

Saul B. Robinsohn: Curriculum-Revision (Kommentar)

S.B. Robinsohn beschreibt auf einer abstrakten Ebene, was eine Methode zur Curriculum-Entwicklung bzw. -revision berücksichtigen sollte. Er schlägt einen ganzheitlichen / interdisziplinären Ansatz als Voraussetzung zur Curriculum-Entwicklung vor. Die Methodik soll sowohl hermeneutische, als auch sozialwissenschaftliche und empirische Instrumente berücksichtigen. Die Aufgabe der Curriculumforschung ist, Bildungsinhalte für die Bewältigung von Lebenssituationen in den erzieherischen Mittelpunkt zu stellen. Dies korrespondiert im wesentlichen mit der vorliegenden „Curriculum-Orientierungshilfe“, indem die Gruppe der Adressaten, der Arbeits- und Gütermarkt und die Ausbildungsinstitution unter Einbeziehung von Literaturevaluierungen, Erkundungen und Beobachtungen als Ausgangspunkt für das weitere Vorgehen analysiert und reflektiert werden sollen. Die Lebenssituation der Adressaten sowie der (lokale) Arbeits- und Gütermarkt und die Ausbildungsinstitution werden als Handlungsfeld für die weitere Curriculum-Entwicklung zugrundegelegt.

In diesem Kontext fordert Robinsohn, allgemeine Bildungsinhalte und berufsbildende Spezifika zu berücksichtigen, die als Basis für eine weitere Bildung und Ausbildung, für „Weltverstehen“ sowie für „spezifische Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“. Zu den Verfahren der Curriculararbeit gehört nach Robinsohn die „Analyse der Relation von Gegenstand und Qualifikati-

on" sowie der „spezifischen gesellschaftlichen" und auch „beruflichen Verwendungssituationen". Exakte empirische Untersuchungen erscheinen ihm hierfür eher ungeeignet, zu bevorzugen sind „Expertenbefragungen und Expertengespräche", die eine ganzheitliche Betrachtung der Bildungsinhalte begünstigen. Die Aussagen sollten „unter Mitwirkung verschiedener gesellschaftlicher Instanzen und der Integration ihrer Ansprüche", für die weitere curriculare Vorgehensweise entscheidend sein. Die Curriculum-Orientierungshilfe berücksichtigt dies u.a. mit dem Vorschlag der Bildung eines Curriculumteams (mit Vertretern aller im Handlungsfeld beteiligten Gruppen). Produkte und Güter im Handlungsfeld der Adressaten sind in der Curriculum-Orientierungshilfe die Gegenstände und Bildungsinhalte, die vom Curriculumteam zur Analyse herangezogen werden, um geeignete Lern & Arbeitsaufgaben für ein Curriculum zu beschreiben. Auf eine Lernzielkatalogisierung wird in der Curriculum-Orientierungshilfe verzichtet und damit wird auch der Vorstellung von Robinsohn entsprochen, „indem die mit den ausgewählten Gegenständen verbundenen Intentionen auch jenseits behavioristischer Operationalisierung oder Schein-Operationalisierung, aber diesseits vager Normvorstellungen definiert und überprüft werden können". Produkte bzw. Gegenstände (formuliert als Lern & Arbeitsaufgaben), die von Auszubildenden geplant und hergestellt werden (wenn auch nur partiell), können für eine Überprüfung und Bewertung zur Erreichung der Kompetenzvermittlung herangezogen werden, ohne auf eine detaillierte und realitätsfremde Lern-

zieloperationalisierung angewiesen zu sein. Der ganzheitliche Anspruch einer Curriculum-Entwicklung wird somit (in einer Überprüfung und Bewertung der zu vermittelten Kompetenzen, die gemeinsam mit dem Lernenden durchgeführt werden kann) konzeptionell und kontinuierlich durchgehalten.

