

Karlheinz Fingerle

**Curriculumtheorien im Bereich von Schulformen  
und Schulstufen**

Veröffentlicht in:

Handbuch der Curriculumforschung  
Erste Ausgabe

Übersichten zur Forschung 1970–1981

Herausgegeben von

Uwe Hameyer, Karl Frey und Henning Haft

IPN, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften  
an der Universität Kiel

Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1983

ISSN 0723-3663 [nur die erste Ausgabe erschienen]

ISBN 3-407-83035-1

Seiten 117 bis 128

# Curriculumtheorien im Bereich von Schulformen und Schulstufen

Karlheinz Fingerle

1 Bezugsrahmen . . . . .	117	4.1 Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik . . . . .	120
2 Forschungs- und Entwicklungsdefizite . . . . .	117	4.2 Praxisbezug und Berufsqualifikation . . . . .	121
3 Konkurrierende Curriculartypen nach BERNSTEIN . . . . .	119	4.3 Schulformübergreifende Rahmenpläne . . . . .	122
4 Konvergenzkriterien in den Curriculumtheorien . . . . .	120	5 Konzentrationskriterien in den Curricula . . . . .	123
		Literaturverzeichnis . . . . .	126

## 1 Bezugsrahmen

Schulformen und Schulstufen sind überregionale, jahrgangübergreifende und fächerübergreifende Systeme, in denen Unterricht auf einer Makroebene institutionalisiert und organisiert ist. Obwohl sich die Leistungen solcher Systeme für die Individuen und die Gesellschaft nicht in der Veranstaltung von Unterricht erschöpfen (z. B. kustodiale Funktion der Schule), kann für die Zwecke dieses Beitrags eine Reduktion auf die Probleme der Steuerung von Unterricht über Medien vorgenommen werden, die Strukturen und Intentionen des Unterrichts systemüberschreitend und systemintern vermitteln. In diesem Zusammenhang interessieren nur die relativ groben (auf hohen Aggregationsebenen verwendeten) Medien, die MENCK auf seinen „bezugsebenen didaktischer reflexion“ als „didaktisches gesamtsystem“ und „fachdidaktik“ identifiziert (MENCK, 1975, 36 ff. und passim; „macro-curriculum planning“ im Sinne von ALKIN, 1973, 196 ff.).

Schulformen und Schulstufen als „didaktische Gesamtsysteme“ werden über die Medien *Studentafel* und *Kursfolgen* gesteuert (MENCK, 1975, 41). Ergänzend zu MENCK sind auch kodifizierte Prüfungsanforderungen als Steuerungsmedien zu nennen. Die Bezugsebene „Fachdidaktik“ mit der Konstruktionsaufgabe der Entwicklung von Lehrplänen und Curricula *i. e. S.* wird hier mitberücksichtigt, weil gerade die wechselseitigen Implikationen der Gesamtsysteme und der Fachdidaktik sich als problematisch

zeigen werden. *Fachdidaktik* steuert häufig über *Richtlinien* den Unterricht (ebd.). MENCK hat am Beispiel des didaktischen Gesamtsystems Kollegschule Nordrhein-Westfalen (ebd., 129–146) und der Fachdidaktik des gymnasialen Pädagogikunterrichts (ebd., 108–128) gezeigt, daß auf den von ihm bezeichneten Bezugsebenen sich durch kategoriale und empirische Analyse und Kritik zentrale curriculumtheoretische Probleme identifizieren und wissenschaftlich bearbeiten lassen. Allerdings muß für die Zwecke dieses Beitrags festgestellt werden, daß curriculumtheoretische Aussagen zu den beiden Bezugsebenen in der Literatur der Jahre 1970 bis 1980 meist nicht im Zusammenhang systematischer theoretischer Überlegungen, sondern überwiegend im Zusammenhang von Darstellungen zu finden sind, die anderen wissenschaftlichen Fragestellungen nachgehen, häufig sogar in der Form von pädagogischen Alltagstheorien, die nicht einer methodischen und professionellen Reflexion und Kritik unterworfen waren. Curriculumtheoretische Aussagen zu Schulformen und Schulstufen müssen mangels geeigneter monographischer Darstellungen *en passant* in Veröffentlichungen gesucht werden, die sich schwerpunktmäßig mit ganz anderen Fragestellungen auseinandersetzen.

## 2 Forschungs- und Entwicklungsdefizite

Zwei in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre erschienene Schriften haben hinsichtlich der

hier verfolgten Fragestellung wenig Folgen für die Entwicklung von Curriculumtheorien in den siebziger Jahren gehabt. SCHEUERL (1968) hatte sich mit der „Gliederung des deutschen Schulwesens“ befaßt, allerdings den ganzen Bereich der berufsbildenden Schulen ausgeklammert. In seinen Ausführungen „Zur Theorie der Schulgliederung“ führte er aus: „Die Organisations-schemata haben ihre Konsequenzen bis in die methodische und individualisierende pädagogische Arbeit jeder einzelnen Schulklasse hinein. Sie zwingen durch ihre stufenmäßigen Zuordnungen und Zeitmaße auch die Lehrpläne zu jeweils spezifischen Akzentuierungen und Grenzziehungen“ (ebd., 125). Zwar kann man Arbeiten zu Schulstufen (z. B. Gesamtschulen) und Schulformen (z. B. zur gymnasialen Oberstufe) als Fortführung der Überlegungen SCHEUERLS verstehen. Wichtig ist jedoch festzuhalten, daß erstens viele dieser Arbeiten die inhaltliche Dimension der Steuerung ausblenden und daß zweitens der Versuch einer Theorie der Steuerung des Unterrichts durch die Gesamtgliederung des Schulwesens (Bezugsebene: didaktisches Gesamtsystem) nicht fortgeführt worden ist. Erst LESCHINSKY und ROEDER (1980) greifen für die Sekundarstufe I die hier skizzierte Problemstellung wieder auf – die Entwicklung der Rahmenbedingungen bis in die Veränderungen der Lehrpläne und den Stand der Fachdidaktiken verfolgend. Das von ROTH (1980) herausgegebene „Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer“ enthält ebenfalls – wenn auch nicht in geschlossener Form – durch seine konsequent für alle Fächer auf Schulstufen und Schulformen bezogenen Aussagen Perspektiven für die weitere Arbeit an Curriculumtheorien für Schulstufen und -formen.

Auch die umfangreiche Curriculumforschung und -entwicklung initiierte Arbeit von ROBINSON (1967), die sich auf das gesamte Bildungssystem richtete, hat – da die Forschungen und Entwicklungen sehr bald fachdidaktisch i. w. S. ausgerichtet waren – für die Bezugsebene „didaktisches Gesamtsystem“ wenig Folgen gehabt. RÜLCKER (1977, 521) beklagt, daß wegen dieser Abwendung vom noch von ROBINSON thematisierten gesamten Bildungsgefüge bei der Curriculumentwicklung für die Berliner Gesamtschulen der Fächerkanon unangetastet geblieben sei. Curriculumreform richte sich auf die Entwicklung von Unterrichtseinheiten von ca. 10–20 Stunden, nicht mehr auf das Gesamtgefüge.

Wie wichtig dagegen eine Forschung ist, die Curriculumtheorien für das Gesamtgefüge der Schulformen und -stufen vorantreibt, zeigt beispielsweise die Aussage von SPIES (1970, 717), daß die Berufsschule „eine räumliche und organisatorische Zusammenordnung von Ausbildungsgängen (sei), die miteinander nichts zu tun haben“. Sicher kann man nach der Einführung des Berufsgrundbildungsjahres für zahlreiche Ausbildungsberufe die Schärfe dieser Äußerung für falsch halten. Jedoch schon die Tatsache, daß viele anerkannte Ausbildungsberufe nicht in die Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnungen einbezogen wurden und daß die Didaktik der Berufsfelder eher ein Postulat als ein Faktum ist, zeigen, daß die Auffassung von SPIES begründet auch heute noch vertreten werden kann (vgl. LEMKE u. a., 1975).

