

Sportpädagogik, Sportdidaktik, Theorie des Sportcurriculum

Begriffe sollten Verständigung ermöglichen. Die folgenden Beispiele zeigen, daß das nicht immer gelingt: „Beiträge zur überregionalen Planung des Sportcurriculum. Mit Berichten über sportpädagogische Forschungsvorhaben von . . .“ (1). „Grundlagen der Sportpädagogik. Anthropologisch-didaktische Untersuchungen“ (2). „Didaktische und curriculare Aspekte des Sports“ (3). „Die Begriffe Leibesübungen, Didaktik der Leibesübungen und Leibeserziehung werden in der vorliegenden Arbeit durch die Begriffe Sport, Didaktik des Sports, Sportunterricht und Sportpädagogik ersetzt“ (4). „Die Didaktik der Leibeserziehung befindet sich im Umbruch. Sie hat ihr bisher unbestrittenes Fundament, das bildungstheoretische Didaktik-Modell, aufgeben — aufgeben müssen — und ist im Begriff, als neue Grundlage — wie die Allgemeine Didaktik — das Curriculum-Modell anzuerkennen“ (5). „Dazu ist zu sagen, daß Curriculumprobleme letztlich nur einen Teil des didaktischen Gesamtfeldes und nicht die Didaktik darstellen“ (6). „ . . . fachdidaktische Entscheidungen sind Teilentscheidungen der Curriculum-Entwicklung“ (7).

Diese Zitate aus sportwissenschaftlichen Veröffentlichungen lassen mindestens vier Vorstellungen vom Verhältnis der Theoriebereiche, die in der Überschrift genannt sind, erkennen: 1. Sie sind identisch; 2. sie bestehen nebeneinander; 3. sie stehen zueinander im Verhältnis zunehmender Spezifizierung; 4. die letzten beiden stehen zueinander im Verhältnis abnehmender Spezifizierung.

Wenn zentrale Begriffe einer Wissenschaft so verschiedenartig gedeutet werden, ohne daß diese Differenzen Anlaß zur Diskussion geben, ist Verständigung kaum möglich. Die folgenden Gedanken schlagen eine Klärung vor. Dabei werden zunächst jeweils zur Abgrenzung zweier dieser Theoriebereiche gegeneinander Kriterien angeführt, die sich der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskussion entnehmen lassen (I, III); in einem zweiten Schritt wird dargestellt, wie sich die damit gewonnene Abgrenzung eines Aufgabengebiets für den Sport konkretisieren ließe (II, IV). Auf diesem Wege wird eine mögliche Konzeption von den Aufgaben einer Theorie des Sportcurriculum sichtbar. Einige Thesen sollen verdeutlichen, welche konkreten Fragen nach dieser Konzeption in den Bereich einer Theorie des Sportcurriculum fallen würden.

I.

Unter den vorliegenden allgemein-didaktischen Modellen weist das von P. HEIMANN und W. SCHULZ der Didaktik den weitesten Aufgabenkreis zu; andere didaktische Konzeptionen — etwa bildungstheoretische oder informationstheoretische (8) — unterscheiden sich, abgesehen von den unterschiedlichen Vorstellungen vom Lernen und Lehren, die ihnen zugrunde liegen, dadurch, daß sie nur einen Teilbereich der Probleme betreffen, die das Berliner Modell zu fassen sucht (9). HEIMANN und SCHULZ haben selbst Didaktik als Theorie vom Unterricht definiert und damit ihren besonderen Gegenstand innerhalb der Pädagogik, der Theorie von der Erziehung, angeben wollen (10).

