



Klaus-Dieter Mende und Wilfried Reisse

## Gegenstand und Problembereiche der Curriculumforschung für die berufliche Bildung

Die Autoren beschreiben den Gegenstand der beruflichen Curriculumforschung. Sie skizzieren zunächst einige Ansätze und Auswirkungen der bisherigen Curriculumforschung. Dabei zeigt sich, daß bisher der Bereich der beruflichen Bildung weitgehend ausgeklammert wurde; außerdem wird festgestellt, daß der Anspruch bis jetzt nicht eingelöst werden konnte, zur Reform der Unterrichtspraxis entscheidend beizutragen. Auf diesem Hintergrund wird vorgeschlagen, in der beruflichen Curriculumforschung anwendungsbezogene Strategien zu bevorzugen, die Zielanalysen, Analysen des Ist-Zustandes und der limitierenden Bedingungen einschließen.

### 1. Zum Begriff der beruflichen Curriculumforschung

Seit der Veröffentlichung der ROBINSOHNschen Arbeit über „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ im Jahre 1967 hat die bildungspolitische Diskussion über die Notwendigkeit einer „inneren Reform“ des Bildungswesens in der Bundesrepublik ein beträchtliches Ausmaß angenommen. Dabei hat sich diese Diskussion zunehmend weg von aktuellen kurzfristigen Problemen der alltäglichen Unterrichtspraxis über weite Strecken zu einer grundlegenden curriculumtheoretischen Auseinandersetzung und zu einem feinsinnigen Methodenstreit entwickelt. Erst in jüngster Zeit genießen wieder kurzfristige Aufgaben eine größere Aufmerksamkeit, nicht zuletzt deswegen, weil die bisherige Curriculumarbeit sich kaum in der Schule bemerkbar machte, geschweige denn irgendwelche Konsequenzen hatte.

Wie noch gezeigt wird, hat sich die Curriculumsdiskussion – von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen – bisher noch nicht mit Problemen der beruflichen Bildung befaßt, obwohl auch in diesem Bereich des Bildungswesens die Lösung wichtiger Aufgaben ansteht. Das Ausklammern der beruflichen Bildung aus dem Diskussionshorizont der Curriculumforschung bezieht sich sowohl auf einzelne Aspekte (z. B. einzelne Lehrgänge, den Bereich der schulischen Ausbildung, den Bereich der betrieblichen Ausbildung<sup>1</sup>)) als auch auf den Gesamtprozeß der beruflichen Qualifizierung.

Bei einem in dieser Weise unerforschten Gebiet ist es zunächst einmal notwendig, den Problembereich zu definieren und damit auch abzugrenzen. Eine Bestimmung dieses Teils

notwendiger erziehungswissenschaftlicher wie bildungspolitischer Arbeit ist vor allem angesichts der hinlänglich bekannten Zustände in der beruflichen Bildung und im Zusammenhang mit der Klärung der Aufgaben der bereits institutionalisierten staatlichen Berufsbildungsforschung erforderlich. Darüber hinaus ist eine solche Bestimmung notwendig, wenn vorliegende Erfahrungen aus einem schon weiter entwickelten Forschungsgebiet übertragen werden sollen.

Der vorliegende Beitrag ist jedoch weder ein Tätigkeitsbericht über die bisherige Curriculumforschung im BBF noch ein Forschungsprogramm für diesen Bereich; allerdings sollte er als Diskussionsbeitrag für die Aufstellung eines solchen Arbeitsprogrammes verstanden werden.

Dementsprechend versuchen die Autoren, einige Überlegungen darzustellen, die sich aus der Aufgabe ergeben, Curriculumforschung und -entwicklung speziell für die berufliche Bildung zu betreiben. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, die Funktion des BBF oder dessen Abteilungen im Rahmen einer beruflichen Curriculumforschung festzulegen – wobei es notwendig wäre, diese Funktion in Abgrenzung zu anderen Institutionen, z. B. den Hochschulen, zu skizzieren. Vielmehr geht es um eine weit allgemeinere Erörterung von Problemen der beruflichen Curriculumforschung, auch dann, wenn institutionelle Aspekte angesprochen werden.

„Berufliche Curriculumforschung“ ist zunächst eine Kurzbezeichnung für „Curriculumforschung im Bereich der Berufsbildung“, ähnlich wie man von einer „Gymnasialen Curriculumforschung“ oder von einer „Grundschulcurriculumforschung“ sprechen könnte. Nun ist es problematisch, von „beruflicher“ Curriculumforschung zu sprechen, werden doch unter „Curriculum“ gemeinhin mehrere Dimensionen umfassende Sequenzen von Lernerfahrungen verstanden, die durch Ausbildungseinrichtungen vermittelt werden. Der Curriculumbegriff wird so interpretiert, daß es nicht gerechtfertigt erscheint, ihn nur auf einen Lernort zu beziehen. Wenn wir hier dennoch von „beruflicher“ Curriculumforschung sprechen, so soll damit zunächst nur dokumentiert werden, daß es sich um Curriculumprobleme handelt, die sich speziell auf die berufliche Bildung beziehen.

