

ANDREAS GMELCH und HANNS STEINHORST

## Curriculum

### 1 Begriffssproblematik

#### 1.1 Einleitung

Der Begriff „Curriculum“ bezeichnete erstmals in der Barockzeit einen Kanon wichtig erachteter Lehrgüter innerhalb der Schullaufbahn (vgl. Dolch 1959). Er wurde vom Begriff „Lehrplan“ verdrängt und fand erst mit der Rezeption der angloamerikanischen Forschung u.a. durch S.B. Robinsohn (1967) wieder bei uns Eingang. Die Auffassungen über die Inhalte des Curriculums divergieren stark: Den einen genügt die Angabe zentraler Unterrichtsthemen in strukturierter Form, die sich aus der Analyse der Curriculum-Determinanten („sources“) ergeben (z.B. Johnson 1967; Goodlad 1964 u.a.), andere meinen, daß ein Curriculum bis ins Detail geplante Unterrichtssequenzen, d.h. verobjektivierten, lernzielorientierten (operationalisierten) Unterricht mit exakten Evaluationskriterien (Evaluation = Bewertung) enthalten müsse (Taba 1962; v. Beauchamp 1972; Möller 1969; Tütken 1969 u.a.). Der unterschiedliche Begriffsgebrauch korreliert mit den dahinterstehenden unterschiedlichen Theorieansätzen (vgl. Huhse 1968, S. 9) bzw. oft auch mit einem Theorie-defizit. Die Existenz einer allgemeinen Curriculumtheorie wird bestritten (vgl. Elbers in: Robinsohn 1972, S. 185; Frey 1971, S. 27). In vielen Veröffentlichungen wird das jeweilige Curriculumverständnis nicht expliziert und läßt sich erst im nachhinein herausanalysieren.

#### 1.2 Akzentuierungen in der amerikanischen Curriculumforschung

##### 1.2.1 Begriffsumfang

Ein Blick auf die amerikanische Diskussion zeigt konträre Positionen: A.I. Oliver (1969) versteht unter Curriculum die geplante Umgebung in der Schule („schooling“). Ein weiter Begriff dieser Art läßt die Frage der Inhalte, Ziele und Organisation des schulischen Lernens offen. Gerade dies sollte nach J.G. Saylor und W.M. Alexander (1966, S. 166) vom Curriculum erfaßt werden, wobei eine solche kodifizierte Form der beabsichtigten Bildung sich an der Struktur der Wissenschaften (vgl. J. Bruner) zu orientieren habe. Somit zeichnet sich das Curriculum als ein

schriftliches Dokument ab, das Lehrern als Ausgangspunkt für die eigene Unterrichtsplanung dienen soll. Das strategisch orientierte Programm von *R.W. Tyler* (1949) bezieht die Unterrichtsorganisation und die Evaluierung mit ein. Vor diesem Hintergrund lassen sich drei Problembereiche identifizieren, die als Grobraster für die Begriffsbestimmung dienen können: 1. Curriculumentwicklung (Ziele und deren Legitimation); 2. Curriculum als Dokument (z.B.: Lernzielkatalog); 3. Instruktion für die Verwirklichung des Curriculums. Die *Curriculumtheorie* beschäftigt sich mit Begründungs- und Rechtfertigungsproblemen bezüglich der Zielkonstituierung, die *Curriculumstrategie* mit Prozeß-/Wirkungsproblemen und mit handlungsorganisatorischen Problemen.

### 1.2.2 Verwendungsbereiche

Das vorläufige Resümee kann als Raster für die systematische Einordnung bei der Begriffsanalyse dienen. Dabei wird deutlich, daß der Begriff Curriculum in unterschiedlichen Verwendungsbereichen auftaucht, die sich nach *K. Frey* (1971, S. 35 ff.) folgendermaßen klassifizieren lassen: 1. *umgangssprachlich*: handwerkliche Verwirklichung vorgegebener Richtlinien bzw. detaillierter Programme, d.h. die sog. Implementation des Curriculums (unter Ausklammerung der Evaluationsproblematik) (z.B.: *Oliver* 1969). 2. *unterrichtstechnologisch*: Curriculum als Unterrichtsprogramm bzw. Planungsobjekt, das a) zu entwickeln, b) zu kodifizieren und für die Implementation, d.h. die unterrichtliche Verwirklichung zu präparieren und c) zu realisieren ist (keine Legitimation; vielmehr sind die Funktionstüchtigkeit der Verfahren und der Evaluationsprozeß Validitätsmaßstäbe; zweckrationale Effizienzkriterien; z.B.: *Neagly; Evans* 1969; in der BRD: *Flechsig* 1969). 3. *theorieorientiert*: Curriculum als beabsichtigtes (intended learning outcomes), nach bestimmten Ordnungsgesichtspunkten strukturiertes Lernresultat (vgl. *Johnson* 1967) mit variabler Kodifizierungsform. Innerhalb dieser Kategorie wird jedoch vielfach der theoretische Bezugsrahmen der Entwicklung und Realisierung des Curriculums unterschiedlich berücksichtigt.

### 1.2.3 Inhaltsauswahl

Bei der Konstruktion von Curricula sind nach *Tyler* (1949) die „Determinanten“ Kind — Gesellschaft — Wissenschaft zu berücksichtigen. Zwar herrscht in der amerikanischen Curriculumentwicklung die Orientierung an fundamentalen Begriffsstrukturen akademischer Disziplinen vor, wodurch den Interessen der Gesellschaft und der Jugendlichen am besten gedient sein soll. Jedoch zeigen sich bezüglich der curricularen Präferenzen, d.h. der jeweils unterschiedlichen Gewichtung der Determinanten bei der Auswahl der Inhalte, Nuancierungen in fachspezifischen Teilcurricula.

