

Doris Elbers

Beiträge der allgemeinen Curriculumtheorie für die Entwicklung beruflicher Curricula

Der Aufsatz behandelt anhand unterschiedlicher Curriculumbegriffe zwei – gegenwärtig vorherrschende – Forschungsschwerpunkte der Curriculumtheorie und stellt verschiedene Ansätze zur Lernzielbestimmung vor. Es wird diskutiert, wie die Forderung nach inhaltlich und formal veränderten Curricula zu materialgebundenen Curriculumreformen im betrieblichen Bereich und zu einer Höherqualifizierung der Lehrer im schulischen Bereich führen könnte. Da die Entscheidungen über geeignete Konstruktionsverfahren durch die Vieldeutigkeit des Curriculumbegriffs erschwert werden, werden schließlich einige konkrete Fragen skizziert, die hierzu gelöst werden sollten.

Die bildungspolitische Öffentlichkeit ist spätestens seit dem Erscheinen von S. B. ROBINSOHNs Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ (1967) von der Notwendigkeit curricularer Reformen überzeugt. In den letzten Jahren erschienen zahlreiche Abhandlungen zur Curriculumtheorie und zur Theorie der Curriculumentwicklung; relativ unabhängig davon beschäftigen sich mehr als hundert Arbeitsgruppen in der BRD (UNESCO-Institut, o. J.) mit der Konstruktion neuer Curricula. Trotz dieser Beiträge und Ansätze läßt sich allgemein eine gewisse Ratlosigkeit hinsichtlich der Behandlung curricularer Probleme feststellen. Die Theoretiker diskutieren abstrakt und über häufig sehr spezielle Fragestellungen. Die Praktiker entwickeln Curricula, die sie angesichts der hohen theoretischen Postulate für ungenügend halten und die notwendigerweise ungenügend sind, da die Theorie bisher zu wenige konkrete Handlungsanweisungen an die Praxis zu geben vermochte und die Praxis zudem politisch oder organisatorisch begründete einengende Bedingungen in Kauf nehmen muß.

Im folgenden soll versucht werden, die hier behauptete Praxisferne der Curriculumtheorie – die nicht allein auf esoterische Abkapselung zurückzuführen ist, obgleich dies zweifellos auch eine Rolle spielt – mit der Komplexität ihres Gegenstandes und der Zunahme von curriculumtheoretischen Forschungsfragen zu begründen. Nach einer Darstellung unterschiedlicher Schwerpunkte soll dann ein möglicher Ansatz skizziert werden, mit dessen Hilfe sich zwar die Probleme, vor denen die Praxis steht, nicht lösen lassen, der aber eventuell einige – auch für die Konstruktion beruflicher Curricula bedeutsame – Zusammenhänge aufdecken kann.

1. Die Zielsetzung der Curriculumsdiskussion

Die vor einigen Jahren neu erwachte Curriculumsdiskussion, die sich fast ausschließlich auf den schulischen Bereich bezog und bezieht, ist mit mehreren politisch relevanten Zielsetzungen aufgetreten, und zwar wollte man

- erstens die Ziele und Inhalte der vorliegenden Lehrpläne revidieren,
- zweitens sollte die Kodifikationsform der bisherigen Lehrpläne geändert werden, und die bewußte Wahl des Begriffs Curriculum verdeutlicht diese Absicht. Schließlich strebte man in einer

- dritten Zielsetzung danach, die bisher üblichen Verfahren der Lehrplanentwicklung durch neue zu ersetzen.

Zunächst wurden diese Forderungen willig aufgegriffen, doch bald zeigten sich bei der Umsetzung Schwierigkeiten oder auch unerwünschte Nebeneffekte. Als Beispiel sei auf die Rolle des Lehrers verwiesen, der durch die Forderung, Curricula zu entwickeln statt Lehrpläne auszufüllen, überfordert war, oder der seinen Anspruch aufgeben sollte, selbständig Unterricht zu planen. Die Argumente blieben kontrovers, die Forschungsfragen nahmen zu, und heute sieht sich die Curriculumtheorie einem umfangreichen Problemfeld gegenüber, da es nicht mehr allein darum geht, jede der drei oben genannten Zielsetzungen einzulösen, sondern auch die Beziehungen aufzudecken, die zwischen diesen Zielsetzungen bestehen.

2. Curriculumbegriffe und theoretische Fragestellungen

Die hier aufgeworfenen Fragen setzen eine Klärung des Begriffs Curriculum voraus, der im Laufe der Zeit immer vieldeutiger und auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen diskutiert wurde. Die Klärung dieses Begriffes ist notwendig, weil das Verständnis von Curriculum zugleich die Richtung für Reformen bestimmt. Hier wird zunächst zwischen zwei Curriculumbegriffen – einem stärker lernzielorientierten und einem stärker unterrichtsorientierten – unterschieden, die zugleich Schwerpunkte curriculumtheoretischer Fragestellungen kennzeichnen.

2.1 Der lernzielorientierte Curriculumbegriff

Das Curriculum wird von Autoren, die man diesem Ansatz zu rechnen könnte, als „eine strukturierte Reihe intendierter Lernergebnisse“ (JOHNSON, 1971, S. 34 u. S. 43) verstanden. Das bedeutet, daß sich die Curriculumtheorie, teilweise in einer bewußten Abhebung von einer Theorie des Unterrichts, mit den Lernzielen zu beschäftigen habe. Sie analysiert also die möglichen Informationsquellen für die Festlegung von Lernzielen und setzt sich mit der Frage auseinander, welche Gremien oder Personengruppen welche Entscheidungen treffen sollten. Strittig ist in diesem Zusammenhang, ob Curriculumtheoretiker selbst bei der Festlegung von Lernzielen beteiligt sein sollen oder ob deren Funktion die kritischer Beobachter ist (HESSE und MANZ, 1972, S. 80). Ziel der Fragestellung ist es, durch direktes Eingreifen oder durch die Schaffung von Kontrollmöglichkeiten dazu beizutragen, daß „richtige“ Lernziele angestrebt werden. Es ist, zumindest nach JOHNSON, der sich am klarsten zu dieser Frage äußert, nicht das Ziel der so verstandenen Curriculumtheorie, Lehrprogramme für den Unterricht zu entwickeln. Das Curriculum, so argumentiert er, „präskribiert die Resultate von Unterricht (oder antizipiert sie zumindest), nicht dagegen die Mittel, d. h. die Tätigkeiten, Materialien oder Unterrichtsinhalte, die zur Zielung der Resultate angewendet werden“ (1972, S. 34).

