

ANDREAS GMELCH / HANNS STEINHORST

## Curriculum

### 1 Begriffssproblematik

#### 1.1 Einleitung

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

## 1.2 Akzentuierungen in der amerikanischen Curriculumforschung

### 1.2.1 Begriffsumfang

Ein Blick auf die amerikanische Diskussion zeigt konträre Positionen. A. I. Oliver (1969) versteht unter Curriculum die geplante Umgebung in der Schule („schooling“). Ein weiter Begriff dieser Art läßt die Frage der Inhalte, Ziele und Organisation des schulischen Lernens offen. Gerade dies sollte nach J. G. Saylor und W. M. Alexander (1966, S. 166) vom Curriculum erfaßt werden, wobei eine solche kodifizierte Form der beabsichtigten Bildung sich an der Struktur der Wissenschaften (vgl. J. Bruner) zu orientieren haben. Somit zeichnet sich das Curriculum als ein schriftliches Dokument ab, das Lehrern als Ausgangspunkt für die eigene Unterrichtsplanung dienen soll. Das strategisch orientierte Programm von R. W. Tyler (1949) bezieht die Unterrichtsorganisation und die Evaluierung mit ein.

Vor diesem Hintergrund lassen sich drei Problembereiche identifizieren, die als Grobraster für die Begriffsbestimmung dienen können:

1. Curriculumentwicklung (Ziele und deren Legitimation);
2. Curriculum als Dokument (z. B. Lernzielkatalog);
3. Instruktion für die Verwirklichung des Curriculums.

Die Curriculumtheorie beschäftigt sich mit Begründungs- und Rechtfertigungsproblemen bezüglich der Zielkonstituierung (1,2), die Curriculumstrategie mit Prozeß-Wirkungsproblemen (2) und mit handlungsorganisatorischen Problemen (3).

### 1.2.2 Verwendungsbereiche

Das vorläufige Resümee kann als Raster für die systematische Einordnung bei der Begriffsanalyse dienen. Dabei wird deutlich, daß der Begriff in unterschiedlichen Verwendungsbereichen auftaucht, die sich nach K. Frey (1971, S. 35 ff.) folgendermaßen klassifizieren lassen:

1. umgangssprachlich: handwerkliche Verwirklichung vorgegebener Richtlinien bzw. detaillierter Programme, d. h. die sog. Implementation des Curriculum (unter Ausklammerung der Evaluationsproblematik) (z. B. Oliver 1969)
2. unterrichtstechnologisch: Curriculum ist Unterrichtsprogramm bzw. Planungsobjekt, das a) zu entwickeln, b) zu kodifizieren und für die Implementation, d. h. die unterrichtliche Verwirklichung zu präparieren und c) zu realisieren ist (keine Legitimation; vielmehr sind die Funktionstüchtigkeit der Verfahren und der Evaluationsprozeß Validitätsmaßstäbe; zweckrationale Effizienzkriterien; vgl. z. B. Neagly, Evans 1969; in der BRD: Flechsig 1970)
3. theorieorientiert: Curriculum als beabsichtigtes (intended learning outcomes), nach bestimmten Ordnungsgesichtspunkten strukturiertes Lernresultat (vgl. Johnson 1967) mit variabler Kodifizierungsform. Innerhalb dieser Kategorie wird jedoch vielfach der theoretische Bezugsrahmen der Entwicklung und Realisierung des Curriculums unterschiedlich berücksichtigt.

### 1.2.3 Inhaltsauswahl

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

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

### 1.3 Begriffsgeschichte in der BRD

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

In diesen beiden oben skizzierte Positionen spiegelt sich die von *Hameyer*, *Frey* und *Haft* konstatierte Auffassung von einem Curriculum im engeren Sinn und einem Curriculum im weiteren Sinn. „Im engeren Sinn wird unter Curriculum eine Unterrichtsvorbereitung, ein Lehrplan oder eine andere Kodifikation einer disponierten

Handlung verstanden, welche auf die Struktur eines beabsichtigten Lernprozesses zielen“ (Hameyer u. a. 1983, S. 21).

Typisch dafür ist die Definition der Bund-Länder Kommission: „Unter Curriculum wird ein System für den Vollzug von Lernvorgängen im Unterricht in bezug auf definierte und operationalisierte Lernziele verstanden. Das Curriculum umfaßt

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

Das Curriculumverständnis im weiteren Sinn umfaßt darüber hinaus alle Prozesse und Bedingungen, die für Entwicklung, Anwendung, Implementation und Evaluation von Bildungsprozessen von Bedeutung sind. So steht am Anfang der Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik (1967) die Forderung nach einem politischen Programm für eine Schulreform als ein Teil der Gesellschaftsreform (vgl. Hesse 1983, S. 714).