In den geläufigen Angaben über die Unterscheidungsmerkmale des Unterrichts innerhalb der Erziehung lassen sich eine formale und eine inhaltliche Seite unterscheiden (11). Formal zeichnet sich Unterricht dadurch aus, daß er in Veranstaltungen vor sich geht, die zu diesem Zweck organisiert sind; daß für ihn ein Zeitraum und ein Ort vereinbart ist sowie ein Gegenstand, um den es gehen soll. Eine Unterrichtsveranstaltung steht in der Regel in einem systematischen Zusammenhang mit anderen und bildet mit ihnen gemeinsam ein System, das den Erwerb gewisser Berechtigungen (Schul-, Berufszugänge) ermöglicht. Deshalb stehen im Verlauf und am Ende eines Komplexes thematisch zusammenhängender Unterrichtsveranstaltungen Lernkontrollen, die über den Erwerb dieser Berechtigungen entscheiden. Unterricht zeichnet sich weiterhin durch eine deutliche Trennung der Rollen des Lehrenden und der Lernenden aus.

Inhaltlich werden Unterricht und Erziehung durch die Ziele der Vorgänge unterschieden, die sich beim Lernenden abspielen sollen. Unterricht zielt vorrangig auf den Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten in einem Fach ab, Erziehung auf die Bildung von Haltungen, Einstellungen, Tugenden usw., die überfachliche Gültigkeit haben.

Die Abgrenzung des Aufgabengebiets der Didaktik innerhalb der Pädagogik ließe sich danach recht eindeutig beschreiben. Pädagogik (oder Erziehungswissenschaft) hat es mit allen Formen der Erziehung und des Lernens zu tun, seien sie nun geplant oder ungeplant, organisiert oder spontan, geschehen in der Schule, im Kindergarten, in der Kirche, im Verein, in der Gruppe der Gleichaltrigen, durch Massenmedien oder Jugendbücher, durch Belehrung von anderen oder Erfahrungen, die man selbst macht. Didaktik ist Pädagogik, zentriert auf eine formal und inhaltlich unterscheidbare Form der Erziehung, den Unterricht.

Daß gerade diese Form der Erziehung Gegenstand einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin wird, ist verständlich und sinnvoll bei ihrer gesell-

schaftlichen Bedeutung: Mehr als ein Viertel aller Menschen in fortgeschrittenen Gesellschaften findet jeweils seinen zentralen Lebensinhalt in Schulen und schulähnlichen Ausbildungsstätten als Lehrer oder Schüler, unterrichtend oder unterrichtet. Didaktik ist die Wissenschaft von dem Teil des Lernens, der von Schulen (und Hochschulen) übernommen wird; sie ist mit den Schulen entstanden und wächst an Bedeutung mit dem Ausmaß der „Verschulung“ einer Gesellschaft. Ihr besonderes Anwendungsgebiet ist daher die Aus- und Weiterbildung der Lehrer, die den Unterricht tragen sollen. Man könnte daher auch sagen: Didaktik ist Erziehungswissenschaft für die besonderen Belange von Lehrern.

II.

Diese Abgrenzung der Didaktik ist zunächst auch für den Bereich des Sports, der Leibesübungen, der Bewegung — oder wie immer man ihn nennt — brauchbar. Zwei Einschränkungen werden jedoch für seine Fachdidaktik in besonderem Maße notwendig. Erstens gehört der Sport zu den schulischen Fächern, deren Theoretiker sich selten damit begnügt haben, fachimmanente Ziele (Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten) zu verfolgen. Im Sportunterricht ist in diesem Sinne meist mehr als nur Unterricht gesehen worden, nämlich auch ein gewichtiger Beitrag zur Bildung von Haltungen, Einstellungen, Tugenden, also (Leibes-)Erziehung. Diesen „oberen“ Bereich einer Rechtfertigung oder Zielsetzung des Fachs kann eine Sportdidaktik nicht ausklammern, wenn sie sich nicht von vornherein auf eine der möglichen Konzeptionen des Sportunterrichts festlegen will.

