

**Veröffentlicht in:**

**Der Evangelische Erzieher •  
Zeitschrift für Pädagogik und Theologie •  
Frankfurt a. M.: Verlag Moritz Diesterweg •  
22. Jahrgang, Heft 11 (November 1970) •  
Seiten 429 bis 447**

**KARLHEINZ FINGERLE**

## **Von der Lehrplantheorie zur Curriculumforschung**

### ***Ordo legendi – Schulordnung – staatlicher Lehrplan***

Im Bereich der Bundesrepublik Deutschland und des Landes Berlin sind Lehrpläne (auch „Bildungspläne“ oder „Richtlinien für den Unterricht“ genannt) Anordnungen der staatlichen Schulbehörden „in Erfüllung ihrer allgemeinen Aufsichtsfunktion“. <sup>1)</sup> Dies läßt sich zurückführen bis auf die Entstehung des territorialen Schulwesens in Deutschland.

Lehrpläne als die nach Stufen oder Klassen zeitlich geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten finden wir erstmals in den Schulordnungen der Vor- und Frühreformation. <sup>2)</sup> Wäh-

<sup>1)</sup> Hans Heckel/Paul Seipp, Schulrechtskunde, Neuwied und Berlin <sup>4</sup>1969, S. 71.

<sup>2)</sup> Planmäßiges Lehren hat im Abendland eine Geschichte von zweieinhalb Jahrtausenden. (Vgl. Josef Dolch, Lehrplan des Abendlandes, Ratingen <sup>2</sup>1965.) Jedoch wurde erst mit

rend bis zu dieser Zeit die von der Tradition bestimmte Reihenfolge der Bücher und ihrer Teile, der „ordo legendi“, nicht nur die „progressive Stoffanordnung“ des Unterrichts, sondern auch die Gruppierung der Schüler nach Abteilungen bestimmte<sup>3)</sup>, wurde in den neuen Schulordnungen durch einen Wechsel des Zuordnungsprinzips bei der Auswahl und zeitlichen Abfolge der Stoffe eine Variabilität erreichte. Sie ermöglichte eine Ordnung und Bearbeitung der Inhalte – unter anderem zu Unterrichtsfächern – für die nach ihren Lernfortschritten zusammengefaßten Schüler.<sup>4)</sup>

Die ersten von Rektoren oder Stadtschreibern für die Schulen verfaßten Lehrpläne enthalten in der Regel Stundentafeln mit einer auf ganz bestimmte Lehrer zugeschnittenen Verteilung der Unterrichtsstoffe und Klassen.<sup>5)</sup> Indem sich das Lehrplandenken von den lokalen Zufälligkeiten (von den mit Namen genannten Rektoren und Lehrern) allmählich löst, wird die „anderweitige Verwendung und die Entstehung territorialer und universaler Lehrpläne“ angebahnt.<sup>6)</sup> Die Planung für viele Schulen und eine Abstimmung verschiedener Schularten aufeinander korrespondierte somit der Entstehung des Territorialstaates.<sup>7)</sup>

Interessant ist zum Beispiel die Aufstellung der kurfürstlich-sächsischen Schulordnung von 1580. Das Verfahren dabei mutet bereits sehr modern an: Der Zustand des Schulwesens wird durch Visitationen festgestellt, andere Schulordnungen werden herangezogen, die Landstände werden gehört. Diese machen Einwände gegen den in der Schulordnung enthaltenen Lehrplan und werden nur mit beruhigenden Erklärungen abgefertigt.<sup>8)</sup> – Diese erste gedruckte Schulordnung und der in ihr enthaltene Lehrplan war also nicht mehr das Werk eines einzelnen Rektors, Ratschreibers oder Bürgermeisters, sondern eine „hochpolitische“ Angelegenheit. Sie bedurfte nicht nur der systematischen Vorbereitung, sondern mußte auch einen Ausgleich

---

„den evangelischen Schulordnungen der eigentliche Typ des neuzeitlichen Lehrplans begründet“. (Ebd., S. 216) „Einen starken Ordnungswillen“ bekundete zwar schon die Wiener „Ordnung der Schule zu St. Stephan“ von 1446. (Ebd., S. 190 und S. 198) Die zeitliche Verteilung der Stoffe in Schulordnungen wird deutlich erst seit dem Ende des 15. Jahrhunderts. (Ebd., S. 198 f.) Mit der Entstehung eines neuen „Plan-Bewußtseins“ verbanden sich zahlreiche „Lehrplanbegriffe“: „*Ratio studiorum*“, „*Ratio scholae*“, „*Ordnung der lectionum, exercitiorum und disputationum*“ etc. (Vgl. ebd., S. 218 f.) Das Wort „Lehrplan“ wird erst seit Beginn des 19. Jahrhunderts gebraucht. In der Barockzeit hatte das in Morhofs Polyhistor verwendete „Curriculum“ über alle anderen Lehrplanbegriffe gesiegt. Es brachte „das Wiederholte, das Immer-Wieder, das Alljährliche zum Ausdruck“. (Ebd., S. 318) „Curriculum“ ging im deutschen Sprachraum unter dem Einfluß des Philanthropen verloren. (Ebd., S. 319) Aus dem anglo-amerikanischen Bereich wird, angeregt von Saul B. Robinsohn, der Begriff „Curriculum“ heute wieder übernommen. (Vgl. die Anm. 47 und 50)

<sup>3)</sup> Die Bücher waren noch keine Schulbücher; denn ihre „Abfassung und Gliederung war keinesfalls durch ein Schul- und Klassensystem oder einen Lehrplan bestimmt“ (Dolch, S. 155). „Für mittelalterliche Verhältnisse [bestimmten] die Bücher und ihre Abschnitte den Stoff und dessen Reihenfolge.“ (Ebd.) „Das Buch und seine Teile bestimmten ... auch die Anfänge der sog. Klassenbildung. Nach Erledigung eines Buches oder Buchteiles folgte ein anderes oder der nächste Teil, die Stoffanordnung war eine progressive.“ (Ebd.).

<sup>4)</sup> Dolch spricht von einer „Umstellung des Plangedankens auf den lernenden Schüler“. Er hebt hervor, daß „die Überlegung der Aufeinanderfolge und des Zusammenhangs sich einigermaßen losgelöst hat von den Teilen eines Buches oder der Abfolge der Lehrerarbeit und zugewandt zum Schüler“. (Ebd., S. 200) Die „Umstellung auf die Klasse“ führt zur Variabilität der Stoffe: „War einmal die Klasse das Primäre und ihr das Pensum zugeordnet, so war damit Tür und Tor geöffnet für weiteren Wechsel der Stoffe innerhalb der Klassen.“ (Ebd., S. 203) Zur „Entwicklung vom mittelalterlichen ‚Buch‘ über das ‚Schulbuch‘ zum ‚Unterrichtsfach‘“ vergleiche man ebd., S. 216 ff.

<sup>5)</sup> Vgl. ebd., S. 220 f.

<sup>6)</sup> Vgl. ebd., S. 223.

<sup>7)</sup> Vgl. ebd., S. 226 f.

<sup>8)</sup> Vgl. ebd., S. 227 f.

zwischen divergierenden Zielvorstellungen vortäuschen. Wie dieser Ausgleich nur durch ein scheinbares Eingehen auf die Forderungen der Landstände gelang, so sind auch die Konsensformeln späterer Lehrpläne häufig nur verbale Zugeständnisse; sie erfüllen gerade dadurch ihre Aufgabe, daß sie Ansprüche von Teilen der Gesellschaft abweisen, ohne daß der Lehrplan deren notwendige politische Unterstützung verliert.

Staatliche Lehrpläne sind, wie dieses Beispiel zeigt, das Ergebnis von Auseinandersetzungen um die Zielvorstellungen. Sie erfüllen eine regulierende Funktion im Streit um die Schule.

### *Situation in der Bundesrepublik und Berlin*

„Die Lehr- und Bildungspläne werden bisher von den Kultusministern erlassen. Sie schreiben die allgemeinen Inhalte des Unterrichts, den Fächerkanon, die Themen und Stoffe für die einzelnen Fächer vor.“<sup>9)</sup>

Die Lehrpläne sind an die in den Landesverfassungen und Schulgesetzen fixierten, aber nicht einheitlichen Erziehungs- und Bildungsziele gebunden:

„Je nach politischer und weltanschaulicher Grundstruktur des Landes, nach Bewahrung der Tradition oder Bemühung um neue Wege und Ziele, auch nach Zeitpunkt der Entstehung der Verfassungs- und Gesetzesvorschriften und größerem oder geringerem Einfluß der Besatzungsmächte stehen verschiedene Akzente im Vordergrund: Ehrfurcht vor Gott und Christentum, Abendland und Humanität, Heimatliebe und Völkerverständigung, politische Verantwortung und berufliche Tüchtigkeit, Toleranz und Gemeinsinn, Demokratie und Freiheit, Menschenwürde und Sittlichkeit werden jeweils stärker oder schwächer betont und als letzte Ziele der Erziehung hervorgehoben.“<sup>10)</sup>

Aussagen über Inhalte des Unterrichts, über den Umfang des Unterrichts und über die verbindlichen und wahlfreien Fächer finden wir in den von den Schulaufsichtsbehörden angeordneten Lehrplänen und Stundentafeln.

Abgesehen von der Grundgesetzgarantie für RU und den entsprechenden Landesgesetzen wird diese Materie in drei Ländern auch verfassungsrechtlich geregelt: in Baden-Württemberg Gemeinschaftskunde als ordentliches Lehrfach, in Hessen Inhalte und Intentionen des Geschichtsunterrichts und in Bayern die Unterweisung der Mädchen in Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft.<sup>11)</sup>

In den Lehrplänen werden in der Regel nicht nur Stoffkataloge aufgezählt. So enthalten zum Beispiel dem Verfasser vorliegende Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule in einer Präambel die Ziele der Schulart, des Gymnasiums. Danach folgen didaktische und methodische Vorbemerkungen und Ausführungen zu Fragen der Jungen- und Mädchenbildung. Erst nach diesem allgemeinen Teil sind die Ziele des jeweiligen Unterrichtsfaches mit fachdidaktischen und fachmethodischen Hinweisen aufgeführt. Daran anschließend finden wir nach Schultypen und Stufen bzw. Klassen aufgeschlüsselt Unterrichtsziele, Unterrichtsgegenstände und Hinweise zum Unterrichtsverfahren.<sup>12)</sup>

Bis in jüngster Zeit wurden Lehrpläne von Schulpraktikern unter der Leitung von Schulaufsichtsbeamten erarbeitet; dabei wurden die Schulpraktiker von ihren gewöhnlichen Berufspflichten nicht entlastet.<sup>13)</sup> Eine Berücksichtigung aller relevanten Infor-

<sup>9)</sup> Bildungsbericht '70, Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1970, S. 130 [Buchausgabe]. Auch als Bundestagsdrucksache VI/925 erschienen.

