

B1 Curriculumentwicklung: Verfahren und Prinzipien

1 Einführung	278
2 Theorieorientierte Modelle und Verfahren der Curriculumentwicklung.....	281
2.1 Zur Vorgeschichte	281
2.2 Normative Curriculumentwicklung	283
2.3 Geisteswissenschaftliche Curriculumtheorie.....	283
2.4 Wissenschaftsorientierte Curriculumentwicklung.....	284
3 Übergangsmodelle	288
3.1 Revisionsmodell von Robinsohn.....	288
3.1.1 Vorbemerkungen	288
3.1.2 Das Robinsohn-Modell.....	289
3.1.3 Kritische Anmerkungen zu diesem Modell	290
3.2 Mittelfristige Curriculumentwicklung	292
4 Prinzipienorientierte Modelle und Verfahren	293
4.1 Entwicklungslogisch konzipierte Curriculumentwicklung.....	293
4.2 Situationsorientierte Curriculumentwicklung	294
4.3 Qualifikationsorientierte Curriculumentwicklung.....	295
4.4 Arbeits- und geschäftsprozessorientierte Curriculumentwicklung.....	298
4.5 Vergleich der prinzipienorientierten Modelle und Verfahren	300
5 Partizipative Modelle und Verfahren der Curriculumentwicklung.....	301
5.1 Vorbemerkungen.....	301
5.2 Offene Curricula.....	301
5.3 Schulnahe Curriculumentwicklung	303

Curricula, Lehr- oder Bildungspläne erfüllen für institutionalisierte Bildungsprozesse in Schule und Hochschule, in der Berufsausbildung und in der Weiterbildung sehr zentrale Funktionen: Sie dokumentieren die Auswahl von Zielen und Inhalten, und sie gliedern Lehr-/Lernprozesse durch eine formale und strukturelle Anordnung. Curricula müssen regelmäßig angepasst oder gänzlich neu entwickelt werden. Der vorliegende Beitrag führt in Verfahren und Modelle der Curriculumentwicklung ein. Neben den begrifflichen Grundlagen und der historischen Entwicklung liegt ein Schwerpunkt auf

1 Einführung

Seit es Schulen gibt, gibt es auch Lehrpläne/Curricula¹; sie sind nämlich ein zentrales Merkmal dieser Institution. Warum denn dann das Thema „Curriculumentwicklung“? Dafür gibt es viele Gründe: Lehrpläne müssen von Zeit zu Zeit weiter entwickelt werden, weil sich die Inhalte des zu Lehrenden und zu Lernenden verändern; Lehrpläne müssen dann und wann neu geschrieben werden, weil neue Thematiken in Wirtschaft und Gesellschaft auftauchen oder wichtig werden.

Aber nicht nur das Inhaltsproblem ist von zentraler Bedeutung; auch andere Aspekte rücken seit einigen Jahrzehnten in den Vordergrund der Curriculumentwicklung. Das sollen die drei Ausgangsfragen verdeutlichen: Was soll entwickelt werden? Wie soll das zu Entwickelnde entwickelt werden? Wer soll oder darf entwickeln?

Zunächst zur zweiten Frage: Die Qualität und die Akzeptanz der Curricula in der bildungspolitischen Öffentlichkeit und bei den Adressaten, vor allem bei den Lehrenden, hängen ganz wesentlich von den Verfahren ab, mit denen sie entwickelt werden. Diese Verfahren werden ausführlich in den Kapiteln 2 bis 4 behandelt werden.

Und ganz kurz zur dritten Frage: Sie ist in den verschiedenen Epochen unterschiedlich beantwortet worden und bis heute spannend geblieben, wie das Kapitel 5 „Partizipative Modelle und Verfahren“ zeigen wird.

Zurück zur ersten Frage: Was soll entwickelt werden? Die Antwort scheint trivial zu sein: Curricula. Doch Curricula haben unterschiedliche Dimensionen, Aspekte und Funktionen:

- An welche Zielgruppen richtet sich das Curriculum (Alter, Geschlecht, Homogenität, Vorbildung etc.)?
- Für welche Niveaustufen in den Bildungsprozessen, in welchen Bildungsgängen?
- An welchen Institutionen soll es eingesetzt werden?
- Welche Interdependenzen zu anderen Curricula bestehen?