<sup>1</sup>) Der jahrzehntelange Streit um die Wertigkeit der Begriffe wie Bildung, Ausbildung, Unterricht, Unterweisung u. a. erweist sich unter dem Curriculumaspekt als wenig ergiebig.

Wenn man davon ausgeht, daß es eine zentrale Aufgabe der Berufsbildungsforschung ist, die jeweilige Praxis der Berufsbildung zu verbessern, so schließt diese Aufgabe notwendigerweise ein, sich an hervorragender Stelle mit den Inhalten dieser Praxis auseinanderzusetzen zu müssen. Dies kann nicht oberflächliche Inhaltsanalyse bedeuten. Vielmehr gehört zu dieser Art einer Auseinandersetzung mit der Praxis auch eine Analyse der Bedingungsgrößen für Inhalte, Organisation und Methoden wie – als praktische Konsequenz daraus – die Entwicklung alternativer Vorstellungen.

Auf der Grundlage der bisher in der Bundesrepublik wie im internationalen Bereich geführten Curriculumdiskussion ist für eine Beschreibung von Problemen und Aufgaben der beruflichen Curriculumentwicklung davon auszugehen, daß Curriculumentwicklung nahezu identisch ist mit einer begründeten und erforschten Schaffung von Ausbildungseinheiten, die Inhalte, Organisation und Methoden gleichermaßen enthalten. In Anlehnung an den beabsichtigten Sprachgebrauch im BBF wollen wir hier unter Curriculumentwicklung verstehen: die Entwicklung des Entwurfes eines (berufsbezogenen) Lehr-Lern-Systems mit den Hauptbestandteilen (begründete) Ziele und Inhalte, außerdem den Teilen Methoden (einschließlich Mittel), Organisation, Kontrolle und Lehrer (REISSE, 1972).

Im Zusammenhang mit der Klärung dessen, was unter beruflicher Curriculumforschung bzw. -entwicklung zu verstehen sei, kann dabei nicht ausgeschlossen werden, daß es überdies auch notwendig ist, den außerordentlich engen Zusammenhang zwischen Strukturveränderung und Curriculumrevisionen zumindest zu beachten. Dieser Zusammenhang kann unter unserer Fragestellung in zweifacher Weise wirksam werden: Einmal könnten die wissenschaftlich begründeten Curriculumrevisionen nur dann realisiert werden, wenn bestimmte strukturelle Veränderungen durchgeführt werden, die erst den dafür notwendigen Rahmen schaffen. Zum anderen könnten selbstverständlich auch umgekehrt sich aus bestimmten strukturellen Veränderungen notwendige Konsequenzen für die Entwicklung von Curricula ergeben.

Hieraus ergibt sich nun zunächst folgendes für den Gegenstand der beruflichen Curriculumforschung:

Curriculum ist zu begreifen als das für Berufsbildung relevante System von Ausbildungsordnungen, (Rahmen-)Lehrplänen für Berufsschulen, Plänen für die berufliche Erwachsenenbildung u. a. Der hier benutzte Begriff der Curriculumentwicklung bedeutet dann die Entwicklung eines solchen Systems, dessen Teile eng zusammenhängen.

Und hier liegt ein nicht unerheblicher Teil der politischen Schwierigkeiten von beruflicher Curriculumforschung. Eine in unserem Sinne definierte Curriculumforschung setzt voraus, daß neue Kompetenzen geschaffen werden, die es gestatten, überhaupt von beruflicher Curriculumforschung und -entwicklung zu sprechen. Rahmenpläne und Ausbildungsordnungen müssen als eine Einheit begriffen werden, die in ihren unterschiedlichen Elementen aufeinander abgestimmt sein müssen. Unter Berücksichtigung des gegenwärtigen Standes von Lehrplanreform und Arbeit an den Ausbildungsordnungen bedeutet es für diese beiden Teilbereiche des beruflichen Curriculum, daß Revisionen unbedingt die Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu beachten haben; die entsprechenden relevanten Teile der soziologischen wie der psychologischen Forschung sind selbstverständlich eingeschlossen. Scheint diese Forderung für den schulischen Teil des beruflichen Curriculum in Angesicht der Diskussion über Lehrplanreformen im Bereich der „allgemeinbildenden“ Schulen noch gemeinhin als akzeptabel, teilweise sogar als notwendig angesehen zu werden, so bedeutet sie für den betrieb-

lichen Teil doch eine außerordentlich schwerwiegende Veränderung. Nicht mehr irgendwelche aus Traditionen überlieferten oder aus anderen Bereichen abgeleiteten Gesichtspunkte (wie z. B. die behaupteten Anforderungen einer eng verstandenen betrieblichen Praxis oder die ungeprüfte Gliederung eines Wissensbereiches) gelten als Bezugspunkt für die Bestimmung der Inhalte beruflicher Ausbildung. An ihre Stelle tritt eine Kombination von eher allgemeingültigen wissenschaftlichen Kriterien genügenden Größen, die mit Hilfe der Arbeitswissenschaften wie der Erziehungs- und Sozialwissenschaften gleichermaßen gewonnen sind.

