

10. Anmerkungen

1 Interessanterweise begann die massive Kritik an den neuen hessischen Rahmenrichtlinien in Deutsch und in Gesellschaftslehre in vielen Massenmedien etwa gleichzeitig. Ihr folgten mit erheblicher zeitlicher Verschiebung die Verteidigungen dieser Arbeit. In den ersten drei Monaten des Jahres 1973 gab es mehr als 500 Presseberichte über diese Rahmenrichtlinien (vgl. Haller/Wolf 1973 b, 428), in denen es in erster Linie um die Frage ging, ob in Hessen der gesellschaftliche Minikonsens verletzt worden sei.

2 Curriculumentwicklung ist bislang noch nicht unter dem Gesichtspunkt politischer Planung reflektiert worden. Möglicherweise liegt darin auch ein Grund für den unbefriedigenden Ausgang der Arbeit der hessischen Curriculumkommission und der Diskussion über die Gründung eines zentralen Curriculuminstituts. Vgl. dazu: Becker/Bonn/Groddeck 1972; Raschert 1972 b; Haller/Wolf 1973 a.

Zu wichtigen Ansätzen zur politischen Planung vgl. Jensen 1970; Rolff 1970; und die beiden Reader: Ronge/Schmiege 1971; Naschold/Väth 1973.

3 Vgl. dazu z. B. auch Schörken/Gagel 1972; die Richtlinien für den politischen Unterricht in Nordrhein-Westfalen 1973; Gagel 1973.

4 Vgl. dazu u. a. auch: Aurin 1968; Baethge 1970; Beck u. a. 1970; Gamm 1972; Gottschalch/Neumann-Schönwetter/Soukup 1971; Hitpass 1963; Mollenhauer 1969; Parsons 1968; Petrat 1964; Popitz 1965; Preuss 1970; Roeder 1965; Rolff 1972; Scharmann 1966; v. Werder 1972.

5 Vgl. dazu u. a.: Becker/Herkommer/Bergmann 1967; Behrmann 1972; Fischer 1970 b; Giesecke 1972; Giesecke/Baacke/Glaser/Ebert/Jochheim/Brückner 1970; Hilligen 1971; Teschner 1968. Vgl. für den weiteren Zusammenhang auch die Literaturübersicht von Giesecke 1970; Fischer 1971 a; Beier 1971 u. Roloff 1972 b.

6 Vgl. dazu u. a.: Bergsträsser 1956; Borinski 1954; Ellwein 1955; Ellwein 1967; Hennis 1957 u. 1963; Hilligen 1955; Hornung 1962; Jaide 1963; Litt 1953 u. 1956; Oetinger 1953; Spranger 1957; Weniger 1951, 1952, 1954.

Becker/Herkommer/Bergmann 1967; Claessens/Klönne/Tschoepe 1965; Dichanz 1969; Engelhardt 1966 u. 1968; Fackiner 1972; Fischer 1970 b; Fischer/Hermann/Marenholz 1965; Giesecke 1971, 1972; Giesecke/Baacke/Glaser/Ebert/Jochheim/Brückner 1970; Gottschalch 1969; Harnischfeger 1972; Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1968, 1969, 1971; Hilligen 1971; Holtmann 1972; Krockow 1971; Negt 1971; Roloff 1972 b; Schmiederer 1971, 1972, 1968, 1967; Teschner 1968; Tjaden 1966.

7 Für die Didaktik der politischen Bildung besteht eine entscheidende Frage darin, ob das von Luhmann entwickelte systemtheoretische Verständnis der Gesellschaft im Rahmen einer politischen Bildung mit emanzipatorischen Zielsetzungen fruchtbare Fragestellungen und Arbeitsstrategien liefern kann. Die bisher erst in

Ansätzen erfolgte Auseinandersetzung läßt noch kein abschließendes Urteil zu. Vgl. z. B. die gegensätzlichen Positionen von Habermas in: Habermas/Luhmann 1971, 142 ff. und Behrmann 1972. Vgl. aber auch Narr 1969; Meyer 1972 a; Mendt 1973 und Maciejewski 1973. Das Problem wird deutlicher, wenn man sich Luhmanns Gesellschaftsbegriff vergegenwärtigt:

»Gesellschaft ist das jeweils größte, in sich funktional differenzierte Sozialsystem, neben dem es nur noch Sozialsysteme gleichen Typs gibt. Oder: Gesellschaft ist diejenige Ebene der Systembildung, von der ab es funktionale Differenzierungen gibt. Oder noch schärfer: Gesellschaft ist dasjenige Sozialsystem, das die letzterreichbare Form funktionaler Differenzierung institutionalisiert.« (Luhmann in: Habermas/Luhmann 1971, 14/15).

»Gesellschaft ist, so könnte man die alten Erwartungen neu formulieren, jenes Sozialsystem, das letzte grundlegende Reduktionen institutionalisiert.« (a. a. O., 16)

Fraglich ist, ob ein derartiger Gesellschaftsbegriff wegen seines formalen Charakters nicht die für ein kritisches Verständnis von »Gesellschaft« entscheidenden Herrschaftsverhältnisse verdeckt und damit eine statische Funktion bekommt, im Rahmen derer gesellschaftlicher Wandel unter emanzipatorischen Zielsetzungen nicht mehr angemessen begriffen und angestrebt werden kann. Möglicherweise verdeckt auch die rigorose Ausgliederung der einzelnen Subsysteme aus dem gesellschaftlichen Ganzen wichtige Abhängigkeits- und Herrschaftsverhältnisse. Ferner erscheint es problematisch, ob man die funktionalistische Analyse zum »einzigsten zulässigen Weg der Rationalisierung von Entscheidungen« machen kann. Schließlich bedarf auch die Frage von Habermas nach dem möglichen Verwendungszusammenhang einer solchen Systemtheorie einer genauen – z. T. ideologiekritischen – Untersuchung:

»Ein weiterer Grund ist freilich die Frage, ob diese Theorie nicht geeignet ist, in einem auf Entpolitisierung einer mobilisierten Bevölkerung angewiesenen politischen System die herrschaftslegitimierenden Funktionen zu übernehmen, die bisher von einem positivistischen Gemeinbewußtsein erfüllt worden ist.« (Habermas in: Habermas/Luhmann 1971, 144).

8 Vgl. z. B. dazu: Becker/Herkommer/Bergmann 1967; Giesecke 1972; Gottschalch 1969; Schmiederer 1971, 1972.

9 Vgl. dazu u. a. auch: Mollenhauer 1968; Habermas 1972, 9 ff.; Apel 1970; Fischer 1970a; Klafki 1971; Claussen 1973.

10 Zu Versuchen der Kritik vgl. u. a.: Hornung 1971; Assel 1970; Andreae 1972; Heinisch 1971; Sutor 1971; Brunnhuber 1970; Friedl 1971.

Vgl. dazu auch die gründliche und beachtenswerte Kritik der politischen Pädagogik mit systemtheoretischen Kategorien von Behrmann 1972.

11 Vgl. dazu die in der Nachfolge von Robinsohn 1967 entstandene Diskussion über die Funktion und Aufgabe der Curriculumforschung und -entwicklung. Dazu u. a. Blankertz 1969; Achtenhagen/Meyer 1971; Hesse/Manz 1972; Robinsohn 1972b; Klafki/Lingelbach/Nicklas 1972; Gerbaulet u. a. 1972; Zeitschrift für Pädagogik 19, 1973, 3 u. 4.

12 Mit einer systematischen Curriculumentwicklung sollen die zahlreichen, z. T. sehr anregenden Lehrbücher ergänzt und erweitert werden, die von führenden Vertretern der Didaktik politischer Bildung entwickelt worden sind, so z. B. Hilligen 1960 u. 1969; Fischer u. a. 1967.

13 In der Curriculumforschung hat es zahlreiche Versuche gegeben, Konzepte für die Entwicklung von Curricula zu entwickeln; vgl. dazu z. B. Goodlad 1971; Johnson 1971; vgl. aber auch Hiller 1973; Haller/Wolf 1973a.

14 Aus diesem Grunde erklärt sich auch das erhebliche Interesse, das die New

Social Studies in der politischen Bildung und in der Curriculumdiskussion in der BRD in den letzten Jahren gefunden haben. Vgl. dazu z. B. Mitter 1969; George 1970; Mickel 1971; Polit. Bild. 1971; Hilligen 1971; Kayser 1971; Holtmann 1972; Oertel 1972; Wulf 1972 b; Lange-Quassowski 1972; Sitte 1972; Herz 1973; Meyer 1973; Gebert 1973.

15 In dieser Hinsicht ist diese Arbeit mit dem Ansatz von Hiller (1973) und Rumpf (1973a) verwandt. Beide Autoren beziehen konkrete Unterrichtsbeispiele in ihre Analyse ein und machen sie zum Ausgangspunkt ihrer didaktischen und curricularen Reflexion. So formuliert z. B. Hiller ein zentrales Anliegen seiner Arbeit:

»Insofern einzelne Unterrichtsbeispiele zum Gegenstand der Untersuchungen werden, ist erstens die Behauptung vorgetragen, solche Miniaturen seien die nötigsten Produkte eines didaktischen Konstruktionsprozesses, der der geschichtlichen Situation angemessen ist und dieser Geschichtlichkeit bewußt bleibt und der sich damit als einen durch Unterricht mit hervorgebrachten Beitrag zu einer für die gesellschaftlichen Verhältnisse relevanten Didaktik konzipiert. Zweitens richtet sich jede einzelne Untersuchung aus den gleichen Gründen gegen die landläufigen Vorstellungen, es gäbe Gegenstände, die in den Schulfächern »eben dran« seien. Wenn hier in jedem Fall fächerübergreifend unterrichtet wird, so ist das begründet in der Analyse unserer wissenschaftlichen Zivilisation. Drittens zeigen die Einzeluntersuchungen, in welcher Weise *Lehrer* und *Schüler* in einem solchen Unterricht neu in den Blick kommen: Wo die gesellschaftlich-kulturelle Wirklichkeit gerade auf ihre Möglichkeiten hin untersucht wird, und wo sich der Unterricht in Korrelation zu solchen produktiv eröffnenden Analysen vollzieht, dort können sich auch die Menschen, die diesen Prozeß veranstalten und zugleich in ihn hineingekommen sind, in bislang noch nicht entdeckten Möglichkeiten zeigen« (Hiller 1973, 26–27).

16 So formuliert Marcuse (1967, 173) seine Kritik an der Technologie:

»Heute verewigt und erweitert sich die Herrschaft nicht nur vermittels der Technologie, sondern *als* Technologie, und diese liefert der expansiven politischen Macht, die alle Kulturbereiche in sich aufnimmt, die große Legitimation. In diesem Universum liefert die Technologie auch die große Rationalisierung der Unfreiheit des Menschen und beweist die »technische« Unmöglichkeit, autonom zu sein, sein Leben selbst zu bestimmen. Denn diese Unfreiheit erscheint weder als irrational noch als politisch, sondern vielmehr als Unterwerfung unter den technischen Apparat, der die Bequemlichkeiten des Lebens erweitert und die Arbeitsproduktivität erhöht. Technologische Rationalität schützt auf diese Weise eher die Rechtmäßigkeit von Herrschaft, als daß sie sie abschafft, und der instrumentalistische Horizont der Vernunft eröffnet sich zu einer auf rationale Art totalitären Gesellschaft.«

17 Das sieht ähnlich auch Klafki, der den Aufgabenbereich der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf die Formulierung und Überprüfung von Erziehungszielen so formuliert hat:

»Erziehungswissenschaft kann – in Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaften – zur rationalen Begründung und zur Sicherung der Überprüfbarkeit von Erziehungszielen beitragen und diese Überprüfung durchführen, indem sie

1. die historischen Hintergründe aktueller Zielformulierungen und in der Erziehung mitwirkender Normen aufklärt,
2. ideologiekritische Untersuchungen durchführt,
3. die Eindeutigkeit oder Vieldeutigkeit oder die logische Stimmigkeit oder Unstimmigkeit von Zielsystemen oder Zielkomplexen herausarbeitet,
4. die in allen Zielsetzungen steckenden Annahmen über die Wirklichkeit überprüft,
5. die Erwartung über die Realisierbarkeit und
6. die möglichen ungewollten Nebenwirkungen bestimmter Zielsetzungen der Kon-

trolle durch empirische Forschung unterzieht« (Klafki in: Klafki u. a. 1970, Bd. 2, 50–51).

18 Ähnlich ist dieses Problem in jüngster Zeit auch von Heipcke/Messner (1973, 354) gesehen worden, die es folgendermaßen formuliert haben:

»Das Hauptdefizit ist darin zu sehen, daß Theorien der Curriculumentwicklung die Legitimation ihrer praktischen Entwürfe über lange Strecken didaktischer Entwicklung fast ausschließlich in der Identität mit bildungstheoretischen Prinzipien suchen, während sie u. E. nur in der stärkeren Einbeziehung der Betroffenen in den Entwicklungsprozeß gefunden werden kann. Dies in dem Sinne, daß sich die Betroffenen die Entwürfe der didaktischen Theorie zur Herstellung oder Veränderung ihrer konkreten Praxis in kritischer Auseinandersetzung zu eigen machen können oder eine Aneignung durch die Anlage des Entwicklungsprozesses zumindest theoretisch gesichert ist. Eine solche »Einbeziehung der Betroffenen« kann jedoch nur dann geleistet werden, wenn Curriculumentwicklung schon in frühen Stadien im Kontext der zu realisierenden Praxis bzw. im Horizont des Bewußtseins der von ihr betroffenen Schüler und Lehrer stattfindet.«

19 Habermas hat mit seiner Analyse der »Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus« (1973) eine Arbeit vorgelegt, die für die zukünftige erziehungswissenschaftliche Diskussion um die Legitimität und Legitimierungsproblematik von außerordentlicher Bedeutung ist.

Ausgehend von einem »sozialwissenschaftlichen Begriff der Krise« identifiziert Habermas unter bezug auf die Publikationen von Offe u. a., die auch vielen Ausführungen der vorliegenden Untersuchung zugrunde gelegt wurden, fünf Krisentendenzen im Spätkapitalismus, für die er Erklärungsvorschläge macht: Tabellarisch zusammengestellt ergibt sich folgende Übersicht (a. a. O., 73):

Krisentendenzen	Erklärungsvorschläge
ökonomische Krise:	a) der Staatsapparat ist naturwüchsiges Vollzugsorgan des Wertgesetzes; b) der Staatsapparat als planender Agent des vereinigten »Monopolkapitals«.
Rationalitätskrise:	Zerstörung administrativer Rationalität durch c) entgegengesetzte kapitalistische Einzelinteressen; d) bestandsnotwendige Erzeugung systemfremder Strukturen.
Legitimationskrise:	e) systematische Grenzen und f) nichtintendierte Nebenfolgen (Politisierung) administrativer Eingriffe in die kulturelle Überlieferung.
Motivationskrise:	g) Erosion bestandswichtiger Traditionen; h) Überforderung durch universalistische Wertsysteme (»neue« Bedürfnisse).

Für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft dürfte besonders eine Berücksichtigung der Ausführungen zur Legitimations- und Motivationskrise von Bedeutung sein. Das gilt in ganz besonderem Maße für die politische Bildung, die aus einer Analyse dieser Krisen des Spätkapitalismus weiterführende Vorstellungen und Begriffe gewinnen könnte.

Darüber hinaus ergeben sich insbesondere aus dem Abschnitt III dieser Publikation zentrale Anregungen für eine komplexe Neudefinition des Legitimationsproblems, die aber im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden können.

20 Davor waren die Bildungsinvestitionen des Bundes zum großen Teil nicht durch das US Office of Education erfolgt, sondern durch andere Institutionen wie etwa das Department of the Army or of the Navy.

H. P. Allen, ein Mitglied der Hoover »task force« zur Neuorganisation der Bundesregierung, berichtete 1950, daß wenigstens 20 Institutionen des Bundes Bildungsprogramme im Werte von 3 Milliarden Dollar finanzierten und daß nur 1 Prozent davon vom USOE verteilt wurde. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Quattlebaum (1951), der darüber hinaus zeigen konnte, daß 1950 von 3,6 Milliarden Dollar, die der Bund zur Bildungsförderung aufwendete, 81 Prozent für die Veteranen ausgegeben wurden; bis 1959 wurden fast 10,3 Millionen Veteranen aus dem 2. Weltkrieg und dem Koreakrieg gefördert (vgl. Quattlebaum 1960).

Aus diesen Daten wird deutlich, daß der Einfluß des USOE bis 1950 außerordentlich gering war.

21 Vgl.: The Government's Wartime Research and Development Findings and Recommendations, from Report of Subcommittee on War Mobilisation, Part II, in: US Congress, Senate, Legislative Proposals for the Promotion of Science. The Text of Five Bills and Excerpts from Reports (75th Congress, 1st Session 1945, 19-47).

22 Vgl.: An Act to Amend the National Science Foundation Act of 1950, US Statutes at Large, Washington D. C., 1959, LXXIII, 467.

23 Amendments to NSF Act - HR 8282, Section Analysis of Bill, US Code Congressional Service (86th Congress, 1st Session 1959), II 2245.

24 Zu einer detaillierten Behandlung der ersten 5 Jahre des NDEA vgl.: Five Years of NDEA, School Life, XLVI (October 1963). Vgl. ebenso: Sufrin 1963. Zu einer genauen Aufstellung der Ausgaben des Rechnungsjahres 1968/69 vgl. National Defense Education Act. Years of Progress, in: American Education, ed. United States Department of Health, Education and Welfare, Sept. 1968, 12-13.

25 Vgl. zu einer genauen Beschreibung des ESEA: American Education, ed. United States Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, April 1965, 515 ff.

26 Vgl. dazu: Luide to OE-Administered Programs, Fiscal Year 1970, in: American Education, ed. United States Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, June 1970, 29-35; Ebenso: Guide to OE-Administered Programs, Fiscal Year 1971, in American Education, ed. by United States Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Nov. 1970, 27-32. Ebenso: Guide to OE-Administered Programs, Fiscal Year 1972, in: American Education, August/September 1971, 38-44.

27 Die Protestbewegung der Neger kann nicht als ein isoliertes Phänomen angesehen werden. Sie kann angemessen nur im Gesamtkontext der amerikanischen Gesellschaft, ihres Wirtschafts- und Gesellschaftssystems behandelt werden. Vgl. zu diesem komplexen Problem der Armut, Unterprivilegiertheit, Ausbeutung und rassistischen Diskriminierung die Beiträge von H. Marcuse, E. Cleaver, zwei Dossiers über den täglichen Faschismus und über sozialrevolutionäre Gruppen in den USA und die Beiträge von E. Mandel, im Kursbuch 22 vom Dezember 1970, vgl. auch Barber 1970; Jacobs 1970; Hetmann 1970; vor allem jedoch auch: Schlott 1970; Flottau 1971; Eckstein 1970; Hindle 1971.

Aus der amerikanischen Literatur vgl. u. a.: Weinstein/Gatell 1970; Epstein/Peck 1970; Eisenstadt 1968; Leinwand 1968; ferner besonders: Cleaver 1968; Carmichael/Hamilton 1967 und Bagdikian 1964.

28 Vgl. dazu den Bildungsbericht 70, 28/29 (OECD-Quelle). Zu weiteren statistischen Angaben über Ausgaben für das amerikanische Bildungswesen vgl.: American Education, April 1968, 30-31. Danach wurden 1967-68 für das Schulwesen in den USA knapp 30 Milliarden Dollar ausgegeben, wovon 7,7 % Bundesfinanzen, 40,3 % Landesgelder und 52 % lokale Finanzen waren, während 1963-64 vor der

Verabschiedung der ESEA das Verhältnis noch 4 % : 56 % : 40 % betrug. Das bedeutet, daß mit dem Anwachsen der Bundesausgaben für das Bildungswesen die lokalen Ausgaben prozentual zurückgingen. Die Angaben zeigen zugleich aber auch, daß die von der Bundesregierung getragenen Reformen trotz ihres erheblichen Ausmaßes nur einen verhältnismäßig geringen Anteil an den Gesamtkosten des Erziehungswesens ausmachen.

29 Zu einer Weiterentwicklung der Disparitäts-These vgl. auch Offe 1972a.

Vgl. dazu auch die Kritik von Müller/Neusüß (1970/71) und die Antwort Offes (1972b).

Vgl. Ritsert/Rolshausen (1971) und ebenso zur Kritik Baethge (1970), der der Disparitäts-These ihren deskriptiven Charakter entgegenhält, aufgrund dessen nach seiner Ansicht die Ursprünge der gesellschaftlichen Erscheinungen nicht genügend reflektiert werden:

»Mir scheint, daß die Verfechter der Disparitätsthese bei der *Beschreibung* heutiger Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit stehengeblieben sind, ohne in ausreichendem Maße die Vermittlung zwischen diesen Erscheinungsformen und ihrem sozialen Ursprung zu reflektieren, den sie für bürgerliche Gesellschaften durchaus noch, der Marxschen Analyse folgend, in der kapitalistischen Wirtschaftsverfassung sehen« (Baethge 1970, 11).

30 Frey hat in seiner Veröffentlichung über »Theorien des Curriculums« versucht, verschiedene Merkmale aufzuarbeiten, die man mit dem Wort Curriculum verbindet. Er kommt dabei zu zwölf zentralen Merkmalen, die für die Konzeptualisierung von »Curriculum« wichtig sind, die allerdings einer Ergänzung dahingehend bedürfen, daß man den politischen Kontext, in dem politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung stattfindet, als ein zentrales Merkmal für das Konzept »Curriculum« berücksichtigt:

- Es ist zuerst die Absicht, ein Lernziel zu erreichen. (1)
- Das Curriculum steht im Verbund mit anderen Gebieten, so der Schulorganisation, der Instruktion. Das Curriculum bietet sich somit nicht als Gegenstandsbereich an, der schon bei einer äußeren Betrachtung als isolierte Größe hervortritt. (2)
- Ein Schwerpunkt des Begriffes scheint im Aspekt »Curriculum als Dokument« zu liegen. (3)
- Das Curriculum greift zumindest in zwei Gebiete ein, in die Curriculumentwicklung und in den Unterricht. (4)
- Es hat funktionale Bedeutung in Hinsicht auf die beabsichtigte Bildung. Diese ist nicht allein vom Curriculum abhängig. Im Wirkungszusammenhang »Curriculum - Bildung« treten intervenierende Variablen auf. (5)
- Der Sinngehalt von Curriculum ist nicht in einem einzigen Zugriff zu erfassen, sondern nur nach verschiedenen Abgrenzungen und begrifflichen Explikationen. (6)
- Auch bei der Operationalisierung des Begriffes kommt nicht eine einfache Konstellation von Variablen zum Vorschein, sondern nur ein komplexes Feld von Variablen - vergleichbar mit dem Begriff »Persönlichkeit« in der Psychologie. (7)
- Das Curriculum erhält in der Praxis als Dokument stark variierende Formen. Diese streuen von detaillierten Unterrichtsprogrammen und Lehrbüchern bis zu globalen Richtlinien oder Themensammlungen (Syllabus). (8)
- Das Curriculum besitzt in Hinsicht auf die Curriculumentwicklung und die Curriculumimplementation Prozeßcharakter. (9)
- Es ist als codifizierte Bildungsabsicht (Dokument) primär ein Zustand. (10)
- Im Curriculumprozeß kommen Handlungen vor, die mit bestimmten Absichten

und z. T. in Form von Techniken vorgenommen werden. (11)

- Wenn die Handlungen und die Funktionsweise des Curriculums begründet oder wissenschaftlich erklärt werden sollen, ergeben sich mehrere Stellen, die problematisch sind. Als Beispiel hat sich bisher die Informationsvermittlung vom Curriculum in den Unterricht abgezeichnet. (12)

(Frey 1971, 48-49).

31 Nach Vorstellung zahlreicher Curriculumteams sollten in einer ersten Phase zunächst curriculare Materialien entwickelt werden. In einer zweiten Phase, die aber häufig den finanziellen Restriktionen in der Johnson- und der Nixon-Ära zum Opfer fielen, sollten dann diese curricularen Materialien systematisch disseminiert werden, d. h. durch Fortbildungskurse, Trainingsseminare u. ä. in die Schulen hineingetragen werden. Als Disseminationsstrategie lag ein Innovationsmodell zugrunde, das durch folgende Phasen gekennzeichnet ist:

Forschung & Entwicklung & Dissemination & Implementation; daran anschließend abermals: Forschung, Entwicklung, Dissemination und Implementation. Dieses Innovationsmodell hat weitgehend den Research and Development Centers und den oft mit ihnen verbundenen Regional Laboratories zugrunde gelegen (vgl. Kap. 8). Zu weiteren Disseminationsstrategien vgl. Maguire/Temkin/Cummings 1971, eine kommentierte Bibliographie zur Innovationsforschung.

32 Gegenwärtig nimmt auch in der BRD die Kritik an dem präskriptiven Charakter curricularer Theorien und Modelle zu. Denn diese Konzepte erlauben nicht in genügendem Maße die Berücksichtigung der situativen Bedingungen von Unterricht und der Interessen der betroffenen Lehrer und Schüler. Auch erhebt sich die Frage, ob nicht derartige curriculare Modelle im Widerspruch zu den emanzipatorischen Zielsetzungen politischer Bildung stehen. - Die hier aufgezeigte Problematik wird ähnlich gesehen bei: Gerbaulet u. a. 1972; Wulf 1972a; Rumpf 1973a; Sachs/Scheilke 1973; Heipcke/Messner 1973; Haller/Wolf 1973a und 1973b; Hiller 1973.

33 Die prägende Kraft dieses normativen Kontextes ist von der Sozialisationsforschung bereits seit geraumer Zeit aufgedeckt worden. Vgl. dazu die relevanten Abschnitte in Goslin 1969. Vgl. auch Rolff 1972. In letzterer Zeit ist in diesem Kontext auch die repressive Funktion der Schule in der kapitalistischen Gesellschaft angegriffen worden, vgl. dazu z. B. Beck/Clemenz/Heinisch/Jouhy/Markert/Müller/Pressel 1970; Gamm 1970; Gamm 1972; vgl. dazu auch Illich 1972a u. 1972b; vgl. auch v. Hentig 1971.

Für eine angemessene Konzeptualisierung politisch-sozialwissenschaftlicher (schulischer) Bildung liegt in dieser Konzeption eine ernsthafte Herausforderung. Dem Optimismus Illichs wäre jedoch entgegenzuhalten, ob nicht gerade durch eine »Entschulung der Gesellschaft« die Gefahr der Abhängigkeit, der Ausbeutung und Unterdrückung zunähme.

34 Vgl. darüber hinaus die Diskussion über die »hidden curriculum«, die eine von Spranger (1962) bereits gesehene Problematik in anderem Kontext wieder aufnimmt; vgl. dazu betrifft: *erziehung* 6 (1973) 5, »Der heimliche Lehrplan. Was *wirklich* gelernt wird.«

35 Vgl. dazu Klafki in: Klafki u. a. 1970, Bd. 2; vgl. auch Schmidt 1971, der die Wert- und Zielproblematik in der neueren amerikanischen Curriculumtheorie aufgearbeitet hat.

36 Vgl. dazu u. a. die zahlreichen Arbeiten aus dem Bereich der Kulturanthropologie und der Wertforschung wie z. B. Albert 1968; Bierstedt 1963; Kluckhohn/Kelly 1946; Kluckhohn 1962; Williams 1968.

37 Vgl. dazu: Board of Education of Montgomery County: Curriculum Design.

Institutional Level, Rockeville Maryland 1968. ebenso: Developing Curriculum Social Studies. Scope and Sequence with Illustrative Units, Grade K – 6, Rockeville Maryland 1970 und: Elementary Mathematics (K – 6), Rockeville Maryland 1965.

38 Vgl. zu einer besonnenen Kritik z. B. Giesecke 1973; Senghaas 1973b.

39 Vgl. Anm. 1 u. 38.

40 Vgl. dazu auch: Schulz/Thomas 1967; Schulz 1969a, 1969b, 1969c, 1969d; vgl. auch Schulz 1972; Breyvogel 1972; Becker/Bonn/Groddeck 1972; Umbach 1972.

41 So heißt es z. B. bei Robinsohn (1971, 94), daß »nur die Teilnahme an der Initiierung und Planung von Curriculumrevision ... den Lehrer zu einem wirk-samen Partner in der Ausführung machen (kann)« (vgl. auch Frey u. a. 1971, 174 f.; Hesse/Manz 1972, 98 f.). Dabei steht bei Robinsohn in diesem Kontext das strategische Motiv bei der Lehrerbeteiligung zum Zweck besserer Implementa-tionsergebnisse im Vordergrund.

42 Vgl. dazu auch Edelstein 1971; Huber 1971; Gerbaulet u. a. 1972; Brügel-mann 1972b; Sachs/Scheilke (1973), die die Notwendigkeit offener Curricula unter dem Aspekt der Teilnahme von Lehrern zu begründen versuchen. Sie unterschei-den dabei mehrere Argumente, die für die Beteiligung von Lehrern an der Curri-culumentwicklung angeführt wurden:

- ein strategisches Element;
- ein normatives Element;
- ein Element, das in dem wechselseitigen Aufeinander-Wirken von Curriculum und Lehrer besteht;
- ein pragmatisches Element;
- das Argument »demokratischer Praxis«;
- ein didaktisches Argument.

Vgl. dazu auch: Haller/Wolf 1973a und die Arbeitspapiere des Ausschusses des Deutschen Bildungsrates »Strategie der Curriculum-Entwicklung.« Vgl. ebenso den umstrittenen ersten Teil der Empfehlung des Deutschen Bildungsrats zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Bonn 1973, mit der eine verstärkte Dezentralisierung der Entscheidungsbefugnisse und eine verbesserte Partizipationsmöglichkeit von Lehrern, Eltern und Schülern an den sie betreffenden Entscheidungen vorgeschlagen wird.

