

Curriculumforschung

Tobias Jenert

Definition

Curriculum (lat. *curriculum* »Lauf, Wettlauf«, aber auch »Kreislbahn«) bezeichnet im engen Sinn den Lehrplan, in dem Unterrichtsinhalte und -ablauf für eine bestimmte Sequenz eines Bildungsangebots (z.B. ein Schuljahr) festgelegt werden. Demgegenüber versteht die phänomengeschichtlich prägende US-amerikanische Curriculumtheorie unter Curriculum ein umfassendes Programm zur Entwicklung von Bildungsinstitutionen. Das Curriculum umfasst eine detaillierte Beschreibung von Bildungszielen, die als unmittelbarer Erwartungshorizont für Bildungsinstitutionen dienen und zur Leistungsbewertung von Institutionen und Lehrenden herangezogen werden (Westbury 1995).

Curriculumforschung »ist eine akademische und intellektuelle Erkundung aller Faktoren, die wir berücksichtigen müssen, um ein Curriculum zu entwickeln, das auf Bildung ausgerichtet ist« (Kelly 2009: 23, Eigenübersetzung, Hervorhebung im Original). Im Rahmen dieser breiten Definition lassen sich verschiedene Zugänge der Curriculumforschung unterscheiden: Der *materiale* Zugang befasst sich mit der Auswahl und Legitimation von Bildungsinhalten, also mit dem Was des Curriculums. Der *prozessorientierte* Zugang fokussiert die Prozesse der Curriculumentwicklung und -reform sowie die Frage, wie curriculare Vorgaben von Akteuren der Bildungspraxis aktualisiert werden. Der *kritisch-emanzipatorische* Zugang schließlich widmet sich der Manifestation und Fortschreibung gesellschaftspolitischer Ungleichheiten in Curricula, etwa ethnischen oder geschlechtsbezogenen Stereotypen.

Problemhintergrund

Der Ursprung des Curriculumkonzepts liegt im Aufbau und in der Expansion eines geregelten Schulsystems in den USA des 19. Jahrhunderts. Ziel war es, einheitliche Standards für die Gestaltung von Schulen und ihres Unterrichts zu entwickeln. Das behördlich geregelte Curriculum sollte die Basis für ein skalierbares

Schulsystem bilden, in dem Lehrerinnen* auf einheitliche Vorgaben hin ausgebildet und Schulen vergleichend evaluiert werden konnten (Westbury 1995).

Die Frage, wie ein solches Curriculum zu entwickeln sei, bildet die Grundlage der *Curriculum Studies*, deren zentrale Prinzipien Mitte des 20. Jahrhunderts von Tyler (1949) formuliert wurden. Die Entwicklung des (Schul-)Curriculums wird als linearer Prozess beschrieben, an dessen Beginn die Feststellung gesellschaftlicher Bildungsbedarfe steht, die in Form von Bildungszielen für Schulen und schließlich als Lernziele für einzelne Unterrichtseinheiten operationalisiert werden. Zudem werden im Rahmen der Curriculumgestaltung auch methodische Entscheidungen getroffen und Evaluationskriterien festgelegt, anhand derer sich die Effektivität von Schulen und Lehrpersonen feststellen lässt (Tyler 1949, Westbury 1995: 214). Das Curriculum ist als umfassendes Konzept für die Gestaltung, die Evaluation und die Steuerung von Schule und Unterricht zu verstehen. Es ist hier weniger als Dokument im Sinne eines Lehrplans, sondern eher als Programm einzuordnen, das die Leistungsfähigkeit der Bildungsinstitutionen über Bewertungskriterien und Evaluationen sicherstellen soll.

Curriculum Studies umfassen deutlich mehr als das, was im deutschen Sprachgebrauch als Lehrplan bezeichnet wird. Sie thematisieren bildungspolitische und -theoretische Fragen, Probleme der Schulorganisation und -evaluation und methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung (Horlacher und Vincenti 2016). Im Gegensatz dazu hat sich im deutschsprachigen Diskurs die Unterscheidung von *Lehrplan* als formaler Rahmenvorgabe der Bildungspolitik und *Didaktik* als Wissenschaft und Praxis der Unterrichtsgestaltung durchgesetzt (Hopmann und Riquarts 1995). Didaktik als bildungspraktische Arbeit bleibt stark an die einzelne Lehrperson gebunden, die bei der Unterrichtsgestaltung weitgehend eigenverantwortlich agiert und Unterricht innerhalb der Rahmenvorgaben des Lehrplans ausgestaltet.