Sport ist zweitens ein Fach, in dem häufiger als in anderen Forderungen laut wurden nach Überwindung des Nur-Unterrichtlichen, nach Raum für Spiel, für ungeplantes, spontanes Lernen, nach Abschaffung der Note und der Teilnahmepflicht, nach Selbstorganisation des Lernens durch die Schüler und einem Lehrertyp, der mehr Partner ist und Helfer als Organisator und Kontrolleur von Lernprozessen. Sportdidaktik wird ihren Gegenstand, den Unterricht im Sport, daher nicht so starr festlegen dürfen auf die Charakteristika, die wir an ihm gewohnt sind, sondern muß alternative Organisationsformen des sportspezifischen Lernens, soweit sie von der Schule ausgehen, Schüler betreffen und von Lehrern verantwortet werden, mit einbeziehen.

Es bleibt auch bei diesem weiten Begriff von Sportdidaktik eine Fülle von Fragestellungen, die „pädagogisch“, aber nicht „didaktisch“ sind: Was Kinder mit dem Ball auf der Straße und am Klettergerüst des Spielplatzes lernen; was Hausfrauen in der Gymnastikstunde, Väter als Zuschauer auf dem Sportplatz oder an der Mattscheibe erfahren und welche Auswirkungen das auf ihr allgemeines Verhalten hat; warum viele im Urlaub Sport treiben und zu

Hause nicht; und was wir von all dem für richtig halten, was nicht und wie wir es ändern könnten — das sind sportpädagogische Fragestellungen von steigender Bedeutung in unserer Gesellschaft. Denkmodelle und Ansätze aus der Didaktik können hier und da zu ihrer Lösung beitragen, allein reichen sie nicht aus. (Auch die Frage danach, wieweit Lernen im Sport überhaupt in die Schule gehört und in Form von Unterricht geschehen soll, geht über den Rahmen einer Sportdidaktik hinaus, bildet — wenn man so will — eine Meta-Didaktik des Sports und gehört damit in den weiteren Bereich der Sportpädagogik.)

III.

Der Anlaß dazu, in der BRD Curricula zum Gegenstand einer eigenen Theorie mit einem eigenen Namen zu erheben, war sehr konkret (12). Das allgemeine Unbehagen an dem Bildungswesen ließ nach Ansatzpunkten und Verfahren für eine globale, alle Bereiche umfassende Reform suchen. Höhere Investitionen allein schienen den gewünschten Effekt nicht zu haben; ein Einfluß auf die Qualität des Unterrichts schien zusätzlich notwendig. Die Möglichkeit dazu sah man in den Lehrplänen, die offensichtlich die Funktion haben, die Inhalte des Unterrichts zu steuern. Ihre Revision konnte ein Hebel für die allgemeine Verbesserung des Schulwesens sein (13).

Nun ist Lehrplangestaltung jedoch nur ein besonders auffälliges Beispiel für eine ganze Ebene von Planungen, die auf Unterricht Einfluß nehmen. Planung des Unterrichts (d. h. Bestimmung seiner Ziele, Inhalte, Verfahren, Organisationsformen usw.) geht nicht nur von Stunde zu Stunde von einem völlig autonomen Lehrer aus, sondern wird in vieler Hinsicht auch von anderen Instanzen mit einer Gültigkeit vorgenommen oder zumindest beeinflusst, die über die einzelne Unterrichtseinheit in einer bestimmten Klasse hinausgeht.

Sehr weite Auffassungen des Begriffs „Curriculum“ sind vor allem in den USA geläufig (14). Definiert man das Curriculum als „alle (Lern-) Erfahrungen, welche das Kind macht, gleichgültig wann oder wie sie stattfinden“, so wird Curriculumtheorie identisch mit Pädagogik; schränkt man es nur ein auf „alle Lernerfahrungen, die der Lernende unter der Leitung der Schule macht“ (15), ist sie von Didaktik noch nicht zu unterscheiden. In beiden Fällen wäre „Curriculumtheorie“ ein neues Wort für eine alte Sache und nicht mehr als eine Verführung zu glauben, man dächte neuartig.

