

Achtenhagen, Frank

Zur Notwendigkeit einer Renaissance der Curriculumsdiskussion

Unterrichtswissenschaft 20 (1992) 3, S. 200-208



Quellenangabe/ Reference:

Achtenhagen, Frank: Zur Notwendigkeit einer Renaissance der Curriculumsdiskussion - In: Unterrichtswissenschaft 20 (1992) 3, S. 200-208 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297117 - DOI: 10.25656/01:29711

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297117>

<https://doi.org/10.25656/01:29711>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
20. Jahrgang / Heft 3 / 1992

Berichte und Mitteilungen

Hans Merkens:
Der Blick zurück als Weg in die Gegenwart und die Zukunft 194

Thema: Probleme der Lehrplan- und Curriculumentwicklung

Verantwortlicher Herausgeber:
Frank Achtenhagen

Frank Achtenhagen:
Zur Notwendigkeit einer Renaissance
der Curriculumdiskussion 200

Uwe Hameyer:
Stand der Curriculumforschung — Bilanz eines Jahrzehnts 209

Tade Tramm:
Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und
handlungsorientierten Curriculumstrategie 233

Karl Frey:
Die curriculare Struktur in einer Fallstudien-Serie —
Reflexion über ein flächendeckendes Fallstudien-Curriculum 261

Allgemeiner Teil

Norbert M. Seel, Günter Dörr, Frank R. Dinter:
Lernen im Medienverbund —
Eine Untersuchung zum Erwerb neuen Wissens 275

Frank Achtenhagen

Zur Notwendigkeit einer Renaissance der Curriculumdiskussion

On the Renaissance of Curriculum Discussion

Erziehungswissenschaftliche Themen sind Modeschwankungen unterworfen. Das führt dazu, daß zentrale Erziehungsfelder nicht hinreichend und umfassend erforscht werden. Wenn politische, soziale, ökonomische Probleme zu einem bestimmten Zeitpunkt aufbrechen, zeigt sich, daß zu wenig erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse vorliegen, die helfen könnten, bildungspolitische Entscheidungen zu stützen und hinsichtlich ihrer Haupt- und Nebeneffekte abzuschätzen. Ein typisches, in dieser Weise vernachlässigtes Feld ist das der Curriculumforschung. Anhand eines Beispiels werden Entwicklungen möglicher Forschungsstrategien vorgestellt.

Pedagogic themes are normally subject of vacillation; there is a lack of stable and consistent research and, consequently, of results which can be used for political decisions. A very typical example is the field of curriculum research. Unsolved curriculum problems — caused by the reunification or new challenges in the worksite — demonstrate the necessity of reopening the curriculum debate.

I.

Daß erziehungswissenschaftliche Themen Modeschwankungen unterworfen sind, ist seit langem bekannt. Desgleichen, daß das Wiederauftauchen von Themen auf das Fehlen eines langen Forschungsatems verweist: Offene, wichtige Fragen werden nicht mit der nötigen Akribie über größere Zeiträume hinweg untersucht; Lösungsvorschläge werden nicht inhaltlich ausgearbeitet, begründet und legitimiert, nicht hinreichend mit ihren Vorzügen und — was in meinen Augen noch wichtiger ist — nicht im Hinblick auf mögliche und wahrscheinliche Nebenwirkungen hin untersucht. Ein Grund hierfür liegt sicher in der unzureichenden empirischen Ausrichtung der deutschen Erziehungswissenschaft und den damit zusammenhängenden Ausbildungsdefiziten des Wissenschaftlernachwuchses: „Die Praxisorientierung der Mehrzahl der erziehungswissenschaftlichen Hochschullehrer ist meist nicht verbunden mit einem Interesse an empirischer Forschung. Höchstens ein Fünftel der Erziehungswissenschaftler charakterisiert sich selbst als empirisch orientiert, dann aber nicht immer mit praxisbezogenen Untersuchungsinteressen. Hinzu kommt die zunehmende Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in Subdisziplinen“ (Weishaupt 1992, S. 13). Dieser Zustand der Disziplin, der nicht ohne Einfluß auf die Möglichkeiten der Drittmittelwerbung bleibt, führt dazu, daß sich permanent Brüche in der Forschungskontinuität ereignen, daß zentrale

