Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 21 (1999)

Heft: 2

Buchbesprechung: Buchbesprechungen = Recensions

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 17.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Künzli , Rudolf und Hopmann, Stefan (Hrsg.): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland.* Chur; Zürich: Rüegger, 1998, 320 S.

Kaum ein anderes Unternehmen der Schuladministration beschäftigt so viel Personal und verschlingt so viele Ressourcen wie die Entwicklung und Einführung neuer Lehrpläne; aber trotz des immensen Aufwands, den Erziehungsdepartmente oder Regierungen dabei betreiben, ist über den praktischen Nutzen und die erreichten Effekte wenig bekannt. Die Notwendigkeit und die Leistungen von Lehrplänen für das System Schule werden als Selbstverständlichkeit betrachtet und nur selten überprüft. In der Wahrnehmung der Lehrkräfte – das wird auch in diesem Buch an vielen Stellen sichtbar – sind Lehrpläne dagegen nicht sehr bedeutsam. Ihr Unterricht wird nämlich nicht nur durch Lehrpläne, sondern vor allem auch durch die normierende Kraft organisatorischer Strukturen und Handlungsmuster beeinflußt. Die äußere Differenzierung nach Schulformen, darauf abgestimmte Stundentafeln und Schulfächer, dafür entwickelte Lehrwerke und Materialien und eine einheitliche Ausbildung der Lehrkräfte für diese Schulformen und Schulfächer in Hochschulen und Universitäten begründen die Lehrtradition der Schulfächer vermutlich sogar nachhaltiger, als dies allein durch Lehrpläne geschehen könnte. In der Diskussion über Allgemeinbildung wurde von H.-E. Tenorth vorgeschlagen, zwischen Lehrplandokumenten und dem zugrundeliegenden Kanon, einem tief verwurzelten Regelsystem schulischen Lernens, zu unterscheiden. Mit dem schulischen Kanon sichert die Gesellschaft ihre Permanenz über die Zeit, mit dem Lehrplan formuliert sie ein zeitgemäßes Bild des Kanons. Der rasche Wandel und die Heterogenität der Lebensverhältnisse sind dafür verantwortlich, daß Lehrpläne in modernen Gesellschaften heftig umstrittene und in langwierigen Prozeduren entwickelte, aber dennoch nur kurzlebige «administrative Lenkungsinstrumente» (R. Künzli, S. 7) sind, während der Kanon subtiler und unterschwelliger auch ohne Verfahren der Legitimation (vgl. dazu A. Hügli, S. 55 ff) wirksam bleibt. Die Unterscheidung von Kanon und Lehrplan weist zugleich auf die Grenzen einer «Bildungsreform als Revision des Curriculums» hin (S. B. Robinsohn), die nicht erst seit den sechziger Jahren den Lehrplan als Instrument zur Veränderung des Kanons begreift.

In der Erziehungswissenschaft wurden die Relation von Kanon und Lehrplan und die Wirkung von Lehrplanreformen auf vielfältige Weise durchleuchtet: in der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie, in der Innovationsforschung, in einer Kulturen und Systeme vergleichenden historischen und sozialwissenschaftlichen Forschung und auch in den Fachdidaktiken. Im Unterschied etwa zu betriebswirtschaftlicher Wirkungsforschung, die von klaren Zielvorgaben ausgehen und mit relativ einfachen Ursache – Wirkungs- Ketten arbeiten kann, steht die Lehrplanforschung allerdings vor einem komplexen Netz von diffusen Einflußgrößen, vor unklaren Zielvorgaben und vor wenig homogenen Erwartungen der beteiligten Gruppen. Vermutlich liegt es an dieser Ausgangslage, daß ein theoretisch überzeugendes und empirisch fundiertes Modell, welches die Funktion und die Wirkung von Lehrplänen erklären könnte, bis heute noch nicht existiert.