Damit treten bei der Konstituierung und Legitimation curricularer Inhalte die Anforderungen der Gesellschaft, der Erkenntnisstand der Wissenschaft und das Lerninteresse der Schüler verschieden akzentuiert in den Vordergrund. Bei *B. Smith, W.O. Stanley* und *J.H. Shores* (1957, S. 551) zeigt sich eine Anlehnung an das *Taba*-Programm, insofern ihr „child-centered“ Curriculum von den jeweils vorgefundenen „capacities, interests and needs of the learner“ abgeleitet wird. *J.J. Goodlad* (1964) hingegen hat ein „stofforientiertes“ Konzept. Auswahlkriterien für die im Curriculum festzulegenden Lernerfahrungen sind die wissenschaftlichen Disziplinen. Damit würde man gleichzeitig den Anforderungen einer wissenschaftsorientierten Gesellschaft gerecht.

### *1.3 Begriffsgeschichte in der BRD*

*S.B. Robinsohn* stellte 1967 die Notwendigkeit einer Gesamtrevision traditioneller Lehrpläne heraus und legte daher in seiner Konzeption den Schwerpunkt auf die Curriculumentwicklung. Darunter fallen für ihn alle Entscheidungen über Lernprozesse, also sowohl die bildungspolitische Prioritätensetzung, die durch einen gesellschaftlichen Konsens zustande kommen soll, als auch die Entscheidungen über die inhaltlichen, methodischen und institutionellen Momente des Lernens. Im weitesten Sinn ist Curriculum definiert als „eine Beschreibung der Aufgaben der Schule in Form einer organisierten Sequenz von Lernerfahrungen, die auf beabsichtigte Verhaltensdispositionen gerichtet sind. Voraussetzung einer solchen Beschreibung ist die Entwicklung und Sicherung eines begründeten Zusammenhangs zwischen den Entscheidungen darüber, *was* Kinder lernen sollen, *warum* sie es lernen sollen und *wann* sie es am besten lernen“ (*Knab* 1971, S. 159 f). *Achtenhagen* verzichtet aus methodologischen Gründen auf eine Gesamtrevision und strebt die Revision über sachbezogene Umgestaltung an. Sein Curriculumbegriff bezieht sich auf das in operativer Form ausgearbeitete Dokument, das den Erkenntnisstand einer Fachwissenschaft repräsentieren müsse, die Verwirklichung gesellschaftlicher Zielsetzungen zu verfolgen und die Mündigkeit des zu Erziehenden als oberste pädagogische Norm anzustreben habe.

Viele Curriculumexperten in der BRD definieren ihr Verständnis von Curriculum nicht explizit, sondern beziehen sich auf zwei Veröffentlichungen, an deren Formulierung die Repräsentanten der deutschen Curriculumforschung mitgewirkt haben.

Nach dem *Strukturplan für das Bildungswesen* bedeutet Curriculum „im Kern die organisierte Anordnung auch inhaltlich bestimmter Lernvorgänge im Hinblick auf bestimmte Lernziele. Diese können als ein Verhalten oder als Art und Grad bestimmter Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse definiert sein ...

Zum anderen bezieht sich der Begriff Curriculum auf den Lernenden, der das bestimmte Lernprogramm im Hinblick auf das Lernziel durchläuft. So verstanden bezeichnet Curriculum die Schullaufbahn des Schülers und zwar von den Lernzielen her aufgefaßt ...

Die Bestimmung der Inhalte der schulischen und außerschulischen Lernprozesse ist unmittelbar verknüpft mit der Bestimmung der Lernziele. Diese Bestimmungen zu treffen und laufend zu überprüfen, ist eine der wichtigsten Aufgaben, die im Bildungswesen wahrzunehmen sind. Diese Lernziele müssen in abgestuften Graden definierbar und operationalisierbar sein“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 58 f.).

Die *Bund-Länder-Kommission* geht bei ihrer Definition stärker ins Detail: „Unter Curriculum wird ein System für den Vollzug von Lernvorgängen im Unterricht in bezug auf definierte und operationalisierte Lernziele verstanden.

Das Curriculum umfaßt

- Lernziele (Qualifikationen, die angestrebt werden sollen)
- Inhalte (Gegenstände, die für das Erreichen der Lernziele Bedeutung haben)
- Methoden (Mittel und Wege, um die Lernziele zu erreichen)
- Situationen (Gruppierung von Inhalten und Methoden)
- Strategien (Planung von Situationen)
- Evaluation (Diagnose der Ausgangslage, Messung des Lehr- und Lernerfolges mit objektivierten Verfahren)“ (1973, Bd. I, S. 72).

## 2 Zum Zweck von Curricula

### 2.1 Lehrplan und didaktisches Handeln

Die Curriculumtheorie legitimiert sich — zumindest in den Ansätzen in der BRD — aus der Kritik an der Lehrplanpraxis, und zwar was die Genese und die Inhalte der Lehrpläne betrifft. Dabei zielt die Kritik auf die Lehrplantheorie *Wenigers* (1956) und die Position der bildungstheoretischen Didaktik. *Weniger* propagierte in Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik (der es seiner Ansicht nach primär um die methodische Aufarbeitung unhinterfragter Inhalte ging, so daß das Problem der Didaktik auf das der Methodik reduziert worden sei) den Primat der Didaktik vor der Methode. Er wies darauf hin, daß die Auswahl und Festlegung der Lehrinhalte das Resultat des politischen Kampfes geistiger Mächte sei, denen mit der zentralen Kategorie der „Bildung“ eine normative Intention der Pädagogik als Regulativ entgegenzutreten habe, das dem Durchsetzungswillen der „objektiven Mächte“ entgegenstehe und Partei nehme für das Eigenrecht der Jugend, für Freiheit und Spontanität des Individuums (vgl. *Weniger* 1956, S. 89 ff).

