche die pädagogischen Werte und Ziele des Schulsystems veranschaulichen – obgleich in jüngster Zeit externe Prüfungen als offizielle Kontrollmechanismen bevorzugt wurden.<sup>16</sup>

Die traditionellen amerikanischen Überlegungen zum Curriculum haben ihre Probleme und ihre Sprache den in diesem Kontext geschaffenen Rahmenbedingungen entnommen. Die herkömmliche Curriculumideologie, ihre wissenschaftliche und praxisbezogene Seite, stehen im Dienst dieses umfassenderen Systems – was klar und deutlich in der hauptsächlichen Beschäftigung mit der Frage, wie das Curriculum durchzusetzen sei, zutage tritt.

Dagegen bildeten in Deutschland die Lehrerinnen und Lehrer an weiterführenden Schulen seit der Jahrhundertwende einen unabhängigen „Berufsstand“. Für einen Vergleich mit der amerikanischen Tradition ist entscheidend, daß das Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland sich, wie JARAUSCH bemerkte, um die Bemühung drehte, einen „Mittelweg für die *Selbstbestimmung der Fachleute*“ zu finden (1990c; Hervorhebung I.W.), um gegenüber den bürokratischen Direktiven des Systems unabhängig zu sein. Wie Rechtsanwälte und Ingenieure erwarteten Lehrerinnen und Lehrer,

„selbständig arbeiten zu können, wobei ‚berufliche‘ Entscheidungen nicht von den Klienten oder den Arbeitgebern überwacht wurden, sondern von Kollegen in einem System der Selbstkontrolle. Um solche Vorrechte zu rechtfertigen, vertraten diese Berufe ein Ethos des Dienstes an der Öffentlichkeit, das mit zentralen gesellschaftlichen Werten wie Recht, Wissen (d.h. Bildung) und Fortschritt verknüpft war“ (JARAUSCH 1990c, S. 219).

Die moderne Didaktik ist der institutionalisierte ideologische und substantielle Rahmen, innerhalb dessen die Lehrkräfte und der Lehrberuf ihren Anspruch auf berufliche Selbstbestimmung verfolgt haben und verfolgen. Das Curriculum als Rahmen staatlicher Direktiven liefert den institutionellen Kontext für die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer – aber es steht eher im Hintergrund als im Vordergrund des Interesses einer Didaktik, die sich als eine Theorie der Unterrichtsplanung innerhalb der zentra-

15 Nur wenige Voraussetzungen des „Professionalismus“ des anglo-amerikanischen Modells lassen sich in englischsprachigen Ländern antreffen. Als öffentliche Angestellte arbeiten Lehrer in einem Rahmen, in dem die Normen, d.h. die Ethik und Arbeitspraktiken, ihres „beruflichen“ Lebens in den institutionellen Strukturen jener Einrichtungen verankert sind, in denen sie arbeiten – weshalb sie sich nicht innerhalb der „Profession“ entwickelt haben. Bei allen Anlässen ist es die Institution oder Behörde, welche die Arbeit der öffentlich angestellten Lehrer in Amerika strukturiert.

16 Die Tests und Prüfungen sind natürlich verschieden: Im amerikanischen System, wo bei den Tests wenig auf dem Spiel steht, geht es nicht so sehr um den einzelnen Schüler als vielmehr um das „System“ – sei es nun die Klasse, die Schule, der Schulbezirk oder wie jüngst der Staat und selbst die Nation. In Großbritannien sind externe Prüfungen für die einzelnen Schüler von allergrößter Bedeutung, aber auch die Schule und die Lehrer sind ein klar erkennbares, allerdings sekundäres Ziel.

len Werte versteht, die durch die Rolle des Lehrers als eines unparteilichen Beamten und Vertreters der Bildung repräsentiert sind.<sup>17</sup> Diese unterschiedlichen sozialen Gegebenheiten in Amerika und Deutschland haben auch jene Aufgaben bestimmt, die Curriculum und Didaktik als intellektuelle Schulen zu den ihrigen gemacht haben. Welche Bedeutung diesem Unterschied zukommt, wird uns klar werden, sobald wir die beiden Traditionen vergleichen und dazu die Bestandteile einer leicht veränderten Fassung des didaktischen Dreiecks heranziehen: Hinter der Bezeichnung „Vertreter“ verbirgt sich der „Lehrer“ der herkömmlichen Formulierung. Ich werde die These aufstellen, daß die verschiedenen Auffassungen der beiden Traditionen darüber, wie der Gegenstand des Unterrichtsstoffes verpackt werden sollte, zu ganz andersgelagerten Interpretationen über die Bedeutung der Bestandteile des Dreiecks führen (vgl. Abbildung 1).

Die Didaktik mit ihren geisteswissenschaftlichen und neuhumanistischen Wurzeln unterscheidet grundlegend zwischen den äußeren und objektiven Aspekten des Schulstoffes und seiner inneren Bedeutung. Da die Entscheidungen, die in das staatlichen Curriculum einfließen, über die Unterrichtsgegenstände befinden, müssen diese Gegenstände vor dem Hintergrund jener höheren Werte verstanden werden, deren Verkörperung, Widerspiegelung und Förderer sie sind. Zudem gilt es auch das Eingebettetsein der Curriculumthemen und der kulturellen Werte in die subjektive Persönlichkeit zu berücksichtigen, deren Entwicklung das Ziel der Erziehung ist. Oder wie MENCK (1994) es formuliert:

„Viele Metaphern stehen für jene Tätigkeiten, die das Allgemeine und das Individuelle, das Objektive und Subjektive zusammenbringen wollen, etwa ‚in Wechselbeziehung stehen‘, ‚austauschen‘, ‚vereinigen‘ oder ‚begegnen‘ ... Die objektive Seite gilt als faktisch gegeben, als unabhängig gültig; die subjektive Seite hingegen eignet sich spontan die Wirklichkeit an. Aufgrund dieser beiden Faktoren kann der Lehrer als Bindeglied zu fungieren.“