Die in diesem Buch vorgestellten Aufsätze und Forschungsberichte sind im Rahmen eines Projektverbunds verschiedener Institutionen aus der Schweiz und aus Deutschland entstanden. Sie stellen Beiträge zur Entwicklung eines solchen Modells dar. R. Künzli beschreibt in seiner Einleitung einige zentrale Konzepte und Annahmen des gemeinsamen Vorhabens und skizziert dabei mit Begriffen der soziologischen Systemtheorie Lehrplanarbeit als Prozeß der Ausdifferenzierung von schulischem Verwaltungshandeln, als eine Zerlegung in politische, programmatische und praktische Diskurse. Mit der Kennzeichnung von drei Entscheidungs-

ebenen, (1) der Lehrplanproduktion, (2) der Lehrplanvermittlung und (3) der Lehrplanpraxis werden die Objekte der in den folgenden Kapiteln beschriebenen empirischen Untersuchung festgelegt. Im Anschluß an ihre umfangreichen Forschungsarbeiten zur Lehrplantheorie (z.B. das *Aarauer Lehrplannormal*) erläutern R. Künzli und S. Hopmann, die beiden Herausgeber des vorliegenden Bandes, im zweiten Kapitel Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. Die Funktion und die Logik des historisch vermittelten Kanons schulischen Lernens werden aufgezeigt und für die Analyse der drei postulierten Entscheidungsebenen gegenwärtiger Lehrplanarbeit genutzt. Auf dieser Grundlage können nun im nächsten Schritt die Befunde der bisherigen empirischen Lehrplanforschung einer theoriebasierten Exploration unterzogen werden (J. Biehl u.a., S. 35 ff). Einen weiteren Beitrag zur Begründung des Forschungsschwerpunktes liefert A. Hügli, der mit philosophischer «Naivität» den Bildungsbegriff als Ausgangspunkt eines Diskurses über Lehrpläne retten will. Zwar steht Hüglis diskursethische Argumentation quer zur Logik der systemtheoretisch orientierten Einleitung, aber genau das ist wohl auch ihre Funktion. So wie Lehrpläne, die nach Hügli jene «reflexiven Störungen» (vgl. Hügli, S. 59) im Alltagsgeschäft der Schulen auslösen, die eine eingefahrene Praxis auf vergessene Normen, auf veränderte Ausgangslagen oder auf neue Aufgaben hinweisen, so zwingt Hüglis Beitrag zur Reflexion der Position des «aufgeklärten» Lehrplanforschers.

In den folgenden Kapiteln dieses Buches werden methodologische Aspekte der Lehrplanforschung und erste Ergebnisse der empirischen Forschung aus beiden Ländern vorgestellt. Der größte Teil der hier versammelten Studien arbeitet mit schriftlichen Befragungen. Wer sich mit der Konstruktion von standardisierten Instrumente in diesem Feld beschäftigen möchte, erhält im Beitrag von G. Seliner-Müller (S. 139 ff) wertvolle Hinweise. In der Regel läßt sich die Fülle an Befunden, die in solchen Fragebogenstudien gewonnen werden, aber nicht auf direktem Wege schlüssig interpretieren. M. Rosenmund (S. 93 ff) transformiert deshalb mit Hilfe multivariater Verfahren komplexe Datenstrukturen in theoretisch plausible Konstrukte. In der psychologischen Forschung würde man in Anlehnung an G. W. Allports klassische Definition einige dieser Skalen als Einstellungsskalen bezeichnen, denn sie messen einen kognitiv oder affektiv gefärbten mentalen Bereitschaftszustand oder auch Verhaltenstendenzen. Die Befragung von Lehrplanautoren und –rezipienten könnten mit Hilfe solcher Einstellungsmessungen z.B. Differenzen und Gemeinsamkeiten entdecken, die die Vermittlung des Lehrplans zwischen den untersuchten Ebenen modifizieren. Der Ertrag dieser explorativen Datenanalyse deutete sich im Text bereits an. Interessant wäre nun aber ein Vergleich der Ergebnisse aus unterschiedlichen Populationen und eine konfirmatorische Bestätigung der Skalen. Beides liegt bislang leider noch nicht vor und wird hoffentlich in einer späteren Publikation nachgeholt.