Auszug aus „Bildungsreform als Revision des Curriculum“. Autor: Saul B. Robinsohn, aus der Reihe Arbeitsmittel für Studium und Unterricht, erschienen bei Luchterhand, Neuwied und Berlin 1975 (5. Unveränderte Auflage), Seite 44ff

1 Was müssen Untersuchungen zur Ermittlung von Curriculuminhalten leisten?

1.1 Aufgaben und Voraussetzungen einer Curriculumforschung (Rationale)

Unter den zahlreichen Entscheidungen, die im Erziehungsprozeß zu treffen sind, ist keine wichtiger als die über das Was, über die Inhalte, durch die gebildet wird. Werden aber heute Erziehungsmittel und Unterrichtstechnik - unbeschadet normativer Zielsetzungen, die auch in ihnen zum Ausdruck kommen - auf Grund reflektierter Erfahrung und, in zunehmendem Maße, auch auf Grund der Ergebnisse kontrollierter Erprobung gewählt und fortentwickelt, so kann von einer analogen Rechtfertigung der Entscheidungen über Auswahl und Priorität der Bildungsinhalte durch rationale Begründungen und objektive Erkenntnisse nicht die Rede sein, obwohl implizite auch diesen Entscheidungen ein Konsens über die Voraussetzungen und die beabsichtigten Konsequenzen der Auswahl zugrunde liegt. Mit anderen Worten: Die Tatsache, daß auch die Wahl der Curriculuminhalte als verantwortbar und begründbar gilt, findet keine Entsprechung in den tatsächlichen Vorgängen der Curriculumentwicklung.

Unter dem Druck der unausweichlichen Forderung nach Aktualisierung des Curriculum, d. h. nach der Überwindung seines Rückstandes, und bei der Komplexheit der zu berücksichtigenden Faktoren wird es aber nunmehr notwendig, diesen Konsens zu rationalisieren, ihn bewußt einer intersubjektiven Überprüfung durch systematische Kritik und andere kontrollierbare Methoden zugänglich zu machen. Es handelt sich somit darum, inhaltliche Curriculumentscheidungen aus schierem Dezisionismus herauszuheben - wer immer sich die Normenkompetenz aneignet - und auf ausgesprochene und akzeptable Kriterien zu gründen. Jener Konsens, der in dem normativen

Anspruch geltender Bildungspläne impliziert ist, soll in einer Reihe von Ermittlungen überprüft und aktualisiert und mit den neueren Ergebnissen der Wissenschaften konfrontiert werden.

Mit einem solchen Versuch systematisch-rationaler Revision von Curriculumentscheidungen soll der Erziehungswissenschaft ein Gebiet erschlossen werden, für das Methoden erst aufgefunden, Instrumente erprobt werden müssen, ja, dessen Probleme in ihrem vollen Ausmaß noch nicht einmal bekannt sind. Gewiß ist, daß wir innerhalb eines Methodenhorizontes zu operieren haben, der hermeneutisch gewonnene Identifizierung von Bildungsgelalten, sozialwissenschaftliche Instrumente der Ermittlung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Anforderungen, die Ergebnisse empirischer Verhaltensforschung und kritische Methoden von Analyse und Wertung einbezieht. Der Mehrdimensionalität der Aufgabe entspricht die Notwendigkeit einer interdisziplinären Behandlung, die über bloße Addition von Informationen und Instrumenten hinaus an Grundprobleme eben jenes Methodenhorizontes heranzführt.

Wir gehen also von den Annahmen aus, daß in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; daß diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse, >>Disponibilität<< durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und daß eben die Curricula und - im engeren Sinne - ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind. Damit ergibt sich für 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 Bewährung in den ausgemachten Lebenssituationen systematisch überprüft werden.

Wenn im folgenden - nicht ohne kritische Anlehnung an manche der im letzten Kapitel erwähnten ausländischen Erfahrungen - der Versuch gemacht wird, Methoden und Instrumente zur Lösung der hiermit umrissenen Probleme der Auswahl und Revision von Bildungsinhalten zu bedenken, so geschieht dies unter folgenden Voraussetzungen:

- a) Obwohl die Auswahl der Inhalte und ihre Integration für jede Bildungsphase im Detail zu leisten wäre, handelt es sich doch zuerst um die übergeordnete Aufgabe, den Gesamtinhalt dessen festzustellen, was von einem Schüler im Laufe seiner Schulzeit erfahren werden muß, damit er für ein mündiges, d.h. sowohl personell als auch ökonomisch selbständiges und selbstverantwortetes Leben so gut wie möglich vorbereitet sei. Es empfiehlt sich also, zunächst eine Curriculumermittlung für die gesamte Schulzeit, für die Elementar-, Primar- und Sekundarstufen, anzustellen, deren Ergebnisse daraufhin differenziert und integriert werden müssen. Die sicherlich nicht zu vernachlässigenden Probleme der Organisation des Curriculum, mögen sie nun zeitliche Sequenzen oder inhaltliche Ordnungen betreffen, dürfen doch als sekundär angesehen werden.
- b) Ich habe schon in anderen Zusammenhängen zu zeigen versucht, daß das Curriculum nicht als mit der Kulturtradition organisch gewachsen oder im System der Wissenschaften vorgeformt angesehen werden kann. Wenn wir, wie sogleich zu zeigen ist, dennoch bei der Überprüfung der Bildungsinhalte zunächst von dem Universum der Fachwissenschaften ausgehen, so deshalb, weil vorrangig durch ihre verschiedenen Disziplinen die Beobachtung und Interpretation der Wirklichkeit, immer bezogen auf Gegebenheit und Möglichkeit, auf Gegenwart und Zukunft, systematisch unternommen wird, und weil durch ihre Methoden und Resultate der Mensch diese Wirklichkeit zu bewältigen unternimmt. Insoweit ist die Suche nach dem Kategorialen oder nach den >>structures of the discipli-

nes<< als eine Teilaufgabe der Curriculumermittlung berechtigt. Wir können jedoch im didaktischen Zusammenhang weder die akademischen Fachabgrenzungen übernehmen noch die fachimmanenten Zielsetzungen - die überdies vieldeutig sein können - ohne weiteres auf die Bildungsleistung dieser Fächer übertragen.

- c) 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 Wissenschaften abzulesen sind. Sie sind, abgesehen von elementaren Zivilisationsfertigkeiten, in den Bereichen anthropologischer Wissenschaften wie auch in denen von Kunst, Philosophie usw. zu suchen. Schon die Vorentscheidungen über Ausdehnung und Abgrenzung des gesamten Feldes aber, über das sich die Auswahl von Curriculuminhalten erstreckt, können nicht von der >>Pädagogik<< allein getroffen werden, sondern sind Sache einer Bildungsforschung, die sich dabei der Mitarbeit der anthropologischen Wissenschaften zu versichern hat.

1.2 Ein Modell zur Curriculumrevision (Operation)

Mit den folgenden abschließenden Bemerkungen soll nun in der Art eines Modells von Curriculumforschung und -entwicklung gezeigt werden, wie die notwendigen Entscheidungen vorbereitet und induziert werden können. Der oben genannten Aufgabe, Situationen und Funktionen, Qualifikationen und Bildungsinhalte und die zwischen ihnen herrschenden Relationen zu identifizieren, dienen in diesem Modell

- die Ermittlung und Anwendung von *Kriterien* (a),
- die Konstruktion geeigneter methodischer *Verfahrensweisen* (b)
- und die Bestimmung von *Instanzen* (c), auf die sich diese Verfahren beziehen.

a) *Kriterien*: Es können drei z. T. überlappende Sätze von Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten angenommen werden :

1. die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft, damit auch als Voraussetzung für weiteres Studium und weitere Ausbildung;
2. die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d. h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene;
3. die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens.

Diese Kriterien sind weiter zu spezifizieren und zu verifizieren. Grundsätzlich sind sie aus den sogenannten allgemeinbildenden und den berufsspezifischen Funktionen des Bildungsprogramms abzuleiten, bezogen auf Bedingungen personaler und gesellschaftlicher Existenz, über die selbst Konsens vorgegeben sein muß. Die Annahme, daß darüber ein Konsens innerhalb der bestehenden Gesellschaft nicht zu erreichen ist, scheint mir nicht gerechtfertigt. In der Praxis beruht die Institution eines nationalen Erziehungswesens auf der Voraussetzung einer solchen gemeinsamen Basis. Eben daß diese Voraussetzungen in den geltenden Formen bildungspolitischer Entscheidungen keine Entsprechung haben, begründet die Notwendigkeit, den Konsens durch eine Prozedur wie die hier erwogene zu aktualisieren.

b) *Verfahrensweisen*: Mit welchen Verfahren könnten Relevanz und Adäquanz von Bildungsgegenständen an den genannten Kriterien optimal gemessen werden?