17 Eine Analogie mag das Bild der Lehrkraft, das ich hier zu entwerfen suche, für den amerikanischen Leser verständlich machen. Obgleich Dogmen, Glaubensbekenntnisse und Konfessionen ohne Zweifel den unentbehrlichen theologischen Hintergrund für die Tätigkeit eines Pfarrers darstellen, wird dieser darum bemüht sein, die zwangsläufig abstrakte „Theologie“ den unmittelbaren „Bedürfnissen“ seiner Gemeinde anzupassen. Der Pfarrer steht immer vor folgender Frage: Was bedeutet dieses oder jenes Dogma, diese oder jene Lehre meiner Kirche für die Glaubenserfahrung dieser konkreten Individuen? In diesem Sinne ist die Institution Kirche und ihre angestrenzte Entfaltung der „Lehre“ Hintergrund und nicht Vordergrund der Pastoralarbeit. Aber die „großen“ Fragen, die sowohl in der Lehre der kanonischen Themen enthalten sind als auch von ihr angesprochen werden, sind neben dem sozialen und kulturellen Leben einer Gemeinde und ihren Werten Gegenstand der pastoralen Praxis. Darüber hinaus hat sie sich um „empirische“ Erkenntnisse zu kümmern, da sie die kirchlichen Lehren ganz unterschiedlichen Gemeinden vermitteln will. Die Pastoraltheologie steht vor der Aufgabe, Denkmodelle für eine Praxis zu entwerfen, die vom Hier und Jetzt auszugehen hat; beispielsweise von der Frage, wie läßt sich angesichts der Todes seines Ehepartners diesem Menschen helfen, und wie läßt sich seine Trauererfahrung auf eine für ihn annehmbare Weise innerhalb der kirchlichen Glaubensstrukturen interpretieren? Wie der ordinierte, d.h. von der Kirche bestätigte Pfarrer dies tut, ist eine Sache seiner „Selbstbestimmung als Fachmann“. Die Kirche, in deren Diensten er steht, kann und sollte es ihm nicht „vorschreiben“ – und in Kirchen, die traditionsgemäß einen „gebildeten“ (d.h. professionellen) Klerus haben, wäre eine solche Vorschrift undenkbar. Die Didaktik beschäftigt mit Fragen, die denen der Pastoraltheologie vergleichbar sind, und weist dieselbe „pastorale“ Zweckgerichtetheit auf.

## Ansichten über die Gegenstände des Unterrichts

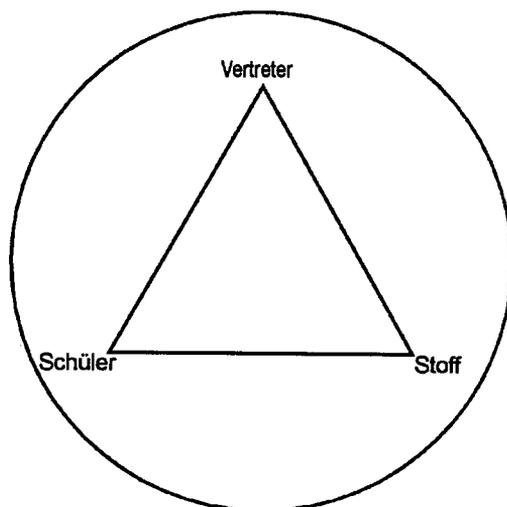


Abb. 1 Das pädagogische Dreieck

Die unabdingbare Aufgabe der Lehrkraft, bei der Umsetzung des Curriculums in ihrer Klasse das „Bindeglied“ zwischen dem Objektiven und Subjektiven zu liefern, steht im Mittelpunkt der Didaktik. Die Didaktik beschäftigt sich in erster Linie mit der Verbindung der objektiven und subjektiven Aspekte des Stoffes für eine bestimmte Klasse und damit, wie über diese Verbindungen nachgedacht werden kann. Daher sucht die Didaktik nach Möglichkeiten, die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer zu reflektieren, nämlich wie die Themen des Lehrplans im engeren Sinne und die objektiven sozialen und kulturellen Formen im weiteren Sinne sowie die subjektive Erfahrung der Schülerinnen und Schüler oder Schulklassen miteinander zu verbinden sind. All dies geht in den Begriff des Lehrplans ein, und die Planung ist es, die den Kern der didaktischen Überlegungen bildet.

In der Curriculumtheorie gibt es hingegen, was den schulischen Unterrichtsstoff betrifft, keinen derartigen Dualismus: Die schulischen Themen und Gegenstände stellen eine Sammlung von Informationen dar, Bündel von Fähigkeiten und objektiven Erkenntnissen oder Weisen des Wissens, die vom Lernenden unabhängig sind, ihm vermittelt und von ihm erworben werden müssen. Und dahinter steht die feste Überzeugung, der Erfolg der Vermittlung sei überprüfbar und bewertbar. Anders als in der Didaktiktradition wird nur der Begriff der Stoffes als „allgemein“, „objektiv“, „faktisch“ und „unabhängig gültig“ klar erkannt. Die Aufgabe des Curriculumverfassers besteht in der Entwicklung eines organisatorischen Systems, das die Übereinstimmung zwischen den pädagogischen Zielen des Schulsystems und den „Bedürfnissen“ der Schülerinnen und Schüler optimiert – während es zugleich die Probleme, die einzelne Lehrer oder Lehrerinnen für die Wirksamkeit des Gesamtsystems darstellen könnten, so klein wie möglich halten soll.