Ein weiterer Teil der Studien arbeitet mit qualitativen sozialwissenschaftlichen Verfahren. Selbstverständlich hinterlassen der Kanon und das soziale Umfeld auch im Denken und Handeln der Akteure, z.B. der Lehrplanautoren, der Mathematiklehrer oder der Englischlehrerinnen, ihre Spuren, die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung als «implizite Theorien» oder als «Bilder» bezeichnet und untersucht werden (G. Ghisla S. 155 ff). Exkurse zur «objektiven Hermeneutik» (F. Olhaver S. 169 ff) oder zur ethnographisch orientierten «Domänenanalyse» (K. Bähr S. 207 ff) geben einen Einblick in die Möglichkeiten der Erforschung dieser kognitiven Welten. Leider fehlt in diesem Band noch ein Beleg dafür, daß die beschriebenen Methoden in diesem Forschungsfeld den erwünschten und dem Aufwand angemessenen Ertrag liefern können. Auch die im fünften und sechsten Kapitel versammelten Beiträge, die erste Ergebnisse der Projekte präsentieren, können diesen Mangel nicht beheben. Zwar enthalten sie interessante Informationen, z.B. zum Prozeß der Lehrplanarbeit in unterschiedlichen Bundesländern Deutschlands(J. Biehl u.a., S. 221), zu Lehrplantypen in der Schweiz (A.-V. Fries 239 ff), erste Auswertungen der schriftlichen Befragungen von

Lehrplanentwicklern aus der Schweiz (G. Seliner-Müller und R. Künzli S. 263 ff) oder aus Deutschland (J. Biehl u.a. S. 277 ff), aber die in den vorhergehenden Kapiteln diskutierten Forschungsmethoden finden hier noch keine Anwendung.

Die Vergleiche der Lehrplanentwicklungen in Deutschland und in der Schweiz zeigen Gemeinsamkeiten und Differenzen. Während in Deutschland, in Übereinstimmung mit einer Kieler Studie aus dem Jahre 1986 von Haft u.a., Lehrplanarbeit an Kommissionen delegiert wird und recht wenig Rückkoppelung mit der Ebene der Schulpraxis stattfindet, sind die Strukturen in der Schweiz weniger hierarchisch und erlauben eine stärkere Beteiligung der Basis. Dies mag auf politische und historische Faktoren hindeuten, es kann aber auch ein Resultat unterschiedlich großer Systeme sein. Befragungen und Interviews von Mitgliedern der Lehrplankommissionen und Fachdidaktikern in Deutschland und in der Schweiz geben Einblick in deren Erwartungen an künftige Lehrpläne. Sie zeigen in beiden Ländern eine stärkere Betonung der «Schülersicht» und sie weisen darauf hin, daß bei aller Verschiedenheit der Perspektiven und des professionellen Selbstverständnisses der Akteure die erzieherischen Aufgaben von Schule offensichtlich stärker betont werden, während das fachliche Lernen – zu unserem Erstaunen vor allem bei den Fachdidaktikern – eher in den Hintergrund tritt. Aber unabhängig davon, ob wir diese Entwicklung begrüßen oder bedauern, hat uns dieses Buch darüber aufgeklärt, daß die Intentionen eines Lehrplans nicht unmittelbar auf die Erziehungswirklichkeit wirken.

Dieses Buch ist nicht mit dem üblichen «Abschlußbericht» wissenschaftlicher Projekte zu vergleiche, es liefert nicht eine enge, präzise Forschungsfrage und kein konsistentes Resultat. Schon die Überschriften der Kapitel und die Zuordnung der Einzelbeiträge zu diesen signalisieren Kreativität und Vielfalt. Das muß aber kein Nachteil sein, denn der Leser erhält statt fertiger Produkte Einblick in einige aussichtsreiche Baustellen der Lehrplanforschung. Wie man ein Forschungsvorhaben konzipiert und begründet, erfahren wir von den Architekten dieses Projekts. Daß empirische Lehrplanforschung nicht einem bestimmten Forschungsparadigma verpflichtet ist, sondern auf eine Fülle von Methoden und Instrumente zurückgreifen kann, wird handwerklich gekonnt vorgeführt. Theoretisch kontroverse Positionen und Zugänge werden vorgestellt, Daten werden aus unterschiedlicher Perspektive beleuchtet und mit unterschiedlicher Fragestellung ausgewertet. Das Buch liefert auf diese Weise einen wertvollen Beitrag zur methodischen Diskussion in diesem Forschungsfeld und stellt für Studierende und Forschende ein schier unerschöpfliches Reservoir für Anregungen zu eigenen Forschungsvorhaben dar.