43 Die Komplexität dieser Entscheidungen haben auch Schäfer/Schaller (1971) angesprochen. So etwa, wenn es in Schallers Einführung in die »Kritische Erziehungs-wissenschaft und kommunikative Didaktik« heißt (a. a. O., 9): »... eine Päd-agogik also, die nicht in der »Besserung« des Zöglings, in der Perfektibilität des Educandus ihr erstes und einziges Ziel erblickt, sondern deren Interesse über das gesellschaftliche Handeln des »Zöglings« auf Zustand und Wandel (»Besserung«) der Gesellschaft und ihrer Verhältnisse gerichtet ist; als solche ist sie eine *kritische* Erziehungs-wissenschaft oder, materialiter, eine kommunikative Pädagogik.«

44 Vgl. dazu z. B. Arbeiten wie die von Watzlawik/Beavin/Jackson (1969), in der die folgenden für pädagogische Kommunikation wichtigen Axiome formuliert werden:

1. »Man kann nicht nicht kommunizieren« (2.24,53).
2. »Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist« (2.34,56).
3. »Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikations-abläufe seitens der Partner bedingt bestimmt« (2.44,61).
4. »Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten.

Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber die für eindeutige Kommunikationen erforderliche logische Syntax (2.55,68).

5. »Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht« (2.64,70).

Vgl. dazu auch: Krappmann 1971 und Oevermann 1972 und besonders Baake 1972 und Mollenhauer 1972; vgl. aber auch Priesemann 1971 und Lenzen 1973.

- 45 Vgl. dazu z. B. Stegmüller 1969; Adorno 1972; Ulich 1972; Habermas/Luhmann 1971; Maciejewski 1973.

46 Vgl. hierzu auch die umfangreiche Literatur zur Sozialisation, insbesondere zur politischen Sozialisation und zu den Kontroversen über die Funktion und die Möglichkeiten intentionaler politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung im Rahmen politischer Sozialisation. Vgl. Goslin 1969; Clausen 1968; Hess/Torney 1967; Gottschalch/Neumann-Schönwetter/Soukup 1971; Nyssen 1971; Lorenzer 1972; Gottschalch 1972; Behrmann 1972; Preuß-Lausitz 1973; Wulf 1973b.

47 Von Interesse dürfte ein systematischer noch zu leistender Vergleich zwischen den in den amerikanischen curricularen Theorien entwickelten Vorstellungen über die didaktische Funktion von Grundbegriffen, Grundgedanken und Generalisationen und den von Klafki im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik formulierten drei Ebenen des Problems der kategorialen Bildung sein:

1. Die Ebene der geistigen Grundrichtungen – Geist und Haltung – das Fundamentale;
2. die kategorialen Voraussetzungen geistiger Aneignung und Bewältigung;
3. das Geschichtlich-Elementare (vgl. Klafki 1964).

48. Die Bedeutung, die dem begriffsorientierten Lernen im Rahmen der amerikanischen Bildungsforschung zugeordnet wird, kommt auch darin zum Ausdruck, daß ein Research and Development Center for Cognitive Learning in Madison an der University of Wisconsin eingerichtet wurde, das seine ganze Forschungsarbeit im Verlauf der letzten Jahre auf die Fragen des Lernens von Begriffen legte.

49 Einen ähnlichen Versuch hat auch Womack (1966, 30) gemacht, der folgende Liste der für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung wichtigen Begriffe zusammengestellt hat: Revolution, Stratifikation, Gleichgewicht der Mächte, regionale Spezialisierung, Produktivität, kultureller Rückstand, Nationalismus, Ideologie, Familie, Republik, Regierung, Institution, Sitten, Wahlen.

50 Vgl. dazu: Wilson 1969; Beyer 1971; Hunt/Metcalf 1968; Ausnahme: Carroll 1971, der induktive und deduktive Verfahren vorschlägt.

51 Bei dem didaktischen Prinzip der konzentrischen Kreise geht man davon aus, daß das Curriculum so aufgebaut werden soll, wie sich vermeintlich die Erlebniswelt des Kindes entwickelt. D. h. man sollte von der Familie (1. Kl.), zur Schule (2. Kl.), Nachbarschaft (3. Kl.), Gemeinde (4. Kl.), Bundesland (5. Kl.), Nation (6. Kl.) fortschreiten. Diesem didaktischen Organisationsprinzip liegt die Hypothese zugrunde, daß Kindern die curricularen Bereiche am besten zugänglich sind, die am engsten mit ihrer Lebenswelt verbunden sind, und daß mit zunehmendem Alter die Fähigkeit wächst, sich mit Gebieten vertraut zu machen, die nicht mehr im unmittelbaren Lebensbereich liegen. Beide Hypothesen sind nicht unproblematisch und sind häufig in ihrer Allgemeingültigkeit bestritten worden, indem man darauf hinwies, daß die Entwicklung der Erlebniswelt des Kindes von den »Angeboten«, d. h. u. a. von den soziokulturellen Bedingungen abhängt, unten denen ein

Kind aufwächst, so daß dieses Prinzip als gesellschaftlich vermittelt und veränderbar begriffen werden muß.

52 Die hier von Senesh entwickelten Grundgedanken basieren nach seinem Verständnis auf den am Ende des Zitats genannten fünf gesellschaftlichen Wertvorstellungen: (1) wirtschaftliches Wachstum; (2) wirtschaftliche Stabilität; (3) wirtschaftliche Sicherheit; (4) wirtschaftliche Freiheit; (5) wirtschaftliche Gerechtigkeit.

In dem auf diesem Strukturentwurf aufbauenden Curriculum »Our Working World« (Klasse 1-3) hat Senesh später dann acht Organisationspattern entwickelt (Senesh 1968a), die den »starrten« Strukturcharakter des Entwurfes modifizieren:

1. Das Curriculum sollte sich an der gesellschaftlichen Realität orientieren;
2. das Curriculum sollte problemorientiert sein;
3. das Curriculum sollte strukturorientiert sein;
4. ein ökonomisches Curriculum sollte interdisziplinär sein;
5. das Curriculum muß sich von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe erstrecken;
6. das Curriculum muß die historische Dimension berücksichtigen;
7. das Curriculum muß regionorientiert sein;
8. das Curriculum muß zukunftsorientiert sein. (a. a. O.)

Interessant ist ein Vergleich zwischen den Vorstellungen von Senesh und Wiggins (1971), die am San José College bei der Entwicklung von Econ 12, einem wirtschaftswissenschaftlichen Curriculum, in erheblichem Maße mitgewirkt hat. Auch Wiggins ist von der Bedeutung der Strukturkonzepte für die Konzeptualisierung eines Curriculum und für die Auswahl von Curriculuminhalten überzeugt. In: Econ 12 wird diese Struktur so charakterisiert:

- »1. Sie definiert die Wirtschaftswissenschaften so, daß Schüler und Lehrer wissen, was sie sich erarbeiten.
2. Sie gibt ein Modell für das, was die Wirtschaftswissenschaftler als ihren Arbeitsbereich ansehen und was den Lehrern und Schülern als Bezugssystem dienen kann.
3. Sie verbindet die Wirtschaftswissenschaft mit einer Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und sieht die wirtschaftliche Entwicklung als Teil des gesellschaftlichen Wandels« (a. a. O., 100).

Die heuristische Struktur dieses Curriculum wird aus folgender, ihr erkenntnisleitendes Interesse zum Ausdruck bringenden Frage deutlich:

»Wir werden die fünf wirtschaftlichen Aktivitäten (1) Produktion, (2) Distribution, (3) Ersparnis, (4) Investition, (5) Verbrauch verwenden, um die vier wirtschaftlichen Ziele Freiheit, Gerechtigkeit, Fortschritt, Stabilität unter Berücksichtigung der drei Arten von Entscheidungsbedingungen Gewohnheit, Autorität und Macht zu erreichen« (a. a. O.).

Dem kritischen Leser wird deutlich, daß sich die von Senesh und Wiggins als Grundgedanken der Wirtschaft angegebenen Vorstellungen an dem spätkapitalistischen Wirtschaftssystem orientieren, das als Bezugssystem gesetzt wird (vgl. zur Kritik z. B. Mandel 1972a und 1972b).

53 Zu dem hier von Easton formulierten Grundgedanken für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung vgl. auch eine weitere Ausarbeitung in: Easton (1966). Vgl. auch Collier 1966; vgl. zu den Bemühungen, die Politikwissenschaft für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung fruchtbar zu machen, vor allem das 36. Jahrbuch des National Council for the Social Studies, ed. Riddle/Cleary 1966. Danach lassen sich gegenwärtig wenigstens vier wichtige Ansätze unterscheiden, die die Struktur der Politikwissenschaft zu bestimmen; sie sind auch für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung in den USA von Bedeutung:

1. Der rechtlich-institutionelle Ansatz,
2. der Verhaltensansatz,
3. der Prozeßansatz.
4. der Wert-Ansatz.

Daß die Diskussion in der Politikwissenschaft in der BRD anders orientiert ist, wird aus einem Vergleich der amerikanischen Ansätze mit Kress/Senghaas 1972 und Grauhan/Narr 1973 sogleich deutlich. Daher erschien es auch sinnvoll, im Rahmen dieser Untersuchung die curricularen Konzepte in inhaltlicher Hinsicht relativ kurz darzustellen.

54 Zu einer ausführlichen Darstellung der hier sehr verkürzt wiedergegebenen Grundgedanken der Soziologie vgl. Perrucci 1965 und 1966. Vgl. auch das Curriculumprojekt »Sociological Resources for the Social Studies« der American Sociological Association (Kap. 7.4.2.).

Auch im Rahmen der Bemühungen um die Struktur der Soziologie wird man aufgrund der unterschiedlichen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und unterschiedlicher Perzeption der Gesellschaft in der BRD zu einer anderen Auswahl von »Grundgedanken« kommen. Dies ist um so notwendiger, je mehr man sich emanzipatorischen Zielsetzungen verpflichtet fühlt, zu deren Erlangung eine entsprechende Konzeptualisierung der Realität der Gesellschaft erforderlich ist. Als ein Beispiel für einen entsprechend unterschiedlichen Entwurf können die sozialökonomischen Grundelemente dienen, die Hofmann (1969) ins Zentrum seiner Analyse der Gesellschaft gestellt hat, wie z. B. Arbeit und Arbeitsteilung, Herrschaft (z. B. Autorität; Macht; Klassen; soziale Schichten; sozialer Konflikt), Gesellschaftsordnung und Gesellschaftslehre, das gesellschaftliche Grundverhältnis, das Wirtschaftsgeschehen, Grundbedingungen der Wirtschaftspolitik, sozialistische Revolution, klassenlose Gesellschaft usw.

Vgl. dazu auch Jaeggi 1973, der in der neuen Ausgabe von »Macht und Herrschaft in der BRD«, »Kapital und Arbeit in der BRD« unter dem diesem Titel entsprechenden erkenntnisleitenden Interesse die Grundstruktur der BRD einschließlich der seinem konzeptuellen System entsprechenden Grundbegriffe und Grundgedanken dargestellt und damit einen Entwurf vorgelegt hat, der für die Entwicklung eines soziologischen bzw. sozialwissenschaftlichen Curriculum einen wichtigen Ausgangspunkt bieten würde.

Einen auf wieder anderen Voraussetzungen basierenden Versuch, ein Strukturkonzept für Curricula im Bereich der Soziologie zu erarbeiten, will eine vom Deutschen Stifterverband finanzierte Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut im Herbst 1973 vorlegen. Hier hat man sich für Soziologie als Integrationswissenschaft innerhalb der Sozialwissenschaften entschieden. Dabei sollen politische Soziologie, Industrie- und Betriebssoziologie, Gemeinde-, Familien-, Bildungssoziologie, Gruppensoziologie und Sozialpsychologie, Mediensoziologie, Rechts- und Kriminalsoziologie, Wissens- und Wissenschaftssoziologie als inhaltliche Bereiche dienen. Als Kriterium für die Auswahl dieser Bereiche dient die Frage, ob es sich bei dem Bereich um ein inhaltliches und ein strukturelles Paradigma der Soziologie handelt, das in methodischer Hinsicht repräsentativ ist und das die »soziologische Phantasie« (Negt 1971) anregt.

55 Zu einer ausführlichen Darstellung dieser Grundgedanken vgl. auch Bohannan (1966).

Den entscheidenden Versuch, ein anthropologisches Curriculum für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung zu entwickeln, machte die American Anthropological Association mit der Entwicklung des Anthropology Curriculum Study Project (ACSP), in dem eine Reihe von anthropologischen Schlüsselbegriffen wie Evo-

lution, Kultur, kulturelle Veränderungen, Ethnozentrismus im Zentrum stehen. Wie beim Projekt Sociological Resources for the Social Studies (SRSS) wurden auch hier zwei Curricula erarbeitet, die in Sekundarschulen unterrichtet werden können. Der eine Kurs, *Patterns in Human History*, dauert ein Semester und bietet einen Grundkurs in Anthropologie. Der andere dreiwöchige Kurs, *History as Cultural Change*, intendiert eine Einführung in die Anthropologie.

56 Vgl. dazu das 40. Jahrbuch des National Council for the Social Studies, Washington 1970. Hier werden 6 zentrale Bereiche der Geographie unterschieden: Location Theory, Cultural Ecology, Environment Perception, Changing Special Urban Pattern, Regional Development, Special Interaction. Vgl. dazu ebenfalls die Bemühungen um die Adaptation des High School Geography Project an deutsche Bedingungen (Geipel 1971).

57 Vgl. dazu: Senesh 1971; vgl. Senesh: Our Working World im Verzeichnis der Curricula, im Anhang, S. 274.

58 Vgl. zu einem interessanten Versuch, das Strukturkonzept für die Konzeptualisierung des Geschichtsunterrichts fruchtbar zu machen, Süßmuth 1972a; ders. auch 1972b.

59 Zu ihnen gehören vor allem neben dem in Kap. 6 analysierten Harvard Social Studies Project, das Utah State University Social Studies Project Analysis of Public Issues und das Metropolitan St. Louis Social Studies Project (vgl. Anhang).

60 Offen ist zunächst, wie Lehrer auf einen solchen Unterricht angemessen vorbereitet werden können. Sicherlich bietet ein in dieser Weise problemorientiertes Curriculum in inhaltlicher Hinsicht wenig Gelegenheit, die während des Studiums einer Fachwissenschaft erworbenen Kenntnisse einzusetzen. D. h. also, daß bei einem solchen Unterricht erhebliche Anforderungen an den Lehrer gestellt werden, vor allem, wenn die erforderlichen curricularen Materialien nicht angemessen sind. Vielleicht bietet das Projektstudium für die Lehrerausbildung und die Lehrerfortbildung ein Modell, nach dem auch eine entsprechende Vorbereitung für einen solchen Unterricht möglich ist, da die Projekte in inhaltlicher Hinsicht in bezug auf die Konfliktfelder konzipiert werden könnten. Zudem verspricht eine solche Form der Lehrerausbildung bzw. Lehrerfortbildung eine optimale Verbindung von Theorie und Praxis sowie eine Vermittlung curriculärer Inhalte an die Studenten und ihre Umsetzung im Unterricht. Vgl. dazu z. B.: Göttinger Kollektiv 1973; Berndt 1972; Haller/Wolf 1973a.

61 Vgl. in diesem Kontext auch die relevanten deutschen Arbeiten von Lingelbach (1967), Negt (1971), Schmiederer (1971), Lüers (1971), Giesecke (1972), hinter denen die amerikanischen Ansätze in ihrem gesellschaftstheoretischen Problembewußtsein weit zurückbleiben.

62 Vgl. auch dazu die neueren Arbeiten Schwabs (1971; 1972b) und Connelys (1971), in denen Zweifel an dem Wert von Theorien und Modellen für die Curriculumentwicklung angemeldet werden. Schwabs Zweifel dürften auch für den Bereich der Curriculumorganisation nachdenklich machen, da es sich hier um den Teil der Curriculumkonstruktion handelt, in dem praktische Erfahrungen und Phantasie eine erhebliche Rolle spielen, die sich oft nicht in Kongruenz mit Modellen und Theorien bringen lassen.

63 In der amerikanischen Curriculumliteratur haben andere Autoren z. T. weitere Arten von curricularen Organisationsstrukturen unterschieden. So gibt es nach Taba (1962), fachwissenschaftsorientierte, aktivitätsorientierte, kernbereichsorientierte Organisationsformen sowie eine auf gesellschaftlichen Prozessen und Lebensfunktionen basierende Organisationsstruktur.

Vgl. dazu auch Joyce 1966, der zwischen einem auf Personen zentrierten, einem

auf Staatsbürger zentrierten und einem auf die Sozialwissenschaften zentrierten Curriculummodell unterschieden hat. Zur Organisation curricularer Richtlinien vgl. die sehr detaillierten Organisationsvorschläge des Report of the Statewide Social Science Study Committee in Kalifornien 1969.

Vgl. dazu auch: CERI: Styles of Curriculum Development, 1973. Diese Publikation geht auf eine internationale Konferenz im September 1971 in Allerton Park Monticello, Illinois, USA, zurück, auf der Curriculumexperten aus den OECD-Ländern den Versuch machten, verschiedene Modelle (styles) der Curriculumentwicklung zu identifizieren. Dabei bildete die unterschiedliche Organisationsstruktur der Curricula ein wesentliches Element zur Identifikation curricularer Stile. – Nach dem dort von Becher vorgelegten Klassifikationsversuch (a. a. O., 57) lassen sich drei curriculare Grundmodelle unterscheiden, die in mancher Hinsicht mit den Modellen von Smith/St Stanley/Shores korrespondieren: (1) An den Fachwissenschaften orientiertes Curriculummodell; (2) Auf persönliches Entdecken zielendes Modell (= »Aktivitäts-Curriculum«); (3) An Problemen orientiertes Curriculum (= »Kerncurriculum«).

64 Allerdings finden sich entsprechende curriculare Elemente in zahlreichen Publikationen. So hat z. B. ein Katalog derartiger Aktivitäten bei Hanna/Lee (1957) die Funktion, sozialwissenschaftliche Generalisationen zu klassifizieren (vgl. Kap. 4.1.2.). Auch Taba (1962, 400 ff.) weist auf einer Reihe von Curricula hin, die nach diesem curricularen Organisationsmodell konzipiert worden sind, wie z. B. das Los Angeles County Course of Study von 1955.

65 Eine ähnliche Liste von 6 Charakteristika für das Kerncurriculum hat Alberty 1953, 119–120, entwickelt, deren Wert allerdings dadurch eingeschränkt ist, daß die Trennschärfe der einzelnen als Charakteristika für dieses Organisationsmodell angegebenen Kriterien nicht sehr groß ist.

66 Vgl. in diesem Zusammenhang die aufschlußreiche Analyse von Rumpf (1973a), in der er versucht hat, anhand von »vier Curriculum-Ausschnitten als Beispiele« das Konzept des offenen Curriculum im Unterschied zum Konzept des geschlossenen Curriculum herauszuarbeiten. Dabei zeigt sich, daß die Frage der curricularen Organisation für die Unterscheidung der beiden Konzepte eine wichtige Rolle spielt.

67 Vgl. dazu z. B. auch Frey (1971), der die Versuche darstellt, unterschiedliche Arten von Taxonomien u. a. für die Organisation von Curricula zu verwenden. Vgl. zur damit angesprochenen Hierarchisierungsproblematik auch Meyer (1972a).

68 Vgl. dazu: Allen/Fleckenstein/Lyon 1967. In diesem Band sind die wichtigsten (z. T. gekürzten) Beiträge zur Diskussion des »inquiry« bzw. »discovery learning« im Bereich der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung für die Hand des Lehrers zusammengefaßt. In den Beiträgen ist die Auseinandersetzung mit anderen Methoden des Lernens ein wesentliches Element.

Vgl. dazu auch: Shulman/Keislar 1966. Dieser Band enthält eine gute Bestandsaufnahme über die allgemeine Diskussion des »discovery learning«. Hier wird deutlich, vor allem in dem Beitrag von Wittrock: The Learning by Discovery Hypothesis, S. 33 ff., daß die bisherigen Forschungsergebnisse keineswegs einen eindeutigen Vorteil für das »discovery learning« ergeben haben. Vielmehr kann man davon ausgehen, daß es bislang – bei den an dem »Black Box Model« orientierten Forschungsansätzen – nicht gelungen ist, eindeutige Lernvorteile bestimmter Lernmethoden zu belegen.

Vgl. dazu auch: Dubin/Taveggia (1972), die zugleich Vorschläge für neue Forschungsansätze entwickelten.

Vgl. dazu auch: Wallen/Travers 1970; ferner die Detailuntersuchungen von

Klauer (1972), in denen nachzuweisen versucht wird, daß programmierter Unterricht in hohem Maße geeignet ist, sozial benachteiligte Kinder zu fördern.

Zur Diskussion von »Blickverkürzungen in empirischen Forschungsansätzen« vgl. Rumpf 1972.

69 Vgl. dazu Parsons/Shaftel 1967, 123 ff. Die Autoren unterscheiden hier vier Arten von Fragen (rhetorical, recall, leading, probing), bei denen die Denkleistung in der Reihe der Aufzählungen zunimmt; der letzten Art von Fragen dürfte in unserem Zusammenhang dabei besondere Bedeutung zukommen.

Vgl. auch Sanders 1970, 139 ff.

Wertvoll ist auch die Analyse verschiedener Formen und Funktionen der Lehrerfrage im Unterricht, die Sanders (1966) erarbeitet hat.

Zu einer Auflistung verschiedener Formen des Lehrens und Lernens vgl. auch Dubin/Taveggia 1972; darin wird zum Beispiel spezifiziert zwischen: lehrerzentriertem Unterricht (Vorlesungsmethode, Diskussionsmethode, Tutorium) und unabhängigem Studium (independent study), bei dem eine »beaufsichtigte« von einer »unbeaufsichtigten« Form der Arbeit unterschieden wird usw. Gleichzeitig werden Forschungsergebnisse über die Effektivität dieser Methoden dargestellt.

70 »Heuristisch« leitet sich von heuriskein – finden (was man sucht), erfinden – her. Bei der Wahl dieses Begriffs gehen wir davon aus, daß das »Suchen« das zentrale Element im »inquiry«- bzw. »discovery«-Lernen ist. Diese Auffassung wird auch durch zahlreiche Formulierungen Bruners unterstützt, z. B. »... Ich begrenze »Entdecken« nicht auf den Akt des Findens von etwas, das zuvor der Menschheit unbekannt war, sondern schließe alle Formen ein, mit denen man Wissen für einen selbst gewinnt« (Bruner 1972a, 22).

71 Vgl. dazu auch den über diese Unterscheidung hinausgehenden Versuch Klafki, die allgemeinen Probleme der Unterrichtsmethodik durch die Unterscheidung von sieben »Grundfragen der Methodenanalyse« zu systematisieren:

- Die Abhängigkeit der Unterrichtsmethoden von Zielsetzung und Thematik,
- die Grobgliederung des Unterrichts,
- die Gliederung einer Unterrichtseinheit,
- Sozialformen des Unterrichts,
- Aktionsformen des Lehrens und Lernakte des Schülers,
- technisch-organisatorische Voraussetzungen des Unterrichts,
- Medien des Unterrichts

(Klafki in: Klafki u. a. 1970, Bd. 2, 135 ff.).

Diese Systematisierung dürfte ein konzeptuelles System bieten, das auch für die Unterrichtsforschung die wesentlichen Faktoren zusammenfaßt.

72 Vgl. dazu auch die überzeugende These von Loser (1972, 61), die der methodischen Differenzierung im Zusammenhang mit der Emanzipation sozial benachteiligter Kinder besondere Bedeutung beimißt:

»Die zunehmende Notwendigkeit einer kompensatorischen Erziehung und mit ihr der Versuch, gerade die schulleistungsschwachen Kinder durch planvollen Unterricht zu fördern, um so eine vorwiegend soziokulturell bedingte Chancengleichheit abzutragen, die erwiesenen Schwierigkeiten aber, gerade diese Aufgabe durch eine leistungsorientierte Gruppierung der Schüler zu lösen, und die Chance zum dritten, durch differenziert angebotene unterrichtsmethodische Modelle einer spezifischen Schwäche durch eigens zu diesem Zweck erprobte Lehrverfahren begegnen zu können, lassen die Ablösung der leistungsorientierten Differenzierung durch Formen einer methodischen Differenzierung geboten erscheinen.«

73 Man wird Menck zustimmen können, daß der Bereich der Unterrichtsforschung in der BRD bislang zu wenig Beachtung gefunden hat. Seine Differenzie-

rung der drei Hauptaufgaben der Methodenforschung erscheint aufgrund der gegenwärtigen Situation sinnvoll (a. a. O., 164 ff.):

1. Unterrichtsanalyse

- a) Unterrichtsanalyse als Interaktionsanalyse,
- b) Unterrichtsanalyse als Analyse der Inhaltsstruktur,
- c) Unterrichtsanalyse als Analyse der Unterrichtssprache,

2. Ergebniskontrolle

3. Kritik von Unterrichtsmethoden.

74 Zitat nach deutscher Übersetzung »How we think«, Zürich 1951, 6.

75 Zwischen den von Dewey erarbeiteten Phasen reflektierenden Denkens und den Stufen bei einer kreativen Produktion ergeben sich Ähnlichkeiten.

Vgl. dazu z. B. Rossmann (1931, 83):

1. Beobachten der Bedürfnisse und Schwierigkeiten;
2. Analyse der Bedürfnisse;
3. Übersicht über vorhandene Informationen;
4. Formulierung von objektiven Lösungen;
5. kritische Analyse der Lösungen;
6. das Entstehen einer neuen Erfindung, einer eigenen Idee.

76 Vgl. z. B. Hunt/Metcalf 1955, 45 ff., die ebenfalls von der zentralen Bedeutung des reflektierenden Denkens in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung ausgewen. Ebenso: Metcalf, Reflective Thinking, in: Gage 1963, 929 ff.

Vgl. dazu auch die deutsche Übersetzung und Kritik einzelner Aspekte von W. Hilligen, in: Ingenkamp/Parey 1971, Bd. II, 2538 ff.

77 Vgl. Fair, 1967, 167 ff.

78 Fair unterscheidet vier Ansätze curricularer Organisation zur Förderung »effektiven Denkens« (a. a. O., 170).

1. einen Entwurf für den Prozeß des Entdeckens von Begriffen und Generalisationen;
2. ein Programm, das weitgehend auf der Struktur der Disziplinen basiert;
3. einen Plan für die Analyse von Kontroversen;
4. die informellen Lernerfahrungen in einem normalen curricularen Rahmen, die den Gebrauch von Gedanken hervorrufen.

79 Taba versucht ebenfalls, lehr- und lernbare Aspekte des Denkens herauszuarbeiten, indem sie drei kognitive Aufgaben nennt (1967):

1. Formulierung von Begriffen oder die Organisation von Informationen in einem System von Gruppen und Klassen;
2. Interpretation von Daten mit Schlußfolgerungen und Generalisationen und Daten für die Bildung von Hypothesen und die Konstruktion einer Theorie;
3. Anwendung von Begriffen, Generalisationen und Daten für die Hypothesenbildung oder die Konstruktion einer Theorie.

80 Dieser Implikationszusammenhang ist in der Methodendiskussion in der BRD immer wieder betont worden. In letzter Zeit haben Mendk/Thoma (1972) die Diskussion vorangetrieben. In dieser Publikation dürften für die Curriculumforschung die erkenntnistheoretischen und lerntheoretischen Reflexionen in den Beiträgen von Kaiser (a. a. O., 129 ff.) und Kaiser/Mendk (a. a. O., 145 ff.) von erheblicher Bedeutung sein. In beiden Fällen geht es um das Verhältnis zwischen Methodik und Didaktik, die Wahrung des Implikationszusammenhangs und die Vermeidung einer technologischen Reduktion (vgl. auch Rumpf 1972). Dabei werden zwei Grundpositionen im Rahmen der deutschen Methodendiskussion unterschieden. Im einen Fall steht die Erkenntnis im Mittelpunkt, daß »... methodische Überlegungen und bestimmte Vorstellungen vom Lernprozeß einander entspre-

chen« (Kaiser 1972, 129). Eine Entsprechung entsteht oft dadurch, daß man einen »bestimmten Lernbegriff« voraussetzt, bei dem man die methodischen Entscheidungen aus der curricularen bzw. unterrichtlichen Planung abzuleiten sucht. Im anderen Fall legt man einen Unterrichtsinhalt zugrunde, indem man ebenfalls eine Reihe unterrichtsmethodischer Entscheidungen ableitet, d. h. man konstruiert »einer Sachsequenz entsprechend eine analoge Verfahrensequenz« (a. a. O., 129).

81 Es sei jedoch auf einen entsprechenden Versuch verwiesen: Ausgehend von einem Modell heuristischen Lernens in der Geschichte und der Soziologie, entwickelt Clements (1967, 71, 72) ein Grundmodell heuristischen Lernens, das als eine Folge von sechs Aufgaben konzipiert wird:

- »1. Das Erfinden eines Problems: Identifikation einer heuristischen Frage.
2. Das Entdecken von Grundgedanken, die im Prozeß der Formation und Klärung von Fragen benutzt werden können.
3. Verwendung der gewählten Ideen, Übersetzung der heuristischen Frage in allgemeine Fragen, die wirklich das forschende Lernen fördern.
4. Übersetzen der allgemeinen Fragen in besondere Fragen, die die Aufmerksamkeit auf Beweis-Elemente lenken.
5. Wechselseitiges Untersuchen der Beweis-Elemente.
6. Anfertigen von abschließenden Berichten über das Getane, Gesehene, Gehörte oder Entdeckte.«

82 Dabei muß man sich der Gefahr einer technologischen Reduktion des Methodenverständnisses bewußt sein, die dann vorläge, wenn man solche Bedingungen ohne Bezug auf die inhaltliche Dimension und den Bezugsrahmen des Schülers konzipiert (vgl. Kaiser/Mendck 1972).