1. Die Frage nach der Relevanz eines Gegenstandes innerhalb eines bestimmten Wissensbereiches stellt sich als eine wissenschaftslogische, als eine didaktische und u. U. als eine hermeneutische Aufgabe. Sie ist aus der Erfahrung der Wissenschaft selbst heraus zu beantworten.
2. Grundsätzlich öffnet sich die Analyse der Relationen von Gegenständen zu Qualifikationen allgemeinen Weltverstehens und -verhaltens der empirischen Überprüfung. Eine solche kann auf verschiedene Weisen erfolgen : Sie kann die Annahmen qualifizierender Einwirkungen bestimmter Inhalte (Transfer) mit >>bewährten<< psychologischen Theori-

en oder erhärteten Einzelbefunden konfrontieren; sie kann einzelne Hypothesen über die Relation zwischen spezifischen Gegenständen und Qualifikationen zu testen versuchen ; sie könnte alternative Curricula, aus >>informierter Willkür<< heraus entwickelt, systematischen Experimenten unterwerfen.

3. Schließlich können Analysen von spezifischen gesellschaftlichen, also auch beruflichen Verwendungssituationen und Bedürfnissen zum Nachweis erforderlicher Funktionen führen, die dann wiederum mit den durch bestimmte Gegenstände zu erwerbenden Qualifikationen zu verbinden sind. Als Beispiele derartiger Analysen seien genannt: Arbeitsplatzanalysen, Arbeitsmarktanalysen. Funktionen in Freizeit, Staat usw. können durch Analysen etwa von politischen Texten auf Gegenstand und Niveau ihres Anspruchs festgelegt werden u. ä.

Nur eine naive Überschätzung der durch exakte empirische Untersuchungen bereits gewonnenen oder zu erwartenden Erkenntnisse jedoch könnte verkennen, daß der größte Teil der genannten Aufgaben in Wirklichkeit in dieser Weise nicht zu lösen ist. Als eine durchaus entwicklungsfähige Methode ist an eine Reihe von Expertenbefragungen und Expertengesprächen zu denken, durch die eine Rationalisierung und Objektivierung des Curriculum zu erreichen wäre. Solche Expertenbefragungen gehen davon aus, daß bestimmten Gruppen, die im folgenden näher beschrieben werden, eine Kompetenz zur Beantwortung der erwähnten Fragestellungen eignet. Wenn in diesem Zusammenhang von >>Instanzen<< gesprochen wird, so soll dieses Wort die Probleme der Bestimmung dieser Kompetenz, ihrer Reichweite und Eingrenzung, ihrer Wichtung und ihres Verhältnisses zur politischen Entscheidungskompetenz nicht verschleiern.

c) *Instanzen*: Zunächst jedoch, wer sind diese Instanzen? Zum ersten Fachwissenschaftler, aus ihrer sachlichen Kompetenz heraus, die sich nicht nur auf die Einsicht in fachimmanente Zusammenhänge bezieht, sondern ebenso auf die Leistung ihres Faches im Sinne der oben genannten Kriterien; dann Repräsentanten der wichtigsten Verwendungsbereiche für das Gelernte; schließlich Vertreter der anthropologischen Wissenschaften, zu denen

auch die Erziehungswissenschaft zählt - ihre Kompetenz wird über die Bereiche der Sozialerziehung hinaus auch im Sinne der Limitierung der Aussagen anderer Gruppen (z. B. was Transfervoraussetzungen angeht) beansprucht.

Die Befragungen können nur unter der Voraussetzung erfolgen, daß die Befragten den vorgegebenen Kriterien zu folgen vermögen. Die Integration der ermittelten Aussagen kann sodann natürlich nicht durch ein additives Verfahren erfolgen, sondern geschieht durch eine Auswertung, die datenanalytische und ideologiekritische Methoden kombiniert. Wie immer sie aber im einzelnen erfolgen möge, in jedem Falle ist die Mitwirkung verschiedener gesellschaftlicher Instanzen und die Integration ihrer Ansprüche das entscheidende Merkmal der Gewinnung eines Konsens über Curriculumentscheidungen. Eben diese Zusammenarbeit haben die geschilderten ausländischen Erfahrungen demonstriert. Die Antworten der Experten werden sachlich um so verlässlicher und im allgemeinen auch um so ideologiefreier sein, je präziser der Katalog der Gegenstände und der Qualifikationen ist, den man ihnen in der Befragung vorgibt. Dieser vorgegebene Katalog eben bildet die Herausforderung zur Rationalisierung und Präzisierung des Expertenurteils, durch die das Vorkommen rational unbegründeter und unverbindlicher allgemeiner Aussagen eingeschränkt werden soll.