*Weniger* entwickelt also eine Theorie des Lehrplans, die die tradierten „Bildungsinhalte“ kritisiert und die Mechanismen aufdeckt, die bislang das Zustandekommen amtlicher Richtlinien und Lehrpläne bestimmt haben. Entscheidungsinstanz und Schiedsrichterfunktion im Prozeß der inhaltlichen Konsensbildung kommt dem Staat zu. Nach *W. Klafki* bleibt *Wenigers* Kritik mehr oder minder konsequenzlos, da sie keine konstruktiven Realisierungsvorschläge unterbreitet. *Klafki* modifiziert kritisch diesen Ansatz und konkretisiert ihn, indem er mit dem Entwurf der „Didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (1963, S. 126 ff.) bis zur inhaltlichen und intentionalen Konstituierung von Unterricht vorstößt. Zwar lassen sich mit den von *Klafki* entwickelten Kriterien Lehrplaninhalte problematisieren, jedoch fehlt das konstruktive Moment für die Unterrichtspraxis. Für die tägliche Unterrichtsvorbereitung des Lehrers erwies sich das Analyseschema als schwer praktikabel. Aufgrund dieses Dilemmas ist der Ruf nach präzisierten Lehrplänen im Sinne eines mit detaillierten Ziel-, Inhalts- und Methodenangaben versehenen Curriculums verständlich.

## 2.2 Kriterien bei der Curriculumentwicklung

### 2.2.1 Verfahrensstrategische Kriterien

a) *Rationalität versus Dezisionismus*: Im Gegensatz zum traditionellen Verfahren bei der Lehrplanerstellung, bei dem inhaltliche Entscheidungen auf „schieferem Dezisionismus“ (*Robinson* 1967, S. 44) basierten, sich als Akt subjektiver Willkür und irrationaler Kompromisse ohne erfahrungswissenschaftliche Legitimierbarkeit (vgl. *Zimmer* 1972, S. 178) darstellten, streben moderne Curricula einen rational überprüfbareren Prozeß und die Offenlegung der Kriterien an, nach denen Entscheidungen getroffen worden sind. Empirische Fakten und Normsetzungen sind bei der Lernzielfindung kenntlich zu machen. „Diese Transparenz erleichtert die Kritik des Konstruktionsverfahrens und dient der Weiterentwicklung der Curricula“ (*Messner; Isenegger; Flüglister* 1975, S. 89).

b) *Gesellschaftlicher Konsens*: *Robinson* fordert einen gesellschaftlichen Konsensus über Erziehungsziele als notwendige Voraussetzung für die Reform des Bildungswesens. Damit soll verhindert werden, daß Lehrpläne Curriculumtechnokraten überlassen bleiben. So wird auch im *Strukturplan* (1970) ein institutionalisiertes Zusammenspiel von politischer, theoretischer und praktischer Kompetenz zur Entscheidungsfindung empfohlen. Wenn der rationale Konsens als Kriterium bei der Aufstellung der Bildungsziele allgemein anerkannt wird, so folgt daraus in einer pluralistischen Gesellschaft nicht notwendig die Entwicklung eines normierten Qualifikationskatalogs. Vielmehr können alternative, vom all-

gemeinen normativen Bezugssystem abweichende Teilcurricula entwickelt werden.

c) *Verobjektivierung der Inhalte*: Innerhalb traditioneller Lehrpläne läßt sich eine Deduktion der Inhalte von vage formulierten Erziehungszielen feststellen. Es fehlen konkrete Informationen, mit welchen Operationen im Lehrplan geforderte Ziele erreichbar sind. Demgegenüber wird an das Curriculum der Anspruch gerichtet, den Zusammenhang zwischen Ziel und Inhalt, zwischen Qualifikation und Curriculumelement herzustellen. Erst eine exakte Zielangabe in Form beobachtbaren und kontrollierbaren Verhaltens eröffnet die Möglichkeit der Überprüfung intendierter Ziele. In Lehrplänen festgelegte Qualifikationskataloge müssen als operational formuliert werden. Die Operationalisierung erzwingt eine inhaltliche Präzisierung und damit eindeutige Interpretationen. Freilich führt sie oft zu einer kognitiven Überlastung und zu einem erzieherischen Defizit, wenn nämlich die Operationalisierbarkeit zur technologischen Richtschnur für Bildungsziele pervertiert. Nicht zu Unrecht mahnen Kritiker, daß einerseits der affektive Bereich unterrepräsentiert und andererseits der Schüler einer „normierten Verhaltensformung“ (Flügge 1972, S. 37) unterworfen wird. Unterricht degradiert dann zu einem rein zweckrationalen Arrangement mit dem Ziel der „Fremdbestimmung qualifizierter Individuen“ (Huiskens 1972, S. 116).

### 2.2.2 Begründung inhaltlicher Revisionen

a) *Wissensexplosion* (vgl. Robinsohn 1967): Der Fortschritt der Wissenschaften, die enorme Zunahme an Informationen, sich rapide wandelnde Begriffe und Methoden führten zu einer wachsenden Diskrepanz zwischen Stoffplänen und dem Stand der Wissenschaften und machen neben inhaltlichen auch technische und organisatorische Innovationen im Unterricht erforderlich. Die Wissenschaftsorientiertheit des heutigen Lebens sollte sich in einem wissenschaftsorientierten Unterricht niederschlagen.

b) *Ökonomisches Interesse*: Erhöhte gesellschaftliche Anforderungen haben eine quantitative und qualitative Ausweitung des relativen Schulbesuchs zur Folge. Der rasche Wechsel von Produktionsmethoden und Berufsstruktur, die Erfordernisse beruflicher Mobilität und Disponibilität, internationaler Wettbewerb u.ä. wirken sich auf die offizielle Bildungspolitik aus und sind so die wirksamsten Motive einer Curriculumrevision. Die gesellschaftliche Relevanz der Inhalte korreliert mit dem ökonomischen Interesse.

c) *Gesellschaftspolitischer Wandel*: Der sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Status quo wird durch den bestehenden Bildungskanon perpetuiert, sofern unterschiedliche Bildungsvorstellungen in einem dreigliedrigen

Schulsystem statuszuweisende Wissensangebote bereitstellen. Das legitime Interesse einer demokratischen Gesellschaft, die Emanzipation aller Mitglieder zu ermöglichen, erfordert eine Revision des Curriculums.