Ein Begriffsverständnis sollte auch davon ausgehen, daß es eine Unterrichtstheorie und -forschung gibt, die ihre Aufgabe darin sieht, die Variablen v. a. des Lehrerverhaltens zu erfassen und in ihren Beziehungen zum konkreten Verlauf der einzelnen Unterrichtsveranstaltung, ihrer Effektivität oder ihrer Wirkungslosigkeit, zu beschreiben (16). Curriculumtheorie müßte, wenn

sie sich durch einen eigenen Gegenstand auszeichnen wollte, ein Teilgebiet der Didaktik und etwas anderes als diese Unterrichtstheorie sein.

Wir schlagen vor, unter „Curriculum“ die Summe der Planungs- und Steuerungsmaßnahmen des Unterrichts zu begreifen, die über die aktuelle Unterrichtsgestaltung durch den einzelnen Lehrer hinausgehen. Pädagogik wäre dann die Reflexion darüber, was der Mensch lernen kann und soll und auf welche Weise; Didaktik beschränkte sich darauf, was Schüler (und Studenten) in Schulen lernen sollen und mit welchen Verfahren; Curriculumtheorie wiederum darauf, durch welche generellen Maßnahmen sich fördern läßt, daß in Schulen das Richtige (oder mehr Richtiges) gelernt wird.

Diese gegenseitige Abgrenzung der Bereiche kann zunächst nur mit einer Vermutung begründet werden. Es könnte sein, daß Lehrpläne als Instrument für das, was man von ihnen erwartet, untauglich sind. Lehrplan-Revision könnte ein schönes Alibi für eine wirkungsvolle Erneuerung des Schulwesens sein: ein altes Dokument wird durch ein neues ersetzt — eine spektakuläre Tat ohne Folgen. Solange wir darüber wenig wissen, kann — wenn wir nicht Gefahr laufen wollen, eine Theorie ohne praktischen Nutzen aufzubauen — Curriculumtheorie nicht auf diesen einen möglichen Kanal genereller Beeinflussung des Unterrichts beschränkt bleiben. Andere könnten sein: die Aus- und Fortbildung von Lehrern, die für sie geltenden Prüfungsordnungen und Studienpläne; Informationen, die im Beruf stehende Lehrer auf Fachpublikationen, Lehrfilmen, Begleittexten zu Unterrichtsmaterialien usw. beziehen; die Geräte selbst, die im Unterricht zur Verfügung stehen oder fehlen; schließlich die Gestaltung der Unterrichtsräume und des gesamten Schulkomplexes usw. (17).

Aufgabe einer Curriculumtheorie müßte es sein, diese und andere Wege genereller Beeinflussung des Unterrichts in ihrer relativen Bedeutung zu erfassen und innerhalb dieser Möglichkeiten nach Verfahren zu suchen, Unterricht zentral zu verbessern. Sollte sich dann etwa herausstellen, daß der Lehrplan die wirkungsvollste dieser Möglichkeiten ist, könnte Curriculumtheorie ihr Zentrum in einer Lehrplantheorie haben. Das wäre aber erst nach intensiver Forschung und nicht — wie jetzt — schon vorher festzulegen.

In einer anderen Richtung könnte sich jedoch, wenn man dem bisher Gesagten folgt, eine Beschränkung des Aufgabenbereichs der Curriculumtheorie ergeben. Es ist nämlich keineswegs ausgemacht, ob zu allen didaktischen Entscheidungsbereichen von der Legitimierung von Lernzielen bis hin zur Bestimmung sachgerechter Vermittlungsverfahren und Hilfsmittel konkrete Anweisungen so generalisiert werden können und sollen, daß sie sich für eine zentrale Beeinflussung des Unterrichts eignen.

IV.

Curriculumtheorie ist in der BRD zunächst unter der Voraussetzung angetreten, daß die Bildung von Theorien einzelner Fachcurricula ausgeschlossen sei. Ihre Entwicklung seit 1967 hat aber sehr bald gezeigt, daß das Ideal einer fachübergreifenden Curriculumentwicklung zwar wegen seiner regulierenden Funktion bestehen bleiben sollte, daß aber zumindest vorläufig fachspezifische Ansätze notwendig sind, damit der Schule überhaupt kurzfristig geholfen werden kann.