<sup>10)</sup> Heckel/Seipp, S. 71.

<sup>11)</sup> Vgl. ebd., S. 71 f. – Gesamtrevisionen des Curriculum werden möglicherweise Verfassungsänderungen erfordern.

<sup>12)</sup> Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule, Teil 0: Mathematik, Ratingen 1964 (Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Teil 8–0).

<sup>13)</sup> Vgl. ebd., Erlaß vom 22. März 1963, vor S. 1; vgl. ferner Bildungsbericht '70, S. 130.

mationen aus den Sozialwissenschaften, der Psychologie und zum Teil auch der Fachwissenschaften war unter diesen Bedingungen nicht möglich.<sup>14)</sup> Der Fächerkanon war den Kommissionen vorgegeben, so daß eine Gesamtrevision bis heute nicht stattfinden konnte. Selbst die Gesamtschulversuche setzen die Abschlüsse der anderen Schulformen und damit auch eine bestimmte Zusammenstellung von Unterrichtsstoffen und -fächern voraus.<sup>15)</sup> Das Verhältnis der Ziele auf den verschiedenen Ebenen (Verfassungsziele, Ziele der Schulart, Ziele des Faches, Ziele der Klasse bzw. der Stufe) wird in den Lehrplänen nur unbestimmt angedeutet, aber nicht expliziert. Die Erprobung der Lehrpläne wird nicht nur durch das bürokratische Verfahren behindert (so schreibt der Begleiterlaß zu den oben zitierten nordrhein-westfälischen Richtlinien die Sammlung der Erfahrungen auf dem Dienstweg vor)<sup>16)</sup>, sondern auch durch die vagen Zielformeln, die eine Messung des Unterrichtserfolges an den Zielen erschweren.

Nach diesen Bemerkungen über Lehrpläne der neuesten Zeit bedarf die These, daß staatliche Lehrpläne das Ergebnis politischer Auseinandersetzungen sind, erneuter Prüfung. Das oben skizzierte Verfahren läßt im Gegenteil vermuten, daß es geeigneter ist, Verbesserungen aus der Praxis aufzunehmen und Anregungen aus den Fachwissenschaften zu berücksichtigen, als politische Entscheidungen zu fällen. Tatsächlich gehen der Arbeit der für die einzelnen Unterrichtsfächer zuständigen Kommissionen politische Entscheidungen voraus: die Abkommen der Ministerpräsidenten, die Beschlüsse der Kultusminister, die Schulgesetze der Länder etc., Entscheidungen über das Weiterbestehen, die Auflösung oder die Umwandlung von Schularten, die Zuordnung von Gegenständen (zum Beispiel mit der Arbeitslehre) oder zeitlicher Ressourcen (5. und 6. Schuljahr, 10. Schuljahr) zu bestimmten Schulformen, die Reihenfolge und den Anteil der Fächer, die Schulabschlußprüfungen und -zeugnisse und die damit verbundenen Berechtigungen normieren die Lehrpläne bis in Einzelheiten oder schränken die wählbaren Alternativen stark ein. Auf diese Entscheidungen wirken zahlreiche gesellschaftliche Kräfte. Die dabei in Gesetzen und Erlassen fixierten Konsensformeln (zum Beispiel „christliche Gemeinschaftsschule“) können jedoch in der Gestaltung der Lehrpläne in einer Weise in Ziele ausgelegt werden, die nicht den Intentionen aller an der politischen Auseinandersetzung Beteiligten entspricht.

Die Kultusminister legen nicht nur durch die Lehrplanerlasse die Unterrichtsinhalte fest, ebenfalls durch das Zulassungsverfahren für Unterrichtsbücher zum Gebrauch an Schulen werden die Unterrichtsinhalte stark beeinflußt. So können Ziele für den Unterricht festgelegt werden, die in Lehrplänen und Schulgesetzen nicht immer explizit formuliert sind. Der Staat kann direkt die politische Tendenz des Unterrichts vorschreiben.

Als Beispiel führen Dahle und Hamischfeger die Rundverfügung des Berliner Senators für

<sup>14)</sup> Vgl. Bildungsbericht '70, S. 130.

<sup>15)</sup> Man vergleiche zum Beispiel aus einem dem Senator für Schulwesen Berlin vorgelegten Bericht die folgenden Bemerkungen:

„Schließlich hatte die Planungsarbeit von *schulpolitischen Voraussetzungen* auszugehen. ... Die Gesamtschule sollte alle Abschlüsse des konventionellen Schulwesens ebenfalls ermöglichen. Das vertikal gegliederte Schulwesen liefert demnach den Maßstab, an dem die Erfolge des künftigen horizontal gegliederten Schulwesens zu messen sein werden. Deshalb sind bereits in der Planung Fächerkanon, Lehrziele, Abschlußbedingungen auf das vertikal gegliederte Schulwesen zu beziehen.“ (Wolfgang Schulz, *Zur Differenzierung an Gesamtschulen*, in: *Zur Theorie der Schule*, mit Beiträgen von P. Fürstenau u. a., Weinheim/Berlin/Basel 1969 [Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen, Reihe B, Band 10], S. 138 f., Hervorhebung im Original!)

<sup>16)</sup> Richtlinien für den Unterricht, Erlaß, vor S. 1.

Volksbildung vom 15. 12. 1960 über die Bezeichnung der „Sowjetischen Besatzungszone“ an, die in neu zu genehmigenden Schulbüchern entweder als „Sowjetische Besatzungszone“ oder „pleonastisch als DDR unter Verwendung der Anführungszeichen und des Zusatzes ‚sogenannt‘ zu bezeichnen“ ist.<sup>17)</sup>

### Die Lehrplantheorie Erich Wenigers

Sind Lehrpläne die Resultante aus einer Fülle von gesellschaftlichen Ansprüchen oder sind sie das Ergebnis einer transparenten Auseinandersetzung über die Gestaltung von Unterrichtsprozessen?

Folgen wir einer Auslegung von Josef Dolch, so entstand die erste „wirkliche Lehrplantheorie“<sup>18)</sup> aus der Notwendigkeit, die Lehrerschaft gegen „unbillige Forderungen“ abzusichern. Dabei wurde durch theoretische Begründung des Lehrplans versucht, Kriterien nicht nur für die Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe anzugeben, sondern auch Kriterien zur Abweisung der Vorgesetzten der Lehrer, der Eltern und anderer, in die Planung des Unterrichts hineinreden zu wollen.<sup>19)</sup> Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, obsolet gewordene Lehrplantheorien zu referieren. Wir wenden uns daher der „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ von Erich Weniger zu, die uns auf die oben formulierte Frage eine Antwort verspricht.<sup>20)</sup>

Nach Weniger ist ein Lehrplan „Kodifikation des Lehrgefüges“<sup>21)</sup>, des „strukturierten Zusammenhangs des unterschiedlichen Geschehens“.<sup>22)</sup> Ein angemessener Lehrplan drückt zugleich die „Machtverhältnisse der an der Schule beteiligten Faktoren“ und die „institutionelle und rationale Verfügbarkeit von Bildungsinhalten durch vorschreibende und anleitende Ordnungen“ aus.<sup>23)</sup> | nicht

Weniger fordert, daß die „Grenze des Institutionellen und im Lehrplan Verfügbaren sorgfältig bestimmt“ werde.<sup>24)</sup> Der Unterrichtspraxis geht eine „Fülle von Entscheidungen voraus“. Doch in der Regel fallen „die letzten Vorentscheidungen . . . dem Träger des pädagogischen Aktes selber zu“.<sup>25)</sup> Freilich kann der Praktiker in allen seinen Entscheidungen an andere Instanzen sich binden oder gebunden werden, so „etwa in der Form der Methode oder der unmittelbaren Anweisung durch einen Vorgesetzten oder durch buchstabengetreue Anwendung eines Lehrplans oder eines Handbuches“.<sup>26)</sup> Durch eine solche rigide Bindung an anderen Instanzen verzichtet der Lehrer jedoch nicht nur auf seine eigene Freiheit, sondern schränkt auch die des „Zöglings“ empfindlich ein.<sup>27)</sup> Die Vorentscheidungen, denen sich der Lehrer ohne jede äußere Machtanwendung unterwerfen muß, finden ihren Ausdruck zum Beispiel in „Lehrplan und Schulordnung“. Indem der Lehrer durch seine freie Entscheidung Amtsträger wird, erkennt er für seine künftigen Handlungen diese Vorentscheidungen an.<sup>28)</sup> Über diese Bindung des Lehrers an den Lehrplan sind die Bildungsinhalte institutionell verfügbar.

<sup>17)</sup> Heiko Dahle/Horst Harnischfeger, Von der programmierten zur lernenden Schule, in: *erziehung* 1 (1968), Heft 3, S. 27.

<sup>18)</sup> Nach Dolch ist Trapp der Verfasser der „ersten wirklichen Lehrplantheorie“ (Dolch, S. 312).

<sup>19)</sup> Vgl. ebd., S. 317.

<sup>20)</sup> Erich Weniger, *Didaktik als Bildungslehre*, Teil 1: *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*, Weinheim 6./8. Aufl. 1965.

<sup>21)</sup> Ebd., S. 21.

<sup>22)</sup> Ebd., S. 1.

<sup>23)</sup> Ebd., S. 22 f.

<sup>24)</sup> Ebd., S. 13.

<sup>25)</sup> Ebd.

<sup>26)</sup> Ebd., S. 13 f.