83 In diesem Zusammenhang muß auch die Unterrichtssprache berücksichtigt werden, die ein wesentliches Element für eine angemessene Konzeptualisierung von Unterrichtsmethoden darstellt; vgl. dazu Priesemann 1971 und 1972; vgl. auch Rumpf 1973b.

84 Vgl. dazu auch Bruners aufschlußreiche Ausführungen über Man: a Course of Study (Bruner 1969).

85 Vgl. dazu: White 1959, 297 ff. Dieser Beitrag dürfte auch eine weitere Beachtung im Rahmen der Motivationsforschung verdienen, da er einige Aspekte der Motivation durch Kompetenz verdeutlicht, die bislang kaum untersucht werden.

86 Vgl. dazu Bergius 1964, besonders die dort angegebene Literatur zu diesem Problem.

87 Einen ganz anderen Versuch, heuristisches Lernen zu operationalisieren, hat Wittrock 1966 gemacht. Er geht davon aus, daß heuristisches Lernen ein Konstrukt ist und daß es zum Zweck der Erforschung in eine Reihe von Unterhypothesen aufgespalten werden muß, die die folgenden neun Forschungsprobleme ergeben:

1. Mechanisches gegen heuristisches Lernen;
2. Schülerkontrolle gegen Lehrerkontrolle über Lerngeschwindigkeit;
3. induktives gegen deduktives Lernen;
4. Interaktion der Methoden des Lernens mit individuellen Unterschieden zwischen den Schülern;
5. die Anordnung der Darbietung von Regeln und Prinzipien und mehr spezifischen Informationen und Problemen für Schüler;
6. der Gebrauch von verbalen Abstraktionen durch den Lehrer;
7. die Trennung von unabhängigen und abhängigen Variablen;
8. die operationale Definition der Begriffe, vor allem der abhängigen Variablen wie Transfer und Lern- und Zeitersparnisse;
9. das Lehren von Regeln und Generalisationen.

88 Vgl. dazu auch das Verzeichnis der wichtigsten Curricula im Anhang dieser Arbeit; bei ihnen handelt es sich fast ausschließlich um Curriculummaterialien.

89 Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Arbeit des Schools Council in London; vgl. den Jahresbericht 1970/71 (Schools Council Report 1970/71); The New Curriculum 1967. Dies ist ein systematisiertes Verzeichnis der Veröffentlichungen des Schools Council.

Vgl. aber auch: Schools Council Projects, ein Verzeichnis aller Curriculumprojekte, April 1972. Es enthält die Projekte nach Fächern geordnet (14 English, 15 Humanities, 3 Languages, 6 Creative Studies, 8 Mathematics, 17 Science). Darüber hinaus gibt es noch zahlreiche informative kurze Publikationen über die einzelnen Projekte bzw. über die Arbeit der Schools Council, die von erheblichem Interesse für die Curriculumentwicklung in der BRD sind.

Vgl. z. B.:

- examinations,
- organisations,
- information services,
- a brief history,
- curriculum research and development in mathematics,
- curriculum research and development in science,
- curriculum research and development in English,
- curriculum research and development in the humanities and social studies,
- Schools Council and the young school leaver.

Von besonderem Interesse für die politische Bildung und für die allgemeine Theorie des Curriculum ist das Humanities Project, das unter der Leitung von Lawrence Stenhouse entwickelt wird. Vgl. dazu die bereits vorliegenden Materialien, die ein interessantes Beispiel für offene Curricula sind. Zu den sich daraus ergebenden Probleme vgl. die Evaluationsuntersuchungen von Barry MacDonald 1972. Zur Theorie dieses Projekts vgl. auch Stenhouse 1969 a, b; 1970/71.

Vgl. auch Schools Council Working Paper 39, Social Studies 8-13, London 1971, in dem ein guter Überblick über die Curriculumentwicklung in diesem Bereich in England gegeben wird. Vgl. darüber hinaus auch: Gerbaulet u. a. 1972; hier wird in vieler Hinsicht bereits das Modell für die für 1973 angekündigten Empfehlungen des Ausschusses »Strategie der Curriculumentwicklung« der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates berücksichtigt. Vgl. auch das Heft der Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 3, das von Hans Brügelmann und Horst Rumpf zum Thema »offene Curricula« zusammengestellt worden ist.

Zur Kritik der angelsächsischen Innovationsmodelle vgl. u. a. Robinsohn 1972a; Frech 1972 und Innovationsforschung am Beispiel der Grundschule, Erziehungswissenschaftliches Seminar der Universität Marburg, o. J.

90 Vgl. z. B. The Resolutions Adopted by the National Executive Committee of the American Legion 1957.

91 Vgl. dazu die entsprechenden Erfahrungen von Senesh und die folgenden Publikationen, die die Entwicklung von Seneshs Konzeption eines Curriculumprojekts deutlich werden lassen: Senesh 1959; 1960; 1966; 1967; 1968 a u. b; 1971.

92 Vgl. dazu Smith/Cox 1969, insbesondere das Kapitel: Learning Theory and Teaching Strategie, 17-39. Hier werden Stimulus-Response-Psychologen und Gestalt- und Feld-Psychologen dem expositorischen und dem heuristischen Lernen zugeordnet.

93 In diesem am Ontario Institute for Education entwickelten Curriculummaterial geht es um das Thema »Die 30er Jahre in Kanada«; den Schülern werden unbeschriftete Materialien wie Briefmarken, Ansichtskarten, Zeitungen, Briefe

usw. ungeordnet zur Verfügung gestellt. Ihre Aufgabe ist es dann, in Gruppen die 30er Jahre aus den Materialien zu konstruieren, wobei ihnen erlaubt ist, im Sinne eines wirklich offenen Curriculum nach subjektiven Gesichtspunkten bei der Erkenntnisgewinnung zu verfahren.

94 Regional Laboratories oder auch Regional Educational Laboratories genannt sind Institutionen, die zur Dissemination von pädagogischen Innovationen eingerichtet worden sind. Zum Teil arbeiten sie mit den Research and Development Centers zusammen; einige bemühen sich aber auch selbst um die Entwicklung und Implementation von pädagogischen Innovationen (vgl. Kap. 8).

95 Das Humanistic Education Movement ist eine Gegenbewegung gegen die Tendenz in den USA, Erziehung lediglich als eine Technologie zu begreifen. Sie hat unter der Lehrerschaft erhebliche Beachtung gefunden. Vgl. dazu z. B. Lamm 1972; v. Hentig 1971. Vgl. jedoch vor allem: Brown 1971; Friedenbergl 1963; Goodman 1962; Holt 1970; Jackson 1968; Kohl 1969; Kozol 1967; Leonard 1968; Postman/Weingartner 1969; Reich 1970; Rogers 1969; Silberman 1970; Weinstein/Fantini 1970.

96 Vgl. zum Versuch, »Emanzipation« zu operationalisieren, Fischer 1970a, 1971a; zur Kritik: Meyer 1972b; vgl. auch: Schäfer/Schaller 1971; Fischer, W. 1972; Roessner 1972; Claussen 1973; zum Problem der politischen Sozialisation durch sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung vgl. Behrmann 1972; Preuß/Lautsitz 1973; Wulf 1973b.

97 Vgl. dazu: The Mini Course in Your School, Berkeley: FWLIRD 1970, eine Broschüre, in der in die Funktion der Mini Courses eingeführt wird. Vgl. auch das Communication Program des Instituts. Vgl. daraus z. B.:

Arrangements and Training for Effective Use Of Educational R and D Information: A Literature Survey, January 1969, 147 S., (ERIC ED 026 746); Communication Program Survey, Spring 1967, 49 S.; Decision Process and Information Needs in Education: A Field Survey, February 1969, 208 S., (ERIC ED 026 748); Educational R and D Information System Requirements, March 1968, 59 S., (ERIC ED 022 441); Identifying and Formulating Educational Problems, December 1967, 87 S., (ERIC ED 030 985); The Research and Instructional Unit as an Organizational Arrangement to Increase the Utilisation of Research Related Information, in Vorbereitung, 40 S.; Use of Resource Material and Decision Processes Associated with Educational Innovation: A Literature Survey, February 1969, 161 S., (ERIC 026 747).

98 Vgl. dazu die Ausführungen über heuristisches Lernen in Kapitel 6, insbesondere 6.2 u. 6.3.

99 Zu Versuchen, das CMAS für naturwissenschaftliche Curriculummaterialien zu adaptieren, vgl. P. Häußlers Arbeit am Institut der Pädagogik der Naturwissenschaften.

100 Damit legen die Autoren bereits eine revidierte Fassung vor, die aufgrund der Anregungen von Robert Stake und Ira Gordon während einer 1966 in Lake Mohonk, New York, vom EPIE durchgeführten Konferenz zu Fragen der Evaluation von Curriculummaterial erfolgte.

101 Vgl. dazu das »Data Book«, das die Ergebnisse der Analyse wie der Kurzform des CMAS enthält und eine dem IIU vergleichbare Funktion hat.

102 Zur Beschreibung und Kritik des Projekts vgl. auch: Ratcliffe 1970 und Sanders/Tanck 1970.

103 Zu dieser Problematik vgl. auch: Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964, 73; ebenso Richter 1969; ders. 1968; Herrmann 1970; Stock 1971; Richter 1973. Vgl. dazu auch die beiden Fachkonferenzen der Theodor-

Heuss-Akademie, Gummersbach, vom 3.-6. 1. 1971 und vom 3.-6. 1. 1972 mit den Themen: »Das Recht und die Schule« und »Schule und Rechtsbewußtsein«, auf denen Juristen und Pädagogen, die an einem rechtswissenschaftlichen Unterricht bzw. an einem politischen Unterricht mit rechtswissenschaftlicher Orientierung interessiert sind, aus der ganzen BRD zusammenkamen.

104 Auch zu diesem Projekt liegen eine ganze Reihe von Arbeiten vor; vgl.: Eversley/Haley 1970; Hering 1967/68; Krug/Poster/Gillies 1970, 341 ff.; Carger/Eckenrod 1969; Sanders/Tanck 1970, 433.

105 Vgl. dazu den Verkaufsprospekt.

106 Zit. nach der Curriculum-Material-Analyse von Roberts 1971, 2.0.

107 Vgl. die Einführung zum Lehrerhandbuch.

108 Zit. nach der Curriculum-Material-Analyse von Roberts 1971, 4.41 - A.

109 Es liegen eine Reihe von Publikationen zu diesem Curriculum vor, in denen z. B. Einzelaspekte beschrieben und bewertet werden: Eversley/Haley 1969; Risinger 1971; Mehlinger/Patrick 1970; Patrick 1970; Lange-Quassowski 1972.

110 Vgl. dazu Fenton u. a.: Final Report: Project Numbers HS-041 and H-292. Contract Numbers OE 3-10-103, OE 6-10-130. A High School Social Studies Curriculum for Able Students. An Audio-Visual Component to a High School Social Studies Curriculum for Able Students, Pittsburgh: Social Studies Curriculum Center, Carnegie Mellon University 1969, 4.

111 Seit 1971 ist auch das Curriculum, *The Americans: A History of the United States and Living in Urban America*, ein Programm für die in der Curriculum-entwicklung der New Social Studies von Anfang an vernachlässigten weniger guten Schüler (slow learners) vorhanden. Dieses ebenfalls unter Leitung Fentons erarbeitete Programm konnte die im Verlauf der Entwicklung des anderen Projekts gemachten Erfahrungen berücksichtigen. Es ist eines der wenigen Projekte, die von einem bereits erfahrenen Team durchgeführt wurden. Das Projekt konzentriert sich auf die Entwicklung affektiven Verhaltens und behandelt die folgenden 5 Problembereiche, mit denen es den slow learners helfen will, ihre speziellen Probleme zu überwinden:

- geringes Selbstkonzept,
- geringe Lernmotivation,
- wenig klares Wertesystem,
- geringe Studienfertigkeiten,
- oberflächliches Verständnis historischer Inhalte.

Beim Unterrichten der amerikanischen Geschichte und bei der Behandlung der Lebensprobleme im urbanen Amerika sollen Verfahren heuristischen Lernens geübt werden, mit denen die 18 Grundvorstellungen der letztgenannten Einheit erworben werden sollen.

112 Fenton 1967a u. 1967b; Fenton gab dieses Ziel dem Autor gegenüber wiederholt als Anliegen seiner Curriculararbeit in allen Bereichen an (anlässlich der gemeinsamen Arbeit während des internationalen Seminars über Probleme der Curriculumentwickler in Grenna, Schweden, 1971; vgl. Wulf 1971).

113 *The High School Social Studies Curriculum*. New York 1967. *The Comparative Economic Systems*, 9. Klasse, Schüler-Handbuch S. 30.

114 Zur Grundlage des Projekts vgl. die wichtige Arbeit von Taba 1962; dies. 1967 und dies. in: Fair/Shaftel 1967; vgl. auch Fraenkel 1969.

115 Vgl. Anmerkung 33.

116 In letzter Zeit sind, auf ähnlichen Voraussetzungen aufbauend, von zwei früheren Mitarbeitern Olivers zwei Projekte entwickelt worden:

a) Utah State University Social Studies Project (Shaver),

b) Metropolitan St. Louis Social Studies Project (Berlak).

117 Vgl. dazu auch die zahlreichen Materialien des Learning Research and Development Center und des Research for Better Schools, die sich allerdings nicht nur auf den IPI beschränken. Zu den Forschungsarbeiten der beiden Center vgl. die jährlich neu erscheinenden Publikationslisten.

118 Hier ist es vor allem die Entwicklung von Planspielen, die unter Leitung von Sarane S. Boocock stattfand. Für unseren Zusammenhang sind dabei besonders interessant: »Game of Democracy« und »Democracy, the Workings of Legislative Process«, die von James Coleman entwickelt wurden. Vgl. auch die im Zusammenhang mit diesen Arbeiten entstandene Veröffentlichung »Simulation, Games in Learning« von Boocock/Schild 1968.

119 Hier muß vor allem ein Projekt unter Leitung von Richard Gross Erwähnung finden, in dem es um die Erforschung des Verhaltens von Lehrern der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung geht.

120 Im Zusammenhang mit politischer Bildung und Sozialisation müssen die zahlreichen Programme des Center for Urban Education (CUE) in New York Beachtung finden. Vgl. auch die in diesem Center entstandene interessante Publikation über Probleme der Planung und Durchführung von Innovationen unter den besonderen Bedingungen der Großstadt: Planning for Change, Center for Urban Education, 33 W. 42nd Street, New York, N. Y.

121 Vgl. das vom Central Midwestern Regional Educational Laboratory durchgeführte Diffusionsprogramm für Social Studies Curricula (Kap. 7.3.2.).

122 Vgl. z. B. die Bemühungen dieses Centers, ein Informationsverzeichnis über vorliegende Curricula zur politischen Bildung zu erarbeiten (IIU), (vgl. Kap. 7.3.1.).

123 Die erheblichen Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen bzw. Schulbezirken in finanzieller Hinsicht erklären sich aus der Tatsache, daß die Schulen in den USA weitgehend durch die Grundstückssteuern finanziert werden. Das hat zur Folge, daß in wohlhabenden und reichen Bezirken auch die Schulen wesentlich besser ausgestattet sind und bessere Lehrkräfte bezahlen können. Erst in letzter Zeit wurden mit Hilfe von staatlichen Programmen die finanzielle Situation der armen Schulbezirke verbessert und die Diskrepanz zwischen den Schulbezirken gemildert. Vgl. dazu auch Campbell/Cunningham/McPhee 1965.

124 Die von Gerbault u. a. in ihrer Denkschrift aufgestellte These, daß die an diesem Modell orientierten Reformen weitgehend gescheitert seien, da sie kaum in die Schulen gelangt seien, und daß diese Unzulänglichkeiten eine unmittelbare Folge des gewählten »engineering model« seien, ist in dieser Form eher polemisch zu verstehen und dient dazu, die Überlegenheit des Modells der Regionalen Pädagogischen Zentren zu begründen. – Es ließen sich genügend Beispiele erbringen, um die partielle »Effizienz« dieses Modells zu belegen. Vgl. dazu auch Baumert (1973), der diesen Sachverhalt ähnlich beurteilt.

125 Vgl. zu dieser Kernfrage der Bildungsreform: Eisner 1971 und Krug/Poster/Gillies 1970.

126 Vgl. zu entsprechenden Versuchen: Kuhn 1971; Sanders/Tanck 1970; IIU 1970; Tom 1970; Haley 1972.

127 Zur individuellen Leistungsmessung in den Social Studies vgl. das 35. Jahrbuch des NCSS, Berg 1965. Vgl. auch Buros 1965 und vor allem Bloom/Hastings/Madaus 1971; vgl. aber auch Ingenkamp/Marsolek 1968.

128 Um die Art der Interviews zu veranschaulichen, die von dem Evaluations-team und den Schülern durchgeführt wurden, sei auf den Abdruck eines Interviews im Anhang verwiesen (11.1.1.), dessen Verlauf aufgezeichnet worden ist. (Man:

a Course of Study, Evaluation Strategies 1969, 25–28). Bei diesem Interview wird eine kleine Gruppe von drei Kindern etwa 20 Minuten lang interviewt. Den Kindern soll zunächst das Verfahren erläutert werden, bei dem sie auch untereinander diskutieren können. Der Interviewer muß den Verlauf des Gesprächs kontrollieren und von Zeit zu Zeit klärend oder weiterführend eingreifen, soll jedoch nicht die Schüler korrigieren. Kein Kind soll das Interview monopolisieren. Der Interviewer soll sich interessiert zeigen, ohne jedoch die Äußerungen der Kinder zu bewerten, die mit einem Tonband aufgezeichnet werden sollen, um besser ausgewertet werden zu können.

Bei der Durchführung eines Interviews zeigt es sich häufig, daß die Fragen falsch formuliert werden. So stößt man oft auf unzulänglich formulierte Items. Dafür werden in der Evaluationsuntersuchung zu Man: a Course of Study auch Beispiele angegeben (a. a. O., 29–30). Einige von ihnen sollen im entsprechenden Teil des Anhangs zur Veranschaulichung dargestellt werden (11.1.2.).

129 Auch für die Fragebogen, mit deren Hilfe die Ansichten der Kinder über die Curriculummaterialien erfaßt werden sollten, soll im Anhang ein Beispiel für die Eskimo-Einheit wiedergegeben werden (a. a. O., 48–51), um das verwendete Instrument und die Ergebnisse transparent zu machen. Der Fragebogen richtet sich vor allem auf 6 Aspekte:

- Einfachheit des Lernens,
- Schwierigkeit des Lernens,
- Curriculummaterialien,
- innerstädtische und vorstädtische Unterschiede,
- Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen,
- Organisation des Unterrichts (11.1.3.).

130 Eine wichtige Gruppe von Tests dient dazu, den Lerngewinn der Schüler zu ermitteln. Im Anhang soll der Fragebogen II zur Netsilik-Familie (a. a. O., 82–86) als ein Beispiel für einen entsprechenden Test wiedergegeben werden (11.1.4.).

131 Im Rahmen der Evaluation kommen Unterrichtsbeobachtungen vor allem dort, wo es um die Beschreibung und Bewertung von Unterrichtsprozessen geht, eine erhebliche Bedeutung zu. Deshalb soll im Anhang eine Liste mit den 15 Kategorien, die der Unterrichtsbeobachtung zugrunde liegen, und eine Checkliste zur Unterrichtsbeobachtung wiedergegeben werden (11.1.5.).

132 1967–1968: 2182; 1968–1969: 821; 1968–1969: 350 Schüler in der Kontrollgruppe.

133 Vgl. den Versuch, die bisher in den USA bestehenden Modelle der Evaluation auf ihren Beitrag zu einem Evaluationsmodell zu befragen, in: Wulf 1972c.

134 Vgl. dazu auch: Curriculum Theory Network 1972, ein Sammelheft, das einen guten Überblick über den gegenwärtigen Stand der Diskussion gibt.

135 Das gilt zum Teil auch für die im vorigen Abschnitt zugrunde gelegten Evaluationsdaten von Man: a Course of Study.

136 Vgl. dazu: National Assessment: Citizenship Objectives 1969, Report 2 / 1969 u. 1970; vgl. ebenfalls: Merwin/Womer 1969.

137 Vgl. dazu auch das Bulletin of Evaluation Studies des Schools Council (1971), in dem eine systematische Darstellung der verschiedenen Evaluationsuntersuchungen in England versucht wird, wobei auch diese Frage immer wieder behandelt wird. Vgl. auch das Arbeitspapier von M. Corrie und Ph. Halsey: Curriculum Development Projects, Schools Council 1972. Vgl. z. B. Popham u. a. 1969; vgl. ebenfalls die Diskussion über zielfreie Evaluation in: Evaluation Comment, Dez. 1972.

138 Zu einem Versuch, ein Modell dafür zu entwickeln, wie Evaluationsdaten aus Einzeluntersuchungen für den Entscheidungsprozeß von Schulverwaltungen

auf lokaler und staatlicher Ebene und im bundesstaatlichen Ministerium fruchtbar gemacht werden können, vgl. Stufflebeam 1972d; Stufflebeam/Foley/Gebhart 1971.

139 Zu dieser Problematik im Bereich der USA vgl. Berlak 1970, in der BRD vor allem Nagel/Preuss-Lausitz (in: Wulf 1972d), die diese Gefahr sehr deutlich sehen.

140 Das Institut gibt den Education Product Report heraus; seine Adresse ist: 386 Avenue South, New York, N. Y. 10016.

141 Zum Stand gegenwärtiger Diskussion zu Problemen der Aktionsforschung vgl. auch das Heft 1/1973 der Zeitschrift für Pädagogik; insbesondere die Berichte der Arbeitsgruppen von Klafki, Sünkel, Thomas und Biglmaier.

11. Anhang

11.1. Evaluationsinstrumente von Man: a Course of Study

1. Interview mit Schülern
2. Beispiele für gute und schlechte Fragen in einem Interview
3. Test zur Ermittlung der Ansichten der Schüler zur »Familie der Netsilik-Eskimos«
4. Test zur Ermittlung des Lerngewinns der Schüler in der curricularen Einheit »Familie der Netsilik-Eskimos«
5. Kategorien zur Unterrichtsbeobachtung und eine Checkliste.

1. Interview mit Schülern:

Interviewer: Ich will einige Karten zeigen. Denkt an die Worte (Furcht, Liebe, Freundschaft, magische Vorstellungen, Familie, Träume). Welche assoziiert ihr mit den Eskimos und warum?

Jimmy: Magische Vorstellungen.

Susan: Ich denke, Liebe und magische Vorstellungen.

Edie: Nein, magische Vorstellungen und Freundschaft, weil sie, wißt ihr, ihren Besitz miteinander teilen.

Susan: Ich glaube nicht, daß Freundschaft so wichtig ist. Sie kennen meistens nur ihre Verwandten. Sie sind ziemlich mißtrauisch Fremden gegenüber. Ich glaube, »Furcht« ist wichtiger, denn sie sind ziemlich mißtrauisch gegenüber Fremden.

Jimmy: Aber das ist doch töricht.

Susan: Sie haben Angst vor Blitzen. Sie fürchten so etwas.

Edie: Das ist eine magische Vorstellung, daß sie Blitze fürchten.

Susan: Ja, aber ich würde eher für »Liebe« sein.

Jimmy: Nein, magische Vorstellungen und Familie.

Edie: Magische Vorstellungen, Familie oder magische Vorstellungen und Freundschaft.

Susan: Ich glaube das nicht, denn man kann eine Familie, einen Freund oder einen Fremden lieben. Das ist Liebe. Sie hätten keine Kultur, wenn sie keine Liebe empfinden würden.

Jimmy: Sie hätten keine Kultur, wenn sie keine Familie hätten, denn der Mann braucht die Frau und die Frau den Mann.

Susan: Einverstanden. Aber sie brauchen Liebe.

Jimmy: Freundschaft?

Edie: Nicht um Mann und Frau zu sein, aber ich meine, wenn du von »Familie« sprichst, denkst du doch auch an deine Freunde.

Susan: Nein, ich glaube das nicht.

Edie: Das hängt doch davon ab, was ihr unter »Familie« versteht.

Susan: Ich glaube das nicht. In der Tat . . .

Edie: Ich meine, eine Familie kann auch so etwas wie ein Freund sein; aber ein Freund kann nicht Mitglied der Familie sein.

Jimmy: Doch, das kann er.

Susan: Ich weiß nicht. Wir hatten Freunde, die zu unserem Haus herüberkamen; sie sind wie die Familie, wie ein Glied der Familie, aber sie sind nicht . . .

Edie: Das ist Freundschaft, das ist immer Freundschaft, denn . . .

Susan: Gut, doch ich bin doch keine Freundin meines Bruders. Ich mag ihn natürlich sehr; doch ich bin nicht mit ihm befreundet.

Edie: Ich mag meinen Bruder nicht so sehr.

Susan: Ich bin sogar mit meinem Bruder manchmal richtig befreundet.

Interviewer: Seid ihr zu den Leuten, die ihr mögt, nicht nett?

Edie: Na klar; aber das liegt ja nicht an mir. Mein Bruder schummelt beim Monopoly.

Jimmy: Mein Bruder schummelt nicht, aber er verprügelt mich andauernd.

Susan: Meine Mutter sagt, ich solle ihm nicht wehtun; denn er ist ziemlich schwächlich. Aber ich glaube, das hat nichts damit zu tun, worüber wir reden. Denn Liebe . . . Ihre Kultur beinhaltet natürlich

auch Liebe. Wenn der Mann seine Frau nicht lieben würde, hätten sie kein Kind und hätte man . . .

Edie: Aber sie müssen so leben; sie müssen jemanden lieben, der sie unterstützt, damit sie ein Kind haben können. Was geschieht, wenn sie älter werden, und dann . . . Selbst wenn sie sich nicht lieben, können sie eins bekommen.

Susan: Man muß es.

Edie: Man braucht sich doch nicht zu lieben.

Susan: Doch natürlich.

Jimmy: Aber das Kind ist Teil der Familie.

Susan: Ja.

Jimmy: Man muß es ernähren und ihm helfen.

Interviewer: Was ist jetzt eure Ansicht?

Susan: Liebe, Liebe.

Jimmy: Das glaube ich nicht. Man liebt seine Familie, seine Sippe; aber man darf die Liebe nicht darauf beschränken.

Interviewer: Was für einen anderen Ausdruck außer Liebe würdest du gebrauchen, Susan?

Susan: Vielleicht »magische Vorstellungen«.

Jimmy: Und ich würde meinen, »Sippe und magische Vorstellungen«.

Edie: Ich meine, »Freundschaft und magische Vorstellungen« ist richtig.

Jimmy: Es handelt sich um ein dreifaches Band.

Interviewer: Noch eine Frage. Habt ihr einen Film gesehen, der euch mit Bewunderung für die Eskimos erfüllte?

Jimmy: Die Art, wie er Tiere jagte, wie er das Ren jagte.

Susan: Ja, den meine ich auch. Und wie er sie zerlegte.

Edie: Ja, und wie er das alles weiß. Ich meine, daß er weiß, wo die Rentiere kommen werden, und dann muß er überlegen. Natürlich weiß man, daß sie nach Süden ziehen, aber wo werden sie ungefähr vorbeikommen? Ich denke, werden sie sich eine enge oder eine schmale Übergangsstelle aussuchen? Daß die das alles wissen . . .

Jimmy: Ich denke, sie sind gerade so, weißt du; ich denke mir, sie wollen so einem kleinen Kind Mut machen; ich meine, sie schmecken vielleicht gut. Aber als er das Auge aß, da wurde mir wirklich übel.

Interviewer: Habt ihr irgend etwas gesehen, das euch unsympathisch an diesen Eskimos vorkam?

Susan: Ich denke, er ist, er ist nicht launisch, aber ein bißchen so, weil er sich gar nichts aus denen macht, die ihm Gutes tun, und dabei hat er gar nicht sehr viele Freunde, er gibt fortwährend Speise und alten Kram weg, nichts zum Essen, aber immer erweist er den Göttern seine Dienste, die etwas für ihn tun können, und er selbst ißt nicht, tatsächlich, ißt nicht, um die Götter, die an all der Not schuld sind, dazu zu bringen, nett zu ihm zu sein. Ich meine, daß er sich bemühen sollte, daß die guten Kerle nett zu ihm sind und nicht die schlechten Kerle.

Jimmy: Sie sind ja schon nett.

Edie: Die Geschichte, wie er z. B. den Fisch in der Burg versteckt, er war bestimmt nicht . . . hilfsbereit.

Jimmy: Schaut, es gibt da eine Geschichte über einen Mann und seinen Kameraden, mit dem er alles teilt . . . und er schließt Freundschaft mit ihm, aber der Mann ist lahm, und als dann die Zeit für die Rentierjagd kommt, da ist er in Ordnung, wißt ihr, er ist im Kajak gut zu gebrauchen, oder er ist ein guter Rentierjäger, aber wenn die Zeit der Robbenjagd kommt, dann weiß er, daß er da nicht zu gebrauchen ist, und darum läßt er ihn allein zurück, und seinem Nachbarn tut er leid, und dann zeigt sich, daß er ein großer Jäger ist, wenn man ihn in einem Schlitten mit übers Eis nimmt, und als der Bursche, der so gut bei der Rentierjagd war, zu ihnen kam, hatte er großes Pech gehabt bei der Jagd auf die Robben, und darum teilte der andere Kerl, der lahm war, mit ihm, und sie sagten: »Ist es nicht schön, einen guten Partner zu haben, mit dem man teilen kann?« Und da dachte ich, das ist wirklich sehr gut.

Susan: Ich glaube, daß der Eskimo mächtig viel Humor hat, aber die Art, wie er manchmal mit seinen Freunden und seinem Kram umgeht, so machen wir es auch, und ich denke immer bei mir, sie sind ein freigebiges Volk, aber natürlich, wenn man hört, was sie alles machen, aber dann meine ich doch wieder, wie Kunok sagte: »Ein Mann muß wissen, was er aufbewahren muß und was er weggeben kann«, darum kann ich nicht . . .