2.2 Der unterrichtsorientierte Curriculumbegriff

Zu Vertretern dieser Richtung werden hier alle Autoren gezählt,

die das Curriculum – bei leichten terminologischen Unterschieden – als ein System definieren, das aus Lernzielen, Lehrmitteln, Lehrverfahren, der Organisation der Lernerfahrungen und den Verfahren zur Erfolgskontrolle, also der Evaluation, besteht. Der Unterschied dieses Ansatzes zum vorherigen läßt sich anhand der Evaluationsproblematik verdeutlichen. Während die Vertreter des lernzielorientierten Ansatzes überprüfen, ob die Lernziele bestimmten, extern festgelegten Kriterien genügen oder revidiert werden müssen, stellen die Vertreter des unterrichtsbezogenen Curriculumbegriffs fest, ob die richtigen Mittel oder Methoden gewählt wurden, um die angestrebten Ziele einzulösen. Versagen diese, so müssen neue Mittel und Methoden eingeführt, nicht aber unbedingt die Ziele revidiert werden. Theoretisch schließt dieser unterrichtsbezogene Ansatz eine kritische Analyse der Lernziele nicht aus, faktisch haben jedoch jene Fragen im Vordergrund gestanden, die sich mit der Übersetzung von Grob- in Feinziele, der internen Organisationen von Curricula, der Wahl geeigneter Lernstimuli oder der geeigneter Evaluationsverfahren beschäftigen.

Die Vertreter des unterrichtsorientierten Ansatzes argumentieren konkreter als jene des lernzielorientierten Curriculumbegriffes. Dadurch werden Unterschiede deutlich, die für die Frage nach der Praxisrelevanz der Curriculumtheorie bedeutsam sind. BEAUCHAMP (1971, S. 405) beispielsweise geht davon aus, daß ein Curriculum immer als ein schriftliches Dokument vorzuliegen habe, „das Lehrern als Ausgangspunkt für ihre eigene Unterrichtsplanung dienen soll“. Diese Definition legt es nahe, Curricula mit Lehrplänen zu vergleichen. Da entsprechend der oben genannten Zielsetzung die bisher üblichen Rahmenlehrpläne durch Curricula ersetzt werden sollen, läßt sich aus dieser Definition die Forderung ableiten, ausführlichere, detaillierte und in ihren Zusammenhängen begründete schriftliche Materialien zur Steuerung des Unterrichts vorzulegen. Die Definition von Curriculum als schriftliches Dokument kann auch auf die im Unterricht verwendeten Lehrbücher zielen. Soweit diese Lehrbücher verbindlich vorgeschrieben sind, stellen sie eine Erweiterung von Lehrplänen dar. In der BRD ist dies nicht der Fall; es gibt dennoch Lehrmittel, die den Lehrern „als Ausgangspunkt für ihre eigene Unterrichtsplanung dienen“. Da die Lehrmittel in der Realität oft den Unterricht bestimmen, umfaßt dieser Curriculumbegriff Lehrpläne und – bei differenzierender Argumentation – auch Lehrbücher.

REISSE (1972, S. 14 G.) kommt nach einer Aufarbeitung unterschiedlicher Curriculumbegriffe dagegen zu der Ansicht, daß neben den oben genannten Merkmalen auch Lehrer und Schüler bzw. Ausbilder und Auszubildende Teile des Curriculum seien. Diese Definition berücksichtigt, zumindest was die Rolle des Lehrers anbetrifft, die Beziehung zwischen Plänen und Personen. Lehrer müssen ihre Eignung nachweisen. Man kann, auch mit Blick auf zukünftige Curriculumentwicklungen, annehmen, daß die Pläne vage sind, wenn die Personen, die danach unterrichten sollen, hoch qualifiziert sind, und umgekehrt, daß bei ungenügend ausgebildeten Lehrkräften die Tendenz besteht, detaillierte Pläne und Materialien vorzugeben.

Neben dem Curriculumbegriff, der von schriftlichen Dokumenten ausgeht, und dem Curriculumbegriff, der auch den Lehrer oder Ausbilder einbezieht, gibt es noch das Verständnis von Curriculum als „hypothetisches Konstrukt“ (MACDONALD 1967). Dieser Definition liegt die Überlegung zugrunde, daß jeder Plan, der von staatlichen Stellen erlassen wird, verändert und den speziellen institutionellen Bedingungen einer Schule oder einer Schulklasse angepaßt wird. Das Curriculum ist

nach dieser Definition das, was tatsächlich unterrichtet wird, und dies läßt sich erst nach dem Unterricht, und auch dann nur teilweise, feststellen. Mit dieser Definition wird daher der Unterschied zwischen dem geplanten und dem tatsächlichen Lehren erfaßt. Die Informationen, die diese Fragestellung liefern kann, sind wiederum nützlich für die Konstruktion von Curricula.

