

- TENORTH, H.-E. (1987): Kann Erziehungswissenschaften esoterisch sein. In: OELKERS, J. & TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim, 330-349.
- THIELE, G. (1938): Geschichte der preussischen Lehrerseminare. Berlin.
- WAGEMANN, C.-H. (1998): Die Botschaft überbringen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- WEINERT, F.E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Interaktion. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 2. Göttingen, 1-48.
- WENG, P. & LAU, J. (1996): Matematik og naturvidenskab i folkeskolen. Kopenhagen.
- WENINGER, J. (1979ff.): Stoffe und Stoffumbildungen. Ein Lehrgang für den einführenden Unterricht im Gymnasium. Stuttgart: Klett.
- WESTBURY, I., HOPMANN, S. & RIQUARTS, K. (eds.) (1999): The German Didaktik Tradition: Didaktik as Reflective Teaching. New Jersey: Erlbaum (in print).

Ivor F. Goodson

## Schulfächer und ihre Geschichte als Gegenstand der Curriculumforschung im angelsächsischen Raum<sup>1</sup>

Die Notwendigkeit, eine Geschichte des Curriculums zu schreiben, erwächst aus der Annahme, daß neuere Arten an Reformen von Curricula und das Studium der Curricula miteinander verbundene Unzulänglichkeiten teilen. In beiden Bereichen findet sich die Tendenz zu obsessiver Aktualität mit dem Glauben verbunden, frühere curriculare Traditionen könnten, sobald nur entsprechende Überzeugungen und Ressourcen verfügbar seien, übertroffen werden. Ein Grund für die einander widerstrebenden Beziehungen zwischen curricularen Reformstrategien, curricularen Studien und Geschichte (sowohl als Studienart, als Artefakt, als Tradition oder als Vermächtnis) geht auf die historische Periode ihres Wachstums zurück.

Die große Periode der Expansion von Initiativen zu curricularen Reformen und curricularen Studien als eigener Disziplin lag in Großbritannien zwischen 1960 und 1975 (Rubinstein & Simon 1973, 108). Diese Zeit war von ökonomischer Expansion und sozialem Optimismus, von der schnellen Umwandlung der Schulen in Gesamtschulen und von steigenden öffentlichen Ausgaben für Schulen und Universitäten geprägt. Es war, alles in allem, eine Periode, in der überkommene Traditionen und Vermächtnisse allgemein in Frage gestellt wurden und weitgehende Übereinstimmung darin herrschte, daß gerade eine neue Welt des Unterrichtens (und des Curriculums) geschaffen werde.

Die Dokumente und Darstellungen der in den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts entstandenen curricularen Reformbewegung offenbaren einen messianischen und dazu weitreichenden Glauben, daß ein mehr oder weniger umfassender Bruch mit der Tradition möglich sei. Ein Glaube daran, daß die Geschichte im allgemeinen und die Geschichte der Curricula im besonderen irgendwie übertroffen werden könnten.

Abgesehen von dem alles durchdringenden Begriff Innovation wurde oftmals vom 'radikalen Wandel in der Bildung und Erziehung', der 'revolutionierenden Praxis im Klassenraum' und der 'Umgestaltung der

<sup>1</sup> „History Of School Subjects“ übersetzt von B. Perwitz, Berlin.

Landkarte des Lernens' gesprochen. Beispielsweise schrieb Professor Kerr 1968 die Behauptung: „Auf praktischer und organisatorischer Ebene versprechen die neuen Curricula, das englische Bildungssystem zu revolutionieren.“ (Kerr 1971, 180). Rückblickend scheint etwas Bewundernswertes, wenn auch Mißverständenes, in einem derartigen Glauben an die gegenwärtige Möglichkeit zu liegen und daß Geschichte so wenig Bedeutung zu haben scheint.

So überrascht es vielleicht nicht, daß, zu einem Zeitpunkt - als man allgemein davon ausging, die traditionelle curriculare Praxis sei am Punkt ihres Zusammenbruches angelangt - innerhalb vieler Reformen dann der Evolution und Etablierung einer traditionellen Praxis wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht worden ist. In Wirklichkeit kam es aber dennoch zu keiner radikalen Veränderung. Curriculare Studien benötigen nun Methoden, mit denen wir zugleich den Zusammenbruch und das Überleben des Traditionellen als auch das Mißlingen der Generalisierung, der Institutionalisierung und des Bewahrens des Innovativen zu untersuchen vermögen.

Die Fortschritts-Perspektive in den Veränderungen des Curriculums infizierte sehr viele von denen, die an Forschung oder Curriculum beteiligt waren. Die Ironie scheint perfekt, erklärt aber auch vieles. Insbesondere zeigten sich jene Forscher infiziert, die an den Evaluationen und der Fallarbeit beteiligt waren. Reflektiert man die Auffassungen der Beteiligten, ist ihre fortschrittsgläubige Vorurteilhaftigkeit infolgedessen auch teilweise durch ein historisches Klima erklärt, in dem curriculare Veränderungen als Teil der Tagesordnung angesehen wurden. Von daher setzten Parlett und Hamilton (1972) in einem einflußreichen und allgemeinen Erklärungswert beanspruchenden Artikel an der Evaluation der Erneuerungen an. Sie wollten das innovative Projekt untersuchen; wie es arbeitet, wie es durch die unterschiedlichen Schulsituationen, in denen es angewendet wird, beeinflusst ist, was jene, die direkt davon betroffen werden, als Vor- und Nachteile ansehen. Die Zentrierung auf die direkt Betroffenen und was es heißt, dabei zu sein war charakteristisch für einen weitverbreiteten Ansatz von mit Evaluation und Fallstudien befaßten Fachleuten. Tatsächlich charakterisierte diese Haltung jene Forscher, die den Zielen der Erneuerern wohlwillender und einfühlsamer als andere gegenüberstanden. Vor allem wollten sie: die Welt so einfangen und darstellen, wie sie den Menschen in ihr erscheint. Einige gingen sogar noch weiter, denn: „... in gewisser Weise war für den mit Fallstudien beschäftigten was wahr erschien wichtiger als die Wahrheit selbst.“ (Walker 1974).

