

Widersprüche in der Curriculum- Forschung

Kersten Reich

Aus vielen möglichen Widerspruchsebenen in der gegenwärtigen Curriculumforschung sollen hier drei als besonders wichtig empfundene herausgehoben und in ihrer Problemstellung für Handelnde im Erziehungsfeld knapp diskutiert werden. Es geht hierbei um *Widersprüche*,

○ die aufgrund der historischen Genese der Curriculumforschung in der Bundesrepublik Deutschland entstanden sind und die beispielsweise dazu geführt haben, daß heute kaum noch rational hergeleitet werden kann, was der Unterschied zwischen der Curriculumtheorie und Didaktik sein könnte oder sollte;

○ die aufgrund der wertenden Einstellungen im Rahmen gegenwärtiger sozialwissenschaftlicher Kontroversen auch in die Curriculumforschung eindringen, ohne immer hinreichend im Wertbezug von Forschern oder Rezipienten bemerkt zu werden;

○ die sich bei der Bestimmung des Verhältnisses von Demokratie und curricular erstrebter „Wahrheit“ unter anderem als Konflikte der Tradition gegenüber der Entwicklung, bürokratischer Entscheidungshierarchie gegenüber mitbestimmender Partizipationsstrategie, „heimlicher“ Lehrplanfixierung gegenüber diskutierter Lehrplantransparenz zeigen und die Frage aufwerfen lassen, wieviel Demokratie in der Curriculumforschung und -praxis gewagt werden kann, darf oder soll.

Diese verschiedenen Widerspruchsebenen bedingen sich wechselseitig. Sie sind hier nur zur Veranschaulichung gedanklich isoliert worden. Die nachfolgenden Bemerkungen zu diesen Widerspruchsebenen mögen auch eher als *Anregung* zur näheren Reflexion, keinesfalls aber als hinreichende systematische Aufarbeitung verstanden sein.

Zum Mißverhältnis von Curriculum und Didaktik

Das Mißverhältnis von curricularer und didaktischer Theorienentwicklung soll *exemplarisch* anhand eines Vergleichs zwischen *Saul B. Robinsohn* (Curriculumtheoretiker) und *Paul Heimann* (Didaktiker) erörtert werden. (Vgl. auch *Reich* 1977, S. 381 ff.)

Robinsohn leitete 1967 mit seinem Forschungsplan „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ einen begrifflichen Wechsel ein, der an die Stelle des Aufgabenbereiches der „alten“ Didaktik einen breiten Kanon zu lösen-der und bis heute unter dem Namen Curriculumtheorie diskutierter Problemkonstellationen rückte: Bildungsprobleme entstehen in sich wandelnden politisch-ökonomischen Strukturen, im besonderen Maße bedingt durch die sogenannte wissenschaftlich-technische Entwicklung und Revolutionierung der ökonomischen und ökologischen Systeme. Sie erfordern notwendige Reflexionen über den Bildungsablauf, die Ordnung der Schule, die Inhaltlichkeit, Effizienz und Rationalität von Unterricht.

Bei der Diskussion curricularer Probleme machte *Robinsohn* deutlich: Nicht nur die Wahl bestimmter Unterrichtsmethoden und -medien, bestimmter Aktions- und Organisationsformen des Unterrichts muß durchgängig der Lebenswirklichkeit angenähert sein und bedarf permanenter Reformen, auch die Zielsetzungen und Intentionen des gesamten Bildungskosmos und die hierbei zur Verfügung gehaltenen Fächer müssen ständiger Revision unterliegen.

Robinsohn forderte, daß Lebenssituationen identifiziert werden müssen, um herauszufinden, welche Funktionen Bildung in bezug auf das Leben Heranwachsender haben soll. Gemäß die-

sen Funktionen sind Qualifikationen zu ermitteln, denen Lehrer und Schüler entsprechen sollen. Schließlich sind Situationen und Qualifikationen Voraussetzungen jener Inhalte und bildender Gegenstände, die als intentionales Kulturziel curricular begründet werden sollen. Die Theorie der Begründung bedarf der verstehenden Analyse der Lebenssituationen, der erstrebten Qualifikationen und der Funktion der Bildungsinhalte, um Unterricht nach dem Maßstab der je gewählten (und hinreichend darzulegenden) Vernunft rational begründen zu können.