Als Reaktion und gleichsam Gegenpol zu dieser bildungsplanerisch motivierten Konzeption der Curriculum Studies etablierte sich in den 1970er Jahren die Schule der »Reconceptionalists« (Manen 1978). Sie betrachtete die bisherige wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Curriculum als funktionalistisch, da ihr die kritische Auseinandersetzung mit den sozialen und ökonomischen Machtverhältnissen, die den Ausgangspunkt curricularer Ziele bilden, fehle. Damit würden die Lernenden in ihrer Individualität und Unterschiedlichkeit vernachlässigt und soziale Ungleichheiten, Stereotype und gesellschaftliche Machtverhältnisse im Curriculum fortgeschrieben (Pinar 2011: 25 ff.). In der Folge kam es zu einer Erweiterung der Curriculumforschung um eine *ideologie- und sozialkritische Position*, zu deren prominentesten Vertretern William F. Pinar (1978, 2016) zählt.

Schließlich eröffnet Philip Jackson durch die Unterscheidung zwischen formalem Curriculum als normativer Vorgabe und Hidden Curriculum als gelebter Praxis eine weitere Forschungsperspektive (Jackson 1968, für Hochschulen: Sny-

der 1971). Nach dieser Ausdifferenzierung der Forschungszugänge können die 1970er und frühen 1980er Jahre als Hochzeit der Curriculumforschung angesehen werden. Dabei kommt es sowohl zu einer Ausweitung auf andere Bildungskontexte, insbesondere Hochschulen (Pascarella und Terenzini 1991), als auch zu einer Internationalisierung der Curriculumforschung (Pinar 2014).

In Deutschland wurde das Curriculumkonzept Ende der 1960er Jahre von Saul B. Robinsohn (Robinsohn 1971) als Modell für eine umfassende Bildungsreform populär gemacht. Robinsohn bezog sich explizit auf die traditionelle Position der US-amerikanisch und angelsächsisch geprägten Curriculum Studies und positionierte sie gegenüber William Klafkis bildungstheoretischer Didaktik (Klafki 1985), die sich mit normativen Fragen der Auswahl und Legitimation von Bildungsinhalten beschäftigte (Horlacher und Vincenti 2016). Robinsons Curriculumtheorie war stärker empirisch als normativ ausgerichtet. Das Curriculum sollte inhaltliche ebenso wie unterrichtsorganisatorische und -methodische Fragen klären und dabei wissenschaftlich fundiert sein. Bildungsziele und -inhalte, so Robinson, würden sich aus einer systematischen Analyse wissenschaftlicher Wissensbestände und gesellschaftlicher – beispielsweise beruflicher – Handlungsanforderungen ergeben. Die Unterscheidung zwischen Lehrplanreform als politischer Reform der Rahmenvorgaben und Schulreform als institutioneller Reform der Gestaltung des Unterrichtshandelns wäre nach Robinson damit hinfällig. Während sich die Curriculumforschung in ihrem US-amerikanischen Ursprungscontext ausdifferenzierte und in den 1970er Jahren kritisch-normative wie auch handlungspraktische Fragen inkorporierte, blieb im deutschsprachigen Diskurs stets eine Abgrenzung zwischen Curriculum im Sinne von Lehrplan einerseits und Didaktik im Sinne der Unterrichtsgestaltung nach pädagogischen Prinzipien andererseits bestehen (Hopmann und Riquarts 1995).

Nach den Bildungsreformdebatten der 1970er Jahre flachte das Interesse am Curriculumkonzept im Laufe der 1980er Jahre ab. Allerdings führten neuere erziehungswissenschaftliche Konzepte sowie bildungspolitische Entwicklungen dazu, dass das Curriculumkonzept und damit auch die Curriculumforschung wieder stärker in den Mittelpunkt rückten, wenn auch teilweise unter anderer Bezeichnung. Zum einen befasste sich die berufliche Bildung in den 1990er Jahren zunehmend mit der Frage, wie die Kluft zwischen betrieblicher Praxis und schulischem Fachunterricht überwunden werden könne (Pampus und Benner 1988). Zum anderen entstand im Zuge der Bologna-Reform für die Hochschulen die Notwendigkeit, Überlegungen zur Neukonzeption der Studienangebote auf curricularer Ebene anzustellen (Welbers 2007).