Als ich später mit einem starken Gefühl persönlicher Desillusionierung über die Curriculumsreform schrieb, sah ich den Evaluator, der meine Schule untersucht hatte, nicht anders als jemanden, der die Kurzsichtigkeit der Beteiligten bekräftigte:

„Die Beschränkung der evaluativen Arbeit auf das Aufzeichnen von subjektiven Wahrnehmungen der Beteiligten führt zur Verleugnung eines Großteils ihrer Möglichkeiten - insbesondere für jene Evaluatoren, die sich zu 'starker Handlungs-Verbindenheit' bekennen. Die Analyse der subjektiven Wahrnehmungen ist ohne eine Analyse des historischen Kontexts, in dem sie auftreten, unvollständig. Das Subjekt von diesem Wissen zu trennen, würde bedeuten, die neue Evaluation auf das Niveau sozialer Kontrolle zu verdammen, ein bizarres Schicksal für ein Modell, das sich zu 'demokratischen' Intentionen bekennt.“ (Goodson 1977, 160)

Um es noch einmal zu sagen, wenn viele von denen, die qualitative Methoden für evaluative Arbeit und in Fallstudien anwenden, sich in der Geschichte umschauen würden, wären sie nicht allein. Aufgrund einer eigentümlichen Konvergenz waren viele der zeitgenössischen interaktionistischen und ethnographischen Studien in gleicher Weise ahistorisch.

Das experimentell orientierte Modell soziologischer Forschung mit seiner Bevorzugung von einzelnen Studien zur Überprüfung zuvor ausgewählter Hypothesen, negiert, vielleicht wegen seiner langen Vorherrschaft, die Sichtweise der Betroffenen und auch die interaktionalen Prozesse. Paradoxerweise konzentrierten sich die interaktionistischen und ethnographischen Modelle, welche als Reaktionen auf ein solches Modell entwickelt worden waren, sehr oft in einer Weise auf Situationen und Anlässe, daß als Folge davon Biographien und historische Hintergründe weiterhin unberücksichtigt blieben. Interaktionistische Studien haben sich auf Perspektiven und Definitionen zentriert, die durch Interaktionen hervortraten und beschäftigten sich folgerichtig auch eher mit Situationen als mit deren Ursachen und ihrer Geschichte. In solchen Arbeiten wird der Hintergrund der Handlungen oftmals als ein in gewisser Weise kolossales strukturelles oder kulturelles Erbe dargestellt, das in einer eher abgehobenen Weise die Möglichkeiten des Handelnden einschränkt. Aber in Überreaktion auf mehr deterministisch orientierte Modelle können die Interaktionisten in Gefahr kommen, jegliche klare Verbindungen zu historischen Prozessen zu verfehlen. Richtig ist, daß kein interaktionaler Prozeß vollständig durch soziale, strukturelle oder kulturelle Kräfte bestimmt ist und soziale Strukturen und Kulturen aus der sozialen Interaktion hervorkommen, durch diese erhalten und verändert werden. Aber die Gefahr einer solchen Betonung des persönlichen Potentials - Handelnde besitzen immer einen bestimmten Grad der Autonomie - ist, daß historische Verbindungen nicht entwickelt werden oder zumindest unterentwickelt bleiben.

Bei der Untersuchung der Beziehungen zwischen den verbannten curricularen Inhalten und der Praxis, sind die Gefahren dieses Forschungsansatzes in den letzten zwei Dekaden sehr deutlich offengelegt worden. Die Praxis in den Klassenräumen, ein entscheidender und oftmals vernachlässig-

siger Bereich, kann in interaktionalistischer Über-Reaktion als der abschließliche und wesentliche Rahmen präsentiert werden, in dem die curricularen Strukturen des Wissens definiert werden. Unglücklicherweise ist ein Nebeneffekt dieser Sichtweise, daß der Lehrer, beim Scheitern von Versuchen, die Praxis im Klassenzimmer zu reformieren, als der unmittelbar sichtbare Mittelsmann dieses Versagens zum einzigen Schuldigen werden könnte. Wir brauchen eine Strategie, die gegenüber dieser Kurzsichtigkeit in der Schulklasse, wie sie sich in solchen Beiträgen offenbart, heilsam ist und die eine historische Perspektive auf die externen Zwänge eröffnet.

In vielen ihrer Arbeiten über das Curriculum haben Philosophen das Curriculum als gegeben aufgefaßt. Schon von daher ist die historische Umgebung, in welcher Wissen sozial bestimmt wird, vernachlässigt worden. Dieser ahistorische Aspekt der Philosophie hat ihre Fähigkeit zerstört, als ein Gegenmittel gegenüber der Grenzenlosigkeit und der vereinnahmenden Unmittelbarkeit wirken zu können, über die wir zuvor berichteten.