Die traditionelle didaktische Fragestellung nach Bildungsgehalten von Bildungsinhalten, die aus einer unreflektierten Tradition übernommen wurden, wird erweitert. Es wird gefragt, unter welchen historischen und sozialen Einflüssen Bildungsprozesse zustandekommen und wie sie auf die Gesellschaft zurückwirken. Curriculumreform und Curriculumforschung wird die Aufgabe zugeschrieben, sich der Probleme im Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis (vgl. Knab 1983, S. 698) anzunehmen. Vor dem Hintergrund dieser Curriculauffassung formuliert Frey folgende Frage: „Wie können Lernsituationen entwickelt, verwirklicht und evaluiert werden, welche im Horizont ihrer gesellschaftlichen und dinglichen Umwelt wie der individuellen Selbstinterpretation des Lernenden gerechtfertigt sind und zugleich die Selbstentfaltung aller Betroffenen (Lehrende, Lernende, Abnehmer, Kontaktpersonen usw.) vor, während und nach dem avisierten Lernprozeß optimal garantieren?“ (Frey in Roth 1980, S. 45).

## 2 Zum Zweck von Curricula

### 2.1 Lehrplan und didaktisches Handeln

Die Curriculumtheorie legitimiert sich – zumindest in den Ansätzen in der BRD – aus der Kritik an der Lehrplanpraxis, und zwar was die Genese und die Inhalte der Lehrpläne betrifft. Dabei zielt die Kritik auf die Lehrplantheorie *Wenigers* (1962) und die Position der bildungstheoretischen Didaktik. *Weniger* propagierte in Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik, (der es seiner Ansicht nach primär um die methodische Aufarbeitung unhinterfragter Inhalte ging, so daß das Problem der Didaktik auf das der Methodik reduziert worden sei) den Primat der Didaktik vor der Methode. *Weniger* wies darauf hin, daß die Auswahl und Festlegung der Lehrinhalte

das Resultat des politischen Kampfes geistiger Mächte sei, denen mit der zentralen Kategorie der „Bildung“ eine normative Intention der Pädagogik als Regulativ entgegenzutreten habe, das dem Durchsetzungswillen der „objektiven Mächte“ entgegenstehe und Partei nehme für das Eigenrecht der Jugend, für Freiheit und Spontaneität des Individuums (vgl. Weniger 1962, S. 89ff.). *Weniger* entwickelt also eine Theorie des Lehrplans, die die tradierten „Bildungsinhalte“ kritisiert und die Mechanismen aufdeckt, die bislang das Zustandekommen amtlicher Richtlinien und Lehrpläne bestimmt haben. Entscheidungsinstanz und Schiedsrichterfunktion im Prozeß der inhaltlichen Konsensbildung kommt nach *Weniger* dem Staat zu. Nach *W. Klafki* bleibt *Wenigers* Kritik mehr oder minder konsequenzlos, da sie keine konstruktiven Realisierungsvorschläge unterbreitet. *Klafki* modifiziert kritisch diesen Ansatz und konkretisiert ihn, insofern er mit dem Entwurf der „Didaktischen Analyse“ als Kern der Unterrichtsvorbereitung (*Klafki* 1963, S. 126ff) bis zur inhaltlichen und intentionalen Konstituierung von Unterricht verstößt. Zwar sind die von *Klafki* entwickelten Kriterienvorschläge ein Problematisierungsinstrumentarium für vorgefundene Lehrplaninhalte, jedoch fehlt das konstruktive Moment für die Unterrichtspraxis. Für die tägliche Unterrichtsvorbereitung des Lehrers erwies sich das Analyseschema als schwer praktikabel. Auf Grund dieses Dilemmas ist der Ruf nach präzisierten Lehrplänen im Sinne eines mit detaillierten Ziel-, Inhalts- und Methodenangaben versehenen Curriculums verständlich.

## 2.2 Kriterien bei der Curriculumentwicklung

Folgende Kriterien sind bei der Entwicklung neuer Curricula zu berücksichtigen:

### 2.2.1 Verfahrensstrategische Kriterien

#### a) Rationalität versus Dezisionismus

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

#### b) Gesellschaftlicher Konsens

*Robinson* fordert einen gesellschaftlichen Konsensus über Erziehungsziele als notwendige Voraussetzung für die Reform des Bildungswesens. Damit soll verhindert werden, daß Lehrpläne Curriculumtechnokraten überlassen werden. So wird auch im „Strukturplan“ (1970) ein institutionalisiertes Zusammenspiel von politischer, theoretischer und praktischer Kompetenz zur Entscheidungsfindung empfohlen. Wenn Vergesellschaftung bzw. der Konsens kollektiver Rationalität ein allgemein anerkanntes Kriterium bei der Aufstellung der Bildungsziele ist, so ist in einer pluralistischen

Gesellschaft die Entwicklung eines normierten Qualifikationskataloges keineswegs notwendige Konsequenz. Es besteht vielmehr die Möglichkeit zur Entwicklung alternativer, vom allgemeinen normativen Bezugssystem abweichender Teilcurricula.