<sup>27)</sup> Vgl. ebd., S. 14.

<sup>28)</sup> Vgl. ebd., S. 15.

Wenden wir uns der anderen Seite des Lehrplans zu. Weniger sieht in dem „Kampf um den Lehrplan“ einen „Kampf geistiger Mächte“. <sup>29)</sup> Unseres Erachtens sollte mit der heute nicht mehr anerkannten Terminologie nicht auch das von Weniger bezeichnete Problem zu den Akten gelegt werden. Bringt man nämlich die mit der Arbeitsteilung und Rollendifferenzierung zusammenhängende Ausdifferenzierung von Teilbereichen der Gesellschaft in Verbindung mit der Entstehung eines allgemeinen Schulwesens, so läßt sich die Frage stellen, wie die Schule die in Bereichen der Gesellschaft geltende Teilrationalität berücksichtigt, so daß eine Vorbereitung auf die in den gesellschaftlichen Teilsystemen geltenden Normen und Verhaltensanforderungen möglich ist, ohne daß sich die Schule ganz einem dieser Teilbereiche ausliefert. <sup>30)</sup> Die Auseinandersetzungen von Vertretern der verschiedenen Teilbereiche der Gesellschaft um die Berücksichtigung ihrer Normen und Gegenstände setzen wir an die Stelle des von Weniger angesprochenen „Kampfes geistiger Mächte“ um den Lehrplan. <sup>31)</sup> Wir meinen damit eine Fassung des von Weniger angesprochenen Problems gewonnen zu haben, die auch heute noch bearbeitbar ist. Ein Lehrplan muß die Ansprüche der verschiedenen Teilbereiche berücksichtigen, d. h. die „Machtverhältnisse der an der Schule beteiligten Faktoren“ ausdrücken oder in einer Formulierung von Kob: „das Ganze der jeweiligen sozialen Struktur“ erfassen. <sup>32)</sup>

Wenigers Lösung des Problems eines angemessenen Lehrplans besagt nun, daß der Staat „Träger des Lehrplans und regulierender Faktor ist“. <sup>33)</sup> Der Lehrplan ist einerseits eine „verwaltungstechnische Maßnahme“ des Staates mit dem Ziel, „die Einheit der Kontrolle und die Möglichkeit des Schulwechsels in seinem Herrschaftsbereich zu sichern, um die Berechtigungen zu seinem Dienst einheitlich zu gestalten und bestimmte konkrete Einzelforderungen durchzusetzen.“ <sup>34)</sup> Mit diesen Forderungen gehört der Staat zu den Teilbereichen, deren Ansprüchen die Schule den Schüler nicht vollständig ausliefern darf. Wie die anderen Teilbereiche muß sich auch der Staat die Übersetzung seiner „Ziele und Gehalte in die Form der zweckfreien Bildung gefallen lassen“. <sup>35)</sup> Andererseits ist der Lehrplan und die Schulordnung das Mittel, um die „Einheit des geistigen Lebens“, d. h. die Einheit der Kultur, herzustellen. <sup>36)</sup> Ausdruck dieser Einheit ist „das Bildungsideal“, das „rational nicht faßbar“ ist und jeweils „nur in der Bezogenheit auf konkrete Aufgaben und auf die gegebene Wirklichkeit“ lebt. <sup>37)</sup>

<sup>29)</sup> Ebd., S. 22.

<sup>30)</sup> „Gesellschaft“ soll hier die Gesamtheit sozialer Zusammenhänge begrifflich fassen.

<sup>31)</sup> Weniger würde uns in dieser Formulierung des Problems nicht folgen, weil er „Gesellschaft“ nicht als abstrakten, soziologischen Begriff verwendet, sondern sich in die Diskussion von bürgerlicher und marxistischer Gesellschaft in ihren konkreten Formen und Rechtfertigungen einläßt. (Ebd., S. 37–42)

<sup>32)</sup> „Dem Erziehungshandeln [steht] in jeder Gesellschaft letztlich immer das Ganze der jeweiligen sozialen Struktur gegenüber, anders als für das Handeln in anderen Teilsystemen, dieses Ganze ist darüber hinaus für die Erziehung auf ein relativ abstraktes Niveau zu stilisieren und auszuwählen, da es ja noch für die schlichteste intentionale Erziehung nicht darauf ankommt, ad hoc Anweisungen für eine konkrete Situation zu geben, sondern generelle, in wechselnden Lagen anwendbare Regulative und Techniken zu vermitteln.“ (Janpeter Kob, Die Interdependenz von Gesellschafts- und Erziehungssystemen, in: K. Kippert (Hrsg.), Einführung in die Soziologie der Erziehung, Freiburg/Basel/Wien 1970, S. 126. Im Original hervorgehoben.)

<sup>33)</sup> Weniger, S. 33. – Wenigers Lehrplantheorie kann nur für unseren Kulturraum Relevanz beanspruchen.

<sup>34)</sup> Ebd., S. 33 f.

<sup>35)</sup> Ebd., S. 62.

<sup>36)</sup> Vgl. ebd., S. 34.

<sup>37)</sup> Ebd., S. 66 f.

Die „Einheit des geistigen Lebens“ ist für Weniger zugleich die „innere Form des Staates“. <sup>38)</sup> Der Staat ist „als Erziehungsstaat die Schule selbst und diese eigentümliche Ordnung der Bildungsvorgänge, diese sind die Existenz des Staates im Felde der Erziehung“. <sup>39)</sup> Der Staat ist in der Schule somit gleichsam ein zweites Mal gegeben. Vom Erziehungsstaat wird auch garantiert, daß die Bindungen, denen sich der Lehrer als Amtsträger verpflichtet, seine „pädagogische Freiheit“ nicht vollständig einschränken.

Wir können diesen Staatsoptimismus Wenigers heute nicht mehr nachvollziehen. Er selbst hat auf die Gefahren hingewiesen, die bestehen, wenn der Staat nicht dem hier beschriebenen Bilde entspricht: Die „Kontinuität der Bildungsarbeit“ ist nicht gesichert, wenn Lehrplan und Schule „Machtinstrumente der den Staat beherrschenden Mehrheiten werden“ oder wenn die Arbeit der Schule „von vorläufigen Kompromissen zwischen den Parteien“ abhängt. <sup>40)</sup> Aus diesen Bemerkungen schließen wir, daß die Aussagen über den Erziehungsstaat eher einen Maßstab für die Beurteilung des Verhältnisses von Staat und Schule als eine Beschreibung dieses Verhältnisses geben. Weniger sah „die Verwandlung der starren Lehrpläne in *Richtlinien*“ und die „neue Lehrerbildung“ als Zeichen für eine Anerkennung der „Freiheit der pädagogischen Arbeit“ durch den Staat. <sup>41)</sup> In einer Kritik der „preußischen Richtlinien“ schränkt er jedoch diese Hoffnung wieder ein. <sup>42)</sup>

Die Bedingungen und Aufgaben der Gegenwart werden nach Weniger in einem im Bewußtsein einer „konkreten Bildungsaufgabe“ zu entwickelnden „Bildungsideal“ in einer ersten Schicht des Lehrplans konzentriert. Eine zweite Schicht hat dagegen die „Fülle und Vielseitigkeit des Lebens zu sichern“. „Die Kategorien zur Beherrschung der Welt und des Lebens überhaupt sollen in der Schule gelehrt werden.“ <sup>43)</sup> Diese Lehrplanschicht behandelt das Verhältnis der Fächer zu den „geistigen Grundrichtungen“. <sup>44)</sup> Die dritte Lehrplanschicht umfaßt schließlich die „Kenntnisse und Fertigkeiten“, die sich für „die Arbeit in den anderen Schichten“ als Bedingung erweisen oder deren Vermittlung von Kräften der Gesellschaft ohne jeden Bezug auf die „Bildungsaufgabe“ von der Schule verlangt wird. <sup>45)</sup>

Wie die Entscheidungen der ersten Lehrplanschicht in die zweite umgesetzt werden, wird nicht näher beschrieben. Es wird ohne jede Überprüfung der Effektivität unterstellt, die Unterrichtsfächer würden bewirken, daß die „konkrete Bildungsaufgabe“ erfüllt wird. Diese Schwäche der von Weniger vorgetragenen Theorie ist nicht aufhebbar, denn die Entscheidungen der ersten Lehrplanschicht müssen sich jedem Versuch eines beschreibenden Zugriffs entziehen, weil die Zielvorstellung, das Bildungsideal, nicht rational faßbar ist.

### *Robinsohns Modell zur Curriculum-Revision*

Wenigers Schüler Klafki deutet die „Gemeinsamkeit“, die vom Bildungsideal bezeichnet wird, als „Gemeinsamkeit von Grundüberzeugungen“, die einen Lehrplan erst

---

<sup>38)</sup> Ebd., S. 34.

<sup>39)</sup> Ebd., S. 63.

<sup>40)</sup> Ebd., S. 36.

<sup>41)</sup> Vgl. ebd., S. 62 f.

<sup>42)</sup> Vgl. ebd., S. 64.

<sup>43)</sup> Ebd., S. 77.

<sup>44)</sup> Vgl. ebd., S. 78.