Udo Rauin
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Brousseau, Guy : *Théorie des situations didactiques* (Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, Virginia Warfield). Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998.

La parution de ce livre réjouira les didacticiens des mathématiques, et d'autres disciplines également. En effet, l'œuvre de Guy Brousseau n'était pas encore éditée de manière à pouvoir la saisir dans son ensemble. Ce livre réunit, et surtout articule, un ensemble de textes de Guy Brousseau, fondateurs de la didactique des mathématiques. Pour ceux qui connaissaient déjà ces textes, le résultat du travail des éditeurs fait ressortir encore davantage la richesse de cette œuvre.

Au départ, nous disent les éditeurs, Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, et Virginia Warfield, leur projet était de publier une édition anglaise des textes de Guy

Brousseau, à la demande de quelques chercheurs anglophones qui se rendaient bien compte du grand intérêt de cette théorie encore méconnue dans leurs pays. Cette édition a été réalisée, et, chemin faisant, l'utilité d'une édition française s'est imposée aux éditeurs. Le lecteur ne pourra que les féliciter de cette décision.

Un choix préside à cette édition, celui de publier dans cet ouvrage les textes de la période qui va de 1970 à 1990. Bien sûr, la théorie des situations didactiques continue de se développer depuis 1990, avec en particulier les recherches sur l'enseignant dans la modélisation des situations didactiques. Durant cette période capitale, qui va de 1970 à 1990, on assiste à l'évolution de la formulation de la théorie jusqu'à la publication de l'article «Le contrat didactique: le milieu», dans la revue «Recherches en didactique des mathématiques», revue qui accueille depuis son origine les travaux de recherche en didactique des mathématiques. Le concept de milieu prend à ce moment une place de plus en plus importante et sa relation avec le concept de contrat didactique stabilise une étape décisive de la théorisation.

Un intérêt de cette édition tient au fait que les textes d'origine ont été complétés, ou parfois remaniés par l'auteur, ce qui apporte des éclairages nouveaux sur certains concepts. De plus, les éditeurs ont conçu des textes de liaison entre les chapitres. Ils ont également enrichi les textes de notes originales. Au total, ils permettent au lecteur de mieux situer chaque texte dans l'ensemble de la théorie. Une autre initiative heureuse est la publication d'une biographie de Guy Brousseau en ouverture du livre, ce qui permet de contextualiser le cours de la construction de la théorie. A la fin du livre, le lecteur trouve un index des noms propres et un index des notions qui sont bien utiles et qui permettent des lectures thématiques. Toutes les conditions d'un accès le meilleur possible à la théorie des situations didactiques sont donc réunies avec cette édition.

L'ordre de présentation des textes est également très bien choisi. Avant de livrer, au chapitre 1, le texte fondateur de la théorie que constitue l'article de 1986 «Fondements et méthodes de la didactique», le lecteur peut aborder cette théorie par un exemple emblématique d'analyse de situation, celle de «La course à 20». Cette situation est présentée selon les dialectiques de l'action, de la formulation et de la validation, dialectiques sur lesquelles se fondera la typologie maintenant bien connue des situations didactiques. Vient alors le chapitre 1, «Fondements et méthodes de la didactique». Ce texte est au cœur de la thèse de Guy Brousseau présentée en 1986. On y trouve une formulation complète de la Théorie des situations didactiques, et surtout on peut y suivre le cheminement de l'élaboration de la théorie depuis des concepts d'origine comme l'apprentissage par adaptation, en passant par la nécessité de concepts nouveaux comme le contrat didactique, les premières modélisations, jusqu'aux remaniements rendus nécessaires par l'ensemble des observations et des expérimentations. L'étude de ce texte permet de rencontrer la démarche de construction d'une théorie didactique, de comprendre sa spécificité parmi d'autres champs de recherche, et de saisir les problèmes ouverts. Une belle leçon d'épistémologie.