Jimmy: Aber ich meine, sieben Stücke einer großen, wunderbaren Forelle . . .

Interviewer: Habt alle vielen Dank.

(Man: a Course of Study, Evaluation Strategies 1969, 25–28)

2. Beispiele für gute und schlechte Fragen in einem Interview:

Wenn man dabei ist, die Antworten der Schüler zu bewerten, sollte man bedenken, daß die Art der Fragestellung die Form der Antwort beeinflußt. Es seien hier einige Beispiele für die Art angegeben, wie Fragen formuliert werden können; was von ihrer Wirksamkeit zu halten ist, soll durch einige Bemerkungen verdeutlicht werden.

Fragen über den Stoff:

Schlecht: Hat euch der Film über die Schimpansen Spaß gemacht?
 Gibt die Möglichkeit, mit einem einzigen Wort zu antworten, statt weiter auszuholen. »Spaß« übt eine Suggestivwirkung aus – das Wort schließt im allgemeinen eine negative Antwort aus.
Besser: Wie schneidet der Film über die Schimpansen im Vergleich zu den anderen Filmen ab, die ihr bisher gesehen habt?
 Die Frage weist auf ein Problem hin, mit dem sich das Kind auf seine Art befassen kann – die Antworten werden sich häufig mit dem Inhalt befassen.

Fragen über den Inhalt:

Schlecht: Was ist angeborenes Verhalten?
 Eine solche isolierte Frage verlangt als Antwort eine Definition. Sie stellt eine Art Testsituation her, die als bedrohlich empfunden wird.
Besser: Wie würdet ihr jemand den Unterschied zwischen angeborenem und erlerntem Verhalten erklären?
 Hier wird viel mehr Gegenüberstellung und Vergleich als eine Definition verlangt; die Frage weist dem Kind eine verantwortliche Rolle zu.
Schlecht: Zeigt das Picken (Hacken) der Silbermöwe angeborenes Verhalten?
 Verlangt wiederum eine unmittelbare, direkte Antwort.
Besser: Wenn euch jemand sagen würde, daß sich bei den Menschen wie bei den Silbermöwen die Eltern ähnlich verhalten, was würdet ihr ihm darauf antworten?
 Die Frage formuliert ein Problem, auf das die meisten Schüler bereitwillig reagieren. Beispiele und Vergleiche werden gesucht. Der Ton erinnert nicht so an einen Test. Im Anschluß daran könnte eine direktere Frage gestellt werden, etwa der Art: »Was verstehst du unter angeborenem Verhalten«, wenn ein Kind diesen Ausdruck gebrauchen sollte.

Fragen über die Einstellungen zu den Netsilikis:

Schlecht: In welcher Hinsicht ist die Familie der Netsilikis gerade so wie eure?
 Suggestivfrage – sie nimmt von vornherein an, daß es Ähnlichkeiten gibt.
Besser: Gibt es etwas, in dem die Familie bei den Netsilikis ganz so wie eure eigene Familie erscheint? Erlaubt dem Kind die Entscheidung, ob es hier Ähnlichkeiten sieht oder nicht.
Schlecht: Nachdem ihr nun eine Reihe von Filmen über die Netsilikis gesehen habt, könnt ihr mir sagen: »Bewundert ihr sie, oder mögt ihr sie nicht?«
 Zwingt das Kind, eine Entscheidung zu treffen.
Besser: Habt ihr einen Film gesehen, in dem ihr die Netsilikis bewundern müßtet? Habt ihr einen Film gesehen, in dem sie euch gar nicht gefielen?
 Die Frage erlaubt Wertungen in beiden Richtungen.
 Wichtig ist es zudem, daß für die Interpretation der Interviews ein Bezugsrahmen im voraus geschaffen wird, der im vorliegenden Fall die folgenden drei Dimensionen enthält:

1. Individuelle Reaktionen auf das Curriculummaterial und die Aktivitäten;
2. Gruppeninteraktionen, soziales Lernen;
3. Ebene konzeptuellen Verständnisses.

Alle Dimensionen müssen im Kontext des Interviews genau definiert und dann der Interpretation zugrunde gelegt werden (a. a. O., 29–30).

3. Test zur Ermittlung der Ansichten der Schüler zur »Familie der Netsilik-Eskimos«:

Name: _____ Datum: _____

Hier sind einige weitere Fragen, die euch helfen sollen, ein Urteil zu bilden über das von euch Gelernte und die Kurse, an denen ihr teilgenommen habt. Nachdem ihr die Fragen beantwortet habt, wird euch Gelegenheit gegeben werden, eure Antworten mit denen eurer Mitschüler in der Klasse zu vergleichen.

1. Im Vergleich zu dem Material über Tiere ist das Material über die Netsilik-Eskimos: (Kreuzt zwei Antworten an)

_____ schwerer; _____ interessanter; _____ macht mehr Spaß; _____ leichter; _____ verwirrender; _____ wichtiger; _____ nicht so interessant; _____ andere, nicht genannte Eigenschaften (Welche? _____)

2. Hätte ich das Studium der Netsilik-Eskimos zu beschreiben, würde ich die folgenden Ausdrücke verwenden: (Kreuzt zwei Antworten an)

_____ leicht; _____ gelegentlich verwirrend; _____ veranlaßt mich zum Nachdenken; _____ macht Spaß; _____ schwer; _____ nicht sehr wichtig; _____ langweilig; _____ mein Lieblingssthema; _____ andere, nicht genannte Eigenschaften (Welche? _____)

3. Wenn ich mich mit den Netsilik-Eskimos befasse, fällt es mir schwer, zu . . . (Kreuzt drei Antworten an)

_____ verstehen, wie die Jagdspiele durchgeführt werden; _____ verstehen, was sich in den Filmen ereignet; _____ behalten, was in den Filmen gezeigt wird; _____ begreifen, was ich auf den Schallplatten höre; _____ einige Broschüren zu verstehen; _____ mich an den Erörterungen in der Klasse zu beteiligen; _____ dem Lehrer zu erklären, was mich verwirrt; _____ meine eigenen Ansichten zu äußern; _____ zu behalten, was ich in der Broschüre gelesen habe; _____ mir die neuen Wörter einprägen, mit denen man über die Eskimos spricht; _____ Was fällt dir sonst noch ein? _____

4. Bisher habe ich *das meiste* über die Netsilik-Eskimos dadurch gelernt, daß ich (Kreuze *drei* Antworten an)

_____ die Broschüren gelesen habe; _____ mir die Filme und Dias angesehen habe; _____ zuhörte, wie meine Mitschüler ihre Meinungen äußerten; _____ mich an Jagdspielen in der Klasse beteiligte; _____ mir Schallplatten anhörte; _____ mich an Diskussionen in kleinen Gruppen beteiligte; _____ mich an Aussprachen der ganzen Klasse beteiligte; _____ dem Lehrer folgte, wie er die Dinge erklärte; _____ Werkzeuge anfertigte; _____ Karten und Bilder anfertigte; _____ die verschiedenen Vorgänge im Spiel darstellte; _____ Was kann noch angeführt werden? _____

5. Während unseres ganzen Studiums der Netsilik-Eskimos habe ich (Kreuze *drei* Antworten an)

_____ den Wunsch gehabt, es möchte schnell vorwärts gehen; _____ mir die Frage gestellt, warum wir eigentlich die Eskimos studieren; _____ Fragen gestellt; _____ den Wunsch gehabt, daß wir weniger zu lesen hätten; _____ mich selbständig nach weiteren Informationen umgesehen; _____ den Wunsch gehabt, daß wir nicht so viel darüber zu schreiben hätten; _____ den Wunsch gehabt, noch mehr darüber zu lesen; _____ die Fragen des Lehrers beantwortet.

6. Was hat euch die größte Freude während des Studiums der Netsilik-Eskimos gemacht? (Kreuze *drei* Antworten an)

_____ die Spiele zu spielen; _____ die Eskimo-Karten zu benutzen; _____ die Lektüre der Broschüren; _____ Berichte zu schreiben; _____ die Filme anzusehen; _____ mich an den Diskussionen über die Eskimos zu beteiligen; _____ Sachen anzufertigen wie z. B. Werkzeuge; _____ mir Schallplatten anzuhören; _____ Bilder oder Karten zu zeichnen; _____ Geschichten im Spiel darzustellen; _____ Sonstiges (Was kannst du noch anführen? _____)

7. Wenn ich mich in das Leben der Netsilik-Eskimos vertiefe, arbeite ich am liebsten (Kreuze *eine* Antwort an)

_____ allein; _____ mit einem Freund; _____ unter der Anleitung des Lehrers; _____ in einer kleinen Gruppe; _____ in einer einzigen großen Gruppe (mit der ganzen Klasse).

8. Wenn wir uns in der Klasse mit den Netsilik-Eskimos beschäftigen, (Kreuze *eine* Antwort an)

_____ führen ein paar Jungen und Mädchen fast immer das Wort; _____ redet der Lehrer die meiste Zeit; _____ reden ein paar Jungen und Mädchen sowie der Lehrer die meiste Zeit; _____ der Lehrer die ganze Klasse reden gleichmäßig viel.

9. Nachdem du die Netsilik-Eskimos studiert hast, wie gut meinst du mit ihrer Lebensweise vertraut zu sein? (Kreuze *eine* Antwort an)

_____ sehr gut; _____ hinlänglich gut; _____ sehr wenig

(a. a. O., 48-51)

4. Test zur Ermittlung des Lerngewinns der Schüler in der curricularen Einheit »Familie der Netsilik-Eskimos«:

Eine zentrale Stellung kommt auch den Tests zu, mit denen der Lernerfolg der Schüler festgestellt werden soll. Bevor der Fragebogen zur Netsilik-Familie zur Veranschaulichung wiedergegeben wird (c), sollen kurz die verschiedenen Item-Typen des Tests über das Verhalten der Tiere angegeben werden (a) und die drei zentralen Elemente im Test über die Netsilik-Eskimos erwähnt werden, um deren Erfassung sich der Test bemüht (b).

a) In dem Abschnitt über das Verhalten der Tiere gab es die folgenden Item-Typen (a. a. O., 69):

1. Einfache Informationen und Begriffsbestimmungen einschließlich der gebräuchlichen Terminologie;
2. Kenntnisse über menschliches und tierisches Verhalten;
3. Fähigkeit, einfache grafische Darstellungen zu deuten und Schlüsse daraus zu ziehen;
4. Verständnis grundlegender Begriffe des Kurses;
5. Fähigkeit, Vergleiche zu ziehen zwischen Menschen und Tieren;
6. Fähigkeit, auf der Grundlage der gegebenen Information vernünftig zu urteilen und zu argumentieren;
7. Fähigkeit, vorliegendes Beweismaterial und gegebene Unterlagen zur Vorhersage von Verhaltensweisen zu benutzen.

b) In der Einheit über die Netsilik-Eskimos konzentrierte sich der Fragebogen auf das Verständnis der folgenden drei Elemente (a. a. O., 69-70):

1. Verstehen einiger Charakteristika der Art des Lebens der Netsilik-Eskimos (1. Frage) und Fähigkeit, diese spezifischen Verhaltensweisen, z. B. die Gesetze der Gesellschaft, Mythen, geistige und physische Bedürfnisse, im Kontext eines organisierten Bezugsrahmens zu interpretieren (Frage 2, 3, 7, 8);
2. Vergleich der Art der Netsilik-Eskimos mit unserer Art (Frage 4); Vergleich des Lernens bei den Menschen und Affen (Frage 5);
3. Ableitung und Begründung von Beweisen, die auf Kenntnissen beruhen, die im Kurs erworben werden (Frage 6).

c) Fragebogen II zur Netsilik-Familie (a. a. O., 82-86)

Name:

Datum:

Auf diesem Fragebogen sollst du deine Ansichten über die Vorgänge im Leben der Netsilik-Eskimos äußern. Der wichtigste Teil dieser Meinungsäußerung wird dann kommen, wenn ihr – du und deine Klassenkameraden – ein gemeinsames Gespräch darüber führt, warum ihr bestimmte Antworten als die »besten« herausgesucht habt. Vielleicht werden dir neue und interessante Gesichtspunkte kommen, während du über diese Fragen nachdenkst und hörst, was deine Klassenkameraden zu sagen haben.

1. Lies jeden der folgenden Sätze. Wenn du ihm zustimmst, mache ein Kreuz in die Spalte »*Einverstanden*«. Wenn du anderer Ansicht bist, mache das Kreuz in der Spalte »*Nicht einverstanden*«. Wenn du die Fragen über die Netsilik-Eskimos beantwortest, halte dir vor Augen, wie sie zu der Zeit waren, als Rasmussen sie besuchte.

	Ein- ver- stan- den	Nicht ein- ver- stan- den
1) Wenn sie magische Worte sprechen und den alten Bräuchen folgen, fühlen die Netsilik-Eskimos sich sicher.		
2) Wenn vier Eskimos an einer Übergangsstelle zusammenarbeiten, können sie normalerweise mehr Rentiere töten, als wenn ein jeder für sich jagt.		
3) Die Kinder der Netsilik-Eskimos lernen den religiösen Glauben ihrer Sippe aus Büchern.		
4) Einem Eskimobaby einen Namen zu geben, ist den Eskimos wichtig, weil sie glauben, daß der Name das Baby schützen hilft.		
5) Um überleben zu können, muß eine Netsilikfrau einen Mann haben; aber ein Netsilikmann kann sehr gut ohne Frau leben.		
6) Netsilik-Familien wählen für ihre Söhne lebenslange Partner aus, mit denen sie gemeinsam zur Robbenjagd gehen und ihre Beute teilen.		
7) Die Netsilikfrau hat die Aufgabe, die Stiefel zu nähen; der Netsilikmann muß die Stiefel geschmeidig halten.		
8) Wenn ein Netsilik <i>kein</i> guter Robbenfänger ist, wird seine Familie verhungern.		
9) Netsilikmänner wählen sich manchmal Fremde als Partner bei der Robbenjagd.		
10) Eine Mutter der Netsilik-Eskimos ist ebenso glücklich über die Geburt eines Jungen wie eines Mädchens.		
11) Netsilik-Eskimos halten das Jagen für einen Sport.		
12) Es gibt auf der Welt Menschen, die in keiner Hinsicht wie Amerikaner sind.		
13) Die Menschen wie auch die Tiere haben bestimmte Glaubenssysteme.		
2. Weiter unten findest du mehrere Aussagen über die Netsiliks. Wovon hängt jeder der darin genannten Sachverhalte ab? Du könntest zur Ansicht kommen, daß mehr als eine Antwort gegeben werden könnte, aber kreuze dennoch jeweils nur <i>eine</i> Antwort an.		
a) Hängt ab von <i>Regeln</i> der Netsilik-Gesellschaft.		
b) Hängt davon ab, <i>was ein Mensch vorzieht</i> .		
c) Hängt davon ab, <i>was ein Mensch zu tun vermag</i> .		

	a)	b)	c)
1) Die Art von Liedern, welche bei den Netsilikern entstehen			
2) Die Verwendung von Magie und anderen Glaubensvorstellungen bei den Netsilikern			
3) Die Bräuche, die mit der Geburt eines Netsilikbabys verknüpft sind			
4) Die Freunde, welche Netsilikinder erwerben			
5) Die Wahl eines Liedpartners			
6) Das Überleben in einem strengen arktischen Winter			
7) Die Netsilikern, die als Führer wirken			
3. Wieviel bedeuten die folgenden Dinge einem Netsilik-Eskimo in seinem täglichen Leben? (Für jede Sache ist eine Rubrik anzukreuzen)			

	sehr viel	einiges	sehr wenig
1) Die Regeln der Netsilik-Gesellschaft			
2) Was andere Leute von ihm denken			
3) Was er gern tun möchte			
4) Das Klima und die Natur			
5) Glaubensvorstellungen und Magie			
6) Was seine Familie von ihm erwartet			
7) Dinge zu tun, wozu er befähigt ist			

4. Wenn eine Gruppe von Netsilik-Eskimos zu uns auf Besuch käme, würden einige Dinge unseres täglichen Lebens ihnen vertraut sein; andere würden ihnen anders und fremdartig erscheinen. Für jede der unten angeführten Antworten:

Setze ein V ein bei den Dingen, die einem Eskimo vertraut sein würden.

Setze in entsprechender Weise ein F bei Dingen ein, die ihm fremdartig und anders erscheinen würden.

- 1) _____ Die Art, wie die meisten von uns Hunden gegenüberstehen.
- 2) _____ Die Tatsache, daß wir Wörter verwenden, um unsere Gefühle und Vorstellungen auszudrücken.
- 3) _____ Die Tatsache, daß die verschiedenen Räume in unseren Häusern verschiedenen Zwecken dienen.
- 4) _____ Die Art, wie wir empfinden, wenn sich ein Freund über uns lustig macht.
- 5) _____ Die Tatsache, daß unsere Eltern uns Geschichten erzählen, wenn wir klein sind.
- 6) _____ Die Art, wie die meisten von uns über das Jagen von Tieren denken.
- 7) _____ Die Tatsache, daß wir oft nicht benötigte Gegenstände und Nahrung wegwerfen.

5. Auf welche der angeführten Arten lernen sowohl Paviane wie auch Menschen?
 Kreuze alle Antworten an, die sowohl für die Paviane wie auch Menschen zutreffen.

- 1) _____ Aus ihren eigenen Fehlern.
- 2) _____ Durch gegenseitigen Gedankenaustausch.
- 3) _____ Durch Nachahmung anderer.
- 4) _____ Indem sie Geschichten zuhören.
- 5) _____ Indem sie andere beobachten.

6. Sowohl Netsilik-Eskimos als auch Wölfe jagen in der Tundra Rentiere. Weiter unten folgt die Beschreibung eines Jägers. Lies die Beschreibung und entscheide dann, ob der Jäger ein Wolf oder ein Netsilik-Eskimo ist oder ob er beides sein könnte.

Ich jage manchmal allein, aber oft jage ich in kleinen Gruppen. Oft treibe ich Rentiere in eine Richtung, wo sich Wesen meiner Art versteckt halten. Ich gedenke unterschiedliche Verfahren zum Rentierfang zu gebrauchen, je nachdem, ob ich das Ren zu Lande oder im Wasser jage. Einige meiner Art-

genossen sterben mitunter in einem Jahr, in dem nicht genug Rentiere getötet werden.

Was bin ich? (Kreuze *nur die beste* Antwort an)

1) Ein Netsilik-Eskimo.

2) Ein Wolf.

3) Der Jäger könnte entweder ein Netsilik-Eskimo oder ein Wolf sein.

Aus welchem Grund hast du oben deine Antwort gewählt?

(Kreuze *nur* die Antwort an, die dir als *die beste* erscheint)

1) Sowohl die Netsilik-Eskimos als auch die Wölfe verhalten sich ganz so, wie das oben beschrieben wird.

2) Sowohl die Netsilik-Eskimos als auch die Wölfe arbeiten bei der Jagd zusammen.

3) Nur ein Mensch ist imstande, darüber zu entscheiden, welche Jagdmethoden in einem bestimmten Gelände am vorteilhaftesten sind.

4) Nur Wölfe jagen in Rudeln und treiben Rentiere anderen Wölfen zu, die sich versteckt halten.

7. Die Netsiliks tun einige Dinge hauptsächlich, weil ihr tägliches Überleben davon abhängt (physische Bedürfnisse). Überlege dir, ob die folgenden Tätigkeiten hauptsächlich ein *physisches* oder ein *geistiges* Bedürfnis befriedigen. Dann setze entsprechend ein p oder g vor jeden der angeführten Sätze.

1) Kingnuk bedeckt die Augen eines Fisches mit Asche.

2) Der Angatok ruft laut die Namen der großen Jäger, wenn ein Kind geboren ist.

3) Im Lager am Fluß reparieren die Männer zuerst das Wehr, das vom Wintereis beschädigt wurde.

4) Die Männer achten sehr darauf, daß sie ihre Werkzeuge nicht in der Nähe des Steinwehres ausbessern.

5) Ein junger Jäger denkt sich ein schönes Lied über das große Rentier aus, das er fangen will.

6) Netsilik-Eskimos bauen Inukshuks in der Form, daß sie der Gestalt eines Mannes ähneln.

7) Ein sorgsamer Eskimo tröpfelt stets frisches Wasser in den Mund einer gefangenen Robbe.

8) Ein Mann kann sich die Frau seines Liedpartners ausleihen, wenn seine eigene Frau nicht imstande ist, mit ihm zu reisen.

8. Ihr habt viele Netsilik-Geschichten gelesen, wie z. B. die über Nulijak, dessen Finger sich in Robben verwandelten. Ihr kennt auch die Netsilik-Geschichte über die beiden Waisen, die sich in Donner und Blitz verwandelten. Was hältst du von solchen Netsilik-Geschichten?

Kreuze die *zwei* Antworten an, die deinem Empfinden am besten entsprechen.

1) Sie haben sich tatsächlich niemals ereignet.

2) Sie haben sich ereignet, aber vor langer Zeit.

3) Solche Geschichten werden nur bei primitiven Menschen erzählt.

4) Sie sind den Geschichten sehr ähnlich, die mir erzählt wurden, als ich klein war.

5) Diese Geschichten machen es mir leichter, zu verstehen, wie es den Netsiliks bei ihrer Lebensweise zumute ist.

5. Kategorien zur Unterrichtsbeobachtung und eine Checkliste (a. a. O., 91)

Ein weiteres wichtiges Element der Evaluation ist die Unterrichtsbeobachtung, zumal es ein zentrales Anliegen der Curriculumentwickler war, die Unterrichtsprozesse im Sinne heuristischen Lernens zu verbessern. Um eine Beobachtung angemessen durchführen zu können, müssen die erkenntnisleitenden Interessen offengelegt werden, unter denen die Unterrichtsbeobachtungen stattfinden. In diesem Falle sind es die folgenden 15 Konzepte (a. a. O., 88–89):

1. Lehrer in nicht-direktiver Rolle
2. Lehrer als Informationsquelle
3. Häufige Gruppenarbeit
4. Ausmaß der Geräusche während des Unterrichts
5. Sichtbares Schülerinteresse
6. Lehrer- und Schülerbewegung in der Klasse
7. Lehrer stellt viele Fragen
8. Schüler stellt viele Fragen
9. Viele Diskussionen und problemorientiertes Lernen
10. Entspannte, fördernde Lernumgebung
11. Verschiedenheit der Aktivitäten
12. Achtung für die Ideen eines anderen
13. Intensive Schüler-Schüler Kommunikation
14. Aktivitäten, die auf die Entwicklung von Begriffen zielen
15. Verbindung zwischen Zielen und Aktivitäten.

Sie werden nach einem Raster interpretiert, der folgende Dimensionen enthält:

1. Analyse der Beobachtungen
2. der Klassenraum
3. die Unterrichtsorganisation
4. Arten der verbalen Aktivitäten

Einführung der Lehrer; Vortrag; Frage – Antwort; gelenkte Diskussion; Diskussion mit offenem Ende; inwieweit sind die verbalen Aktivitäten schülerzentriert?; Schüler-Lehrer-Beziehung; Motivation.

Evaluation der Unterrichtsstunde

Faktenfragen	_____:	_____:	_____:	Meinungsfragen
Kurze Antwort	_____:	_____:	_____:	Langatmige Erwiderung
Fragen hauptsächlich vom Lehrer	_____:	_____:	_____:	Fragen hauptsächlich von Schülern
Meinungsaustausch hauptsächlich zwischen Schüler und Lehrer	_____:	_____:	_____:	Meinungsaustausch hauptsächlich zwischen Schülern
Der Lehrer legt den Unterrichtsgang fest und leitet ihn	_____:	_____:	_____:	Schüler schlagen Themen zur Erörterung vor
Rolle des Lehrers bestimmt durch: Autorität	_____:	_____:	_____:	Rolle des Lehrers gekennzeichnet durch: Zurückhaltung
Die Schüler haben keine klaren Zielvorstellungen	_____:	_____:	_____:	Die Schüler wissen genau, worauf es ankommt
Weniger als ein Drittel der Schüler beteiligen sich	_____:	_____:	_____:	Fast alle Schüler beteiligen sich
Geringes Interesse der Schüler	_____:	_____:	_____:	Großes Interesse der Schüler
Die Klasse ist ruhig	_____:	_____:	_____:	Lärm in der Klasse

Allgemeines Verhalten des Lehrers

Lehrer hält Abstand von der Klasse	_____:	_____:	_____:	Er steht nahe bei den Schülern
Lehrer bewegt sich kaum	_____:	_____:	_____:	Lehrer bewegt sich viel
Lehrer holt nichts aus den Schülern heraus	_____:	_____:	_____:	Lehrer bemüht sich, möglichst viel aus den Schülern herauszuholen
Lehrer achtet streng auf das Verhalten der Schüler	_____:	_____:	_____:	Lehrer läßt viel durchgehen
Lehrer paßt sich im Reden dem Niveau der Schüler an – sehr	_____:	_____:	_____:	Lehrer paßt sich dem Niveau der Schüler an – gar nicht
Lehrer beherrscht die Klasse	_____:	_____:	_____:	Lehrer und Schüler zeigen im Unterricht Kooperation

II.2. Verzeichnis der wichtigsten Curriculummateriellen und Spiele in den *New Social Studies**

1. Curriculummateriellen

Projekt	Projektleiter	Projektdressse	Verlag	erschienen	Klasse	Lernbereich
Amherst Project, The Committee on the Study of History Units in American History	Richard H. Brown, Van R. Halsey	The Newberry Library 60 West Walton Street Chicago, Ill. 60610	Addison-Wesley Publ. Comp., Menlo Park, Cal. 94025	6 Einh. 1970, 4 Einh. 1972, zusätzl. Einh. für 1973 geplant	9-12	Geschichte, Human- wiss.
Anthropology Curriculum Study Project (ACSP), Patterns in Human History	Malcolm Collier	Anthropology Curriculum Study Project (ACSP) 5612 Kimbark Avenue Chicago, Ill. 60637	The Macmillan Company	1971	9, 10	Anthropologie
Boston Children's Museum, Materials and Activities for Teachers and Children (MATCH)	Frederick H. Kresse	The Children's Museum Jamaicaway Boston, Mass. 02130	American Science and Engineering, Inc.	Kl. 1-3; The City, 1969; Kl. 5-6: The Japanese Family, 1969; Kl. 5-6: A House of Ancient Greece, 1969	1-6	Anthropologie, Geo- graphie, Geschichte, Soziologie
California, University of, at Berkeley, Asian Studies Curriculum Project, Asian Studies Inquiry Program	John U. Michaelis Robin J. McKeown	School of Education Tolman Hall Univ. of Calif. Berkeley, Cal. 94720	Field Educational Publications Inc.	1969	10 (11, 12)	Asiatische Studien
California, University of, at Berkeley, World Studies Inquiry Series	Robin J. McKeown	Department of Education, Sprout Hall Riverside, Cal. 92502	Field Educational Publications, Inc.	Afrika: 1969; Latein- amerika: 1969; Asien: 1970; Europa: gepl. Jan. 1973	7-12	Anthropologie, Wir- schaftswiss., Geogra- phie, Soziologie

* Erstellt mit Hilfe von Irving Morrisett und William Stevens vom Social Science Education Consortium; zugrunde liegen das Data Book und andere Verzeichnisse.