<sup>45)</sup> Vgl. ebd., S. 87 f.

ermöglicht.<sup>46)</sup> Wenn nun aber Konsens die Voraussetzung staatlicher Lehrpläne ist, muß angesichts der immer wieder notwendigen Revision des Lehrgefüges gefragt werden, wie ein solcher Konsens systematisch gewonnen werden kann. An diesem Punkt setzt die Kritik und die spezifische Leistung der von Robinsohn vorgelegten Programmschrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ ein.<sup>47)</sup> Robinsohn hat überzeugend dargelegt, daß auch Klafki die Schwäche der geisteswissenschaftlichen Didaktik nicht überwunden hat, die in einer Beschränkung auf die Identifizierung vorgegebener Inhalte und auf „die Bedingungen ihrer Transposition in den Erziehungs- und Unterrichts Vorgang“ zu sehen ist.<sup>48)</sup> Robinsohn will durch die von ihm vorgeschlagene Strategie zur „Vorbereitung von Curriculumentscheidungen“, durch Verfahren, die den Prozeß der Konsensbildung transparent machen, die Entscheidungen über die Inhalte, durch die gebildet werden soll, aus einem „schieren Dezisionismus“ herausheben.<sup>49)</sup> Um auch terminologisch anzudeuten, daß die Beschränkung „des didaktischen Problemhorizontes“ zurückgenommen werden soll, wählt er den Begriff „Curriculum“, der das bisher mit Bildungskanon, Lehrgefüge und Lehrplan Bezeichnete umfaßt und die enge Verbindung von intentionalen, thematischen und methodischen Bemühungen andeutet.<sup>50)</sup>

Den Anstoß zur gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion um die Curriculumforschung und -entwicklung haben jedoch nicht lehrplantheoretische Auseinandersetzungen gegeben. Robinsohn setzt sich zunächst mit drei verschiedenen Ansätzen auseinander, das Bildungswesen der Bundesrepublik zu reformieren: dem ökonomisch-statistischen, dem sozial-politischen Ansatz und dem Ansatz zur technischen Rationalisierung des Unterrichts. Diese Ansätze können das Versprochene nicht leisten, wenn sie nicht durch eine Revision der Inhalte ergänzt werden.<sup>51)</sup> Ohne Robinsohn in seinen Ausführungen im einzelnen zu folgen, soll hier die Relevanz dieser Ansätze kurz angedeutet werden.

Die Reformversuche, von denen die Revision der Inhalte abgehoben wird, können für sich genommen zur Konservierung des bestehenden Bildungswesens führen. So knüpfen ökonomische Ansätze an Annahmen über die Normen, die Berechtigungen und die Effektivität der Unterrichtsprozesse an, die entweder am bestehenden Schulwesen abgelesen werden oder relativ willkürlich festgelegt werden, weil sich innerhalb der Ökonomie keine Kriterien für Modell-Parameter-Änderungen, d. h. für Zielvorstellungen<sup>52)</sup> gewinnen lassen. Der sozial-politische Ansatz hat im Namen des Bürgerrechts auf Bildung bestehende Institutionen „auf die Realisierung der verfassungsmäßig garantierten Chancengleichheit“<sup>53)</sup> verpflichten wollen. Wir haben oben schon einmal bemerkt, daß auch die Gesamtschulen den Erfolg ihrer Schüler an den Normen der neben ihnen weiterbestehenden Schulen des dreigliedrigen Systems messen, indem sie genau die konventionellen Abschlüsse

<sup>46)</sup> Vgl. Wolfgang Klafki, Didaktik, in: J. Dahmer-W. Klafki (Hrg.), Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger, Weinheim/Berlin 1968, S. 159.

<sup>47)</sup> Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied/Berlin 1967.

<sup>48)</sup> Ebd., S. 25 ff.

<sup>49)</sup> Ebd., S. 44.

<sup>50)</sup> Ebd., S. 1. – Man vgl. auch die Definition des Curriculum im Bildungsbericht '70: „Als Curriculum wird heute in der pädagogischen Fachsprache das Gesamtsystem von Unterrichtsinhalten und -methoden sowie Unterrichtsmaterialien zu ihrer Aneignung und Tests zu ihrer Kontrolle bezeichnet. Curricula unterscheiden sich von Lehr- und Bildungsplänen dadurch, daß sie von klar definierten und damit überprüfbareren Lernzielen ausgehen. Sie enthalten alles, was dem Erreichen des Lernzieles und seiner Kontrolle dient“ (S. 130).

<sup>51)</sup> Vgl. Robinsohn, Bildungsreform, S. 3–8.

<sup>52)</sup> Vgl. ebd., S. 6.

<sup>53)</sup> Ebd., S. 7.



ebenfalls anstreben. Nun haben aber Untersuchungen gezeigt, daß die Normen dieser Schulen an der sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Schichtung der Bevölkerung orientiert sind, so daß zum Beispiel das Gymnasium eine typische „Mittelklasseninstitution“ ist.<sup>54)</sup> Damit wird der Erfolg auch in Gesamtschulen an schicht-orientierten Normen gemessen, deren Adäquatheit ja gerade in Frage zu stellen wäre. Der technologische Ansatz schließlich „wäre wohl imstande, radikale Wandlungen im Schulwesen zu unterstützen, er ist aber kein Mittel, sie auszulösen“.<sup>55)</sup> So hat die Entwicklung des programmierten Unterrichts gezeigt, daß die vagen Lernziele der Lehrpläne nur sehr schwierig in beobachtbare Lernleistungen übersetzt werden können. Eine Operationalisierung der Lernziele kann jedoch die Frage nach der Adäquatheit dieser Ziele für die Bewältigung von Lebenssituationen nicht ersetzen.

Bildung ist nach Robinsohn „als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, . . . Ausstattung zum Verhalten in der Welt“.<sup>56)</sup> Erziehung hat durch die Vermittlung von Qualifikationen auf die Bewältigung von Lebenssituationen vorzubereiten. Die Curricula haben die benötigten Qualifikationen, das sind Verhaltensdispositionen, zu vermitteln.<sup>57)</sup> Robinsohn betont, daß in seinen eigenen Untersuchungen der „Akzent zunächst auf der Ermittlung der erforderlichen Bildungsinhalte“ liege.<sup>58)</sup>

„Damit ergibt sich für die Curriculumforschung die Aufgabe, Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese *Situationen* und die in ihnen geforderten *Funktionen*, die zu deren Bewältigung notwendigen *Qualifikationen* und die *Bildungsinhalte* und *Gegenstände*, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können. Eine solche Identifizierung wiederum kann nur erfolgen, indem die Adäquatheit und Effektivität bestimmter Inhalte zum Erwerb jener Qualifikationen und die Adäquatheit und Effektivität der Qualifikationen zur Ausübung eben jener Funktionen und zur Bewahrung in den ausgemachten Lebenssituationen systematisch überprüft werden.“<sup>59)</sup>

Die Schwierigkeit der skizzierten Aufgabe liegt darin, daß zu ihrer Lösung Vertreter verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und verschiedener Lebensbereiche kooperieren müssen, wobei einerseits wegen der fehlenden gemeinsamen Sprache Verständigungsschwierigkeiten bestehen<sup>60)</sup>, andererseits Wertentscheidungen in die Bestimmung der Curricula notwendig einfließen<sup>61)</sup>, aber nach Möglichkeit aufgedeckt werden

<sup>54)</sup> Vgl. Charlotte Lütgens, Die Schule als Mittelklasseninstitution, in: P. Heintz (Hrg.), Soziologie der Schule, Köln/Opladen 1969 (KZfSS, Sonderheft 4); ferner: Hans-G. Rolff, Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967.

<sup>55)</sup> Robinsohn, Bildungsreform, S. 8.

<sup>56)</sup> Ebd., S. 13.

<sup>57)</sup> Vgl. ebd., S. 45 und Doris Knab, Curriculumforschung und Lehrplanreform, in: Neue Sammlung 9 (1969), Heft 2, S. 174.

<sup>58)</sup> Robinsohn, Bildungsreform, S. 43.

<sup>59)</sup> Ebd., S. 45.

<sup>60)</sup> Diese Schwierigkeiten zeigen sich vor allem bei der Bestimmung der Qualifikationen: „Wir alle wissen aber aus Erfahrung, daß z. B. die Vertreter der Gesellschaftswissenschaften, die Repräsentanten von Berufsfeldern und die Didaktiker große Verständigungsschwierigkeiten haben. Als Curriculum-Kriterium ist eine Qualifikation aber nur zu verwenden, wenn es gelingt, das hier gestellte Problem in einer Art Sprachspiel zu lösen und für alle zu beteiligenden Instanzen zu eindeutigen Definitionen zu kommen“ (Doris Knab, Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrags der Curriculumforschung zur Entwicklung von Bildungsplänen, in: Reform von Bildungsplänen, Frankfurt (Main)/Berlin/Bonn/München 1969 [Rundgespräch, Sonderheft 5], S. 36).

Ausführlich behandelt dieses Problem: Jürgen Raschert, Die Bestimmung gesellschaftlicher Zielvorstellungen, in: Reform von Bildungsplänen, S. 54–60.

<sup>61)</sup> „Es handelt sich nun einmal bei der Bestimmung von Curricula um Entscheidungen von molaren Problemen, in die sowohl Wertgesichtspunkte, also Normen, wie Wissen und Meinung über die Bedingungen realer Verhaltensweisen eingehen“ (Robinsohn, Bildungsreform, S. 53).

sollen. Robinsohns Versuch, ein Modell der Auswahl und Revision von Bildungsinhalten zu finden, geschieht unter folgenden Voraussetzungen: Es geht ihm zunächst um die Aufgabe, „den Gesamthalt dessen festzustellen, was von einem Schüler im Laufe einer ‚Vollschulzeit‘ erfahren werden muß“. <sup>62)</sup> Die „Curriculumermittlung für die gesamte Schulzeit“ ist vorrangig gegenüber der Organisation der Curricula für einzelne Bildungsphasen oder in inhaltlich verschiedene Schwerpunkte. <sup>63)</sup> – Die Fachwissenschaften liefern die kategorialen Strukturen zur „Beobachtung und Interpretation der Wirklichkeit“. Jedoch dürfen weder die „akademischen Fachabgrenzungen“ noch „die fachimmanenten Zielsetzungen“ ohne weiteres die Ordnung der Curricula bestimmen. <sup>64)</sup> – „Ferner ist die Perspektive der Fachdisziplinen durch weitere Perspektiven der Einübung von Fertigkeiten und der kognitiven und affektiven Erziehung zu ergänzen, die nicht oder doch nicht unmittelbar am Universum der Fachwissenschaften abzulesen sind.“ <sup>65)</sup>