Vor dem Hintergrund schwedischer Gesamtschulentwicklungen stellen KALLÓS und LUNDGREN (1977) für die siebziger Jahre gleichartige Defizite fest. Ein großer Anteil der Forschungsförderung sei während der Phase der Implementation der Schulreform auf die Curriculumforschung der Mikroebene (Entwicklung und Evaluation von Unterrichtshilfen und Material-Methoden-Systemen) gerichtet gewesen. Curriculumreform habe daher schon während der sechziger Jahre aus einer Anzahl kleinerer Veränderungen bestanden. Für das Gesamtsystem sei ein Modell der Entwicklung und Evaluation auch in den folgenden Jahren nicht vorhanden gewesen (KALLÓS/LUNDGREN, 1977, 9f.; vgl. auch DAHLÖF, 1973, 228f.). Sie fordern, Curriculumstudien müßten nicht zuerst konzentriert sein auf die Frage, wie ein Curriculum konstruiert und entwickelt werden müsse, sondern welche gesellschaftlichen Bedingungen das Curriculum bestimmen. Klammere Curriculumforschung solche Fragen aus, erfülle sie nur die Funktion der nachträglichen Legitimation herrschender Anforderungen und vorgegebener politischer Entscheidungen (KALLÓS/LUNDGREN, 1977, 15; vgl. auch KALLÓS/LUNDGREN, 1978, bes. 112f.).

In deutschsprachigen Veröffentlichungen sind solche Zusammenhänge angesprochen: z. B. in dem „Aufgabenspektrum des politisch-administrativen Systems für das Bildungssystem (bei Innovationen)“ (GRUSCHKA, 1976, 253). Forschungen, die solche Zusammenhänge untersuchen, werden aber vorerst hauptsächlich im Rahmen bildungsökonomischer und -soziologischer Paradigmata veranlaßt und durchgeführt,

die curriculumtheoretisch wenig komplex und differenziert sind (vgl. RÖSNER/TILMANN, 1980, z. B. den Abschnitt 82–87: „Übernahme von Elementen des horizontalisierten Bildungswesens durch das dreigliedrige Schulsystem“). Der Zusammenhang mit den anderen didaktischen Bezugsebenen bleibt bei solchen Untersuchungen ausgeblendet. Aber auch in vielen sich selbst curriculumtheoretisch verstehenden Veröffentlichungen sind solche Zusammenhänge nicht thematisiert, weil sie von vornherein die Ebene der Schulformen und Schulstufen (des didaktischen Gesamtsystems) ausklammern (ein Beispiel unter vielen: BRÜGELMANN, 1980).

### 3 Konkurrierende Curriculartypen nach BERNSTEIN

Daß die Soziologie durchaus differenzierte Konzepte zur Bearbeitung curriculumtheoretischer Fragestellungen liefert, zeigten die Beiträge von BERNSTEIN (1971 und 1977) und MUSGROVE (1973). BERNSTEIN unterscheidet Kollektionscurricula (klar gegeneinander abgegrenzte Inhalte) und integrative Curricula (Inhalte in einer offenen Beziehung zueinander) (1971, 147). Er legt diesen Typen von Curricula eine Typologie pädagogischer Codes zugrunde, die sich hinsichtlich der Grenzstärke von Klassifikationen (schwache und starke *Trennung* von Inhalten) und des Vermittlungsrahmens (schwacher und starker *Ausschluß* von Inhalten in der Umsetzung der Curricula) unterscheiden: integrativer Code und Kollektionscode.

Innerhalb der Kollektionscodes unterscheidet er spezialisierte und nichtspezialisierte Typen. Der Integrationsbegriff zielt auf die Unterordnung von Themen und Kursen unter eine leitende Frage, so daß Grenzen zwischen Fächern oder Themenbereichen verwischt werden. BERNSTEIN benutzt seine Begriffe zum Vergleich der Bildungssysteme verschiedener Staaten. Sie sind aber ebenso tauglich zur Beschreibung der Curricula von Schulformen und -stufen, wenn beachtet wird, daß in der Realität graduelle und partielle Übergänge vom Kollektionstypus zum Integrationstypus der Curricula vorhanden sind. So enthält sein Beitrag Hinweise auf solche Möglichkeiten der Charakterisierung von Stufen und Formen: In England sei besonders für die sogenannten Minderbegabten die Trennung zwischen pädagogisch vermitteltem Wissen und

Alltagswissen schwächer als für andere Schülergruppen (1971, 152). Damit sei ein schwächerer Vermittlungsrahmen festzustellen. Entsprechende Aussagen ließen sich z. B. auch für das Berufsvorbereitungsjahr in Deutschland schnell verifizieren („Maßstab des ‚Lebensbedeutsamen‘“; KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN, 1976, 13). Für die Gymnasialoberstufe stellt BERNSTEIN eine starke Klassifikation und einen starken Vermittlungsrahmen fest (1971, 158f.). BERNSTEIN stellt die Struktur vermittelten Wissens in den Zusammenhang gesellschaftlicher Organisation, Macht und Kontrolle. Mit dem Kollektionscode sei die Struktur mechanischer Solidarität im Sinne von DURKHEIM gegeben. Dagegen erlaubten die integrativen Codes organische Solidarität, hätten aber wegen der unklaren Arbeitsteilung leicht mechanische Solidarität zur Folge (BERNSTEIN, 1971, 169).

MUSGROVES (1973) Kritik setzt, ohne direkt auf BERNSTEIN zu antworten, an dieser Stelle ein: Die Teilung der Arbeit (hier der Fächer) habe in der Regel den Effekt, nicht zu teilen, sondern zusammenzubringen und so die Grundlage für mechanische Solidarität zu schaffen. Er kritisiert die integrativen Curricula, die nicht der stärkeren Segmentierung, Differenzierung und Diversifizierung postindustrieller Gesellschaften entsprächen. Er befürwortet die Unterscheidungen in den und die Verschiedenheit der Curricula. Dagegen sieht er die Aufhebung von Fachgrenzen als Instrument der Beherrschung durch zentrale Instanzen an. Die angedeutete Kontroverse kann hier nicht weiterverfolgt werden. Die Andeutungen genügen, um zu zeigen, daß Typen von Curricula auf die Macht- und Kontrollstrukturen der Gesellschaft bezogen werden können.

Für die Zwecke dieses Beitrags können die BERNSTEINschen Begriffe deskriptiv verwendet werden: Die Curriculumdiskussion der Jahre 1970 bis 1980 zeigt verschiedene Ansätze, die in Schulformen vorhandenen spezialisierten Kollektionscurricula einerseits in einer Rücknahme der Spezialisierung und andererseits in Richtung einer Integration der Curricula zu verändern. Dabei zeigt sich, daß neue Formen der Spezialisierung und Integration von Inhalten im Sinne von BERNSTEIN konzeptionell vereinbar sind, trotz der bleibenden Kritik am Kollektionstypus aber Ansätze zum integrativen Typus zurückgenommen werden müssen, weil einerseits curriculumtheoretische Probleme ungelöst sind, andererseits das Prüfungs- und Berechtigungswesen

sen (Macht und Kontrolle!) Realisierungsmöglichkeiten einschränkt.

#### 4 Konvergenzkriterien in den Curriculumtheorien

Für die Curriculumentwicklung wurden auf der Grundlage von Vorstellungen über die Sozialisation, über die kognitive Entwicklung, über die Qualifikationsstruktur, über die Funktion der Wissenschaften für die Gesellschaft als politische Vorgaben und/oder als Teil curriculumtheoretischer Überlegungen Kriterien formuliert, die bei ihrer Erfüllung eine Annäherung (Konvergenz) der Curricula getrennter Schulformen und wechselseitige Anpassungsprozesse in benachbarten Schulformen zur Folge haben. Als *Konvergenzkriterien* sind vor allem

- Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik,
- Praxisbezug und Berufsorientierung/Berufsqualifizierung

mit einer Einebnung des Rangunterschieds der Fächer und Inhalte zu nennen.