Dieses weite Konzept konnte allerdings weder von *Robinson* noch von seinen Schülern umfassend praktisch umgesetzt werden.

Robinson gelang es zudem — ebenso wie vielen anderen Curriculumtheoretikern — nur ungenügend, den Wertcharakter der eigenen Vernunft zu differenzieren und zu konkretisieren. Schwer wiegt aber auch, daß die Programmatik der Curriculumrevision, die *Robinson* in den deutschen Sprachraum einführte, von vornherein damit belastet war, daß sie kaum auf den Hintergrund der Entwicklung der deutschen Didaktik bezogen wurde. Der Fehler *Robinsons* bestand besonders darin, daß er die deutsche Didaktik mit dem bildungstheoretischen Ansatz identifizierte. So wurden nicht nur spezifische Erkenntnisse der Didaktik, wie sie z. B. in dem Wirken *Martin Wagen-scheins* sichtbar wurden, sondern auch fundamentale Erneuerungen der allgemein-didaktischen Diskussion, wie sie vor allem durch *Paul Heimann* begründet worden waren (vgl. *Heimann* 1976), übergangen oder übersehen.

Heimann problematisierte das Wechselverhältnis von Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien im Rahmen des schulpraktischen Entscheidungsraumes und -druckes für die Didaktik. Dabei machte er auf die Notwendigkeit der Situationsanalyse der sozial-kulturellen und anthropogenen Voraussetzungen aufmerksam, die allen Entscheidungssituationen über das Lehren und Ler-

nen als Bedingungen zugrunde liegen. Dies alles übrigens in einem Programm, das bis 1962 formuliert worden war, dessen umfassende Rezeption bis heute jedoch noch nicht adäquat abgeschlossen scheint.

Robinson oder Heimann: Curriculum oder Didaktik?

Daß *Robinson* die *Heimannsche* Didaktik bei der Erörterung des Verhältnisses von Curriculum und Didaktik einfach übergehen konnte, zeigt nachbetrachtend die bis Ende der sechziger Jahre zu konstatierende Dominanz der Bildungstheorie. Es zeigt ferner eine erschreckende Diskontinuität in der curricular gewendeten didaktischen Diskussion.

Was sind die Hauptprobleme bei einem Vergleich zwischen *Robinson* und *Heimann*?

○ Nach *Heimann* soll jeder Lehrer das Theoretisieren lernen, um den Aufgaben des Unterrichts gewachsen zu sein. Der Unterricht läuft auf der Grundlage von Rahmenrichtlinien ab, die als formales Lehrplankonzept dem Lehrer einen weiten Spielraum zur Durchsetzung seiner persönlich begründeten Rationalität lassen. Die Didaktik soll in Theorie und Praxis entwickelt werden und jedem Lehrer Kriterien vermitteln, die ihm helfen, den Unterrichtsprozeß in seiner Entwicklung und Bedeutung möglichst umfassend zu beurteilen. Die Didaktik ermöglicht Bedingungsprüfungen, damit der Lehrer Entscheidungen rational begründen kann.

○ *Robinson* hingegen setzt in erster Linie bei der Revision der Rahmenrichtlinien an, um in der Zielsetzung und den damit vorentschiedenen Inhalten deutlicher die Allgemeingültigkeit einer auf gegenwärtige Lebensorientierung bezogenen Rationalität wirksam werden zu lassen. Die Curriculumtheorie soll nicht bloß Inhalte behandeln, sondern sich dem breiten Spektrum unterrichtlicher Fragen zuwenden. Hier ist das Bestreben wichtig, eine Reduktion bestimmter Wissenschaften auf bestimmte Schulfächer zu vermeiden. Der Einfluß der Fachwissenschaften soll relativiert werden, um Schule und Leben in ein produktives Verhältnis zu setzen. Die Befragung von Expertengruppen soll das Diskussionsspektrum um Revisionsmodelle rationalisieren helfen, wenngleich die Experten immer auch bestimmte Voreinstellungen und grup-