2.3 Das Verhältnis des lernzielorientierten zum unterrichtsorientierten Curriculumbegriff

Zusammenfassend lassen sich daher bei der Verwendung des Curriculumbegriffs folgende Abstufungen aufzeigen: der lernzielorientierte Ansatz überprüft, ob das „Richtige“ gelehrt werden soll, der unterrichtsorientierte Ansatz prüft generell, ob für das, was vermittelt werden soll, auch die richtigen curricularen Vorschriften erarbeitet wurden; durch die Auffassung von Curriculum als „hypothetisches Konstrukt“ wird schließlich die in der Praxis selbstverständliche Tatsache berücksichtigt, daß das, was geplant wird, nicht notwendig mit dem übereinstimmt, was tatsächlich gelehrt wird. Grundsätzlich dürfte zwischen dem lernziel- und dem unterrichtsorientierten Curriculumbegriff keine unüberbrückbare Kluft bestehen. Es ist nicht sinnvoll, aufwendig nach Verfahren zur Legitimation von Lernzielen zu suchen, wenn nicht sichergestellt ist, daß die festgestellten Lernziele auch vermittelt werden können. Es ist ebenso sinnlos, detaillierte und instrumentell erfolgreiche Lehrprogramme zu entwickeln für Ziele, die nicht reflektiert oder begründet wurden. Dennoch haben sich nicht allein aus prinzipiellen Gesichtspunkten, sondern besonders aufgrund der Komplexität des Gegenstandes beide Fragestellungen in den letzten Jahren auseinanderentwickelt und verfeinert. Die Frage nach der Begründung von Lernzielen hat sich dabei als ein ausgesprochenes Langzeitprogramm herausgestellt.

Beim unterrichtsorientierten Ansatz zeigte sich – neben der ohnehin bekannten unzureichenden Begründung der Lernziele – das Problem, daß instrumentell zuverlässige Programme zwar entwickelt werden konnten, daß dies aber umso eher möglich war, je kürzer die angestrebten Lerneinheiten waren. Etwas vereinfacht kann man daher sagen, daß der lernzielorientierte Ansatz den gesamten Bereich notwendiger Qualifikationen im Auge behielt, aber keine konkreten Lernziele vorzulegen vermochte. Die unterrichtsorientierte Richtung hat zwar einzelne Lehrprogramme entwickelt, jedoch den Gesamtbereich der Qualifikationen aus dem Blickfeld verloren.

Bei der Rezeption curriculumtheoretischer Aussagen ist nicht immer hinreichend berücksichtigt worden, daß die Curriculumdiskussion in zumindest diese beiden Schwerpunkte zerfällt. Es besteht vielmehr die Tendenz, den bisher nur für kurze Lernperioden einlösbaren unterrichtsorientierten Curriculumbegriff auf das gesamte Curriculum anzuwenden und zugleich das gesamte Curriculum so revidieren zu wollen, daß die Lernziele, die vermittelt werden sollen, auch hinreichend begründet wurden. Die Theorie der Curriculumentwicklung kann Hoffnungen, die in dieser Beziehung geweckt wurden, bisher noch nicht einlösen. Bei Versuchen, diese beiden unterschiedlichen Ansätze im Hinblick auf die Bedürfnisse der Praxis zu integrieren, sah man sich vielmehr herausgefordert, Verfahrensprobleme zu diskutieren. Dies entspricht der dritten Zielsetzung, die oben genannt wurde. Entscheidungsverfahren, die möglich sind oder zur Diskussion stehen, sollen hier nach einer Behandlung der inhaltlichen Lernzielsetzung im Zusammenhang mit möglichen Kodifikationsformen neuer Curricula besprochen werden.

3. Die Festlegung von Lernzielen

Unter Lernziel wird hier alles verstanden, was in einer Lernsituation aufgrund eines Curriculum vermittelt werden soll. Die hier gemeinte Bedeutung von Lernziel umfaßt daher Begriffe wie Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen, Verhaltensdispositionen oder Qualifikationen. Es wird nicht zwischen Zielen und Inhalten unterschieden, da dies in vielen Fällen lediglich ein Problem der Formulierung ist. Es wird ebenfalls nicht unterschieden, ob der Lernende später ein bestimmtes Verhalten – aufgrund der erworbenen Fähigkeiten – äußern kann oder ob er dieses Verhalten – aufgrund von erworbenen Verhaltensdispositionen – wahrscheinlich auch äußern wird. Berücksichtigt wird allerdings die Tatsache, ob das Lernziel eine abstrakt formulierte Verhaltensform kennzeichnet (zum Beispiel Kritikfähigkeit) oder ob es inhaltlich konkret formuliert wurde (zum Beispiel die Fähigkeit, § 2 des Grundgesetzes zu lesen und zu interpretieren).

Zur Festlegung von Lernzielen haben sich in der curriculumtheoretischen Diskussion vor allem drei Ansätze herauskristallisiert, und zwar ein psychologischer, ein fachwissenschaftlicher und ein gesellschaftsorientierter.

3.1 Der psychologische Ansatz

Bei psychologisch begründeten Qualifikationen handelt es sich im allgemeinen um abstrakt formulierte Fähigkeiten, die dem gleichen, was früher in der Pädagogik als formale Bildung diskutiert wurde. Während die formale Bildung jedoch auf die „Entfaltung und Entwicklung der im menschlichen Subjekt angelegten Kräfte und Fähigkeiten“ (DICKOPP, 1970, S. 480) zielte, geht man jetzt von erwerbbarer Fähigkeiten aus. Beispiele für solche Fähigkeiten finden sich in Taxonomien, also Lernzielkatalogen, in denen die Lernziele nach psychologischen Erkenntnissen hierarchisch oder kumulativ geordnet wurden. Die Taxonomie von BLOOM und anderen (1972, S. 71 ff.) weist beispielsweise für den kognitiven Bereich die Lernziele Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung aus.

In dieser und in weiteren psychologischen Taxonomien werden grundlegende Fähigkeiten geordnet, die den Menschen in die Lage versetzen sollen, sich in möglichst vielen Situationen seines Lebens sinnvoll und zweckmäßig zu verhalten. Da die Taxonomien sehr allgemein formuliert wurden, stellt sich jedoch das Problem, wie diese einzelnen Fähigkeiten zu vermitteln sind und vom Lernenden später angewendet werden können. Die Vermittlung der in diesen Taxonomien ausgewiesenen Fähigkeiten ist nur anhand bestimmter Inhalte, Stoffe, Themen oder Aufgaben möglich. Da diese Inhalte mitgelernt werden, ist es nach den Postulaten der lernzielorientierten Curriculumtheorie notwendig, sie auch zu begründen. Im einzelnen könnte dies durch den Nachweis geschehen, daß sie aus didaktischen Gründen günstig oder aus individuellen oder sozialen Gründen relevant sind. Da die psychologisch entwickelten Taxonomien die zur Vermittlung notwendigen Inhalte nicht ausweisen, stellen sie nur unvollständige Lernziele für die Konstruktion von Curricula dar.