Der jedoch unter dem Aspekt seiner Realisierung vermutlich schwierigste Punkt ist die Notwendigkeit, bei allen Forschungs-, Entwicklungs- und Planungsprozessen von einer Einheit von schulischer und betrieblicher Ausbildung auszugehen und die berufliche Ausbildung dann auch faktisch als eine Folge von in diesem Sinne völlig aufeinander abgestimmten Einheiten durchzuführen.

## 2. Ansätze bisheriger Curriculumforschung

Wie weiter unten noch ausführlicher dargestellt wird, hat sich die Curriculumforschung (soweit sie sich als solche versteht) nahezu überhaupt nicht mit Fragen und Problemen der beruflichen Curricula befaßt. Deswegen wollen wir kurz einige Ansätze der „allgemeinen“ Curriculumforschung darstellen, deren bisherige Ergebnisse im dann folgenden Abschnitt im Hinblick auf die Verwendbarkeit für die berufliche Bildung erörtert werden sollen.

Die folgende Skizzierung von Teilen bisheriger Curriculumforschung hat ausschließlich die Aufgabe, die mit unterschiedlichen Zeitvorstellungen arbeitenden Forschungs- und Entwicklungsansätze vorzustellen. Eine Bewertung wie auch eine ausführliche Auseinandersetzung mit ihnen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht durchgeführt werden<sup>2)</sup>.

### 2.1 Der ROBINSOHNsche langfristig-wissenschaftliche Ansatz

ROBINSOHN, durch den der Curriculumbegriff 1967 in den Sprachgebrauch der deutschen Erziehungswissenschaft wieder eingeführt wurde und der als der Initiator der bundesrepublikanischen Curriculumforschung anzusehen ist, vertrat den Ansatz, eine Reform des Bildungswesens müsse von einer Revision der Ziele und Inhalte des Unterrichts ausgehen. Seinen Überlegungen und Vorstellungen legt er einen Bildungsbegriff zugrunde, in dem Bildung als ein Prozeß der Vermittlung von Verhaltensweisen für die Bewältigung von Lebenssituationen verstanden wird. Um diese Situationen ermitteln und auf die darin enthaltenen didaktischen Implikationen angemessen über den Unterricht reagieren zu können, fordert ROBINSOHN als vorrangige Aufgabe der Curriculumforschung, dazu Verfahren „systematisch objektivierender Ermittlung und gesellschaftlicher Organisation“ (S. 31) zu finden. Damit hat er zugleich das Programm der Curriculumforschung angegeben.

Die strategische Ebene des ROBINSOHNschen Modells enthält die Vorstellungen zur Curriculumentwicklung, die lang-

<sup>2)</sup> Auf einige z. T. ausführliche Darstellungen bzw. Selbstdarstellungen bisheriger Curriculumforschung wollen wir kurz hinweisen: Einen knappen, aber außerordentlich informativen Überblick über die Ansätze zur Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik gibt Doris Knab (1971) in ihrem Aufsatz in der Zeitschrift „erziehung“. Ausführlicher und (wegen des späteren Erscheinungstermins) etwas aktueller ist die Arbeit von Hesse und Manz (1972). Die Denkschrift des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft (Gerbaulet et al., 1972) enthält neben einem Überblick-Kapitel zur Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik auch zusammenfassende Informationen über entsprechende Forschungen in Schweden und in den USA. Einen guten Überblick über die Breite der internationalen Curriculumforschung bietet die von Robinsohn (1972) herausgegebene Aufsatzsammlung. Ähnlich – wenn auch die theoretischen Ansätze stärker betonend – ist der Reader von Achtenhagen und Meyer angelegt (1971).

fristig angelegt und wissenschaftlich abgeleitet sind. ROBIN-SOHN orientiert seine Curriculumkonstruktion an drei Bereichen: an der Ermittlung von Kriterien, an den Verfahrensweisen und an den Instanzen, die in der Curriculumentwicklung beteiligt sind.

Damit diejenigen Gegenstände, die den Inhalt von Ausbildung ausmachen, richtig ermittelt und ausgewählt werden, sollen ihre Bedeutung innerhalb eines bestimmten Wissenschaftsgefüges, ihr Beitrag zur Erklärung der Welt sowie ihre Funktion in spezifischen Lebens- (i. S. von Verwendungs-) Situationen untersucht werden.