#### c) Verobjektivierung der Inhalte

Innerhalb traditioneller Lehrpläne läßt sich eine Deduktion von Inhalten von vage formulierten Erziehungszielen feststellen. Es fehlen konkrete Informationen, mit welchen Operationen im Lehrplan geforderte Ziele erreichbar sind. Demgegenüber wird an das Curriculum der Anspruch gerichtet, den Zusammenhang zwischen Ziel und Inhalt, zwischen Qualifikation und Curriculumelement herzustellen. Erst eine exakte Zielangabe in Form beobachtbaren und kontrollierbaren Verhaltens eröffnet die Möglichkeit der Überprüfung intendierter Ziele. In Lehrplänen festgelegte Qualifikationskataloge müssen also operational formuliert werden.

Das Instrument der Operationalisierung erzwingt gleichzeitig eine inhaltliche Präzisierung, da polyvalente Interpretationsmöglichkeiten ausgeschaltet werden. Freilich bringt es gleichzeitig die Gefahr einer kognitiven Überlastung und eines Defizits der erzieherischen Dimension mit sich, insofern die Operationalisierbarkeit zur technologischen Richtschnur für Bildungsziele pervertiert. Nicht zu unrecht mahnen Kritiker, daß einerseits der affektive Bereich unterrepräsentiert wird und andererseits das Operationalisierungskonzept den Schüler einer „normierten Verhaltensformung“ (Flügge, 1972, S. 37) unterwirft. Unterricht degeneriert dann aber zu rein zweckrationalem Arrangement mit dem Ziel der „Fremdbestimmung qualifizierter Individuen“ (Huisken 1972, S. 116).

### 2.2.2 Begründung inhaltlicher Revisionen

#### a) Wissensexplosion (Vgl. Robinsohn 1967)

Der Fortschritt der Wissenschaften, die enorme Zunahme an Informationen, sich rapide wandelnde Begriffe und Methoden führten zu einer immer größer werdenden Diskrepanz zwischen bestehenden Stoffplänen und dem derzeitigen Stand der Wissenschaften und machen neben inhaltlichen Reformen auch technische und organisatorische Innovationen im Unterricht erforderlich. Die Wissenschaftsorientiertheit des heutigen Lebens sollte sich auch in einem wissenschaftsorientierten Unterricht niederschlagen.

#### b) Ökonomisches Interesse

Erhöhte gesellschaftliche Anforderungen haben eine quantitative und qualitative Ausweitung des relativen Schulbesuchs zur Folge. Der rapide Wechsel der Produktionsmethoden und der Berufsstruktur, entsprechend die Erfordernisse beruflicher Mobilität und Disponibilität, gesteigerter internationaler Wettbewerb und andere ökonomische Gründe wirken sich aus auf die offizielle Bildungspolitik und sind so die wirksamsten Motive einer Curriculumrevision. Die gesellschaftliche Relevanz der Inhalte korreliert mit dem ökonomischen Interesse.

#### c) Gesellschaftspolitischer Wandel

Der sozio-ökonomische und sozio-kulturelle status quo wird durch den bestehenden Bildungskanon perpetuiert, insofern unterschiedliche Bildungsvorstellungen in einem dreigliedrigen Schulsystem statuszuweisende Wissensangebote bereitstellen. Das legitime Interesse einer demokratischen Gesellschaft, die Emanzipation aller Mitglieder

zu ermöglichen, erfordert eine Revision des Curriculums. Diese Argumente können als repräsentativ für die verschiedenen Curriculumkonzepte gelten, wobei das bildungsökonomische Motiv meist am stärksten betont wird.

### 3 Ansätze zur Curriculumrevision in der Bundesrepublik

#### 3.1 Der gesellschaftspolitische Hintergrund

Ende der sechziger Jahre schien die Zeit reif zu sein für eine umfassende Schulreform als Beitrag zur Gesellschaftsreform. Vorbereitet durch Publikationen von *Picht* (1964), *Dahrendorf* (1965), *Heinrich Roth* (1968) u. v. a. war offensichtlich ein breiter Konsens in allen politischen und gesellschaftlichen Gruppen entstanden, überfällige Neuerungen im Bildungswesen nun endlich durchzuführen. Dabei spielte der 1965 eingesetzte *Deutsche Bildungsrat* in der Vermittlung zwischen „Sachverstand und Politik“ (Höhne 1972, S. 12) eine wichtige Rolle. In seinem Strukturplan für das Bildungswesen wird neben strukturellen und organisatorischen Veränderungen auch die Demokratisierung der Lehrplanarbeit gefördert und die Lernzielorientierung begründet (Deutscher Bildungsrat 1970). Diese breitgestreute Reformbereitschaft, die auch im „Bildungsbericht 70“ der Bundesregierung zum Ausdruck kommt (Bundesregierung 1970), weckte große Hoffnungen und setzte alle mit Bildungs- und Lehrplanreform befaßten Gremien unter einen starken Handlungsdruck.