Probleme der Ermittlung: Eine Reihe von Ermittlungen, sagten wir, soll Inhalte identifizieren und katalogisieren, sich ihrer fachwissenschaftlichen Relevanz versichern, ihre Relation zu erwünschten Qualifikationen überprüfen und die Verwendung solcher Qualifikationen in bestimmten Situationen des persönlichen und öffentlichen Lebens nachweisen. Einige spezifische Probleme, vor die uns diese Aufgaben stellen werden, seien noch kurz erörtert.

1. Fachwissenschaftler sollen mit einem Katalog der möglichen Unterrichtsgegenstände - über Quelle und Art seiner Gewinnung wird noch etwas zu sagen sein - konfrontiert werden und zunächst über die fachimmanente Bedeutung und das Gewicht dieser Gegenstände aussagen. Dabei kann es sich nicht nur um ihre Stelle im logischen Gefüge

der betreffenden Wissenschaften handeln, es geht vielmehr, darüber hinaus, um das, was man als die Struktur einer Disziplin bezeichnet hat, also um die Wichtung ihrer Begriffe, ihrer Modelle und ihrer theoretischen Prinzipien. Es wird nicht leicht sein, die Reflexion des Fachwissenschaftlers von der schieren Reproduktion seines Faches, wie er es als wissenschaftlicher Spezialist zu behandeln gewohnt ist, auf dessen Funktion in der Erreichung von Bildungswirkungen und in der Bestimmung von Bildungshorizonten zu lenken. Die Gefahr eines fachspezifisch verzerrten Weltbildes wird nicht übersehen. Aber auch der Wissenschaftler kann auf eine Verantwortung für die Rolle seiner Wissenschaft in Bildung und Erziehung hingewiesen werden, der er sich ebenso wenig entziehen sollte wie der für ihre sonstigen sozialen Auswirkungen. Ähnliches gilt für die Hinlenkung von rein gegenwartsbezogenen auf zukunftsrelevante Perspektiven.

2. Man sieht: Nur formal läßt sich die Aussage des Fachwissenschaftlers über die fachimmanente Relevanz der ihm einsichtigen Inhalte von der Beurteilung ihres Bildungswertes im Sinne von Weltorientierung trennen. Auch in der Ermittlung der Relation von Inhalten und allgemeinen, Qualifikationen also fällt die Bewertung der Fachwissenschaftler ins Gewicht. Über ihren Kreis hinaus aber sind die anthropologischen Wissenschaften, die besonderen Kompetenzen der Verhaltenswissenschaftler, der Psychologen und Pädagogen heranzuziehen, für deren Aussage - kaum muß dies gesagt werden - die gleichen Probleme und die gleichen Notwendigkeiten kritischer Analyse gelten wie für das Urteil jener.

An dieser Stelle mag ein Wort zum >>Transfer<<-Problem seinen Ort finden. Transferbehauptungen und Transferkomponenten sind in der Tat in jeder didaktischen Zielsetzung enthalten. Dies gilt auch von dem Kategorialen oder den >>structures of knowledge<< und im weitesten Sinne von jeder behaupteten geistig-disziplinierenden und qualifizierenden Leistung einer >>Disziplin<< und einer jeden bildenden Erfahrung. Es wird also darauf ankommen, einmal die Bedingungen von Transfermöglichkeiten, soweit wir sie kennen, zu berücksichtigen und durch sie Ziel-

setzungen und -vorstellungen zu limitieren. Es ist aber sodann zu bedenken, daß die Transfer-Frage von Thorndike bis heute in einigen ihrer wichtigsten Aspekte einer Lösung nicht näher gekommen ist. Die Kritik an einer Didaktik, die den formaldisziplinierenden Wert gewisser Gegenstände behauptete, hat durch eine Reihe exakter Untersuchungen naive Transfer-Vorstellungen in Frage gestellt. Doch haben gerade diese Arbeiten zu Versuchen geführt, diejenigen Elemente positiver Kenntnis und intellektueller Operationen in präziserer Weise zu identifizieren, die sich in der Interpretation der geistigen und physischen Umwelt, auch im affektiven und kreativen Kontakt mit ihr, ständig wiederholen. Die Möglichkeit von Lernen überhaupt beruht auf der Tatsache solcher Wiederholung.