Als Verfahrensweisen für die Überprüfung und Anwendung der Kriterien sollen neben didaktischen und wissenschaftslogischen Analysen auch empirische Untersuchungen und Analysen von Verwendungssituationen sowie Prognosen für solche Situationen angestellt werden. Fachwissenschaftler, Erziehungswissenschaftler und schließlich Vertreter aus gesellschaftlichen Bereichen, in denen die Verwendungssituationen anzusiedeln sind, sollen als entscheidende Instanzen arbeiten. Das Ergebnis dieser Arbeit soll dann ein Katalog von Gegenständen sein, die „objektiv“ als relevant zu betrachten sind und deshalb zum Gegenstand des Curriculums gemacht werden sollen.

Es liegt auf der Hand, daß dieser weitreichende Ansatz einer Curriculumentwicklung ein langwieriges und aufwendiges Verfahren impliziert; für eine auch nur mittelfristig orientierte Revision von Ausbildungsinhalten ist dieser Ansatz eigentlich ungeeignet, zumal er bisher im wesentlichen in einer Erörterung der eigenen Methodologie verblieb.

## 2.2 Mittelfristige Curriculumforschung

Die Arbeit der Konstanzer Curriculumgruppe setzt an der Auseinandersetzung mit der Praxis der Lehrplanarbeiten und mit der Didaktik an. Der (ehemalige) Leiter der Gruppe, Karl-Heinz FLECHSIG, fordert von der Curriculum-Forschung, daß sie eine Umformulierung von Zielen und Inhalten der öffentlich kontrollierten Erziehung leistet. Damit soll eine demokratische Kontrolle dieses Prozesses sowie eine Evaluation der Bildungseinrichtungen verbunden sein. Diesen gesamten Komplex bezeichnet er als „Analyse und Verbesserung von Entscheidungsprozessen, die zur Formulierung von Lernzielen führen“ (FLECHSIG, 1970). Curriculumforschung wird von dieser Gruppe darüber hinaus als Möglichkeit angesehen, die traditionelle Lehrplantheorie wie auch die normative Lernzielbestimmung durch eine erfahrungswissenschaftliche Unterrichtsforschung so weit zu relativieren, daß traditionelle Lehrplantheorie durch eine empirisch orientierte Theorie des Unterrichts ersetzt wird. Damit die intendierte Evaluation von Bildungseinrichtungen durchgeführt werden kann, sollen durch die Operationalisierung von Lernzielen im Rahmen der Curriculumforschung meßbare Informationen über die Unterrichtspraxis gewonnen werden.

Als Programm für die Curriculumforschung und -entwicklung wird von FLECHSIG die Aufgabe genannt, ein Modell zu entwickeln, mit dessen Hilfe alle Lernzielentscheidungen systematisch aufgearbeitet werden können. Lernzielorientierte Tests sollen ebenfalls dazu beitragen, die Bestimmungsfaktoren der Lernziele zu analysieren und damit zugleich die Effektivität der Lehrplanentscheidungen zu überprüfen. Das gesamte Programm ist in sehr starker Anlehnung an entsprechende Modelle der Entscheidungstheorie entwickelt. Als strategische Vorentscheidung liegt dem FLECHSIGschen Modell die Intention zugrunde, nicht ein voll entwickeltes Curriculum zu konstruieren, sondern sich mit der Erstellung lernzielorientierter Tests zufrieden zu geben.

Hinsichtlich der Forschungsmethoden werden von der Kon-

stanzer Gruppe fast alle Verfahren benutzt, mit denen man Informationen über die Realität gewinnen kann.

Da in diesem Ansatz weder die Bildungstheorie noch die Verwendung (und damit auch die Verwendbarkeit) von Wissen und Kenntnissen in Lebenssituationen einen hohen Stellenwert besitzen, dafür also auch gar nicht erst ermittelt zu werden brauchen, ist er insgesamt von kurzer Reichweite. Die Technik der Curriculumentwicklung steht eindeutig im Mittelpunkt (wenngleich auch hier noch unter starker Konzentration auf methodologische Fragen), und selbst diese ist – wie HESSE und MANZ ausführen – mehr in einer Kontrolle und Verbesserung der Praxis von Lehrplanarbeiten zu sehen.

Ebenfalls mittelfristige Curriculumentwicklung wird in dem Modell von ACHTENHAGEN und MENCK (1970) vorgestellt. Anders als die Konstanzer Gruppe beschränkt sich dieser Ansatz jedoch auf jeweils ein vorhandenes Unterrichtsfach; außerdem wird von den Normen der Lehrpläne ausgegangen. Es werden im Prozeß der Curriculumentwicklung zwei Phasen unterschieden, nämlich 1. die „analytische Lehrplan- und Unterrichtskritik“, in der Ziele und Aussagen über den jeweiligen Unterricht überprüft werden, und 2. die „konstruktive Lehrplangestaltung“, in deren Verlauf Musterlektionen entwickelt, Fortbildungsprogramme für die jeweiligen Fachlehrer vorbereitet und Überprüfungsverfahren konstruiert werden sollen.