Probleme weiter ungelöst bleiben — und daher vor Ort, d.h. in den Schulen und Betrieben, überwiegend mit unzureichenden Mitteln und fehlendem wissenschaftlichen Know how angegangen werden müssen. Zumeist sind es größere Veränderungen im politischen, sozialen, ökonomischen Bereich, die dann diese ungelösten und nicht hinreichend bearbeiteten Fragen wieder in den Mittelpunkt des Interesses — und dann auch wieder der Forschung — rücken lassen. *Hameyer* (in diesem Band) hat hierauf hingewiesen. In den USA und auch in einer Reihe weiterer Industriestaaten werden diese externen Einflüsse zusammen mit internen Problemen des Bildungssystems gegenwärtig wieder prononziert wahrgenommen — mit der Folge, daß zwei voluminöse Curriculumhandbücher erschienen sind: *Lewy* 1991; *Jackson* 1992. Die vergleichbaren deutschen Handbücher (*Frey et al.* 1975; *Hameyer/Frey/Haft* 1983) liegen bereits eine Dekade zurück. Dabei gibt es interessanterweise — worauf auch *Hameyer* verweist — in den USA Bestrebungen, grundlegende deutsche Arbeiten zur Didaktik und Curriculumforschung ins Englische übersetzen zu lassen.

Die Renaissance der Curriculumsdiskussion in Deutschland wird vor allem durch zwei Sachverhalte bestimmt: Zum einen geht es im Gefolge der Wiedervereinigung um die Frage der Vereinheitlichung der Lehrpläne — wozu natürlich auch die Probleme der Länge der Schulzeit sowie die Gestaltung der Stundentafeln gehören. Zum anderen erzwingen neue Anforderungen in der Arbeitswelt Änderungen in der Berufsausbildung, was sich wiederum auf das gesamte Schulwesen auswirkt (vgl. *Deutsche Forschungsgemeinschaft* 1990).

Zwei Punkte sind hervorzuheben: Zum einen die Bestimmung des Verhältnisses von allgemeiner Schulbildung, beruflicher Erstausbildung sowie allgemeiner und beruflicher Weiterbildung; zum anderen die Förderung allgemeiner, übergreifender Qualifikationen (subsumiert unter das Schlagwort „Schlüsselqualifikationen“) im Zusammenhang mit der Vermittlung eines grundlegenden Faktenwissens.

Gerade dieser letzte Punkt macht deutlich, in welchem Maße die Curriculumdebatte völlig neue Dimensionen gewinnt: Von der Kognitionspsychologie werden Ergebnisse zur Erforschung des Experten-Novizen-Paradigmas bereitgestellt, in der Betriebswirtschaftslehre gewinnt die ganzheitliche Förderung der Mitarbeiter einen spezifischen Stellenwert im Rahmen der Managementtheorie. Damit verschieben sich beispielsweise die Wissenschaftseinteilungen, wie sie im Rahmen des *Robinsohns*chen Ansatzes noch grundlegend waren (1967). Begründungen und Legitimationen sind weiterhin nötig; nur — und das stellt in meinen Augen einen gravierenden Unterschied dar — erlauben die „Pädagogisierungen“ in den jeweils benachbarten Disziplinen einfachere Argumentationsmuster, da eine Reihe von Übersetzungsschritten entfallen können. Zugleich verweisen aber diese „Pädagogisierungen“ in anderer Weise auf die Forschungsprobleme der Erziehungswissenschaft: Die pädagogischen Fragen und die entsprechenden

Lösungsvorschläge werden nicht dort entnommen, wo sie genuin angesiedelt wären, sondern in den anderen Disziplinen selbst erzeugt, was natürlich immer die Frage nach dem Stellenwert pädagogisch akzentuierter Sichtweisen aufwirft. So wünschenswert eine „Koinzidenz von pädagogischer und ökonomischer Vernunft“ in Darstellungen der Oberflächenstruktur erscheint, so notwendig ist eine genaue Klärung dieses Verhältnisses im Tiefenstrukturbereich — womit die Curriculum-diskussion zentral gefordert ist.

II.