### 3 Ansätze zur Curriculumrevision in der BRD

#### 3.1 Langfristige Globalrevision (Robinsohn)

Im Gegensatz zur bisherigen Lehrplangentstehung haben *Robinsohn* u.a. eine globale Curriculumrevision vorgeschlagen, die nicht von „gewachsenen“ Inhalten ausgeht, sondern von den Anforderungen der Gesellschaft im Sinne eines „prognostischen Bedürfnisansatzes“. *Robinsohns* Konzept geht davon aus, daß man Curriculumelemente aus Qualifikationen ableiten muß, die zur Bewältigung von Lebenssituationen erforderlich sind. Hinter diesem „konzeptuellen Schema“ steckt die Auffassung, daß „ein rational geplantes Curriculum nur auf der Basis einer mit optimaler Genauigkeit und Objektivität ermittelten Bestimmung jener Situationen, Qualifikationen und Curriculum-Elemente entwickelt werden kann“ (1971, S. 61). Implizit müßte sich aus der Analyse der Lebenssituationen ein für alle Schüler verbindlicher Qualifikationskatalog erstellen lassen, der sich nicht an bestehende Fächerstrukturen anzulehnen brauchte. Hinter diesem Konstrukt einer curricularen Globalrevision stecken freilich Implikate, die methodologisch und wissenschaftstheoretisch kaum einlösbar sind. Die beim Globalansatz erforderliche Situationsanalyse ist nur sehr schwer empirisch abzusichern und erfordert einen immensen Zeit- und Sachaufwand. Sie kann die Vorwegnahme künftiger Lebenssituationen mittels Extrapolation nicht leisten. Ermittelt sie aber einen Status quo, so werden die abgeleiteten Dispositionsziele zu Anpassungspostulaten und verhindern damit die Veränderung gesellschaftlicher Praxis. Die aufgestellte Norm der Mündigkeit in der jeweiligen Kultur bliebe dann eine Leerformel. Als weitere Schwierigkeit erweist sich die Deduktion (vgl. *Meyer* 1972; ders. 1971, S. 106 ff.), d.h. die Ableitung und Evaluation von Lernzielen und Inhalten aus Situationen.

#### 3.2 Mittelfristige, fachdidaktisch akzentuierte Curriculumforschung

Da *Robinsohns* Konzept nicht bis zu detaillierten Lösungsvorschlägen vorstößt, haben sich *Blankertz* u.a. einem Programm der Praktikabilität verschrieben. Sie möchten zeitlich überschaubare Projekte durch Spezifizierung auf fachbezogene Problemstellungen produzieren, um Innovationen im Bildungswesen innerhalb absehbarer Fristen zu ermöglichen. Die so begründete Präferenz mittelfristiger Forschungsprojekte ist keineswegs gleichzusetzen mit dem „Verzicht auf die Problematisierung traditioneller

Unterrichtsfächer und -inhalte“ (Blankertz 1974a, S. 10), sondern dieses Verfahren ist „von Anfang an antizipativ auf eine generelle und nur langfristig erreichbare Curriculumrevision“ (Blankertz 1974 b, S. 10) verpflichtet. Die mittelfristige Strategie geht aus von einer analytischen Lehrplan- und Unterrichtskritik und entwickelt in einem zweiten Schritt Kriterien einer konstruktiven Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung. Das Regulatoriv für fachspezifische Sachverhalte bildet die pädagogische Intention. Somit wird die Relevanz der fachlichen Grundstrukturen unter dem für die beabsichtigten Lernprozesse maßgeblichen Interesse festgelegt. Es entstehen sog. „didaktische Strukturgitter“, „indem grundlegende Sachverhalte eines Gegenstandsfeldes mit den Mitteln und Ergebnissen einer dieses Feld auslegenden Wissenschaft auf die edukative Intentionalität bezogen und eben dadurch zu Curriculuminhalten konstituiert werden“ (Blankertz 1974 b, S. 12).

### 3.3 Entscheidungstheoretisches Modell (LOT-Projekt)

K.-H. Flechsig (1971, S. 243–282) setzt sich zum Ziel, den Prozeß der Entscheidung über Lernziele empirisch zu erfassen und damit ein theoretisches Modell für die Optimierung solcher Prozesse zu entwickeln. Aus der Deskription von Entscheidungsprozessen zur Lernzielgewinnung sollen Handlungsanweisungen gewonnen werden, damit das Modell als Konstruktionsvorlage für Simulationsexperimente dienen kann. Dahinter steht als weiteres Ziel die Konstruktion lernzielorientierter Tests zur Effektivitätsüberprüfung und die Entwicklung eines vierphasigen Grundmodells der Curriculumentwicklung: a) *Entdeckung*, Entwicklung und Formulierung von Lernzielen, „Lernzielbänke“ als Entscheidungsgrundlage für „Experten“; b) *Entscheidung* über Lernziele unter Berücksichtigung der zu erwartenden Konsequenzen; c) *Realisierung* von Lernzielen durch Entwicklung von Kursen und Projekten (eingeschränkt auf die ausgewählten Bereiche: Französisch und Elementarerziehung); d) *Evaluation* der operational definierten Entscheidungsalternativen durch lernzielorientierte Tests.

Das LOT-Projekt ist aber kein Verfahren zur Begründung von Präferenzen zwischen Alternativen, d.h. das Entscheidungsmodell kann die Legitimation von Normen, die hinter den Lernzielen stehen, nicht leisten.