pen- oder parteispezifische Interessen in die Diskussion einbringen werden. So gesehen erscheinen in der Curriculumtheorie gesellschaftliche Konfliktkonstellationen. Die Steuerung des gesamten Bildungskosmos aus der Sicht eines umfassenden Curriculums (wie z. B. im Lehrplanwerk der DDR) wirft hierbei ein zentrales Problem auf: Wer soll die Lehrziele bestimmen, die allgemeine Gültigkeit beanspruchen, wenn der Anspruch unserer gesellschaftlichen Verfassung sich nicht eindeutig auf einen Gültigkeitsraum fixieren läßt?

Wenn man beide Positionen betrachtet, dann wird ein Dilemma deutlich: Entweder wird in Lehrplänen die Allgemeingültigkeit einer bestimmten Rationalität als Dominanz eines Weltklärungsmodells vorausgesetzt, oder es wird eine Vielseitigkeit der Weltklärungen bei gleichzeitiger Gefahr des Auftretens auch irrationaler Anschauungen geduldet.

Heimann versuchte diesem Dilemma dadurch zu entgehen, daß er das je erreichbare widersprüchliche Erklärungspotential aus der wissenschaftlichen Forschung in die Didaktik als Theorie und Lehre einbringen wollte: Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker, Grundlagenwissenschaftler, die sich mit dem Menschen als Gegenstand der Erkenntnis beschäftigen, und Didaktiker bewegte er zu *gemeinsamer Praxisarbeit* in einem pädagogischen Praktikum (Didaktikum) im Rahmen der Lehrerbildung. Hier sollte den Lehrern einerseits eine möglichst praktisch-rationale und pluralistische Ausbildung ermöglicht werden, um andererseits aufgrund der Vielfalt behandelter Inhalte und der Breite und Unterschiedlichkeit der Forscher und der Forschungsangebote starre Richtlinien und schematisches Denken zu verhindern.

Gerade die Curriculumtheorie bedarf eigentlich einer solchen Strategie, um einen Lehrer zu qualifizieren, der notwendige Reformen auch persönlich umsetzen kann. *Robinson* zeigte zwar die Gefahren auf, die in der Unbestimmtheit der Lehrpläne oder in ihrem mangelnden Wirklichkeitsbezug stecken können. Er konnte andererseits aber kein allgemein anerkanntes Programm zur Revision der gängigen Strukturen vorlegen. Dies konnte bisher überhaupt kein curricularer Ansatz. In diesem Punkte scheint die Didaktik *Heimanns* schulbezogener zu sein, weil und insofern sie der *widersprüchlichen* Schul-

Dr. Kersten Reich ist wissenschaftlicher Assistent an der Technischen Universität Berlin. Sein wichtigstes Thema: Entwicklung einer praxisbezogenen Didaktik im Anschluß an Paul Heimann.

praxis in der Lehrerausbildung wirklich nah ist.