#### 3.2 Die Abkehr von der langfristigen Globalreform

Im Gegensatz zur bisherigen Lehrplanentwicklung hatten *Robinsohn* u. a. eine globale Curriculumrevision vorgeschlagen, die nicht von „gewachsenen“ Inhalten ausging, sondern von den Anforderungen der Gesellschaft im Sinne eines „prognostischen Bedürfnisansatzes“. *Robinsohns* Konzept ging davon aus, daß man Curriculelemente aus Qualifikationen ableiten muß, die zur Bewältigung von Lebenssituationen erforderlich sind (1971).

Implizit müßte sich aus der Analyse der Lebenssituationen ein für alle Schüler verbindlicher Qualifikationskatalog erstellen lassen, der sich nicht an bestehende Fächerstrukturen anzulehnen braucht. Diesen selbstgestellten Anspruch konnte die Curriculumforschung nicht erfüllen. Die beim Globalansatz erforderliche Situationsanalyse ist nur schwer empirisch abzusichern und erfordert einen immensen Zeit- und Sachaufwand. Sie kann die Vorwegnahme künftiger Lebenssituationen mittels Extrapolation nicht einlösen. Ermittelt sie aber einen status quo, so müßten die abgeleiteten Dispositionsziele als Anpassungspostulate erscheinen und somit die Veränderung gesellschaftlicher Praxis verhindern. Das von *Robinsohn* entworfene Konzept führt also in das Dilemma, daß es einerseits eine breit akzeptierte Kritik an bestehender Praxis geleistet hatte, ohne gleichzeitig eine neue Praxis anbieten zu können (Künzli 1975, S. 10).

### 3.3 Auf der Suche nach schnellen Lösungen

Die rasche und kurzfristige Modernisierung alter Lehrpläne, die eine zur Bildungsreform entschlossene Gesellschaft forderte, führte zu einem akuten Handlungsdruck, der sich gleichermaßen auf Wissenschaftler, Schulpraktiker und Schulverwaltung auswirkte. Die rasche und kurzfristige Modernisierung alter Lehrpläne, die daraufhin einsetzte, führte vielfach zu einer eingeschränkten, oft theoriedefizitären Curriculumentwicklung.

#### a) Adaption ausländischer Curricula

Um zu schnellen, die herkömmliche Praxis ablösenden Lehrplanalternativen zu gelangen, wurden zunächst Curriculummodelle und -produkte aus den Nachbarländern, besonders aus den USA „adaptiert“ (vgl. Hesse, H. A., 1983, S. 718). Der Strukturplan empfahl ausdrücklich die „kritische Sichtung ausländischer Forschungsansätze und -projekte“ und riet dazu, „... die wesentlich weiter fortgeschrittene Curriculumforschung in den USA ...“ für die deutsche Lehrplanrevision zu nutzen (vgl. Strukturplan 1970, S. 66).

Typisch für diese Teilhabe an amerikanischen Erfahrungen waren die Arbeiten von *Tütken* und *Spreckelsen* für den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Grundschule (bes. 1973). Die Erwartungen an die neue Curriculumtheorie waren groß und im Vergleich zu der bisher im deutschen Raum vorherrschenden geisteswissenschaftlichen Didaktik (Dahmer, Klafki 1968) schien sie auch viel zu versprechen:

- Orientierung an Fachwissenschaften
- Präzise formulierte Lernziele
- Empirische Überprüfbarkeit

Was dieses empirisch-analytisch aufgezümmte Trojanische Pferd an unliebsamen Begleiterscheinungen in seinem Bauch verbarg, wurde zunächst noch nicht durchschaut. Es handelte sich um geschlossene Systeme, die Lehrer und Schüler dazu verdammten, total verplante Lernprozesse nachzuvollziehen, Inhalts- und Zielentscheidungen von Expertengruppen unhinterfragt zu akzeptieren und auf vorgeschriebenen methodischen Lernwegen auf vorab festgelegte operationalisierte Lernziele zuzusteuern. Auf diese Weise wurden Lehrer und Schüler Objekte fremdgesteuerten Lehrens und Lernens (kritisch dazu Flüge 1971 und 1972).