Problematischer ist die Frage nach der späteren Anwendbarkeit der ausgewiesenen Fähigkeiten, da diese zu allgemein formuliert sein könnten. Dies soll anhand der Fähigkeit „Problemlösen“ aus der Taxonomie von GAGNÉ (GAGNÉ 1969, S. 129 ff.) dargestellt werden. Es ist offensichtlich, daß der Mensch in vielen Situationen seines Lebens mit Problemen konfrontiert wird, zu deren Lösung er Strategien benötigt. Nicht selbstverständlich ist es, daß alle diese Strategien iden-

tisch sind, so daß der Unterricht nur die „ideale“ Problemlösungsstrategie zu vermitteln hätte. Es ist angemessener, von einer Vielzahl unterschiedlicher Probleme und ihnen entsprechenden Strategien auszugehen, also beispielsweise von sozialen oder technischen, mathematischen oder naturwissenschaftlichen, individuellen und kollektiven Problemen, die jeweils spezifische Lösungsversuche nahelegen. Inwieweit nicht dennoch identische Elemente in diesen Strategien enthalten sind, kann erst entschieden werden, nachdem konkrete Probleme und die entsprechenden Lösungsverfahren analysiert worden sind.

Zusammenfassend kann man sagen, daß psychologische Taxonomien nützliche, aber nicht hinreichende Informationen für die Konstruktion von Curricula liefern. Im Hinblick auf die Vermittlung und die spätere Verwendbarkeit müssen die so festgelegten unvollständigen Lernziele durch weitere Verfahren ergänzt werden. Diese hier aufgrund allgemeiner curriculumtheoretischer Überlegungen getroffenen Aussagen gelten auch für Probleme der beruflichen Bildung. Die vorliegenden Taxonomien sind zu abstrakt zur Erfassung jener Tätigkeiten oder Qualifikationen, die für die Bewältigung beruflicher Situationen notwendig sind.

3.2 Der fachwissenschaftliche Ansatz

Der fachwissenschaftliche Ansatz stand in der Curriculumtheorie der sechziger Jahre im Vordergrund. Er war und ist außerdem bei der praktischen Entwicklung neuer Curricula bedeutsam, allerdings wurde er bisher hauptsächlich für schulische Curricula der Sekundarstufe II angewendet.

Dieser Ansatz, der im angelsächsischen Sprachgebrauch als „structure of the disciplines“ diskutiert wurde, geht von den wissenschaftlichen Disziplinen aus, und zwar hauptsächlich von jenen Disziplinen, die mit einem Schulfach korrespondieren. Für diese Fächer werden neue Curricula hergestellt, indem der Fachwissenschaftler, eventuell unter Beteiligung von Fachdidaktikern und Lehrern, den Plan für ein bestimmtes Fach überarbeitet. Hierbei wird versucht, die für die jeweilige Wissenschaft grundlegenden Methoden und Inhalte herauszuarbeiten und diese in ein Curriculum zu übersetzen. Die theoretische Begründung für diesen Ansatz verläuft in etwa so: Die Gesellschaft hat als erfolgreichstes Mittel zur Lösung auftauchender Fragen die Wissenschaften herausgebildet. Was für die Gesellschaft insgesamt gilt, sollte auch auf den einzelnen zutreffen. Der einzelne Mensch ist daher optimal auf die Bewältigung von Lebensproblemen vorbereitet, wenn er in die Wissenschaften eingeführt wird. Da die Erkenntnisse der Wissenschaften ständig zunehmen, müssen nicht nur ihre Grundbegriffe und -erkenntnisse, sondern auch ihre Methoden vermittelt werden. Die spezifische Fragestellung des wissenschaftsorientierten Ansatzes läßt sich am Beispiel des Wirtschaftsunterrichts verdeutlichen. Dieser ist traditionell als Wirtschaftskunde unterrichtet worden, nach neueren Vorschlägen soll er als Wirtschaftstheorie, aufbereitet auf das Verständnis von Schülern, gelehrt werden mit dem Ziel, die grundlegenden Begriffe und Methoden dieser wissenschaftlichen Disziplin zu vermitteln.

Überträgt man diesen Ansatz auf den Bereich der Berufsbildung, dann wäre zunächst zu prüfen, für welchen Beruf es eine korrespondierende wissenschaftliche Disziplin gibt. Bei allen Berufen des elektrotechnischen Bereichs gibt es beispielsweise den an den Technischen Universitäten gelehrt Fachbereich Elektrotechnik. So wie Wirtschaftswissenschaftler und Fachdidaktiker Pläne für den Wirtschaftsunterricht entwickelten, müßten – um die Parallele zu wahren – die an

Universitäten Elektrotechnik lehrenden Wissenschaftler oder die Fachdidaktiker derjenigen Institutionen, die Berufsschullehrer ausbilden, die Pläne für die Ausbildung im elektrotechnischen Bereich herstellen.