Welchen Schluß können wir aus diesem knappen Vergleich ziehen? Immer wieder tritt im Anschluß an *Robinson* in curricularen Projekten der Fehler auf, die von der Didaktik beigebrachten Erkenntnisse nicht hinreichend aufzunehmen. Zu wenig ist bisher beachtet worden, daß z. B. die nicht als Unterrichtstechnologie mißzuverstehende *Heimannsche* Didaktik den inhaltlichen Praxisbezug auch curriculärer Erneuerungsbestrebungen mittels des theoretisch begleiteten Lehrerpraktikums bzw. durch die Lehrerausbildung zu erreichen sucht, um Qualifikationen zu erzielen, wie sie auch immer wieder in Curriculumtheorien gefordert werden. So gesehen sollte die Curriculumsdiskussion auf die Didaktikdiskussion zurückbezogen werden. Dies gilt besonders im Hinblick auf die Einsicht, daß ein allgemeingültiges Lehrplanwerk ohnehin nicht das Ziel der Curriculumforschung sein sollte und Praxisnähe *didaktisch* erstrebt werden müßte. Die Aufgabe der Curriculumtheorie liegt in der Initiierung permanenter Lehrplanrevisionen, in der Ausarbeitung alternativer Konzeptionen in allen Bildungsbereichen und in der kritischen Reflexion des Bildungskosmos und der Bildungsstruktur. Da sich jedoch Curricula nicht als wertfreie und allgemeingültig beweisbare, als unumstößlich richtige Maximen für alle Schüler und Lehrer entwickeln lassen, sondern *Alternativen* und austragbare *Konflikte* herausfordern, bedarf die Curriculumtheorie der institutionell gesicherten inhaltlichen Koordination und Kooperation auch mit der Didaktik, um nicht nur verstärkt schulnahe Konzeptionen theoretisch zu entwickeln, sondern auch praktisch realisierbar zu halten.

Der Positivismusstreit in der Curriculumforschung

Wenn bisher die Diskontinuität der Theoriebildung kritisiert wurde, so soll nun einem gängigen Mißverständnis entgegengearbeitet werden: Die Hoffnung, eine rationale Klärung aller curricularen Probleme auf der Grundlage eines einheitlichen wissenschaftlichen Standpunktes herbeizuführen, ist unrealistisch. Die unterschiedlichen curricularen Forschungsstrategien zeigen: Alle rationalen Erklärungsversuche sind in normative Zusammenhänge einge-

bunden und auf Erkenntnisinteressen (einschließlich sozialer Interessen) angewiesen.

Betrachten wir näher die Unterschiedlichkeit der Forschungsstrategien so zeigt sich, daß seit 1967 die curriculare Programmatik in zahlreiche Projekte umgesetzt wurde. Diese Projekte, die kaum noch überschaubar sind, versuchten und versuchen, in unterschiedlichen Fächern vor allem amerikanische Vorlagen für die spezifisch deutsche



Situation zu nutzen. (Vgl. z. B. *Elbers* 1973, *Huhse* 1968, *Knab* 1971, *Tütken* 1972.) Diese Initiativen sind größtenteils an das Engagement von Einzelpersonen bzw. kleineren Gruppen gebunden und auf Stiftungsmittel angewiesen. Es zeigen sich — abgesehen von allen Differenzen im Detail — durchgängig zwei wesentliche inhaltlich unterschiedliche Strategien der Begründung curriculärer Prozesse in diesem Spektrum:

○ Die Einklammerung zielsetzender Normenanalyse, um die normative Substanz des Curriculums wissenschaftlich hinterfragbar zu halten und Entscheidungen über Normensetzungen aus wissenschaftlicher Sicht vorbereiten zu helfen.

○ Die Ausklammerung zielsetzender Normenforschung aus der curricularen Forschung, um Legitimationsprobleme aus der Forschung herauszuhalten und um im Sinne wissenschaftlicher Wertfreiheit vorausgesetzte Entscheidungen möglichst praktisch eindeutig umsetzen zu können.

Ideologiekritik

Die erste Strategie, die insbesondere durch den Einbezug gesellschaftskritischer und handlungsforschender Theorien an inhaltlichen Bezügen gewann, versucht den Beleg zu erbringen, daß Curriculumforschung nicht außerhalb gesellschaftlicher Bedingungsgefüge und weltanschaulich-erkenntnistheoretischer Voraussetzungen begründet werden kann. Von der „kritischen