Was aber letztlich die Durchsetzung dieser fremdentwickelten Curricula verhinderte, war ihre Herkunft aus einem anderen soziokulturellen und sozioökonomischen Hintergrund und der Widerstand der Kultusverwaltungen, die nicht bereit waren, ihr in einer langen Tradition gewachsenes Entscheidungsmonopol über Lerninhalte und Lernziele aufzugeben (vgl. Westphalen 1983, S. 725f.). Trotzdem blieb die Aufarbeitung ausländischer, d. h. vor allem amerikanischer Erfahrungen nicht völlig folgenlos. Sie wirkte sich sowohl auf die früh einsetzende Lernzieldiskussion aus, als auch auf die Entwicklung mittelfristiger, fachdidaktisch orientierter und schließlich auch auf die Arbeit der Kommissionen, die die staatlich verordneten Lehrpläne unter dem Einfluß der Curriculumforschung zu überarbeiten begannen.

#### b) Mittelfristige, fachdidaktisch akzentuierte Curriculumforschung

K.-H. *Flechsig* und seine Mitarbeiter setzten sich in ihrem LOT-Projekt (*lernzielorientierte Tests*) das Ziel, den Prozeß der Entscheidung über Lernziele empirisch zu

erfassen und damit gleichzeitig ein theoretisches Modell für die Optimierung solcher Prozesse zu entwickeln. (Flechsig u. a. 1972, S. 243–282) Sie schlugen ein vierphasiges Grundmodell vor:

- a) *Entdeckung*, Entwicklung und Formulierung von Lernzielen, „Lernzielbänke“ als Entscheidungsgrundlage für „Experten“;
- b) *Entscheidung* über Lernziele unter Berücksichtigung der zu erwartenden Konsequenzen;
- c) *Realisierung* von Lernzielen durch Entwicklung von Kursen und Projekten (eingeschränkt auf die Bereiche: Französisch und Elementarerziehung);
- d) *Evaluation* der operational definierten Entscheidungsalternativen durch lernzielorientierte Tests.

Das LOT-Projekt ist aber kein Verfahren zur Begründung von Präferenzen zwischen Alternativen, d. h. das Entscheidungsmodell kann die Legitimation von Normen, die hinter Lernzielen stehen, nicht leisten. Wie das LOT-Projekt ist der Strukturgitteransatz der Gruppe um *Blankertz* mittelfristig und fachdidaktisch angelegt. Die Präferenz mittelfristiger Forschungsprojekte ist aber keineswegs gleichzusetzen mit dem „Verzicht auf die Problematisierung traditioneller Unterrichtsfächer und -inhalte“ (Blankertz 1974, S. 10), sondern dieses Verfahren ist „von Anfang an antizipativ auf eine generelle und nur langfristig erreichbare Curriculumrevision“ (Blankertz 1974, S. 10) verpflichtet. Die mittelfristige Strategie geht aus von einer analytischen Lehrplan- und Unterrichtskritik und entwickelt in einem zweiten Schritt Kriterien einer konstruktiven Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung. „Das Kategoriengerüst wird hier den Sozialwissenschaften insbesondere in Anlehnung an Habermas und *Diskurstheorien* entlehnt und besonders von *Lenzen* mit strukturalistischen Theoriestücken erweitert“ (Reich 1983, S. 144). Die sog. „didaktischen Strukturgitter“ entstehen, „indem grundlegende Sachverhalte eines Gegenstandsfeldes mit den Mitteln und Ergebnissen einer dieses Feld auslegenden Wissenschaft auf die edukative Intentionalität bezogen und eben dadurch zu Curriculuminhalten konstituiert werden“ (Blankertz 1974, S. 12).

### c) Offene Curricula

Betrachtet man alle bisher vorgestellten Ansätze zur Curriculumrevision aus der Perspektive der betroffenen Schüler, Eltern und Lehrer, so haben sie eine fatale Gemeinsamkeit: Die Entscheidungen über Inhalte und Ziele, Verfahrensweisen und Medien im Unterricht werden weitgehend von schulexternen Expertengruppen getroffen. Den Lehrern wird zugemutet, die Interessen, Bedürfnisse und Lebenssituationen ihrer Schüler zu ignorieren und unter weitgehendem Ausschluß gegenseitiger Kommunikation zur Funktionalisierung außengesteuerter Lernzielsequenzen beizutragen (vgl. Rumpf 1974, S. 25ff.). Die Schüler dagegen müssen von ihren eigenen Lebensbedürfnissen, Meinungen, Erfahrungen und Interessen absehen und sich dem Unterrichtsarrangement des seinerseits fremdbestimmten Lehrers überlassen. Um die Problematik, die sich aus den konkurrierenden Forderungen nach politischer Planung und Kontrolle einerseits und didaktischer Gestaltungsfreiheit und Flexibilität andererseits ergeben, zu lösen, machte der *Deutsche Bildungsrat* in seinen „Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung“ folgende Vorschläge zu Form und Inhalt amtlicher Richtlinien: In der „Normal-

situation“ sollen die staatlichen Richtlinien Rahmenvorgaben und Minimalforderungen festhalten, die auf mittlerem Abstraktionsniveau formuliert sind. Damit bleibt ein Interpretationsrahmen offen für Detailentscheidungen in der jeweils konkreten Schulsituation (vgl. 1974, S. 51f.). Die Schulaufsicht soll dabei mehr beraten als kontrollieren (1974, S. 57).