## 2.3 „Pragmatische“ Curriculumreform

Mit dem Begriff „pragmatische Lehrplanrevision“ bezeichnet Wolfgang EDELSTEIN (1971) eine Curriculumentwicklung „an der Basis“, d. h. in den einzelnen Schulen bzw. in den Planungsgruppen für neue (insbesondere Gesamt-)Schulen. Die Notwendigkeit einer solchen Strategie sieht er vor allem darin, daß bisher erziehungswissenschaftliche Forschung sich kaum in der Schulpraxis ausgewirkt habe, daß in der Schule erworbene Qualifikation sehr rasch veralte (und damit die Notwendigkeit sich ergebe, sie ständig neuen Anforderungen anzupassen) und daß daraus auch Konsequenzen für die Gestaltung der Schulfächer abzuleiten seien.

Einen besonderen Aspekt bietet diese pragmatische Curriculumreform durch ihren demokratischen Ansatz, an der Planung und Entscheidung insbesondere die Betroffenen zu beteiligen. Um diesen Anspruch zu verwirklichen, sieht EDELSTEIN Lehrerkommissionen vor, die bei ihrer Curriculumarbeit von wissenschaftlichen Beratern unterstützt werden.

Mit diesem Modell nimmt EDELSTEIN Vorstellungen auf, wie sie im Zusammenhang mit den englischen teacher-centers entwickelt worden sind (OWEN, 1971) und wie sie auch in den regionalen Curriculum-Laboratorien in den USA zu finden sind. In der Bundesrepublik sind diese Vorstellungen in jüngster Zeit auf größere Resonanz gestoßen. Nachdem sich der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft das Konzept einer „Schulnahen Curriculum-Revision“ zu eigen gemacht hat (GERBAULET et al., 1972) und offensichtlich auch bereit ist, Förderungsmittel entsprechend einzusetzen, wird vor allem in den Gesamtschulen gehofft, daß die in diesem Konzept vorgesehenen regionalen pädagogischen Zentren ein Großteil der bisherigen Schwierigkeiten der Curriculum-Arbeit an Gesamtschulen lösen können.

Als pragmatische Curriculumentwicklung kann darüber hinaus vieles von dem genannt werden, was bisher in der Bundesrepublik an Curriculumarbeit im Rahmen von Schulversuchen geleistet worden ist. Dazu zählt auch die mit weiterreichenden Ansprüchen formulierte und auf die Laborschule Bielefeld bezogene Konzeption Hartmut von HENTIGs (1970).

Auf einer ganz anderen Ebene pragmatisch ist die Curriculumarbeit, wie sie – von den Kultusministerien initiiert – in einzelnen Bundesländern durchgeführt wird. In Bayern

(WESTPHALEN, 1972) z. B. wurden im Staatsinstitut für Schulpädagogik „curriculare Lehrpläne“ entwickelt. Hierunter sind Lehrpläne zu verstehen, die nach curricularen Gesichtspunkten aufgestellt wurden. Erst auf der Stufe der Implementierung ist eine größere Gruppe von Schulen in diesen Prozeß von Curriculumentwicklung einbezogen worden. Der Pragmatismus dieses Ansatzes liegt vor allem darin begründet, daß kurzfristig die Inhalte des Unterrichts modernisiert werden sollen. Unter Einbeziehung von längerfristigen Ergebnissen der Curriculumtheorie glaubt man dabei in Bayern eine gute Mischung aus esoterisch verstandener Theorie und den unmittelbaren Handlungsanforderungen der Praxis gefunden zu haben. Das Ergebnis dieser Curriculararbeit, der curriculare Lehrplan, soll dem Lehrer Hilfe für einen Unterricht bieten, „der wissenschaftlichen Anforderungen genügt und zeitgemäßen Zielen entspricht“, und dem Lehrer die Freiheit bewahren, „die ihm das Unterrichten überhaupt noch wert und erträglich macht“ (WESTPHALEN, 1972, S. 47).

### 3. Auswirkungen der bisherigen Curriculumforschung

Angesichts der Bemühungen der bisherigen Curriculumforschung – etwa ablesbar am Umfang der relevanten Literatur – ist die Frage berechtigt, welche Auswirkungen sich daraus für die Unterrichtspraxis ergeben haben und inwieweit der Anspruch eingelöst wurde, Bildungsreform durch Curriculumreform zu erreichen. Es scheint sich immer deutlicher abzuzeichnen, daß die Curriculumforschung diesen Anspruch mit den bisher praktizierten Ansätzen nicht erfüllen konnte und daher gezwungen ist, sowohl ihre Ziele als auch ihre Ansätze, Methoden und Verfahren zur Zielerreichung zu überprüfen.