Debatte und Kritik

Bereits 1992 stellt Jackson eine starke Fragmentierung der Curriculumforschung fest: »Die Grenzen des Feldes sind diffus bis zu dem Grad, dass man sich mitunter fragen muss, ob es sich überhaupt abgrenzen lässt« (Jackson 1992: 22, Eigenübersetzung). Folgende Kategorien bieten sich zur thematischen (wenn auch unvollständigen) Systematisierung an:

- (1) Die US-amerikanischen Curriculum Studies konzentrierten sich nach der »Reconceptualisation« (Pinar 1978) stark auf den *kritisch-emanzipatorischen* Zugang und damit auf die Frage, wie sich gesellschaftliche Debatten um Ethnie, Geschlecht, soziale Zugehörigkeit oder sexuelle Orientierung im Curriculum widerspiegeln (Pacheco 2012). Diese bildungssoziologisch geprägte Richtung stellt heute den Kern der Curriculum Studies dar.
- (2) Der *materiale* Zugang, der sich mit der Inhaltsbestimmung von Curricula befasst, hat an Bedeutung verloren und ist allenfalls noch in den Fachdidaktiken einzelner Disziplinen vorzufinden. Ein typischer Forschungsansatz ist die Lehrplananalyse, die häufig vergleichend angelegt ist und untersucht, welche Inhalte unter welchen politischen, kulturellen und sozialen Bedingungen Eingang in den Bildungskanon fanden (Frey 1969).
- (3) Der *prozessorientierte* Zugang befasst sich mit Fragen der Curriculumgestaltung, -reform und -implementation. Soziologische und politikwissenschaftliche Analysen nehmen vor allem politische Reformprozesse in den Blick (Kelly 2009: 118 ff.). Verstärkt werden auch Fragen des Wandels von Bildungsinstitutionen untersucht, wobei organisationstheoretische Konzepte Anwendung finden. Beispielsweise betrachtet Dubs (2000) die kollegiale Zusammenarbeit von Lehrern* im Rahmen der Unterrichts- und Curriculumsentwicklung als Ansatz zur Schulentwicklung. Zudem werden Prozessfragen der Curriculumgestaltung besonders im Hochschulkontext erforscht (Brinker und Tremp 2012).

Die Curriculumforschung tritt heute weniger als eigenes Forschungsfeld, sondern eher als Teilaspekt anderer erziehungswissenschaftlicher Subdisziplinen in Erscheinung. Viele Fragestellungen, deren Bearbeitung die Curriculumforschung ursprünglich für sich in Anspruch genommen hatte (Tyler 1949), wurden im Lauf der Zeit von anderen Disziplinen übernommen. Insbesondere die Forschung mit Bezügen zur Bildungspraxis, d.h. die Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen sowie die Evaluation von Bildungsinstitutionen, wurde von der empirischen Bildungsforschung übernommen. Deren Fokus liegt stärker auf der Entwicklung der Lernenden in Abhängigkeit von methodischen Fragen der Unterrichtsgestaltung. Die institutionellen Bedingungen, unter denen Bildungsprozesse stattfinden, treten demgegenüber in den Hintergrund.