Die notwendigen Curriculumentscheidungen werden durch die „Ermittlung von Kriterien (a)“, durch die „Konstruktion . . . methodischer *Verfahrensweisen* (b)“ und durch „die Bestimmung von *Instanzen* (c), auf die sich diese Verfahrensweisen beziehen“, vorbereitet und beeinflusst. <sup>66)</sup>

a) Als Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten, d. h. von Curriculumelementen, nennt Robinsohn „die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft“, „die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen“ und „die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen“. <sup>67)</sup>

b) Verfahrensweisen zur Messung der Inhalte an den Kriterien: Die Bedeutung der Inhalte im Gefüge einer Wissenschaft ist aus deren Erfahrungshorizont selbst zu beantworten, sowohl wissenschaftslogisch als auch didaktisch. Das Verhältnis von Inhalten zu Qualifikationen allgemeinen Weltverstehens ist der empirischen Überprüfung zugänglich, so können Transfer-Hypothesen bestätigt oder verworfen werden, hypothetische Relationen zwischen spezifischen Inhalten und Qualifikationen getestet und „alternative Curricula, aus ‚informierter Willkür‘ heraus entwickelt, systematischen Experimenten“ unterworfen werden. Die Verwendungssituationen können mit empirischen Methoden auf die in ihnen erforderlichen Funktionen und die dazu notwendigen Qualifikationen analysiert werden. <sup>68)</sup> Doch reichen bei der Bestimmung der Relationen von Inhalten zu Qualifikationen und von Situationen zu Qualifikationen empirische Methoden nicht aus. Als Ersatz schlägt Robinsohn eine Reihe von Expertenbefragungen vor.

c) Dabei setzt er voraus, daß bestimmte Gruppen zur Beurteilung der erwähnten Beziehungen kompetent sind. „Instanzen“, auf die sich die Expertenbefragungen beziehen, sind die „Fachwissenschaftler“, „die Repräsentanten der wichtigsten Verwendungsbereiche für das Gelernte“ und „die Vertreter der anthropologischen Wissenschaften“. <sup>69)</sup> Die Auswertung der Befragungen soll „datenanalytische und ideologiekritische Methoden“ kombinieren. Ein präziser Fragenkatalog soll die Aussagen der Experten objektivieren. <sup>70)</sup>

#### *Zur Modifikation des Robinsohnschen Modells*

Eine Schwäche des Robinsohnschen Modells liegt darin, daß es die Probleme der Verknüpfung und Organisation von Curriculum-Elementen zu Lernsequenzen, zu Teil-

<sup>62)</sup> Ebd., S. 46.

<sup>63)</sup> Vgl. ebd., S. 45 f.

<sup>64)</sup> Vgl. ebd., S. 46.

<sup>65)</sup> Ebd.

<sup>66)</sup> Ebd., S. 47.

<sup>67)</sup> Ebd.

<sup>68)</sup> Vgl. ebd., S. 48.

<sup>69)</sup> Ebd., S. 49.

<sup>70)</sup> Vgl. ebd.

curricula und zu einem Angebot alternativer Teilcurricula ausdrücklich als zweit-rangig verwirft.<sup>71)</sup> Außer einer Bemerkung über „informierte Willkür“ erhalten wir bei Robinsohn keinerlei konkrete Hinweise.<sup>72)</sup> Doris Knab hat die Trennung der „Entscheidung über die Ziele und Inhalte des Curriculum“ von der „alle Bedingungen des Lehrens und Lernens berücksichtigenden Konstruktion der Unterrichtseinheiten, als deren Summe sich das Curriculum der Schule präsentiert“,<sup>73)</sup> verteidigt, obwohl diese Trennung dem von der Berliner Schule der Didaktik (Paul Heimann, Wolfgang Schulz u. a.) betonten Implikationszusammenhang zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen widerspricht:

„Der Nutzen einer Entscheidungen vorbereitenden Analyse“ besteht gerade darin, „sauber zu scheiden, was die Konstruktion verbinden muß . . . Eine Vermischung der Frage nach den Lernmöglichkeiten und -bedingungen mit der Frage nach den Lernzielen und den ihnen entsprechenden Inhalten macht aus einer aufzuklärenden und zu planenden Wechselwirkung mehrerer Faktoren leicht direkte Abhängigkeit der Ziele von den Mitteln; sie beschränkt damit die Ziele und Inhalte von vornherein und gefährdet ihre laufende Aktualisierung.“<sup>74)</sup>

Bei genauer Prüfung des von Knab für die Trennung von Analyse und Konstruktion vorgetragenen Arguments erkennen wir, daß a) das von Robinsohn vorgetragene Schema, in dem über eine vertikale Linie Lebenssituationen mit Inhalten verknüpft werden, modifiziert werden muß und b) nach dieser Modifizierung die Trennung nicht mehr haltbar ist, wenn empirisch überprüfbare Hypothesen gewonnen werden sollen.

Die Verknüpfung von Qualifikationen und Curriculum-Elementen stellt Hypothesen her, die behaupten, „daß das Training an sachadäquaten Curriculum-Elementen eine übertragbare Kompetenz ermöglicht, die auf neue Situationen – außerhalb des an den Elementen vollzogenen Lernvorganges – anwendbar ist“.<sup>75)</sup> Der Schüler wird in eine Lernsituation gestellt, in der an den Curriculum-Elementen eine Verhaltensdisposition erworben wird, die in späteren Lernsituationen oder in Lebenssituationen<sup>76)</sup> ins Spiel gebracht wird. Zimmer stellt, direkt an das letzte Zitat anschließend, fest: „Dieser Transfervorgang, der Einfluß einer früheren Lernsituation auf eine spätere, kann sich in unterschiedlichen Graden der Komplexität vollziehen.“ Der Transfer hängt von dem methodischen Arrangement ab. „Mit zunehmender Komplexität des Transfers [werden] die Instruktionmethoden immer entscheidender.“<sup>77)</sup> Zwischen Transfer und Lernsituation besteht folgende funktionale Beziehung:

$T = f(Q, S, Z, CE, M)$  mit  $(CE, M)$  als Lernsituation.

(Q Qualifikation, S neue Situation, CE Curriculum-Element, Z sachlogischer Zusammenhang, M Instruktionmethode, T Transfer)

Die Aufzählung der relevanten Faktoren ist nicht vollständig. So hängt Transfer auch ab von dem aus eventuell mehreren, in der Lernsituation möglichen Problemlösungsstrategien tatsächlich gewählten Lösungsweg und natürlich von Erfolg oder Mißerfolg in der Problemlösungssituation. Solche Problemlösungsstrategien sind wiederum in früheren Lernsituationen erworben oder müssen Qualifikationen anderer Art voraussetzen, die

<sup>71)</sup> Vgl. ebd., S. 46.

<sup>72)</sup> Vgl. ebd., S. 48.

<sup>73)</sup> Knab, Curriculumforschung, S. 180.

<sup>74)</sup> Ebd.

<sup>75)</sup> Jürgen Zimmer, Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne, in: didactica 3 (1969), Heft 1, S. 47.

<sup>76)</sup> Das sind Situationen, die nicht intentional auf Lernvorgänge angelegt sind, in denen jedoch in der Regel ebenfalls gelernt wird.

<sup>77)</sup> Zimmer, Curriculumforschung, S. 47.

vorher erworben wurden. Hier wird deutlich, daß Transfervorgänge auch hintereinander geschaltet werden können. In gewissen Lebenssituationen werden solche Qualifikationen zu ihrer Bewältigung erforderlich sein, die nicht an einzelnen Curriculumelementen erworben werden können, sondern die schrittweise mittels einer Sequenz von Curriculumelementen in einer Folge von Lernsituationen aufgebaut werden müssen. Die Hierarchie der dabei aufgebauten Qualifikationen korrespondiert nicht notwendig dem sachlogischen Zusammenhang der qualifizierenden Curriculumsequenz.

Das Robinsohnsche Schema<sup>78)</sup> muß somit modifiziert werden: Ausgehend von den Lebenssituationen werden die zu ihrer Bewältigung erforderlichen Qualifikationen und die qualifizierenden Curriculumsequenzen zu ermitteln sein, wobei im einfachsten Fall die Curriculumsequenz nur ein Element enthält. In anderen Fällen bestimmt das methodische Arrangement einer Menge von Curriculumelementen, ob die gewünschte Qualifikation tatsächlich aufgebaut werden kann. Hier also setzt die Analyse der Beziehung von Inhalten und Qualifikationen die Konstruktion einer Unterrichtseinheit oder sogar eines Systems aufeinander bezogener Unterrichtseinheiten voraus. Damit schlägt aber der Implikationszusammenhang zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen gegen die Erklärungen der von Robinsohn geleiteten Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien wieder durch.

#### *Ansätze zur „mittelfristigen Curriculumforschung“*

Angesichts der Komplexität der hier beschriebenen Aufgabe, nämlich aus Inhalten Unterrichtseinheiten zu konstruieren,<sup>79)</sup> liegt es nahe, auf die bereits im Schulunterricht vorliegenden Unterrichtseinheiten zu rekurrieren und zu untersuchen, welche Qualifikationen durch sie vermittelt werden. Ein solches Verfahren birgt mehrere Gefahren in sich. Zunächst führt der Nachweis der zu vermittelnden Qualifikationen „leicht zur Ausklammerung der Frage, ob diese Effekte . . . auch alle nötig sind und von der Schule vermittelt werden müssen bzw. angesichts der beschränkten Schulzeit vermittelt werden können“.<sup>80)</sup> Ferner wäre ungeklärt, ob nicht anders konstruierte Unterrichtseinheiten gewünschte Qualifikationen optimaler vermitteln könnten. Auch wäre auf diese Weise das bestehende System der Schulfächer, das doch einer Gesamtrevision unterworfen werden soll, zunächst nicht in Frage gestellt. Schließlich müßte für erwünschte Qualifikationen, die durch die vorfindlichen Unterrichtseinheiten nicht vermittelt werden, die bezeichnete Konstruktionsaufgabe gelöst werden. Es empfiehlt sich trotz der vorgetragenen Bedenken, konkrete Forschungen mit dem Ziel einzuleiten, die durch den Fachunterricht zu vermittelnden Qualifikationen zu ermitteln und die möglicherweise im Bereich eines Faches leichter zu lösenden Konstruktionsaufgaben vorrangig in Angriff zu nehmen, um mittelfristig zumindest Teilrevisionen der Curricula zu ermöglichen. Vorarbeiten für eine solche Teilrevision im Bereich des Mathematikunterrichts hat zum Beispiel Lenné mit seiner „Analyse der Mathematikdidaktik“ vorgelegt.<sup>81)</sup> Ausdrücklich wird eine solche „mittelfristige Curriculumforschung“ für den englischen Grammatikunterricht und den Pädagogikunterricht in einem Forschungsprojekt des Pädagogischen Seminars der Universität Münster beabsichtigt.<sup>82)</sup>

<sup>78)</sup> Vgl. oben, S. 437.