Eine solche Wissenschaftsorientierung der Bildung entspricht beispielsweise der Forderung des Deutschen Bildungsrates (1970, S. 33), der sich ausdrücklich auf das „Verhältnis des beruflichen Unterrichts und der beruflichen Lehre zu den Wissenschaften“ bezieht. Dennoch läßt sich der fachwissenschaftliche Ansatz nicht ohne weiteres auf die Konstruktion beruflicher Curricula übertragen. Der Ansatz geht von der propädeutischen Funktion der Schule aus, das heißt, er setzt bestimmte Fächer (Chemie, Mathematik, Physik) voraus und zielt darauf hin, den Schülern eine allgemeine Einführung in die den Fächern entsprechenden Wissenschaften zu vermitteln. Bei beruflichen Curricula ist die Zuordnung von Fächern und Wissenschaften nicht immer gegeben. Es muß vielmehr unter dem Gesichtspunkt des jeweiligen Berufes geprüft werden, welche Wissenschaften überhaupt relevant sind und welche Erkenntnisse oder Verfahren dieser Wissenschaften für die Konstruktion des beruflichen Curriculum herangezogen werden sollten. Im Gegensatz zum schulischen Bereich, wo man bisher eine einzige Informationsquelle, nämlich die jeweilige Wissenschaft, benötigte, setzt die Konstruktion beruflicher Curricula daher mehrere Informationsquellen voraus. Allerdings deutet sich auch bei der Konstruktion schulischer Curricula eine Ablehnung des fachwissenschaftlichen Ansatzes an. Ausschlaggebend hierfür sind ein verändertes Verständnis von Wissenschaft und der Gedanke, daß es nicht mehr genügt, wissenschaftsimmanent die Lerninhalte von Fächern zu bestimmen. Da die Erziehung zur Lösung individueller und sozialer Probleme beizutragen hat, sollte, bevor einzelne Erkenntnisse oder Verfahren der Wissenschaften in das Curriculum aufgenommen werden, nachgewiesen sein, daß sie für die Lösung dieser Probleme relevant sind (FO-SHAY, 1970; BRUNER, 1971). Es ist daher nach dem gegenwärtigen Stand der Curriculumsdiskussion überholt, die Wissenschaften als alleinige Informationsquelle oder ausschließlich Wissenschaftler als Informanten heranzuziehen.

3.3 Der gesellschaftsorientierte Ansatz

Als gesellschaftsorientierter Ansatz werden hier alle Verfahren bezeichnet, die auf eine Analyse gegenwärtiger oder zukünftiger gesellschaftlicher Bedingungen hinzielen und die als Arbeitsplatz- und Berufsanalyse, „Activity Analysis“ und Situationsanalyse diskutiert oder als „Follow-up-Studies“ durchgeführt werden. In Ansätzen dieser Art bemüht man sich, eine Verbindung zwischen den Anforderungen einer Institution oder Situation und den Lernzielen der Schule herzustellen. Das Verfahren wurde bisher vor allem für Arbeitsplatzanalysen benutzt, wobei die technischen Vollzüge der Arbeitstätigkeit im Mittelpunkt standen. In der „Activity Analysis“ wurde versucht, möglichst alle Lebensbereiche in den Griff zu bekommen. Die Situationsanalyse bezieht sich ebenfalls auf alle Lebensbereiche, sie unterscheidet sich jedoch durch die Fragestellung, denn die Situationen sind nicht mehr starr vorgegeben (Arbeit, Freizeit, Beruf), sondern zu konstruieren. Außerdem führt die Analyse auch nicht mehr unmittelbar zu Lernzielen, sondern zu Ausgangsdaten für Lernziele. Die „Follow-up-Studies“ überschneiden sich teilweise mit den übrigen analytischen Ansätzen. Hier wird weniger aufwendig als bei der Activity Analysis oder der Situationsanalyse, aber weitergehend, als bei der Arbeitsplatzanalyse gefragt, was Lernende nach Abschluß der Schule oder Ausbildung tun und welchen Anforderungen sie dann ausgesetzt sind.

Bei den hier genannten Verfahren tauchen teilweise überwindbare, teilweise prinzipielle Schwierigkeiten auf. Die Situation, auf die hin erzogen wird, ist nach der Logik des Ansatzes für den Schüler oder Auszubildenden immer eine zukünftige Situation, die jetzt analysiert werden muß, um die auch jetzt zu vermittelnden Qualifikationen zu identifizieren. Da sich die Merkmale zukünftiger Situationen nur begrenzt vorhersagen lassen, müssen hier prinzipiell Unklarheit oder Unsicherheit in Kauf genommen werden. Die mit Hilfe prognostischer Verfahren vorhergesagten zukünftigen Situationsmerkmale sind jedoch nicht immer wünschenswert. Die Entscheidung darüber liegt bei den einzelnen gesellschaftlichen Interessengruppen. Wird eine prognostizierte Situation nicht für wünschenswert gehalten, dann kann man es unterlassen, dieser Situation entsprechende Curricula zu entwickeln. Man kann auch Qualifikationen festlegen, die das Auftreten der prognostizierten gesellschaftlichen Situation verhindern sollen. Allerdings setzt dies eine Vorstellung über eine andere wünschenswerte Zukunft voraus, die jetzt den Bezugspunkt bildet. Die Qualifikationsbestimmung kann auch mit der Setzung einer wünschenswerten Zukunft beginnen, und in einer dann anschließenden Analyse gegenwärtiger oder zukünftiger Situationsmerkmale werden die Bedingungen erforscht, unter denen sich diese erwünschte Zukunft über schulische Curricula realisieren läßt. Es ist bekannt, daß Zielvorstellungen deshalb unerreichbar werden können, weil sie offengelegt wurden. Zielvorstellungen, die in ein Curriculum einfließen, sind auf jeden Fall offenkundig oder erkennbar. Weichen diese Zielvorstellungen zu sehr von der herrschenden Meinung ab, dann wird das entsprechende Curriculum kaum akzeptiert werden. Es ist daher nicht sinnvoll, mit wissenschaftlichem Instrumentarium eine Situationsanalyse durchzuführen und ein dementsprechendes Curriculum zu entwickeln, wenn die für wünschenswert erachtete Situation sehr von der abweicht, die als wahrscheinlich prognostiziert wurde.