In Deutschland gilt dies umso stärker, als sich die Curriculumforschung als ganzheitliches Projekt institutionen- und insbesondere schulbezogener Bildungsforschung nicht dauerhaft etablieren konnte. Das Curriculum als institutionelle Mesebene zwischen konkreten Unterrichtssituationen und bildungspolitischen Rahmenvorgaben ist in Deutschland kaum verbreitet; die Unterrichtsgestaltung wird als Aufgabe der Lehrerinnen* und nicht als Aufgabe der Bildungsinstitution (insbesondere der Schule) betrachtet. Obgleich Vorhaben wie die PISA-Studie und die Debatte um Bildungsstandards eine stärkere Kontrolle der institutionellen (Schul-)Ebene implizieren, hat sich diese Wahrnehmung nicht wesentlich verändert (Böttcher 2014). Vor diesem Hintergrund verwundert es wenig, dass das Curriculumkonzept besonders in der Hochschuldidaktik eine Renaissance erlebt. Die Modularisierung machte Curriculumarbeit zu einer organisatorischen Notwendigkeit, um die neu strukturierten Studienangebote nach didaktischen Gesichtspunkten gestalten zu können. Ironischerweise ist der kritisch-emanzipatorische Zugang in der deutschen Debatte kaum präsent. Fragen sozialer Ungerechtigkeiten werden hier mit Blick auf die Zugänglichkeit von Bildungspfaden für benachteiligte Zielgruppen diskutiert (Buß et al. 2018). Neben dem Abbau von Zugangshindernissen befasst sich die Forschung vor allem mit der Frage, wie benachteiligte Lernende zu einem erfolgreichen Studium befähigt werden können. Dabei wird tendenziell eine Anpassung an bestehende Studienkontexte impliziert. Eine kritische Analyse der (expliziten oder impliziten) Curricula im Sinne kritisch-emanzipatorischer Curriculumforschung findet nur am Rande statt.

Neue Perspektiven eröffnen sich, wenn Curriculumforschung genutzt wird, um die Rolle der Disziplinen bei der Gestaltung von Bildungsprogrammen zu reflektieren. Traditionell hat die disziplinäre Strukturierung der Wissenschaften eine stark prägende Wirkung auf die Gestaltung der Curricula: An allgemeinbildenden Schulen wie auch an Hochschulen bilden Disziplinen in Gestalt der Fächer die Grundbausteine des Curriculums. Im Kern unterliegt solch einem disziplinär-fachlich strukturierten Curriculum eine kanonische Vorstellung von Bildungsprozessen: Bildung besteht hier in der Erschließung disziplinär geprägter und (bestenfalls kohärent) aufeinander aufbauender Wissensbestände. Die Fächer stehen nebeneinander und eröffnen den Lernenden mehr oder weniger voneinander unabhängige Angebote, um sich Phänomene ihrer Lebenswirklichkeit zu erschließen. Das Erkennen von Zusammenhängen und Widersprüchen zwischen den disziplinär geprägten Weltansichten bleibt in großen Teilen in der Verantwortung der Lernenden.

Dieser disziplinär-fachlich geprägten Konzeption von Curriculum stellen die angloamerikanisch geprägten Curriculum Studies von Anfang an ein Alternativmodell gegenüber. Das pädagogische Programm der Bildungseinrichtungen wird ausgehend von Zielsetzungen definiert, die ihren Ursprung nicht ausschließlich in den Wissensbeständen akademischer Disziplinen nehmen, sondern auch von weiterführenden gesellschaftlichen Ansprüchen geprägt sind. In den USA spielt

das Ziel der bürgerlichen Teilhabe, das sich im Konzept des *citizenship* Ausdruck verschafft, eine zentrale Rolle (Kelly 2009). Referenzhorizont für die curriculare Gestaltung von Bildungsprogrammen sind gesellschaftliche Herausforderungen, zu deren Bearbeitung die Lernenden herangebildet werden sollen. Zudem soll das Curriculum, dem pragmatistischen Bildungsverständnis von Dewey folgend, den Lernenden Erfahrungen ermöglichen, die sie als verstehbar und sinnhaft erleben, anstatt Wissensbestände zu rezipieren, deren innere Logik (der Disziplin) nicht nachvollzogen werden kann (Dewey 1997 [1938]). Die Disziplinen und Fächer sind in diesem Verständnis nicht der Ausgangspunkt für die Strukturierung des Curriculums. Vielmehr liefern sie Wissen in Form von Theorien, Modellen und Techniken, um zur Bearbeitung relevanter gesellschaftlicher Herausforderungen beizutragen. Konsequenterweise impliziert eine solche Vorstellung die Auflösung disziplinärer Strukturen. Folgte man diesem Modell, stünde am Beginn der Curriculumentwicklung das Ermitteln relevanter Herausforderungen, und didaktisierte Problemstellungen böten Ansatzpunkte zur disziplinübergreifenden Verständigung in der Frage, welche Wissensbestände zur Bearbeitung dieser Probleme beitragen könnten. Eine solche Konzeption von Curriculum führt mindestens für Lehrende zur Erhöhung der Komplexität, denn im Kontext lebensweltlicher Problemstellungen werden die Spannungsfelder und Widersprüche offenbar, die zwischen disziplinären Perspektiven zwangsweise bestehen. Während in einem disziplinär-fachlich strukturierten Curriculum die Fächer eine mehr oder weniger konsistente und bruchfreie Weltsicht präsentieren können, lässt sich ein solches Narrativ bei einer Auflösung disziplinärer Strukturen nicht aufrechterhalten. Bereits relativ einfache Problemstellungen, beispielsweise die Frage nach dem Umgang mit öffentlichen Flächen (Nutzung als Gewerbefläche oder Naturschutzgebiet), verweist auf die Kontext- und Beobachtergebundenheit disziplinärer Entscheidungskategorien. Eine Loslösung von der disziplinären Strukturierung des Curriculums bedeutet daher auch eine verstärkte Auseinandersetzung mit diskursiven Konzepten und Fragen der Normativität.