Hameyer zeigt, welche Schwierigkeiten der Curriculumsdiskussion in den letzten Jahren vorgelegen haben und noch vorliegen; diese Schwierigkeiten und die Strategien, sie zu bewältigen, haben in hohem Maße Art und Qualität der Produkte geprägt. In seinem Beitrag offenbaren sich das Spektrum der Probleme und der durchaus unterschiedliche Forschungszugang.

Tramm dagegen versucht, Kriterien eines generellen Zugriffs zu entwickeln, wobei die hier eher abstrakte Darstellung vor dem Hintergrund konkreter Entwicklungsarbeit in Übungsfirmen bzw. Lernbüros zu sehen ist. Die systematische Konstruktion komplexer Lehr-Lern-Arrangements (vgl. *Achtenhagen/John* 1992; *Achtenhagen/Tramm/Preiss/Seemann-Weymar/John/Schunck* 1992) sowie ihre Evaluation über mehrere Jahre hinweg haben dazu geführt, daß curriculare Probleme — zumindest im kaufmännisch-verwaltenden Bereich — in hohem Maße praxisbezogen diskutiert werden können. Das schließt die Lehrer und auch die Schüler mit ein. Damit eröffnen sich neue Möglichkeiten der Curriculumrevision, die — hoffentlich — nicht wie gehabt im Programmatischen steckenbleiben oder gar zu Ersatzhandlungen führen, wie das am Fall der bundesweiten Lernzieloperationalisierung demonstriert werden kann (vgl. hierzu auch *Achtenhagen* 1984, bes. S. 98 ff.).

III.

Die „*Unterrichtswissenschaft*“ als „Zeitschrift für Lernforschung“ sieht die Notwendigkeit, die Curriculum-diskussion in Verbindung mit einer Erörterung von empirisch akzentuierten Forschungszugriffen wieder allgemein zu beleben. Dazu gehört auch, das Forschungsfeld möglichst umfassend zu beschreiben, um zum einen Verästelungen von Fragestellungen aufzuspüren und zum anderen bereits vorliegende Ergebnisse für die weitere Arbeit nutzen zu können. Anhand des biographisch gehaltenen Beispiels unserer eigenen Arbeit soll gezeigt werden, welche Schritte bis zur Konstruktion längerer Curriculumsequenzen gegangen wurden. Dabei orientierten sich Konstruktion,

Implementation und Evaluation am Lernerfolg der Schüler. Wir können hier guten Gewissens berichten, da dieser sowohl im Hinblick auf Faktenwissen als auch im Hinblick auf ein Problemlöseverhalten als bemerkenswert einzustufen ist (sowohl absolut als auch relativ im Vergleich zu Kontrollklassen) vgl. die Beiträge in *Achtenhagen* 1990; *Achtenhagen/John* 1992; *Achtenhagen/Tramm/Preiss/Seemann-Weymar/John/Schunck* 1992). Es ist ein Bericht über zwanzig Jahre kontinuierlicher Arbeit an fachdidaktischen, curricularen und didaktisch-methodischen Fragen. Anhand der eigenen jeweiligen Schwerpunktsetzungen soll gezeigt werden, wie wir versucht haben, zu diesen begründeten Konstruktionsvorschlägen, die sich in der Evaluation bewähren, vorzustoßen.

In unserer ersten Arbeitsphase (1970 bis 1975) verfolgten wir ein Projekt „mittelfristiger Curriculumforschung“ (*Achtenhagen/Menck* 1970; *Achtenhagen/Wienold* 1971). Die Grundidee bestand darin, den Ansatz *Robinsons* methodisch so umzugestalten, daß er bearbeitbar würde und innerhalb einer überschaubaren Zeit Ergebnisse brächte. Der Weg dahin — das erkannten wir in den praktischen Arbeiten sehr bald — führte über die Einbeziehung der Unterrichtsprozesse und der Unterrichtstheorien der Lehrer und Schüler; entsprechend erweiterte sich unsere Problemsicht in Richtung auf genuin unterrichtswissenschaftliche Fragestellungen. Diese Einsicht bewirkte im Projektverlauf eine Modifizierung des ursprünglichen Ansatzes, so daß der erste Band des Projektberichts (*Achtenhagen/Wienold* 1975), der von den Autoren *Achtenhagen, Wienold, van Buer und Rösner* verfaßt wurde, folgerichtig den Untertitel trägt: „Didaktische Analysen und Transformationsgrammatik als Instrumente der Curriculumforschung“. Ohne die entsprechende Einbeziehung der Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern konnten die Arbeiten im Ziel- und Inhaltsbereich nicht voll wirksam werden.