¹ Der Begriff „Lehrplan“ kennzeichnet eine nach bestimmten Kriterien geordnete Menge von Lehrinhalten, die innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens in zielgerichteten und adressatenorientierten Lehr-Lern-Prozessen vermittelt werden sollen. Mit dem älteren Begriff „Curriculum“, der in der deutschen Diskussion erst in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, beginnend mit der Schrift von Saul B. Robinsohn (1967), wieder aktuell geworden ist, erfolgt ein Übergang von einer statischen Betrachtung (Lehrplan) zu einer dynamischen: Curriculum als Prozessgröße unter Einbeziehung lernorganisatorischer, didaktisch-methodischer und qualifikatorischer Aspekte.

- Welche Strukturierungsprinzipien sollen primär angewandt werden?
- Wie soll es dimensioniert werden: Als Rahmencurriculum (also lediglich mit relativ groben Vorgaben), als Kerncurriculum, als Bildungsgang (etwa auf der Basis von Bildungsstandards), als Kompendium von Lern- und Arbeitsaufgaben, als Kurs/Fach oder integriert in andere Kontexte?

Abbildung 1 skizziert diese Thematik, von der Planungsebene bis zur Unterrichts- und Lernsituation:

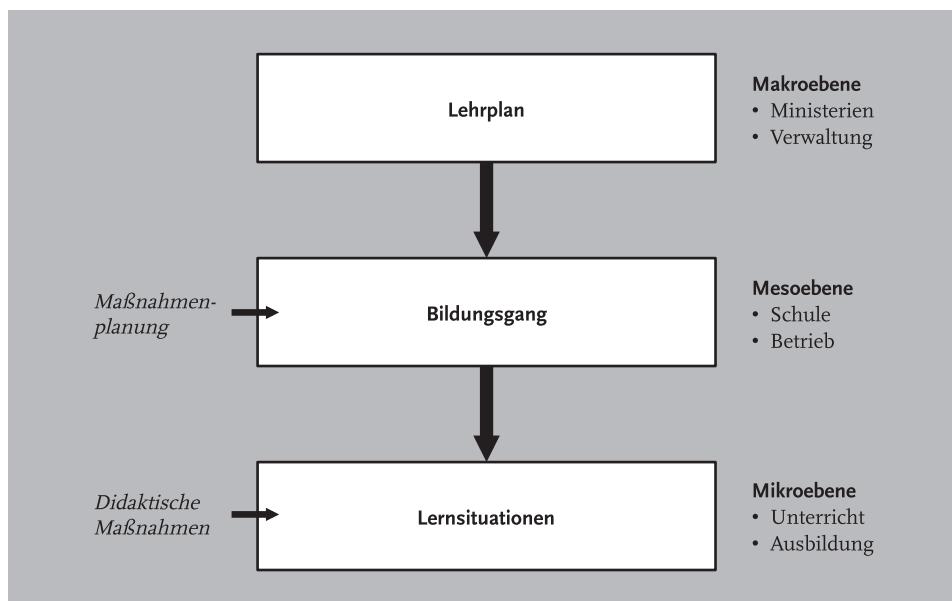


Abbildung 1: Von der Lehrplan-/Curriculumentwicklung zur Lernsituation (nach Sloane 2003, S. 5)

Ein ganz entscheidendes Merkmal eines Curriculums sind der Umfang der inhaltlichen Festlegungen und der Grad ihrer Verbindlichkeit. Mit einem Blick in die Geschichte und in die neueste Zeit ließe sich aufzeigen, dass die Bandbreite der Festlegungen zwischen „sehr wenig“ in den iPad-Schulen von Steve Jobs (vgl. Evers 2013, S. 144 f.) und „nahezu alles“ bei den Formalstufen-Lehrplänen in Preußen Ausgang des 18. Jahrhunderts (vgl. Roloff 1913, Spalten 1336 ff.) schwankt; die Details können hier nicht ausgebrettet werden.