Hirst hat beispielsweise über Schulfächer gesprochen „... die unbestreitbar in sich geschlossene logische Disziplinen sind“ (1967, 44). Tatsächlich wurzelt eine solche philosophische Perspektive in spezifischen, eher strittigen Überzeugungen über Bildung. Bemerkenswert ist die Behauptung: „... unabhängig davon, welche Fähigkeiten ein Kind hat, der Kern seiner gesamten Entwicklung als rationales Wesen, ist meiner Überzeugung nach intellektuell.“ (Hirst 1976). In Übereinstimmung mit diesen Überzeugungen hat Hirst (und auch Peters) argumentiert, daß: „... die zentralen Objekte der Bildung die Entwicklung der intellektuellen Kräfte umfassen.“ (1970, 63-64). Diese Gegenstände werden am besten durch „die Bestimmung der Formen von Wissen“ (später erweitert zu dem Begriff 'Felder des Wissens') verfolgt. Diese Formen und Felder des Wissens bieten „die logisch in sich geschlossenen Disziplinen“, auf welchen die Schulfächer basieren.

Die von Hirst und Peters vertretene Philosophie bietet demnach eine Grundlage für Erklärungen, denen zufolge das Schulcurriculum versucht, die intellektuelle Entwicklung der Schüler zu fördern. In ihrem Modell der Definition von Schulfächern wird oft einbezogen, daß von einer üblicherweise an einer Universität arbeitenden Gemeinschaft von Gelehrten die intellektuelle Disziplin erschaffen wird, die in der Folge für den Gebrauch in einem Schulfach zu übersetzen ist. Phenix (1964) definiert die Basis einer intellektuellen Disziplin in folgender Weise:

„Das allgemeine Kriterium einer Disziplin ist, daß deren Inhalt die charakteristische Aktivität einer bestimmaren organisierten Tradition von Gelehrten umfassen muß, von Personen, die in bestimmten Funktionen geschult sind, die es durch eine Reihe verständlicher Standards rechtfertigen können.“ (317)

Sobald eine Disziplin eine universitäre Basis etabliert hat, überzeugt das Argument aus sich selbst, daß hier ein Wissensfeld ist, von dem ein akademisches Schulfach dann Anregungen und allgemeine Orientierung erhalten kann. Das Problem ist, daß diese Version der Geschehnisse aufgrund ihres ahistorischen Wesens einfach nur ein fait accompli in der Entwicklung einer Disziplin und der mit ihr assoziierten Schulfächer zelebriert. Was trotz allem ungeklärt bleibt, das sind die Stufen der Evolution bis hin zu diesen alles überragenden Strukturen und ebenso die Kräfte, welche die aufstrebenden akademischen Fächer dazu bringen, gleichen Wegen zu folgen. Um die Fortschritte entlang des Weges zu einem akademischen Status zu verstehen, ist es notwendig, die soziale Geschichte der Schulfächer zu untersuchen und ebenso die Strategien zu analysieren, die an ihrer Konstruktion und ihrer Förderung beteiligt waren.

Selbstverständlich ist von Soziologen bemerkt worden, in welcher Weise philosophische Studien ihre Rechtfertigungen für das auf akademischen Fächern basierende Curriculum anbieten. Eine bedeutsame Entwicklung in der soziologischen Forschung, die Soziologie des Wissens, hat sich bemüht, grundlegendere Muster aufzudecken. Es wird davon ausgegangen, daß Wissen als Folge der Förderung durch bestimmte Fachgruppierungen entsteht, die bemüht sind, ihre Interessen zu vertreten und auszuweiten. Sehr oft jedoch haben solche Studien nicht den jeweiligen evolutionären, historischen Prozeß in seiner Arbeit offenlegen können. Die Studien sind horizontal angelegt gewesen, gingen von Theorien sozialer Strukturen und sozialer Ordnungen aus und führten zu Belegen ihrer Anwendbarkeit. Über einen solchen Ansatz werden die historischen Situationen, in denen jene Brüche, Diskrepanzen und Vieldeutigkeiten entstehen, zwischen denen sich die Menschen bewegen, eher verschleiert als erhellt.

Noch mehr Besorgnis erregt, daß dort wo Geschichte einbezogen worden ist, sie oftmals - einer Formulierung von Silver folgend - geplündert wurde, um damit einen gegenwärtig vertretenen Standpunkt zu stützen (1977, 17). Ich habe an anderer Stelle eine solche Plünderung der Studie von David Layton „Science for the People“ (1973) und den Mißbrauch seiner Arbeit zugunsten aktueller politischer Interessen im Zusammenhang mit den naturwissenschaftlichen Fächern in Schulen nachgewiesen. In diesem Fall wurde eine verschwommene historische Momentaufnahme für den Versuch benutzt, unser Verständnis von aktuell vertretenen speziellen und grundlegenden Annahmen über zeitgenössische Naturwissenschaft in Schulen zu stützen. Ich argumentiere, daß ohne unmittelbare Parallelen und ohne Nachweise von Kontinuitäten nur schwerlich auch nur zu irgendeinem Verständnis grundlegender Annahmen über zeitgenössische Schulfächer der Naturwissenschaft zu kommen sei, über die sich die spezifisch

storische Folgerichtigkeit erweisen würde, die in Laytons Arbeit präsentiert wird.

Die Gefahr einer solchen Ausplünderung der Geschichte liegt eindeutig darin, daß mit entsprechenden Bewegungen all die Jahrhunderte des Wandels und dies über alle Ebenen von Inhalten und Kontexten hinweg überbrückt werden können.

Ein systematischeres evolutionäres Verständnis von dem, wie ein Curriculum ausgehandelt wird, ist deshalb nötig. (Goodson 1983)

Wie wir anmerkten, haben Bildungshistoriker eine wichtige Gegenposition zu der ahistorischen Sichtweise einer Vielzahl von Studien über das Curriculum eingenommen, wobei paradoxerweise ein verfeinertes Bewußtsein über einige der vorab genannten Probleme zu einer häufig überreaktiven Haltung gegenüber dem soziologischen Mißbrauch des Ausplündern um der aktuellen theoretischen Ziele wegen führte.