Theorie“ (*Habermas*) übernimmt dieser Ansatz, der sich in so unterschiedlichen Konzepten wie den Hessischen Rahmenrichtlinien, in neueren Arbeiten von *W. Klafki*, *K. Mollenhauer*, *H. Blankertz* und anderen konkretisierte, das Beachten sogenannter „erkenntnisleitender Interessen“. Das Interesse dieser Richtung ist nicht auf die ausschließliche Tradierung der gegebenen gesellschaftlichen Zustände bezogen. Es intendiert vielmehr ein (leider jedoch nicht immer

hinreichend dargelegtes) Quantum an Emanzipation, das nicht nur theoretisch-formelhaft nach neuer demokratischer Wahrheit sucht, sondern Wahrheit der Demokratie durch konkrete gesellschaftliche Reformen auch im Rahmen curriculärer Konzepte herstellen will (Erhöhung der Chancengleichheit, Mit- und Selbstbestimmung, Abbau von Herrschaft usw.). Dabei sollen nicht nur die organisatorischen Voraussetzungen curriculärer Prozesse auf ihre demokratische Substanz hin befragt werden, sondern alle normativen Bedingungen, die in den Unterrichtsprozeß hineintragen, sind ideologiekritisch auf ihre emanzipative Bedeutung in inhaltlicher und methodischer Hinsicht zu überprüfen, um Demokratisierungen vorantreiben zu helfen. Die Wahl erkenntnisleitender Interessen und die Bestimmung dessen, was Interesse als demokratischer Prozeß sein soll, stellt diese Richtung allerdings vor schwierige Aufgaben, die gesellschaftliche Konflikte sichtbar werden lassen (siehe Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien).

Wertfreiheit

Ist es der Vorteil der ersten Strategie, Wertfragen als normative Lebensfragen jedes Curriculums deutlich werden zu lassen und uns die Augen vor dem Curriculum als wertgebundenem Lehrplan bewußt zu öffnen (contra „heimlicher“ Lehrplan), so folgt die zweite Strategie vermeintlicher wissenschaftlicher „Reinheit“, um die wissenschaftliche Erörterung curriculärer Pro-

bleme nicht in Politik „aufzulösen“. Das Legitimationsproblem curricularer Politik stellt sich hier nicht, weil es als gegeben vorausgesetzt wird und die wissenschaftlichen Erkenntnismittel anscheinend keine rationale Entscheidungsbildung erbringen können. Aus dieser Sicht muß Praxis organisiert und effektiviert werden, weil sie als demokratische Lebenspraxis schon vorgängig ist. Wissenschaft löst technische Probleme. Hier geht es nicht mehr darum, Zielvorgaben neu zu diskutieren, sondern vorgegebene Ziele effektiv zu realisieren.

Ist in der ersten Strategie jegliche Realisation fragwürdig, wird dabei die herzustellende demokratische Wünschenswertlichkeit, das soziale und politische Engagement der Erzieher geltend gemacht, um allseitige Bildung aller als Bürgerrecht anzustreben, so ist hier das Bürgerrecht ein eher technisches Problem. Es geht um Leistungsbereiche, meßbare Erfolgsdaten, Istanalyse. Die „Wertfreiheit“ dieser Strategie korrespondiert mit einer Vermessungsstrategie des Menschen, die sich an seinem äußeren Verhalten orientiert und die Lernzielorientierte-Tests als demokratische Objektivität preist. Der Vorteil dieser Denkweise, die die Mehrzahl der Curriculumprojekte bestimmt, ist die Praxishöhe des kleinen Schrittes, die alltägliche Meßobservanz, die Vermeidung utopischer Konzepte, das Fehlen bzw. das nicht direkte Zeigen missionarischen Anspruchs. Der Mangel ist, daß die Inhalte dessen, was zur Messung ansteht, keiner systematischen Reflexion überantwortet werden und der gesellschaftliche Problemgehalt der gewählten Forschungsweise damit dem Irrationalismus geöffnet wird.