Waren in diesem ersten Projekt die Unterrichtsaspekte von einem inhaltlich-curricularen Schwerpunkt her in den Blick gekommen, so verschoben sich im anschließenden Projekt (1975 bis 1985) die Akzente: Wir betonten, indem wir das im ersten Projekt entwickelte Transformationsgrammatikmodell *Syntako* nutzten, die Verhaltensdimension des Unterrichts. Von daher ist dieser Abschnitt der Lehr-Lern-Forschung zuzurechnen. Dabei untersuchten wir das Zusammenspiel von Lehrer- und Schülerverhalten einerseits und Zielen und Inhalten andererseits im Englischanfangsunterricht über längere Zeiteinheiten hinweg. Die Analyseergebnisse nutzten wir konstruktiv, indem wir spezielle Trainingsprogramme für die Lehrer entwickelten und Lehrbücher gezielt umschrieben (*Wienold/Achtenhagen/van Buer/Oldenbürger/Rösner/Schludroff* 1985; *Achtenhagen* 1991). Wir konnten dabei zeigen, welche Bedingungen auf Lehrer- wie auf Schülerseite die zieladäquate Vermittlung und Aneignung von Inhalten beeinflussten. So war es eine große Überraschung, wie eindeutig wir die These von *Brophy/*

Good (1976, bes. S. 160ff.), zu Konsequenzen eines überreaktiven Lehrerverhaltens bestätigen konnten: Hier besteht zwischen der Quantität und der Qualität der im Unterricht über die Zeit hinweg den Schülern zugewiesenen und von diesen bearbeiteten Lernobjekte einerseits und den Zeugniszensuren, die die Schüler am Ende des Halbjahres erhalten, andererseits im Mittel kein Zusammenhang (vgl. auch van Buer/Achtenhagen/Oldenburger 1986).

Genau dieser Punkt führte uns zu der Frage, wie man denn das Lernmaterial so aufbereiten könnte, daß solche Einflüsse auf der Lehrseite in ihrer Wirkung relativiert und zugleich aktive Aneignungsprozesse auf der Schülerseite gefördert würden. Dieses Forschungsinteresse fiel mit neueren Entwicklungen im Bereich der Arbeitsorganisation zusammen, die zu ihrer Durchsetzung eine Erhöhung der Qualität der Lehr- und Lernprozesse erfordern (vgl. Unterrichtswissenschaft 1988, Heft 2; Unterrichtswissenschaft 1990, Heft 4). Von daher versuchten wir — unter besonderer Betonung der konstruktiven Aspekte — in einem neuen Forschungsprojekt (1985-1991) Ansätze der Curriculumforschung und der Lehr-Lern-Forschung systematisch zu verknüpfen (Abb. 1) (vgl. Achtenhagen/John/Lüdecke/Preiss/Seemann/Sembill/Tramm 1988, S. 7).