California, University of, at Los Angeles, Committee on Civic Education	Richard P. Longaker Charles N. Quigley	Univ. of Calif. School of Law Los Angeles, Cal. 90024	Ginn and Company	Your Rights and Responsibilities as an American Citizen, 1967; Conflict, Politics and Freedom, 1968; Voices for Justice, 1970	4-12	Politikwissenschaft, Recht
Carnegie-Mellon University, Social Studies Curriculum Project	Edwin Fenton	Carnegie-Mellon Univ., Schenley Park Pittsburgh, Penn. 15213		Kl. 9: Comparative Political Systems, 1967; Comparative Economic Systems, 1968; Kl. 10: The Shaping of Western Society, 1968, Tradition and Change in Four Societies, 1968; Kl. 11: A New History of the United States, 1969; Kl. 12: The Humanities in Three Cities, 1969, Introduction to the Behavioral Sciences, 1969	9-12	Anthropologie, Wirtschaftswiss., Humanwiss., Politikwiss., Soziologie, Geschichte
Chicago, University of, Industrial Relations Center, Elementary Economics Project, Elementary School Economics I u. II	William D. Rader	Industrial Relations Center University of Chicago Chicago, Ill. 60637	The Allied Education Council		I 4, II 5	Wirtschaftswiss.
Chicago, University of, Industrial Relations Center, Elementary Economics Project, Economic Man	William D. Rader	Industrial Relations Center University of Chicago Chicago, Ill. 60637	Benefic Press		6-8	Wirtschaftswiss., Geographie, Politikwiss. und Soziologie

Projekt	Projektleiter	Projektadresse	Verlag	erschienen	Klasse	Lernbereich
Colorado, University of, Our Working World	Lawrence Semesh	970 Aurora Avenue Univ. of Colorado Boulder, Colorado 80302	Science Research Associates	Kl. 1: Families at Work, 1964; Kl. 2: Neighbors at Work, 1965; Kl. 3: Cities at Work, 1967; Kl. 4: Regions of the United States, gepl. 1973; Kl. 5: The American Way of Life, gepl. 1973; Kl. 6: Regions of the World, gepl. 1973	1-6	Wirtschaftswiss., Sozialwiss.
Denver, University of Worldmindedness Institutes, Discovering the World: An Ad- venture in Global Understanding	Edith W. King	Worldmindedness Institutes, School of Education, Univ. of Denver Denver, Colorado 80210	Spoken Arts, Inc.	1970	Kindergarten - 5	Anthropologie, Kunst, Geographie, Ge- schichte, Lit., Musik, Psychologie, Soziolo- gie
Education Develop- ment Center, Incor- porated Social Studies Curriculum Program	Peter Dow	Education Develop- ment Center, Inc. (EDC), 15 Mifflin Place, Cambridge, Mass. 02138	Man: A Course of Study, 1970, Curricu- lum Development Associates, Inc.; From Subject to Citizen, 1970, Deno- yer-Geppert Com.; Black in White America 1973, The Macmillan Company		4-12	Sozialwiss., Human- wiss.
Educational Research Council of America, Concepts and Inquiry	Raymond English	Educational Research Council of America Rockefeller Building Cleveland, Ohio 44113	Allyn and Bacon, Inc.	Kindergarten: Learn- ing About the World, 1970, Children in Other Lands, 1970; Kl. 1: Our Country, 1970, Explorers and Discoverers, 1970; Kl.	Kindergarten - 9	Anthropologie, Wirt- schaftswiss., Geogra- phie, Geschichte, Politikwiss., Psycho- logie, Soziologie

2: Communities at Home and Abroad, 1970, American Communities, 1970; Kl. 3: The Making of Anglo America, 1970, The Metropolitan Community, 1970; Kl. 4: The Story of Agriculture, 1971, The Story of Industry, 1971, Area Study: India: A Society in Transition, 1971; Kl. 5: The Human Adventure, 1971; Area Study: The Middle East, 1971; Kl. 6: The Human Adventure, 1971, Area Study: Latin America, 1971; Kl. 7: The Challenge of Our Time: The Recent and Contemporary World, 1972, Area Study: Africa, 1972; Kl. 8: Six Generations of Americans, 1972, Area Study: North America and the Caribbean, 1972; Kl. 9: The Price of Freedom: Comparative Politics and Economics, 1973, Area Study: Europe, East and West, 1973

Wirtschaftswiss.,
Geographie, Ge-

9-12

1963

Foreign Policy Association: Foreign Policy

Foreign Policy Association

James M. Becker

Foreign Policy Association, International

Projekt	Projektleiter	Projektadresse	Verlag	erschienen	Klasse	Lernbereich
Studies in Elementary and Secondary Schools		345 East 46th Street New York, N.Y. 10017	Priorities - 1970-71 und Headline Series; Thomas Y. Crowell Company; New Dimensions; Allyn and Bacon, Inc.: Great Decisions; Holt, Rinehart and Winston, Inc.: Great Decisions (1972)			schichte, Politikwiss., Soziologie
Georgia, University of, Anthropology Curriculum Project	Marion J. Rice Wilfrid C. Bailey	Anthropology Curri- culum Project, Univ. of Georgia 105 Fain Hall Athens, Georgia 30601		Kindergarten: Con- cept of Culture: An Introductory Unit, 1968; Kl. 1: Concept of Culture, 1965; Kl. 2: Development of Man and his Cul- ture: New World Prehistory, 1966; Kl. 4: Concept of Culture, 1965; Kl. 5: Development of Man and his Culture: Old World Prehisto- ry, 1966; Kl. 7-9: Life Cycle, 1969; Kl. 7: Language, 1968, Kl. 8, 9: Political Anthropology, 1968; Kl. 7-12: Race, Caste, and Prejudice, 1970	Kindergarten - 12	Anthropologie, Eng- lisch, Humanwiss., Soziologie, Politik- wiss.
Harvard University Social Studies Project	Fred M. Newmann Donald W. Oliver	Appian Way, Cam- bridge, Mass. 02138	American Education Publ.	1967-70	7-12	Anthropologie, Wirt- schaftswiss., Geogra- phie, Geschichte, Politikwiss., Psycho- logie

High School Geography Project, Geography in an Urban Age	William Pattison Nicholas Helburn Dana Kurfman	Association of American Geographers 1146 16th Street N.W. Washington, D.C. 20036	The Macmillan Company School-Division	1. Geographie of Cities, 1969; 2. Manufacturing and Agriculture, 1969; 3. Cultural Geography, 1970; 4. Political Geography, 1970; 5. Habitat and Resources, 1970; 6. Japan, 1970	10 (7-12)	Hauptgebiet: Geographie, außerdem: Anthropologie, Wirtschaftswiss., Geschichte, Politikwiss., Soziologie
Indiana University, High School Curriculum Center in Government, American Political Behavior (APB)	Howard D. Mehlinger John J. Patrick	High School Curriculum Center in Government, Indiana Univ. 1129 Atwater, Bloomington, Ind. 47401	Ginn and Company	1972	9-12	Politikwiss.
Law in American Society Foundation, Justice in Urban America Series	Robert H. Ratcliffe	Law in American Society Foundation 29 South LaSalle Street Chicago, Ill. 60603	Houghton-Mifflin Company	1970	9 (10-12)	Staatsbürgerkunde, Staatswesen, Soziale Probleme
Michigan, University of, Elementary Social Science Education Program, Social Science Laboratory Units	Robert S. Fox Ronald Lippitt	Center of Research on Utilization of Scientific Information Institute for Social Research, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan 48106	Science Research Associates	1969	4-6 (3, 7)	Sozialpsychologie
Minnesota, University of, Project Social Studies, Family of Man	Edith West Charles L. Misaokos	Project Social Studies Curriculum Center University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota 55455	Selective Educational Equipment, Inc.	Niveau I und II: Family Studies 8 Einh. 1971-73. Niveau III und IV: Gegenüberstellung von politischen und sozialen Institutionen: 4 Einh. 1972-73. Gegenüberstellung von wirtschaftlichen Systemen: 4 Einh. 1973 geplant	Kindergarten - 5	Anthropologie, Wirtschaftswiss., Geographie, Geschichte, Politikwiss., Soziologie

Projekt	Projektleiter	Projektadresse	Verlag	erschienen	Klasse	Lernbereich
Ohio University, Economics Curricular Materials for Secondary Schools	Meno Lovenstein	Ohio Council on Economic Education Ohio University Athens, Ohio 45701	s. Projektadresse	1966	9 (10-12)	Wirtschaftswiss.
Ohio University, Manpower and Economic Education: Opportunities in American Economic Life	Robert L. Darcy Phillip E. Powell	Ohio Council on Economic Education Ohio University Athens, Ohio 45701	Joint Council on Economic Education	1968	7-9 (10-12)	Wirtschaftswiss.
San Francisco State College, Tabo Program in Social Science	Mary C. Durkin A. H. McNaughton Charles B. Myers Norman E. Wallen	s. Verlag	Addison-Wesley Publishing Company	Kl. 1: People in Families, 1972; Kl. 2: People in Neighborhoods, 1972; Kl. 3: People in Communities, 1972; Kl. 4: Our State, 1969; Kl. 5: United States and Canada, Transition, 1969; Kl. 6: Middle and South America, 1969; Kl. 7: Western Civilization, 1969; Kl. 8: United States: Change, Problems, and Promises, 1969	1-8 (K)	Anthropologie, Wirtschaftswiss., Geographie, Geschichte, Politikwiss., Psychologie, Soziologie
Sociological Resources for the Social Studies	Robert C. Angell Robert A. Feldmesser	American Sociological Association 1722 N.E. Street, N.W. Washington, D. C. 20036	Allyn and Bacon, Inc.	Episodes in Social Inquiry Series: 5 Einb. 1969-70; Inquiries in Sociology, 1972; Readings in Sociology Series, 6 Einb. 1970-71	10-12	Soziologie

Tufts University, Lincoln Filene Center for Citizenship and Public Affairs	John S. Gibson	Lincoln Filene Center for Citizenship and Public Affairs Tufts University Medford, Mass. 02155	s. Projektradresse	Intergroup Relations Curriculum: A Program for Elementary School Education, 1969, Kindergarten - 6; High School Social Studies Program, 1968 (Klasse 7-12)	Kindergarten - 12	Hauptgebiet: Politikwiss., außerdem Anthropologie, Wirtschaftswiss., Geschichte, Soziologie
--	----------------	--	--------------------	--	-------------------	---

2. Spiele

Spiel	Entwicklung	Verlag	Klasse	Lernbereich	Zahl der Spieler
Abolition: An American History Simulation Game	Russ Durham and Virginia Durham	Random House, Inc. 1971	10-12 (7-9)	Amerik. Geschichte	18-35
American History Games	Alice Kaplan Gordon	Science Research Associates 1970	8-12	Amerik. Geschichte	25-35
Baldicer	Georgeann Wilcoxson	John Knox Press 1970	6-12 (Erwachsene)	Wirtschaftswiss., Politikwiss., Soziologie	20 (40)
Blacks and Whites	Psychology Today Magazine	The Headbox, Educational Products Division 1970	7-12 (Erwachsene)	Soziologie	3-9
Campaign	Instructional Simulations, Inc. (ISI)	Instructional Simulations, Inc. 1970	10-12 (Erwachsene)	Politikwiss., Soziologie	23-40
The College Game	Ronald Short	The College Game 1969	10-13	Soziologie, Menschl. Beziehungen	3-15
Conflict	Gerald L. Thorpe	Simile II 1972	10-12 (Erwachsene)	Internat. Beziehungen, Politikwiss.	24-42

Spiel	Entwicklung	Verlag	Klasse	Lernbereich	Zahl der Spieler
Consumer	Gerald Zaltman	Western Publishing Company, Inc. 1969	7-12 (Erwachsene)	Konsumerziehung	11-34
Crisis	Western Behavioral Sciences Institute (WBSI)	WBSI 1966	7-12 (Erwachsene)	Internat. Beziehungen	18-36
Culture Contact	ABT Associates, Inc.	ABT Associates, Inc. 1969	7-12	Anthropologie, Soziologie	20-30
Dangerous Parallel	Roger G. Mastrude	Scott Foresman and Company 1969	8-12 (Erwachsene)	Internat. Beziehungen, Politikwiss.	18-36
Democracy	James S. Coleman	Western Publishing Company, Inc. 1966, 1969	7-9	Politikwiss.	6-11
Dig	Jerry Lipetzky	Interact Company 1969	9-12 (6-8) (Erwachsene)	Anthropologie	14-36
Disunia	David Yount, Paul Dekock	Interact Company 1968	9-12 (Erwachsene)	Amerik. Geschichte, Politikwiss.	20-35
Ecology	B. Collins, R. Rosen, M. Piret	Urban Systems, Inc. 1970	6-9	Ökologie, Geschichte	2-4
Economic Decision Games	Erwin Rausch	Science Research Associates, Inc. 1968	12 (Erwachsene)	Wirtschaftswiss.	12-48
Economic Man in the Market	Elementary Economics Project, Univ. of Chicago	Benfic Press 1971	6-8	Wirtschaftswiss.	8-20
Economic System	T. R. Harris, J. S. Coleman	Western Publishing Company, Inc. 1969	9-12 (7, 8) (Erwachsene)	Wirtschaftswiss.	7-15
Extinction	Stephen P. Hubbell	Sinauer Associates, Inc. 1971	9-12 (6-8) (Erwachsene)	Biologie, Ökologie und Gegenwärtige Probleme	2-4 (5-8)

Family Life Income Patterns (FLIP)	Instructional Simulations, Inc. (ISI)	ISI 1970	11 (Erwachsene)	Wirtschaftswiss.	ab 2
Generation Gap	E. O. Schild, S. Boocock	Western Publishing Company, Inc. 1969	6-9 (10-12)	Soziologie, Menschl. Beziehungen	6
Ghetto	Dove Toll	Western Publishing Company, Inc. 1969	10-12 (7-9) (Erwachsene)	Soziologie, Gegenwärtige Probleme	10-20
Grand Strategy	Abt Associates, Inc.	Abt Associates, Inc. 1970	10-12 (7-9)	Internat. Beziehungen	10-30
Hang up	Synectics Education Systems, Unitarian Univ.	The Unitarian Universalist Ass. 1969	6-12 (Erwachsene)	Menschl. Beziehungen, Psychologie, Soziologie	6 (ab 2)
Hard Rock Mine Strike	Ass. Russ and Virginia Durham	Random House, Inc. 1970	7-12 (Erwachsene)	Amerik. Geschichte, Arbeiterbewegung und Politikwiss.	11-35
Inner-City Planning	Stephen J. Fischer, R. A. Montgomery, Jr.	The Macmillan Company 1971	9-12	Politikwiss., Soziologie, Gegenwärtige urbane Probleme	12-40
Inter-Nation Simulation Kit	Cleo H. Cherryholmes, Harold Guertzow	Science Research Associates, Inc. 1966	9-12 (Erwachsene)	Gegenwärtige Probleme, Internat. Beziehungen, Politikwiss., Krieg- und-Frieden-Problematik, Weltgeschichte	ab 14
Life Career	Sarane S. Boocock	Western Publishing Company, Inc. 1969	8-12	Menschl. Beziehungen	2-20
New Town	Barry R. Lawson	Harwell Associates 1971	7-12 (Erwachsene)	Umwelterziehung, Politikwiss., Urbane Probleme	4-10
People in Action	Fannie and George Shafel	Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1970	1-3 (4)	Menschl. Beziehungen, Soz. Probleme	3-36

Spiel	Entwicklung	Verlag	Klasse	Lernbereich	Zahl der Spieler
Pollution: Negotiating a Clean Environment	Paul Twelher	Instructional Development Corporation 1971	7-12	Ökologie, Soziologie	4-32
Propaganda	Robert W. Allen, Lorne Greene	WFN Proof Company 1966, 1969	7-12 (Erwachsene)	Interdisziplinäre Verhaltenswiss., Engl., Logik, Politikwiss., Psychologie, Soziologie	4
Pursuit	ABT Associates, Inc.	Reader's Digest Services, Inc. 1970	7-9	Amerik. Geschichte, Bürgerrechte	6-30
Queries 'n Theories	Layman Allen, Peter Kugel, Joan Ross	WFN Proof Publishers 1970	7-12 (Erwachsene)	Wissenschaftl. Methoden, Linguistik	2-6
The Redwood Controversy	Frederick A. Rasmussen	Houghton Mifflin Company 1971	7 (8-12)	Geographie, Politikwiss., Gegenwärtige Probleme	9-36
Sitte	Western Behavioral Sciences Institute (WBSI)	WBSI 1969	7 (Erwachsene)	Urbane Probleme	20-40
Starpower	R. Garry Shirts	Western Behavioral Sciences Institute (WBSI) 1969	10 (Erwachsene)	Politikwiss.	18-40
Sunshine	David Yount and Paul Dekock	Interact Company 1968	9-12	Amerik. Geschichte, Gegenwärtige Probleme	20-36
System 1	Instructional Simulations, Inc. (ISI)	ISI 1969	3-12 (Erwachsene)	alle Bereiche	Einzelnen oder 2-4
Tracts	Instructional Simulations, Inc. (ISI)	ISI 1969	7-12 (Erwachsene)	Geographie, Politikwiss., Soziologie, Urbane Probleme	8-48
Triangle Trade	Russ Durham, Jack Crawford	Simulation Systems Program United States International Univ. 1969	7-12	Amerik. Geschichte	15-44

Spiel	Entwicklung	Verlag	Klasse	Lernbereich	Zahl der Spieler
The Union Divides	Olcott Forward Publishers, Inc.	Olcott Forward Publishers, Inc. 1971	7-12	Politikwiss.	20-30
Values in Action	Fannie and George Shaftel	Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1970	4-6	Menschl. Beziehungen, Soziale Probleme, Erkennen von Werten	3-36
Words and Action	Fannie and George Shaftel	Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1967	K, 1 (2)	Soziale Probleme, Kommunikation u. Sprachentwicklung	3-36

12. Bibliographie

- ACHTENHAGEN, F. / P. MENK: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 16 (1970) 3, 407-429.
- ACHTENHAGEN, F. / H. L. MEYER (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971.
- ACKERMANN, P.: Politische Sozialisation, Köln 1973 (im Druck).
- ADORNO, TH. W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied und Berlin 1971.
- ADORNO, TH. W. (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft?, Stuttgart 1969.
- ALBERT, E. M.: Values II, value systems, in: The International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 16, New York: Macmillan & Free Press 1968, 287-291.
- ALBERT, H.: Konstruktion und Kritik. Aufsätze zur Philosophie des kritischen Rationalismus, Hamburg 1972.
- ALBERT, H.: Traktat über kritische Vernunft, Tübingen 1969.
- ALBERTY, H.: Designing programs to meet the common needs of the youth, in: National Society for the Study of Education. Fifty-second Yearbook, Part I. Adapting the secondary education program to the needs of the youth, Chicago: University of Chicago Press 1953.
- ALKIN, M. C.: Die Aufwands-Effektivitäts-Evaluation von Unterrichtsprogrammen, in: Ch. Wulf, 1972d, 146-165.
- ALLEN, H. P.: The federal government and education, New York: McGraw-Hill 1950.
- ALLEN, R. F. / J. V. FLECKENSTEIN / P. M. LYON, (Eds.): Inquiry in the social studies. Theory and examples for classroom teachers, Washington D. C.: National Council for the Social Studies 1967.
- ANDERSON, L. F.: An examination of the structure and objectives of international education, in: Social Education, Nov. 1968, reprint o. Seitenangabe.
- ANDREAE, H.: Über die Ideologisierung der politischen Bildung, in: aus politik und zeitgeschichte, beilage zur wochenzeitung das parlament 10/1972.
- Anthropology Curriculum Study Project. History as culture change: An overview, teaching plan, New York: McMillan 1968.
- APEL, K.-O.: Szientismus oder transzendente Hermeneutik?, in: Hermeneutik und Dialektik, Bd. I, hrsg. R. Bubner u. a., Tübingen 1970, 105-144.
- APEL, K.-O. / J. HABERMAS / H. G. GADAMER / C. v. BORMANN / R. BUBNER / H. J. GIEGEL: Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/M. 1971.
- ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.): Philosophical analysis and education. New York: Routledge and Kegan Paul 1966.
- ASSEL, H.-G.: Ideologie und Ordnung als Problem politischer Bildung, München 1970.

- AUERNHEIMER, G.: Mitbestimmung in der Schule, München 1971.
- AURIN, K.: Zusammenfassender Bericht über Begabung und Schuleignung in ländlichen Gebieten Baden-Württembergs, in: Gleiche Chancen im Bildungsgang, Reihe A, Nr. 9 »Bildung in neuer Sicht« hrsg. Kultusministerium Baden-Württemberg, Villingen 1968, 1-113.
- BAAKE, D.: Aspekte einer Vermittlung von Kommunikations- und Erziehungswissenschaft, in: Realistische Erziehungswissenschaft, hrsg. D. Hoffmann u. H. Tütken, Hannover 1972, 11 ff.
- Background and evaluation of the elementary school economic program, Industrial Relations Center, Chicago: The University of Chicago Press 1965.
- BAMMÉ, A. / E. Holling: Zur Kritik der Curriculum-Theorie, in: Das Argument, Nr. 80, Sonderband 1973, 107-119.
- BAETHGE, M.: Abschied von Reformillusionen, in: betrifft: erziehung 5 (1972) 11, 19-28.
- BAETHGE, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik, Frankfurt/M. 1970.
- BAGDIKIAN, B. H.: In the midst of plenty. The poor in America, New York: Signet Books 1964.
- BARBER, R. J.: Die Herrschaft der Manager. Amerikas Business in der Welt von morgen, München 1970.
- BAUERSFELD, H. / H. BRÜGELMANN: Pädagogische Service Centre. Zur Rolle des Lehrers in der skandinavischen Curriculumentwicklung, in: Thema Curriculum H. 2, 1972, 60 f.
- BAUMERT, J.: Regionale Pädagogische Zentren. Hilfe für die Nöte der Schule, in: neue Sammlung 13 (1973) 2, 237-251.
- BEARD, C. A.: A charter for the social sciences, New York: Scribner 1934.
- BECK, J.: Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft?, in: J. Beck u. a. 1970, 90-123.
- BECK, J. / M. CLEMENZ / F. HEMISCH / E. JOUHY / W. MARKERT / H. MÜLLER / A. PRESSEL: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung, München 1970.
- BECKER, E. / G. JUNGBLUT: Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt/M. 1972.
- BECKER, E. / S. HERKOMMER / J. BERGMANN: Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen, Schwalbach 1967.
- BECKER, H. / P. BONN / N. GRODDECK: Demokratisierung als Ideologie? Anmerkungen zur Curriculum-Entwicklung in Hessen, in: betrifft: erziehung 5 (1972) 8, 19-29.
- BEHRMANN, G. C.: Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik politischer Pädagogik, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1972.
- BEIER, G.: Titel und Thesen zur Entwicklung der politischen Bildung - ein Literaturbericht, in: deutsche jugend 19 (1971) 2, 80 ff.
- BERG, H. D. (Ed.): Evaluation in social studies, 35th Yearbook of the National Council for the Social Studies, Washington D. C. 1965.
- BERGIUS, R. (Hrsg.): Lernen und Denken, in: Handbuch der Psychologie, hrsg. K. Gottschaldt, Bd. 1, Halbd. 2, Göttingen 1964.
- BERGMANN, J. / G. BRANDT / K. KÖRBER / E. TH. MOHL, C. OFFE: Herrschaft, Klassenverhältnis und Schichtung, in: Th. W. Adorno (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1969, 67 ff.
- BERGSTRÄSSER, A.: Das Wesen der politischen Bildung, in: Freiheit und Verantwortung 1 (1956) 1, 4-12.

- BERLAK, H.: Values, goals, public policy and educational evaluation, in: *Review of Educational Research* 40 (1970) 2, 261–278.
- BERNDT, E.-B. u. a.: *Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik*, Reinbek 1972.
- BERNSTEIN, B.: Klassifikation und Vermittlungsrahmen im schulischen Lernprozeß, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 17 (1971) 2, 145–173.
- betrifft: *erziehung* 6 (1973) 5. Thema: Der heimliche Lehrplan. Was *wirklich* gelernt wird.
- BEYER, B. K.: Teaching concepts in the classroom, in: B. K. Beyer / A. N. Penna 1971, 61 ff.
- BEYER, B. K. / A. N. PENNA (Eds.): *Concepts in the social studies*, Bulletin No. 45, Washington D. C.: National Council for the Social Studies 1971.
- Bibliography of Publications, 1972–1973*. Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, Madison (Wisc.): University of Wisconsin 1972.
- BIERSTEDT, R.: *The social order*, New York/San Francisco/Toronto/London: McGraw Hill 1963.
- Bildungsbericht '70*. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970.
- BLANKERTZ, H.: *Fachdidaktische Curriculumforschung. Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie*, Essen 1973.
- BLANKERTZ, H.: *Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion*. Unter Mitarbeit von: A. Kell / H. Lange / G. Thoma / H.-J. Kaiser / P. Menck / D. Lenzen, Essen 1971.
- BLANKERTZ, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*, München 1969.
- BLOOM, B. S.: *Toward a theory of testing which includes measurement – evaluation – assessment*. Center for the Study of Evaluation. Report No. 9, Los Angeles Oct. 1968.
- BLOOM, B. S. / J. T. HASTINGS / G. F. MADAUS: *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York: McGraw Hill 1971.
- BOBBITT, J. F.: *How to make a curriculum*, Boston: Houghton Mifflin 1924.
- BOHANNAN, P.: *Anthropology*, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1966.
- BOKELMANN, H.: *Curriculumwissenschaft – Euphorie oder Innovation? Zum Begründungsproblem von Unterricht bei Hilbert L. Meyer*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 19 (1973) 3, 453–474.
- BOOCCOCK, S. S. / E. O. SCHILD (Eds.): *Simulation games in learning*, Beverly Hills (Calif.): Sage Publications 1968.
- BORG, W. R. / M. K. KELLEY / P. LANGER / M. GALL: *The minicourse. A micro-teaching approach to teacher education*. Macmillan Educational Series, 1970. New York: Macmillan 1970.
- BORINSKI, F.: *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland*, Düsseldorf/Köln 1954.
- BRUNN, F.: *Sociales Lernen*, Berlin: Pädagogisches Zentrum 1972.
- BREYVOGEL, W.: Die Didaktik der »Berliner Schule« – kritisiert, in: *erziehung* 5 (1972) 6, 19–32.
- BRIGGS, L. J.: *Sequencing of instruction in relation to hierarchies of competence*, Pittsburgh: American Institutes for Research 1968.
- BROWN, G.: *Human teaching for human learning. An introduction to confluent education*, New York: Viking Press 1971.
- BRUDER, K. J.: Die Atomisierung des Lernens, in: *erziehung* 4 (1971) 6, 23 ff.
- BRÜCKNER, P.: *Provokation als organisierte Selbstfreigabe*, in: H. Giesecke / D.

- Baake / H. Glaser u. a. 1970, 175 ff.
- BRÜGELMANN, H.: Offene Curricula, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 18 (1972a) 1, 95 ff.
- BRÜGELMANN, H.: Lokale Zentren leben von der Initiative des Lehrers – Teacher Centres: Drei Beispiele aus der englischen Curriculumentwicklung, in: *betrifft: erziehung* 5 (1972b) 9, 19–22.
- BRÜGELMANN, H.: Lernziele im offenen Curriculum, in: *Thema Curriculum* H. 2, 1972c, 16–46.
- BRUNER, J. S.: Structures in learning, in: *National Education Association Journal* 52 (1963b) 27 ff.; dt. Übers. in: Holtmann 1972, 73–86; zit. als Bruner 1972a.
- BRUNER, J. S.: The act of discovery, in: *Harvard Educational Review* 31 (1961) 1, 21–32; auch in: Fenton 1966, 124–134; dt. Übers. in: Holtmann 1972, 87–101; zit. als Bruner 1972b.
- BRUNER, J. S.: Man: A course of study, in: M. Feldman / E. Seifman (Eds.) 1969, 216–227.
- BRUNER, J. S.: Toward a theory of instruction, New York: Norton & Co. 1968.
- BRUNER, J. S.: Some elements of discovery, in: L. S. Shulman / E. R. Keislar 1966, 101–113.
- BRUNER, J. S.: The process of education, New York: Vintage Books 1963a.
- BRUNNHUBER, P.: Leitlinien der Sozialkunde, Donauwörth 1970.
- BRUST, R. / A. LICHTER / E. F. MONO / E. OETTINGER / H. SCHWARZ (Hrsg.): *Weinheimer Gesamtcurricula*, Heidelberg 1971.
- Bulletin of Evaluation, London: Schools Council 1971.
- BUROS, O. K. (Ed.): The sixth mental measurements yearbook, Highland Park (N. J.): The Gryphon Press 1965.
- BUSH, V.: Science, the endless frontier. Report to the President on a Program for Postwar Scientific Research, Washington D. C.: U. S. Government Printing Office 1945.
- CAMPBELL, R. F. / L. L. CUNNINGHAM / R. F. MCPHEE: The organization and control of american schools, Columbus (Ohio): Charles E. Merrill Publishing Company 1965.
- CARMICHAEL, ST. / CH. V. HAMILTON: Black power. The politics of liberation in America, New York: Vintage Books 1967.
- CARROLL, J.-B.: The formation of concepts, in: B. K. Beyer / A. N. Penna 1971, 51 ff.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI): Styles of curriculum development. A report by S. Maclure, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development 1973.
- CHASE, F. S.: The distinctive roles of educational laboratories, in: Krug / Poster / Gillies 1970, 306 ff.
- CLAESSENS, D. / A. KLÖNNE / A. TSCHOEPE: *Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland*, Düsseldorf/Köln 1965.
- CLARK, L. H.: Strategies and tactics in secondary school teaching. A book of readings, London: Macmillan 1968.
- CLARK, D. L. / E. G. GUBA: An examination of potential change roles in education, in: National Education Association (Hrsg.) 1967, 111–133.
- CLAUSEN, J. A. (Ed.) et al.: *Socialization and society*, Boston: Little, Brown and Co. 1968.
- CLAUSSEN, B.: Emanzipation – Normengefüge – Erziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Aufsatz von Lutz Rössner, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 19 (1973) 1, 123–133.
- CLEAVER, E.: *Soul on ice*, New York: Delta Books 1968.