Im „Marburger Grundschulprojekt“ wurde für den Grundschulunterricht das Paradigma eines „offenen Curriculums“ konsequent verwirklicht (1977). Dabei treten die Möglichkeiten und Grenzen dieses Ansatzes deutlich zutage. Entscheidungen über Inhalte, Ziele, Medien und Methoden sollen von den betroffenen Lehrern, Schülern und Eltern im gemeinsam geführten Diskurs gefällt werden. Dies stößt auf eine Reihe ungelöster Probleme.

Von den beteiligten Schülern wird die Kompetenz verlangt, über Lerninhalte und Lernziele zu entscheiden. *Kaiser* bemerkt dazu: „Es wird eine Entscheidungsfähigkeit des Adressaten reklamiert, die faktisch nicht vorhanden ist und daher – mit der Absolution formaler Legitimationsprozeduren versehen – doch in die Hände der Curriculumkonstruktoren übergeht“ (1983, S. 604). Andererseits wird ein Erziehungsprozeß, an dessen Ende Selbstbestimmung und Autonomie des Individuums stehen sollen, nicht darum herumkommen, die Schüler zu Subjekten ihrer Lernprozesse zu machen und ihnen unter der Obhut „vorgeschossener Mündigkeit“ (vgl. Habermas 1961) die Partizipation an Entscheidungsprozessen möglich zu machen. Am Beispiel der offenen Curricula wird somit das Dilemma curricularer Strategien deutlich. Offene Lehrstrategien wurden entworfen, um den geschlossenen Systemen zu entgehen, die Lehrende und Lernende zu Objekten fremdbestimmter Instruktionsprozesse machen und dabei in der Regel auf eine vermutlich wertfreie, positivistische Wissenschaftsorientierung zurückgreifen (vgl. Reich 1983, S. 146).

Verschiebt man nun die Verfügung über Lernprozesse von schulfernen Expertengruppen zum Ort des Lerngeschehens, so kommt man auch dort nicht einfach mit einer „Entscheidung per Betroffensein“ aus, d. h. man braucht in jedem Fall ein „inhaltliches Vernunftkriterium“ (Treml 1983, S. 435), das in die Lage versetzt, zwischen subjektiven Lernbedürfnissen und objektiven Ansprüchen der Gesellschaft in der Gegenwart und in einer absehbaren Zukunft zu entscheiden. Es nützt wohl auch nichts, den „relativ unzureichenden Zustand bisheriger Lebensweltanalysen“ zu bedauern, wie dies *K. Reich* tut (1983, S. 148), denn schon die Erfahrung mit dem *Robinsohn*'schen Konzept hat gezeigt, daß eine Situationsanalyse immer nur in Abhängigkeit eines wie auch immer inhaltlich gefüllten erkenntnisleitenden Interesses geleistet werden kann.

Da sich der Weg von globalen Curriculumtheorien hin zur Unterrichtspraxis als vorläufig nicht gangbar erwies, wurde versucht, in mittelfristigen und mikrodidaktischen Ansätzen „... die ‚harten‘ Strukturen der Wissenschaft durch die Interessen des Kindes zu brechen und im schulischen Lernen einen für Kinder bedeutsamen Sinnhorizont zu konstituieren“ (Nestle 1983, S. 114).

## 4 Resümee

Curriculumforschung und Curriculumtheorie traten mit dem Anspruch an, die Begrenztheit traditioneller Pädagogik und Didaktik zu überwinden. Mit den Mitteln der Wissenschaft sollte eine grundlegende Lehrplanreform als Teil einer Gesellschaftsreform durchgeführt werden. Dieses Ziel wurde nicht erreicht, u. a. wohl auch deshalb, weil den „... Sozialwissenschaften bewährte Theorien zur Lenkung und Steuerung komplexer Lebensvorgänge fehlen“ (Hesse 1983, S. 719).