##### 4.1 Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik

Während früher fast ausschließlich gymnasiale Curricula mit ihrer spezifischen Aufgabe der Vorbereitung und Hinführung zum Studium vor allem in der Oberstufe wissenschaftsorientiert waren, ohne nach dem Selbstverständnis der Gymnasialpädagogik bereits spezialisiert auf einzelne Hochschuldisziplinen hinzuführen, war Anfang der siebziger Jahre die Wissenschaftsorientierung aller Curricula für alle Schulstufen gefordert worden (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1970, 33 u. passim.). Die Ansätze zur Einlösung dieses Kriteriums laufen parallel zur Erosion eigenständiger Ziele und Inhalte der Schulformen und Schulstufen. Als Belege können erstens die Tendenzen gelten, die Curricula der Primarstufe (Grundschule) als Propädeutik für den Fachunterricht der Sekundarstufe I zu verstehen (SCHMIDT, 1980, 69f.). Ein zweites Beispiel ist der Mathematikunterricht der Hauptschule, der sich der Aufgabe einer „wissenschaftlichen Grundbildung“ als Alternative „zum traditionellen Unterricht“ nicht mehr ent-

ziehen kann (DAMEROW, 1980, 523). Wissenschaftsorientierter Unterricht wird aufgrund der „gesellschaftlichen Entwicklung“ erforderlich, die traditionelle Inhalte hat obsolet werden lassen (ebd.). Allerdings zeigen die Entwicklungen der letzten Jahre, daß allein durch Stoffreduktion der Gymnasiallehrpläne ein adressatenbezogener wissenschaftsorientierter Unterricht in der Hauptschule nicht möglich ist (ebd., 525f.). Perspektiven für eine Übertragbarkeit der curricularen Grundstrukturen zwischen den verschiedenen Schulformen werden nur in einer veränderten Grundbildung gesehen, die Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug verknüpft (ebd., 527).

Für Bildungswege der Sekundarstufe II wird „Wissenschaftsorientierung als eine Art gemeinsamer Nenner für Berufsbildung und Allgemeinbildung“ angesehen (STRATMANN, 1973, 157). Über diesen gemeinsamen Nenner werden Abstimmung und Verzahnung der Bildungsgänge der Gymnasien und der berufsbildenden Schulen möglich. In neuen Schulmodellen, die die Trennung der getrennten Schulformen aufheben (Kollegschule Nordrhein-Westfalen, Berufsfeldbezogene Oberstufenzentren Berlin) und in Beruflichen Gymnasien wird in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen diese Konvergenz vorangetrieben (vgl. FINTELMANN, 1979 und 1978). Voraussetzungen und Zielsetzung dieser Konvergenz sind die Vergrößerung der Zahl wissenschaftspropädeutischer Fächer und die Vermehrung der Theorie in der beruflichen Bildung (vgl. HOFFMANN, 1980, 14ff., der die Beiträge zahlreicher Planungs-, Entwicklungs- und Evaluationsgruppen bis zum Jahre 1978 resümiert):

Im gymnasialen Bereich ist eine Einebnung des Rangunterschieds der Fächer und ein Verzicht auf einen die Allgemeinbildung charakterisierenden Kanon verbindlicher Fächer und Inhalte festzustellen. Durch die Assimilation konkurrierender Schultypen und durch die Entwicklung Beruflicher Gymnasien waren immer neue Bereiche in den Kreis der Fächer und Inhalte einbezogen worden, die als für wissenschaftspropädeutisches Lernen geeignet befunden wurden. Zwar wird durch gymnasialpädagogische Vorstellungen und administrative Vorgaben dieser Erosion des Kanons entgegenzusteuern versucht (Pflichtbindungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe), aber der Kreis der neuen Hauptfächer (Leistungskursfächer) ist

um zahlreiche Fächer erweitert worden, die früher nur im berufsbildenden Schulwesen vertreten waren (vgl. FINGERLE, 1979, mit zahlreichen weiteren Hinweisen; vgl. als Parallele in der Sekundarstufe I auch die Aussagen zur Gleichwertigkeit der Wahlpflichtfächer in der Realschule bei BÖHMER, 1979, 36 f.).

#### 4.2 Praxisbezug und Berufsqualifikation

Die Berufsbildung ist auch für die Ebene der Ausbildungsberufe nicht mehr auf die pragmatische Ebene der Vermittlung theoretischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu beschränken. Wegen des technologischen Wandels und der steigenden Komplexität beruflicher Anforderungen wird die Vermittlung von mehr theoretischem Wissen und mehr Verständnis gefordert. Allerdings sind die Vertreter solcher Trendaussagen durch Ergebnisse der Qualifikationsforschung über die zumindest in Teilbereichen stattfindende Senkung und Polarisierung von Anforderungen skeptisch geworden (vgl. HOFFMANN, 1980, 15). Die Forderung nach mehr Theorie in der beruflichen Bildung findet daher bei ihnen eine weitere Begründung im Demokratiepостulat: nach der Forderung nach fachlicher Qualifikation steht die Forderung nach der Befähigung zum politischen Handeln (ebd., 16).

SCHMIDT (1973) hat im Vergleich des Bildungswesens in der Sowjetunion und der Bundesrepublik Deutschland drei Begriffe der Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung präzisiert: Der erste umfaßt nur die Angleichung der ökonomischen, politischen, rechtlichen usw. Randbedingungen bei weiterhin getrennten Schulformen. Der zweite meint die „Verschmelzung unterschiedlicher Schultypen“ und schließt auch die „Angleichung der Ausbildungsvorschriften (Lehrpläne und Zertifikate)“ in verschiedenen Schultypen als eine Voraussetzung der späteren Integration mit ein. Die dritte Begriffspräzisierung wird von SCHMIDT auf die didaktische Frage bezogen, wie eine „primär als wissenschaftliche und studienorientiert verstandene allgemeine Bildung mit einer überwiegend praktizistischen und an den betrieblichen Produktionsprozeß gebundenen beruflichen Bildung“ verschmolzen werden kann (ebd., 386). Curriculare Entwicklungen auf der zuletzt genannten Ebene sind relativ unabhängig von den Schulformen (getrennt oder verschmolzen im

Sinne der zweiten Ebene). Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT hat solche Überlegungen sogar noch weitergetrieben und ein Konzept mehrerer Lernorte (Schule, Lehrwerkstatt, Betrieb, Studio) entwickelt, das eine Zuordnung organisierter Lernprozesse zur Schule zur Disposition stellt (1974, 89 ff.; vgl. auch MÜNCH, 1977). Ein curricular und organisatorisch aufeinander abgestimmtes Angebot der verschiedenen Lernorte soll eine Integration studienvorbereitender und beruflicher Bildung ermöglichen, ohne alle Lernprozesse zu „verschulen“.

Obwohl zum ursprünglich von ROBINSON (1967) formulierten Programm einer Curriculumrevision der Bezug der Inhalte des Curriculums auf Berufs- und Lebenssituationen und die zur Bewältigung der Situationen erforderlichen Qualifikationen gehörten, ist die auf die organisatorische Trennung von Bildungsgängen (Schulformen, Schulstufen usw.) bezogene Qualifikationsforschung zum größten Teil in nicht-erziehungswissenschaftliche Disziplinen abgewandert: Bildungssoziologie, Bildungsökonomie, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Besonders die Arbeiten aus dem Umkreis des Münchener Sonderforschungsbereichs 101 „Theoretische Grundlagen sozialwissenschaftlicher Berufs- und Arbeitskräfteforschung“ haben mehrfach auf die Tatsache der nach wie vor „berufsspezifischen Gliederung des Bildungssystems nach institutionalisierten Mustern von Arbeitskraft“ hingewiesen (BECK/BRATER/DAHEIM, 1980, 99, dort weitere Nachweise). Diese Kritik richtet sich auch gegen die Schulformen, die meist nicht als berufsorientiert verstanden werden (z. B. die gymnasiale Oberstufe) (BECK/BOLTE/BRATER, 1976, 498; vgl. aber zur Berufspropädeutik des Gymnasiums HOLZAPFEL, 1976; vgl. zur Berufsorientierung des sozialistischen Bildungssystems MITTER, 1976, 20 und 28; vgl. zur Berufsorientierung der Realschule HOLSTEIN, 1979, 117; WOLLENWEBER, 1979, 258; KÜPPERS, 1979, 175, und SCHORB, 1979, 200; abweichend: KEESER, 1979, 176; LUTTMANN, 1979, 242, und BÖHMER, 1979, 26).