Bei unseren weiteren Überlegungen muß davon ausgegangen werden, daß es in der Curriculumforschung zunächst darum geht, Einfluß auf die Praxis der Entwicklung von Lehrplänen und Ausbildungsordnungen zu gewinnen, um auf diese Weise zu „besseren“ Lehrplänen – eben den Curricula – zu gelangen. Diesen qualifizierten Plänen können nun im Anschluß an HESSE und MANZ (1972, S. 101) drei Funktionen zugeordnet werden:

- a) „Steuerung des Lehrerverhaltens“ (als primäre Funktion). Bezogen auf die Berufsbildung ist damit gemeint, daß Ausbildungsprozesse sich in der Berufspraxis entsprechend den in den Ordnungsmitteln festgelegten Normen vollziehen.
- b) „Steuerung des Schülerverhaltens“ (als sekundäre Funktion). Innerhalb des Bereiches der Berufsbildung sind darin nicht nur die Auszubildenden einbezogen, sondern alle, die hier organisierten Lehrvorgängen ausgesetzt sind.
- c) „Sicherung bzw. Veränderung sozialer Verhältnisse“ (als tertiäre Funktion). Die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse ist beispielsweise bei ZIMMER (1971) ein zentrales Argument für die Curriculumforschung.

Fragt man nun, inwieweit diese Ziele bis jetzt erreicht werden konnten, so zeigt sich, daß die anfängliche Euphorie der Curriculumforscher wenig berechtigt war. Weder die umfassenden theoretische Ansätze (z. B. der der ROBINSOHN-Gruppe) noch die mittelfristigen Curriculumentwicklungsprojekte konnten bis jetzt zu Ergebnissen im Sinne fertiger Curricula führen. Es bestätigten sich auch Erfahrungen aus den USA, nach denen die Curriculumtheorien keinen Einfluß auf die Praxis der Curriculumkonstruktion haben (ELBERS, 1971). Bei großangelegten Reformversuchen wird heute über die Ursache ihres Scheitern oder ihres Abbruchs diskutiert (vgl. den Beitrag über die Hessische Curriculumreform von BECKER et al., 1972 und die unter dem Titel „Gravierende kulturpolitische Fehlentscheidung“ abgedruckten Stellungnahmen [1972]). Ist es schließlich gelungen, Projekte abzuschließen, so ent-

sprechen sie wenig den Anforderungen der Curriculumforschung. (Vgl. die Bewertung des EBAC-Projektes bei HESSE und MANZ, 1972, S. 83.) Außerdem scheinen auch mit erheblichem Aufwand entwickelte Curricula keinen oder nur geringen Einfluß auf die Unterrichtspraxis zu haben, wie Auslands-erfahrungen vermuten lassen (GERBAULET et al., 1972).

Dennoch scheint es verfehlt, anzunehmen, daß der ROBINSOHNsche Ansatz einer Bildungsreform durch Curriculumreform ein Irrweg ist, zumal sich die langfristigen Auswirkungen z. Z. noch gar nicht abschätzen lassen. Statt dessen ist zu fragen, warum die bisherige Curriculumforschung ihren Zielen so wenig nahegekommen ist. Zu dieser Frage sollen einige Hypothesen formuliert werden:

a) Zunächst ist nicht auszuschließen, daß die Curriculumforscher wissentlich oder unwissentlich in Wirklichkeit andere als die oben fixierten Ziele anstreben, beispielsweise mehr an der Theorieentwicklung in einem reizvollen und ergiebigen Arbeitsgebiet als an der Veränderung der Bildungswirklichkeit interessiert sind.

b) Damit eng zusammenhängend ist die meist unausgesprochene Annahme, daß die Formulierung eines theoretischen Ansatzes und Ausarbeitung einer Curriculumentwicklungsstrategie die entscheidenden Leistungen seien, aus denen sich dann die Entwicklung, die Anwendung und die daraus folgenden Verhaltensänderungen und schließlich die gesellschaftlichen Auswirkungen mehr oder minder von selbst ergeben.

c) Weiter scheint uns der Umfang der Aufgabe generell unterschätzt worden zu sein. Das läßt sich aufweisen am Beispiel der Hessischen Curriculumreform: Hier war 1968 zugesichert worden, unter unzureichenden Bedingungen innerhalb von zwei Jahren neue Lehrpläne für die Sekundarstufe I in traditionellen Schulen und Gesamtschulen entsprechend den Kriterien der Curriculumforschung zu erarbeiten (BECKER et al., 1972).

d) Zu wenig Beachtung fand auch die Ausgangssituation, hier definiert als die üblichen Verfahren der Lehrplanentwicklung (HALLER, 1971), die anfangs als indiskutable Praktiken verketzert wurden, ohne daß man sie als ernstzunehmenden Faktor in die Überlegung mit einbezog.

e) Schließlich ist die „Machbarkeit“ zu wenig berücksichtigt oder zu optimistisch eingeschätzt worden, d. h. die Rand- bzw. Realisierungsbedingungen für die Curriculumentwicklung und -anwendung, konkretisiert etwa an dem Widerstand von Ministerien und Interessengruppen, Kompetenzen für Curriculumentscheidungen aus der Hand zu geben.