Diese Unterscheidungen kommen sehr gut in dem Titel zum Ausdruck, den LEVINE (1971) seiner Auswahl der Schriften des deutschen Soziologen GEORG SIMMEL gab: „On Individuality and Social Forms“ (Individualität und soziale Formen). Laut LEVINE (1971; S. LVIII) existiert für SIMMEL und seine Tradition, in der auch die Didaktik steht, ein allgegenwärtiger deskriptiver und analytischer Dualismus (ein Sowohl-Als-auch), der in Erscheinung tritt, wenn die Ausdrücke „Individualität“ und „soziale Formen“ in Wechselwirkung stehend betrachtet werden. Innerhalb der amerikanischen Traditionen gerät eine solche Unterscheidung nur verschwommen, wenn überhaupt, in den Blick, denn ihr charakteristischer rationalistisch-analytischer Rahmen sucht nach eindeutigen Bestimmungen im Sinne eines Entweder-Oder.

Unterscheidungen dieser Art sind es, die vor allem für die Unterschiede zwischen Didaktik und Curriculum verantwortlich sind. Wie ich schon betonte, ist der Angelpunkt des Curriculums das Schulsystem als eine Einrichtung für das institutionalisierte Unterrichten eines Stoffes, der hinsichtlich dieser oder jener Ansicht bzw. dieser oder jener Auswahl als unproblematisch betrachtet wird. Die Hauptaufgabe des Systems besteht darin, den Schülerinnen und Schülern in ihrer Rolle als „Lernende“ eine angemessene Auswahl von Gegenständen zu vermitteln – und diese Aufgabe ist zumindest prinzipiell durch ein richtig organisiertes und spezifiziertes Arbeitsprogramm erfüllbar, das die Lehrenden anleitet, also durch ein Curriculum. Der Vertreter der „Bildung“ ist daher das Schulsystem, und die entscheidende Frage lautet, wie läßt sich das geeignetste und effektivste Curriculum festlegen und wie läßt es sich, wenn es einmal festgelegt ist, in einem Schulsystem durchführen. Die wichtigsten (normativen) Fragen der Curriculumüberlegungen drehen sich daher zunächst um das Problem der Effektivität, darum, wie das System dafür sorgen kann, daß alle Schüler richtig „lernen“. Und in zweiter Linie beschäftigen sie sich damit, wie die „Programme“ unterschiedlichen Kontexten und den „Bedürfnissen“ unterschiedlich begabter Schüler angepaßt werden können. Bei der Durchführung einer solch systematischen Programmplanung tritt zu den drei Kategorien des didaktischen Dreiecks ein vierter wichtiger Punkt hinzu, das Milieu (vgl. SCHWAB 1978). Betrachtet man das erfolgreiche Erstellen des Curriculums unter diesem Aspekt, so muß man die geeigneten zweckmäßigen Übereinstimmungen zwischen den „Zielen“ der Erziehung, dem weiter gespannten sozialen und wirtschaftlichen Kontext sowie den Schulprogrammen verstehen. Abbildung 2 faßt diese Interpretation der zentralen Belange der Curriculumtheorie zusammen.<sup>18</sup>

Nach Auffassung der Didaktik vermag hingegen allein die notwendige Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ein Mittel zur Förderung der Bildung zu sein. Die

18 Obwohl die Themen „Unterrichtsstoff“, „Milieu“ und „Schüler“, ebenso wie Sinn und Zweck des Curriculums, nämlich das Lehren und Lernen, in der Curriculumtheorie sorgfältig ausgearbeitet sind, werden sie als Abstraktionen und Repräsentationen organisatorischer Rollen, Kategorien und Aufgaben betrachtet. Der Stoff im Sinne der einzelnen Disziplinen gilt als objektiver „Inhalt“, der auf verschiedene Weise über die Schulzüge oder Zweige verteilt sein kann. Er wird also als Bestandteil des gesamten „Curriculums“ eines Schulsystems oder einer Schule verstanden, als etwas, was als ein Ganzes vorstellbar ist und als etwas, das mehr oder weniger angemessen unterrichtet oder geprüft werden kann. Der Gedanke des Curriculums wird nicht als eine komplexe Konstruktion ausgearbeitet, die man als ein Mittel der „Bildung“ nach der Umsetzung im Unterricht betrachten könnte.

## "Wissens"vermittlung

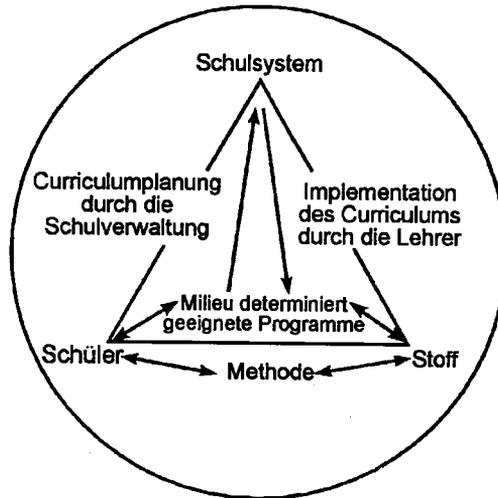


Abb. 2: Das Dreieck der Curriculumtheorie

menschliche Persönlichkeit kann nur durch Menschen entwickelt werden, und kein abstraktes und institutionelles „System“ ist in der Lage, die individuelle, innere Bildung zu fördern. In der didaktischen Interpretation des pädagogischen Dreiecks ist daher „Lehrer“ der entscheidende Begriff. Der Lehrer ist der einzig denkbare Vertreter der Bildung, da er einen für seine Schülerinnen und Schüler angemessenen Unterrichtsplan entwirft. Im Gegensatz zum Curriculum, dessen bloßer Vertreter der Lehrer ist – wodurch ihm nur die Aufgabe zufällt, wirksame Methoden oder Unterrichtstechniken zu entwerfen –, überträgt die Didaktik dem Lehrer die Aufgabe zu entscheiden, welcher erzieherische Wert den Schülern und Schülerinnen in diesem oder jenem Teil des Curriculums zugänglich ist und wie er im Unterricht präsentiert werden kann:

„... nun ist die pädagogische Besinnung als zweiter Vorbereitungsschritt unerlässlich. Sie fragt nicht mehr nach dem objektiven Gehalt, sondern nach dem eigentlich Bildsamen am Gegenstand. Was ein Kulturgut als Bildungsgut rechtfertigt, soll nun im Mittelpunkt der Überlegungen stehen.“ (ROTH 1968, S. 39)

Der zweite Schlüsselbegriff der Didaktik ist daher die Planung der Unterrichtsstunden oder -einheiten durch die Lehrkraft. Bei ihrer Aufgabe stützt sie sich auf einen Stoff, der im weitesten Sinne als Voraussetzung und Mittel seiner zwangsläufig unabhängigen und persönlichen Arbeit in der Klasse betrachtet wird. Die Didaktik sieht im Lehrer oder in der Lehrerin jemanden, der einesteils die potentiellen Interaktionen zwischen den objektiven und subjektiven Eigenschaften der möglichen Unterrichtsgegenstände und die Beziehung zwischen dem bildsamen Potential der Gegenstände untersucht, der sich aber auch mit den „umfassenderen“ sozialen Formen und ihren (mehr oder weniger lehrbaren) erzieherischen Sinngehalten und Potentialen sowie mit

der Lebenswelt einzelner Schülergruppen beschäftigt. Es ist der Beruf der Lehrkraft zu entscheiden, wie die Wechselwirkungen zwischen diesen Aspekten der Unterrichtssituation fruchtbar einzusetzen sind.

Die Didaktik soll dem Lehrer oder der Lehrerin bei seinen bzw. ihren komplizierten Überlegungen Hilfestellung leisten, indem sie Modelle für geeignete Denkmuster entwickelt. Sie ist daher im Grunde genommen der Versuch, eine Form von Beurteilung durch die Lehrkraft zu entwickeln, die sich damit auseinandersetzt, welches objektive und subjektive Potential Unterrichtsgegenstände für die Bildung haben. Während die Hauptaufgabe des Curriculums darin besteht, ein überwachendes, institutionell verankertes Vermittlungssystem (des Curriculums) aufzubauen, versucht die Didaktik, den Schwarm erzieherischer Probleme darzulegen und für eine Beurteilung aufzubereiten, mit denen sich die Überlegungen der Lehrerinnen und Lehrer beschäftigen sollten. In Abbildung 3 ist diese Interpretation der wichtigsten Belange der Didaktik zusammengefaßt.

### Die pädagogische Bedeutung der Kulturgüter, d.h. des Stoffes

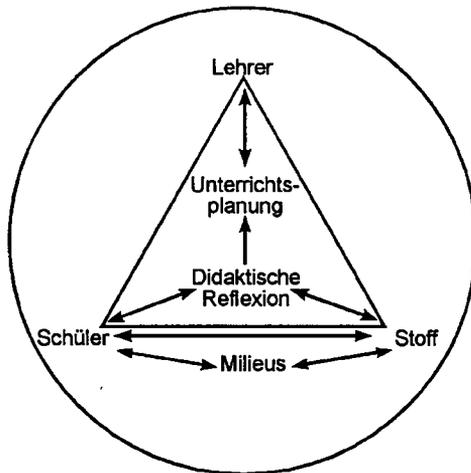


Abb. 3: Das didaktische Dreieck

## 5. Schluß

Wenn die in Abbildung 2 und 3 skizzierte Analyse den Wesenskern der beiden Traditionen erfaßt – und sei es auch nur in einer idealisierten Form –, dann dürfen wir sagen, Didaktik und Curriculum denken auf miteinander verbundene und doch ganz verschiedene Weisen über die Bildungsarbeit in den Schulen und Schulklassen nach. Vor allem stehen sie für sehr unterschiedliche Vorstellungen von der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer. Vergleicht man sie, so zeigt sich, daß sie unterschiedliche

Stoßrichtungen haben, deren Kraft und Potential sich in verschiedenen Kontexten und Zeiten realisieren. Das Curriculum liefert begriffliche Hilfestellungen, wenn institutionelle Formen und die für die Verwirklichung sozialer Bestrebungen nötigen Institutionen zur Debatte stehen. So gesehen bieten Theorie und Praxis des Curriculums eine Möglichkeit, über „Schulreform“ und „qualitative Bildungsplanung“ nachzudenken, aber auch darüber, wie sich institutionelle Bestrebungen organisatorisch „durchsetzen“ lassen. Dies erklärt meiner Ansicht nach, warum die amerikanische Curriculumtheorie in Schweden an Einfluß gewann, als die schwedische Schule in den 50er und 60er Jahren in ein „modernes“ umfassendes System überführt wurde. Und aus demselben Grund war das Curriculum auch in der Bundesrepublik der späten 60er und 70er Jahren sehr einflußreich, als heftig über eine „Schulreform“ diskutiert wurde. In beiden Fällen erblickte man im Curriculum einen Weg, um über die institutionelle Aufgabe nachzudenken, wie sich neue Schulsysteme errichten lassen. Aufgaben dieser Art schienen für die herkömmliche Didaktik, die sich auf das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht konzentrierte und nicht auf die Schule oder das System, wenn überhaupt, dann nur indirekt angebar zu sein.