Aus den bisherigen Überlegungen würde folgen, daß eine Theorie des Sportcurriculum folgende Aufgaben zu leisten hätte: Zunächst einmal müßte ermittelt und ständig überprüft werden, was überhaupt Curriculum-Probleme des Sports sind, d. h. welche didaktischen Entscheidungen vom einzelnen Lehrer nicht allein getroffen werden können oder sollen, sondern auf gemeinsamer Planung von Lehrern und weiteren betroffenen oder kompetenten Gruppen beruhen sollen. Die Entscheidung z. B., daß Kinder eine sportliche Technik des Hochsprungs lernen sollten, kann nicht der einzelne Lehrer allein treffen; sie muß schon vorbereitet sein durch eine generelle Entscheidung, Sportlehrer auch zur Vermittlung des Hochsprungs auszubilden und Schulsportstätten mit Hochsprunganlagen auszurüsten. Fraglich ist jedoch, ob auch generell geregelt werden sollte, in welchem Alter Kinder welche Technik mit welchen Verfahren lernen sollen, wie es Curriculumtheoretiker z. T. selbstverständlich fordern. Es könnte sein — und ist auch noch bis vor kurzem für selbstverständlich gehalten worden —, daß man Lehrern in diesen Fragen Freiheit lassen sollte, daß sie lediglich die möglichen Alternativen und Kriterien für die Entscheidung zwischen ihnen kennen müssen.

Ein weiterer Aufgabenbereich einer Theorie des Sportcurriculum liegt damit ebenfalls noch vor dem, was bislang ihr zugerechnet wird. Nehmen wir einmal an, es gäbe gute Gründe dafür, dem Sportlehrer die Freiheiten zu geben, die wir eben genannt haben. (Wir würden also einige Rahmenbestimmungen über die Schulsportarten erlassen, in anderen Entscheidungsbereichen jedoch nur Alternativen nennen und Prinzipien festlegen für die Wahl zwischen ihnen.) Dann hätten wir nun die Frage zu klären, auf welchem Wege wir jeweils versuchen, die Praxis im Unterricht im Sinne dieser Festlegungen zu beeinflussen. Daß im Unterricht Volleyball gespielt wird, kann sicher dadurch erreicht werden, daß Lehrer daraufhin ausgebildet und Schulsportstätten dafür ausgerüstet sind; ein entsprechender Vermerk im Lehrplan ist vergleichsweise ineffektiv — in der Regel nicht mehr als eine Willenserklärung (oder gar ein Ersatz dafür), auch das andere zu tun.

Erst im Anschluß an diese grundlegenden Vorklärungen sollte das beginnen, was gegenwärtig im Sport allein unter dem Namen Curriculumtheorie verstanden wird: die Besinnung auf Verfahren zur Vorbereitung der didaktischen Entscheidungen, deren Ergebnis z. B. ein Lehrplan, aber auch eine Prüfungsordnung für Sportlehrerstudenten oder eine Norm für den Bau und die Ausstattung von Schulsportstätten zusammenfaßt. Es könnte sein, daß auf diese Weise viel Arbeit eingespart würde, die die Praxis ohnehin nie erreicht, und sich die Bemühungen stattdessen auf die curricularen Entscheidungen konzentrieren würden, deren Ergebnisse den Unterricht wirksam beeinflussen.

V.

Zum Abschluß sollen — jeweils ohne ausführliche Begründung — einige sehr vorläufige Thesen und Vermutungen zusammengestellt werden, die nach dem hier vorgeschlagenen Begriffsverständnis in den Bereich einer Theorie des Sportcurriculum fallen würden.