Le chapitre 2 nous ramène en arrière dans le temps puisqu'il s'agit d'un texte dont l'origine correspond à une communication faite en 1976 à la Commission Internationale pour l'Etude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques (CIEAEM), et reprise pour un article publié en 1983 dans la revue Recherches en didactique des mathématiques. Cet article traite de la notion d'obstacle épistémologique, en continuité avec Bachelard. La nécessité de cette notion, explique par ailleurs Brousseau, vient du fait que l'apprentissage par adaptation entraîne des conséquences sur les connaissances qui s'y développent, en particulier leur caractère local et provisoire. Au-delà de simples difficultés passagères ces connaissances peuvent constituer de véritables obstacles pour des connaissances futures. La nécessité d'étudier des conditions pour dépasser ces obstacles renvoie à la construction des situations didactiques.

Les chapitres 3 et 4 «Problèmes de l'enseignement des décimaux» et «Problèmes de didactique des décimaux» contiennent le travail imposant d'«épistémologie expérimentale» que constitue l'ensemble des recherches menées sur les rationnels et les décimaux dès la fin des années soixante. Ces deux chapitres, extrêmement détaillés, montrent la place importante à donner à l'analyse des contenus à enseigner. Différentes approches de l'enseignement de ces notions sont comparées grâce à l'étude du curriculum. Le bien-fondé de la distinction classique entre apprentissage des mécanismes et apprentissage du sens est discuté. Le processus psychodynamique de Diénès est interrogé. Au chapitre 4, «Problèmes de didactique des décimaux», la spécificité de l'étude didactique est bien marquée, avec la méthode d'ingénierie didactique propre à cette étude. L'analyse et la réalisation d'un processus complet d'enseignement des décimaux, finalement composé de soixante cinq leçons, sert de fil conducteur au chapitre. L'examen approfondi de certaines situations de ce processus donnent l'image de cette épistémologie expérimentale qu'est la didactique des mathématiques quand elle cherche ainsi à reconstruire les fondations des notions mathématiques enseignées. Un «postlude aux chapitres 3 et 4» vient à propos rappeler la distinction à faire selon que ce processus d'enseignement est un objet d'étude ou une proposition d'enseignement. Cette distinction permet de préciser l'utilité de la recherche en didactique des mathématiques, et de la sortir des confusions entre recherche et innovation.

Avec le chapitre 5, se présente un texte remanié par l'auteur, texte qui situe le contrat didactique dans la théorisation de 1990. En effet, comme il est rappelé dans le prélude au chapitre 5, pour Brousseau «le concept théorique en didactique n'est pas le contrat (le bon, le mauvais, le vrai ou le faux contrat) mais *le processus hypothétique de recherche d'un contrat.* C'est ce processus qui s'offre à l'observation et qu'il s'agit donc de modéliser et d'expliquer.» (p. 296). La modélisation articule ici le concept de contrat didactique avec celui de dévolution. Une «ingénierie de dévolution à propos de la soustraction» est présentée. Le concept d'institutionnalisation apparaît également, et, en fin d'article, celui de mémoire didactique est introduit, annonçant les importants travaux qui seront publiés à son sujet au cours des années 1990. De même le schéma de la structuration du milieu didactique, qui servira de point de départ à de nombreuses recherches, trouve sa place dans ce chapitre.

Le chapitre 6 «Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collège» est une réponse à une demande d'enseignants, transmise par la revue Petit X à Guy Brousseau. Cette demande était la suivante: «ce que la didactique des mathématiques peut apporter à un professeur de collège». Que la réponse à cette question constitue le dernier chapitre de l'ouvrage peut être compris comme un clin d'œil des éditeurs. En tout cas, le débat entre innovation et recherche, toujours difficile en milieu pédagogique, y trouve une contribution extrêmement clarificatrice.