### 3.4 Das „action-research“-Modell (H. v. Hentig)

Im Gegensatz zu den vorhergehenden Ansätzen betont H. v. Hentig die Notwendigkeit einer die pädagogisch-didaktische Curriculumforschung fundierenden Bildungstheorie, die aus dem jeweiligen Selbstverständnis des Menschen die Neukonzeption von Bildungsanforderungen leisten



muß (1969 a; ders. 1969 b). Er entwirft einen allgemeinen Lernzielkatalog, der aufgrund einer hermeneutischen Analyse bewußt gesetzt ist. Darin benennt er Qualifikationen, die dazu verhelfen sollen, sich in einer gewandelten, verwissenschaftlichten und vergesellschafteten Welt zu behaupten. Die in bestimmte Lehrinhalte gesetzten pädagogischen Erwartungen müssen also in der Praxis ermittelt werden. Die entworfenen Curricula sind dann in Modellschulen (vgl. *Hentig* 1971 a, 1971 b) zu erproben. Der in der Bielefelder Gesamtschule praktizierte Unterricht ist von fächerübergreifenden Prinzipien konzipiert und an problemhaltige Erfahrungssituationen anstatt an traditionelle Fächer gebunden. Die dafür nötigen veränderten institutionellen Rahmenbedingungen (Gesamtschule, Kurssystem) sind gewährleistet.

### 3.5 *Pragmatische Curriculumentwicklung*

Die rasche *Modernisierung* alter Lehrpläne, die aufgrund des akuten Handlungsdrucks von *Schulpraktikern* zu leisten ist, führt oft zu einer theorie-defizitären Curriculumentwicklung, wobei neben der Adaption ausländischer Lehrgänge Hierarchisierungsschemata für Lernziele, objektivierende Verfahren der Leistungsmessung u.a.m. herangezogen werden. Die dabei entstehenden „geschlossenen“ Curricula umgehen die Legitimationsproblematik, berücksichtigen die Determinante Schüler meist nur scheinbar, bestimmen durch operationalisierte Lernzielfestlegungen detailliert den Lernprozeß und schalten mit der Produktevaluation Varietät und Flexibilität aus.

## 4. *Offene Curricula*

### 4.1 *Die Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und den Bedürfnissen der Betroffenen*

Aus der Perspektive der betroffenen Schüler, Eltern und Lehrer haben diese Ansätze zur Curriculumrevision — mit Ausnahme des „action-research“-Ansatzes — eine fatale Gemeinsamkeit: Die Entscheidungen über Inhalte, Ziele, Verfahrensweisen und Medien im Unterricht fällen weitgehend schulexterne Expertengruppen. Sie versuchen, meist im Auftrag der Kultusbürokratie, fern von der Unterrichtspraxis der Schule, stark formalisierte und standardisierte Unterrichtsziele und -inhalte zu präsentieren. Dahinter steht das Anliegen der Gesellschaft, in den öffentlichen Bildungsinstitutionen allen Schülern ein etwa gleiches Lernangebot zu machen. Wird dieser Gesichtspunkt überbetont, so führt dies zu einer Generalisierung der Verhaltenserwartungen. Möglichst viele Schüler sollten möglichst objektiv überprüfbar ein von der Curriculumkommission in der

Regel operational definiertes Endverhalten möglichst ökonomisch und sicher erreichen. Den Lehrern wird zugemutet, die Interessen, Bedürfnisse und Lebenssituationen ihrer Schüler zu ignorieren und unter weitgehendem Ausschluß gegenseitiger Kommunikation zur Funktionalisierung außengesteuerter Lernzielsequenzen beizutragen (vgl. *Rumpf* 1974, S. 25 ff.). Die Schüler dagegen müssen von ihren eigenen Lebensbedürfnissen, Meinungen, Erfahrungen und Interessen absehen und sich dem Unterrichtsarrangement des seinerseits fremdbestimmten Lehrers überlassen. „Offene Curricula“ sollen einen Ausweg aus diesem Dilemma bieten. Künftighin zu entwickelnde Curricula sollten „offen“ sein im Hinblick auf die Berücksichtigung der Interessen der Betroffenen. Aufgrund ihrer situativen und anthropogenen Besonderheiten soll allen Beteiligten (Lehrern, Schülern, Eltern) im Rahmen amtlicher, gesamtpolitisch legitimierter Richtlinien die Interpretation, Modifikation und Auswahl alternativ angebotener Lehrziele und Inhalte und die Auswahl und Zuordnung von Medien und Methoden in Selbstbestimmung möglich sein, um zu gewährleisten, daß die Adressaten Subjekte von Curricula und Lernprozessen bleiben.

#### *4.2 Das Konzept der offenen Curricula vor dem Hintergrund der neueren Didaktikdiskussion*

Ausgangspunkt ist das besonders im Anschluß an *Habermas* (vgl. 1970, S. 146 ff.) formulierte emanzipatorische Erkenntnisinteresse. Demnach ist allen an Unterricht und Curriculumkonstruktion Beteiligten die Chance zu geben, die freie Entfaltung der Persönlichkeit im Vollzug des Lernens ständig zu praktizieren. In allen Phasen der Curriculumentwicklung und -verwirklichung ist darauf zu achten, daß bei der Auswahl und Strukturierung der Inhalte, bei der Präzisierung der Intentionen, bei der Zuordnung von Medien und Methoden geschichtlich und gesellschaftlich bedingte Abhängigkeiten bewußt gemacht und Wege gesucht werden, wie man sich von ihnen befreien kann. Implizit leitet diese Norm durchgängig die im deutschsprachigen Raum erschienenen Beiträge zum Konzept der offenen Curricula, explizit wird sie am deutlichsten von *Blankertz* u.a. vertreten (vgl. *Blankertz* 1973; *ders.* 1971; *Achtenhagen*; *Menck* 1971; *Menck* 1975). Die Norm „Emanzipation“ ist nun im Zusammenhang zu sehen mit der Diskussion um die Interdependenz der Unterricht konstituierenden Faktoren und dem Satz vom Primat der didaktischen Intentionalität im Verhältnis zu allen anderen didaktischen Entscheidungsfeldern.