Marsden kommt im Hinblick auf die einer historischen Perspektive folgenden Arbeiten von curricularen Spezialisten zu dem Urteil, daß diese: „oftmals unzulänglich arbeiten und grob unterteilt werden können in jene, die ahistorisch und jene, die unhistorisch - soweit sich beide Kategorien voneinander trennen lassen - vorgehen.“ Die ahistorische Arbeitsweise definiert er als:

„... jene, die historische Perspektiven unberücksichtigt läßt, der Verfasser hält die für irrelevant oder uninteressant ... Daher bewegt sich eine solche Arbeit in fast naiver Weise in einem zeitlichen Vakuum.“ (1979, 81)

Eine unhistorische Vorgehensweise ist demgegenüber zu charakterisieren:

„als eine sowohl in gröberen als auch in feineren Begrifflichkeiten mit dem anerkannten Canon der historischen Wissenschaft nicht übereinstimmenden, unpräzisen, versimpelnden und verzerrenden Auffassung der Vergangenheit. Der Vergangenheit wird nicht um ihrer selbst willen Beachtung geschenkt, sondern nur, um gegenwartsbezogene Zwecke zu verschärfen.“ (1979, 82)

In eine Reihe mit solchem Mißbrauch der Geschichte stellt Marsden jene curricularen Studien in welchen die Vergangenheit nach Unterstützung für irgendwelche allgemeinen sozio-politischen Interpretationen oder Theorien abgesehen wird. (1979, 82)

Historiker haben zu Recht auf den Mißbrauch der Geschichte zur Verschärfung gegenwartsbezogener Streitthemen oder zur Unterstützung allgemeiner sozio-politischer Interpretationen oder Theorien hingewiesen. Nach meiner Auffassung ist diese Reaktion zu weit gegangen (so verständlich dies auch bei einer Betrachtung des historischen Kontexts ist). Das Ergebnis ist, daß die Geschichte der Bildung oftmals in rigider Weise periodisiert wurde, indem häufig dem Prinzip der 'Splendid Isolation' all der ver-

wirrenden und ungelösten zeitgenössischen Situationen gefolgt wurde. Dies führt sowohl zu einer Begrenzung ihrer Strebungen als auch ihrer Bedeutungen. Die Geschichte der Bildung sollte jegliche Beschäftigung zur Verschärfung gegenwartsbezogener Streitthemen in unmißverständlicher Weise vermeiden. Aber eine solche durchaus richtige Reaktion sollte nicht als strikte Ablehnung einer Beschäftigung mit Ereignissen der Gegenwart verstanden werden. Meiner Ansicht nach sollte Geschichte der Bildung, wo nur möglich, als ein wichtiges und für die Erhellung der den gegenwärtigen Curricula und der Praxis vorausgehenden, vorhergehenden und sie erzwingenden Zusammenhänge gesetzt werden. Dementsprechend sollte das Reagieren auf theoretische Unternehmungen überwunden werden. Historische Studien haben eine bedeutungsvolle Funktion in der Herausforderung, Ausbildung und manchmal auch in der Entwicklung von Theorien. Diese Funktion sollte nicht durch Angst vor dem theoretischen Mißbrauch durch andere geschwächt werden.

Über die Ambivalenz gegenüber zeitgenössischen Situationen und theoretischen Unternehmungen hinaus teilt die Geschichte der Bildung vielfach ein weiteres Merkmal, das für einen wachsenden Dialog zwischen Historikern und curricularen Spezialisten spricht. In wielem hat die Geschichte der Bildung eine externe Sicht des Curriculums gepflegt, die sich auf den politischen und administrativen Kontext und auf allgemeine Bewegungen in Erziehung und Schulwesen konzentrierte. Zum Teil ist dies eine Spiegelung der zur Verfügung stehenden Dokumente, die sich oftmals auf zentrale Verordnungen und Erlässe oder auf Kommissionen zu Bildungsfragen und zum Curriculum beziehen. Dies ist weit entfernt von einem Curriculum, das geschaffen, übermittelt, realisiert und aufgenommen wird. Rudolph hat davor gewarnt:

„Der beste Weg ein Curriculum fehlerhaft zu lesen und zu verkennen, ist, es als zu nehmen. Das ist ein so lebloses Ding. So körperlos, so beziehungslos, manchmal verbindungslos, manchmal sogar absichtlich in die falsche Richtung weisend. Weil aber das Curriculum ein soziales Artefakt ist, bleibt die Gesellschaft selbst eine weitaus zuverlässigere Quelle curriculärer Informationen.“ (1977, 6)

Diese Externalität eines großen Teils der Geschichte der Bildung hat einige Wissenschaftler dazu geführt, eine umfassende Neubewertung zu fordern. So dann beispielsweise Franklin:

„Ich sehe die Geschichte des Curriculums als eine Besonderheit innerhalb des curricularen Bereiches, die sich von der Geschichte der Bildung unterscheidet. Sie sollte von Persönlichkeiten praktiziert werden, die primär in der Curriculumforschung ausgebildet sind, keineswegs aber von Bildungshistorikern, die sich an der Natur der Studiengänge in den Schulen interessiert zeigen.“ (1977, 73)

Die Begründung für eine solche Trennung werden nachfolgend erläutert:

„Der Grund dafür ist, daß die Anliegen und Schwerpunkte der beiden Studien unterschiedlich sind. Am wichtigsten in diesem Zusammenhang ist, daß der Bildungshistoriker wegen seines fehlenden Trainings im Umgang mit Curricula in Gefahr kommt, die in diesem Feld bedeutsamen Gegenstände entweder zu übersehen oder falsch zu interpretieren. Dies wird dazu führen, daß sie die wichtigsten Aspekte für die Forschung über das Curriculum entweder übersehen oder misinterpretieren werden. Der Grund dafür ist vor allem das spezielle Interesse der Erziehungshistoriker an den curricularen Gegenständen, die auch für die Themen in der Bildung und in der Schule relevant sind, anstatt umgekehrt zu verfahren.“ (1977, 73-74)

Es ist nicht nötig, Franklins Befürwortung einer Trennung der curricularen von den erziehungswissenschaftlichen Historikern zu folgen, um seiner Diagnose zustimmen zu können, daß ein großer Teil der Arbeit der zuletzt genannten external ist. Auch ist die Konzentration auf das Externale nicht notwendigerweise ein Problem. Das ist vielmehr von dem abhängig, was wirklich angestrebt wird. Wenn wie auch immer dem Verstehen des Curriculums und seiner Veränderungen die Priorität zukommt, dann ist ein Ansetzen der Untersuchung an inneren Sachverhalten und deren Analyse von überragender Wichtigkeit. Teilweise folgt die entscheidende Natur der internalen Faktoren auf die Art und Weise, wie Bildung und Schulwesen strukturiert sind und in welchem Bezug sie allgemeinen zur Ökonomie und zur Gesellschaft stehen. Webster erklärte dazu:

„Bildungsinstitutionen sind nicht so direkt und grundlegend mit dem ökonomischen und sozialen Wohlergehen der Gemeinschaft verbunden, wie dies beispielsweise für Fabriken oder Krankenhäuser zutrifft. Sie sind aus diesem Grunde in mancher Beziehung gut gerüstet, ausgestattet, jegliche Krise um sie herum zu überstehen.“ (1976, 206-207)

Diese relative Autonomie erklärt die eigenartige Kraft historischer Traditionen und Vermächtnisse in curricularen Veränderungen. Als eine Folge davon, so Waring (1985) ist es kaum überraschend, daß Originalität immer innerhalb des Rahmens von Tradition arbeitet und daß eine vollkommen neue Tradition eines der unwahrscheinlichsten aller Ereignisse ist. Insofern wird dann auch die Entwicklung einer Sensibilität für die Geschichte unsere Sichtweise des Curriculums verändern. Anstatt nach überhöhten Erwartungen von grundlegendem Wandel suchen wir nach Veränderungen, auf die auch Regressionen folgen, nach Bemühungen um Wechsel, die an einer Stelle aufgegeben werden und an anderer Stelle gänzlich unerwartet wieder auftreten. Durch die Geschichte entwickeln wir einen weiterreichenden Blick und damit einhergehend auch eine ganz andere Zeitvorstellung über

Erwartungen und aller Wahrscheinlichkeit nach auch ein anderes Repertoire an Strategien.

## Die Untersuchung der Sozialgeschichte von Schulfächern

Die bedeutungsvolle Arbeit von curricularen Sozialforschern in der Bestimmung von Forschungsprogrammen zu Studien über Schulwissen führte bei einigen zu der Feststellung, daß historische Studien ihre Projekte vervollständigen und erweitern sollten und Schulfächer einen Anlaß zu darauf gerichteter Forschung bieten.

Erste Studien zu Anfang dieses Jahrhunderts haben einige wichtige Vorläufer zu unserer Arbeit entstehen lassen. Die Sozialwissenschaftler in der Wissensforschung haben seitdem eine belebende Rolle bei der Rettung und der Geltendmachung der Validität dieses intellektuellen Projektes gespielt. Im Verlauf dieses Prozesses sind jedoch einige der wesentlichen Brennpunkte in den historischen und empirischen Bedingungen der Beachtung verlorengegangen. Die Aufgabe, die jetzt übernommen werden muß, verlangt zum einen die Überprüfung der Rolle der historischen Methoden in der curricularen Forschung und weiterhin die Neubestimmung der Arbeitsweisen, um unser Verständnis der Sozialgeschichte des Schulcurriculum voranzubringen und dabei dann auch das über die einzelnen Schulfächer.

In „Schulfächer und curriculare Veränderungen“ („School Subjects and Curriculum Change“), erstmals 1983 publiziert, betrachtete ich die Geschichte von drei Schulfächern: Geographie, Biologie und Umweltkunde (Goodson 1993). Jedes dieser Fächer folgte einem ähnlichen Entwicklungsprofil, und so erlaubten diese ersten Arbeiten eine Serie von Hypothesen über die Art und Weise mit der über Status, Ressourcen und Strukturierung von Schulfächern das Wissen in den Schulfächern in bestimmte Richtung lenken: zur Einvernahme dessen, was ich die akademische Tradition nenne. In Fortsetzung dieser Arbeit wurde eine neue Artikelreihe „Studies in Curriculum History“ herausgegeben. In deren ersten Band „Social Histories of the Secondary Curriculum“ (Goodson 1985) sind Arbeiten über ein breites Spektrum von Themen gesammelt: Klassik (Stray 1985, English) oder Naturwissenschaft (Waring 1985, der vorher eine ergiebige Studie über Nuffield Science geschrieben hat), Studien zur Hauswirtschaftslehre (Purvis 1985), religiöse Erziehung (Bell 1985), soziale Studien (Franklin 1985; Whitty 1985) und moderne Sprachen (Radford 1985). Diese Studien spiegeln ein wachsendes Interesse an der Geschichte des Curriculums, sie erhellen weiterhin die symbolische Strömung des Schulwissens hin zur akademischen Tradition und werfen zentrale Fragen zu früheren und gegenwärtigen Erklärungen, sowohl philosophischen als auch soziologischen, für