Le livre se termine par une annexe sur le Centre d'Observation de l'IREM de Bordeaux (COREM). En fait cette annexe est essentielle pour la compréhension des conditions auxquelles a pu et peut se développer la recherche en didactique des mathématiques. Elle prolonge d'une certaine façon le débat du chapitre 6 entre innovation et recherche. En effet ce Centre, qui est situé dans une école publique ordinaire, n'est pas une école expérimentale dont les programmes et les méthodes auraient vocation, sur la base de données comparatives avec des écoles témoins, à être généralisés. Il s'agit de tout autre chose, à savoir se donner les moyens d'étudier les phénomènes didactiques selon les exigences de la recherche fondamentale, comme d'autres sciences étudient des phénomènes qui leur sont propres. Pour cela le plus grand soin doit être apporté à la relation du chercheur avec son objet d'études. Dans la description qui est faite du COREM beaucoup de conditions à une relation pertinente du chercheur avec son objet d'étude didactique apparaissent, en particulier celle de la durée dans laquelle se saisissent les phénomènes didactiques, et donc la nécessité pour un laboratoire de didactique d'organiser un dispositif stable qui permette d'assurer des observations et des

expérimentations sur une longue durée. La lecture des chapitres 3 et 4 sur l'enseignement et la didactique des décimaux aura préparé le lecteur à apprécier le rôle et l'importance de ce dispositif dans la construction de la théorie.

Jean Brun
Section des Sciences de l'éducation
Université de Genève

Gundem, Bjørg B.; Hopmann, Stefan (ed.): *Didaktik and/or Curriculum. An international dialogue*. Bern: Peter Lang 1998. 367 Seiten.

«First of all, there is the problem of language, not only as a problem of translation, but more fundamentally as a mirror of deep traditions in ‹talking about education›.» (Hopmann, Gundem 1998, p. 333). Dieses Zitat kann als roter Leitfaden des internationalen Dialogs, der von Stefan Hopmann und Ian Westbury initiiert wurde und zwischen den USA, Deutschland, Schweiz und Skandinavien stattfand, bezeichnet werden. Die Anregung, ein internationales Projekt zum Thema Curriculum und Didaktik zu starten, nahm 1990 seinen Anfang in Oslo und wurde an mehreren Tagungen, u.a. 1991 in Aarau, weiterentwickelt. In der Zeitschrift für Pädagogik (33. Beiheft, 1995) erschienen erste Ergebnisse dieser Zusammenarbeit. Mit dem vorliegenden Band wird die Tagung von Oslo im August 1995 dokumentiert.

Die Herausgeberin und der Herausgeber der vorliegenden Publikation formulieren in der Einleitung, dass mit zunehmender Interdependenz und Harmonisierung der Bildungssysteme die Notwendigkeit wachse, bei der Unterrichtsforschung und Curriculumentwicklung zu kooperieren. Nationale Grenzen und Unterschiede sind zu überwinden, ohne dabei, wie eingangs zitiert, ein grundlegendes Problem aus den Augen zu verlieren, nämlich die unterschiedlichen Auffassungen von Unterricht, dessen Planung und Durchführung. Mit den beteiligten Staaten stehen vorerst zwei idealtypische Grundmodelle zur Disposition, zum einen das angelsächsische Modell der ‹curriculum studies› und zum anderen das in mittel- und nordeuropäischen Ländern vorherrschende Modell der ‹Didaktik›. Nachdem am Kieler Symposium Verständigungsprobleme einer sich internationalisierenden Didaktik skizziert wurden, geht es im Osloer Symposium um eine Weiterführung des Diskurses mit speziellem Fokus auf Entwicklungen und Veränderungen in Didaktik und Curriculum seit 1960. Die Zielsetzungen des Projekts sind nach wie vor die Verbesserung der Kommunikation zwischen den Traditionen ‹curriculum studies› und ‹Didaktik› durch persönliche Begegnungen, durch die Übersetzung klassischer Texte und durch vergleichende Studien zur Geschichte und gegenwärtigen Situation der Didaktik.

Sowohl die Didaktik wie die ‹curriculum studies› wurden von 1960 bis heute, folgen wir der Argumentation von Gundem und Hopmann, mit sich rasch wechselnden Bedingungen und Einschränkungen konfrontiert und durch Entwicklungen in verwandten Gebieten herausgefordert wie z. B. durch die Forschung zu Lehr-Lern-Prozessen innerhalb der Pädagogischen Psychologie oder auch durch die Professionalisierungsdebatte zum Lehrberuf. Die vorliegenden Beiträge einzelner Projektgruppenmitglieder versuchen solche Einflüsse zu identifizieren und Veränderungen innerhalb der beiden Grundmodelle sowie Veränderungen in der Beziehung zueinander, zu skizzieren. Ein erster Teil des Buches ist dem Thema ‹Changing Views of the Curriculum› gewidmet. Der Artikel von William A. Reid betont die Verwurzelung sowohl der Didaktik wie auch der ‹curriculum studies› in nationaler Geschichte, nationalen Gewohnheiten und nationalen Bildungszielsetzungen. Rudolf Künzli beleuchtet vorallem Rahmenbedingungen und Referenzen der Didaktik. Eine vergleichende Analyse der