- CLEMENTS, M.: The disciplines and social study, in: *Fair / Schaftel 1967*, 51–75.
- COLLIER, D.: The political system, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1966.
- COMMITTEE OF SEVEN: The study of history in the schools. Report to the American Historical Association, New York: McMillan 1906.
- Concept learning. A bibliography, 1950–1967. Technical report No. 82, ed. Center for Cognitive Learning at the University of Wisconsin, Madison, Wisconsin 1969; Supplement ebenda 1971.
- CONNELLY, M.: The character, function and study of curriculum development. Working paper. International Conference on Curriculum Development Styles, Allerton (Ill.) 1971; erscheint auch in: *Thema Curriculum H. 4*, 1973.
- COOLEY, W.: Methoden der Evaluation von Schulinnovationen, in: Ch. Wulf 1972d, 313 ff.
- CORRIE, M. / P. HALSEY: Curriculum development projects, unveröffentlichtes Manuskript des Schools Council, London 1972.
- COX, C.: An inquiry into inquiries, in: *Social Education 29 (1965)* 300 ff.
- CRABTREE, C.: Supporting reflective thinking in the classroom, in: *Fair/Shaftel 1967*, 77–122.
- CREMIN, L. A.: The transformation of the school progressivism in american education 1876–1957, New York: Vintage Books 1961.
- Curiosity, competence, community: Man: A course of study. An evaluation, Cambridge (Mass.): Education Development Center 1970.
- Curriculum Theory Network. Curriculum evaluation. Potentiality and reality, ed. J. Weiss, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education 1972.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Empfehlungen für die Neuordnung der Höheren Schule, Stuttgart 1964.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I, Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Bonn 1973.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Lernziele der Gesamtschule, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 12, Stuttgart 1969.
- DEWEY, J.: Reflective thinking, in: ders.: *How we think*, Boston: D. C. Heath 1933, 106–116. Deutsche Fassung: *Wie wir denken*, Zürich 1951.
- DICHANZ, H.: Didaktische Modelle politischer Bildung (Diss.), Münster 1969.
- DOUGLAS, M. P.: Interrelationships between man and the natural environment for use in the geographic strand of the social studies curriculum, Diss., Stanford California: Stanford University 1954.
- DUBIN, R. / T. C. TAVEGGIA: Das Unterrichtsparadox. Eine vergleichende Analyse der Unterrichtsmethoden an Colleges, in: *Mendk/Thoma 1972*, 14–42.
- DUNN, A. W.: The social studies in secondary education, U. S. Bureau of Education Bulletin No. 28, Washington 1916.
- EASTON, D.: A system approach to political life, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1966.
- EASTON, D. / J. DENNIS: Political socialization of the elementary school child, in: H. D. Riddle / R. S. Cleary (Eds.) 1966, 216–235.
- ECKSTEIN, G. G.: USA: Die neue Linke am Ende?, München 1970.
- EDELSTEIN, W.: Sozialwissenschaftliches Curriculum für die Schule – Eine dezentrale Entwicklungsinitiative, in: S. B. Robinsohn 1972b, 88–100.
- EDELSTEIN, W.: Pragmatische Lehrplanrevision durch die Lehrer, in: R. Burst / A. Lichter / E. F. Mono / E. Oettinger / H. Schwarz 1971, 9 ff.
- EDUCATIONAL POLICIES COMMISSION: The purposes of education in american demo-

- cracy, Washington D. C.: National Education Association 1938.
- EISENSTADT, M.: *The negro in american life*, New York: Oxford Book 1968.
- EISNER, E. W. (Ed.): *Confronting curriculum reform*, Boston: Little, Brown and Co. 1971.
- EISNER, E. W.: Instructional and expressive educational objectives. Their formulation and use in curriculum, in: AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 3, Chicago: Rand McNally 1969, 1-31.
- ELLWEIN, T.: *Politische Verhaltenslehre*, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1967.
- ELLWEIN, T.: *Pflegt die deutsche Schule Bürgerbewußtsein? Ein Bericht über die staatsbürgerliche Erziehung in den höheren Schulen der Bundesrepublik*, München 1955.
- ENGELHARDT, R.: *Urteilsbildung im politischen Unterricht. Neue Pädagogische Bemühungen*, Bd. 38, Essen 1968.
- ENGELHARDT, R.: Die Fallmethode im politischen Unterricht, in: *Die deutsche Berufs- und Fachschule* 62 (1966) 6, 453 ff.
- ENGLE, S. H.: Objectives of the social studies, in: J. P. Shaver / H. Berlak 1968, 42-52.
- EPSTEIN, F. / J. PECK: *Yesterday, today, tomorrow*, New York: Scholastic Book Service 1970.
- ESTVAN, F.: *Social studies in a changing world*, New York: Harcourt, Brace & World 1968.
- Evaluation comment, in: *The Journal of Educational Evaluation* 3 (1972) 4, 1 ff.
- EVERSLEY, E. / F. HALEY: *Episodes: Sociological Resources for the Social Studies. Curriculum Materials Analysis No. 99*, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1970.
- EVERSELY, E. / F. HALEY: *American Political Behavior. Curriculum Materials Analysis No. 98*, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1969.
- EVRON, K.: Introduction: The current meaning of 'behavioralism' in political science, in: J. Charlesworth (ed): *The limits of behavioralism in political science*, Philadelphia: American Academy of Political and Social Science 1962.
- FACKNER, K. (Hrsg.), unter Mitarbeit von H. HARTWIG / H. RITSCHER: *Handbuch des politischen Unterrichts*, Frankfurt 1972.
- FAIR, J.: Implications for junior and senior high schools, in: J. Fair / E. R. Shaftel 1967, 167-230.
- FAIR, J. / F. R. SHAFTEL (Eds.): *Effective thinking in the social studies*, 37th Yearbook of the National Council for the Social Studies, Washington 1967.
- FANCETT, V. S. u. a.: *Social science concepts and the classroom*. Social Studies Curriculum Center at Syracuse University, Syracuse: Syracuse University Press 1968.
- FELDMAN, M. / E. SEIFMAN (Eds.): *The social studies. Structure, models, and strategies*, Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall 1969.
- FENTON, E.: *The new social studies*, New York: Holt, Rinehart and Winston 1967a.
- FENTON, E.: *Developing a new curriculum. A rationale for the Holt Social Studies Curriculum*, New York: Holt, Rinehart and Winston 1967b.
- FENTON, E.: *Teaching the new social studies in secondary schools. An inductive approach*, New York: Holt, Rinehart and Winston 1966.
- FENTON, E. / J. M. GOOD / M. P. LICHTENBERG: Selected social studies concepts, in: B. K. Beyer / A. N. Penna 1971, 24-28.
- FESTINGER, L.: *A theory of cognitive dissonance*, Evanston (Ill.): Row Peterson 1957.

- FISCHER, K. G.: Politische Bildung für die siebziger Jahre?, in: neue politische literatur 16 (1971a) 1, 73-87.
- FISCHER, K. G. (Hrsg.): Zur Praxis des politischen Unterrichts, Stuttgart 1971b.
- FISCHER, K. G.: Emanzipation als Lernziel der Schule von morgen, in: information zum religionsunterricht 2 (1970a), 2-11.
- FISCHER, K. G.: Einführung in die politische Bildung. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der politischen Bildung in der Gegenwart, Stuttgart 1970b.
- FISCHER, K. G. u. a.: Politische Bildung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den sozialkundlich-politischen Unterricht, Stuttgart 1967.
- FISCHER, K. G. / K. HERRMANN / H. MAHRENHOLZ: Der politische Unterricht, Bad Homburg v. d. H./Berlin/Zürich 1965.
- FISCHER, W.: Schule und kritische Pädagogik. Fünf Studien zu einer pädagogischen Theorie der Schule, Heidelberg 1972.
- FLECHSIG, K.-H. / A. GARLICH / H.-D. HALLER / K. HEIPKE / H. SCHLÖSSER: Probleme der Entscheidung über Lernziele, in: F. Achtenhagen / H. L. Meyer 1971, 243-283.
- FLOTTAU, H.: Hunger in Gottes eigenem Land. Armut in Amerika - Ursachen und Folgen, München 1971.
- FRAENKEL, J. R.: A curriculum model for the social studies, in: Social Education, January 1969, reprint o. Seitenangabe.
- FRASER, D. (Ed.): Social studies curriculum development. Prospects and problems, 39. Yearbook 1969, Washington D. C.: National Council for the Social Studies 1968.
- FRECH, H. W.: Innovatives Verhalten und Lehrerbildung, in: Bildung und Erziehung 25 (1972) 1, 41-55.
- FREY, K.: Theorien des Curriculums, Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- FREY, K. / R. HORN / U. ISENEGGER / U. P. LATTMANN / I. RICKENBACHER / B. SANTINI: Eine Handlungsstrategie zur Curriculumkonstruktion, in: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971) 1, 11-29.
- FRIEDENBERG, E. Z.: Coming of age in America. Growth and acquiescence, New York: Vintage Books 1963.
- FRIEDL, A.: Demokratisierung der Schule - eine Utopie?, Frankfurt/M. 1971.
- GAGE, N. L. (Ed.): Handbook of research on teaching, Chicago: Rand McNally 1963.
- GAGEL, W.: Sicherung vor Anpassungsdidaktik? Curriculare Alternativen des politischen Unterrichts: Robinsohn oder Blankertz?, in: Gegenwartskunde, 22 (1973) 2, 241-268.
- GAGNÉ, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1969.
- GAMM, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. Studien über den politischen Erkenntnisstand einer Sozialwissenschaft, München 1972.
- GAMM, H.-J.: Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970.
- GEBERT, A. J.: Sociological Resources for the Social Studies, in: Thema Curriculum H. 3, 1973, 50 ff.
- GEIPEL, R. (Hrsg.): Der Erdkundeunterricht, Sonderheft 1, Studientagung Tutzing 1971, Stuttgart 1971.
- GEORGE, S.: Curriculum-Forschung in den Social Studies, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung 15 (1970) 4, 209-229.
- GERBAULET, S. / O. HERZ / L. HUBER / K. NEVERMANN / CH. PETRY / H.-H. PISTOR / J. RASCHERT / J. RICHTER / H. RIENITS: Schulnahe Curriculumentwicklung,

- Stuttgart 1972.
- GIBSON, J. S.: *New frontiers in the social studies. Action and analysis*, New York: Citation Press 1967a.
- GIBSON, J. S.: *New frontiers in the social studies. Goals for students means for teachers*. New York: Citation Press 1967b.
- GIEL, K. / G. G. HILLER: Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculumsreform, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 16 (1970) 6, 739 ff.
- GIESECKE, H.: Die neuen hessischen Rahmenrichtlinien für den Lernbereich Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I, neue Sammlung 13 (1973) 2, 130 ff.
- GIESECKE, H.: *Didaktik der politischen Bildung*, München 41969; 7., völlig neu bearbeitete Auflage 1972.
- GIESECKE, H.: Jugendarbeit und Emanzipation, in: neue Sammlung 11 (1971), 3, 216 ff.
- GIESECKE, H.: Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen, in: H. Giesecke / D. Baake / H. Glaser u. a. 1970, 11 ff.
- GIESECKE, H.: Unterrichtsziele im Sozialkundeunterricht in der differenzierten Gesamtschule, in: *Deutscher Bildungsrat* 1969, 55-59.
- GIESECKE, H.: *Politische Bildung in der Jugendarbeit*, München 1968.
- GIESECKE, H. / D. BAAKE / H. GLASER / T. EBERT / G. JOCHHEIM / P. BRÜCKNER: *Politische Aktion und politisches Lernen*, München 1970.
- GLASS, G. V.: Die Entwicklung einer Methodologie der Evaluation, in: Ch. Wulf 1972d, 166-206.
- GÖTTINGER KOLLEKTIV: *Lehrerausbildung durch Projektstudium. Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden*, Reinbek 1973.
- GOFFMAN, E.: *Encounters. Two studies in the sociology of interaction*, Indianapolis 1961.
- GOODLAD, J. I.: Konzeptuelle Systeme der Curriculumforschung, in: F. Achtenhagen / H. L. Meyer 1971, 23-29.
- GOODLAD, J. I.: *School, curriculum, and the individual*, Waltham (Mass.): Blaisdell 1966.
- GOODLAD, J. I. / M. N. RICHTER JR.: The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction. Report of an inquiry supported by the Cooperative Research Program of the Office of Education, U. S. Department of Health, Education and Welfare, Contract No. SAE - 8024, Project No. 454; report processed and forwarded by University of California, Los Angeles and Institute for Development of Educational Activities 1966.
- GOODMAN, P.: *Compulsory mis-education and the community of scholars*, New York: Vintage 1962.
- GOSLIN, D. A. (Ed.): *Handbook of socialization theory and research*, Chicago: Rand McNally 1969.
- GOTTSCHALCH, W.: *Bedingungen und Chancen politischer Sozialisation*, Frankfurt/M. 1972.
- GOTTSCHALCH, W.: *Soziales Lernen und politische Bildung*, Frankfurt/M. 1969.
- GOTTSCHALCH, W. / M. NEUMANN-SCHÖNWETTER / G. SOUKUP: *Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik*, Frankfurt/M. 1971.
- GRAUHAN, R. R. / W.-D. NARR: Studium der Sozialwissenschaft - demonstriert an der Politikwissenschaft, in: *Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaften* 1 (1973) 1, 90-134.
- GROBMAN, H.: Evaluation activities of curriculum projects. *American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation*, No. 2,

- Chicago: Rand McNally 1968.
- GROSS, R. E. / W. E. MCPHIE / J.-R. FRAENKEL: Teaching the social studies: what, why, how, Scranton (Pa.): International Textbook Company 1969.
- HAAG, F. / H. KRÜGER / W. SCHWÄRZEL / J. WILDT: Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne, München 1972.
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973.
- HABERMAS, J.: Theorie und Praxis, Frankfurt/M. 1972.
- HABERMAS, J.: Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt/M. 1970.
- HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als »Ideologie«, Frankfurt/M. 1968a.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1968b.
- HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Beiheft der Philosophischen Rundschau, Tübingen 1967.
- HABERMAS, J. / N. LUHMANN: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971.
- HALEY, F.: Introduction to project materials analyses, in: Social Education, 36 (1972) 7, 718 ff.
- HALLER, I. / H. WOLF: Neuorganisation der Lehrerfortbildung als Teilstück schulnaher Curriculumentwicklung, in: curriculum konkret, 1 (1973a) 1.
- HALLER, I. / H. WOLF: Ein Curriculum lernt laufen. Gehversuche in Hessen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973b) 3, 427-436.
- HANNA, P. R.: Revising the social studies. What is needed?, in: Social Education 27 (1963) 4, 190-196.
- HANNA, P. R. / LEE, J. R.: Content in the social studies - generalizations from the social sciences. Reprinted from the Thirty-Second Yearbook of 1962, Washington: National Council for the Social Studies 1962.
- HARNISCHFEGER, A.: Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht, Berlin 1972.
- HEIMANN, P. / G. OTTO / W. SCHULZ: Unterricht, Analyse und Planung, Hannover 1965; 51970.
- HEINISCH, G.: Gesellschaftslehre in der Hauptschule, Donauwörth 1971.
- HEIPCKE, K. / R. MESSNER: Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973) 3, 351-374.
- HELMER, O.: Sozialtechnik, in: Texte zur Technokratiediskussion, hrsg. C. Koch / D. Senghaas, Frankfurt/M. 1970.
- HENDERSON, K. B.: Anent the discovery method, in: Mathematics Teacher, April 1957, 287-291.
- HENNIS, W.: Politik und praktische Philosophie. Eine Studie zur Rekonstruktion der politischen Wissenschaft, Neuwied 1963.
- HENNIS, W.: Das Modell des Bürgers, in: Gesellschaft - Staat - Erziehung, 2 (1957) 7, 330 ff.
- VON HENTIG, H.: Cuernavaca oder Alternativen zur Schule, Stuttgart/München 1971.
- HERING, W. H. JR.: Sociology and the high school. What and why, in: The Indiana Social Studies Quarterly 20 (1967-68), reprint o. Seitenangabe.
- HERRMANN, B.: Ein Unterrichtsmodell zum Thema Recht, in: Der Bürger im Staat 20 (1970) 3, 165-169.
- HERZ, O.: »Social Science Laboratory Units«. Ziel und Zweck der deutschen Fassung, in: Thema Curriculum, H. 3, 1973, 61-75.
- HESS, R. D. / J. V. TORNEY: The development of political attitudes in children, Garden City, New York: Anchor Books Doubleday & Co. 1967.
- HESSE, H. H. / W. MANZ: Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart 1972.

- HESSISCHES INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG: Protokoll des Lehrgangs 1799 »Zur Didaktik der politischen Bildung – Entwicklung und Probleme«, Reinhardswaldschule bei Kassel 1971.
- HESSISCHES INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG: Politische Bildung als Reflexionspraxis, Informationen, Heft 2, Reinhardswaldschule bei Kassel 1970.
- HESSISCHES INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG: Protokolle: Lehrgang 1316/68 (Mitbestimmung); Lehrgang 1341–1373/68 (Erziehung zur Urteils- und Kritikfähigkeit); Lehrgang 1478/69 (Der Stand der Diskussion um politische Bildung).
- HETMANN, F.: Das schwarze Amerika. Vom Freiheitskampf der amerikanischen Neger, Freiburg/Brsg. 1970.
- HILGENHEGER, N.: Zur Legitimation curricularer Entscheidungen, in: Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 49 (1973) 2, 105–115.
- The High School Geography Project. Vollständige Publikation, Toronto 1969.
- HILLER, G. G.: Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1973.
- HILLIGEN, W.: Forschung im Bereich Social Studies, in: K. Ingenkamp / G. Parey 1971, 2533–2670.
- HILLIGEN, W.: Zu einer Didaktik des Konflikts, in: Gesellschaft – Staat – Erziehung 16 (1971) 2, 82 ff.
- HILLIGEN, W.: Sehen – beurteilen – handeln, Frankfurt 1960. Neubearbeitung: Frankfurt 1969.
- HILLIGEN, W.: Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht, Frankfurt 1955.
- HINCKLE, W.: Guerilla-Krieg in USA. Tatsachenbericht, Stuttgart 1971.
- HITPASS, J.: Begabungsreserve 1963, in: Pädagogische Rundschau 17 (1963) 12, 1025 ff.
- HOFMANN, W.: Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft. Ein Leitfaden für Lehrende, Reinbek b. Hamburg 1969.
- HORSTÄTTER, P. R.: Gruppendynamik, Hamburg 1957, 1972.
- HOLT, J.: How children fail, New York: Dell Publishing Co. 1970.
- HOLTMANN, A. (Hrsg.): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Neue Formen und Inhalte, Opladen 1972.
- HOLTMANN, A.: Die Anforderung der politischen Didaktik, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Lehr- und Lernmittel im politischen Unterricht. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung H. 89, Bonn 1970.
- HORN, K.: Gruppendynamik und der »subjektive Faktor«. Repressive Entsublimierung der politisierenden Praxis, Frankfurt/M. 1972a.
- HORN, K.: Psychoanalyse. Kritische Theorie des Subjekts, Frankfurt/M. 1972b.
- HORNUNG, K.: Demokratisierung und Emanzipation als Problem der politischen Bildung, in: H. Pfizer (Hrsg.): Bürger im Staat, Stuttgart 1971, 60 ff.
- HORNUNG, K.: Etappen politischer Pädagogik in Deutschland. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, H. 60, Bonn 1962.
- HUBER, L.: Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD, in: neue Sammlung 11 (1971) 2, 109–145.
- 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.
- HUNT, M. P. / L. E. METCALF: Teaching high school social studies. Problems in reflective thinking and social understanding, New York: Harper & Row 1955, 1968.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft, München 1972a.

- ILLICH, I.: Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Einleitung: E. Fromm, Reinbek b. Hamburg 1972b.
- INGENKAMP, K. / T. MARSOLEK (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule, Weinheim 1968.
- INGENKAMP, K. / E. PAREY (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Bd. 1-3, Weinheim 1970-1971.
- Integrated information unit on secondary social studies programs (IIU), ed. Far West Laboratory for Educational Research and Development, Berkeley (Cal.) 1970.
- JACKSON, P. W.: Life in classrooms, New York: Holt, Rinehart & Winston 1968.
- JACOBS, J.: Stadt im Untergang. Thesen über den Verfall von Wirtschaft und Gesellschaft in Amerika, Frankfurt/M. 1970.
- JAEGGI, M.: Kapital und Arbeit in der BRD, Frankfurt/M. 1973.
- JAIDE, W.: Das Verhältnis der Jugend zur Politik, Berlin 1963.
- JENSEN, ST.: Bildungsplanung als Systemtheorie. Beiträge zum Problem gesellschaftlicher Planung im Rahmen der Theorie sozialer Systeme, Bielefeld 1970.
- JOHNSON, M. JR.: Definitionen und Modelle in der Curriculumtheorie, in: F. Achtenhagen / H. L. Meyer 1971, 30-46.
- JONES, R. M.: Fantasy and feeling in education, New York: Harper Colophon Books 1968.
- JØRGENSEN, M.: Schuldemokratie - keine Utopie, Reinbek 1973.
- JOYCE, B.: What curriculum approach for social studies? Social Studies Extension Program, Chicago: Science Research Associates 1966.
- KAISER, H.-J.: Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe, in: P. Menck / G. Thoma 1972, 129-144.
- KAISER, H. J. / P. MENCK: Methodik und Didaktik. Vorüberlegungen zu einer Ortsbestimmung pädagogischer Methodenlehren, in: P. Menck / G. Thoma 1972, 145-157.
- KAMPER, D.: Geschichte und menschliche Natur, München 1973.
- KAYSER, I.: Neuere Tendenzen der Curriculumentwicklung in den Social Studies in den USA, Magisterarbeit, eingereicht am 10. 11. 1970 an der FU Berlin.
- KENNEDY, L.: The treatment of muslim nations. India and Israel in social studies textbooks used in elementary and junior high schools of the United States, Diss., Washington State University 1960.
- KLAFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld, in: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 4, 487-516.
- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik, in: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971) 3, 351-385.
- KLAFKI, W.: Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik, in: W. Klafki u. a. 1970-1971, Bd. 2, 55 ff.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 3/4 1964.
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963.
- KLAFKI, W. / K. CH. LINGELBACH / H. W. NICKLAS (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen, Frankfurt 1972.
- KLAFKI, W. / G. M. RÜCKRIEM / W. WOLF / R. FREUDENSTEIN / H.-K. BECKMANN / K.-CH. LINGELBACH / G. IBEN / J. DIEDERICH: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 1-3, Frankfurt 1970-1971.
- KLAUER, K. J.: Schülerselektion durch Lehrmethoden? Ein Beitrag zur Theorie des differentiellen Methodeneffekts, in: P. Menck / G. Thoma 1972, 86-97.

- KLUCKHOHN, C. / W. H. KELLY: The concept of culture, in: Linton 1949, 78–106.
- KLUCKHOHN, C.: Culture and behavior, New York: The Free Press 1962.
- KLUCKHOHN, C. et al.: Values and value orientations in the theory of action, in: Parsons / Shils 1962, 388–433.
- KNAB, D.: Ansätze zur Curriculumreform in der BRD, in: *betrifft: erziehung* 4 (1971a) 2, 15–28.
- KNAB, D.: Konsequenzen der Curriculumproblematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidung in der BRD, in: *Achtenhagen / Meyer* 1971b, 159–177.
- KNAB, D.: Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrags der Curriculumforschung zur Entwicklung von Bildungsplänen, in: *Reform von Bildungsplänen* 1969, 26–40.
- KOCH, C. / D. SENGHAAS (Hrsg.): *Texte zur Technokratiediskussion*, Frankfurt 1970.
- KOHL, H.: *The open classroom. A practical guide to a new way of teaching*, New York 1969.
- KOLLEGSTUFE NORDRHEIN-WESTFALEN: *Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers*, H. 17, Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1972.
- KOZOL, J.: *Death at an early age*, Boston: Bantam Co. 1967.
- KRAPPMANN, L.: *Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, Stuttgart 1971.
- KRESS, G. / D. SENGHAAS (Hrsg.): *Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme*, Frankfurt 1972.
- KROCKOW, CH. GRAF V.: *Gesellschaftlicher Wandel und politische Bildung*, in: *Gesellschaft – Staat – Erziehung* 16 (1971) 3, 135 ff.
- KRUG, M. M. / B. POSTER / B. GILLIES III: *The new social studies. Analysis of theory and materials*, Itasca (Ill.): F. E. Peacock Publishers 1970.
- KRYSMANSKI, H.-J.: *Soziologie des Konflikts*, Reinbek b. Hamburg 1971.
- KUHN, A.: *Synthesis of social sciences in the curriculum*, in: J. Morrisett / W. W. Stevens Jr. 1971, 136–194.
- Kursbuch 22: *Nordamerikanische Zustände*, Berlin 1970.
- LAMM, Z.: *Der Status des Wissens in einer radikalen Bildungskonzeption*, in: S. B. Robinsohn 1972b, 25 ff.
- LANGE-QUASSOWSKI, J.-B.: *Curriculumreform und »New social studies« in den USA*, in: *aus politik und zeitgeschichte, beilage zur wochenzeitung das parlament*, 21, 1972.
- LEINWAND, G.: *The negro in the city*, New York: Washington Square Press 1968.
- LEMMOND, L.: *A value analysis of social studies textbook*. Diss. East Texas State College 1964.
- LENZEN, D.: *Didaktik und Kommunikation*, Frankfurt 1973.
- LEONARD, G. B.: *Education and ecstasy*, New York: Dell Publishing Co. 1968.
- LEWY, A.: *The practice of curriculum evaluation*, Jerusalem: The Israeli Curriculum Center of the Ministry of Education (ICCM) 1972.
- LIEBE-HARKORT, M.: *In Memoriam Behavioral Objectives. Über den Bedeutungswandel operationalisierter Lernziele. Ein Tagungsbericht*, in: *Thema Curriculum*, H. 1, 1972, 5–41.
- LINGELBACH, K. CH.: *Probleme der Politischen Bildung im pädagogischen Begleitstudium*, in: H. K. Beckmann: *Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerbildung*, Weinheim/Berlin/Basel 1968, 173–183.
- LINGELBACH, K. CH.: *Der »Konflikt« als Grundbegriff der politischen Bildung*: in: *Pädagogische Rundschau* 21 (1967), 48 ff. u. 125 ff.

- LINK, F. R.: Faculty for Man: A Course of Study, in: Thema Curriculum, H. 3, 1973, 44 ff.
- LINTON, R.: The study of man, New York 1936. Reprint: New York: Appleton-Century-Crofts 1964.
- LITT, TH.: Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst 1, Bonn 1956.
- LITT, TH.: Die Freiheit des Menschen und der Staat, Berlin 1953.
- LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt 1972.
- LOSER, F.: Methodische Differenzierung des Unterrichts durch Differenzierung von Unterrichtsmethoden, in: P. Menck / G. Thoma 1972, 43-64.
- LÜERS, U. / G. BÜTTENBENDER / CH. RITTELMAYER / J. MÜLLER / D. GRÖSCH: Selbsterfahrung und Klassenlage. Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung, München 1971.
- MACDONALD, B.: Informationen für Entscheidungsträger. Die Evaluation des Humanities Project, in: Ch. Wulf 1972d, 330-343.
- MACIEJEWSKI, F. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1973.
- MAGUIRE, L. M. / S. TEMKIN / C. P. CUMMINGS: An annotated bibliography on administering for change, Administering for Change Program. Research for better Schools, Philadelphia (Pa.) 1971.
- Man: a course of study. Evaluation strategies, ed. Education Development Center, Cambridge (Mass.) 1969.
- MANDEL, E.: Marxistische Wirtschaftstheorie, Bd. 1 und 2, Frankfurt/M. 1972a.
- MANDEL, E.: Der Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1972b.
- MANNHEIM, K.: Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus, Darmstadt 1958.
- MANNHEIM, K.: Ideologie und Utopie, Frankfurt/M. 1952.
- MANNZMANN, A.: Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Sozialhistorie. Dimensionierung des Faches Geschichte, in: H. Blankertz 1973.
- MARCUSE, H.: Konterrevolution und Revolte, Frankfurt 1973.
- MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft, Neuwied 1967.
- MARKSTAHLER, J. / V. WAGNER / D. SENGHAAS: Strukturelle Abhängigkeit. Zur Grundlegung eines Curriculums über die Dritte Welt, in: Ch. Wulf 1973a.
- MARX, K.: Zur Kritik der politischen Ökonomie, MEW, Bd. 13, Berlin 1961.
- MASSIALAS, B. G. / J. ZEVIN: Creative encounters in the classroom. Teaching and learning through discovery, New York: Wiley & Sons 1967.
- MASSIALAS, B. G. / C. B. COX: Inquiry in social studies, New York: McGraw-Hill 1966a.
- MASSIALAS, B. G. / C. B. COX: The dialogue of discovery, in: Inquiry in the social studies, New York: McGraw-Hill 1966b, 139 ff.
- MASSIALAS, B. G. / A. M. KAZAMIAS: Crucial issues in the teaching of social studies. A book of readings, Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall 1964.
- Materialien zur politischen Bildung. Analysen, Berichte, Dokumente. Neuwied, Jg. 1 (1973) ff.
- MAYER, F.: Zur Prozeßorientierung in den neueren amerikanischen Social-Studies Curricula. Voraussetzungen und Konsequenzen für einige Aspekte der Curriculumentwicklung, in: Thema Curriculum, H. 3, 1973, 3-24.
- McCARGER, R. S. / J. S. ECKENROD: Curriculum change in the social studies. The episode approach, in: SRSS Newsletter Nr. 8, Herbst 1969, repr. o. Seitenangabe.