Aus der Perspektive dieser Kritik der Berufsorientierung müßte ein alternatives Bildungssystem viel länger als bisher „für alle Absolventen potentiell einheitliche, allgemeine und breite Basisqualifikationen, -orientierungen und -kenntnisse“ vermitteln, d. h. sehr viel länger allgemeinbildende Bildungsgänge ohne Berufsbezug anbieten (BECK/BOLTE/BRATER, 1976, 507). Zur Vermittlung des Bedarfs an speziellen

Fähigkeiten müßte darauf ein Kurssystem aufbauen, das in einer ersten Phase „für sehr grob gegliederte Arbeitsfelder (also in Richtung auf Basis- und Schlüsselqualifikationen)“ ausbildet. Darauf müßten Spezialisierungen aufbauen (ebd.).

Sieht man sich die Definitionen für Basis- und Schlüsselqualifikationen an (MERTENS, 1975, 415 u. 417f.), so wird deutlich, daß hier im Gewande berufssoziologischer Überlegungen und bildungsökonomischer Reflexionen ein Programm einer *formalen Bildung* zur Diskussion gestellt wird – allerdings ohne eine dem Stand der methodologischen Reflexion der Erziehungswissenschaft entsprechenden Strategie zur Curriculumentwicklung. MERTENS hat nicht präzisiert, „nach welchen methodischen Schritten eine Operationalisierung der Schlüsselqualifikationen vorgenommen werden kann“ (DAMM-RÜGER, 1977, 367). Gleichwohl hat GROTH diesen Ansatz in den ROBINSOHNschen Ansatz der Curriculumrevision eingestellt: Schlüsselqualifikationen seien jene Fähigkeiten, „die zur Bewältigung der Lebenssituationen (Robinson) beitragen“ (GROTH, 1979, 330). GROTH weist sie als „Elemente einer Allgemeinbildung der Sekundarstufe I“ zu (ebd., 331).

#### 4.3 Schulformübergreifende Rahmenpläne

Auf der fachdidaktischen Ebene sind schulformübergreifende Rahmenrichtlinien und Lehrpläne Instrumente, die Konvergenz getrennter Schulformen voranzutreiben. Das Schulverwaltungsgesetz Hessen (Neufassung vom 4. 4. 1978 i. d. F. vom 10. 7. 1979) hat die schulformübergreifenden Rahmenpläne mit der Zielsetzung verbunden, „die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen und deren Zusammenwirken zu erleichtern“ (§ 2 Abs. 1). Die schulformbezogenen Rahmenlehrpläne Hessens für die Sekundarstufe I haben breite Resonanz in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Literatur gefunden (z. B. GIESECKE, 1973; HELMERS, 1973). FISCHLER (1978, 450) stellt fest, daß die anderen Länder der Bundesrepublik Deutschland und Berlin im Gegensatz zu Hessen an dem Prinzip der schulartenbezogenen Lehrpläne festhalten. Hinsichtlich der Berliner Rahmenlehrpläne für Physik zeigt er, daß sich schulartenspezifische Gewichtungen der Konstruktion von Lehrplänen auf der Ebene allgemeiner Zielformulierungen auf der Ebene kon-

kreter Zielsetzungen nicht durchhalten lassen. Er leitet daraus die Forderung nach einheitlicheren Lehrplänen für die Sekundarstufe I ab (ebd.).

Angesichts solcher Vorstellungen muß festgestellt werden, daß schulartenübergreifende, schulstufenbezogene Rahmenpläne nur eine notwendige, keine hinreichende Voraussetzung für eine Konvergenz auf der Ebene des didaktischen Gesamtsystems sind. Wo weiterhin Stundentafeln, Kursfolgen und Zertifikate nach institutionalisierten Mustern anschließender Bildungswege oder Berufstätigkeiten getrennt werden (z. B. in der sich ausschließenden Wahl von Arbeitslehre und zweiter Fremdsprache), können schulartenübergreifende Ziele in den unter Zertifikationsgesichtspunkten abgewählten Fächern nicht eingelöst werden. Wo die Angleichung der Stundentafeln – wie im Fremdsprachenunterricht – stattgefunden hat, hat sie einen Verzicht zur Folge (hier: weniger Fremdsprachenunterricht im Gymnasium), der einer besonderen Rechtfertigung bedürfte (vgl. CHRIST, 1979, 59f.).

BAUMERT sieht ein zentrales Problem für eine Kooperation vorher getrennter Schulformen in kooperativen (additiven) Gesamtschulen in den schulformbezogenen Stundentafeln, „deren Harmonisierung geradezu eine Voraussetzung für zweigübergreifende Unterrichtsplanung und Leistungsmessung sowie für zeitgleichen Unterricht und fachgebundenen Teilaufstieg darstellt“ (BAUMERT, 1980, 763; vgl. zur Stundentafelangleichung auch RÖSNER/TILLMANN, 1980, 83; zur Problematik eines einheitlichen Sekundarabschlusses vgl. ferner KEIM, 1978, und MEYER, 1978).

Für die Frage, wie die Entwicklung schulstufenbezogener und schulformübergreifender Rahmenpläne durch die Fachdidaktik gesteuert wird, läßt sich keine einheitliche Antwort finden; denn einerseits ist die Situation der Fachdidaktiken zu Beginn der siebziger Jahre und die Existenz länderübergreifender Fachverbände für die Entwicklung einheitlicher Vorstellungen für eine Schulstufe von Bedeutung gewesen. Zum Beispiel befanden sich sowohl die Biologiedidaktik als auch die Geographiedidaktik Ende der sechziger Jahre in einer Krise und Umbruchphase. Sie besaßen aber starke Fachverbände, die unter Aufnahme von Ansätzen der Curriculumreform zu schulformübergreifenden Vorstellungen zum Aufbau des Curriculums führten. Andererseits wird die Diskussion di-

daktischer Vorgaben, die zu einer curricularen Annäherung der Schulformen führen könnten, durch die unterschiedlichen Stundentafeln in den Schulformen behindert. So schlägt selbst in Gesamtschulen der hauptschultypische Charakter des Fachs Arbeitslehre (als Alternative zur Fremdsprache) durch. Für den Chemieunterricht muß zwar festgestellt werden, daß durch das IPN ein Chemiecurriculum für die Orientierungsstufe erprobt wurde. Insgesamt sind aber für die Sekundarstufe I wegen des ungeklärten Anteils quantitativer Verfahren in der Hauptschule bisher eher Gemeinsamkeiten zwischen Chemieunterricht in Gymnasium und Realschule realisierbar. Die Didaktik des Französischunterrichts hat für die Curricula der Sekundarstufe I bisher zu wenig stufenbezogene Vorstellungen entwickelt und wird daran auch durch den von Fall zu Fall unterschiedlichen Lernbeginn in verschiedenen Schularten gehindert. Von der Didaktik des Griechischunterrichts wird schon durch die Tatsache, daß ein Angebot für alle Schülergruppen gar nicht beabsichtigt ist, das Problem schulformübergreifender Curricula nicht in den Blick genommen. Hinzu kommt, daß die Didaktik dieses Faches die Schulstufengliederung als Hindernis ansieht (vgl. zu allen diesen Hinweisen ROTH, 1980, mit den Beiträgen von KAISER, 100; BERCK, 116; SCHMIDT, 136; SCHULTZE, 196; CHRIST, 211, und KLOWSKI, 235; zu den alten Sprachen vgl. auch BAHRDT, 1979).