#### *4.3 Konkrete Vorschläge zur Realisation „offener“ Curricula*

Ein besonderes Problem der Entwicklung und Vorbereitung offener Cur-

ricula liegt darin, daß diese nur verwirklicht werden können, wenn sie durch staatlich erlassene Rahmenrichtlinien und durch die Mitarbeit der Schulaufsicht ermöglicht und gesichert werden. Um die Problematik zu lösen, die sich aus den konkurrierenden Forderungen nach politischer Planung und Kontrolle einerseits und didaktischer Gestaltungsfreiheit und Flexibilität andererseits ergibt, macht der *Deutsche Bildungsrat* folgende Vorschläge zu Form und Inhalt amtlicher Richtlinien: In der „Normalsituation“ sollen die staatlichen Richtlinien Rahmenvorgaben und Minimalanforderungen festhalten, die auf mittlerem Abstraktionsniveau formuliert sind. Damit bleibt ein Interpretationsrahmen offen für Detailentscheidungen in der jeweils konkreten Schulsituation (vgl. 1974, S. 51 f.). Bei Modelleinrichtungen und in Experimentiersituationen soll ein entsprechender Freiheitsraum zum Erproben neuer didaktischer Konzepte gewährt werden. Die Schulaufsicht soll dabei mehr beraten als kontrollieren (1974, S. 57).

#### *4.4 Vorschläge für die Partizipation der Lehrer an einer Curriculumentwicklung und ihre Organisation im Rahmen der Institution Schule*

Die Notwendigkeit, Lehrer in die Curriculumentwicklung und Implementation mit einzubeziehen, wird durchgängig in allen Konzepten erkannt. (vgl. *Tyler, Robinsohn, Knab*). Freilich steht dabei in der Regel das strategische Argument im Vordergrund. Um die Mitarbeit von Lehrern im Sinne demokratischer Mitbestimmung zu verwirklichen und gleichzeitig eine wissenschaftlichen Standards entsprechende Modifizierung der Lernsituation in der Schulpraxis zu erreichen, werden gegenwärtig verschiedene Modelle diskutiert. In Anlehnung an ausländische Versuche, vor allem an die norwegischen „Pedagogiske Service Senters“ (vgl. *Bauersfeld; Brügelmann* 1972, S. 60 ff.) und die englischen „Teachers Centres“ (vgl. *Brügelmann* 1972) wird die Errichtung regionaler pädagogischer Zentren (RPZ) vorgeschlagen, die die Funktion der Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Beratung erfüllen sollen (vgl. *Gerbaulet* u.a., 1972). Konsens besteht in der Forderung, daß die Lehreraus- und -fortbildung in die Curriculumentwicklung integriert werden soll, um die Trennung zwischen Planung und Durchführung aufzuheben. *Herrlitz* wünscht anstatt der von *Gerbaulet* vorgeschlagenen Institutionalisierung von RPZs wegen der damit verbundenen Gefahr der Intransparenz die „Initiierung durchschaubarer Reformprozesse in den bestehenden Institutionen, in den Schulen und Hochschulen, mit jeweils kleinem aber breitgestreutem Aufwand und vor allem mit der Möglichkeit, die Entwicklung zu durchschauen, zu kritisieren und zu beeinflussen“ (*Herrlitz* 1975, S. 166).

#### 4.5 Offene Curricula versus geschlossene Curricula?

Wiewohl die Notwendigkeit einer zunehmenden Partizipation aller Beteiligten an den für die Entwicklung von Curricula notwendigen Entscheidungsprozessen weitgehend eingesehen wird, ist sie dennoch nicht problemlos (vgl. *Brinkmann* 1974). Das Plädoyer für offene Curricula kann denn auch beim heutigen Stand der Diskussion nicht heißen, daß diese als Alternative geschlossene Curricula ablösen, vielmehr sind beide Formen komplementär aufeinander bezogen. Wo über die Lernwürdigkeit eines bestimmten Gegenstandsbereiches auf Zeit Konsens herzustellen ist, kann ein zieldeterminiertes Curriculumelement durchaus sinnvoll sein, wenn es sich um geschlossene, aus der Logik der Sache abzuleitende Lernsequenzen handelt.

— *Didaktik und Methodik, Erziehungswissenschaft, Mitbestimmung im Ausbildungssektor, Theorie der Schule, Unterricht, Wissenschaftstheorie*

#### Literatur

- Achtenhagen, F. und H.L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen. München: Kösel 3. Aufl. 1972.
- Achtenhagen, F. und P. Menck: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung. In: F. Achtenhagen; H.L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen. München: Kösel 3. Aufl. 1972, S. 197-215.
- Aregger, K.: Lehrerzentrierte Curriculumreform. Bern, Stuttgart: Haupt 1974 = UTB 314.
- Aregger, K.: Interaktion im lehrerzentrierten Curriculumprozeß. Analysen und Perspektiven über die Freiburger Lehrplanreform. Basel: Beltz 1973 = Studien und Forschungsberichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg, Schweiz, Bd. 9.
- Bauersfeld, H. und H. Brügelmann: Pedagogische Service Centre. Zur Rolle des Lehrers in der skandinavischen Curriculumentwicklung. In: Arbeitskreis Curriculum (Hrsg.): Thema Curriculum 1972/H. 2, S. 60-78.
- Becker, H.; Haller, H.D.; Stubenrauch, H. und G. Wilkending: Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik. München: Juventa 1974.
- Bildungsbericht 1970: Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa 7. Aufl. 1973.