1. Welche Inhalte (Sportarten) in der Schule anzubieten sind, muß bis zu einem gewissen Grad generell geregelt werden, weil das Inhaltsangebot Entsprechungen in der langfristigen Lehrerausbildung und in den apparativen und baulichen Voraussetzungen erfordert. Es sollte darüber hinaus flexibel sein, um die Interessen und Fähigkeiten von Lehrern und Schülern sowie die örtlichen Besonderheiten berücksichtigen zu können.
2. Wann diese Inhalte anzubieten sind (Altersplatzierung), kann ein Lehrplan nicht festlegen. Er kann die Inhalte nach Schwierigkeit ordnen und jeweils Voraussetzungen nennen, die zu ihrem Erlernen bei den Schülern vorhanden sein sollten. Die Feststellung, ob diese Voraussetzungen gegeben sind, muß der Lehrer im Einzelfall treffen. Das hat Konsequenzen für die Konzeption von Studiengängen zur Sportlehrerausbildung.
3. Welche über das Fach hinausgehenden Ziele der Sportunterricht verfolgen soll — und ob das überhaupt seine Aufgabe ist —, soll Gegenstand ständiger Reflexion in der Sportdidaktik sein, weil die Entscheidung hierüber Auswirkungen auf die Auswahl der Inhalte, Verfahren und Organisationsformen haben kann. Lehreraus- und -fortbildung ist so zu konzipieren, daß der Zusammenhang von Zielentscheidungen mit inhaltlichen und methodischen für den Vollzug des Unterrichts deutlich wird. In Lehrplänen brauchen solche Zielangaben nicht zu erscheinen: sie haben von ihnen aus keine konkreten Auswirkungen auf den Unterricht (18).

4. Damit entfällt auch die Angabe der Zuordnung von Inhalten zu fachübergreifenden Lernzielen („Verknüpfung“). Verschiedene Schüler werden am selben Basketballspiel Verschiedenes lernen, und das ist gut so. Die Angabe eines Lehrplans, das Spiel solle soziales Verhalten oder gar bestimmte soziale Verhaltensweisen vermitteln, hat keine Wirkung, wenn der Lehrer nicht weiß, wie er das in die Wege leiten soll; und wenn er es wüßte, wäre sie überflüssig.
5. Gewisse Erfahrungen über wirkungsvolle, Zielen und Inhalten angemessene Verfahren und Organisationsformen des Unterrichts könnten von so genereller Geltung sein, daß es möglich wäre, aus ihnen allgemeine Anweisungen abzuleiten. Diese Prinzipien zu erarbeiten und in ihrem Sinne unterrichten zu lernen, ist Inhalt der Aus- und Weiterbildung. Für ihre schriftliche Darstellung — um auch noch andere Kreise zu erreichen — empfiehlt sich die Form von Handreichungen mit Hinweisen auf oder Auszügen aus entsprechender Fachliteratur. Der Lehrplan ist die ungeeignetste Mitteilungsförm für methodische Hinweise.
6. Ähnliches gilt für Hilfsmittel und Medien des Unterrichts. Sie muß man zur Verfügung stellen und in ihre Bedienung bzw. Handhabung einweisen. Das kann notfalls auch schriftlich geschehen, gehört aber nicht in einen Lehrplan.

Wenn den genannten Thesen in der Tendenz zugestimmt wird, ist die übliche Forderung nach permanenter Curriculum-Revision zu modifizieren. Den Lehrplan würde diese Forderung unter allen generellen Steuerungsinstanzen des Unterrichts am wenigsten betreffen müssen: er kann vielleicht am längsten unverändert bleiben.

ANMERKUNGEN

- (1) JOST, E. (Hrsg.): Materialien zur Sportpädagogik, Ahrensburg 1972.
- (2) GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik, München 1969.
- (3) HAAG, H. (Hrsg.): Festschrift zum 70. Geburtstag von Ludwig Mester, Schorn-dorf 1972.
- (4) HECKER, G.: Der Beitrag der Theorie der kategorialen Bildung zur Sportdidaktik, in Hecker, G., Trebels, A. H., Sportdidaktik, Wuppertal 1970, S. 49.
- (5) WILLIMCZIK, K.: Zur Bedeutung der Zielproblematik für die Erstellung eines Sportcurriculum, in: Sportwissenschaft 1971/2, S. 136.
- (6) SCHMITZ, J. N.: Betrachtungen zur aktuellen Curriculumsdiskussion im Sport, in: Die Leibeserziehung 21/1972, S. 230.
- (7) PASCHEN, K.: Didaktik und Curriculum-Revision, in: Haag, H. (Hrsg.), Didaktische und curriculare Aspekte des Sports, S. 77 (vgl. Anm. 3).