### 4. Zur Entwicklung der beruflichen Curriculumforschung

Wir haben schon mehrfach erwähnt, daß der Bereich der Berufsbildung von der bisherigen Curriculumforschung weitgehend ausgeklammert wird. Diese Annahme bestätigt sich, wenn man die in Abschnitt 2 genannten Untersuchungen und Berichte daraufhin durchsieht. Das scheint nicht nur für die Projekte zuzutreffen, die bisher in die „offizielle“ Curriculumliteratur Eingang fanden. In einer Aufstellung von Curriculumentwicklungsprojekten in der BRD (UNESCO 1972, Institut für Pädagogik) konnten wir unter 130 Projekten nur eins finden, das sich unmittelbar auf die berufliche Erstausbildung bezieht (Projekt „Berufsgrundbildungsjahr“ des Staatsinstituts für Schulpädagogik in München). Allerdings läßt sich aus dem bisher vorliegenden Bericht (HALLER, 1972) nicht ersehen, ob durch das Erhebungsverfahren der Bereich der Berufsbildung in gleicher Weise erfaßt wurde wie andere Bildungsbereiche. Eigentlich ist diese Vernachlässigung der beruflichen Bildung überraschend. Man hätte annehmen können, daß sich die auf Demokratisierung und Emanzipation bedachten Curriculum-

forscher gerade der Gruppe der Lehrlinge, Jungarbeiter usw. angenommen hätten.

Es ist im Rahmen dieses Aufsatzes nicht möglich, eine Bestandsaufnahme der vergleichsweise recht bescheidenen Ansätze einer beruflichen Curriculumforschung vorzunehmen. Wir beschränken uns darauf, Bereiche zu umschreiben, auf die sich eine Bestandsaufnahme beziehen könnte:

○ Entwicklung beruflicher Curricula in den USA auf der Grundlage von Tätigkeits- und Berufsanalysen (vgl. das Sammelreferat von LARSON, 1969 und – als Beispiel für diesen Ansatz – die Arbeit von MAGER und BEACH, 1972)

○ Pragmatische Revision von Berufsschullehrplänen unter Mitberücksichtigung von Teilergebnissen der Curriculumforschung (Entwurf Rahmenlehrpläne für die beruflichen Schulen des Landes Hessen)

○ Entwicklung von Teilcurricula mit beruflichen Akzenten im Rahmen von Arbeitslehre-Projekten und Versuchsmaßnahmen zur Integration in der Sekundarstufe II

○ Im Bereich der Hochschuldidaktik sind bescheidene Ansätze zu nennen (vgl. z. B. die Veröffentlichungen des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik). In diesem Zusammenhang sind auch Erhebungen einzuordnen, deren Ergebnisse als Grundlagen für die Reform der Lehrerbildung dienen sollen (ISENEGGER, 1972) sowie die Fernstudienprojekte für die fachliche Weiterbildung von Lehrern (vgl. die Arbeiten des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen).

Aufgaben, die heute der Curriculumforschung und -entwicklung zuzurechnen sind, wurden bzw. werden nicht selten unter anderen Überschriften diskutiert. Ohne einer Überprüfung dieser Ansätze vorzugreifen, sollen als Erläuterung wiederum nur einige Fragestellungen aufgezählt werden:

- Allgemeine Ziele der beruflichen Bildung
- Didaktik und Lehrplanentwicklung für berufliche Schulen
- Fachdidaktiken für einzelne Berufsgruppen
- Verfahren und Ergebnisse der Lehrplanentwicklung in der DDR
- Arbeits- und Berufsanalysen im Rahmen der RIEDELSchen Arbeitspädagogik
- Zielsetzung und Arbeitsverfahren der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB).

Die Vernachlässigung der beruflichen Bildung durch die Curriculumforschung kann aber auch positiv gesehen werden: der Vorlauf der allgemeinen Curriculumforschung ermöglicht es, in der beruflichen Curriculumforschung eine Reihe von Fehlern zu vermeiden. Es wäre jetzt zu untersuchen, welche Konsequenzen sich für das Vorgehen im Bereich der beruflichen Bildung aus den bisher skizzierten Auswirkungen der Curriculumforschung ableiten lassen.