Schulfächer auf. Andere Arbeiten der Reihe „Studies in Curriculum History“ haben bestimmte Themen detailliert behandelt, so verfaßten McCulloch, Layton und Jenkins das Buch „Technological Revolution?“ (McCulloch, Jenkins & Layton 1985). Dieses Buch untersucht die Politik zu den Naturwissenschaften in Schulen und dem Curriculum der Arbeitslehre (Technology) in England und Wales seit dem zweiten Weltkrieg. Die nachfolgende Arbeit von Brian Woolnough (1988) untersuchte die Geschichte des Physikunterrichts in den Schulen für den Zeitraum von 1960 bis 1985. Ein weiterer Bereich neu aufkommender Arbeit ist die Geschichte der Schulmathematik: Coopers Buch „Renegotiating Secondary School Mathematics“ (1985) betrachtet das Schicksal einiger Traditionen in der Mathematik und formuliert ein Modell für die Neubestimmung der Wissensinhalte dieses Schulfaches. Das Buch „The 'New Maths' Curriculum Controversy“ von Bob Moons (1986) betrachtet unterdessen die Beziehungen zwischen Mathematik in England und Amerika und umfaßt einige außerordentlich interessante Arbeiten über die Verbreitung von Lehrbüchern.

Die wissenschaftliche Arbeit in Amerika hat ebenfalls damit begonnen, sich der Evolution des Schulcurriculums unter historischen Gesichtspunkten zu widmen. Außerordentlich fruchtbar ist „The Struggle for the American Curriculum 1893 - 1958“ von H.M. Kliebard (1986) in dem eine Anzahl dominierender Traditionen innerhalb des Schulcurriculums erkannt werden. Das Buch kommt auch zu der faszinierenden Schlußfolgerung, daß am Ende der behandelten Periode das traditionelle Schulfach eine uneinnehmbare Festung geblieben ist. Aber Kliebards Arbeit zeigt uns nicht die Details des Schullebens. In dieser Hinsicht liefert uns das Buch „Building the American Community“ von Barry Franklin (1986) wertvolle Einsichten in eine Einzelfallstudie aus Minneapolis. Hier sehen wir die lebendige Verhandlung über Curriculumideen - das Terrain der Arbeit von Kliebard - bis hin zu ihrer Einführung in die Schulpraxis. Als Ergänzung betrachtet eine von Tom Popkewitz (1987) besorgte Sammlung von Arbeiten die historischen Aspekte einer Anzahl von Schulfächern: frühe Erziehung (Bloch 1987), Kunst (Freedman 1987), Lesen und Schreiben (Monaghan & Saul 1987), Biologie (Rosenthal & Bybee, 1987), Mathematik (Stanic, 1987), Sozialstudien (Lybarger), sonderpädagogische Erziehung (Franklin 1987; Sleeter 1987), sozialistische Curricula (Teitelbaum 1987) und eine Studie aus Ruggs Lehrbuch von Kliebard und Wegner (1987).

Die kanadische Curriculumgeschichte ist als eigenes Forschungsfeld am bemerkenswertesten durch die Pionierarbeit „A Common Countenance“ von George Tomkins (1986) vorangetrieben worden. Darin werden die Bedingungsmuster für Stabilität und Wechsel in den Curricula mehrerer Schulfächer innerhalb der letzten zwei Jahrhunderte in Kanada untersucht. Das Buch hat eine große Vielfalt von wichtigen neuen Arbeiten über die Ge-

schichte des Curriculums angeregt. Dazu gehört beispielsweise die sehr fruchtbare Studie über die Geschichte der Schulphysik von Rowell und Gaskell (1988). Die Arbeit von Rowell und Gaskell ist der Anlaß für eine wichtige Fallstudie in einem neuen Buch „International Perspectives in Curriculum History“ (Goodson 1988a), die sich bemüht, einige der wichtigeren Arbeiten über die Geschichte des Curriculums aus verschiedenen Ländern zu vereinen. Neben den schon genannten Arbeiten von Stanic, Moon, Franklin, McCulloch, Ball, Rowell und Gaskell sind weitere wichtige Artikel enthalten, so über die Viktorianische Naturwissenschaft in Schulen von Hodson (1988), über naturwissenschaftliche Erziehung von Louis Smith (1988), über Englischunterricht in der norwegischen Grundschule von Gundem (1988) und über die Entwicklung einer Schulgeographie für die Oberstufe in Westaustralien von Marsh (1988).

Wichtig ist, daß neuere Arbeiten über traditionelle Schulfächer hinaus auf umfassendere Themen blicken. Beispielsweise betrachtet Peter Cunningham in seinem Buch (1988) den Wandel, der sich seit 1945 im Curriculum für die Grundschulen in Großbritannien vollzogen. Das Buch „Whose Knowledge“ von P.W. Musgrave (1988) ist eine Fallstudie über den Prüfungsausschuß der Victoria University von 1964 bis 1979. Hier beginnt historische Arbeit damit, den Wandel curricularer Inhalte in abprüfbare Inhalte sichtbar werden zu lassen, einem so bedeutsamen Aspekt des Verständnisses davon, wie Status und Ressourcen innerhalb der Schulen verteilt werden.