- (8) Für die folgenden Gedanken reicht diese durch BLANKERTZ, H., Theorie und Modelle der Didaktik, 3. Aufl., München 1970, vorgeschlagene Systematik aus.
- (9) Vgl. dazu die Darstellung des Modells bei BLANKERTZ, H., Theorien und Modelle der Didaktik, 3. Aufl., München 1970, S. 87—92.
- (10) So ausdrücklich z. B. SCHULZ, W.: Didaktik. Umriß der lehrtheoretischen Konzeption einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin, in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift f. wiss. Päd. 1970/11, S. 41—42. Die in letzter Zeit üblich gewordenen Differenzierungen zwischen „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“ können in diesem Zusammenhang unberücksichtigt bleiben, da sich in ihnen vorrangig wissenschaftstheoretische und methodologische Kontroversen, weniger solche um den Umfang des Gegenstandes ausdrücken. Vgl. dazu u. a. BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim/Berlin/Basel 1971; XOCHELLIS, P.: Die Fragestellung der Pädagogischen Wissenschaft oder: Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik, in: Pädagogische Rundschau 25/1971, S. 385—405.
- (11) Siehe dazu z. B. DOLCH, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 3. Aufl., München 1960, s. v. „Erzieherischer Unterricht“, „Unterrichten“.
- (12) Die Vorgeschichte der Curriculumtheorie in Deutschland hat zuletzt SCHMITZ, J. N.: Lehr-, Unterrichts- und Curriculumprobleme (Studien zur Didaktik der Leibeserziehung IV), Schorndorf 1972, S. 114—117, skizziert. Sie kann für unsere Frage unberücksichtigt bleiben.
- (13) Vgl. dazu ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Curriculum, 2. Aufl., Neuwied/Berlin 1970, S. 3—11.
- (14) Vgl. dazu u. a. FREY, K.: Theorien des Curriculum, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 30—48, sowie OLIVER, A. J., op. cit. Anm. 15.
- (15) Beide angeführten Definitionen werden diskutiert bei OLIVER, A. J.: What is the Meaning of „Curriculum“?, in: Short, E. G., Marconit, G. D. (ed.), Contemporary Thought on Public School Curriculum, Dubuque-Iowa 1968, p. 3—9.
- (16) Die Spannweite einer solchen Unterrichtstheorie bzw. -forschung wird deutlich etwa im Handbuch der Unterrichtsforschung (INGENKAMP, K., Hrsg.), 3 Teile, Weinheim/Berlin/Basel 1970/71; ihre Abgrenzung innerhalb der Didaktik bes. Teil I, S. VIII. Auf einer ähnlichen Konzeption beruht auch: DOHMEN, G., MAURER, F.: Unterricht — Aufbau und Kritik, München 1968.
- (17) Amerikanische natur- und sozialwissenschaftliche Curricula schließen in der Regel Schulbücher, Unterrichtsmaterialien und Lehrerhandbücher mit ein; mehrere englische Curriculum-Projekte beruhen lediglich auf der Annahme eines Multiplikationseffektes durch permanente Lehrerfortbildung. Vgl. dazu BRÜGELMANN, H.: Offene Curricula, in: Z. f. Päd. 18/1972, S. 95—118.
- (18) Wen die zynischen Bemerkungen BERNFELDS, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925), Nachdruck: Frankfurt 1967, bes. 21—23, nicht skeptisch machen gegenüber der Funktion genereller Zielangaben, der lese jetzt BREZINKA, W.: Was sind Erziehungsziele?, in: Z. f. Päd. 18/1972, S. 497—550, bes. S. 547—549.