Doch anders als das Curriculum, dessen Interesse dem „System“ galt, hat die Didaktik, gerade weil sie von einem Bild des Lehrers ausgeht, der in seinem Unterricht den Inhalt in ein bildungsförderndes Material umsetzt, einen reichhaltigen Rahmen für Gedanken zum Thema „Bildung“, zur Lebenswelt des Kindes, zum Gehalt des Unterrichtsstoffes und zur Pädagogik entwickelt. Vor allem aber hat sie sich damit beschäftigt, wie durch die didaktische Reflexion die Umsetzung des Inhalts in ein potentiell bildsames Lehrmaterial zu leisten ist. Dieser Rahmen ist eher für die Lehrenden als für politische Entscheidungsträger oder Verwaltungskräfte des Systems gedacht. Mit ihren institutionalisierten Aspekten, die sowohl in ihren ausgefeilten Analyse- und Reflexionsmodellen als auch in deren Verwendung bei der Lehrerbildung und -prüfung zum Ausdruck kommen, steht die Didaktik für ein Modell von Lehrurteilen und Lehrerbildung, welches eine Vorstellung von der Lehrkraft unterstützt, die in der amerikanischen Tradition ganz und gar fehlt.

Aber lassen sie mich auf die zentralen Fragen dieses Artikels zurückkommen, so wie HOPMANN und RIQUARTS (vgl. 1995 und in diesem Band) sie vorgetragen haben: Inwieweit bilden die verschiedenen Muster und Traditionen von Curriculum und Didaktik eine Einheit oder einen Gegensatz? Sind Didaktik und Curriculumtheorie in Wirklichkeit identisch? Wäre es denkbar, daß sie einander ergänzen? Gibt es eine untergeordnete Beziehung derart, daß Didaktik ein Teil der Curriculumtheorie und des Curriculumprozesses ist bzw. das Curriculum ein Teilgebiet der Didaktik? Im vorangegangenen Abschnitt habe ich eine Antwort auf diese Fragen skizziert, deren Ausgangspunkt die Vorstellung von den Lehrerinnen und Lehrern und vom Unterrichtsstoff in beiden Traditionen war.

Eine andere, aber komplementäre Interpretation der Beziehung von Didaktik und Curriculum schält sich heraus, wenn wir uns fragen, wie sich die beiden Traditionen mit dem zugrundeliegenden Begriff des „Curriculums“ überschneiden, insofern als sich dieser Begriff innerhalb der modernen institutionalisierten Schule manifestieren kann. Diese zweite Herangehensweise an HOPMANNs und RIQUARTS' Fragen läßt uns erkennen, wie und unter welchen Umständen Curriculum und Didaktik als

intellektuelle Gebäude mit unterschiedlichen Stärken auftauchen konnten und können, die für unterschiedliche Fragen über das „Curriculum“ mehr oder weniger angemessen sind. Ich werde mich hier vor allem darauf konzentrieren, wie sich Didaktik und Curriculum in den Augen eines Amerikaners berühren. Meine Frage lautet: Wie könnten sich die in Didaktik und Curriculum herausgebildeten Denkformen vom Standpunkt eines Curriculumtheoretikers aus befruchten? Die Frage, wie sie dies aus dem Blickwinkel eines Didaktikers tun könnten, muß ich offenlassen. Vielleicht kann meine Analyse jedoch andeuten, wie eine Antwort auf diese Frage aussehen könnte.

In einem weitgefaßten Sinne kommen der Ausdruck „Curriculum“ und curriculare Erörterungen und Begründungen auf zwei verschiedenen Ebenen des Schulwesens vor: hinsichtlich der Institution und des Unterrichts.<sup>19</sup> Auf der institutionellen Ebene treten Curriculumerörterungen in zwei grundlegenden Bereichen auf:

- im Schnittpunkt zwischen Schule und Gesellschaft,
- in der technischen Analyse des Inhalts als Schulfächer und der Erarbeitung von Formen für die Verwendung im Unterricht.

Auf der Ebene des Unterrichts werden die Reflexionen, Erörterungen und Begründungen dessen, was wir gemeinhin unter „Curriculum“ verstehen, weiter ausgearbeitet und mit den Geschehnissen im Unterricht verknüpft.

Institutionell gesehen lassen sich zwei Interessenschwerpunkte in den Curriculumerörterungen ausmachen:

- die Form des abstrakten oder idealen Curriculums, das die Verbindung von Schule und Gesellschaft bestimmt,
- Wesen und Charakter des formalen Curriculums, welches das abstrakte Curriculum in Werkzeuge übersetzt, die die entscheidende Grundlage für die Organisation des Schulwesens und der Arbeit an den Schulen darstellen.

Erörterungen des Curriculums an der Schnittstelle von Schule und Gesellschaft drehen sich um Bilder oder Metaphern. Solche Bilder sind jedoch von grundlegender Bedeutung, weil sie Vorstellungen dessen enthalten, was in der sozialen und kulturellen Ordnung als wünschenswert gilt bzw. von Mitgliedern einer Gemeinschaft oder einer Nation geschätzt und erstrebt wird. Auf dieser Ebene werden Curriculumplanung und die von ihr empfohlenen und befürworteten Prozesse einerseits zu einem Instrument der Klärung sozialer und kultureller Normen und Verantwortlichkeiten und andererseits zu einem Mittel, diese in die besondere Aufgabe der Schule einfließen zu lassen, die sozialen und kulturellen Ideale zu verwirklichen.

Das institutionelle Curriculum als Rahmen für die Schule in ihrer Funktion als Dienstleistung schließt eine Reihe komplexer Vorgänge ein, mittels deren die Curriculumvorstellungen in einen Rahmen für Schulsysteme und für die Bedeutungsgehalte sozialer und kultureller Vorstellungen in der Unterrichtsarbeit übersetzt werden. Aber im Grunde genommen hängen derartige Vorgänge von einer zweiten fundamen-

19 Ich stütze mich bei dieser Analyse des „Curriculums“ auf die Arbeit von DOYLE.

talen Bedeutung des Wortes „Curriculum“ ab. Das Curriculum ist auch eine Theorie des Inhalts, bezogen auf die Ziele der Schule als eines Dienstleistungssystems und die Tätigkeit des Unterrichts. Der technische Vorgang der Erstellung eines Curriculums basiert daher auf Argumenten, welche Auswahl und Anordnung des Stoffinhalts für Schulen eines bestimmten Charakters und Typs sowie die Umsetzung dieses Inhalt in Schulfächer begründen, die für jene Schulen oder Schultypen geeignet sind. Auf diese Weise verbinden formale Curricula, als Theorie oder Theorien des für spezielle Schulen wie auch für Schulen insgesamt geeigneten Inhalts, das abstrakte Curriculum mit Schulen und deren Programmen, Schulklassen sowie Lehrerinnen und Lehrern.