Hinter diesen unterschiedlichen Freiheitsgraden für Lehrende und Lernende und auch hinter den verschiedenen Verfahren der Curriculumentwicklung verborgen sich unterschiedliche Auffassungen und Begründungen für das Verhältnis des Staates zu seinen Bürgern, greifbar etwa an der sogenannten staatlichen Schulaufsicht (in Ablösung der kirchlichen Schulaufsicht), die gegen den starken Widerstand der Kirchen (vor allem die Einbeziehung der Volksschulen betreffend) seit dem 18. Jahrhundert

peu à peu durchgesetzt wurde. Diese staatliche Schulaufsicht besteht bis heute fort, auch wenn sich deren Intentionen, Formen und Umfänge seither stark gewandelt haben:

- Der Staat ist nicht mehr „allmächtig“: Demokratische Prinzipien und Strukturen haben das Verhältnis der „Obrigkeit“ zu ihren Bürgern stark zugunsten der Individuen verschoben. Das gilt auch für die Curricula und die Verfahren ihrer Entwicklung.
- Der Staat ist außerstande (kompetenz- und kapazitätsmäßig), alle Lebensbereiche der Bürger zu überwachen; das trifft insbesondere auf das Schulwesen zu: Lehrende, Lernende und die Erziehungsberechtigten haben außerdem verbrieftete Rechte zur Mitwirkung.
- Das Qualifikationsniveau der Lehrenden (besonders im Primarschulbereich) hat sich gewaltig verändert: Statt Laien aus vielen Berufsständen und Arbeitsbereichen (Kirche, Militär, Handwerk, Staat/Verwaltung) unterrichten spätestens seit 1900 professionell qualifizierte Personen, die sich nicht mehr vom Staat alles vorschreiben lassen und denen der Staat auch Freiräume gewähren muss. Möglicherweise hat der Staat anfänglich die „Risiken“ qualifizierter wissenschaftlicher Ausbildung der Lehrenden unterschätzt, jedenfalls seine Interessen und seine Machtausübung betreffend (Mündigkeit ist ein ambivalentes Gut, je nachdem, auf welcher Seite man steht).

Gleichwohl: Selbstverständlich gibt es die staatliche Schulaufsicht auch heutzutage noch, und zwar sowohl für das allgemeine und berufliche Schulwesen als auch für das private Ersatzschulwesen (jedoch nicht für die privaten Ergänzungsschulen). Für die betriebliche Aus- und Weiterbildung ist das Problem komplexer: Hier spielen neben einer oft gegebenen staatlichen Rahmengesetzgebung vor allem die Interessengruppen (besonders die Sozialpartner: Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen) eine Rolle, auch die Curriculumentwicklung betreffend (Aus- und Weiterbildungsordnungen). Diese Thematik (Verfahren und Strukturen) wird hier nicht behandelt.

Die Verfahren der Lehrplan-/Curriculumentwicklung haben sich seit dieser Zeit stark gewandelt; mit den Verfahren insgesamt beschäftigen sich die nächsten drei Kapitel.

Zunächst werden drei stark theorieorientierte Modelle, nämlich die normative, die geisteswissenschaftliche und die wissenschaftsorientierte Curriculumentwicklung, vorgestellt, die zwar allesamt älteren Datums sind, von denen Elemente und Grundideen aber durchaus noch aktuell und brauchbar sind. Dann folgen zwei sogenannte Übergangsmodelle (Revisionsmodell von Robinsohn, Mittelfristige Curriculumentwicklung), bevor vier prinzipienorientierte Modelle (die entwicklungslogische, die situationsorientierte, die qualifikationsorientierte und die arbeits- und geschäftsprozessorientierte Curriculum-Entwicklung) skizziert und miteinander verglichen werden.

Den Abschluss (Kapitel 5) bildet ein Ausblick auf den national wie international aktuellen Diskussionsstand, die partizipativen Modelle betreffend.