<sup>79)</sup> Vgl. Helge Lenné, *Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland*, aus dem Nachlaß hg. von Walter Jung in Verbindung mit der Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien, Stuttgart 1969, S. 292 ff.

<sup>80)</sup> Knab, *Curriculumforschung*, S. 179.

<sup>81)</sup> Vgl. Anm. 79.

<sup>82)</sup> Frank Achtenhagen/Peter Menck, *Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung*, in: *Z. f. Päd.* 16 (1970), Heft 3, S. 407–429.

Achtenhagen und Menck gehen von der Situation aus, daß im Ansatz der Robinsohnschen Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien „gegenwärtig nicht eindeutig auszumachen [ist], wie Situationen, Funktionen, Qualifikationen sowie die Bildungsinhalte ermittelt werden sollen“. <sup>83)</sup> Sie führen die allgemeinen Schwierigkeiten der Curriculum-Revision auf das Fehlen einer „theoretischen Modellkonzeption“ zurück, die es nicht erlaube, systematisch relevante Daten zu sammeln. <sup>84)</sup> Robinsohn, der diese „prinzipielle Schwäche bisheriger Curriculumrevision ... in einem ‚konzeptuellen Schema‘“ hat aufheben wollen, <sup>85)</sup> hat nach Ansicht von Achtenhagen/Menck bisher „das Problem der empirischen Überprüfbarkeit seines theoretischen Ansatzes noch nicht genügend weit verfolgt“. <sup>86)</sup> Achtenhagen/Menck legen als Alternative zu dem langfristigen Robinsohnschen Forschungsvorhaben eine „mittelfristige Strategie zur Curriculumforschung“ vor, bekennen sich dabei allerdings zu Robinsohns Intention einer Gesamtrevision <sup>87)</sup>:

„Bei der Langfristigkeit des Reformplanes ROBINSOHNs bieten sich angesichts der vielen offenen didaktischen Probleme mittelfristige Lösungen an, worunter von uns Versuche gefaßt werden, die die Voraussetzungen der Curriculumelemente bestimmter Fächer analysieren und in Frage stellen, primär im Hinblick auf ihre Entfernung von Erkenntnissen verschiedener Wissenschaften. Anzuschließen wäre der Versuch einer Synthese der Curriculumelemente, die sich aus dem analytischen Verfahren ergeben bzw. der Kritik standhalten.“ <sup>88)</sup>

Das Verhältnis von unterrichtlicher Praxis zu erziehungswissenschaftlicher Theorie ist nur unzureichend geklärt. Dieser Sachverhalt manifestiert sich nach Achtenhagen/Menck „besonders deutlich in der mangelnden Überprüfbarkeit der Lehrplan- und Unterrichtsziele, was auf deren ungenaue Formulierung zurückzuführen ist“. <sup>89)</sup> Die Erziehungswissenschaft hat bisher keinen befriedigenden Beitrag zur „Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Lehrplan- und Unterrichtsentscheidungen“ geliefert. <sup>90)</sup> Ferner stellt sich das Problem, daß die Verteilung der Sozialchancen mit Hilfe des Berechtigungswesens korrespondiert mit der unterschiedlichen Reduktion wissenschaftlicher Aussagen im Unterricht. <sup>91)</sup>

Auf den Unterricht wirken verschiedene gesellschaftliche Gruppen und auch die Vertreter verschiedener Fachwissenschaften ein. „Der vom Lehrplan abhängige Unterricht [ist] ein von Normen bestrichenes Feld.“ <sup>92)</sup> Diese Normen müssen im Rahmen der Curriculumforschung beurteilt und zurückgewiesen werden können. Unter einem emanzipatorischen Interesse führt hier die Pädagogik den „kritisch neu gefaßten Bildungsbegriff“ als regulatives Kriterium ein. <sup>93)</sup>

<sup>83)</sup> Ebd., S. 407.

<sup>84)</sup> Vgl. ebd., S. 408

<sup>85)</sup> Ebd. – Dieses Schema haben wir oben (S. 437) zitiert.

Vgl. auch: Saul B. Robinsohn, Ein Strukturkonzept für Curriculum-Entwicklung, in: Z. f. Päd. 15 (1969), Heft 6, S. 631–653.

<sup>86)</sup> Achtenhagen/Menck, S. 408.

<sup>87)</sup> Ebd.

<sup>88)</sup> Ebd., S. 408 f.

<sup>89)</sup> Ebd., S. 409.

<sup>90)</sup> Vgl. ebd.

<sup>91)</sup> Vgl. ebd. – Achtenhagen/Menck beziehen sich auf: Heinrich Roth, Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?, in: ders., Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern, Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1969 (Auswahl, Reihe A, Band 9), S. 5–14.

<sup>92)</sup> Achtenhagen/Menck, S. 411.

<sup>93)</sup> Vgl. ebd., S. 411 und Frank Achtenhagen, Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts, Weinheim/Berlin/Basel 1969, S. 41 ff.

Im ersten Teil der vorgeschlagenen Forschungsstrategie werden „in einer analytischen Lehrplan- und Unterrichtskritik“ Ziele und Aussagen über den jeweiligen Unterricht überprüft.<sup>94)</sup> Mit sprachlichen, logischen und empirischen Analysen sollen diffuse oder widerspruchsvolle Zielformeln ausgeschieden werden. Ferner sollen „Kriterien einer konstruktiven Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung“ entwickelt werden.<sup>95)</sup> Dazu müssen alle „den Unterricht normierenden Informationen“ gesammelt und geordnet werden.<sup>96)</sup> Als Ordnungsschema bietet sich das lerntheoretische Modell der Didaktik an. Die Prüfung der Informationen wird einerseits am Stand der Fachwissenschaften erfolgen. Andererseits wird ihr normativer Gehalt am „Interesse an der Mündigkeit des zu Erziehenden“ zu messen sein.<sup>97)</sup> Uns erscheint die von Achtenhagen angeregte Kompilation von Bildungstheorie und lerntheoretischer Didaktik als nicht konsistent. Vernunftpostulat und Bildungsbegriff, deren emanzipatorischer Kern die Herauslösung des Menschen aus der Heteronomie subjektiver Zwecke ist, lassen sich nicht nahtlos in das lerntheoretische Modell der Didaktik einfügen, da dieses Verhaltenssteuerung, d. h. Heteronomie, als Interesse artikuliert.<sup>98)</sup>

Achtenhagen/Menck erwarten

„als Ergebnisse der konstruktiven Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung . . . insbesondere

- a) die präzise, auf Überprüfbarkeit abgestellte Neufassung der Unterrichtsziele,
- b) die Einbeziehung von Beurteilungsmethoden für die objektiv zu erfassenden Schülerleistungen;
- c) die Bereitstellung korrespondierender Unterrichtsmethoden unter Berücksichtigung der entsprechenden Medien.“<sup>99)</sup>

Der lerntheoretische „Implikationszusammenhang zwischen Inhalten und Methoden“ wird im münsterschen Forschungsprojekt im Gegensatz zur Berliner Arbeitsgruppe für Curriculumstudien ausdrücklich berücksichtigt, so daß auch eine Anpassung der „Zielformeln“ bei neuen methodischen Möglichkeiten gefordert wird.<sup>99a)</sup> Um die Ergebnisse der mittelfristigen Curriculumforschung praktisch wirksam werden zu lassen, werden die „Entwicklung gezielter Unterrichtsentwürfe“ und die „Erarbeitung von Aus- und Weiterbildungsprogrammen für die Lehrer“ vorgeschlagen.<sup>100)</sup>

<sup>94)</sup> Vgl. Achtenhagen/Menck, S. 411.

<sup>95)</sup> Vgl. ebd., S. 412.

<sup>96)</sup> Ebd.

<sup>97)</sup> Ebd.

<sup>98)</sup> Diese These könnte nur in längeren Ausführungen mit ausreichendem Material belegt werden. Daher sei hier nur angemerkt, daß schon die Sprache der lerntheoretischen Didaktik (die sich in jüngster Zeit „lerntheoretische Didaktik“ nennt) den Anspruch sozialtechnischer Steuerung verrät: Unterricht hat nach Schulz seine Adressaten „mit Hilfe planmäßiger, wiederholter Belehrung aus einem Ist-Zustand ihres Denkens, Fühlens, Wollens herauszuführen und einem Soll-Zustand anzunähern“. (Wolfgang Schulz, Umriss einer didaktischen Theorie der Schule, in: Zur Theorie der Schule, S. 33) Die Frage, ob man „überhaupt zugestehen [dürfe], daß ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen diesem anderen könne aufgeopfert werden“ (F. E. D. Schleiermacher, Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt von E. Lichtenstein, Paderborn, 2. Aufl. 1964, S. 82), kann unter dem hier offenkundigen technischen Interesse gar nicht gestellt werden. Das Postulat, daß der Mensch immer auch Zweck und nie bloßes Mittel zu sein habe, läßt jedoch nicht zu, daß gegenwärtige Handlungen eines Schülers zum bloßen Mittel für einen künftigen Soll-Zustand werden.

<sup>99)</sup> Achtenhagen/Menck, S. 412.

<sup>99a)</sup> Vgl. ebd., S. 412 f.

<sup>100)</sup> Vgl. ebd., S. 413.