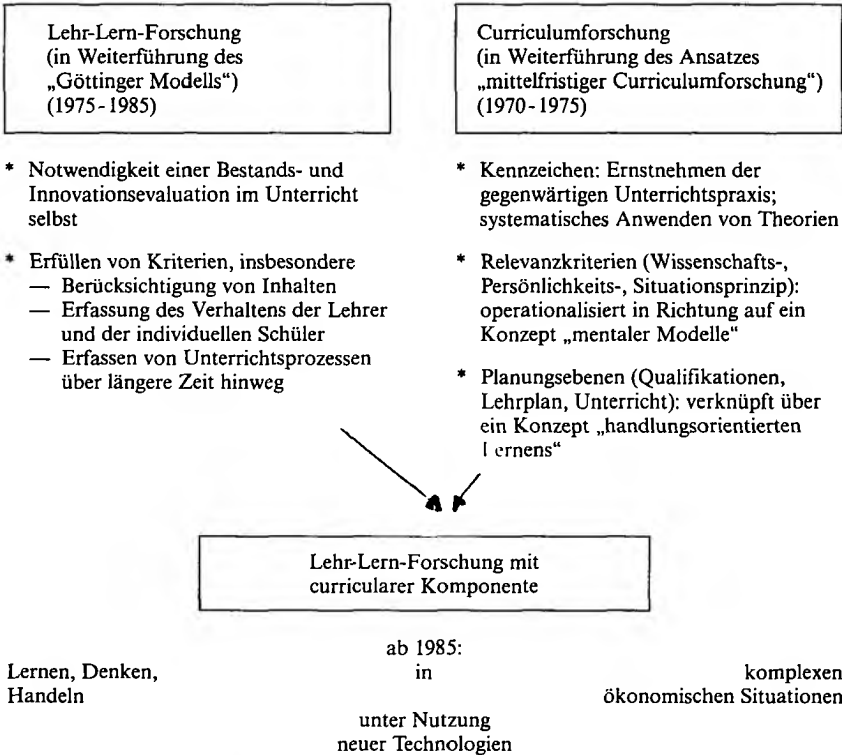


Abbildung 1: Verknüpfung von Curriculumforschung und Lehr-Lern-Forschung

Dieses Projekt führte in den Fächern Betriebswirtschaftslehre und Rechnungswesen zur Entwicklung von Curriculumbausteinen in der Form von Planspielen, Fallstudien und arbeitsanalogen Lernaufgaben, für die wir den Oberbegriff „komplexe Lehr-Lern-Arrangements“ geprägt haben.

Damit sind drei Akzente gesetzt:

- (1) Wir haben unter Nutzung der neuen technischen Möglichkeiten Ziele und Inhalte systematisch neu gruppiert und aufbereitet.
- (2) Wir haben gleichzeitig versucht, die Prozesse der zieladäquaten Aneignung der Inhalte durch die Schüler zu verbessern.
- (3) Wir haben versucht, die Professionalität der Lehrer im Umgang mit diesen komplexen Lehr-Lern-Arrangements zu stützen; denn diese sind nicht als „Selbstläufer“ im Unterricht zu betrachten, sondern verlangen zu ihrer optimalen Umsetzung didaktisches Expertenwissen.

Ein Beispiel soll deutlich machen, in welcher Weise wir den Ziel- und Inhaltsbereich neu betrachten — wobei Ergebnisse der Problemlösepsychologie unser Vorgehen beeinflusst haben (vgl. die Beiträge in *Unterrichtswissenschaft 1990, Heft 4*). Abbildung 2 zeigt einen typischen Ausschnitt aus den Richtlinien für den Betriebswirtschaftslehreunterricht. Abbildung 3 verdeutlicht, wie wir diesen Abschnitt im Hinblick auf Anforderungen in den Betrieben bzw. im Hinblick auf betriebswirtschaftliche Theorien interpretieren. Die Modellierung der Lehr-Lern-Arrangements ist dann an diesen oder vergleichbaren Netzstrukturen ausgerichtet — womit gleichzeitig das Adjektiv „komplex“ seine Erklärung findet (vgl. *Preiss 1992*).

Betriebswirtschaftslehre		
Zeiträume in Stunden	Lerninhalte	Lernziele
10	1. Leistungsprozesse in Wirtschaft und Verwaltung 1.1 Erwerbswirtschaftliche Ziele 1.2 Meßziffern zur Überprüfung des erwerbswirtschaftlichen Zieles - Produktivität - Wirtschaftlichkeit - Rentabilität - Liquidität 1.3 Gemeinwirtschaftliches Ziel 1.4 Ziele der Verwaltung und der Rechtspflege	Der Schüler soll — erwerbswirtschaftliche Ziele kennen — ökonomische Meßziffern zur Überprüfung des erwerbswirtschaftlichen Zieles kennen und unterscheiden — mit Hilfe der Produktivitätskennziffer die mengenmäßige Ergiebigkeit des Einsatzes von Gütern messen — das notwendige Handeln nach dem ökonomischen Prinzip verstehen — die Rentabilität als Beziehung zwischen eingesetztem Kapital und Gewinn berechnen — die Zahlungsfähigkeit mit Hilfe von Liquiditätskennziffern beurteilen — die Versorgung der Bevölkerung als Zweck gemeinwirtschaftlicher Betriebe nennen — die soziale Verantwortung in Verwaltung und Rechtspflege anhand der staatlichen Fürsorge kennenlernen *- Daseinsvorsorge, Sicherheit, Ordnung, Rechtssicherheit und Gerechtigkeit als weitere Ziele wissen *- die Gültigkeit von Wirtschaftlichkeitsgrundsätzen für die Verwaltung verstehen *- die Meßziffer Rentabilität als nur bedingt anwendbar für die Verwaltung erkennen