Positivismusstreit

Der hier in vereinfachter Charakterisierung herausgestellte Widerspruch Sozialwissenschaftlicher Forschung, der in der Curriculumsdiskussion auftritt, ist nur die Widerspiegelung einer gegenwärtig noch immer aktuellen Kontroverse: Im sogenannten Positivismusstreit der deutschen Soziologie ist deutlich geworden, daß ideologiekritisch orientierte Wissenschaftler Wissenschaft nicht auf Entscheidungskalküle und auswertende Beobachtungs- und Meßverfahren vereinsamen wollen. Positivistisch orientierte Wissenschaftler treten demgegenüber für die Reinheit der Wissenschaft gegenüber der Politik und ihrer Parteilichkeit auf.

Sie sehen durch die Politisierung die Basis des Wissenschaftlichen gefährdet. Wer die heutige Curriculumforschung betrachtet, der muß die Unterschiedlichkeit dieser beiden Sichtweisen begreifen, um die Unterschiedlichkeit der Ansprüche und Ergebnisse zu verstehen. Hier wird sich die Hoffnung auf eine einheitlich-rationale Klärung curricularer Begründungsprobleme schnell als Illusion erweisen. Die Begründungen der Rationalität selbst sind in gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Kontroversen umstritten. Alternativen Curriculumkonzepten entsprechen alternative Welterklärungsmodelle. Jeder, der die Curriculumsdiskussion betrachtet, sollte daher für sich zur Frage erheben, in welches spezifische „Erkenntnislicht“ curriculare Prozesse durch die Wahl der Forschungsstrategie und ihre jeweilige Spezifikation gesetzt werden.

Mehr curriculare Demokratie wagen?

Wenn curriculare Prozesse nicht einhellig wissenschaftlich begründet werden können, sondern *Alternativen* als Voraussetzung ihrer demokratischen Substanz benötigen, muß dann nicht auch in Lehrplanfragen mehr Demokratie gewagt werden?

sei es, daß Mitbestimmung oft als Versuch der Unterwanderung fachlicher Kompetenzen angesehen wird.

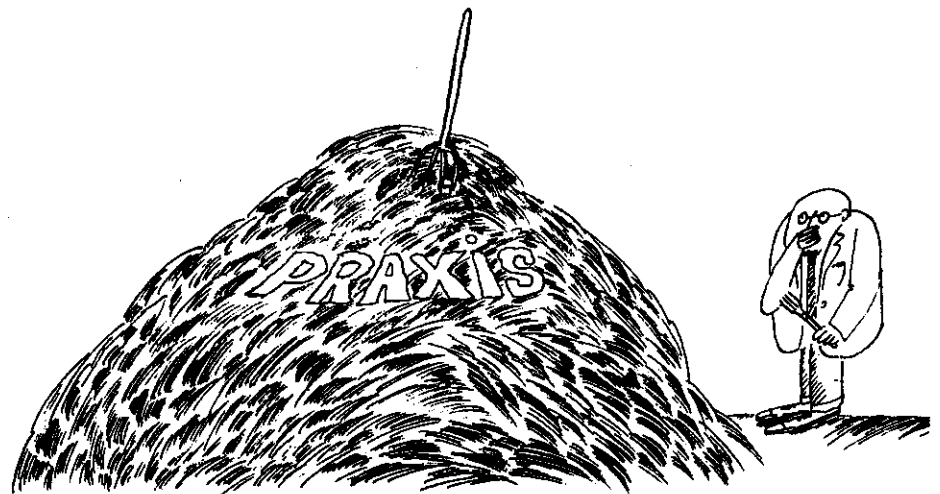
Curriculumtheorien sind ein Zankapfel der Politik. Dies im besonderen Maße dann, wenn sie

○ Entwicklungsgedanken, wie die Verbesserung der Schülermitbestimmung, die Offenheit der Diskussion auch bei tabuisierten Themen wie der Sexualität, die Fragwürdigkeit der Zensurengebung und der Hausaufgaben u. a. m. diskutieren;

○ Hierarchiesierungen, wie sie durch unsere Schulorganisation überkommen sind, für fragwürdig halten, weil nur die Partizipation von Schülern, Eltern und Lehrern bei der Gestaltung des Unterrichts und der Schule demokratischen Ansprüchen genügt;

○ Transparenz in die Kompetenzgebäude der Wissenschaft und Bürokratie hineinragen wollen und normative Urteile, die hinter Fächeraufteilungen, Stundenplanverteilungen, reglementierten Inhalten und erwarteten Verhaltensweisen stecken, aufzudecken sich bemühen.