Im Forschungsprojekt des Pädagogischen Seminars der Universität Münster sollen die analytischen Verfahren an einem Teilbereich eines etablierten Unterrichtsfaches entwickelt werden. In englischen Grammatikunterricht ist das Material so umfangreich, daß „die detaillierte Fixierung der intentionalen Strukturen möglich scheint“. <sup>101)</sup> Die konstruktiven Verfahren sollen am Pädagogik-Unterricht erprobt werden. Bei einem neu eingeführten Fach ist der Rahmen überschaubar und damit die konstruktive Entwicklung einer fachdidaktischen Konzeption leichter, weil sehr viel weniger analytische Arbeit geleistet werden muß. Die im Pädagogik-Teilprojekt zu entwickelnden konstruktiven Verfahren sollen generalisierbar sein. Ihre Bewährungsprobe werden sie später im zweiten Teil des Grammatik-Teilprojekts zu bestehen haben. <sup>102)</sup>

### *Das LOT-Projekt*

Auch das LOT-Projekt an der Universität Konstanz versucht seine vorläufigen Ziele, nämlich zunächst die Entwicklung eines Modells für curriculare Entscheidungsprozesse über Lernziele und die Erarbeitung und Erprobung lernzielorientierter Tests, die dem Projekt seinen Namen gegeben haben, zu erreichen in einer Beschränkung auf ein „im klassischen Fächerkanon“ seit langem etabliertes Fach, den Französischunterricht, und den neu zu entwerfenden „Bereich der Elementarerziehung“, der wie der Pädagogikunterricht „bisher noch nicht unter einem einheitlichen Aspekt gesehen wurde“. <sup>103)</sup> In dem etablierten Fach liegt ein umfangreiches Inventar „alternativer Zielsetzungen und Entscheidungskriterien“ vor, so daß das Forschungsprojekt sich auf den Verlauf und die Ergebnisse der Entscheidungsprozesse konzentrieren kann. Für den Bereich des Elementarunterrichts werden sich sehr offene Entscheidungssituationen ergeben, in denen neue Lernziele erst noch erarbeitet oder entdeckt werden müssen. <sup>104)</sup> Der Anspruch der ersten Phase des LOT-Projekts ist bescheidener als im münsterschen Forschungsprojekt. Es werden nicht Unterrichtsmethoden, Unterrichtsentwürfe, fachdidaktische Konzeptionen etc. erarbeitet, als Produkt sollen lernzielorientierte Tests entwickelt und Informations- und Entscheidungsprozesse durchleuchtet werden, die zur Formulierung der Lernziele führen. Schließlich soll der Zusammenhang von Prozeß und Produkt, zum Beispiel durch „Schätzungen hinsichtlich der möglichen Varianz der Produkte“, aufgeklärt werden. <sup>105)</sup>

In den Verfassungen, Schulgesetzen, Lehrplänen sind bislang die Lernziele in der Regel nicht operationalisiert, in Form von Verhaltensbeschreibungen für genau bestimmte Problemlösesituationen angegeben.

Als Beispiel nehme man etwa die zu Beginn dieses Berichtes angesprochenen Verfassungsziele, so aus Art. 131 der Verfassung des Freistaates Bayern vom 2. Dezember 1946:

- „(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.
- (2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne.“ <sup>106)</sup>

<sup>101)</sup> Ebd., S. 414.

<sup>102)</sup> Vgl. ebd.

<sup>103)</sup> Karl-Heinz Flehsig, Ariane Garlichs, Hans-Dieter Haller, Klaus Heipke, Heide Schlösser, Probleme der Entscheidung über Lernziele, in: *Programmiertes Lernen* 7 (1970), Heft 1, S. 1-32.

<sup>104)</sup> Vgl. ebd., S. 8.

<sup>105)</sup> Vgl. ebd., S. 7.

<sup>106)</sup> Zitiert nach: L. Froese (Hrg.), *Bildungspolitik und Bildungsreform*, München 1969, S. 97.

Ein weiteres Beispiel (aus den schon zitierten nordrhein-westfälischen Richtlinien von 1963) zu den Unterrichtsaufgaben im Mathematikunterricht der Sexta, ein Unterrichtsziel wird, wie folgt, angegeben: „Die Rechenverfahren in den vier Grundrechenarten mit natürlichen Zahlen müssen beherrscht und auf eine der Stufe angemessene Weise verstanden werden.“<sup>107)</sup> Daß man „Aufgeschlossenheit für alles Schöne“ nicht in konkreten Situationen messen kann, weil über „das Schöne“ kein Konsens zu erreichen ist und Aufgeschlossenheit auch vorge-täuscht werden kann, leuchtet jedem ein. Aber auch im Mathematikunterricht mit sehr präzise bestimmbareren Unterrichtsgegenständen finden wir in herkömmlichen Lehrplänen vage Zielformeln, wie „auf eine angemessene Weise verstehen“, die nicht operationalisiert sind.

Das LOT-Projekt klassifiziert die Aussagen über Lernziele

„nach ihrer spezifischen Funktion . . . in ‚Leitideen‘ (die der Entwicklung von neuen Perspektiven, der Markierung von pädagogischen oder ideologischen Positionen und der Analyse historischer Bildungskonzeptionen dienen), ‚inhaltliche Bestimmungen‘ (die Lernziele in den Zusammenhang kultureller, fachwissenschaftlicher, rollenbedingter usw. Systeme bringen) und ‚Aufgabenbeschreibungen‘ (die Auskunft geben über die Aufgaben und Situationen, in denen sich ein Individuum aufgrund eines Lernprozesses kompetent verhalten soll).“<sup>108)</sup>

Die oben zitierten Ziele aus der bayerischen Verfassung wären den Leitideen zuzuordnen, „vier Grundrechenarten mit natürlichen Zahlen“ wäre eine inhaltliche Bestimmung. Eine Aufgabenbeschreibung wäre etwa: „Von vier gegebenen Sätzen diejenigen zwei auszuwählen, in denen der Plural von Bank (Bänke) und Bank (Banken) richtig gebildet ist.“

Das LOT-Projekt bezieht die Entscheidungsprozesse über Lernziele auf Aufgabenbeschreibungen, weil aus so operationalisierten Zielen sich ziemlich leicht lernzielorientierte Tests entwickeln lassen. Für simulierte Entscheidungssituationen über Lernziele wird von der Forschungsgruppe versprochen, „alle in der Literatur verfügbaren Aussagen über Lernziele der beiden relevanten Bereiche [Elementarunterricht und Französischunterricht] in die Form von Aufgabenbeschreibungen“ zu bringen.<sup>109)</sup> Auf die Darstellung und Begründung des allgemeinen entscheidungstheoretischen Modells, das den „in Form von Werkstattseminaren“ geplanten Simulationsexperimenten zugrunde liegt, müssen wir hier aus Platzgründen verzichten.

Die „Vermutung, daß im Falle von Entscheidungen über Leitideen die Vieldeutigkeit und die Attraktivität der Formulierungen zur Unschärfe der Entscheidungsalternativen in ihrer verbalen Repräsentation führen, so daß der intendierte Entscheidungsprozeß sowohl seine empirische Überprüfbarkeit als auch seine pädagogische Relevanz verliert“<sup>110)</sup>, muß unseres Erachtens aus systemtheoretischer Sicht in Frage gestellt werden, denn auch die Leistung von vagen oder widerspruchsvollen Zweckformeln für die Organisation von Entscheidungen über Lernprozesse kann durchaus untersucht werden.<sup>111)</sup> Dasselbe gilt für die Hoffnung, man könne „möglicherweise Leitideen empirisch . . . durch die Teilmenge der ihnen zugeordneten Aufgabenbeschreibungen“ definieren.<sup>112)</sup> Auch die Einsicht, daß „Entscheidungen über Lernziele in unserer

<sup>107)</sup> A.a.O., S. 7.

<sup>108)</sup> Flechsig u. a., S. 18.

<sup>109)</sup> Ebd., S. 19.

<sup>110)</sup> Ebd., S. 18 f.

<sup>111)</sup> Zur Funktion unbestimmter oder widerspruchsvoller Zwecke vergleiche man: Niklas Luhmann, Zweckbegriff und Systemrationalität, Tübingen 1968, besonders S. 145 ff. und 156 ff.

<sup>112)</sup> Vgl. Flechsig u. a., S. 19. Hier wird verkannt, daß präzisierete Leitideen ihre Konsensfähigkeit verlieren können. Vgl. Luhmann, S. 149 ff.



Gesellschaft permanent stattfinden“, daß Entscheidungen in ganz verschiedenen Gremien und Ebenen, „zuletzt im Klassenraum selbst“ getroffen werden,<sup>113)</sup> sollte unseres Erachtens zu einer Modifikation des Modells in der Richtung führen, daß in *mehreren, aufeinander bezogenen* Instanzen über Ziele entschieden wird.

### *Möglichkeiten und Grenzen von Tests*

Die bildungspolitische Relevanz lernzielorientierter Tests zeigt sich vor allem, wenn wir diese „kriteriums-bezogenen“ Tests von den für die Auslese in unserem Schulsystem entwickelten „norm-bezogenen“ Tests abheben.

Normbezogen ist ein Test, „dessen Werte nur mit Bezug auf die Verteilung von Werten in einer Testgruppe interpretierbar sind, anders ausgedrückt, die Werte geben das Ausmaß individueller Unterschiede wieder“.<sup>114)</sup> Kriteriums-bezogen ist ein Test, dessen Werte „ihre Bedeutung durch Bezug auf einen *externen Maßstab (Kriterium)*“ erhalten.<sup>115)</sup>

Der externe Maßstab ist bei den lernzielorientierten Tests das operational definierte Lernziel. Norm-bezogene Tests sind zum Beispiel die seit 1948 in Deutschland für die Übergangsauslese zu den Sekundarschulen entwickelten Tests, deren Anwendung sich allerdings nicht durchgesetzt hat. Zimmer hat die selektive Funktion dieser norm-bezogenen Tests in einem Aufsatz über restaurative und innovative Funktionen der Psychologie im Bildungswesen aufgedeckt:

„Statt das Testinstrumentarium beim Schultübertritt zur Analyse sozio-kultureller Handicaps einzusetzen, aus der heraus das schulische Training sich wirksam erst ableiten ließe, mißt man mit den Auslesetests den Grad der Verfügbarkeit über statusrelevante Leistungen, um dann aus einer Perspektive, die in der Regel die höheren und mittleren Sozialschichten privilegiert, das ‚pass-limit‘ für den Oberschul-Besuch festzulegen.“<sup>116)</sup>

„Nicht schichtenspezifisch analysierte Tests sind dann ein verstecktes Instrument sozialer Auslese, wenn in der Häufigkeitsverteilung die Mittelwerte der Teilpopulationen signifikant vom Mittelwert der Gesamtpopulation abweichen – mit anderen Worten: wenn die Mittelwerte der unterprivilegierten Splitgruppen signifikant unter dem Mittelwert der Gesamtpopulation liegen.“<sup>117)</sup>

Da in den Schulen nach den Forderungen des Deutschen Bildungsrates und der Bundesregierung die Schüler nicht mehr in ihren Lernprozessen durch einen starren Lehrplan festgelegt werden sollen, sondern ihnen ein Angebot alternativer Lernprogramme innerhalb eines gemeinsamen Rahmens gemacht werden soll,<sup>118)</sup> besteht kein Bedarf mehr an Tests, die den voraussichtlichen Schulerfolg an den sozio-kulturell verschiedenen Normen der konventionellen Schulformen messen. Vor allem werden jetzt Tests zur Diagnose individueller Lernfortschritte benötigt. Diese Aufgabe erfüllen aber auch nicht die schichten-spezifisch analysierten, norm-bezogenen Tests. Zum Vergleich muß das gesetzte Lernziel und nicht die mittlere Leistung einer Schülergruppe herangezogen werden. Es müssen lernziel-orientierte Tests entwickelt werden. —

<sup>113)</sup> Flehsig u. a., S. 15.