Angesichts solcher disparaten Entwicklungen der Fachdidaktiken und der zugehörigen Unterrichtsfächer sind die Voraussetzungen zur Entwicklung schulformbezogener und/oder schulstufenbezogener Curriculumtheorien sehr schlecht. Wo auf der Ebene des didaktischen Gesamtsystems Vereinheitlichungen realisiert werden (z. B. gemeinsame Stundentafel für alle Schulformen der Sekundarstufe I), folgt nicht notwendig eine Abstimmung zwischen den Fächern auf der fachdidaktischen Ebene. Sie ist vielmehr aufgrund der disparaten Entwicklung sehr unwahrscheinlich. Gleichwohl wurden auch im letzten Jahrzehnt die Bemühungen fortgesetzt, fächerübergreifend oder fächerintegrierend die Arbeit der Fächer zu koordinieren oder abzustimmen.

## 5 Konzentrationskriterien in den Curricula

BERNSTEIN (s. o.) verwendet einen Integrationsbegriff, der eine Unterordnung von Themen und Kursen unter eine leitende Frage stellt und damit verbunden eine Verwischung der Grenzen zwischen den Fächern oder Themenbereichen meint. In der didaktischen Diskussion steht dafür die Bezeichnung der „Konzentration“, wie sie beispielsweise zu Beginn der sechziger Jahre in den Stuttgarter Empfehlungen benutzt wurde (SCHINDLER, 1974, 180, mit weiteren Nachweisen). SCHINDLER hat herausgearbeitet, daß durch den sprachlichen Ausdruck „Konzentration“ drei Begriffe bezeichnet werden, die allerdings in den bildungspolitischen und pädagogischen Texten vermischt werden: Konzentration des Schülers im psychologischen Sinne, Zentrierung der Stoffe innerhalb eines Faches und fächerübergreifender Unterricht unter gemeinsamen Gesichtspunkten.

Im Sinne der letzteren Auslegung des Begriffs „Konzentration“ war damals Gemeinschaftskunde als fächerübergreifende Aufgabe der gymnasialen Oberstufe definiert worden (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5. 7. 1962; vgl. SCHINDLER, 1974, 215). Der Anspruch ist nicht eingelöst worden. Entweder wurden die Fächer weiterhin als Einzelfächer unterrichtet oder in Richtung der jeweiligen Fachkompetenz des unterrichtenden Lehrers ausgelegt. Unter dem Gesichtspunkt der Studienpropädeutik und der je fachspezifischen Methodik insistieren Fachvertreter auf der Trennung der fachspezifischen Teile (BÖHNING, 1977, 259f.).

Für die Grundschule war der vorfachliche und der fächerübergreifende Unterricht des Gesamtunterrichts und der Heimatkunde als „Klebekonzentration“ mit Blick auf das Programm eines sach- und fachgerechten Lernens abgewertet worden (vgl. SCHWARTZ, 1971, 8; und auch die Beiträge in SCHWARTZ, 1970). Die im Jahre 1970 beschlossenen „Empfehlungen zur Arbeit der Grundschule“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 1970) forderten zwar, „der Eigengesetzlichkeit der verschiedenen Unterrichtsbereiche“ stärker als vorher Rechnung zu tragen, betonten aber ausdrücklich, daß eine „Rückkehr zum Fachunterricht und damit zum Auseinanderfallen des Unterrichts in ein beziehungsloses Nebeneinander der Inhalte“ nicht beabsichtigt sei. Bei der Organisation der Lernprozesse seien „die natürlichen Zusammenhänge und die un-

terschiedliche Stärke der Beziehungen zwischen den verschiedenen Inhalten“ zu berücksichtigen (ebd.). In der Praxis jedoch führte „die Betonung des Sachanspruchs nicht selten zu einer Vorverlegung des Fachunterrichts in die Grundschule“ (SCHMIDT, 1980, 70). Unter den durch das CIEL (Programm „Curriculum der Institutionalisierten Elementarerziehung“ der Stiftung Volkswagenwerk) geförderten Entwicklungen (vgl. ZIECHMANN, 1980, 429 ff.) hat besonders die Konzeption eines integrativ mehrperspektivischen Unterrichts die Anknüpfung an die Tradition des Gesamtunterrichts gesucht. Die unterrichtliche Rekonstruktion von Handlungsfeldern aus verschiedenen Perspektiven will die Schüler befähigen, den Aufbau von Handlungsfeldern zu durchschauen (CIEL-ARBEITSGRUPPE REUTLINGEN, 1977). „Mehrperspektivität heißt nicht: daß sich die Autoren an Fachdisziplinen oder Schulfächern orientieren“ (ZIECHMANN, 1980, 429; vgl. auch GÜMBEL, 1977, 409). Trotz der Ansätze zur Überwindung der Fächertrennung in der Grundschule ist nicht abzusehen, wann auf der Ebene der amtlichen Stundentafeln eine Überwindung der Fächerung des Grundschulunterrichts realisiert wird (SCHMIDT, 1980, 71 ff.).

Auch für das in der Hauptschule zentrale Fach Arbeitslehre (Empfehlungen zur Hauptschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3.7.1969) ist die Gefahr zu erkennen, daß die traditionellen Fächer das Fach „sprengen“ und im „Gewand der neuen Fachbezeichnung ihre alten Inhalte und Methoden“ tradieren (KAISER, 1980, 101). Während einerseits Integrationskonzepte in Form von Rahmenrichtlinien verbreitet werden (HESSISCHER KULTUSMINISTER, 1978), wird andererseits festgestellt, daß „beim gegenwärtigen Stand der didaktischen Diskussion ... auf eine solide fachliche Fundierung und Ausdifferenzierung in die einzelnen Bereiche Technik, Ökonomie und Politik als selbständige Schulfächer bzw. Kurse ... schwerlich verzichtet werden“ kann (KAISER, 1980, 104).

Auch die Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 hat an der Zielvorstellung der Konzentration im Sinne fächerübergreifender Bezüge festgehalten: „Zur Konzeption der Aufgabefelder (gehört es,) im Verlauf der curricularen Reform eine stärkere Zusammenarbeit der Fächer im Blick auf gemeinsame Lernziele zu erreichen, die auch eine ständige Überprüfung der Gliederung der Schulfächer einschließt“

(KULTUSMINISTERKOFERENZ, 1972, Pkt. I 2.3, 143). Die mit diesen Formulierungen angezeigte Reform in Richtung eines integrativen Curriculums (im Sinne von BERNSTEIN) ist nicht eingelöst worden: FELS (1978, 270) beklagt: „Die Oberstufe (ist) bildungstheoretisch eine rechte Atomistik geworden. ... Die Fächer sind abgeschlossene Monaden“. Aber auch diese Bewertung unterschätzt noch das Maß der curricularen Konzeptionslosigkeit: den Kursangeboten der Fächer fehlt die fachbezogene Konzentration (vgl. GIDEON, 1978, 571). FLOSSNER/SCHMIDT/SEEGER (1977, 48f.) fordern, daß Kurse als didaktische Repräsentanten des Aufgabefeldes ausgelegt werden. SCHINDLER weist dagegen auf den Sachverhalt hin, daß die Begriffe „Kurs“ und „Aufgabefeld“ aus zwei verschiedenen Denkanätzen entwickelt seien (SCHINDLER, 1980, 187). Aufgabefelder heben nach SCHINDLER die Fächer nicht auf, sprengen „lediglich die Fächergrenzen unter dem didaktischen Aspekt ähnlicher oder gemeinsamer Aufgaben einzelner Fächergruppen“ (ebd.). Kurse dagegen würden im Anschluß an den Deutschen Bildungsrat als „abgeschlossene curriculare Einheiten“ verstanden. Ihre Zuordnung zu den Aufgabefeldern widerspricht der didaktischen Funktion der Aufgabefelder, nämlich „die Beziehungslosigkeit des Einzelwissens zu überwinden“ (ebd.). Nach SCHMITZ (1977, 455) ist mit der Oberstufenreform die in der Gymnasialgeschichte immer schon nachweisbare „zentrifugale Tendenz der Unterrichtsinhalte“ gestützt worden. Dies habe „zur unüberschaubaren und in kein Raster mehr integrierbaren Vielfalt heutiger Kursangebote“ geführt. FLOSSNER (1978, 290) stellt „eine didaktische Verarmung (fest), die es auf der Oberstufe des deutschen Gymnasiums kaum zuvor gegeben hat, die öde klappernde Abfolge der Kurse“. Gleichwohl stimmt er ein Jahr später WESTPHALEN (1979) zu, der die „Integration von Struktur- und Curriculumreform“ würdigt (FLOSSNER, 1979, 442). Andere Autoren dagegen beklagen, daß die organisatorische Reform vorgezogen sei, ohne daß die inhaltliche Veränderung hinreichend präzisiert worden sei (ECKERLE, 1977, 444; vgl. auch REINHARDT, 1977). ECKERLE stellt fest, daß in Vergessenheit geraten sei, daß die „Stoffkonzentration zentrales Anliegen der Reform war“ (1977, 445).