Eine weitere Schwierigkeit dieses gesellschaftsorientierten Ansatzes liegt im Verständnis von Situationen, Beruf, Arbeitsplatz, Aktivität. Es gibt bisher keine zufriedenstellenden Klassifikationen sozialer Bereiche oder beruflicher Tätigkeiten, und die theoretischen Ansätze, eine solche zu entwickeln, sind bisher sehr disparat. Die Rollentheorie beispielsweise liefert analytische Gesichtspunkte für bekannte Rollen, aber kein Instrument, um gegenwärtige oder zukünftige Rollen festzustellen. Der Untersuchungsgegenstand für die Situationsanalyse und ähnliche Ansätze muß daher immer erst konstituiert werden. Untersuchen kann man beispielsweise den Arbeiter an der Maschine, im Betrieb (Branche, Größe, etc.), seine soziale Stellung im Betrieb, seine Stellung innerhalb der Gesellschaft. Die jeweilige Fragerichtung wird vom Untersuchungsinteresse bestimmt. Dieses wirkt sich daher schon bei der Konstituierung einer Situation aus.

Wenn festgelegt ist, was unter einer Situation verstanden wird, sind die weiteren Untersuchungsfragen zu klären. Zu entscheiden ist beispielsweise, ob man allein unter dem Aspekt der beruflichen Leistung nach Qualifikationen sucht, oder ob man die Berufszufriedenheit in den Vordergrund stellt. Man kann Menschen an Situationen anpassen und eventuell versuchen, ihre Belastbarkeit zu erhöhen. Man kann das individuelle Aufstiegsstreben fördern, so daß einzelne ihre soziale Lage verändern können, oder darauf hinzuwirken versuchen, daß alle Menschen, die sich in einer Situation befinden, diese so zu verändern trachten, daß sie für jeden von ihnen erträglich wird. Bei beidem – bei der Festlegung der Situation und der zu analysierenden Aspekte – fallen

bildungspolitische Vorentscheidungen. Sie sind zunächst allgemein, müssen dann jedoch spezifiziert werden. Das heißt, eine Situationsanalyse zur Ermittlung von Qualifikationen ist nicht möglich ohne die Antizipation von Qualifikationen. Benötigt wird ein – bisher noch nicht vorhandenes – Suchschema; und es ist zu überprüfen, inwieweit die Taxonomien hierzu Basismaterial liefern können.

3.4 Zusammenfassung

Zwar ist bisher der optimale Ansatz für die Konstruktion von Curricula noch nicht gefunden worden, doch bieten die bisher vorliegenden Vorschläge viele Ansatzpunkte. Da alle drei Verfahren nur begrenzte Informationen liefern, ist eine Kombination dieser Ansätze zu prüfen. Den Ausgangspunkt für ein derartiges kombiniertes Verfahren sollte die Situationsanalyse bilden, wobei die einzelnen Situationen unter anderem unter bildungspolitischen Gesichtspunkten festgelegt werden müssen. Bei der dann anschließenden Analyse der Situation sollten Experten hinzugezogen werden, das heißt, Personen, die die jeweilige Situation aufgrund praktischer oder theoretischer Arbeit gut kennen. In der Analyse und deren Auswertung muß die Verbindung zwischen dem gesellschaftsorientierten und dem fachwissenschaftlichen Ansatz geleistet werden. Einen Einstieg in die Situationsanalyse sollten die Taxonomien liefern, die im Laufe der Situationsanalyse eventuell modifiziert werden müßten und schließlich inhaltlich zu konkretisieren sind.

4. Die Kodifikationsformen neuer Curricula

Eine der Zielsetzungen der gegenwärtigen Reformbewegung bezieht sich auf die Änderung der curricularen Kodifikationsformen. Wünschenswert ist nach dieser Zielsetzung ein Curriculum, das begründete Lernziele ausweist. Diese Lernziele sollten so formuliert sein, daß sie das Verhalten angeben, das der Lernende nach Abschluß einer Lerneinheit zeigen können soll. Damit diese Lernziele tatsächlich erreicht werden können, muß ein solches Curriculum ferner die Lehrmittel, -verfahren und die Organisation der Lernerfahrungen angeben. Ohne die Annahme im einzelnen zu begründen, wird hier davon ausgegangen, daß die Lehrer gegenwärtig mit der Aufgabe überfordert wären, selbständig solche Curricula zu entwickeln. Sie werden nicht einmal hinreichend ausgebildet, die global vorgegebenen Lernziele in Feinziele zu übersetzen.

Wenn man die – inzwischen durchaus kontroverse – Forderung aufrechterhält, daß eine solche Änderung der curricularen Kodifikationsformen wünschenswert ist, und die Aussage akzeptiert, daß die Lehrer allein diese Arbeit nicht leisten können, dann wirkt sich diese Forderung auf die bisherigen Verfahren zur Konstruktion und Verbreitung von Curricula aus. Hiermit ist die dritte der oben genannten Zielsetzungen, nämlich eine Änderung der curricularen Konstruktionsverfahren, und der dritte Schwerpunkt der gegenwärtigen curriculumtheoretischen Diskussion, der auf den Versuch einer Integration des lernziel- und des unterrichtsorientierten Ansatzes zugunsten von Verfahrensfragen verzichtete, aufgegriffen.

Die Änderung der Verfahren zur Konstruktion von Curricula kann auf die Vorgabe verbesserter und verbindlicher Pläne und Lehrmaterialien oder auf eine Höherqualifizierung der Lehrkräfte zielen. Verbesserte Lehrmaterialien könnten durch unterschiedliche Gremien oder Personengruppen hergestellt werden, beispielsweise durch – anders als bisher zusammengesetzte – Lehrplankommissionen oder sonstige staatlich einberufene Personengruppen, durch Wissenschaftlergruppen