Die Idee, für die Lernenden sinnhafte lebensweltliche Probleme zum Ausgangspunkt didaktischer Arrangements zu machen, kennzeichnet zahlreiche neuere pädagogische Konzepte. Bezugspunkte sind zum einen die Lernenden und ihre Lernvoraussetzungen und zum anderen lebensweltliche Problemstellungen, aus denen sich Handlungsanforderungen ableiten lassen. Entsprechende didaktische Konzepte firmieren unter Begriffen wie Lernenden-, Kompetenz-, Problem- oder Handlungsorientierung. Der Fokus dieser Konzepte liegt auf der Gestaltung konkreter Lehr- und Lernsituationen. Curriculare Bezüge werden nur in Ausnahmefällen hergestellt. Das Verdienst der curricularen Perspektive besteht darin, dass sie auf die Herausforderungen und Widersprüche hinweist, die sich ergeben, wenn didaktische Konzepte bei Lernenden und lebensweltlichen Problemstellungen ansetzen sollen, die curricularen Rahmenstrukturen und die Ausbildung des Lehr-

personals jedoch weiterhin disziplinär stratifiziert bleibt. Anders gewendet: Der Wunsch, Lernprozesse stärker an den Sinnstrukturen der Lernenden und an Problemstellungen lebensweltlicher Wirklichkeiten zu orientieren, macht es notwendig, fachlich-disziplinäre Grenzen auf curricularer Ebene zu bearbeiten.

Formen didaktischer Umsetzung

In der beruflichen Bildung der 1990er Jahre wurde die *Lernfelddidaktik* entwickelt. Ihr Ziel ist es, den Unterricht an beruflichen Schulen nicht weiter fachsystematisch zu organisieren, sondern an betrieblichen Handlungssituationen zu orientieren. Rahmenlehrpläne schreiben für jeden Ausbildungsberuf pro Schuljahr die Bearbeitung mehrerer Lernfelder vor, die jeweils typische berufliche Handlungsfelder thematisieren. In der Ausbildung zum Kaufmann* für Büromanagement lautet ein Lernfeld beispielsweise »Büroprozesse gestalten und Arbeitsvorgänge organisieren«.

Auf Ebene der einzelnen Schulen werden *didaktische Jahresplanungen* erstellt, in denen die Lernfelder konkretisiert werden. Pro Lernfeld werden konkrete Lernsituationen festgelegt (zum Beispiel »Post situationsgerecht bearbeiten«). Im Unterricht arbeiten die Berufslernenden dann an diesen Lernsituationen und greifen dabei auf Beiträge verschiedener Fächer zurück. Die Lehrpersonen werden selbst zu Akteuren der Curriculararbeit, indem sie die Vorgaben des Rahmenlehrplans mit aktuellen Entwicklungen in den verschiedenen beruflichen Handlungsfeldern abstimmen und in eigenständige didaktische Jahresplanungen überführen (Sloane 2001). Mit der Anforderung, selbst curricular zu arbeiten und didaktische Überlegungen jenseits des eigenen Unterrichts im engeren Sinne anzustellen, erweitern sich die Handlungsanforderungen an Lehrpersonen in der beruflichen Bildung. Fragen der Lernfelddidaktik vereinigen unterschiedliche Zugänge der Curriculumforschung: Arbeiten beschäftigen sich mit der Gestaltung der Bildungsgangarbeit an Schulen und betrachten diese unter didaktischer Perspektive (Tramm 2002) ebenso wie mit dem Fokus auf Schulentwicklung (Sloane 2002).