In der Schweiz und in Österreich stellt sich das Problem der Konzentration durch die Reduktion der großen Zahl und kaum aufeinander

bezogenen Fächer, die zur Hochschulreife führen, in vergleichbarer Weise (BERGER, 1980; SCHWEIZERISCHE KONFERENZ, 1980). BERGER beschreibt den Kanon der österreichischen gymnasialen Oberstufe als „ein Agglomerat disparater, ungestufter und kaum aufeinander bezogener Einzelfächer, die, jedes für sich, encyclopädisch soweit wie möglich vorangetrieben werden, aber infolge des Stoffdranges und Zeitzwanges rezeptiv-oberflächlich erlerntes Bruchstück- und reproduzierbares Prüfungswissen (...) bleiben“ (BERGER, 1980, 8).

Für die deutsche Sekundarstufe II stellte BROCKMEYER (1975) zunächst eine Ausweitung des Fächerkanons nicht nur im gymnasialen Bereich, sondern auch im beruflichen Schulwesen mit einer „deutlichen Aufhebung der Separation der Fächer“, eine „Schaffung von Bündelbereichen für Einzelfächer“ mit einem „Verzicht auf sektorielle Einengung des Lernens zugunsten einer Eröffnung von Arbeitsfeldern“ („Aufgabenfeld“ in der gymnasialen Oberstufe, „Berufsfeld“ im Bereich beruflicher Bildung) fest (BROCKMEYER, 1975, 30f.). Er sprach in diesem Zusammenhang vom Prozeß der Lösung der überkommenen Bindung von Bildungsgängen und Institutionen und erkannte eine „curriculare Öffnung der einzelnen Fächer und Fachbereiche“ (ebd., 32). Anschließend aber mußte er die in diesen Formulierungen dokumentierte Entwicklung im Sinne eines fächerübergreifenden Lernens dementieren: „Schulfächer sind stabil, Umschichtungen in der quantitativen Repräsentanz lassen sich in den Stundentafeln eher feststellen als der Verzicht auf Fächer oder die Hereinnahme neuer Fachbereiche.“ Er rechnet wegen des „Beharrungsvermögens“ der Fächer auch mit der „Umetikettierung alter Lehrgangseinheiten“ im Kurssystem (ebd., 178). Die Curriculumreform wird zurückverlagert auf die Ebene des didaktischen Gesamtsystems: Fächerangebot und -kombination und (partielle) Steuerung von Kursfolgen.

Die oben beschriebene Konvergenz von Gymnasien und beruflichen Schulen aufnehmend, hat BLANKERTZ (1977) die Modelle für eine integrierte Sekundarstufe II so beschrieben, daß sich im Vergleich zur einzelfachlichen Orientierung der gymnasialen Oberstufe das berufspädagogische Prinzip der Konzentration der Lerninhalte um ein Ensemble von beruflichen Qualifikationsanforderungen als Grundlage für die Curriculumkonstruktion anbiete. Der didaktische Konzentrationsanspruch reicht weit über

die einzelnen Kurse und Fächer hinaus und zielt auf „die pädagogische Haftung der Schule für den Gesamtzusammenhang dessen, was dem einzelnen an Lernleistung abverlangt wird“ (BLANKERTZ, 1977, 337). Im zentralen Lernbereich der Sekundarstufe II, dem Schwerpunktbereich, wird die Konzentration durch die Orientierung auf „die gleiche Leitdisziplin und einen systematisch verbundenen Funktionszusammenhang“ sichtbar (ebd., 338; zur schwerpunktbezogenen Grundbildung vgl. SCHENK/KELL, 1978). So sehr diese Zielsetzung curricularer Konstruktion in sich schlüssig ist, so wenig läßt sie sich unter gegenwärtigen bildungspolitischen Bedingungen voll einlösen. Der Integrationsansatz bleibt an die Zertifikatsanforderungen der nichtintegrierten Schulen (gymnasiale Oberstufe usw.) gebunden (z. B. KULTUSMINISTERKONFERENZ, 1976; vgl. auch MEYER, 1978, 403). Inhaltliche Konzentration muß in zahlreichen Bildungsgängen der Sekundarstufe II zugunsten der Ausrichtung an zertifikatsorientierten Pflichtbindungen aufgegeben oder stark zurückgenommen werden.

Diese globale Darstellung der faktischen Nichteinlösung integrativer Curricula darf den Blick nicht für die vereinzelt Ansätze verstellen, die im Regelschulsystem und in Modellversuchen inhaltliche Konzentration (überfachlich oder fächerübergreifend) realisieren und curriculumtheoretisch begründen. Allerdings ist im Anschluß an BERNSTEIN (s. o.) festzustellen, daß im Regelschulsystem solche Ansätze vor allem von Schulen ausgehen, die von sozial oder intellektuell Benachteiligten besucht werden. Überfachlicher oder fächerübergreifender Unterricht kann aber nach STRUCK (1979, 28) nicht als Spezifikum solcher Schulen angesehen werden, weil – wie er für das Verhältnis der Hauptschule zu den anderen Schulformen der Sekundarstufe I behauptet – die „Ergebnisse längst auf andere Schulformen ... ausgestrahlt und dort als bereichernde Impulse gewirkt haben“ (ebd.; auch für die Schüler des Grundkurses im neigungsdifferenzierten Englischunterricht der Realschule werden fächerübergreifende Zielsetzungen als Voraussetzung für eine Motivierung diskutiert, MÜLLER, 1979, 88). Wo – wie in Hamburg seit 1976 für die Haupt- und Realschulen – die Stundentafeln fachübergreifenden Projektunterricht vorsehen, behält allerdings „der fachgegliederte Unterricht ... zumindest anteilig seine Legitimation zur Vermittlung systematisch gegliederten Wissens und zur Entwicklung

von fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (STRUCK, 1979, 46; auch der themenzentrierte naturwissenschaftliche Unterricht in der Realschule wird nicht als Ersatz für Fachunterricht verstanden, BAYRHUBER/BÜNDER/LANDWEHR, 1979, 141 u. 150). Faktisch liegt kein vollständiger Übergang vom Kollektionscurriculum zum integrativen Curriculum vor; auf der Theorieebene wird geradezu die fachliche Fundierung des integrierten Lernens gefordert. Bezeichnend ist ein schwächerer Vermittlungsrahmen: *Alltagswissen und fachlich vermitteltes Wissen werden nicht abgegrenzt, sondern methodisch aufeinander bezogen.*

Wo Stundentafeln und Zertifikatsregelungen nicht geändert werden, bleiben Ansätze integrativer Curricula singular. Weil ihre überregionale und über die einzelne Schule hinausgehende Generalisierung nicht gesichert ist, bietet sich als Rückzugposition die Verlagerung fächerübergreifender Bezüge in die Fächer an (vgl. z. B. ENGELHARDT u. a., 1979, 98). Da die Einlösung dieser Bezüge in das Belieben der einzelnen Lehrer oder der Einzelschule gestellt wird, kann nicht mehr von einer Steuerung auf der Ebene des didaktischen Gesamtsystems oder der Fachdidaktiken gesprochen werden. Fächerübergreifende Bezüge werden auf die Bezugsebene „didaktische Analyse“ (MENCK, 1975, 41) verlagert.