Abbildung 2:
Lehrplan für das Berufsgrundbildungsjahr Wirtschaft und Verwaltung

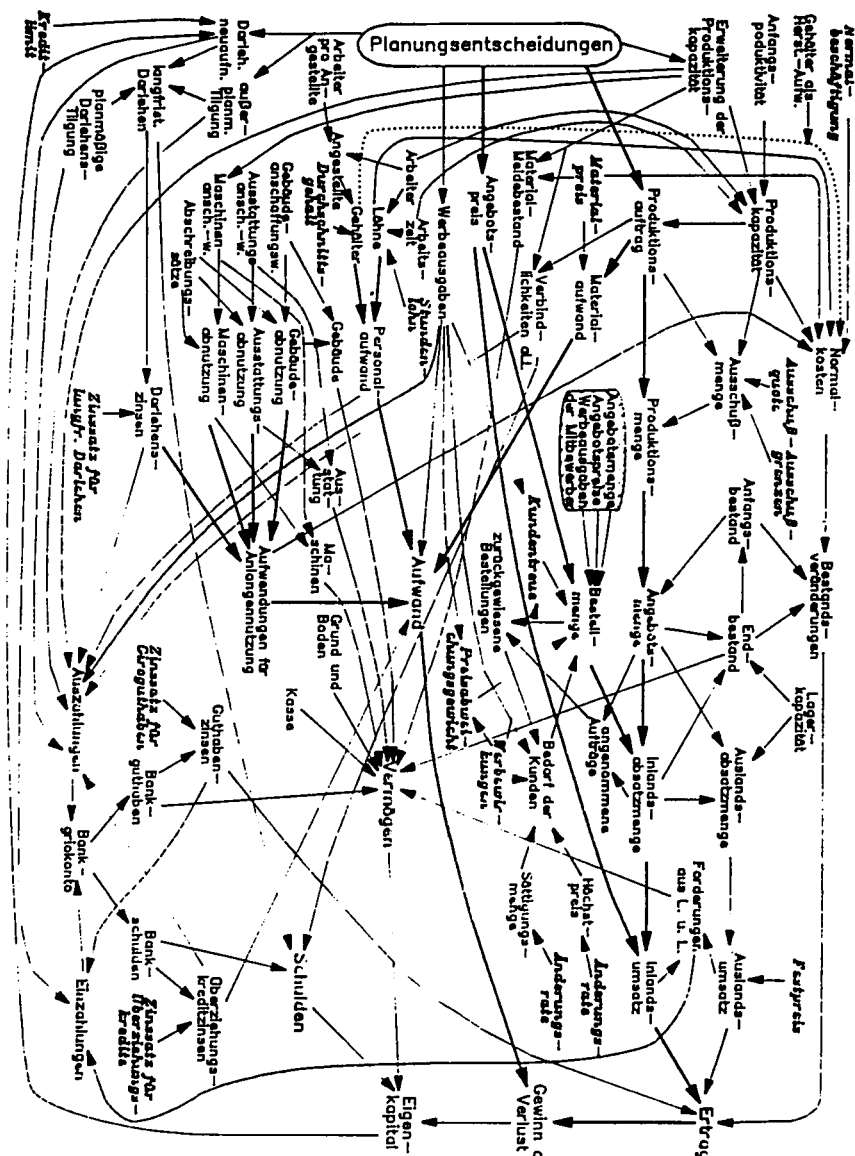


Abbildung 3:
 Netzdarstellung der Ziel- und Inhaltsstruktur für den Anfangsunterricht
 im Fach Betriebswirtschaftslehre