Auf der Ebene des Unterrichts wird das „Curriculum“ von Lehrenden und Lernenden gemeinsam verwirklicht, insofern als es eine bestimmte Auffassung des Fachinhalts als Bildungserfahrung für die Schülerinnen und Schüler reflektiert. Solche Verwirklichungen hängen von Curriculumtheorien ab, welche die Gesellschaft, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, und davon, wie die Theorien konstruiert sind und wie sie die Verwirklichung des Curriculums in den Unterrichtsgeschehnissen beeinflussen.

So gesehen gehört es zwangsläufig zur Aufgabe der Lehrenden, „Urheber“ von Curriculumrealisationen zu sein, um die eine oder andere Wirkung bei den Schülerinnen und Schülern zu erzielen. In diesem Sinne legen sie das Curriculum aus, begleiten ihre Schülerinnen und Schüler durch das Curriculum, formen zulässige Ansichten des Curriculums und legen vor allem die Aufgaben fest, die von den Lernenden zu bewältigen sind und die das Curriculum ihrer jeweiligen Klasse definieren.<sup>20</sup>

Diese begriffliche Präzisierung des schwer bestimmbareren Ausdrucks „Curriculum“ liefert uns meiner Meinung nach eine Möglichkeit, die verschiedenen Fäden dieses spekulativen Aufsatzes zu verknüpfen. Innerhalb dieses Rahmen läßt sich die amerikanische Curriculumtheorie (und -praxis) als der Versuch betrachten, das institutionelle Curriculum in intellektueller wie praktischer Hinsicht zu lenken, und zwar an der Schnittstelle zwischen „Gesellschaft“, „Kultur“ und Schule, d.h. hinsichtlich der Wechselwirkung sozialer Normen und Verantwortlichkeiten mit den Aufgaben der Schule. Und darüber hinaus sucht sie nach Möglichkeiten, die Entscheidungen des Gemeinwesens über das Curriculum innerhalb der als Dienstleistungssystem betrachteten Schulen zu verwalten und zu regulieren.

Aber die Voraussetzungen, die herkömmlicherweise das amerikanische Verständnis der Curriculumüberlegungen und -praxis beherrscht haben, waren die Ursache dafür, daß über das Curriculum im Unterricht zuwenig nachgedacht, bzw. die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer als Curriculumtheoretiker nicht systematisch reflektiert wurde. In den letzten Jahren ist die von mir beschriebene herkömmliche Curriculumtheorie in den Vereinigten Staaten zur Zielscheibe der Kritik geworden. Die „akademische“ Curriculumtheorie hat sich zunehmend dem Lehrer als aktivem Verfasser des

20 Schüler sind ebenfalls Verfasser des in ihrer Klasse unterrichteten Curriculums, insofern nämlich, als sie an seiner Durchführung teilnehmen. Indem sie Informationen beisteuern, Fragen aufwerfen und sich am Unterricht beteiligen, verleihen die Schüler dem Curriculum eine bestimmte Bedeutung. Welche Bedeutung sie der Erfahrung abgewinnen, die sie in den das Unterrichtscurriculum des Lehrers bestimmenden Ereignissen gemacht haben, hängt von den Standpunkten ab, die sie in die Situation einfließen lassen.

Unterrichtscurriculums zugewendet und sieht in ihm nicht mehr allein den Vertreter des institutionellen Curriculums. DOYLE schreibt angesichts dieser Interessenverschiebung und ihrer logischen Grundlage:

„Der Unterricht und die Lehrerbildung können nicht allein als eine Frage der technischen Fertigkeit betrachtet werden. Zu unterrichten ist im Kern ein Interpretationsvorgang, der sich auf Auffassungen dessen stützt, was man unterrichtet und welchen Wert der Inhalt für die Schüler und die Gesellschaft hat. Die Entscheidungen, die Lehrer bezüglich ihres Unterrichtsinhalts treffen, sind für das Leben der Schüler und das Wohl der Gesellschaft von eminenter Bedeutung. Um erfolgreich zu unterrichten, müssen Lehrer verantwortliche Curriculumtheoretiker sein“ (DOYLE 1994).

Selbstverständlich bildeten diese Ausgangspunkte und ihre Konzentration auf das Curriculum im Unterricht immer schon das Herzstück der Didaktik. Um mit DOYLE zu reden, läßt sich Didaktik als der Versuch verstehen herauszuarbeiten, was es für die Lehrer heißt, „verantwortliche Curriculumtheoretiker“ zu sein, und wie sich derartige Bestrebungen in die Institution Schule einbetten lassen.

Wenn wir nun zu den Fragen zurückkehren, die sich nach HOPMANN und RIQUARTS um das Verhältnis von Curriculum und Didaktik ranken, so wird deutlich, daß die Didaktik eine faszinierende Ergänzung zur amerikanischen Theorietradition darstellt, die sich hauptsächlich mit der institutionellen Seite des Curriculums beschäftigte. Die moderne Didaktik liefert einen hochverfeinerten Begriffsrahmen, um über die Lehrerinnen und Lehrer als Theoretiker und Verfasser des „Curriculums im Unterricht“ nachzudenken. Sie ist bestrebt, die Implikationen der Einsicht zu entfalten, daß das im Unterricht angewandte Curriculum das Ergebnis einer Curriculumtheorie und der réflexion engagée des Lehrers ist – „deren Gegenstände ... die Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden sind, insofern sie einer Erziehung, Bildung und beruflichen Ausbildung bedürfen“ (FLITNER in MENCK 1992).