### Literaturverzeichnis

- ALKIN, M. C.: Theoretical Framework for the Analysis of Curriculum and Instructional Reform. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19 (1973), 195–207.
- BAHRDT, H. P.: Die alten Sprachen im heutigen Gymnasium – Statussymbol oder Bildungsgut? In: Neue Sammlung 19 (1979), 273–287.
- BAUMERT, J.: Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. Zu den Untersuchungen von TILLMANN et al. und DIEDERICH/WULF. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 5, 761–773.
- BAYRHUBER, H./BÜNDER, W./LANDWEHR, L.: Der naturwissenschaftliche Unterricht. In: WOLLENWEBER, 1979b, 128–150.
- BECK, U./BOLTE, K. M./BRATER, M.: Bildungsreform und Berufsreform. Zur Problematik der berufsorientierten Gliederung des Bildungssystems. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 9 (1976) 4, 496–508.
- BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg 1980 (Rowohlt Taschenbuchverlag = rowohlt deutsche enzyklopädie, 395).
- BERCK, K.-H.: Biologie in der Sekundarstufe I. In: ROTH, 1980, 115–120.
- BERGER, W.: Die mangelnde Studierfähigkeit und die gymnasiale Oberstufe. Zur Diskussion um die Meinungsumfrage der Rektorenkonferenz über die Studienanfänger. In: Die Österreichische Hochschulzeitung (1980) 12, 8–9.
- BERNSTEIN, B.: Klassifikation und Vermittlungsrahmen im schulischen Lernprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971) 1, 145–173. In anderer Übersetzung auch in: BERNSTEIN, 1977, 125–161.
- BERNSTEIN, B.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. (Class, Code and Control 3. Towards a Theory of Educational Transmissions; deutsch.) Frankfurt a. M. 1977 (Suhrkamp = edition suhrkamp, 850).
- BLANKERTZ, H.: Die Verbindung von Abitur und Berufsausbildung. Konzept und Modellversuche zur Fortsetzung expansiver Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977) 3, 329–343.
- BÖHMER, M.: Zur Wahlpflichtdifferenzierung in der Realschule. In: WOLLENWEBER, 1979b, 25–51.
- BÖHNING, P.: Was sind Revolutionen? Möglichkeiten wissenschaftspropädeutischen Arbeitens im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. In: Neue Sammlung 17 (1977), 257–272.
- BROCKMEYER, R.: Fächer und Bildungsgänge, Kurse und Lehrgänge, Baukastensystem. In: Neue Unterrichtspraxis 8 (1975) 1, 28–32 und 8 (1975) 3, 176–180.
- BRÜGELMANN, H.: Die fünf Welten des Curriculum, oder: Wer kontrolliert den heimlichen Lehrplan in der Lehrplanung? In: Neue Sammlung 20 (1980) 3, 284–288.
- CIEL-ARBEITSGRUPPE REUTLINGEN: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Einführung. Übersicht. Nutzungsvorschläge. Implementationsprogramm. Stuttgart 1977 (Klett).
- CHRIST, H.: Der Französischunterricht. In: WOLLENWEBER, 1979b, 58–75.
- CHRIST, H.: Französisch in der Sekundarstufe I. In: ROTH, 1980, 210–212.
- DAHLÖF, U.: The Curriculum Development System in Sweden: Some Comments on Present Trends and Problems. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19 (1973), 218–231.
- DAMEROW, P.: Wieviel Mathematik braucht ein Hauptschüler? In: Neue Sammlung 20 (1980) 5, 513–529.
- DAMM-RÜGER, S.: Tätigkeitsanalysen. In: Schlüsselwörter zur Berufsbildung. Hrsg. von H.-J. ROSENTHAL. Weinheim und Basel 1977 (Beltz).
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970 (Klett).
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart 1974 (Klett).
- ECKERLE, G.: Zur Geschichte wissenschaftlicher Grundbildung. In: Neue Sammlung 17 (1977), 434–449.
- ENGELHARDT, E./HERMANN, E./HÖLZEL, A./HÖLZEL, W./MEFFERT, A./MÜLLER, B./RUPPRECHT, E./SCHÄFER-MIHM, M./SONDERGELD, H./STAUDEL, L./WEBER, H.: Umweltschutz – Ökologie. Bericht über einen Modellversuch an der Theodor-Heuss-Schule in Baunatal. Wiesbaden 1979 (Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, HIBS) = Sonderreihe der Veröffentlichungen des HIBS, 6.
- FELS, G.: Zur Situation der Biologie in der Sekundarstufe II. In: Neue Sammlung 18 (1978), 255–270.
- FINGERLE, K.: Zur Integration der gymnasialen Oberstufe in die Sekundarstufe II. 2 Bände. Hagen 1979 (Fernuniversität Hagen).
- FINTELMANN, K. J.: Studie über die Integrierbarkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung (IBA). München 1979