Mit der Umstellung der Studienstrukturen im Zuge der Bologna-Reform besteht für Hochschulen die Notwendigkeit, Überlegungen zur Neukonzeption der Studienangebote auf curricularer Ebene anzustellen (Welbers 2007). Die Einführung von Modulen als Ordnungsstruktur für Studienangebote gab den externen Anstoß für didaktische Planungs- und Abstimmungsprozesse auf curricularer Ebene. Damit wurde die Umstellung von kursorischen Bildungsangeboten, die sich additiv aus den Wissensbeständen einzelner wissenschaftlicher Disziplinen zusammensetzten, auf Studienprogramme mit aufeinander abgestimmten Modulen erforderlich. Durch die strukturelle Veränderung wurden auch etablierte institutionelle Gewohnheiten der Lehrgestaltung infrage gestellt. Dadurch wurde es notwendig, Curriculumentwicklung als gemeinsame institutionelle

Aufgabe von Hochschullehrerinnen* zu etablieren und auszugestalten (Jenert 2014). Salden, Fischer und Barnat (2016) vergleichen Konzepte zur Curriculumentwicklung an Hochschulen und unterscheiden strukturorientierte, prozessorientierte und didaktische Ansätze. Die Unterscheidung macht deutlich, dass die aktuelle Diskussion im Hochschulkontext die ursprüngliche Idee des Curriculums als verbindende Ebene zwischen der organisational-strukturellen Gestaltung von Bildungsprogrammen und der didaktischen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in einzelnen Kursen wieder aufnimmt.

Beide Beispiele, die Lernfelddidaktik als curricularer Ansatz zur Reform beruflicher Bildung wie auch die Entwicklung von Studienangeboten im Rahmen der Bologna-Vorgaben, greifen auf Ideen aus den Anfängen der Curriculum Studies zurück (Tyler 1949, Robinsohn 1971). In beiden Fällen werden sowohl die Potenziale als auch die Herausforderungen der curricularen Perspektive sichtbar. Sie bietet die Chance, Bildungsangebote als konsistente Programme zu planen und zu gestalten. Damit wird es möglich, übergreifende Ziele oder pädagogische Leitkonzepte umfassend zu implementieren und für die Lernenden kohärente Lerngelegenheiten zu schaffen. Curriculumforschung befasst sich mit der Abstimmung zwischen den einzelnen Elementen von Bildungsprogrammen und den beteiligten Akteuren und Disziplinen.

Vor diesem Hintergrund kann Transdisziplinarität als inhärent curriculare Problemstellung verstanden werden. Denn in unserem auf allen Ebenen akademisch geprägten Bildungssystem sind die Disziplinen Dreh- und Angelpunkt der Gestaltung von Bildungsangeboten. In dieser Überwindung des Disziplinären liegt aber auch die große Herausforderung und vielleicht die Grenze der curricularen Perspektive. Denn mit dem Anspruch, sich bei der Gestaltung von Bildung auf Referenzen jenseits der eigenen Fachlichkeit zu beziehen, kommt auf Lehrende eine hohe Komplexität zu. Die Disziplinen und Fächer üben in Bildungskontexten eine stark institutionalisierte Orientierungsfunktion, die mit der Perspektive der Curriculum Studies nicht immer vereinbar ist. Zusammenfassend bietet die Curriculumforschung besonders dort eine vielversprechende Perspektive, wo es um die Neugestaltung oder den Wandel von Bildungsprogrammen geht und wo die Implikationen und Probleme disziplinärer Abgrenzungen reflektiert (und möglicherweise überwunden) werden sollen.

Literatur

Zur Einführung empfohlene Literatur

Hopmann, Stefan und Kurt Riquarts. 1995. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Kelly, Arthur. 2009. *The Curriculum. Theory and Practice*. Los Angeles a.o.: Sage.
- Pinar, William F. 2011. *The character of curriculum studies: Bildung, Currere, and the recurring question of the subject*. New York: Palgrave Macmillan.