2 Theorieorientierte Modelle und Verfahren der Curriculumentwicklung

2.1 Zur Vorgeschichte

Zunächst eine Vorbemerkung: Sehr häufig sind diese Verfahren vergangenheitsorientiert: Curricula leben aus ihrer Geschichte, sie sind oft Fortschreibungen des Beste-henden oder mehr oder weniger aufwändig betriebene Aktualisierungen. Es kann ja auch nicht alles „Unsinn“ gewesen sein, was in der Vergangenheit gelehrt und gelernt worden ist. Nur selten sind angesichts sich plötzlich ereignender gesellschaftlicher, ökonomischer oder technologischer Innovationen oder gar Revolutionen Neuschöpfungen quasi aus dem Nichts heraus, ohne Vorbilder, erforderlich. Das war in der Ver-gangenheit so, und auch in jüngerer Zeit hat es derartige Anlässe gegeben; Beispiele sind dafür die Informations- und Kommunikationstechnik oder auch, weniger abrupt kommend, Umwelttechnik und Ökologie.

Weitgehend war das abendländische Curriculum der allgemeinen (höheren) Bildung von herausragenden Persönlichkeiten (in der Regel Theologen oder Philosophen) ge-staltet worden. Aber mehr und mehr schaltete sich etwa ab dem Jahr 1000 die Kirche angesichts des Erstarkens des Bürgertums und des sich verschärfenden Kampfes zwi-schen Kaiser und Papst in diesen Diskussionsprozess um das „richtige“ Curriculum ein. Der Staat, sofern man in dem zu dieser Zeit laufenden Konstituierungsprozess der Bildung von National-Staaten überhaupt davon sprechen kann, beteiligte sich noch nicht an diesem Diskussions- und Entwicklungsprozess; denn gesamtstaatli-che Interessen wurden nur peripher berührt, da sich die Curricula lediglich an einen äußerst kleinen Prozentsatz der Bevölkerung wandten (sicherlich weniger als 5 %). Die Machthaber konnten noch darauf vertrauen, dass die Einbindung der Bürger in die agrarische Gesellschaft informell, auch unter Mitwirkung der Kirche, in der Re-gel funktionierte, und zwar durch die mündliche oder auch rituelle Weitergabe von Tugenden, Verhaltensweisen und Fähigkeiten von der älteren auf die jüngere Genera-tion, zumal die religiöse und die standesgemäße Erziehung eine bedeutende und die Gesellschaft stabilisierende Rolle spielte. In Konfliktsituationen gab es ja auch noch das Instrument der Gewalt.

Das änderte sich erst, als mit dem Entstehen moderner Staaten etwa ab 1600 die Regierungen die Notwendigkeit – nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen (Mer-kantilismus) – erkannten, auch die „einfachen“ Bürger in das gesellschaftliche Leben einzubinden. Dazu mussten sie lesen und schreiben können, um die komplizierter werdenden Regelungen und Gesetze zu verstehen und die langsam größer werden Bürgerrechte sinnvoll und in eigenem Interesse nutzen zu können. Die Staaten/Re-gierungen sahen sich mehr und mehr gezwungen, Primarschulen einzurichten, nach und nach auch die Schulpflicht (zunächst auf wenige Jahre begrenzt) einzuführen und den Lehrbetrieb organisatorisch und curricular zu regeln, alles freilich auf sehr

bescheidenem Niveau. Diese Aktivitäten berührten natürlich auch die Interessen der Kirchen (vornehmlich die der katholischen, mit der Reformation von 1517 auch die der protestantischen Kirche), die von Anfang an ein gespaltenes, ja sogar distanziertes Verhältnis zur Aufklärung, zum Mündigwerden der Bürger hatten; das trifft in besonderem Maße auf die katholische Kirche zu.