- und 1978 (Gersbach & Sohn. 2 Bände = Schriftenreihe Bildungsplanung. Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 26 und 27).
- FISCHLER, H.: Eine Fachdidaktik überwindet schulideologische Schranken. Anmerkungen zu den „Empfehlungen zur Entwicklung von Lehrplänen für den Physikunterricht der Sekundarstufe I“. In: *Die Deutsche Schule* 70 (1978) 7/8, 447–458.
- FLOSSNER, W./SCHMIDT, A./SEEGER, H.: Theorie: Oberstufe. Grundlagen, Bedeutung und Intentionen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Braunschweig 1977 (Westermann).
- FLOSSNER, W.: Sechs Jahre KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe – Konzeption und Durchführung. In: *Neue Unterrichtspraxis* 11 (1978) 5, 279–290.
- FLOSSNER, W.: Besprechung von WESTPHALEN 1979. In: *Neue Unterrichtspraxis* 12 (1979) 8, 441–443.
- GIDEON, J.: Offenheit und Planung. Gedanken zur Arbeit im Fach Deutsch Sekundarstufe II. In: *Neue Sammlung* 18 (1978), 566–582.
- GIESECKE, H.: Die neuen hessischen Rahmenrichtlinien für den Lernbereich „Gesellschaftskunde, Sekundarstufe I“. In: *Neue Sammlung* 13 (1973), 130–141.
- GROTH, G.: Die Bestimmung der Übergangsqualifikationen zur Sekundarstufe II als politisches und didaktisches Problem. In: *Neue Unterrichtspraxis* 12 (1979) 6, 326–334.
- GRUSCHKA, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft – Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg 1976 (Athenäum Verlag = Athenäum Taschenbücher, 3143).
- GÜMBEL, G.: Sachunterricht in der Grundschule. Entwicklung – Ansätze – Konzepte. In: HAARMANN, D. (Hrsg.): *Lernen und Lehren in der Primarstufe*. Studienbuch für den Unterricht in der Primarstufe. Braunschweig 1977 (Westermann), 388–425.
- HELMERS, H.: Die hessischen „Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Deutsch“ von 1972. In: *Die Deutsche Schule* 65 (1973) 9, 608–624.
- HESSISCHER KULTUSMINISTER: *Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I. Polytechnik – Arbeitslehre – Einführung in die Probleme der Arbeitswelt*. Frankfurt a.M. 1978 (Diesterweg).
- HOFFMANN, H.: Einführung zum Workshop '78. In: *Doppelqualifikation '78*. Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1980 (bmbw werkstattberichte 22, 13–20).
- HOLSTEIN, H.: Zur bildungstheoretischen Begründung der Realschule. In: WOLLENWEBER, 1979a, 89–120.
- HOLZAPFEL, H.: Das Gymnasium im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftspropädeutik und Berufspädagogik. In: *Pädagogische Rundschau* 30 (1976) 9, 623–640.
- KAISER, F.-J.: *Arbeits- und Wirtschaftslehre in der Sekundarstufe I*. In: ROTH, 1980, 98–104.
- KALLÓS, D./LUNDGREN, U. P.: *Lessons from a Comprehensive School System for Curriculum Theory and Research*. In: *Journal of Curriculum Studies* 9 (1977) 1, 3–20.
- KALLÓS, D./LUNDGREN, U. P.: *Analysen und Modelle am Beispiel von Schweden*. In: FREY, K., u. a.: *Curriculumreform unter europäischen Perspektiven*. Frankfurt a.M./Berlin/München; Aarau/Frankfurt a.M. 1978 (Diesterweg, Sauerländer), 56–135.
- KEESER, G.: Bayern. In: WOLLENWEBER, 1979a, 167–178.
- KEIM, W.: *Der Sekundarstufen-I-Abschluß im Spannungsfeld bildungsökonomischer, gesellschaftspolitischer und pädagogischer Intentionen*. In: KEIM, W. (Hrsg.): *Sekundarstufe I. Modelle, Probleme, Perspektiven*. Königstein/Ts. 1978 (Scriptor), 214–241.
- KLOWSKI, J.: *Griechisch in der Sekundarstufe I*. In: ROTH, 1980, 235–236.
- KÖPPERS, E.: *Der musisch-künstlerische Unterricht: Kunst/Werke-Textil*. In: WOLLENWEBER, 1979b, 164–177.
- KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN: *Richtlinien für den Unterricht im Berufsvorbereitungsjahr Nordrhein-Westfalen*. Köln 1976 (Greven. Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, 8101).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 2.7.1970*. In: *SAMMLUNG DER BESCHLÜSSE DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND*. Neuwied, Erg.-Lfg. 15 vom 12. Mai 1971, Leitzahl 130.2 (Luchterhand).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Mit einem einführenden Bericht, am 7. Juli 1972 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland beschlossen*. In: *STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (Hrsg.): Handbuch für die Kultusministerkonferenz*. Bonn 1977, 139–152.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: *Sondereinbarung über die Anerkennung der im Zuge der Durchführung des Schulversuchs „Kollegschule“ in Nordrhein-Westfalen erworbenen Abschlüsse. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.11.1976*. In: *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Neuwied, Erg.-Lfg. 28 vom 1. Februar 1978, Leitzahl 474.25 (Luchterhand).
- LEMKE, I. G./LORKE, I./PAMPUS, K./PFEIFFER, U./ALTENSTEIN, H./WEISSKER, O.: *Probleme und Aspekte der Berufsfelderteilung*. Hannover 1975 (Schroedel. Schriften zur Berufsbildungsforschung. Hrsg.: Der Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung, 36).
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: *Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I. A. Entwicklung der Rahmenbedingungen*. In: *MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG* 1980, 283–391.
- LUTTMANN, H.: *Die Realschule in Niedersachsen*. In: WOLLENWEBER, 1979a, 235–246.
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG. *PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*. 2 Bände. Reinbek 1980 (Rowohlt Taschenbuch Verlag; Klett-Cotta).
- MENCK, P.: *Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Studien zu einer Theorie des Lehrplans und des Unterrichts*. Frankfurt a.M. 1975 (Fischer Athenäum Taschenbuch, 3021).
- MERTENS, D.: *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. In: LANGE, E./BÜSCHGES, G. (Hrsg.): *Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1975 (Aspekte), 403–429.
- MEYER, S.: *Die Neugestaltung der Sekundarabschlüsse in der Bundesrepublik Deutschland zwischen Tradition und Innovation*. Dissertation (Dr. phil.) Pädagogische Hochschule Niedersachsen, Hannover 1978.
- MITTER, W.: *Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung über Bildungssysteme sozialistischer Staaten*. In: MITTER, W./NOVIKOV, L.: *Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife im internationalen Vergleich über Bildungssysteme sozialistischer Staaten*. Weinheim und Basel 1976 (Beltz, Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. Band I/5), 1–129.
- MÜLLER, B.: *Der Englischunterricht*. In: WOLLENWEBER, 1979b, 76–88.

- MÜNCH, J. (Hrsg.): Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier 1977 (Spee).
- MUSGROVE, F.: Power and the Integrated Curriculum. In: *Journal of Curriculum Studies* 5 (1973) 1, 3–12.
- REINHARDT, S.: Soziologische Defizite der Reform der gymnasialen Oberstufe. In: *Neue Sammlung* 17 (1977) 2, 133–148.
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied a. Rh. und Berlin 1967 (Luchterhand).
- ROSNER, E./TILLMANN, K.-J.: Strukturelle Entwicklungen: Auf dem Weg zur horizontalisierten Sekundarstufe I? In: ROLFF u. a., 1980, 73–103.
- ROLFF, H.-G./HANSEN, G./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 1. Weinheim und Basel 1980 (Beltz).
- ROTH, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München 1980 (Ehrenwirth).
- RÜLCKER, T.: Probleme einer regionalisierten Curriculumreform – dargestellt an der Curriculumentwicklung für die Berliner Gesamtschulen in Bildungszentren. In: *Die Deutsche Schule* 69 (1977) 9, 516–526.
- SCHENK, B./KELL, A. (Hrsg.): Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vermittlung auf Studium und Beruf in der Kollegschule. Königstein/Ts. 1978 (Athenäum = Athenäum-Taschenbücher, 3149).
- SCHUEERL, H.: Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, 2. Stuttgart 1968 (Klett).
- SCHINDLER, I.: Die Umsetzung bildungstheoretischer Reformvorschläge in bildungspolitische Entscheidungen. Das Bildungskonzept Wilhelm Flitners – die „Tutzinger Gespräche“ – die Beschlüsse der KMK zur Oberstufenreform des Gymnasiums. Saarbrücken 1974 (Universitäts- und Schulbuchverlag).
- SCHINDLER, I.: Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. Von der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ bis zur „Bonner Vereinbarung“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980) 2, 161–191.
- SCHMIDT, G.: Die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung – ein zentrales Problem sowjetischer Bildungspolitik. In: *Bildung und Erziehung* 26 (1973), 385–402.
- SCHMIDT, H. J.: Primarbereich (Grundschule). In: ROTH, 1980, 67–74.
- SCHMIDT, H.-J.: Chemie in der Sekundarstufe I. In: ROTH, 1980, 134–138.
- SCHMITZ, K.: Zur Konzeption der Oberstufenreform. In: *Neue Sammlung* 17 (1977), 450–464.
- SCHORB, A. O.: Der Standort der Realschule im Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: WOLLENWEBER, 1979b, 178–200.
- SCHULTZE, A.: Erdkunde/Geographie in der Sekundarstufe I. In: ROTH, 1980, 194–199.
- SCHWARTZ, E. (Hrsg.): Grundschulkongreß '69. Band 3: Inhalte grundlegender Bildung. Frankfurt a. M. 1970 (Arbeitskreis Grundschule e. V.).
- SCHWARTZ, E. (Hrsg.): Materialien zum Lernbereich Biologie im Sachunterricht der Grundstufe. Frankfurt a. M. 1971 (Arbeitskreis Grundschule e. V. = Beiträge zur Reform der Grundschule, 6/7).
- SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN: Die Reduktion der Maturitätstypen und Maturitätsfächer. Genf 1980 (Informationsbulletin, 19).
- SPIES, W.: Curriculumentwicklung in der Gesamtschule. In: *Die Deutsche Schule* 62 (1970) 11, 716–727.
- STRATMANN, K.: Die Integration von Allgemein- und Berufsbildung – ihre Bedingungen und Konsequenzen. In: *Neue Sammlung* 13 (1973), 153–163.
- STRUCK, P.: Die Hauptschule. Geschichte, Krise und Entwicklungsmöglichkeiten. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1979 (Kohlhammer = Urban-Taschenbücher, 301).
- WESTPHALEN, K.: Gymnasialbildung und Oberstufenreform. Donauwörth 1979 (Ludwig Auer).
- WOLLENWEBER, H. (Hrsg.): Die Realschule. Band 1: Begründung und Gestaltung. Paderborn, München, Wien, Zürich 1979a (Ferdinand Schöningh = UTB 899).
- WOLLENWEBER, H. (Hrsg.): Die Realschule. Band 2: Unterricht und Bildungsänge. Paderborn, München, Wien, Zürich 1979b (Ferdinand Schöningh = UTB 900).
- WOLLENWEBER, H.: Nordrhein-Westfalen. In: WOLLENWEBER, 1979a, 247–268.
- ZIECHMANN, J.: Sachunterricht (in der Primarstufe). In: ROTH, 1980, 428–436.