Neuere Arbeiten haben damit begonnen, geschlechtsspezifische Muster in der Geschichte des Curriculums zu untersuchen. Eine Pionierarbeit ist in dieser Hinsicht die exzellente Studie „The Girl Question in Education“ von Jane Bernard Power (1972). In gleicher Weise beginnen nun Studien über die modernistische Konstruktion des Curriculums als einer weltweiten Bewegung zu entstehen. Die Arbeit von John Meyer, Kamens, Benavot, Cha und Wong, „School Knowledge for the Masses“ (1992), bietet eine bahnbrechende Studie über die Kategorien in den nationalen Curricula für Primarstufen während des zwanzigsten Jahrhunderts in der ganzen Welt.

In vielen Ländern wird curriculare Geschichte jetzt systematisch analysiert und gefördert. In den letzten Jahren haben Bildungsjournale in Brasilien, Australien, Skandinavien und Spanien Sonderausgaben über die Geschichte des Curriculums herausgegeben (Goodson 1990a, 1990b, 1990c, 1991a, 1991b; Goodson & Dowbiggin, 1991). In Deutschland, Portugal, Italien und Südafrika sind neue Bücher geplant.

Die künftigen Ansätze für die Untersuchung von Schulfächern und Curricula werden eine breitere Vorgehensweise verlangen. Insbesondere dürften sich diese Arbeiten mit den Beziehungen zwischen Inhalt und Form von Schulfächern und den Inhalten und Prozessen in der Schulpraxis zu befassen.

sen haben. In England und Wales werden gegenwärtig Anstrengungen unternommen, solche Studien auch zur Erforschung und Kritik des Nationalen Curriculums zu nutzen, wobei die Resonanzen darauf, soweit das die Ebene der Klassen betrifft, überwältigend sind. Der Vergleich zwischen Bernsteins (1971, 1975) Arbeiten zum Curriculum und dem gegenwärtigen Zustand der Curriculumanalyse im Vereinigten Königreich ist eine heilsame Erinnerung an die Veränderungen im politischen Klima und den akademischen Antworten. Es könnte keinen deutlicheren Indikator für das allgemeine Klima des Rückzuges und Respekts innerhalb der Akademien geben. Das Nationale Curriculum schreitet nach jener Art sozialer Analyse, wie sie erstmals von Foster Watson (1909) gefordert und dann durch Bernstein verkörpert wurde. Um es zu umschreiben: Es ist höchste Zeit daß die historischen Fakten in Hinblick auf das Nationale Curriculum bekannt werden, und zwar in Zusammenhang mit den sozialen Kräften, die sie in das Bildungscurriculum gebracht haben.

In Begriffen dessen, was ich eine sozial konstruktivistische Untersuchung des Curriculums (Goodson 1990d) genannt habe, ist diese in der Untersuchung des Nationalen Curriculums klaffende Lücke kein so großer Überraschungseffekt. Wie ich dargestellt habe, ist die Arbeit zur Geschichte der Schulfächer seit über einer Dekade, insbesondere in Großbritannien, durch intensive Gelehrsamkeit aufrechterhalten worden. Wir wissen eine Menge über die an Klassen, Geschlecht und Rasse gebundenen Verzerrungen von Schulfachern. Dennoch haben in den letzten Jahren die diesen Entwicklungen nahestehen Wissenschaftler, mit nur einigen wenigen rühmlichen Ausnahmen dieses Erbe in ihren Arbeiten über das Nationale Curriculum faktisch ignoriert. In Wirklichkeit ist dies die unausgesprochene Übereinstimmung mit der Thatcherianischen Sichtweise, wonach das Nationale Curriculum eine neue und bewegende Revolution in der edukativen Vorsorge sei. Tatsächlich indessen weist die Geschichte des Curriculums darauf hin, daß nichts weiter von der Wahrheit entfernt ist als dies. Wie ich an anderer Stelle nachgewiesen habe (Goodson 1994), förderten die Politik der Regierung und entsprechende Verlautbarungen diese Amnesie (und das Ausbleiben akademische Herausforderungen hat denselben Effekt):

„Die vereinnahmende Zurschaustellung vieler der gegenwärtigen Regierungsinitiativen hat erfolgreich diese tief verwurzelte Verbundenheit getrübt, die zweifellos für die Gegenwart und Zukunft des Vereinigten Königreiches relevant ist.“ (Goodson 1990e, 231)

Die Geschichte des Curriculums sollte eine systematische Analyse dieser treibenden sozialen Konstruktionen und Selektionen bieten, von denen das schulische Curriculum geformt wird und weiterhin auch Kontinuitäten und Brüche in den sozialen Absichten über die Zeit hinweg verdeutlichen. Es ist

notwendig zu bemerken, daß das vorherrschende Paradigma, demzufolge sich curriculare Studien auf dessen Vollzug konzentrieren sollten, solcher sozio-historischer Perspektiven verlustig geht, aber wesentlich gewichtiger ist der eher radikalere Blick auf das Curriculum, der den von Schulen ausgehenden Widerstand gegen die neuen nationalen Direktiven erforscht. Diese Arbeit ist nicht nur ohne sozio-historische Reichweite, sie konzentriert sich auch nur auf Reaktionen. Um es mit den Worten von Frederic Jameson (1992) hieße es, daß die Gewalt des Gegenschlags wenig über die Bedingungen des Engagements sagte. So ist es auch mit dem schulischen Widerstand gegen das nationale Curriculum. Die soziale Konstruktion des Nationalen Curriculums legt die Bedingungen für das Engagement fest und dies in einer Weise, die es mit der Geschichte der sozialen Ziele verbindet.

Die Geschichte des Curriculums kann den Verlauf des Prozesses der sozialen Konstruktion des Curriculums erhellen und analysieren. Solche Geschichte bietet ein neues Untersuchungsfeld, in dem das Schulfach möglicherweise wieder als Einstiegspunkt für soziale Analysen genutzt werden kann.