- : (Hrsg.): Curriculumforschung. Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft 4. Aufl. 1974 a = neue pädagogische Bemühungen, Bd. 46.
- : (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung — Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft 2. Aufl. 1974 b = neue pädagogische Bemühungen, Bd. 57.
- Brinkmann, G.: Geschlossene oder offene Curricula — eine falsche Alternative. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit. 66, 1974/6, S. 392–400.
- : (Hrsg.): Offenes Curriculum — Lösung für die Praxis. Kronberg/Ts.: Scriptor 1975.
- Brügelmann, H.: Die englischen Teachers Centres. In: H. Roth; A. Blumenthal (Hrsg.): Curriculumentwicklung und Schule. Hannover: Schroedel 1973 = Auswahl Reihe A12.
- : Curriculum-Entwicklung: wie nah an der Basis? In: betriefft: erziehung. 5, 1972/9, S. 19–22.
- : Lernziele im offenen Curriculum. In: Thema Curriculum 1, 1972/1, S. 16–45.
- Bruner, J. S.: Der Prozeß der Erziehung. Berlin, Düsseldorf: Schwann 1970.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan Bd. I. Stuttgart: Klett 1973.
- Deutscher Bildungsrat: Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1969 = Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4.
- : Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970.
- : Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Bonn 1974.
- Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen: Henn 1959.
- Edelstein, W.: Pragmatische Lehrplanrevision durch die Lehrer. In: R. Brust; A. Lichter; E.F. Mono; E. Oettinger; H. Schwarz (Hrsg.): Weinheimer Gesamtschul-Curricula. Heidelberg: Quelle & Meyer 1971, S. 9–25.
- Elbers, D.: Die Diskussion über Curriculumentwicklung in den USA. In: S.B. Robinsohn (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Klett, Schwann: Stuttgart, Düsseldorf 1972, S. 182–191.
- Flechsigg, K.-H. u.a.: Ein erfahrungswissenschaftlich-entscheidungstheoretischer Ansatz einer Theorie der Curriculumentwicklung = Monographien zur Unterrichtsforschung VI. Konstanz: Typoskript Universität Konstanz 1970.
- Flechsigg, K.-H.; Garlich, A.; Haller, H.-D.; Heipcke, K. und H. Schlösser: Probleme der Entscheidung über Lernziele. In: F. Achtenhagen; H.L. Meyer (Hrsg.) a.a.O., 1972, S. 243–282.
- Flügge, J. (Hrsg.): Pädagogischer Fortschritt? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1972.
- Ford, G.W. und L. Pugno: Wissensstruktur und Curriculum. Düsseldorf: Schwann 1972 = Sprache und Lernen, Bd. 17.
- Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch. München: Piper 1975, Bd. I–III.
- : Eine Handlungsstrategie zur Curriculumkonstruktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 17, 1971/11, S. 11–29.

- : Theorien des Curriculum. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1971.
- Gagné, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover: Schroedel 1965.
- Garlichs, A.: Differenzierung unter didaktischer Perspektive. In: dies.; K. Heipcke; R. Messner; H. Rumpf (Hrsg.): Didaktik offener Curricula. Weinheim, Basel: Beltz 1974, S. 71–83 (1974a).
- Garlichs, A.: Das inoffizielle Thema im Unterricht, a.a.O., S. 95–106 (1974b).
- Gerbaulet, S., u.a.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung regionaler pädagogischer Zentren mit Analysen. Stuttgart: Klett 1972 = Bildungspolitische Initiativen, Bd. 2.
- u.a.: Zusammenfassende Thesen des Modells einer schulnahen Curriculumentwicklung. In: G. Brinkmann (Hrsg.) a.a.O., 1975, S. 101–106.
- Goodlad, J.I.: School Curriculum Reform in The United States. Los Angeles: Fund for the Advancement of Education, 1964.
- Haag, F. (Hrsg.): Aktionsforschung, Forschungsstrategien, Forschungsfelder u. Forschungspläne. München: Juventa 1972.
- Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt: Suhrkamp, 4. Aufl. 1970 = Edition suhrkamp 287.
- und N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie — Was leistet die Systemforschung? Frankfurt: Suhrkamp 1971 = Theorie — Diskussion.
- Hacker, H.: Curriculumplanung und Lehrerrolle. Weinheim, Basel: Beltz 1975.
- Haller, J. und H. Wolf: Neuorganisation der Lehrerfortbildung als Teilstück schulnaher Curriculumentwicklung. In: G. Brinkmann, (Hrsg.) a.a.O., 1975, S. 170–202.
- Heipcke, K. und R. Messner: Curriculumtheorie unter dem Anspruch praktischer Theorie. In: G. Brinkmann (Hrsg.) a.a.O., 1975, S. 21–34.
- Heipcke, K.: Leistungsmessung und Evaluation im Unterricht. In: A. Garlichs; K. Heipcke; R. Messner; H. Rumpf (Hrsg.) a.a.O., 1974, S. 84–94.
- Hentig, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett 2. Aufl. 1969.
- : Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 12 Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart: Klett 1969.
- : Curriculum-Reform als Gegenstand der Schule. In: Wirtschaft und Wissenschaft 16, 1970/1, S. 23–28.
- : Die Bielefelder Laborschule. Stuttgart: Klett 1971.
- (Hrsg.): Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Stuttgart: Klett 1971.
- Herrlitz, W.: Curriculumentwicklung — Lehrerausbildung — Lehrerfortbildung. Plädoyer für eine Integration. In: G. Brinkmann (Hrsg.) a.a.O., 1975, S. 159–169.
- Hesse, H.A.: Curriculumforschung in soziologischer Sicht. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 66, 1970/1, S. 21–34.
- und W. Manz: Einführung in die Curriculumforschung. Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 3. Aufl. 1974.