Das zentrale Problem, das wir für die weitere Forschung sehen, ist, wie diese komplexen Lehr-Lern-Arrangements systematisch zu einem Curriculum zusammengestellt werden sollten oder in dieses „eingehängt“ werden sollten. Frey (in diesem Heft) hat für die ETH-Fallstudien-Serie dasselbe Problem angesprochen. Daneben ist es natürlich wichtig —

dieses ist jedenfalls ein zentrales Ergebnis unseres Projekts —, die didaktische Professionalität der Lehrer und Ausbilder aufzubauen und zu stärken. Von daher planen wir für die nächsten Jahre in bezug auf die curriculare Arbeit den Aufbau eines Wirtschaftspädagogischen Aus- und Weiterbildungszentrums, in dem diese Aufgaben dann systematisch geleistet werden können.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts, (Leske) Opladen 1984.
- ACHTENHAGEN, F. (Hrsg.): Didaktik des Rechnungswesens, (Gabler) Wiesbaden 1990.
- ACHTENHAGEN, F.: Gute Vorsätze und tatsächliches Verhalten: Über einige Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens, (Hochschule St. Gallen) St. Gallen 1991.
- ACHTENHAGEN, F.; MENCK, P.: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik (16) 1970, S. 407-429.
- ACHTENHAGEN, F.; WIENOLD, G.: Curriculumforschung und fremdsprachlicher Unterricht. In: ACHTENHAGEN, F.; MEYER, H.L. (Hrsg.): Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen, (Kösel) München 1971, S. 216-233, 301-306.
- ACHTENHAGEN, F.; WIENOLD, G.: Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht, 2 Bände, (Kösel) München 1975.
- ACHTENHAGEN, F.; JOHN, E.G.; LÜDECKE, S.; PREISS, P.; SEEMANN, H.; SEMBILL, D.; TRAMM, T.: Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen — unter Nutzung neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (84) 1988, S. 3-17.
- ACHTENHAGEN, F.; JOHN, E.G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements — Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, (Gabler) Wiesbaden 1992.
- ACHTENHAGEN, F.; TRAMM, T.; PREISS, P.; SEEMANN-WEYMAR, H.; JOHN, E.G.; SCHUNCK, A.: Lernhandeln in komplexen Situationen, (Gabler) Wiesbaden 1992.
- BROPHY, J.E.; GOOD, T.L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion, (Urban & Schwarzenberg) München et al. 1976.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland, Denkschrift, (VCH) Weinheim 1990.
- FREY, K. u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, 3 Bde., (Piper) München, Zürich 1975.
- HAMEYER, U.; FREY, K.; HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung, (Beltz) Weinheim, Basel 1983.
- JACKSON, P.W. (ed.): Handbook of Research on Curriculum, (Macmillan) New York et al. 1992.
- LEWY, A. (ed.): The International Encyclopedia of Curriculum, (Pergamon) Oxford et al. 1991.
- PREISS, P.: Komplexität im Betriebswirtschaftslehre-Anfangs-Unterricht. In: ACHTENHAGEN, F.; JOHN E.G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements, (Gabler) Wiesbaden 1992, S. 58-78.

- ROBINSOHN, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, (Luchterhand) Neuwied Berlin 1967.
- van BUER, J.; ACHTENHAGEN, F.; OLDENBÜRGER, H.-A.: Lehrerurteile über Schüler, Schülerselbstbild und interaktionelles Verhalten im Englischanfangsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik (32) 1986, S. 679-702.
- WEISHAUPT, H.: Untersuchungen zur Situation der pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, Nachrichten 1/1992, S. 9-15.
- WIENOLD, G.; ACHTENHAGEN, F.; van BUER, J.; OLDENBÜRGER, H.-A.; RÖSNER, H.; SCHLUROFF, M.: Lehrerverhalten und Lernmaterial in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen — am Beispiel des Englischanfangsunterrichts, 3 Bände, (Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität) Göttingen 1985.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. h.c. Frank Achtenhagen, Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität, Platz der Göttinger Sieben 7, D-3400 Göttingen.