<sup>114)</sup> Robert M. Gagné, Die Bedingungen menschlichen Lernens, Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1969, S. 209.

<sup>115)</sup> Ebd.

<sup>116)</sup> Jürgen Zimmer, Restauration oder Innovation: Zur Rolle der Psychologie in der Reform des Bildungswesens, in: K. Aurin (Hrg.), Bildungspolitische Probleme in psychologischer Sicht, Frankfurt a. M. 1969, S. 158 f.

<sup>117)</sup> Ebd., S. 161 f., im Original hervorgehoben.

<sup>118)</sup> Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 62 und Bildungsbericht '70, S. 134.

Das Gesamtangebot alternativer Lernziele sollte allerdings in einer Analyse auf subkulturelle Normen untersucht werden.

Der Deutsche Bildungsrat gibt dem alten Wort „Lehrplan“ einen neuen begrifflichen Inhalt:

„Durch den Lehrplan wird das curriculare Gesamtprogramm einer Schule bestimmt... Da nicht jede Schule alle wünschbaren Curricula anbieten kann, sondern eine Begrenzung des Angebots nach regionalen und schulorganisatorischen Gesichtspunkten vorgenommen werden muß, werden die Lernangebote der Schulen entsprechende Unterschiede aufweisen.“<sup>119)</sup>

Durch eine solche mit den Curricula gegebene Einschränkung der für einen Schüler wählbaren Lernziele könnten schichtenspezifische oder regionale Benachteiligungen tradiert werden. Zur Aufdeckung solcher Benachteiligungen müssen schichtenspezifisch analysierte, normbezogene Tests entwickelt werden, die jedoch nicht mehr eine selektive Funktion erfüllen, sondern die Lernerfolge von Schülerpopulationen bei einem verschiedenen curricularen Angebot vergleichen. — Sowohl die zu entwickelnden lernziel-orientierten Tests als auch die zuletzt angesprochenen norm-bezogenen Tests dürfen sich nicht auf die Kontrolle kognitiver Lernleistungen beschränken. Auch die Entwicklung der Lernmotivation und der sozialen Kompetenz wird zu den Lernzielen gehören.<sup>120)</sup> Da Qualifikationen aus diesen Bereichen zum Teil als unbeabsichtigte Nebenwirkungen vermittelt werden bei der Absolvierung von Curricula, die auf kognitive Lernleistungen angelegt sind, sollten Tests zur Messung der nicht kognitiven Lernleistungen bei Teilrevisionen der Curricula verwendet werden, um eventuell unbeabsichtigte Nebenwirkungen aufzudecken. Das LOT-Projekt verspricht die Entwicklung lernziel-orientierter Tests auch für den affektiven und den psychomotorischen Bereich, sofern die simulierten Entscheidungsprozesse Ziele aus diesen Bereichen als Resultate zeitigen. Zur Aufdeckung gar nicht oder nicht offen intendierter, vielleicht unerwünschter oder gar nur heimlich erwünschter Lernergebnisse wird dieses vom LOT-Projekt zu entwickelnde Testinventar jedoch nur zum Teil geeignet sein. Tests dürfen sich nicht einseitig an die Entscheidungsperspektiven binden, wenn die mit ihrer Hilfe angelegten empirischen Untersuchungen nicht nur die manifesten, sondern auch die latenten Lernprozesse und -ergebnisse aufklären sollen.

Die zuletzt vorgetragene Kritik an den Möglichkeiten dieses Forschungsprojekts läßt sich auch auf den Ansatz der Robinsohnschen Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien und auf das münstersche Projekt übertragen. Curriculumforschung und -entwicklung wird in beiden Fällen auf Entscheidungsstrategien gestützt, die schließlich präskriptive Aussagen liefern. Empirische Kontrollen der Wirkungen von Lernsituationen werden nur für die durch die Entscheidungsstrategien ausgeblendeten Bereiche angesetzt. So wird zum Beispiel bei Robinsohn nicht nach den Wirkungen von nicht-thematisierten Inhalten der Schule gefragt. Achtenhagen/Menck sprechen zwar von „impliziten Intentionen“ des Pädagogik-Unterrichts, meinen damit die Intentionen, die unausgesprochen Auswahlentscheidungen der Lehrer leiten,<sup>121)</sup> fragen auch nach der Realisierbarkeit expliziter und impliziter Intentionen, die Unterrichtskontrolle untersucht jedoch nur den „Erfolg“<sup>122)</sup> und ist damit durch die Entscheidungsperspektiven der Lehrplan-, der Lehrbuchverfasser und der Lehrer eingeschränkt auf manifeste Lernprozesse. Zwei Beispiele mögen diese abstrakten Bemerkungen verdeutlichen: Nicht-thematisierte

<sup>119)</sup> Strukturplan, S. 63.

<sup>120)</sup> Ebd., S. 85 ff.

<sup>121)</sup> Vgl. Achtenhagen/Menck, S. 425.

<sup>122)</sup> Vgl. die ebd. auf S. 428 angegebene Skizze.

Inhalte (nicht Thema intentionaler Lernprozesse) sind heute in der Regel die Rollenbeziehungen der Lehrer untereinander und mit ihren Vorgesetzten. Sprache ist in den meisten Unterrichtsfächern nicht-thematisierter Inhalt von Lernsituationen; die resultierenden Sprachlernprozesse bleiben jedoch meist latent.

#### *Zu Fragen einer gesellschaftstheoretisch-orientierten Curriculumforschung*

Wir vermuten, daß gerade durch die Deskription latenter Lernprozesse die Aufmerksamkeit der Erziehungswissenschaft wieder auf Themen gelenkt werden könnte, die sie gegenwärtig in einer fragwürdigen Trennung der Disziplinen häufig an die Bildungssoziologie abgeschoben oder den marxistischen Kritikern des Bildungssystems überlassen hat, die aber bei der Begründung der pädagogischen Wissenschaft einmal zentral waren: die Funktion der Erziehung für Reproduktion und Transformation der Gesellschaft.<sup>123)</sup> Die Funktionen der Schule für die gesellschaftlichen Teilsysteme lassen sich unter Bezug auf die Schulzwecke diskutieren, in denen die gesellschaftlichen Ansprüche in eine schulintern bearbeitbare Fassung gebracht werden. Die Leistung von vagen und von widerspruchsvollen Zweckformeln für den Bestand des Schulsystems und seiner Teile müßte genauer untersucht werden.<sup>124)</sup> Schließlich müßte das gebrochene Verhältnis von Zwecken, die auf Leistungen zur Erhaltung von Teilsystemen der Gesellschaft zielen, zu Zwecken, die an der Autonomie von Schülern orientiert sind, bei allen Entscheidungen über Lernziele reflektiert werden.<sup>125)</sup>

<sup>123)</sup> Der marxistische Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld schreibt: „Wir mißtrauen der Pädagogik und glauben nicht, daß die Aufgaben, die sie der Erziehung setzt, auch ihre gesellschaftliche Funktion sind. Wir ahnen, daß diese Funktion verschleiert, unbekannt bleiben soll“ (Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, [1925], Frankfurt a. M. 1967, S. 53). Die „Funktion der männlichen Erziehung“ ist „die Erzielung der psychischen Struktur, die den erreichten Gesellschaftszustand zu erhalten vermag“. (Ebd., S. 85) – „Die manifesten Funktionen der Reproduktion gesellschaftlicher Hierarchie“ und „die teils manifesten, teils latenten Funktionen der Transformation“ behandelt Willy Strzelewicz am Beispiel der Volksschule in seinem Aufsatz: Die unterbelichtete Schule, in: Die Deutsche Schule 62 (1970), Heft 1, S. 2–16. Zitat S. 3. Wir vermuten, daß die hier vom Bildungssoziologen als manifest bezeichneten Funktionen für die Lehrer und Schüler in den Lernsituationen zumeist latent bleiben. – Schleiermacher hat den Zusammenhang von „Erziehung“ und „Reproduktion und Transformation der Gesellschaft“ mit den Begriffen „Erhalten und Verbessern“ zu erfassen gesucht (Schleiermacher, S. 62 ff.).

<sup>124)</sup> Vgl. Anm. III.

<sup>125)</sup> In der Literatur zur Curriculumforschung hat Lenné diese Spannung zwischen „Autonomie und Heteronomie“ in einem Kategorienschema didaktischer Postulate berücksichtigt. Die hier angesprochene Dimension korrespondiert – „mit den „didaktischen Vorstellungen ‚Allgemeinbildung – Spezialbildung‘“, ist „aber andererseits auch gesellschaftstheoretisch interpretierbar: sie erfaßt das Verhältnis von – innerhalb gewisser Zeit – realisierbaren Eigenentscheidungen des Individuums zu dessen Aufwand an bloß vermittelnden Tätigkeiten (wobei sich das Individuum in diesen vermittelnden Tätigkeiten Marktbedingungen unterwerfen muß, also Warencharakter annimmt und insoweit der Selbstentfremdung unterliegt)“ (Lenné, S. 290).