## Literatur

- BELL, A. (1985): *Agreed Syllabuses of Religious Education Since 1944*. In: GOODSON, I.F. (ed): *Social Histories of the Secondary Curriculum*, London and Philadelphia: Falmer Press.
- BERNSTEIN, B. (1971): *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*. In: YOUNG, M.F.D. (ed): *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions (2nd edition)*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BLOCH, M.N. (1987): *Becoming Scientific and Professional: An Historical Perspective on the Aims and Effects of Early Education*. In: POPKEWITZ, T.S. (ed): *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*. London, New York and Philadelphia: Falmer Press.
- COOPER, B. (1985): *Renegotiating Secondary School Mathematics*. London and Philadelphia: Falmer Press.
- CUNNINGHAM, P. (1988): *Curriculum Change in the Primary School Since 1945*. London, New York and Philadelphia: Falmer Press.
- FRANKLIN, B. (1977): *Curriculum history: Its nature and boundaries*. In: *Curriculum Inquiry*, Vol. 7, No. 1.

- FRANKLIN, B. (1985): The Social Efficiency Movement and Curriculum Change 1939 - 1976. In: GOODSON, I.F. (ed): *Social Histories of the Secondary Curriculum*. London and Philadelphia: Falmer Press.
- FRANKLIN, B. (1986): *Building the American Community*. London, New York and Philadelphia: Falmer Press.
- FRANKLIN, B. (1987): The First Crusade for Learning Disabilities: The Movement for the Education of Backward Children. In: POPKEWITZ, T.S. (ed): *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*. London, New York and Philadelphia: Falmer Press.
- FREEDMAN, K. (1987): Art Education as Social Production: Culture, Society and Politics in the Formation of Curriculum. In: POPKEWITZ, T.S. (ed): *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*. London, New York and Philadelphia: Falmer Press.
- GOODSON, I.F. (1977): Evaluation and evolution. In: NORRIS, N. (ed): *Theory in Practice*. University of East Anglia: SAFARI Project, Centre for Applied Research in Education.
- GOODSON, I.F. (1983): Subjects for study: Aspects of a social history of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, (Autumn).
- GOODSON, I.F. (ed) (1985): *Social Histories of the Secondary Curriculum*. London and Philadelphia: Falmer Press.
- GOODSON, I.F. (ed) (1988): *International Perspectives in Curriculum History*. 2nd Edition. London and New York: Routledge.
- GOODSON, I.F. (1990a): Laroplansforskning: mott ett socialt konstruktivistisk perspektiv. In: *Forskning om utbildning*, Vol. 1, 4 - 18.
- GOODSON, I.F. (1990b): A Social History of Subjects. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 34 (2), 111 - 121.
- GOODSON, I.F. (1990c): Zur Sozialgeschichte der Schulfächer. In: *Bildung und Erziehung*, 43 (4), 379 - 389.
- GOODSON, I.F. (1990d): Studying Curriculum: Towards a Social Constructionist Perspective. In: *Journal of Curriculum Studies* 22 (4), 299 - 312.
- GOODSON, I.F. (1990e): Nations at risk and national curriculum: ideology and identity. In: *Politics of Education Association Yearbook* 1990, 219 - 232.
- GOODSON, I.F. (1991a): La Construcción del Currículum: Posibilidades y Ambitos de Investigación de la Historia del Currículum. In: *Revista de Educación*, August 1991, No. 295, 7 - 37.
- GOODSON, I.F. (1991b): Tornando-se uma materia academica: padroes de explicacao e evolucao. In: *Teoria y Educacao (Brazil)*, No. 2, 230 - 254.
- GOODSON, I.F. (1993): *School Subjects and Curriculum Change*. 3rd Edition. London, New York and Philadelphia: Falmer Press.

- GOODSON, I.F. (1994): *Schooling and Curriculum: Studies in Social Construction*. Open University Press and Teachers College Press.
- GOODSON, I.F. & DOWBIGGIN, I.R. (1991): Vocational education and school reform: the case of the London (Canada) Technical School, 1990 - 1930. In: *History of Education Review* 20 (1), 39 - 60.
- GUDEM, B.B. (1988): The Emergence and Redefining of English for the Common School 1889 - 1984. In: GOODSON, I.F. (ed): *International Perspectives in Curriculum History*. London and New York: Routledge.
- HIRST, P.M. (1967): The logical and psychological aspects of teaching a subject. In: PETERS, R.S. (ed): *The Concept of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- HIRST, P. (1976): The Educational Implications of Social and Economic Change. In: *Schools Council Working Paper*, No. 12. London: HMSO.
- HIRST, P.M. & PETERS, R.S. (1970): *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- HODSON, D. (1988): Science Curriculum Change in Victorian England: A Case Study of the Science of Common Things. In: GOODSON, I.F. (ed): *International Perspectives in Curriculum History*. London and New York: Routledge.
- JAMESON, F. (1992): *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.
- KERR, J. (1971): The Problem of Curriculum Reform. In: HOOPER, R. (ed): *The Curriculum Context, Design and Development*. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- KLIEBARD, H. (1986): *The Struggle for the American Curriculum 1893 - 1953*. London: Routledge and Kegan Paul.
- KLIEBARD, H. & WEGNER, G. (1987): Harold Rugg and the Reconstruction of the Social Studies Curriculum: The Treatment of the Great War in his Textbook Series. In: POPKEWITZ, T.S. (ed): *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*. London, New York and Philadelphia: Falmer Press.
- LAYTON, D. (1973): *Science for the People*. London: George Allen and Unwin.