Zitierte und weiterführende Literatur

- Böttcher, Wolfgang. 2014. Curriculum, Evaluation, and Control in Germany. *International Handbook of Curriculum Research*. Second edition. Hg. William F. Pinar. New York and London: Routledge.
- Brinker, Tobina und Peter Tremp. 2012. *Einführung in die Studiengangsentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann wbv.
- Buß, Imke, Manfred Erbsland, Peter Rahn und Philipp Pohlenz. 2018. *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, John. 1997 [1938]. *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Dubs, Rolf. 2000. Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung. Die Bedeutung der Curriculum-, der Unterrichts- sowie der Lehr-Lern-Theorie als Bezugstheorien. *Journal für Schulentwicklung* 4: 60-71.
- Frey, Karl. 1969. Lehrplananalyse als Teil der Curriculumforschung. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15: 3-26.
- Hopmann, Stefan und Kurt Riquarts. 1995. Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 33. Hg. Stefan Hopmann und Kurt Riquarts. 9-34. Weinheim u.a.: Beltz.
- Horlacher, Rebekka und Andrea De Vincenti. 2016. Lehrplan/Curriculum. *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, o. Hg., 1-26. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Jackson, Philip. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jackson, Philip. 1992. Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. *Handbook of Research on Curriculum*, Hg. Philip Jackson, 3-40. New York: Macmillan.
- Jenert, Tobias. 2014. Implementing Outcome-Oriented Study Programmes at University: The Challenge of Academic Culture. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung* 9: 1-12.
- Klafki, Wolfgang. 1985. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Manen, Max van. 1978. Reconceptualist Curriculum Thought: A Review of Recent Literature. *Curriculum Inquiry* 8: 365-375.
- Pacheco, José A. 2012. Curriculum Studies: What is the Field Today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies* 8: 1-18.
- Pampus, Klaus und Hermann Benner. 1988. Berufsbezogene Curriculumreform. Reflexionen über Erträge und Desiderate eines pädagogischen Innovations-

- ansatzes im Bereich der betrieblichen Berufsbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 34: 799-816.
- Pascarella, Ernest und Patrick Terenzini. 1991. *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinar, William F. 1978. The Reconceptualisation of Curriculum Studies. *Journal of Curriculum Studies* 10: 205-214.
- Pinar, William F. E., Hg. 2014. *International Handbook of Curriculum Research*. 2nd edition. New York and London: Routledge.
- Pinar, William, F. E. 2016. *Curriculum studies in the United States: Present circumstances, intellectual histories*. New York: Palgrave Pivot.
- Robinsohn, Saul B. 1971 [1967]. *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Salden, Peter, Katrin Fischer und Miriam Barnat. 2016. Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel. *Pädagogische Hochschulentwicklung*, Hg. Taiga Brahm, Tobias Jenert und Dieter Euler, 133-149. Wiesbaden: Springer.
- Sloane, Peter F. E. 2001. Lernfelder als curriculare Vorgaben. *Didaktik beruflicher Bildung*, Hg. Bernhard Bonz, 187-203. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sloane, Peter F. E. 2002. Schulorganisation und Curriculum. *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept: Curriculare und organisatorische Gestaltung*, Hg. Reinhard Bader und Peter F. E. Sloane, 9-28. Paderborn: Eusl.
- Snyder, Benson. 1971. *The Hidden Curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.
- Tramm, Tade. 2002. Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept: Curriculare und organisatorische Gestaltung*, Hg. Reinhard Bader und Peter F.E. Sloane, 41-62. Paderborn: Eusl.
- Tyler, Ralph. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Chicago University Press.
- Welbers, Ulrich. 2007. Modularisierung als Instrument der Curriculumentwicklung. *Bologna-Reader II: Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen (Beiträge zur Hochschulpolitik)*, Hg. Hochschulrektorenkonferenz, 165-176. Bonn: HRK.
- Westbury, Ian. 1995. Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille? *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 33. Hg. Stefan Hopmann und Kurt Riquarts, 211-236. Weinheim und Basel: Beltz.