- McCUTCHEM, S. P.: A guide in the social studies, in: *Social Education* 20 (1956), 211-218.
- MEHLINGER, H. / J. PATRICK: The use of »formative« und »summative« evaluation in an experimental curriculum project. A case in the practice of instructional materials evaluation. Annual Meeting of the American Educational Research Association 1970.
- MENCK, P.: Methodologische Probleme erziehungswissenschaftlicher Begleitforschungen zu pädagogischen Innovationsversuchen, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 19 (1973) 1, 25-62.
- MENCK, P. / G. THOMA: Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation, München 1972.
- MERWIN, J. C. / F. B. WOMER: Evaluation in assessing the progress of education to provide bases of public understanding and public policy, in: Tyler 1969, 305 ff.
- MEUELER, E.: Entwicklung und Unterentwicklung in der Ersten und der Dritten Welt, in: Ch. Wulf 1973a.
- MEYER, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972a.
- MEYER, H. L.: Zur wissenschaftlichen Begleitung, in: Kollegstufe NW 1972b, 207 ff.
- MICKEL, W.: Curriculumforschung in den USA, in: ders., Lehrpläne und politische Bildung. Ein Beitrag zur Curriculumforschung und Didaktik, Berlin/Neuwied 1971, 77-101.
- MIEL, A.: Changing the curriculum. A social process, New York: Appleton-Century-Crofts 1964.
- MITTER, W.: Social Studies in der amerikanischen Elementarschule, in: *Die Grundschule*, 1 (1969) 4, 37-46.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972.
- MOLLENHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg, in: H. Roth (Hrsg.): *Begabung und Lernen*. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart 1969, 269 ff.
- MOLLENHAUER, K.: *Erziehung und Emanzipation*. Polemische Skizzen, München 1968.
- MORRISSETT, I. (Ed.): *Concepts and structure in the new social science curricula*. Based on a conference sponsored by the Social Science Education Consortium, New York: Holt, Rinehart and Winston 1967.
- MORRISSETT, I. / W. W. STEVENS (Eds.): *Social science in the schools*. A search for rationale, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1971.
- MORRISSETT, I. / W. W. STEVENS: Curriculum analysis, in: *Social Education* 31 (1967) 6, 483-487.
- MÜLLER, E. / B. STICKELMANN / J. ZINNECKER: *Ansätze zu einer Theorie aktivierender Sozial- und Schulforschung*, Heft 1 aus Projekt I: *Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz*, Wiesbaden 1972.
- MÜLLER, W. / C. NEUSS: *Die Sozialisationsillusion und der Widerspruch von Lohnarbeit und Kapital*, in: *Sozialistische Politik* 2 (1970) 6/7, 4-67.
- MYRDAL, G.: American values and american behaviour. A dilemma, in: J. P. Shaver / H. Berlak 1968, 86-97.
- NAGEL, K. / U. PREUSS-LAUSITZ: *Thesen zur wissenschaftlichen Begleitung von Versuchen und Modellen im Bildungssystem*, in: Ch. Wulf 1972d, 344-353.
- NARR, W.-D.: *Theoriebegriffe und Systemtheorie*, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1969.
- NASCHOLD, F. / W. VÄTH (Hrsg.): *Politische Planungssysteme*, Opladen 1973.
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS: *Citizenship objectives*, Ann

- Arbor (Mich.): Committee on Assessing the Progress of Education 1969.
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS: Citizenship: National results, report 2, Ann Arbor (Mich.): Committee on Assessing the Progress of Education 1969.
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS: Observations and commentary of a panel of reviewers, report 2 – Citizenship: national results-partial, Ann Arbor: Committee on Assessing the Progress of Education 1969.
- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (Ed.): Teaching about american government, Social Education 36 (1972) 6.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION: Center for the Study of Instruction: Rational planning in curriculum and instruction, Washington 1967.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION: The social studies in secondary education, Bulletin No. 28, Washington 1916.
- The nature of the social sciences. Report of the Committee on the Social Studies of the American Historical Association, Part VII, New York: Scribner 1934.
- NEGT, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt 1971.
- The New Curriculum: A presentation of ideas, experiments and practical developments, London: Schools Council Publications 1967.
- NEWMAN, F. M.: The analysis of public controversy. New focus for social studies, in: M. M. Krug / J. B. Poster / W. B. Gillies 1970, 211–228.
- NEWMAN, F. M. / D. W. OLIVER: Clarifying public controversy. An approach to teaching social studies, Boston: Little, Brown and Co. 1970.
- NYSSSEN, F. (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik, Göttingen 1971 (= Paedagogica 9).
- NYSSSEN, F.: Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Feld der Schule, Köln 1970.
- OERTEL, F.: Social sciences versus social studies. Auswirkungen dieses Spannungsverhältnisse auf die amerikanische Curriculumreform, in: Realistische Erziehungswissenschaft. Festschrift für Heinrich Roth, Hrsg. D. Hoffmann und H. Tütken, Hannover 1972, 275–304.
- OETINGER, F.: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1953.
- OEVERMANN, U.: Sprache und soziale Herkunft, Frankfurt 1972.
- OFFE, C.: Politische Herrschaft und Klassenstruktur. Zur Analyse spätkapitalistischer Gesellschaftssysteme, in: G. Kress / D. Senghaas (Hrsg.) 1972, 135–164.
- OFFE, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1972a.
- OFFE, C.: Dokumentation, zit. als Wortmeldung – eine Gegenpolemik, in: Offe 1972a, 169 ff., zit. als 1972b.
- OLIVER, D. W.: The selection of content in the social studies, in: J. P. Shaver / H. Berlak 1968, 17–42.
- OLIVER, D. W.: A curriculum based on the analysis of public controversy, in: Social Studies Education, April 1965, reprint o. Seitenangabe.
- OLIVER, D. W. / J. P. SHAVER: Teaching public issues in the high school, Boston: Houghton Mifflin 1966.
- OSGOOD, C. E. / G. J. SUCI / P. H. TANNENBAUM: The measurement of meaning, Urbana: University of Illinois Press 1957.
- PALMER, J.: The treatment of social change in high school history textbooks, Diss., University of Illinois 1960.
- PARSONS, T.: Die Schulklassen als soziales System, in: T. Parsons: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt 1968, 161–193.
- PARSONS, T. W. / F. R. SHAFTEL: Thinking and inquiry. Some critical issues.

- Instructions in the elementary grades, in: J. Fair / F. R. Shaftel 1967, 123-166.
- PARSONS, T. / E. SHILS (Eds.): *Toward a general theory of action*, New York: Harper & Row 1962.
- PATRICK, J.: *The impact of an experimental course »American Political Behavior« on the knowledge of secondary school students*, Los Angeles: Sixty-sixth Annual Meeting of the American Political Science Association 1970.
- PERRUCCI, R.: *Sociology*, Boulder (Col.): Sociale Science Education Consortium 1966.
- PETERS, R. S.: *Education as initiation*, in: R. Archambault (Ed.): *Philosophical Analysis and education*, New York 1966, 87-111.
- PETRAT, G.: *Soziale Herkunft und Schullaufbahn*, Frankfurt 1964.
- PHENIX, PH. H.: *Realms of meaning. A philosophy of the curriculum for general education*, New York: McGraw-Hill 1964.
- PIAGET, J.: *Psychologie der Intelligenz*, Zürich/Stuttgart 1967.
- Planning and organizing for teaching*, Washington: National Education Association 1963.
- Politische Bildung*, Thema: *Curriculumtheorie der politischen Bildung in den USA*, hrsg. H. Prokasky, 4 (1971) 3.
- POPHAM, W. J. / E. W. EISNER / H. J. SULLIVAN / L. L. TYLER: *Instructional objectives. Aera Monograph Series on Curriculum Evaluation No. 3*, Chicago: Rand McNally & Co. 1969.
- POPLITZ, H.: *Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung*, in: Friedeburg, L. v. (Hrsg.): *Jugend in der modernen Gesellschaft*, Köln/Berlin 1965, 392-403.
- POPPER, K.: *Logik der Forschung*, Tübingen 1971.
- POPPER, K.: *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde (1944)*, Bd. I *Der Zauber Platons*, Bern 1957; Bd. II *Falsche Propheten*, Bern 1958.
- POSTMAN, N. / CH. WEINGARTNER: *Teaching as a subversive activity*, New York: Dela Corte 1969.
- PREUSS, M. K.: *Legalität und Pluralismus. Beiträge zum Verfassungsrecht der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt 1973.
- PREUSS, O.: *Soziale Herkunft und die Gleichheit der Bildungschancen. Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers*, Weinheim 1970.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: *Vom Schwinden der »Fähigkeit«, sich mit dem politischen System zu identifizieren. Zur Kritik der sogenannten »politischen Sozialisation«, in: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 2, 19 ff. u. H. 3, 44 ff.*
- PRICE, R. A.: *Goals for the social studies*, in: Fraser 1968, 33 ff.
- PRICE, R. A. / W. L. HICKMAN / G. FERRARO / R. W. MAHOOD: *The Social Studies Curriculum Center of Syracuse University devoted to the identification of major social science concepts and their utilization in instructional materials, Final Report, Project no. HS-081, Contract no. OE-3-10-126*, Syracuse (N. Y.): U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Bureau of Research 1968.
- PRICE, R. A. / W. L. HICKMAN / G. R. SMITH: *Major concepts for the social studies. A progress report*, Syracuse (N. Y.): Social Studies Curriculum Center, Syracuse University 1965.
- PRIESEMANN, G.: *Zur Theorie der Unterrichtssprache*, in: P. Menck / G. Thoma 1972, 98-128.
- PRIESEMANN, G.: *Zur Theorie der Unterrichtssprache*, Düsseldorf 1971.
- QUATTLEBAUM, C. A.: *Federal educational policies programs and proposals, Part II*, Washington D. C.: U. S. Government Printing Office 1960.

- QUATTLEBAUM, C. A.: Federal educational activities and educational issues, Vol. I-III, Washington D. C.: U. S. Government Printing Office 1951.
- QUIGLEY, CH. N.: Your rights and responsibilities as an american citizen. A civics casebook. A current affairs and civic education casebook. A teaching guide, Boston (Mass.): Ginn and Co. 1967.
- Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, hrsg. Hessischer Kultusminister, Wiesbaden 1972.
- RASCHERT, J.: Kein Dialog zwischen Wissenschaft und Politik? Zur Planung einer Zentralstelle für Curriculumentwicklung, in: Robinsohn 1972b, 232 ff.
- RATCLIFFE, R. H.: Law as an integer of social studies instruction, Illinois Journal of Education, January 1970, reprint o. Seitenangabe.
- REICH, CH.: The greening of America, New York: Bantam Books 1970.
- RICE, M. J.: Premises of the anthropology curriculum project (elementary), in: A panel report on the Anthropology Curriculum Project, General Information Series, No. 4, Anthropology Curriculum Project, Athens: University of Georgia 1965, 1-2.
- RICHTER, I.: Zwischen staatlicher Allmacht und schulischer Ohnmacht, in: betrifft: erziehung 6 (1973) 2, 25-32.
- RICHTER, I.: Über das Recht in der politischen Bildung, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 20 (1969) 11-12, 738-744.
- RICHTER, I.: Bedenken gegen die Rechtskunde, in: betrifft: erziehung 1 (1968) 2, 11-17.
- Richtlinien für den Politischen Unterricht, hrsg. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf/Stuttgart 1973.
- RIDDLE, D. H. / R. S. CLEARY (Eds.): Political science in the social studies, 36. Yearbook, Washington D. C., National Council for the Social Studies 1966.
- RISINGER, C. F.: Curriculum materials analysis. American Political Behavior (grade 9) of High School Curriculum Center in Government, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1971.
- RTSERT, J. / C. ROLSHAUSEN: Der Konservatismus der kritischen Theorie, Frankfurt 1971.
- ROBERTS, T. E.: Sociological resources for the social studies. Episodes in social inquiry, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1971.
- ROBINSOHN, S. B.: Innovation im Erziehungswesen und ein Curriculum für die Lehrerbildung, in: Bildung und Erziehung 25 (1972a) 1, 3-17.
- ROBINSOHN, S. B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion, Stuttgart/Düsseldorf 1972b.
- ROBINSOHN, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Darmstadt 1971.
- ROEDER, P. M.: Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: P. M. Roeder / A. Pasdzierny / W. Wolf: Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965, 5-32.
- ROESSNER, L.: »Emanzipatorische Didaktik« und Entscheidungslogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972) 4, 599-617.
- ROGERS, C. R.: Freedom to learn, Columbus (Ohio): Merrill 1969.
- ROLFF, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1972.
- ROLFF, H.-G.: Bildungsplanung als rollende Reform, Berliner Studien zur Bildungsplanung und Bildungsreform, Bd. 1, Frankfurt/M./Berlin/München 1970.
- ROLOFF, E.-A.: Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik, Bd. 1, Göttingen 1972a.
- ROLOFF, E.-A.: Politische Didaktik in der Bundesrepublik, in: neue politische literatur 17 (1972b) 1, 71-85.

- RONGE, V. / G. SCHMIEG (Hrsg.): Politische Planung in Theorie und Praxis, München 1971.
- ROSSMAN, J.: The psychology of the inventor, Washington: Inventor Publishing Co. 1931.
- ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien zur Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart 1969.
- ROTHSCHILD, J.: The NDEA decade, in: American Education 4 (1968) 8, 4 ff.
- RUMPF, H.: Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973a) 3, 391-416.
- RUMPF, H. (unter Mitarbeit von D. Larcher u. B. Rathmayr): Sprache als soziales Handeln. Ein friedenspädagogisch orientiertes Curriculumprojekt für die Sekundarstufe I, in: Ch. Wulf (1973a).
- RUMPF, H.: Sachneutrale Lehrverfahren? Zur Diskussion von Blickverkürzungen in empirischen Forschungsansätzen, in: P. Menck / G. Thoma 1972, 65-85.
- RUMPF, H.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts, in: neue Sammlung 11 (1971) 5, 393-412.
- RUSSELL, D. H.: Children's thinking, Boston: Ginn and Co. 1956.
- SACHS, W. / CH. TH. SCHEILKE: Folgeprobleme geschlossener Curricula, in: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 3, 375 ff. (veränderte Fassung von dies. 1972).
- SACHS, W. / CH. TH. SCHEILKE: Lehrer und Curriculum, in: Thema Curriculum, H. 2, 1972, 46 ff.
- SANDERS, N. M. / M. L. TANCK: A critical appraisal of 26 national social studies projects, in: Social Education 34 (1970), 4, 383 ff.
- SANDERS, N. M.: Classroom questions: what kinds? New York: Harper & Row 1966.
- SCHÄFER, K. H. / K. SCHALLER: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971.
- SCHARMANN, TH. (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, Stuttgart 1966.
- SCHLOTT, G.: Das Negerproblem in den USA. Trennung oder Verschmelzung der Rassen?, Opladen 1970.
- SCHMIDT, G. R.: Die Wert- und Zielproblematik in der amerikanischen Curriculum-Theorie seit 1950, in: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971) 1, 31-54.
- SCHMIEDERER, R.: Zwischen Affirmation und Reformismus, Frankfurt 1972.
- SCHMIEDERER, R.: Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts, Frankfurt 1971.
- SCHMIEDERER, R.: Thesen zu einer Theorie der politischen Bildung, in: Gesellschaft - Staat - Erziehung 13 (1968) 4, 251 ff.
- SCHMIEDERER, R.: Zur Theorie der politischen Bildung, in: Das Argument H. 43, 1967, 117 ff.
- SCHÖRKEN, R. / W. GAGEL: Ein Curriculum für den politischen Unterricht, in: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 93. Bonn 1972, 17-37.
- Schools Council Report 1970/71, London: Evans / Methuen Educational 1971.
- SCHULZ, W.: Die Didaktik der »Berliner Schule« - revidiert, in: betrifft: erziehung 5 (1972) 6, 19-32.
- SCHULZ, W.: Didaktische Ideologien von der »volkstümlichen Bildung« bis zum »exemplarischen Lehren und Lernen«, in: Lernen und Erziehung, hrsg. O. W. Haseloff, Berlin 1969a, 168 ff.
- SCHULZ, W.: Umriß einer didaktischen Theorie der Schule, in: Die Deutsche Schule 61 (1969b) 2, 61-72.

- SCHULZ, W.: Unterrichtsplanung heute, in: Unterrichtsplanung – Beispiel Hauptschule, hrsg. U.-J. Kledzig, Hannover 1969c, 30 ff.
- SCHULZ, W.: Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung in lehrtheoretischer Sicht, in: Pädagogische Arbeitsblätter 5/6, 1969d.
- SCHULZ, W. / H. THOMAS: Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967.
- SCHWAB, J. J.: Praktische Legitimierung von Curricula, in: Robinsohn 1972b, 46 bis 54.
- SCHWAB, J. J.: The practical: Arts of eclectic, in: The School Review 79 (1971) 4, 493 ff.
- SCHWAB, J. J.: The practical. A language for curriculum, Washington: National Education Association; Center for the Study of Instruction 1970.
- SCHWAB, J. J.: Structure of the disciplines. Meanings and significances, in: J. P. Shaver / H. Berlak 1968, 289–305.
- SCHWAB, J. J.: The concept of the structure of a discipline, in: The Educational Record 43 (1962), 197–205. Zugrunde gelegte Fassung: in: Allen/Fleckenstein/Lyon (Eds.) 1967, 29 ff.
- SCHWENK, J. / P. KICK / E. UMBACH: Der Junge mit den grünen Haaren. Oder: Sozialwissenschaft für Zehnjährige – keimfrei, in: betrifft: erziehung 6 (1973) 1, 19 ff.
- SCRIVEN, M.: Die Methodologie der Evaluation, in: Ch. Wulf 1972d, 60–91.
- SCRIVEN, M.: An introduction to meta-evaluation, in: Educational Product Report (formerly EPIE Forum) 2 (1969) 5, 36–38.
- SENESE, L.: Concepts and the structure of knowledge, in: I. Morrissett 1967, zit. nach Übersetzung in: Holtmann 1972, 174 ff.
- SENESE, L.: Orchestration of social sciences in the curriculum, in: I. Morrissett / W. W. Stevens Jr. 1971, 125–135.
- SENESE, L.: The pattern of the economic curriculum. Repr. from: Social Education, 32 (1968a) 1. Repr. Series No. 230.
- SENESE, L.: A proposal for the evaluation of elementary teachers, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium, Newsletter no. 6, November 1968b.
- SENESE, L.: Teaching economic concepts in the primary grades. Purdue University: Herman C. Krannert Graduate School of Industrial Administration. Institute for Research in the Behavioral, Economic and Management Sciences. Reprint Series No. 221, 1967.
- SENESE, L.: Economics, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1966.
- SENESE, L.: Teaching economics through the problem solving approach, Purdue University: School of Industrial Management, Institute for Quantitative Research in Economics and Management. Repr. Series No. 28, 1960.
- SENESE, L.: Economic education. The underdeveloped areas of the curriculum, Purdue University: School of Industrial Management, Departments of Economics and Industrial Management. Repr. Series No. 11, 1959.
- SENGHAAS, D. (Hrsg.): Friedensforschung und Gesellschaftskritik, Frankfurt/M. 1973a.
- SENGHAAS, D.: Über Nutzen und Nachteile der Hysterie um die Rahmenrichtlinien, in: G. Köhler / E. Reuter (Hrsg.): Was sollen die Schüler lernen? Frankfurt 1973b, 110 ff.
- SENGHAAS, D. (Hrsg.): Kritische Friedensforschung, Frankfurt/M. 1971.
- SHAVER, J. P.: Reflective thinking, values, and social studies textbooks, in: The School Review 73 (1965) 3, 226–257.
- SHAVER, J. P. / H. BERLAK (Eds.): Democracy, pluralism, and the social studies. Readings and commentary. An approach to curriculum decisions in the social

- studies, Boston: Houghton Mifflin 1968.
- SHAVER, J. P. / A. G. LARKINS: The analysis of public issues. Concepts, materials, research, Washington: U. S. Office of Education Final Report, Project no. 6 - 2288, October 1969.
- SHORT, E. C. / G. D. MARCONNIT (Eds.): Contemporary thought on public school curriculum. Readings, Dubuque (Iowa): Wm. C. Brown 1968.
- SHULMAN, L. S. / E. R. KEISLAR (Eds.): Learning by discovery. A critical appraisal, Chicago: Rand McNally 1966.
- SILBERMAN, E.: Crises in the classroom. The remarking of american education, New York: Vintage Books 1970.
- SITTE, K.: Zur Adaption der »Social science laboratory units« von Lippitt/Fox/Schaible. Projektbeschreibung, in: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 93. Bonn 1972, 84-87.
- SKOWRONEK, H.: Lernen und Lernfähigkeit, München 1971.
- SMITH, B. O. / W. O. STANLEY / J. H. SHORES: Fundamentals of curriculum development, Yonkers-on-Hudson (N. Y.): World Book 1957.
- SMITH, E. R. / R. W. TYLER (and The Evaluation Staff): Appraising and recording student progress, New York: Harper & Brothers 1942.
- SMITH, F. R. / C. B. COX: New strategies and curriculum in the social studies, Chicago 1969.
- Social Education, Official Journal of the National Council for the Social Studies, Washington: National Education Association 1969-1973.
- Social Sciences Education Framework for California Public Schools, Kindergarten and Grades I through 12. Report of the State wide Social Science Study Committee to the State Curricula Commission and the California State Board of Education, Sacramento 1968.
- SPRANGER, E.: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen der Erziehung, Heidelberg 1962.
- SPRANGER, E.: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst 26, Bonn 1957.
- SUCHMAN, J. R.: Learning through inquiry, in: Childhood Education 41 (1965), 289-291.
- SÜSSMUTH, H.: Geschichtsunterricht ohne Zukunft, Stuttgart 1972a.
- SÜSSMUTH, H.: Lernziele und Curriculumelemente eines Geschichtsunterrichts nach strukturierendem Verfahren, in: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 93. Bonn 1972b, 37-84.
- SUFKIN, C. S.: Administrating the National Defense Education Act, Syracuse: Syracuse University Press 1963.
- SUTOR, B.: Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung, Paderborn 1971.
- STAKE, R. E.: Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation, in: Ch. Wulf, 1972d, 92-112.
- STEGMÜLLER, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Bd. 1, Berlin/Heidelberg/ New York 1969.
- STENHOUSE, L.: Some limitations on the use of objectives in curriculum research and planning, in: Paedagogica Europaea 6, s'Hertogenbosch/Braunschweig 1970/71, 73-83.
- STENHOUSE, L.: Handling controversial issues in the classroom, in: Education Canada 9 (1969a) 4, 12-21.

- STENHOUSE, L.: Open-minded teaching. Repr. from: *New Society*, 24. July 1969b o. Seitenangabe.
- STEPHENSON, W.: *The study of behaviour*, Chicago: University of Chicago Press 1953.
- STEVENS, W. K.: The social studies. A revolution is on. New approach is questioning. Sceptical students examine various cultures, in: *The New York Times* 121 (1972) 41, 735.
- STOCK, M.: *Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung*, Heidelberg 1971.
- STUFFLEBEAM, D. L.: Evaluation als Entscheidungshilfe, in: Ch. Wulf, 1972d, 113 bis 145.
- STUFFLEBEAM, D. I. / W. J. FOLEY / W. J. GEBHART / E. G. GUBA / R. L. HAMMOND / H. O. MERRIMAN / M. M. PROVUS – PDK NATIONAL STUDY COMMITTEE ON EDUCATION: *Educational evaluation – Decision making*, Itasca (Ill.): Peacock Publishers, Inc., 1971.
- TABA, H.: *Teachers' handbook for elementary social studies*, Palo Alto: Addison-Wesley Publishing Company 1967.
- TABA, H.: Implementing thinking as an objective in social studies, in: J. Fair / F. R. Shaftel 1967, 25–50.
- TABA, H.: *Curriculum development. Theory and practice*, New York: Harcourt, Brace & World 1962.
- TANCK, M. L.: Teaching concepts, generalizations and constructs, in: D. Fraser 1968, 99–138.
- TAYLOR, P. H.: Curriculum-Theorie und einige mögliche Implikationen für die Rolle des Lehrers, in: A. Schuller (Hrsg.): *Lehrerrolle im Wandel*, Weinheim 1971, 147 ff.
- TAYLOR, P. A. / T. O. MAGUIRE: A theoretical evaluation model, in: *The Manitoba Journal of Educational Research* 1 (1966), 12–17.
- TESCHNER, M.: *Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien*, Frankfurt 1968.
- Thema Curriculum, Schwerpunkt: *Sozialkundliche Curricula*, H. 3, 1973.
- THOMA, G.: Zur Entwicklung und Funktion eines »didaktischen Strukturgitters« für den Politischen Unterricht, in: H. Blankertz 1971, 67–96.
- THOMAS, R. M. / D. L. BRUBAKER: *Decisions in teaching elementary social studies*, Belmont (Cal.): Wadsworth 1971.
- TJADEN, K. H.: Politische Bildung als Affirmation und Kritik, in: *Das Argument* H. 40, 1966, 361 ff.
- TOM, A.: An approach to selecting among social studies curricula, *St. Ann (Miss.): Central Midwestern Regional Educational Laboratory* 1970.
- TYLER, R. W.: *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press 1950, 291969.
- TYLER, R. W. (Ed.): *Educational evaluation. New roles, new means*. 68. Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago: University of Chicago Press 1969.
- TYLER, R. W.: Curriculum organization, in: *The integration of educational experience*. 57. Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part III, Chicago: University of Chicago Press 1958, 105–125.
- ULICH, D. (Hrsg.): *Theorie und Methodik der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik*, Weinheim 1972.
- UMBACH, E.: *Curriculumentwicklung als Planungs- und Problemlöseprozeß*, Diss. Tübingen 1972.

- VAGT, R.: Forschungspraxis und Forschungsobjekt, in: Haag / Krüger / Schwärzel / Wildt 1972, 9-21.
- WALLEN, N. E. / M. W. TRAVERS: Analysis and investigation of teaching methods, in: Gage 1963, 470 ff. Dt. Bearbeitung in: K. Ingenkamp / Parey 1970, 1217 ff.
- WALLEN, N. E. / M. C. DURKIN / J. R. FRAENKEL / A. J. MCNAUGHTON / E. I. SAWIN: The Taba Curriculum Development Project in Social Studies. Development of a comprehensive curriculum model for social studies for grades one through eight inclusive of procedures for implementation and dissemination, Final Report, Project no. 5-1314, Grant no. OE-6-10-182. Menlo Park (Cal.): Addison-Wesley Publishing Co. 1969.
- WALLRAVEN, K. / E. DIETRICH: Politische Pädagogik, München 1971.
- WATZLAWIK, P. / J. H. BEAVIN / D. D. JACKSON: Menschliche Kommunikation, Bern 1969.
- WEINSTEIN, G. / M. D. FANTINI: Toward humanistic education. A curriculum of affect, New York: Praeger Publishers 1970.
- WEINSTEIN, A. / F. O. GATELL (Eds.): The segregation era 1863-1954. A modern reader, New York: Oxford University Press 1970.
- WENIGER, E.: Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung, Würzburg 1954.
- WENIGER, E.: Politische und mitbürgerliche Erziehung, in: Die Sammlung 7 (1952), 304 ff.
- WENIGER, E.: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, Oldenburg 1951.
- VON WERDER, L.: Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung. Ein Bericht aus der Praxis, Frankfurt/M. 1972.
- WESLEY, E. B.: Laßt uns den Geschichtsunterricht abschaffen, in: A. Holtmann 1972, 126-138.
- WHEELER, D. K.: Curriculum process, London: University of London Press 1967.
- WHITE, R. W.: Motivation reconsidered. The concept of competence, in: Psychological Review 66 (1959), 317-318.
- WIGGINS, S.: Economics in the curriculum, in: I. Morrisett / W. W. Stevens 1971, 93-107.
- WILLIAMS, R. M.: Values, I. The concept of values, in: International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 16, New York: Macmillan & Free Press 1968, 283-287.
- WILSON, J.: Thinking with concepts, Cambridge: University Press 1969.
- WISCONSIN RESEARCH AND DEVELOPMENT CENTER FOR COGNITIVE LEARNING: Concept learning. A bibliography. Supplement to technical report no. 82, Madison (Wisc.): University of Wisconsin 1971.
- WISCONSIN RESEARCH AND DEVELOPMENT CENTER FOR COGNITIVE LEARNING: A Bibliography, 1950-1967. Technical report no. 82, Madison (Wisc.): University of Wisconsin 1969.
- WITTRICK, M. C.: The learning by discovery hypothesis, in: L. S. Shulman / E. R. Keislar 1966, 33-75.
- WOMACK, J. G.: Discovering the structure of social studies, New York: Benziger Brothers 1966.
- WULF, CH. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung, Frankfurt 1973a.
- WULF, CH.: Politische Sozialisation durch sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung, in: P. Ackermann: Politische Sozialisation, Köln 1973b im Druck.
- WULF, CH.: Heuristische Lernziele - Verhaltensziele, in: Bildung und Erziehung 25 (1972a) 2, 15-24 und in: Robinsohn 1972b, 36-45.
- WULF, CH.: Curriculumentwicklung in den New Social Studies in den USA. Entwicklungstendenzen und gegenwärtiger Stand, in: aus politik und zeitgeschichte,

- beilage zur wochenzeitung das parlament, 6/1972b.
- WULF, CH.: Evaluation – ein kritischer Überblick, in: neue Sammlung 12 (1972c) 3, 260–284.
- WULF, CH. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen, München 1972d.
- WULF, CH.: Internationale Kooperation der Curriculumentwicklung, in: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971) 5, 631–647.
- Zeitschrift für Pädagogik. Thema: Offene Curricula, 19 (1973) 3.
- Zeitschrift für Pädagogik. Thema: Pädagogische Begleitforschung 19 (1973) 1.
- ZIMMER, J.: Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne, in: F. Achtenhagen / H. L. Meyer 1971, 178–196.