Aber die verschiedenen Ebenen des „Curriculums“ stehen zueinander in einem gespannten Verhältnis. Während die gegenwärtige Curriculumtheorie in den Vereinigten Staaten im Begriff ist, ihr Augenmerk auf das Curriculum im Unterricht zu richten, konzentrieren sich die politischen Entscheidungen in den Vereinigten Staaten weiterhin auf das System, wobei sie sich der Werkzeuge und Verfahrensweisen der traditionellen, von mir erörterten Curriculumtheorie bedienen, wenn auch mit einem gegenüber der älteren Tradition klareren Bewußtsein des „Systems“ (vgl. etwa O'DAY/SMITH 1993). Und diese anhaltende Beschäftigung führt uns die Voraussetzungen vor Augen, die stets für das amerikanische Schulwesen und sein Bewußtsein davon ausschlaggebend waren, daß sich die Unterrichtscurricula vereinigen, um institutionelle Phänomene und Wirkungen hervorzubringen. Es gibt gesellschaftliche, kulturelle, institutionelle und organisatorische Fragen und Wirkungen im Umkreis der Schule, die sich nicht (oder nur schwer) angehen lassen, indem man das Unterrichtscurriculum thematisiert – jedenfalls scheinen die Amerikanerinnen und Amerikaner dies anzunehmen.<sup>21</sup>

Obgleich, wie ich behauptet habe, Didaktik und Curriculum ihren Ausgangspunkt auf verschiedenen Ebenen eines – wie man sagen könnte – Interessenkontinuums

haben und daher einander fraglos ergänzen, stehen sie, eben wegen ihrer Ausgangspunkte, dennoch in einem gespannten Verhältnis zueinander. Wie ich betonte, beschäftigen sie sich mit ganz verschiedenen Problemen und gehen von unterschiedlichen Kontexten und kulturellen Voraussetzungen aus. Jeder Versuch, Didaktik und Curriculum in einen gemeinsamen Rahmen einzubinden, wie der Begriff eines Curriculumkontinuums es nahelegen würde, löst Spannungen aus, und die Folge davon ist, daß, würden sie als zwei Seiten derselben Münze zusammengespannt, nahezu an jedem Berührungspunkt Spannungen entstünden. Doch trotz dieses Umstands füllt die Didaktik als eine Tradition, die sich mit dem „Unterrichtcurriculum“ und der notwendigen Rolle des Lehrers und der Lehrerin als Curriculumtheoretiker beschäftigt, eine Lücke in der amerikanischen Curriculumtheorie aus und ermöglicht zugleich eine Praxis, welche die Theorie unterstützt und bereichert. Ob das Curriculum eine entsprechende Lücke in der Didaktik auszufüllen vermag, ist eine ganz andere Frage – eine Frage, die ein Didaktiker oder eine Didaktikerin wird beantworten müssen.

### Literatur

- AIRASIAN, P.: The impact of Taxonomy on testing and evaluation. In: L.W. ANDERSON/L.A. SOSNIAK (eds.): Bloom's Taxonomy: A Forty-year Retrospective (93rd Yearbook, Part 2, of the National Society for the Study of Education). Chicago 1994, S. 82–102.
- DOYLE, W.: Why Didaktik might be of interest to Americans. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans 1994.
- DOYLE, W./WESTBURY, I.: Die Rückbesinnung auf den Unterrichtsinhalt in der Curriculum- und Bildungsforschung in den USA. In: *Bildung und Erziehung* 45 (1992) 2, S. 137–157.
- HAFT, H./HOPMANN, S.: Curriculum administration as symbolic action. In: H. HAFT/S. HOPMANN (eds.): *Case Studies in Curriculum Administration History*. London 1990, S. 159–173 (a).
- HAMILTON, D.: *Towards a Theory of Schooling*. London 1989.
- HLEBOWITSH, P.S.: Amid behavioural and behaviouristic objectives: Reappraising appraisals of the Tyler Rationale. In: *Journal of Curriculum Studies*, 24 (1992) 6, S. 533–547.
- HOPMANN, S.: The monitorial movement and the rise of curriculum administration: A comparative view. In: H. HAFT/S. HOPMANN (eds.): *Case Studies in Curriculum Administration History*. London 1990, S. 13–30.
- HOPMANN, S./HAFT, H.: Systems in formation and transition: Curriculum administration for Schleswig and Holstein. In: H. HAFT/S. HOPMANN (eds.): *Case Studies in Curriculum Administration History*. London 1990, S. 64–80 (b).
- HOPMANN, S./HAFT, H.: Introduction: Comparative curriculum administration history: Concepts and methods. In: H. HAFT/S. HOPMANN (eds.): *Case Studies in Curriculum Administration History*. London 1990, S. 1–12 (c).
- HOPMANN, S./RIQUARTS, K.: Didaktik – didaktikk – didactics. In: *Nordeuropa Forum* (Berlin) 1992-2, S. 21–24.

21 REID (1994) unternimmt den Versuch, diese Probleme innerhalb der anglo-amerikanischen Curriculumtheorie anzusprechen. Er schreibt (1994, S. 3): „Mich interessiert das Curriculum als eine öffentliche Einrichtung sowie die Frage, wie dieser Aspekt in Überlegungen zu verwirklichen ist ... vor allem aber beschäftigt mich die Frage, wie diese beiden Seiten des Curriculums – die institutionelle und praktische – miteinander vereinbar sind.“ Wie ich schon sagte, läßt sich die Didaktik als ein auf Überlegungen basierendes Unterfangen verstehen – wenn auch als eines, das sich auf die Überlegung des Lehrers konzentriert –, und insofern scheint sie, wie ich behauptet habe, vor dieser Frage zu stehen.