- Holtmann, A. (Hrsg.): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Opladen: Leske 1972 = UTB 48.
- Huber, L.: Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD. In: Neue Sammlung 11, 1971/2, S. 109–145.
- : Über den Ausschuß „Strategie der Curriculumentwicklung des Deutschen Bildungsrates“. In: G. Brinkmann (Hrsg.) a.a.O., 1975, S. 107–123.
- Huhse, K.: Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung: Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. Berlin: 1968 = Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Studien und Berichte 13.
- Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List 1972, Bd. 1663.
- Johnson, M. Jr.: Definitionen und Modelle in der Curriculumtheorie. In: F. Achtenhagen, H.L. Meyer (Hrsg.) a.a.O., 1972, S. 30–46.
- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1963.
- : Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 19, 1973/4, S. 487–514.
- : Schulnahe Curriculumentwicklung in Form von Handlungsforschung. In: G. Brinkmann (Hrsg.) a.a.O., 1975, S. 48–68.
- Knab, D.: Ansätze zur Curriculumreform in der BRD. In: betrifft: erziehung, 4, 1971/2, S. 15–28.
- : Curriculumforschung und Lehrplanreform. In: Neue Sammlung 9, 1969/2, S. 169–185.
- : Konsequenzen der Curriculumproblematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der BRD. In: F. Achtenhagen, H.L. Meyer (Hrsg.) a.a.O., 1972, S. 159–177.
- Losser, F.: Aspekte einer offenen Unterrichtsplanung. In: Bildung und Erziehung, 28, 1975/4, S. 241–257.
- Mager, R.F.: Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim: Beltz 1965.
- Menck, P.: Lehrerbildung und Curriculumentwicklung. In: Bildung und Erziehung, 25, 1972/1, S. 18–24.
- : Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Frankfurt: Fischer 1975 = FAT 3021.
- Messner, R.: Didaktische Planung und Handlungsfähigkeit der Schüler. In: A. Garlich, K. Heipcke, R. Messner, H. Rumpf (Hrsg.) a.a.O., 1974.
- ; Isenegger, H. und P. Flüglistner: Kind, Schule, Unterricht. Zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule. Stuttgart: Klett 1975.
- Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München: Kösel 2. Aufl. 1974.
- Möller, B.: Analytische Unterrichtsmodelle. Ergebnisse und Probleme der Lernorganisation. Basel, München: Reinhardt 1966.
- Möller, Chr.: Technik der Lernplanung. Weinheim: Beltz 1969.
- Mollenhauer, K. und Chr. Rittelmeyer: „Empirisch-analytische Wissenschaft“ versus „Pädagogische Handlungsforschung“ — eine irreführende Alternative. In: Zeitschrift für Pädagogik 21, 1975/5 S. 687–693.

- Moser, H.: Handlungsorientierte Curriculumforschung. Weinheim: Beltz, 2. Aufl. 1976.
- : Probleme demokratisierter Curriculumforschung. In: G. Brinkmann (Hrsg.) a.a.O., 1975, S. 69–78.
- Oliver, A.I.: Curriculum improvement. New York: Dodd, Mead, 5. Aufl. 1969.
- Postman, N. und Ch. Weingartner: Fragen und Lernen — Die Schule als kritische Anstalt. Frankfurt a.M.: März 1972.
- Raschert, J.: Curriculumentwicklung in den Schulen und die Aufgaben der Curriculumforschung. In: Neue Sammlung. 12, 1972/4, S. 321–333.
- Reisse, W.: Verschiedene Begriffsbestimmungen von „Curriculum“: Überblick und Ansätze zur Präzisierung. In: K. Frey (Hrsg.) a.a.O., 1975, Bd. I, S. 46–59.
- Robinson, S.B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart, Düsseldorf: Klett u. Schwann 1972.
- : Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied a. Rh., Berlin: Luchterhand, 2. Aufl. 1969.
- : Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. In: F. Achtenhagen, H.L. Meyer (Hrsg.) a.a.O., 1972, S. 57–74.
- Roth, H.: Erziehungswissenschaft — Schulreform — Bildungspolitik. In: Die Deutsche Schule, 63, 1971/5, S. 278–291.
- Rumpf, H.: Schul-Lernen und Schul-Umwelt. In: A. Garlich; K. Heipcke; R. Messner; H. Rumpf (Hrsg.) a.a.O. 1974, S. 25–35.
- : Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. In: Neue Sammlung. 11, 1971/5, S. 393–441.
- : Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19, 1973/3, S. 391–416.
- Sachs, W. und Chr. Scheilke: Folgeprobleme geschlossener Curricula. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19, 1973/3, S. 375–390.
- : Lehrer und Curriculum. Zur Notwendigkeit offener Curricula unter dem Aspekt der Teilnahme von Lehrern. In: G. Brinkmann (Hrsg.) a.a.O. 1975, S. 35–47.
- Saylor, J.G. und W.M. Alexander: Curriculum Planning for Modern Schools. New York: Holt, Rinehart, Winston 1966.
- Smith, B.; Stanley, W.O. und J.H. Shores: Fundamental of Curriculum Development. New York: Harcourt, Brace and World 1957.
- Schmied-Kowarzik, W.: Kritische Anmerkungen zur deutschen Curriculumforschung. In: Pädagogische Rundschau 24, 1970/7, S. 519–548.
- Schuller, A. (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Weinheim: Beltz 1971.
- Stenhouse, L.: Curriculumentwicklung als Experiment. Ein Interview. In: Zeitschrift für Pädagogik 19, 1973/3, S. 447–452.
- Taba, H.: Curriculum Development: Theory and Practice. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt, Brace and World 1962.
- : Handbuch der Unterrichtsplanung und Curriculumentwicklung. Stuttgart: Klett 1974.
- Thiemann, F. und W. Wittenbruch: Gegen eine vor-schreibende Unterrichtsplanung. In: Bildung und Erziehung. 28, 1975/4, S. 280–296.



- Tütken, H. und K. Spreckelsen: Zielsetzung und Struktur des Curriculum. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1970.
- Tyler, R.W.: Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press 1949. (Deutsche Übersetzung: Curriculum und Unterricht. Düsseldorf: Schwann 1973).
- Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim: Beltz 2. Aufl. 1962.
- Wulf, Chr. (Hrsg.): Evaluation: Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: Piper 1972.
- : Evaluation im Rahmen praxisnaher Curriculumentwicklung. In: G. Brinkmann (Hrsg.) a.a.O. 1975, S. 79–99.
- : Evaluation — ein kritischer Überblick. In: Neue Sammlung 12, 1972/3, S. 259–284.
- Zimmer, J.: Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne. In: F. Achtenhagen, H.L. Meyer (Hrsg.) a.a.O. 1972, S. 178–196.
- Zimmer, J.: Situationsbezogene Curriculumentwicklung in der Eingangsstufe. In: Die Deutsche Schule. 65, 1973/10, S. 684–691.