oder durch die Lehrmittelindustrie. Als Ergebnis müßten diese Stellen „Materialpakete“ vorlegen, wie sie beispielsweise als „teacher-proof curricula“ in den letzten zwanzig Jahren in den USA entwickelt wurden, also Pläne, die den Unterricht detailliert durch die Vorgabe von Lehrmitteln und Anweisungen an das Lehrerverhalten steuern. Die Herstellung von „teacher-proof curricula“ schließt ein, daß die Lehrkräfte über Weiterbildungsveranstaltungen befähigt werden, den Unterricht entsprechend den vorgegebenen Materialien durchzuführen. Um sicherzustellen, daß alle Schulen und sonstigen Ausbildungsstätten nach solchen Plänen unterrichten, müßten diese schließlich für verbindlich erklärt und ihre Einhaltung kontrolliert werden. Die Erfahrungen mit „teacher-proof curricula“, die man in den USA sammeln konnte, wo diese Curricula allerdings nicht verbindlich waren, zeigen insbesondere die Nachteile, daß Curricula dieses Typs inflexibel sind. Sie werden außerdem häufig von den Lehrern abgelehnt, weil diese eine Schwächung ihrer professionellen Rolle befürchten. Unter anderem auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen besteht in der BRD die Tendenz, sich stärker auf die Lehrerweiterbildung zu konzentrieren. Beispielsweise wurde die Gründung von sogenannten Regionalen Pädagogischen Zentren vorgeschlagen. Die Idee hierzu geht auf die in England eingerichteten „Teachers' Centers“ zurück, in denen Lehrer sich zu Diskussionen über curriculare Fragen treffen, sowie auf die in den USA bestehenden „Regional Educational Laboratories“, in denen Wissenschaftler im Hinblick auf die Bedürfnisse einer bestimmten Region curriculare Forschung und Entwicklung betreiben. Der Plan zur Gründung der Regionalen Pädagogischen Zentren sieht insgesamt 66 solcher Einrichtungen vor, in denen Lehrer und Wissenschaftler gemeinsam arbeiten. Jedes Zentrum erfaßt ungefähr 5 000 Lehrer, wobei sich die einzelnen Lehrer periodisch an der Arbeit beteiligen, während die Wissenschaftler dort fortlaufend beschäftigt sind.

Aufgaben der Zentren sollen die Curriculumentwicklung, die projektbezogene Lehrerfortbildung und die Beratung einschließlich der Begutachtung neuer Curricula sein. In den Bereich der Curriculumentwicklung sollen unter anderem die Entwicklung von allgemeinen Konzeptionen, Lernzieltaxonomien, Schulbüchern, Unterrichtsmodellen, Konzepten für Film- und Tonbandproduktionen und Evaluationsverfahren sowie die Durchführung von Schulversuchen gehören (GERBAULET et al. 1972, S. 104). Der Plan, der sich an allgemeinbildenden Schulen orientiert, bezieht explizit die berufliche Bildung mit ein. Behandelt werden sollen der Arbeitslehreunterricht auf der Sekundarstufe I, das Berufsgrundbildungsjahr, die allgemeinbildenden Fächer im Unterricht der Teilzeit-Berufsschule, der berufsbezogene und allgemeinbildende Unterricht an Berufsfachschulen und Fachoberschulen sowie „die Curricula einer beruflichen Bildung und Allgemeinbildung integrierenden Unterrichts in der Sekundarstufe II, so wie er im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates konzipiert worden ist“. (GERBAULET et al., 1972, S. 107)

Der hier kurz skizzierte Vorschlag ist die erste konkrete Alternative zum „teacher-proof curriculum“, die sich allerdings ausschließlich auf den schulischen Unterricht bezieht. Mit diesem Plan sieht man davon ab, Lehrer auf detaillierte Materialien zu verpflichten; statt dessen will man sie an der Konstruktion von Curricula beteiligen und mit Hilfe ständig wiederkehrender Weiterbildungsmaßnahmen befähigen, selbst Curricula zu entwickeln. Will man dieses Verfahren zur Entwicklung von Curricula auf die betriebliche Ausbildung übertragen, dann muß man beachten, daß Berufsausbilder weitaus geringer als Lehrer oder gar nicht auf didaktische Probleme vorbereitet worden sind. Wenn man für Schulen und Betriebe die gleiche

curriculare Kodifikationsform anstrebt, dann müßte man jetzt zunächst durch Maßnahmen, die auch tatsächlich wirksam sind, das Qualifikationsniveau der Ausbilder dem der Lehrer angleichen und nicht den Lehrern einen weiteren Vorsprung verschaffen. Hält man dies für undurchführbar und will man dennoch die betriebliche Ausbildung aller Jugendlichen verbessern, dann müßten die Ausbildungsordnungen als „teacher-proof curricula“ vorgegeben werden. Hierdurch würde sich die Kluft, die zwischen der schulischen und der betrieblichen Ausbildung besteht, noch verstärken. Die neu zu entwickelnden Curricula würden sich dann aufteilen in vage Richtlinien und Maßnahmen zur Lehrerweiterbildung für den schulischen Bereich und detaillierte Pläne für die Ausbildung, die in den Betrieben durchgeführt wird. Hinter diesen möglichen unterschiedlichen Kodifikationsformen für Curricula stehen bildungspolitische Forderungen mit gegenläufiger Tendenz. Hinsichtlich der staatlichen Schulen besteht gegenwärtig die Tendenz, eine „Autonomisierung“ der Schulen zu fordern, also den Abbau bürokratischer Kontrollen der Schulen. Bei der betrieblichen Ausbildung sind die Verhältnisse genau umgekehrt. Die Wirtschaft bestimmte bisher sehr autonom die Ausbildung der Jugendlichen. Die Vermutung, daß dies häufig mehr den Betrieben als den Jugendlichen nützt, hat zu der Forderung nach verstärkter staatlicher Kontrolle geführt.

5. Einige zukünftige Fragen im Hinblick auf die Entwicklung beruflicher Curricula

Weiter oben wurde die bisherige Curriculumdiskussion als sehr abstrakt bezeichnet, und es ließ sich auch keine einheitliche Definition für Curriculum nachweisen. Es ist jedoch notwendig, den Begriff Curriculum klar zu definieren, denn mit der Aussage darüber, was ein Curriculum ist, wird gleichzeitig die Richtung angegeben, in die die gegenwärtigen Reformbemühungen zu verlaufen haben. Für weitere und vielleicht konkretere Definitionsansätze wird hier vorgeschlagen, den unterrichtsbezogenen Curriculumbegriff heranzuziehen. Man kann die oben wiedergegebenen Definitionen eventuell bereits dahingehend modifizieren, daß ein Curriculum aus Lernzielen besteht, aus der Organisation des Lernens, den Lehrmaterialien und den Anforderungen an die Lehrkräfte sowie den Verfahren zur Erfolgskontrolle. Zweifellos gibt es dieses Curriculum bereits jetzt, es besteht jedoch aus einer Fülle einzelner, kaum aufeinander bezogener curricularer Vorschriften. Es wird die Aufgabe sein, diese Teile des Curriculum nachzuweisen, da vielleicht die Änderung des einen Faktors, etwa des Rahmenlehrplans oder der Ausbildungsordnung, eine Änderung weiterer Teile notwendig macht.