Sachregister

- Aktionsforschung 15, 216 f., 240
Aktivitätscurriculum 98 ff., 103, 211, 254
American Historical Association's Commission 56
American Political Behavior 170 ff.
American Sociological Association 167
Analyse
– rationale 77
Analytischer Begriff 73
Anthropology Curriculum 130, 145
Asian Studies Inquiry Program 130
Auffang-Mechanismen 10, 27 f., 45
Aufklärung 11

Begriff 11, 70 ff., 77 ff.
– analytischer 73
Begriffsorientiertes Lernen 250
Bildungsbegriff
– emanzipatorischer 42 f., 72, 82 f., 149 f., 239
Bürgerliche Didaktik 15

Carnegie Social Studies Curriculum Development Center 177
Central Midwestern Regional Education Laboratory (CEMREL) 154
Chicago Bar Association 163
Committee of Seven of the American Historical Association 54 f.
Committee of the National Council for the Social Studies 40 ff.
Committee on the Study of History 156
Cooperative Research Act 204
Cooperative Research Branch, U. S. Office of Education 177, 190
Course Content Improvement Program 24, 167

Curriculare Binnenstruktur 20, 111 ff.
Curriculare Ebene 45 ff.
Curriculum
– integratives 48
– konfliktorientiertes 66
– materialisiertes 16, 22, 162
– offenes 17, 48 f., 89, 102 f., 218 f., 239
– orchestriertes 77 f., 101
– sozialwissenschaftliches 66
Curriculumdissemination 15, 200 ff.
Curriculumentwicklung 15, 17 f., 22, 30, 47, 128 ff., 141 ff., 205 ff.
– schulnahe 15
Curriculum-Entwicklungs-Projekte 30 f., 66
Curriculumevaluation 147, 157, 214 ff.
Curriculumforschung 17 f., 31, 98
Curriculumkonstruktion 18, 127, 251
Curriculum-Material-Analyse-System (CMAS) 159 ff., 232
Curriculummaterialien 128 ff.
– Analyse 150 ff.
– – Auswahl 154 ff.
– Evaluation 160 ff.
Curriculumorganisation 98 ff.
Curriculumreform 147, 205 ff., 214 f.
Curriculum-Spirale 106 ff., 142, 144
Curriculumtheorie 15

Delphi-Technik 31
Demokratisch-Sozialistische Konzeption 12 f.
Demokratisierung 11, 87
Depressed areas 25 ff.
Didaktik
– bürgerliche 15
Didaktische Variabilität 48
Diffusion 202

- Discovery learning 111, 144
 Diskurs 51
 Diskursive Legitimation 237 f.
 Disparität 27 ff., 247
 Dissemination 15, 200 ff., 248
 Disziplinorientierte Projekte 129 f.
- Ebene
 – curriculare 45 ff.
 – gesellschaftspolitische 36 ff.
 – institutionelle 36 f.
- Econ 12, 156
 Education Development Center 204, 218
 Educational Development Center, Cambridge 122, 203
 Educational Products Information Exchange-Institute (EPEI) 150, 237
 Elementary and Secondary Education Act (ESEA) 23, 25 f., 27; 204, 218, 230
 Elementary Economic Program 130
 Emanzipation 11, 112
 Emanzipatorischer Bildungsbegriff 42 f., 72, 82 f., 149 f., 239
 Engineering model 200 f., 211
 Entscheidungsprozesse 31, 36
 Ergebnisevaluation 232 f.
 Erziehungsziel 34, 36, 38 ff.
 Evaluation 147, 157, 214 ff.
 – formative 69, 147, 217, 228, 231 f.
 – intrinsische 157, 161, 232 f.
 Evaluationsmatrix 234
 Experienced Teacher Fellowship Program 159, 203
 Expositorische Unterrichtsmethode 111, 144 f.
 Extrinsische Motivation 126
- Far West Laboratory for Educational Research and Development, Berkeley 151, 154
 Formative Evaluation 69, 147, 217, 228, 231 f.
 Forschendes Lernen 118 ff., 144
 Forschungs- und Entwicklungsmodell 202 ff.
- Generalisation 74 ff., 105, 109
 Georgia Anthropology Curriculum Project 155
- Gesamtprojekte 129
 Geschichtsunterricht 54 f., 62 f.
 Gesellschaftsbegriff 10, 12, 243
 Gesellschaftslehre 42 ff.
 Gesellschaftspolitische Ebene 36 f.
 Greater Cleveland Social Science Program 129
 Grundbegriffe 70 ff., 252
 Gruppendynamik 51
- Handeln
 – kommunikatives 50, 53
 Harvard Social Studies Project 104, 130, 144 f., 149, 156, 189 ff.
 Head-Start Program 27
 Heuristische Methode 68 f., 90, 111 ff., 239
 Heuristisches Lernen 49, 110 ff., 144 ff., 255, 257
 High School Curriculum Center in Government, Indiana University 170
 High School Geography Project 130, 143, 156
 High School Social Studies Project 129, 156
 Historisch-gesellschaftlicher normativer Kontext 33
 Holt Social Studies Curriculum 143, 156, 177
 Humanistic Education Movement 147
- Ideologiekritik 11
 Implementation 157, 200 ff., 248
 Implikationszusammenhang 119 f.
 Individually Prescribed Instruction (IPI) 204
 Inhaltsoffenheit 48
 Inquiry learning 111, 118, 144
 Institutionelle Ebene 36 ff.
 Instrumentale Offenheit 48
 Integrated Information Unit (IIU) 151, 154
 Integratives Curriculum 48
 Interaktion 51
 Interesse
 – gesellschaftliches 11
 Intrinsische Evaluation 157, 161, 232 f.
 Intrinsische Motivation 126
- Joint Council on Economic Education 183

- Judgement-Analysis 31
Justice in Urban American Series 163
- Kapitalismus 10, 16
Kerncurriculum 98 ff., 102 f., 211, 254
Kommunikationstheorie 51
Kommunikatives Handeln 50, 53
Kompetenzmotivation 126
Komplexitätsreduktion 31
Konflikt 11, 66, 85 ff.
Konfliktorientiertes Curriculum 66, 87 ff.
Kontext
– historisch-gesellschaftlicher normativer 33
Kontextevaluation 215, 218, 231
Kontroverse 11
Kritische Theorie 15
Kritischer Rationalismus 32
- Law in American Society 130, 163
Learning Research and Development Center, Pittsburgh 204
Legitimation
– diskursive 237 f.
– normative 237
– Verfahrens- 237 f.
Legitimationskrise 245
Legitimität 245
Lehrerevaluation 220 ff., 223 f.
Lehrerfortbildung 146, 203, 210, 223 f.
Leistungsbeurteilung 216 f.
Lernen
– begriffsorientiertes 250
– forschendes 118 ff., 144
– heuristisches 17, 49, 110 ff., 144 ff., 255, 257
– wissenschaftspropädeutisches 118 ff.
Lernzielgewinnung 31, 33
Linksliberale Konzeption 12 f.
- Man: a Course of Study 122, 143, 146, 203 f., 217
– Evaluation 218 ff.
Massenloyalität 10, 19, 27 f., 58
Materialisiertes Curriculum 22, 65, 162
Methode
– heuristische 68 f., 90, 111 ff., 239
– klinische 220
– quantitative 220
- Metropolitan St. Louis Social Studies Project 145
Minicourse 205
Montgomery County 36
Motivation
– extrinsische 126
– intrinsische 126
Multimedienverband 145
- National Assessment of Educational Progress 23
National Council for the Social Studies 40 ff., 58, 128
National Defense Education Act (NDEA) 23 ff.
National Education Association (NEA) 40, 55
National Science Foundation (NSF) 23 f., 26
New Social Studies 14, 18, 21, 55, 75, 96, 100, 118, 128, 147 f., 214
Normative Legitimation 237
Normen
– sozio-kulturelle 33 ff.
Normative Offenheit 48
Northern California Council on Economic Education 183
- Offenes Curriculum 17, 48 f., 89, 102 f., 218 ff., 239, 249
Offenheit
– des Entwicklungsprozesses 48
– des Lernerfolgs 49
– instrumentale 48
– normative 48
Office of Scientific Research and Development 24
Ordiestriertes Curriculum 77 f., 101
Organisationszentren 104 f.
- Pädagogisches Feld 18, 49
Pauperismus 28
Pedagogical Service Center 211
Pluralismus 148 f.
Politische Praxis 11
Praxis
– politische 11
Prioritätssetzung 217
Problemlösen 122 ff.
Progressive-Education-Bewegung 61, 113

- Project Africa 130
 Projekte
 – disziplinierte 129 f.
 – mit speziellen Zielsetzungen 130
 – regionorientierte 130
 Prozeßcurriculum 20, 68, 89
 Prozeßevaluation 231
- Quantitative Methode 220
- R-Technik 31
 Rahmenrichtlinien
 – Hessen 9, 42 ff., 87, 242
 – Kalifornien 39 f.
 – Nordrhein-Westfalen 42
 Rationale 18 f.
 Rationale Analyse 77
 Rationalismus
 – kritischer 32
 Regional Educational Laboratories
 151, 204, 259
 Regionale Pädagogische Zentren 210 f.
 Regionalisierte Projekte 130
 Research and Development Centers
 204
 Research and Development Model 202
 Research for Better Schools Laboratory, Philadelphia 204
- Schools Council 17
 Schülerevaluation 222 f.
 Schulnahe Curriculumentwicklung 15
 Selbstevaluation 239
 Semantisches Differential 31
 Senat Subcommittee on War Mobilisation 24
 Social Resources for the Social Studies, Episodes in Social Inquiry (SRSS) 167 ff.
 Social Science Education Consortium 128 f., 159
 Social Studies 53 ff., 63, 101
 Sociological Resources for the Social Studies Project 130, 156
 Sozialwissenschaften 57, 63 ff., 141 ff.
 Sozialwissenschaftliches Curriculum 66
 Sozio-kulturelle Normen 33 ff.
 Spätkapitalismus 27 f., 245
 Spiral-Curriculum 106 ff., 142, 144
- Sputnikschock 24 f.
 Staatsbürgerkunde 63
 Strukturbegriff 66 ff., 142
 Strukturgitter 81, 83 f.
 Syracuse University Social Studies Curriculum Center 70, 72
- Taba Social Studies Curriculum, San Francisco State College 129, 183 ff.
 Teacher Service Centers 209
 Teacher-proof curriculum 47
 Teacher's Centres 211
 Teilcurricula 30
 Ten Years in a Box Curriculum 144
 Textbücher 63 f.
 Theorie
 – kritische 15
 Theorie-Praxis-Verhältnis 13 f., 32, 229 f.
- University of Minnesota Project 129
 University Program for Research and Development 189
 Unterrichtsbeobachtung 220 ff., 225
 Unterrichtsebene 36, 46 f.
 Unterrichtsmethode
 – expositorische 111, 144 f.
 Upward-Bound Project 27
 US Office of Education 23
 Utah Social Studies Project 156
- Variabilität
 – didaktische 48
 Verfahrenslegitimation 237 f.
 Verhaltensziel 39 f.
- Washington University Elementary Project 156
 Wertanalyse 145
 White House Conference on Children and Youth 37
 Wissenschaftspropädeutisches Lernen 118 ff.
 World Studies Inquiry Series 130
- Zielorientierte Inhalte 57, 65, 69 ff., 74 ff.
 Zweckrationale 16

Personenregister

- Albert, H. 32
- Beard, C. A. 57, 59
- Becker, E. 12 f., 17, 32
- Behrmann, G. C. 52, 96
- Bergmann, J. 12 f., 27
- Berlak, H. 46, 65, 85, 87
- Blankertz, H. 84
- Bloom, B. S. 161
- Bobbitt, J. F. 18
- Bohannan, P. 78
- Borg, W. R. 205
- Brandt, G. 27
- Brügelmann, H. 48
- Bruner, J. S. 66, 68, 82 f., 121 ff., 142,
218
- Bush, V. 24
- Cox, C. 115, 120 f.
- Dewey, J. 112 ff., 120 ff.
- Douglas, M. P. 75
- Easton, D. 78
- Engelhardt, R. 12
- Estvan, F. 34, 36, 51
- Fackinger, K. 12
- Fancett, V. S. 70
- Fenton, E. 72, 116 f., 129, 177, 189
- Festinger, L. 82
- Fischer, K. G. 12
- Frey, K. 15, 30, 32
- Gall, M. 205
- Gerbaulet, S. 210
- Giesecke, H. 12, 86 ff., 95
- Good, J. M. 72
- Goodlad, J. I. 36, 51, 105, 109
- Gottschalch, W. 12
- Grauhan, R. R. 72
- Greco, P. 78
- Habermas, J. 12, 16, 86, 238
- Haley, F. 130
- Hanna, P. R. 75
- Heimann, P. 46
- Henderson, K. B. 73
- Herkommer, S. 12 f.
- Herz, O. 210
- Hickman, W. L. 71
- Hilligen, W. 12
- Holtmann, A. 12
- Huber, L. 210
- Huhse, K. 27
- Hunt, M. P. 46, 85, 88 ff., 102
- Jones, R. M. 82
- Jungblut, G. 17, 32
- Kayser, I. 182
- Kelly, M. K. 205
- Keynes, J. M. 93
- Klafki, W. 46
- Körber, K. 27
- Kuhn, A. 80
- Lange-Quassowski, J. B. 176
- Langer, P. 205
- Lester, S. 128
- Lichtenberg, M. P. 72
- Lingelbach, K. Ch. 12
- Luhmann, N. 52
- Mandel, E. 93
- Maunzmann, A. 83
- Marcuse, H. 16
- Marx, K. 93

- Massialas, B. G. 115, 117
 Mehlinger, H. 170
 Metcalf, L. E. 46, 85, 88 ff., 102
 Mohl, E. Th. 27
 Mollenhauer, K. 49 f.

 Narr, W.-D. 72
 Nevermann, K. 210
 Newman, F. M. 46, 82, 85, 87

 Offe, C. 10, 27
 Oliver, D. 46, 60, 85 ff., 189 ff.
 Osgood, C. E. 31
 Otto, G. 46

 Parsons, T. 88
 Patrick, J. 170
 Perrucci, R. 78
 Peters, R. S. 33
 Petry, Ch. 210
 Piaget, J. 82, 121, 142, 218
 Pistor, H.-H. 210
 Popper, K. 32
 Price, R. A. 71

 Quigley, Ch. N. 167

 Raschert, J. 210
 Richter, I. 36, 210
 Riemitz, H. 210

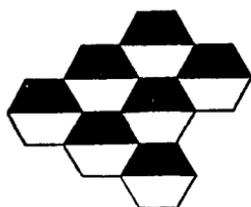
 Robinsohn, S. B. 15, 162
 Rothschild, J. 25
 Russel, D. H. 115

 Sanders, N. M. 129 f.
 Schmiederer, R. 10, 12 f., 96
 Schulz, W. 46
 Schwab, J. J. 31 f., 66, 118 ff.
 Scriven, M. 231 ff.
 Senesh, L. 77 ff., 80 f., 101
 Shaver, J. P. 46, 65, 85 ff., 190 f.
 Shores, J. H. 98, 101 f., 211
 Smith, B. O. 71, 98, 101 f., 211
 Stake, R. E. 233 ff.
 Stanley, W. O. 98, 101 f., 211
 Stephenson, W. 31
 Suci, G. J. 31

 Taba, H. 101, 106 ff., 129, 183, 210
 Tanck, M. L. 69, 129 f.
 Tannenbaum, P. H. 31
 Teschner, M. 12 f.
 Thoma, G. 83
 Tom, A. 155 f.
 Tyler, R. W. 18 f., 98, 104

 Wheeler, D. K. 102
 White, R. W. 123

 Zevin, J. 117



Erziehung in Wissenschaft und Praxis

Herausgegeben
von Andreas Flitner

2 Elfriede Höhn

Der schlechte Schüler

Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers.

4. Aufl., 15. Tsd.
238 Seiten

3 Einführung in pädagogisches Sehen und Denken

Texte, hrsg. von A. Flitner und H. Scheuerl

7. Aufl., 29. Tsd. 369 Seiten

4 Sport und Leibeserziehung

Sozialwissenschaftliche, pädagogische und medizinische Beiträge. Hrsg. von H. Plessner, H.-E. Bock und O. Grupe.

9. Tsd. 400 Seiten

5 Willy Rehm

Die psychoanalytische Erziehungslehre

Anfänge und Entwicklung

2. Aufl., 7. Tsd. 228 Seiten

6 Erziehung in früher Kindheit

Pädagogische, psychologische und psychoanalytische Texte.

Hrsg. von G. Bittner und E. Schmid-Cords.

4. Aufl., 18. Tsd. 420 Seiten

7 Unterricht

Aufbau und Kritik. Texte, hrsg. von G. Dohmen und F. Maurer.

3. Aufl., 18. Tsd. 208 Seiten

8 Die differenzierte Gesamtschule

Zur Diskussion einer neuen Schulform. Texte, hrsg. von A. Rang und W. Schulz.

3. Aufl., 13. Tsd. 258 Seiten

9 Andreas Flitner

Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik

Studien zur Schul- und Sozialerziehung.

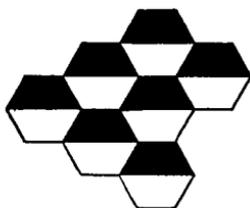
8. Tsd. 233 Seiten

10 Kreativität und Schule

Texte. Hrsg. von G. Mühle und C. Schell.

3. Aufl., 14. Tsd. 264 Seiten

Piper



Erziehung in Wissenschaft und Praxis

Herausgegeben
von Andreas Flitner

11 Unterrichtsforschung und didaktische Theorie

Texte, hrsg. von G. Dohmen,
F. Maurer und W. Popp.
2. Aufl., 8. Tsd. 355 Seiten

12 Der Lehrer in Schule und Gesellschaft

Texte, hrsg. von K. Betzen und
K. E. Nipkow.
3. Auflage, 15. Tausend
319 Seiten

13 Fritz Redl Erziehung schwieriger Kinder

Beiträge zu einer psychotherapeu-
tisch orientierten Pädagogik,
bearbeitet und hrsg. von R. Fatke.
262 Seiten

14 Kollektiverziehung im Kibbutz

Texte zur vergleichenden Soziali-
sationsforschung. Hrsg. von
L. Liegle.
338 Seiten

15 Literaturunterricht

Texte zur Didaktik. Hrsg. von G.
Wilkening.
348 Seiten

16 Fremdsprachen

Lehren und Erlernen. Texte, hrsg.
von R. Freudenstein und H. Gut-
schow.
359 Seiten

17 Team Teaching in der Schule

Texte, hrsg. von H.-W. Dechert.
280 Seiten

18 Evaluation

Beschreibung und Bewertung von
Unterricht, Curricula und Schul-
versuchen. Hrsg. von C. Wulf.
380 Seiten

19 Jugendarbeit in der Diskussion

Pädagogische und politische Per-
spektiven. Texte, hrsg. von Lothar
Böhnisch.
363 Seiten

20 Das Kinderspiel

Texte, hrsg. von Andreas Flitner.
320 Seiten

21 Curriculumentwicklung im Vorschulbereich

Hrsg. von Jürgen Zimmer.
Band I 360 Seiten
Band II 220 Seiten

Piper



1 Klaus von Beyme
*Die politische Elite in der
Bundesrepublik Deutschland*
241 Seiten

2 Kurt Sontheimer
*Grundzüge des politischen Systems
der Bundesrepublik Deutschland*
3. Aufl., 15. Tsd. 237 Seiten

3 Horst Holzer
Gescheiterte Aufklärung?
Politik, Ökonomie und Kommunikation
in der Bundesrepublik Deutschland.
2. Aufl., 5. Tsd. 268 Seiten

4 Konstanzer Soziologenkollektiv
Berufe für Soziologen
256 Seiten

5 Das politische System der Schweiz
Hrsg. von Jürg Steiner unter Mitarbeit
von Erwin Bucher, Daniel Frei und Leo
Schürmann. 241 Seiten

6 Thomas Walde
ND-Report
Die Rolle der Geheimen Nachrichten-
dienste im Regierungssystem der Bun-
desrepublik Deutschland. 379 Seiten

7 Klaus von Beyme
*Vom Faschismus zur Entwick-
lungsdiktatur - Machtelite und Opposition
in Spanien*
208 Seiten

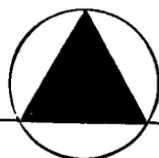
8 Das Nord-Süd-Problem
Konflikte zwischen Industrie- und Ent-
wicklungsländern. Hrsg. von Michael
Bohnet. 2. Aufl., 7. Tsd. 305 Seiten

**9 Politische Planung in Theorie
und Praxis**
Hrsg. von V. Ronge und G. Schmiegel.
245 Seiten

10 Kurt Sontheimer
Das politische System Großbritanniens
220 Seiten

Piper

Sozialwissenschaft



- 11 Hanns-Friedrich Lorenz**
Verwaltung in der Demokratie
Eine Einführung in die moderne
Verwaltungswissenschaft. 174 Seiten
- 12 Klaus von Beyme**
**Die politischen Theorien
der Gegenwart**
Eine Einführung. 337 Seiten
- 13 Pluralismus**
Konzeption und Kontroversen.
Hrsg. von F. Nuscheler und W. Steffani.
2. Aufl., 6. Tsd. 345 Seiten
- 14 Karl-Heinz Sohn**
Entwicklungspolitik
Theorie und Praxis der deutschen
Entwicklungshilfe. 2. Aufl., 8. Tsd.
286 Seiten
- 15 Umweltgefährdung und
Gesellschaftssystem**
Hrsg. von M. Glagow. 243 Seiten
- 16 Maurice Duverger**
Demokratie im technischen Zeitalter
Das Janusgesicht des Westens.
274 Seiten
- 17 Planungsorganisation**
Die Diskussion um die Reform von
Regierung und Verwaltung des Bun-
des. Hrsg. v. R. Mayntz u. F. Scharpf.
240 Seiten
- 18 Theorien der internationalen
Beziehungen**
Hrsg. v. D. Frel. 280 Seiten
- 19 Demokratisierung in Staat und
Gesellschaft**
Hrsg. v. Martin Greiffenhagen.
484 Seiten
- 20 Erving Goffman**
Wir alle spielen Theater
Die Selbstdarstellung im Alltag
272 Seiten
-

Piper

Serie Piper:

- 1 Hannah Arendt, Macht und Gewalt
- 2 Alexander und Margarete Mitscherlich, Eine deutsche Art zu lieben
- 3 Ich bin Bürger der DDR und lebe in der Bundesrepublik
Hrsg. Barbara Grunert-Bronnen
- 4 Christian Graf von Krockow, Nationalismus als deutsches Problem
- 5 Weizsäcker, Dohmen u. a., Baukasten gegen Systemzwänge
- 6 Aldous Huxley, Die Pforten der Wahrnehmung · Himmel und Hölle
- 7 Karl Jaspers, Chiffren der Transzendenz
- 8 Robert Havemann, Rückantworten an die Hauptverwaltung
»Ewige Wahrheiten«
- 9 Rudolf Wassermann, Der politische Richter
- 10 Hans Albert, Plädoyer für kritischen Rationalismus
- 11 Friedrich Gulda, Worte zur Musik
- 12 Hannah Arendt, Walter Benjamin · Bertolt Brecht
- 13 Karl Jaspers, Einführung in die Philosophie
- 14 Mario Wandruszka, Interlinguistik: Umriss einer neuen Sprachwissenschaft
- 15 Michael Wertheimer, Kurze Geschichte der Psychologie
- 16 Hauptworte – Hauptsachen. Zwei Gespräche: Heimat Nation.
Hrsg. Mitscherlich / Kalow
- 17 Grebing / Greiffenhagen / Krockow / Müller, Konservatismus –
Eine deutsche Bilanz
- 18 Leszek Kolakowski, Die Philosophie des Positivismus
- 19 Carlo M. Cipolla / Knut Borchardt, Bevölkerungsgeschichte Europas
- 20 Christa Meves, Verhaltensstörungen bei Kindern
- 21 Herbert Giersch, Kontroverse Fragen der Wirtschaftspolitik
- 22 Andreas Flitner, Spielen – Lernen
- 23 Karl Jaspers, Aspekte der Bundesrepublik
- 24 Biologie und Gesellschaft. Hrsg. Watson Fuller
- 25 Christian Graf von Krockow, Sport und Industriegesellschaft
- 26 Karl W. Deutsch, Der Nationalismus und seine Alternativen
- 27 Gerd Albers, Was wird aus der Stadt?
- 28 Über Eigentum und Gewalt. Zwei Gespräche. Hrsg. Mitscherlich /
Kalow
- 29 Jesus und Freud. Hrsg. Heinz Zahrnt
- 30 Hermann Rudolph, Die Gesellschaft der DDR – eine deutsche
Möglichkeit?
- 31 Hans Bender, Telepathie, Hellsehen und Psychokinese
- 32 Hildegard Hamm-Brücher, Unfähig zur Reform?
- 33 Jürgen-Peter Stössel, Psychopharmaka – die verordnete Anpassung
- 34 Hans Möller, Das Ende einer Weltwährungsordnung?

Serie Piper:

- 35 Willy Hochkeppel, Die Rolle der Neuen Linken in der Kulturindustrie.
- 36 Hannah Arendt, Wahrheit und Lüge in der Politik
- 37 Leonie Ossowski, Zur Bewährung ausgesetzt
- 38 August Kühn, Westend-Geschichte
- 39 Theodor Eschenburg, Matthias Erzberger
- 40 Knut Borchardt, Die Industrielle Revolution in Deutschland
- 41 Iring Fetscher, Modelle der Friedenssicherung
- 42 Über Treue und Familie. Zwei Gespräche
Hrsg. A. Mitscherlich / G. Kalow
- 43 Enteignung durch Inflation? Hrsg. Johannes Schlemmer
- 44 Jan Kott, Spektakel – Spektakel
- 45 Alexander Mitscherlich, Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft
- 46 Anpassung als Notwendigkeit. Hrsg. Johannes Schlemmer
- 47 Claus Biegert / Diethard Wies, Dein Kind ist kein Eigentum
- 48 Marcel Reich-Ranicki, Über Ruhestörer
- 49 Leszek Kolakowski, Die Gegenwärtigkeit des Mythos
- 50 Konrad Lorenz, Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit
- 51 Walter Jens, Fernsehen – Themen und Tabus
- 52 Robert Heiss, Utopie und Revolution
- 53 Jacques Berna, Kinder beim Analytiker
- 55 Manfred Bosch / Klaus Konjetzky, Für wen schreibt der eigentlich?
- 56 Wolfgang Schmidbauer, Sensitivitätstraining und analytische Gruppendynamik
- 57 Karl Jaspers, Vernunft und Existenz
- 58 Werkkreis Literatur der Arbeitswelt, Ein Baukran stürzt um
- 59 Joachim Seyppel, Wer kennt noch Heiner Stuhlfauth
- 60 Hans-Jochen Vogel, Reale Reformen
- 61 Hans Eggers, Deutsche Sprache im 20. Jahrhundert
- 62 Erving Goffman, Interaktion: Spaß am Spiel / Rollendistanz
- 63 Können wir unsere Zukunft überleben? Hrsg. G. R. Urban
- 64 Friedenserziehung in der Diskussion. Hrsg. Chr. Wulf
- 66 Fasil Iskander, Das Sternbild des Ziegentur
- 67 Ignatij Dworjetskij, Der Außenseiter
- 68 Neue Ziele für das Wachstum. Hrsg. J. Schlemmer
- 71 Hanne-Lore von Canitz, Droge und Sexualität
- 73 K. Thimm / D. Echols, Schwarze in Deutschland
- 74 E. Ansermet / J.-C. Piguet, Gespräche über Musik
- 75 Information und Imagination

Ralf Dahrendorf

Konflikt und Freiheit

Auf dem Weg zur Dienstklassengesellschaft.

336 Seiten. Leinen

Theorie und Analyse von Konflikten, die sozialen Gefahren liberaler Demokratie, die politische Theorie der Freiheit – die kritischen Aufsätze des Politikers Dahrendorf, z. T. deutsche Erstveröffentlichungen, sind von unmittelbarer Aktualität.

Plädoyer für die Europäische Union

241 Seiten · Leinen

Dahrendorfs »zweites Europa« ist ein demokratischeres Europa der Lösung konkreter politischer und sozialer Probleme. Die Erfahrungen aus der politischen Praxis und die kritische Distanz des Wissenschaftlers verbinden sich zu einem ebenso anregenden wie provozierenden Entwurf für eine realistische – und lebensnotwendige – Europapolitik der Zukunft.

Karl Kaiser

Die europäische Herausforderung und die USA

Die atlantischen Beziehungen
im Zeitalter weltpolitischer Strukturveränderungen

219 Seiten · Leinen

Kaisers Buch, zunächst als Denkpapier mit führenden Politikern entwickelt, wirft so brisante wie aktuelle Fragen auf: Brauchen wir noch die NATO? Lassen sich Entspannungspolitik und Sicherheitspolitik miteinander vereinbaren? Wie soll die EG mit dem Osten und den USA zusammenarbeiten? Wie löst sich das Weltwährungsproblem, wie das Entwicklungsproblem?

Piper

Aktuelle Bücher zur Zeitgeschichte

Martin Greiffenhagen

Das Dilemma des Konservatismus in Deutschland

406 Seiten. Leinen

»Das Buch von Greiffenhagen ergänzt die Literatur über
Erscheinungen im deutschen Sozialgefüge auf glückliche
Weise.« Neue Zürcher Zeitung

»... die umfassendste bisherige Selbstbesinnung
konservativen Denkens.« Frankfurter Allgemeine Zeitung

Waldemar Besson

Die Außenpolitik der Bundesrepublik

Erfahrungen und Maßstäbe

493 Seiten. Linson

»Hier ist eine hervorragend aufgebaute, im Urteil
abgewogene, aber auch ungemein engagierte Darstellung des
Oberflächengeschehens westdeutscher Außenpolitik
entstanden – die bisher erste dieser Art, die wir haben, und
sicher ein Buch, von dem viele Anregungen ausgehen
werden.« Frankfurter Allgemeine Zeitung

Karl Dietrich Bracher

Das deutsche Dilemma

Leidenswege der politischen Emanzipation

470 Seiten. Linson

Scharfsinnige Analysen der neueren deutschen Geschichte –
Kritische Thesen zum politischen Bewußtsein in der
Bundesrepublik – Unbequeme Fragen nach den Maßstäben
einer modernen demokratischen Politik.

Piper

Erziehung in Wissenschaft und Praxis

Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart, herausgegeben von Andreas Flitner

Die Reihe setzt sich die Aufgabe, durch Monographien, durch Studientexte und Diskussionsbände einen weiteren Kreis von Studierenden sowie alle an pädagogischen Fragen interessierten Leser mit den Problemen und Ergebnissen der modernen deutschen und internationalen Erziehungswissenschaft bekanntzumachen.

Zu diesem Band: Curriculumentwicklung gehört zu den zentralen Aufgaben der Reform des Bildungswesens. Daher finden gegenwärtig an Schulen, Universitäten und Instituten in allen Bereichen zahlreiche Versuche statt, neue Curricula zu erarbeiten. Dabei stehen vor allem die Probleme der Praxis der Curriculumentwicklung im Mittelpunkt. Trotz zahlreicher z. T. vielversprechender Bemühungen gibt es im Bereich der politischen Bildung bisher kaum entsprechende Curricula. In dieser Situation liegt es nahe, die Erfahrungen einer kritischen Analyse zu unterziehen, die mit der umfangreichen Curriculumentwicklung im Bereich der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in den USA gemacht worden sind. Von einer Untersuchung ihrer Konzepte und ihrer curricularen Ergebnisse können für die politische Bildung und die allgemeine Curriculumforschung in der Bundesrepublik wesentliche Anregungen gewonnen werden, die auch für die praktische Curriculumentwicklung von erheblichem Wert sind.

Der Autor: Dr. Christoph Wulf ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Zahlreiche Veröffentlichungen im Gebiet der Curriculum- und Evaluationsforschung sowie der Friedenserziehung.