Kritische Kräfte in diesem Meinungsstreit um Unterricht und Schule erzeugen Gegenkräfte. Die einen z. B. wollen Hessische Rahmenrichtlinien als Ausdruck der Freiheit, anderen erscheinen diese Richtlinien als das Ende der Freiheit. An die Stelle sachlicher Argu-



Es wird immer wieder deutlich, daß Bildungssysteme grundsätzlich auf Tradierung bezogen sind. Dementsprechend groß sind oft Tabus und Reglementierungen, sei es, daß Schulbücher durch umstrittene Gutachten die Zulassung erkämpfen müssen und nicht überall gleich zugelassen sind, sei es, daß Lehrer heute grundsätzlich der Radikalität zunächst verdächtig werden,

mentationen rückt oft nur noch der politische Schlagwortabtausch. Wenn sachlich argumentiert wird, dann zeigen sich grundsätzliche Meinungsverschiedenheiten bei der Bestimmung der normativen Grundwerte des Lebens.

Einige Pädagogen sind davon überzeugt, daß die Schule und der Unterricht von der hier sichtbar werdenden Zerrissenheit der Ansprüche und Hoff-

nungen bewahrt werden müsse, da sonst ihr bildender Auftrag gefährdet sei. Aber gerade der bildende Auftrag bietet andererseits Anlaß zum Streit. Müssen wir uns also auf ein neues harmonisches Ideal rückbesinnen, um die Einheit unserer Kultur zu wahren und Bildung hinreichend zielsicher zu gestalten? Sollen wir mit anderen Worten weniger Demokratie wagen, indem wir Schülerzeitungen noch mehr zensieren, Radikalität des Denkens von vornherein verurteilen, Fehler gar nicht erst aufkommen lassen, Widersprüche nicht als Triebkräfte dulden, sondern unterdrücken? Andererseits kann eine von oben nach unten curricular verordnete „harmonische Demokratie“ kaum demokratisch funktionieren. Nur die Lehrer, die Alternativen und Konflikte im Unterricht zulassen, werden Ansätze zu demokratischem Unterricht ermöglichen können. In der Hilfe für den Lehrer ist hier jedoch jede curriculare Theorie, selbst eine, die bewußt gesellschaftliche Bedingungen als Voraussetzungen unterrichtlicher Entscheidungen zu problematisieren sich bemüht, immer auch überfordert. Denn die Schule und der Unterricht können Demokratie nur soweit verwirklichen, wie diese gesellschaftlich und hier eben auch von Entscheidungsträgern erwartet, gefordert und gefördert wird. Gerade hier scheint aber in der Gegenwart eine Stagnation, eine Furcht vor Veränderungen und „Veränderern“ eingetreten zu sein, die für die Zukunft eine Frage zentral werden läßt: Müssen wir nicht bereits in den Curricula mehr Demokratie wagen — d. h. aber auch, jeweils konkret zu bestimmen, was das heißen soll: Demokratie —, um den Bedürfnissen der Gegenwart und erhoffter Zukunft gerecht werden zu können? Oder scheitert schon hier manch großer Anspruch der grundgesetzlich verfaßten und zur Verwirklichung auch in der Schulerziehung aufgegebenen Demokratie? ■

Literatur

- Elbers, D.: Curriculumreformen in den USA. Berlin 1973.
 Heimann, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Hrsg. v. Reich/Thomas. Stuttgart 1976.
 Huhse, K.: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. Berlin 1968.
 Knab, D.: Ansätze zur Curriculumreform in der BRD. In: b:e, 4. Jg. 1971, H. 2.
 Reich, K.: Theorien der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart 1977.
 Tötken, H.: Zur Adaptierung ausländischer Curricula. In: Robinsohn (Hg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Düsseldorf 1972.