Sobald offensichtlich wurde, daß auch die Curriculumforschung keine schnelle Lösung für eine bessere Schulpraxis anzubieten hatte, fiel die Schuladministration in ihre traditionelle Rolle zurück und ließ meist an sog. „Staatsinstituten“ Lehrpläne in staatlicher Regie entwickeln. „Es ergibt sich so ein Modell, in dem nahezu alle curricularen Entscheidungskompetenzen wieder bei der Administration liegen, die sich aber im Bereich der Dissemination und Implementation die ausgefilterten und differenzierten Methoden der Curriculumforschung zunutze macht“ (Rülcker 1983, S. 235). Dies hat zumindest bewirkt, daß unter dem (indirekten?) Einfluß der Curriculumtheorie im letzten Jahrzehnt alle staatlichen Lehrpläne überarbeitet wurden. Gleichzeitig hat sich das Problembewußtsein in der Öffentlichkeit und in den Erziehungswissenschaften erheblich geschärft. Schulische Organisationsformen, Inhalte, Ziele und Methoden werden nicht mehr ungeprüft hingenommen (vgl. Tremel 1976). Mit der Rücknahme ihres Anspruchs, Gesellschafts- und Unterrichtsbezug in einem zu lösen, vollzog sich auch die „Hereinholung“ der Curriculumtheorie in die Didaktik (vgl. Knab 1983, S. 706). Damit wurde die Verzahnung von Theorie und Praxis wieder enger. Insgesamt aber wird diese Entwicklung eher skeptisch betrachtet. *Reich* meint, daß die Reduktion der sozialen und situativen Komplexität oft nur zu Verschiebungen und geringfügigen Veränderungen geführt hat (1983, S. 147f.), und *Knab* befürchtet eine Rückkehr zum „alten Wahren“ (1983, S. 707).

## Literatur

- Achtenhagen, F. und H. L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. München 3. Aufl. 1972
- Achtenhagen, F. und P. Menck: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung. In: Achtenhagen, F. und H. L. Meyer (Hrsg.) 1972, S. 197–215
- Beauchamp, G. A. und K. E. Beauchamp: Comparative analysis of curriculum systems. Willmette 1972
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 7. Aufl. 1973
- ders. (Hrsg.): Curriculumforschung. Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen 2. Aufl. 1974 a (= Neue pädagogische Bemühungen Bd. 46)
- ders. (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. Essen 2. Aufl. 1974 b (= Neue pädagogische Bemühungen Bd. 57)
- Brinkmann, G. (Hrsg.): Offene Curricula – Lösung für die Praxis. Kronberg/Ts. 1975
- Bruner, J. S.: Der Prozeß der Erziehung. Berlin, Düsseldorf 1970
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan Bd. 1. Stuttgart 1973
- Bundesregierung, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht 70, Bonn 1970

- Dahmer, I. und W. Klafki (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Weinheim und Berlin 1968
- Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen 1965
- Deutscher Bildungsrat: Begabung und Lernen. Stuttgart 1969 (= Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4)
- ders.: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- ders.: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Bonn 1974
- Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen 1959
- Elbers, D.: Diskussion über Curriculumentwicklung in den USA. In: Robinsohn, S. B. (Hrsg.) 1972, S. 182–191
- Flechsig, K. H. u. a.: Ein erfahrungswissenschaftlich-entscheidungstheoretischer Ansatz einer Theorie der Curriculumentwicklung. Konstanz 1970 (Monographie zur Curriculumentwicklung VI)
- Flechsig, K. H., A. Garlichs, H. D. Haller, K. Heipke und H. Schlösser: Probleme der Entscheidung über Lernziele. In: Achtenhagen, F. u. H. L. Meyer (Hrsg.) a.a.O., 1972, S. 243–282
- Flügge, J. (Hrsg.): Zur Pathologie des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1971
- ders. (Hrsg.): Pädagogischer Fortschritt? Bad Heilbrunn 1972
- Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch. Bd. I–III. München 1975
- ders.: Eine Handlungsstrategie zur Curriculumkonstruktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 17, 1971/11, S. 11–29
- ders.: Theorien des Curriculum. Weinheim, Berlin, Basel 1971
- ders.: Curriculum-Lehrplan. In: Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München 1980, S. 44–50
- Garlichs, A., K. Heipcke, R. Messner und H. Rumpf (Hrsg.): Didaktik offener Curricula. Weinheim, Basel 1974
- Goodlad, J. I.: School Curriculum Reform in The United States. Los Angeles 1964
- Habermas, J.: Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. In: Neue Sammlung 1. 1961/4 S. 251–278
- ders.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt 4. Aufl. 1970 (= Edition suhrkamp 287)
- Hameyer, U., K. Frey und H. Haft: Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim, Basel 1983
- dies.: Einführung. In: Hameyer, U. u. a. (Hrsg.): a.a.O. 1983, S. 21
- Hesse, H. A.: Curriculumforschung als gesellschaftliche Praxis in wissenssoziologischer Perspektive. In: Hameyer, U. u. a. (Hrsg.) a.a.O., 1983, S. 713–722
- Höhne, E.: Der Neuaufbau des Schulwesens nach dem Bildungsgesamtplan. Bamberg 1972
- Huhse, K.: Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung: Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblick auf Schweden und England. Berlin 1968 (= Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Studien und Berichte 13)
- Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972
- Johnson, M.: Definitions and models in curriculum theory. In: Educational Theory 17/1967, S. 127–140
- Johnson, M. Jr.: Definitionen und Modelle in der Curriculumtheorie. In: Achtenhagen, F. und H. L. Meyer (Hrsg.) a.a.O. 1972, S. 30–46
- Kaiser, A.: Legitimationsmodelle in der Curriculumentwicklung. In: Hameyer, U. u. a. (Hrsg.) a.a.O. 1983, S. 597–606

- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963
- ders.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 19, 1973/4, S. 487–514
- ders.: Schulnahe Curriculumentwicklung in Form von Handlungsforschung. In: G. Brinkmann (Hrsg.): a.a.O. 1975, S. 48–68
- Knab, D.: Ansätze zur Curriculumreform in der BRD. In: betrifft: erziehung 4, 1971/2, S. 15–28
- ders.: Der Beitrag der Curriculumforschung zu Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Versuch einer Zwischenbilanz. In: Hameyer, U. u. a. (Hrsg.): a.a.O. 1983, S. 697–711
- Künzli, R. (Hrsg.): Curriculumentwicklung – Begründung und Legitimation. München 1975
- Marburger Grundschulprojekt, Auswahl Reihe A, Bd. 15. Hannover 1977
- Messner, R., H. Isenegger und P. Flüglistner: Kind, Schule, Unterricht. Zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule. Stuttgart 1975
- Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 2. Aufl. 1974
- Möller, Chr.: Technik der Lehrplanung. Weinheim 1969
- Neagly, R. L. und N. D. Evans: Handbook for Effective Curriculum Development. Englewood Cliffs 1969
- Nestle, W.: Curriculumtheorien im Bereich von Schulfächern und Lernfeldern. In: Hameyer, U. u. a. (Hrsg.) a.a.O. 1983, S. 103–116
- Oliver, A. I.: Curriculum improvement. New York 5. Aufl. 1969
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg i.B. 1964
- Reich, K.: Curriculumtheorie im Bereich von Unterricht und seiner Didaktik. In: Hameyer, U. u. a. (Hrsg.) a.a.O. 1983, S. 139–157
- Robinson, S. B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart, Düsseldorf 1972
- ders.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin 2. Aufl. 1969
- ders.: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. In: Achtenhagen, F. und H. L. Meyer (Hrsg.) a.a.O., S. 57–74
- Roth, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Die Deutsche Schule 60/1968 2, S. 69ff.
- Rülcker, T.: Modelle zur Planung und Organisation von Curriculumprozessen. In: Hameyer, U. u. a. (Hrsg.) a.a.O. 1983, S. 221–238
- Rumpf, H.: Schul-Lernen und Schul-Umwelt. In: Garlichs, A., K. Heipcke, R. Messner und H. Rumpf (Hrsg.) a.a.O. 1974, S. 25–35
- ders.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. In: Neue Sammlung 11, 1971/5, S. 393–441
- ders.: Divergierende Muster in der Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 19, 1973/3, S. 391–416
- Saylor, J. G. und W. M. Alexander: Curriculum Planning for Modern Schools. New York 1966
- Smith, B., W. O. Stanly u. J. H. Shores: Fundamental of Curriculum Development. New York 1957
- Taba, H.: Curriculum Development: Theory and Practice. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta 1962
- ders.: Handbuch der Unterrichtsplanung und Curriculumentwicklung. Stuttgart 1974
- Treml, A.: Logik der Lernzielbegründung. Tübingen (Diss.) 1976
- Treml, A. K.: Zielbestimmung und Zielanalyse. In: Hameyer, U. u. a. (Hrsg.) a.a.O. 1983, S. 427–440
- Tütken, H.: Lehrplan und Begabung. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Bd. 4. Stuttgart 1969, S. 461–471

- ders. und K. Spreckelsen (Hrsg.): Konzeptionen und Beispiele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Frankfurt/M., Berlin, München 1973
- Tyler, R. W.: Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press 1949. (Deutsche Übersetzung: Curriculum und Unterricht. Düsseldorf 1973)
- Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre, Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Teil II: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim 2. Aufl. 1962
- Westphalen, K.: Einflüsse der Curriculumforschung auf Bildungsplanung und Bildungsverwaltung. In: Hameyer, U. u. a. (Hrsg.) a.a.O. 1983, S. 723–729
- Zimmer, J.: Curriculumforschung: Chancen zur Demokratisierung der Lehrpläne. In: Achtenhagen, F. und H. L. Meyer (Hrsg.) a.a.O. 1972, S. 178–196