- HOPMANN, S./RIQUARTS, K.: Starting a dialogue: issues in a beginning conversation between *Didaktik* and the curriculum traditions. In: *Journal of Curriculum Studies* 27 (1995), 1, S. 3–12.
- JARAUSCH, K.H.: The German professions in history and theory. In: COCKS, G./JARAUSCH, K.H. (eds.): *German Professions 1800–1950*. New York/Oxford 1990, S. 9–26 (a).
- JARAUSCH, K.H.: „Bildungsideale“, society and politics. Some critical considerations. In: NIJHOF, W. (ed.): *Values in Higher Education. „Bildungsideale“ in Historical and Contemporary Perspective*. Enschede 1990, S. 60–70 (b).
- JARAUSCH, K.H.: *The Unfree Professions: German Lawyers, Teachers and Engineers 1900–1950*. New York 1990 (c).
- KAESTLE, C.F.: *The Evolution of an Urban School System: New York City 1750–1850*. Cambridge, MA, 1973(a).
- KAESTLE, C.F.: *Joseph Lancaster and the Monitorial Movement: A Documentary History (Classics in Education, No. 47)*. New York 1973 (b).
- KLAFKI, W.: *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958)*. In: W. KLAFKI: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim u.a. 1963, S. 126–153.
- LA VOPA, A.J.: Specialists against specialization. Hellenism as professional ideology in German classical studies. In: COCKS, G./JARAUSCH, K.H. (eds.): *German Professions 1800–1950*. New York/Oxford 1990, S. 27–45.
- LEVINE, D.N.: Introduction. In: G. SIMMEL: *On Individuality and Social Forms*. Edited by D.N. LEVINE. Chicago 1971, S. IX – LXV.
- LÜTH, C.: Integration Allgemeiner und Beruflicher Bildung – zur Revision einer deutschen Tradition. In: NIJHOF, W. (ed.): *Values in Higher Education. „Bildungsideale“ in Historical and Contemporary Perspective*. Enschede 1990, S. 43–59.
- MENCK, P.: „Pedagogical responsibility“ – a clue to German Didactics. 1992.
- MENCK, P.: Content – still in question? In: *The German Didactic Tradition. A Discussion of Texts from the Tradition*. Kiel 1994.
- MYERS, M.: Problems and issues facing the National Standard Project in English. In: *Education and Urban Society* 26 (1994) 2, S. 141 – 157.
- O'DAY, J.A./SMITH, M.S.: Systemic reform and educational opportunity. In: S. FUHRMANN (ed.): *Designing Coherent Educational Policy. Improving the System*. San Francisco 1993.
- OLSON, J.K.: Classroom knowledge and curriculum change. An Introduction. In: J.K. OLSEN (ed.): *Innovation in the Science Curriculum*. London/New York 1982, S. 3–33.
- PINAR, W.F./REYNOLDS, W.M./SLATTERY, P./TAUBMANN, P.M. (eds): *Understanding Curriculum*. New York 1995 (i.V.).
- REID, W.A.: *The Pursuit of Curriculum: Schooling and the Public Interest*. Norwood, NJ, 1994.
- RINGER, F.: „Bildung“ and its implications in the German tradition, 1890–1930. In: W. NIJHOF (ed.): *Values in Higher Education. „Bildungsideale“ in Historical and Contemporary Perspective*. Enschede 1990, S. 1–22.
- ROBINSOHN, S.: A conceptual model of curriculum development (1969). In: S.B. ROBINSOHN: *Comparative Education. A Basic Approach*. Edited by H. ROBINSOHN. Jerusalem 1992, S. 125–144.
- ROTH, H.: *Die Kunst der rechten Vorbereitung (1952)*. In: G. DOHMEN/F. MAURER (Hrsg.): *Unterricht. Aufbau und Kritik*. München 1968, S. 37–48.
- SCHNEIDER, J.: Volksschullehrerinnen: Bavarian women defining themselves through their profession. In: G. COCKS/K.H. JARAUSCH (eds.): *German Professions 1800 – 1950*. New York/Oxford 1990, S. 85–103.
- SCHWAB, J.J.: The practical: Translation into curriculum. In: SCHWAB, J.J.: *Science, Curriculum and Liberal Education. Selected Essays*. Edited by I. WESTBURY/N.J. WILKOF. Chicago 1978, S. 365–384.
- SOSNIAK, L.A.: The taxonomy, curriculum and their relations. In: L.W. ANDERSON/L.A. SOSNIAK (eds.): *Bloom's Taxonomy: A Forty-year Retrospective (93rd Yearbook, Part 2, of the National Society for the Study of Education)*. Chicago 1994, S. 103–125.

- TROW, M.: The second transformation of American secondary education. In: *International Journal of Comparative Sociology* 2 (1961), S. 144–166.
- TYLER, R.W.: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago 1949.
- WENIGER, E.: Der Lehrplan. In: E. WENIGER: *Didaktik als Bildungslehre*. Teil I. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952, S. 21–44.
- WESTBURY, I.: The curriculum. What it is and how should we think about it? In: M. BLOOMER/K.E. SHAW (eds.): *The Challenge of Educational Change: Limitations and Possibilities*. Oxford 1979, S. 129–158.
- WESTBURY, I.: Curriculum studies in the United States. Reflections on a conversation with Ulf Lundgren. In: D. BROADY (ed.): *Education in the Late 20th Century: Essays Presented to Ulf P. Lundgren on the Occasion of his fiftieth Birthday*. Stockholm 1992, S. 117–140.
- WESTBURY, I.: Deliberation and the improvement of schooling. In: J.T. DILLON (ed.): *Deliberation in Education and Society*. Norwood, NJ, 1994, S. 37–65.