3. Auch bei der Feststellung der in spezifischen Situationen erforderlichen Funktionen und ihrer Zuordnung zu den entsprechend qualifizierenden Bildungsgegenständen und Methoden ist eine ganze Reihe von Kontrollen einzuplanen. So müßte der Befragung von >>Abnehmern<< - etwa von verantwortlichen Vertretern bestimmter Berufsgruppen - als Experten für die Anforderungen an Schulabsolventen, das Zeugnis von Berufsanfängern selbst als Kontrolle zur Seite gestellt werden. Ähnliches ließe sich für Situationen weiterer Ausbildung oder auch staatlichen und gesellschaftlichen Lebens sagen. Ferner wird darauf zu achten sein, daß normativ bestimmte Sollforderungen nicht die Form von Mitteilungen über Erfahrung und Beobachtung annehmen und daß die Dimension zukünftiger Entwicklungen im beruflichen und sozialen Leben als wesentlich berücksichtigt wird. Vagen Vorstellungen wird man auch hier durch die Form der Befragung und ihrer Auswertung zu begegnen suchen müssen.

Zu den Mitteln und Formen, mit denen diese Herausforderung von Kompetenzen geschehen und ihre Ergebnisse ausgewertet werden können, noch folgende Bemerkungen: Zunächst wird es darauf ankommen, die jeweils angesprochene Kompetenz durch die Konfrontation mit einem sachentsprechenden Kriterienrahmen und durch den Zufluß relevanter Infor-

mationen auf die Ziele der Befragung zu lenken. Es handelt sich, mit anderen Worten, um den schon erwähnten Katalog von möglichen Gegenständen. Aus welchem Grunde und in welchen Grenzen man bei der Aufstellung des Ausgangskatalogs von dem bestehenden Kanon der Wissenschaften ausgehen darf, wurde schon erörtert. Es liegt darüber hinaus durchaus im Sinne der beabsichtigten Aktualisierung und Rationalisierung der didaktischen Willensbildung, den vorgelegten und vorsortierten Katalog zunächst aus der gegenwärtigen Praxis sowie aus der fachdidaktischen Diskussion heraus zu entwickeln, um so eine breite Skala möglicher und wünschbarer Gegenstände und spezifischer Zielsetzungen zu gewinnen. Anschließend wäre eine Reihe vorbereitender >>Expertengespräche<< zu führen, in denen ein so gewonnener Katalog möglicher Gegenstände und ihrer Zielsetzungen zu revidieren und zu ergänzen wäre. Hierbei ist von der notwendigen Beschränkung eines Gesamtcurriculum auszugehen, ohne daß den Befragten eine rigide Begrenzung auferlegt werden darf.

Nun soll die Auswahl eines Gegenstandes ja durch spezifische Ziele im Rahmen der anfangs erwähnten Kriterien begründet werden. Hier stellt sich das Problem der Operationalisierung, das nicht unerwähnt bleiben soll. Die Ziele, die mit einem Gegenstand im Bildungsgefüge intendiert sind, werden zumeist als zu erwerbende Qualifikationen formuliert. Im Zusammenhang mit der Überprüfung von Leistungs- und Unterrichtserfolg ist man bemüht, derartige Qualifikationen so zu operationalisieren, daß ihre Aneignung empirisch feststellbar und überprüfbar wird. Der Versuch, in dieser Absicht zu einer >>Taxonomie<< der Bildungsziele zu gelangen, ist freilich ebenso interessant wie bisher unbefriedigend. Ebenso wenig kann es jedoch genügen, wenn man sich bei der Formulierung der Ziele in allgemeinen, unverpflichtenden und unüberprüfbaren Proklamationen ergeht, wie dies nur allzu häufig in den gebräuchlichen Richtlinien der Fall ist. Einen Begriffsrahmen zu entwerfen und zu entwickeln, in dem die mit den auszuwählenden Gegenständen verbundenen Intentionen auch jenseits behavioristischer Operationalisierung oder Schein-Operationalisierung, aber diesseits vager Normvorstellungen definiert und überprüft werden können - dies ist die ebenso schwierige wie wichtige Aufgabe, die sich der Curriculumforschung stellt.