Zunächst wäre das Hauptziel einer realisierungsbezogenen Curriculumforschung und -entwicklung zu definieren. Es könnte in beruflichen Curricula zu sehen sein, die gemäß dem Anspruch der Curriculumforschung „besser“ sind als die existierenden Pläne und Ordnungen. Darin eingeschlossen wären Methoden der Entwicklung, Verbesserung, Verbreitung und Anwendung dieser Curricula mit dem Ziel der Verhaltensbeeinflussung bei Lehrenden und Auszubildenden. Die Weiterentwicklung der Curriculumtheorie und die Erarbeitung von Konstruktionsverfahren sind dazu notwendige Zwischenziele. Aus dieser Zielsetzung und unseren Überlegungen über die Auswirkungen der bisherigen Curriculumforschung folgt, daß wir theoretische Ansätze bevorzugen, die das Curriculum als Steuerungsfaktor interpretieren (TÜTKEN, 1969, HESSE und MANZ S. 101–109), hinsichtlich ihrer Entwicklungsstrategien Realisierungsbedingungen berücksichtigen und den Verbrei-

tungs- und Anwendungsprozeß mit einbeziehen (vgl. z. B. die Diskussion über die Dezentralisierung der Curriculumentwicklung und die Rolle des Lehrers in diesem Prozeß bei GERBAULET et al., 1972). Damit wird versucht, den bisher zu engen Ansatz der Curriculumforschung auszuweiten. In einem zweiten Schritt sollen diese Überlegungen spezifiziert werden. Es geht um die Frage danach, wie ein Vorgehen beschaffen sein muß, das größere Aussicht hat, die Reform der Berufsbildung über die Curriculumreform voranzutreiben.

Im Anschluß an systemtechnische Verfahren wäre von drei Arten von Analysen auszugehen:

#### a) Zielanalyse

Im Verlauf der Zielanalyse wird das Ziel, d. h. das Curriculum und dessen Wirkungen, genauer definiert.

#### b) Analyse des Ist-Zustandes

Eine Ist-Analyse kann sich z. B. auf folgende Fragen beziehen: Nach welchen Ordnungsmitteln soll unterrichtet bzw. ausgebildet werden? Wie sind diese Steuerungsinstrumente aus der Sicht der Curriculumforschung zu bewerten? Von wem und mit welchen Verfahren sind sie entwickelt worden? Wir wirken sie sich auf die Unterrichts- und Ausbildungspraxis aus (Wirkungsanalyse)?

#### c) Analyse der limitierenden Bedingungen

Gegenstand der Analyse sind in diesem Fall alle Bedingungen, die den Spielraum für den Prozeß der Curriculumentwicklung, -verbreitung und -anwendung einschränken. Damit sind nicht nur finanzielle Einschränkungen gemeint, sondern auch Zeitgrenzen, d. h. die angesichts der technologischen Änderungen gerade noch vertretbare Zeitdauer für diesen Prozeß. Erhebliche Einschränkungen ergeben sich auch aus der Diskrepanz zwischen dem Personalbedarf (Curriculumentwicklung ist personalintensiv) und der Zahl von Curriculumexperten im Bereich der Berufsbildung. Eine wichtige Kategorie limitierender Bedingungen der beruflichen Bildung ist die Kompetenzverteilung, wobei die Zuständigkeit der Länder für den schulischen Teil zwar einen wichtigen, aber keineswegs den einzigen Aspekt darstellt.

Welche Funktionen haben nun diese Typen von Analysen für Strategien der Curriculumrevision in der Berufsbildung? Wir meinen, daß Strategien mit dieser Zielsetzung alle drei skizzierten Aspekte als notwendige Bestandteile enthalten müssen. Das läßt sich zeigen, wenn man prüft, welche Wirkung Strategien haben, die in dieser Hinsicht unvollständig sind:

Eine Strategie, die auf Zielanalysen verzichtet, wird dem entscheidenden Anspruch der Curriculumrevision, nämlich Ziele und Inhalte zu ermitteln, nicht genügen. Ansätze, die die jeweilige Ausgangssituation und die limitierenden Bedingungen außer acht lassen, genügen zwar den Forderungen der bisherigen Curriculumforschung, sind aber in Gefahr, mehr oder minder wirkungslos zu bleiben. Das läßt sich auch an konkreten Projekten aufzeigen: Die Hessische Curriculumreform konnte nicht zu den versprochenen Ergebnissen (praktikablen Lehrplänen) führen, da ihr Ansatz weder den recht bescheidenen Stand der Curriculumforschung noch die Arbeitsmöglichkeiten und Entscheidungsbefugnisse mit einbezog (vgl. BECKER et al., 1972). Damit soll aber nicht behauptet werden, daß der hessische Versuch ohne Konsequenzen etwa für die Curriculumsdiskussion gewesen sei.

Es wird zu prüfen sein, in welcher Weise und mit welchem Schwerpunkt die drei beschriebenen Ansätze in Strategien eingehen sollen. Dabei ließe sich zunächst vermuten, daß Strategien jeweils eine Analysenkategorie besonders herausstellen.

Die bisherige Curriculumforschung geht von einer Zielanalyse und -definition aus. Dieser Ansatz könnte modifiziert werden,