Konzepte ist Inhalt von Ian Westburys Beitrag. O. L. Davis schreibt zum Thema ‹Der Theoretiker trifft den Praktiker› und zeigt in lebendiger und überzeugender Art einige unbekannte Ansätze aus den USA auf. Die deutschen Entwicklungen im Bereich Curriculum werden von Ewald Terhart in kritischer und aufschlussreicher Art und Weise analysiert. Im letzen Beitrag beschreibt Erik Wallin die Entwicklungen im Bereich Curriculum und Didaktik in Schweden.

Der zweite Teil des Buches ist mit dem Titel ‹Dealing with Change: The Making of Curriculum Making› überschrieben und fokussiert zwei Perspektiven. Einerseits werden die (Hinter-) Gründe und Zielsetzungen bei der Überarbeitung von Lehrplänen in Schweden, USA, Norwegen und der Schweiz aufgezeigt, andererseits rücken die grundlegenden Ziele und Absichten der beiden Konzepte und die Konsequenzen für das Unterrichten ins Zentrum.

Die Herausgeberin, der Herausgeber betonen in der Zusammenfassung nochmals, dass sich verschiedene Begriffe (z.B. Bildung, Bildungsgehalt, education, teaching usw.) nicht einfach per Wörterbuch übersetzen lassen. Sie kommen zum Schluss, dass das Sprachproblem nicht gelöst werden kann, aber es auch nicht vernachlässigt werden dürfe. Bei allen internationalen Forschungsprojekten muss eine Meta-Kommunikation stattfinden, um Konzepte, Ansätze in ihrem jeweiligen Kontext zu verstehen.

Gemeinsame Interessen an Fragen wie ‹professionelles Wissen›, ‹teacher thinking and teaching› usw. führen zu Annäherungen. Es sind internationale Tendenzen auszumachen, die sich mit ähnlichen oder gleichen Fragen beschäftigen. Zu nennen wären Themen wie Multikulturalität, Geschlechterfrage oder auch Tendenzen zu internationalen Curricula.

Gundem und Hopmann weisen in ihrer Einschätzung darauf hin, dass das internationale Projekt ‹Didaktik meets Curriculum› die gesteckten Erwartungen, nämlich einen internationalen Diskurs zu initiieren, persönliche Kontakte zwischen Forscherinnen und Forschern zu stiften und so die Grundlage für weitere internationale Projekte zu schaffen, erfüllt habe.

Gerade in der aktuellen Situation, in der Vergleiche von Bildungssystemen hinsichtlich ihrer Qualität und Effektivität Konjunktur haben, macht die vorgestellte Publikation auf ein grundlegendes Problem aufmerksam, nämlich den fehlenden systematischen Vergleich von Modellen, die, obwohl sich die Konzepte weiterentwickelt haben und kaum mehr einheitlich daherkommen, eben doch je unterschiedliche Vorannahmen zum Verhältnis von Lehrplan, Lehren und Unterrichten aufweisen. Diese Unterschiede manifestieren sich nicht nur in der Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sondern auch in Bezug auf die Schulkontrolle. Die Publikation von Gundem und Hopmann stellt einen Beitrag dar, die Modelle an sich zu analysieren und zu einander in Beziehung zu setzen, und zwar ohne den jeweiligen Kontext ausser acht zu lassen. Sie machen darauf aufmerksam, dass sich einzelne Elemente einer Tradition nicht unbesehen auf die andere übertragen lassen, sondern in differenzierter Art und Weise, den jeweiligen Kontext beachtend, vorgegangen werden muss.

Evelyne Wannack
Institut für Pädagogik
Universität Bern