Auch wenn die Aufgabe einer maximalen Aktivierung von Kompetenzen durch die genannten und durch weitere Ermittlungsinstrumente gelöst wäre, bliebe eine weitere, ebenso entscheidende: die ihrer Objektivierung. Gewiß sollte schon der präzise Fragenkatalog im Sinne einer Versachlichung der Aussagen wirken. Doch müssen die Antworten in jedem Falle einer kritischen Analyse und schließlich auch dem Versuch einer Wichtung unterworfen werden. Diese Analyse soll durch die den Befragten aufgegebenen Begründung ihrer Wahl nach alternativ angebotenen Kriterien erleichtert werden. Der Umfang des dadurch von vornherein Objektivierbaren sollte nicht gering eingeschätzt werden. Durch die präzisierte und begründete Aussage läßt sich eine Diskussion, bestenfalls ein >>fairer<< Kompromiß zwischen den Spezialkriterien, zumindest aber die politische Entscheidung in voller Kenntnis der Alternativen erreichen. Kurz: Auch in diesem Zusammenhang stellen die vorgeschlagenen Instrumente eine Herausforderung dar zur Rationalisierung und zur Artikulation.

Freilich, wie immer Felder abgegrenzt, Kriterien gesetzt, Experten ausgewählt werden, die Gefahr einer Manipulierung derartiger Ermittlungen - bei jedem ihrer methodischen Schritte, in der Kritik und in der Interpretation - ist nicht zu übersehen. Doch kann die Bildungswissenschaft dieser Gefahr nicht dadurch begegnen, daß sie sich der Mitverantwortung für die Rationalität bildungspolitischer Entscheidungen entzieht.

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. Sowohl die dem Curriculum zugrunde liegenden Wertpostulate und die von ihnen inferierten Normen als auch die Voraussetzungen über Verhaltenszusammenhänge müssen offengelegt und dem Konsens zugänglich gemacht werden. Kann es bei der Rationalisierung von Curriculumentscheidungen durch Bildungsforschung nicht darum gehen, Curriculumnormen deduktiv zu begründen, so kann man doch die durch die Analyse der didaktischen Diskussion, durch die Vorgabe der Gegenstandskataloge und der möglichen alternativen Zielsetzungen sowie durch Informatio-

nen über deren empirisch bereits festgestellte Relationen herausgeforderten Entscheidungen weitgehend objektivieren.

Darüber hinaus kann Curriculumforschung - im weitesten Sinne - zusätzliche empirische Überprüfungen der vermuteten oder behaupteten Bildungseffekte anstellen. Die befragten Experten erfüllen somit eine doppelte Funktion. Durch ihre Sachkompetenz gewinnt die Curriculumentcheidung eine relativ rationale Grundlage; es werden aber gleichzeitig die diesen Entscheidungen zugrunde liegenden Voraussetzungen so artikuliert, daß sie weiteren Überprüfungen leichter zugänglich werden. Damit erweist sich die hier vorgeschlagene Methode als ein Prozeß fortlaufender Rationalisierung und optimaler Objektivierung. Die bildungspolitische Entscheidung wird durch Curriculumforschung nicht ersetzt, wohl aber vorbereitet und aufgeklärt.

Vor zehn Jahren sagte der damalige Vice-Chancellor der Universität Bristol: >>Curriculumentwicklung muß kommen. . ., sobald wir einen Propheten oder eine Gruppe von Menschen haben, die gewillt sind, uns zu zeigen, wie sie unternommen werden soll.<< Curriculumpropheten haben wir nicht. Auch hat uns bisher niemand gezeigt, wie eine solche Entwicklung unternommen werden muß. Also ist es an uns, nach ihren Methoden zu suchen.