Aus der Vielzahl möglicher Fragen könnten etwa die folgenden, die sich auf Rahmenlehrpläne und die Ausbildungsordnungen für die berufliche Erstausbildung beziehen, zur weiteren Bearbeitung ausgewählt werden:

Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen legen die Lernziele fest, wobei Ausbildungsordnungen im Gegensatz zu Rahmenlehrplänen auch noch die Prüfungsanforderungen ausweisen. An wen sind diese Pläne und Ordnungen gerichtet? Wie verbindlich sind diese Vorschriften, die sich in ihrem Rechtsstatus unterscheiden, in der Realität? Durch welche Interessen kommen sie zustande, welche Funktionen haben sie? Bei der Frage nach der Organisation des Lernens spielen beispielsweise der Lernort, Vorschriften über die Fächeraufteilung, die Berufsgrundbildung, der Blockunterricht, die Stufenausbildung oder die Stundenpläne eine Rolle.

Die Lehrmaterialien sind häufig ein ausschlaggebender Faktor für die Gestaltung des Lernens. Unter Lehrmaterialien werden hier alle materialen Hilfen verstanden wie beispielsweise schu-

lische Lehrmittel und betriebliche Ausbildungsmittel sowie jene Betriebsmittel, die zur Vermittlung der in Ausbildungsordnungen ausgewiesenen Lernziele vorgesehen sind und deren Vorhandensein nachgewiesen werden soll, damit ein Betrieb als Ausbildungsbetrieb anerkannt wird. Wie werden diese Lehrmittel ausgewählt, zugelassen, hergestellt, angewendet?

Die Anforderungen an Lehrer und Ausbilder sind gegenwärtig sehr verschieden. Sie reichen von beamtenrechtlichen Bestimmungen, dem Nachweis eines wissenschaftlichen Studiums und politisch relevanten Anforderungen bis zu vagen Vorschriften, die sich an der Jugendschutzgesetzgebung und an der Ausbilder-Eignungsverordnung orientieren. Inwieweit beziehen sich diese Vorschriften auf jene Personen, die tatsächlich ausbilden?

Die Verfahren zur Erfolgskontrolle sollen theoretisch die vorgegebenen Lernziele prüfen. Besteht eine Beziehung zwischen den Lernzielen und Prüfungsfragen? Inwieweit bestimmen die Prüfungsfragen den Lerninhalt? Wie verhalten sich staatliche Prüfungen, in denen Lehrer die von ihnen selbst ausgewählten Lernziele kontrollieren, zu Prüfungen der Kammern, in denen durch Vertreter der Interessenverbände die Ausführung staatlicher Vorschriften kontrolliert wird?

Die Definition des unterrichtsbezogenen Curriculumbegriffs, der bisher – wie oben schon festgestellt wurde – nur für zeitlich kleine Lerneinheiten eingelöst werden konnte, wurde hier entsprechend den an die Curriculumtheorie herangetragenen Erwartungen versuchsweise auf die gesamte Schul- und Ausbildungszeit ausgedehnt. Dadurch wird der gesamte Bereich möglicher Curriculumreformen abgedeckt. Man kann davon ausgehen, daß theoretisch abgesicherte, umfassende Revisionen bisheriger Curricula nicht möglich und Teil-Revisionen nur begrenzt sinnvoll sind, solange die konkreten Fragen, die hier gestellt wurden und die sich ohne weiteres noch vermehren lassen, nicht hinreichend geklärt sind.

Literatur

- Beauchamp, G. A.: Theoretische Dimensionen der Curriculumkonstruktion. *Bildung und Erziehung*, H. 5, Jg. 24, S. 401–406.
- Bloom, B. S. et al.: Taxonomien von Lernzielen im kognitiven Bereich. 1972. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bruner, J. S.: *The Process of Education Revisited*. Phi Delta Kappan, H. 1, Jg. 53, S. 18–21.
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- Dickopp, K.-H.: Formale Bildung, materiale Bildung. In: *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 1, 1972. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 480–481.
- Foshay, A. W.: How Fare the Disciplines? *Phi Delta Kappan*, H. 7, Jg. 51, S. 349–352.
- Gagné, R. M.: *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*, 1969. Hannover: Schroedel.
- Gerbaulet, S. et al.: *Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden*. Stuttgart 1972.
- Hesse, H. A. und Manz, W.: *Einführung in die Curriculumforschung*. 1972. Stuttgart: Kohlhammer.
- Johnson, M. jr.: Definitionen und Modelle in der Curriculumtheorie. In: *Curriculumrevisionen. Möglichkeiten und Grenzen*, hrsg. von F. Achtenhagen und H. L. Meyer, 2. Aufl., 1971. München: Kösel, S. 30–46.
- Macdonald, J. B.: *An Example of Disciplined Curriculum Thinking. Theory into Practice*, H. 4, Jg. 6, S. 166–171.
- Reisse, W.: Vorschläge für die Verwendung der Termini „Curriculum“ und „Curriculumforschung“. *Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung*, H. 1, 1972, S. 7–25.
- Robinson, S. B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. 1967. Newuid und Berlin: Zuchterhand.
- Unesco Institut für Pädagogik: *Aufstellung der bei der Bestandsaufnahme zur Curriculumentwicklung in der BRD erfaßten Projektgruppen*. Hamburg o. J. (1972), (unveröffentlicht).