Ab dem 17. Jahrhundert änderte sich in Europa unter curricularen Aspekten sehr viel. Das hat William F. Pinar, einer der besten Kenner besonders der amerikanischen, aber auch der weltweiten Curriculum-Diskussion, in seinem voluminösen Kompendium (1143 Seiten) sehr schön herausgearbeitet (vgl. Pinar et al. 2006): Wolfgang Ratke (1571-1635), der Tscheche Johann Amos Komenský (Comenius; 1592-1670), der Franzose Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Friedrich Herbart (1776-1841) und Wilhelm von Humboldt (1770-1835), nach Pinar „figures influential not only in Germany and throughout Europe, but in the United States as well“ (ebd., S. 810).

Im 17. und 18. Jahrhundert sind es im Wesentlichen einzelne Personen (Philosophen, Pädagogen), die die curricularen Entwicklungen prägen. Aber mehr und mehr zieht der Staat die Verantwortung für die Curricula an sich: er bestimmt nicht nur die Inhalte der Lehrpläne, sondern legt auch die Verfahren fest, mit denen sie erstellt werden. Das zuständige Ministerium (für die allgemeinbildenden Schulen immer das Kultusministerium) beruft „nach Gutdünken“ beratende Kommissionen, denen auch Lehrende angehören, aber die letztendliche Entscheidung über das Curriculum behält es sich vor; „Lehrplanentwicklung [...] vollzieht sich in einem bislang weitgehend unbekannten Raum“ (Flechsig/Haller 1973, S. 41).

Ab dem 19. Jahrhundert erlangte der Staat, nicht nur in Deutschland, die nahezu vollständige Organisations- und Gestaltungsmacht über das allgemeine Schulwesen, von privaten Schulen mit quantitativ geringer Bedeutung einmal abgesehen. Die staatlich verordneten Curricula regelten sehr detailliert, was den Lernenden beizubringen war. Diese Curricula bezeichnet man als „geschlossene Curricula“, weil sie den Lehrenden (und damit natürlich auch den Lernenden) keine oder allenfalls nur sehr geringe curriculare Freiheitsgrade einräumten; lediglich in der Unterrichtsmethode gab es gewisse Spielräume. Und natürlich kontrollierte der Staat, wie einleitend schon bei den Formalstufen beispielhaft erwähnt, mit einer eigens dafür eingerichteten organisatorischen Instanz, der schon genannten „Schulaufsicht“, die Einhaltung der obligatorischen Vorgaben. Gesellschaftlich relevante Gruppen wie Kirchen oder soziale Organisationen waren an diesen Prozessen ebenso wenig beteiligt wie Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerorganisationen; auch Elternverbände und die Wissenschaften waren nicht einbezogen.

Zunächst zu einem bekannten Verfahren, das allerdings weitgehend der Vergangenheit angehört:

2.2 Normative Curriculumentwicklung

Erziehungs- und Ausbildungsprozesse ohne Normen sind nicht denkbar zumindest nicht sinnvoll. Über die Notwendigkeit von Normen besteht in der Pädagogik Einvernehmen, über die Normen selbst natürlich nicht. Mit diesen Normen sind Werte gemeint, die im jeweiligen Gesellschafts- und Menschenbild verankert sind.

Unter normativer Curriculumentwicklung versteht man

[...] ein System, das ausgehend von vorpädagogischen Sinn-Normen über das menschliche Leben, über die Stellung des Menschen in der Welt oder über die Natur des Menschen, diese Normen dann auslegt auf Erziehungsziele, daraus alle Inhalte des Unterrichts ableitet, also den Lehrplan gewinnt, und schließlich bis zu Methoden- und Erziehungsformen weiter differenziert. (Blankertz 1969, S. 19)

Nach dieser Theorie lassen sich also die Lehr- und Unterrichtsmethoden, also die Didaktik und Methodik des Lehrens und Lernens, aus obersten Normen (Weltbild, Menschenbild) ableiten. Diese Theorie ist in der Vergangenheit mehrfach praktisch umgesetzt worden, in Europa vor allem im 17. und 18. Jahrhundert, als die katholische und die protestantische Kirche großen Einfluss im Bildungswesen besaßen.^[2] Aber auch in neuerer Zeit gibt es Beispiele, von denen zwei weltweit bekannte Modelle genannt werden sollen, ohne dass hier Einzelheiten gebracht werden können:

- Primarschulpädagogik der Italienerin Maria Montessori (1870-1952)
- Marxistische Pädagogik, basierend auf Karl Marx (1818-1883) und anderen

In beiden Fällen handelt es sich um geschlossene Ansätze im Sinne der normativen Curriculumtheorie. Es lässt sich allerdings relativ leicht beweisen, dass die Curricula, die auf den Grundlagen der jeweiligen Theorien entwickelt wurden, theoretisch nicht stimmig sind: Auf der Basis von obersten gesellschaftlichen, religiösen oder politischen Normen und Erziehungszielen lassen sich jeweils unterschiedliche Curricula entwickeln, die dann mit zahlreichen didaktisch-methodischen Varianten in Unterrichtswirklichkeit umgesetzt werden können.

Ein weiteres bekanntes und breit praktiziertes, aber inzwischen weitgehend ad acta gelegtes Modell ist das Folgende:

2.3 Geisteswissenschaftliche Curriculumtheorie

Dieses Modell ist in Deutschland im 20. Jahrhundert vor allem in Abgrenzung von den normativen Traditionen entwickelt worden, hat aber auch außerhalb dieses Landes in der internationalen Curriculum-Diskussion durchaus eine Rolle gespielt (vgl.

2 Ein bekanntes Beispiel: Die pietistische Pädagogik von August Hermann Francke (1663-1727) (vgl. Blankertz 1969, S. 21 ff.).

Pinar 2006, S. 813). Die Kerngedanken dieser Theorie (Pinar: „educational theory position“) sind maßgeblich von Erich Weniger (1894-1961) und Wolfgang Klafki (geb. 1927) mitgestaltet worden. Pinar bezeichnet diese bildungstheoretische Position zwar richtig, geht aber auf einen zentralen Begriff nicht ein, nämlich den Begriff „Bildung“, für den es in der englischen Sprache allerdings keine entsprechende Übersetzung gibt; Malcolm Skilbeck interpretiert diesen Begriff mit „education by values“ (Skilbeck 1990, S. 41). In der deutschen Pädagogik wird nämlich zwischen Bildung und Erziehung unterschieden; beides sind normative (also nicht wertfreie) Begriffe. Unter Bildung werden in der geisteswissenschaftlichen Curriculumtheorie nicht nur der Prozess der Aneignung und der Besitz von bestimmten Inhalten („Bildungsgüter“) verstanden, sondern auch verantwortungsbewusstes Handeln für andere Menschen und in der Gesellschaft in ethischer, sozialer, politischer und ökologischer Hinsicht.

Versucht man, die relativ komplexe geisteswissenschaftliche Curriculumtheorie unter den wichtigsten Aspekten vereinfachend darzustellen, so kann man folgende Elemente (und auch Theorie-Fragmente) festhalten:

- Ausgangspunkt ist die die Erziehungswirklichkeit (also nicht irgendein Wunschkatalog von Erziehung).
- Curricula sind das Produkt eines historischen Prozesses, sie haben also ihre Vergangenheit; oder anders formuliert: sie bauen auf Theorien und Erfahrungen anderer auf.
- Curricula sind prozesshafte Gebilde, deren Inhalte und Strukturen nicht für alle Menschen und für alle Zeiten festgelegt werden können; sie sind deswegen auch mehr ein Orientierungsrahmen als eine verbindliche und unveränderliche Vorgabe.
- Curricula sind das Ergebnis von Auseinandersetzungen und Diskursen in der Gesellschaft.
- Curricula enthalten keine für immer gültigen Wertaussagen, sondern sind als gesellschaftliches Produkt von Interessen geprägt.
- Der Begriff „Bildung“ (und damit eine pädagogische Theorie) ist für die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie prägend, aber aus ihr können nicht unmittelbar Inhalte abgeleitet werden (wie im normativen Modell).

Ein weltweit verbreitetes, schon seit langem erprobtes und bis heute existierendes Modell sind die wissenschaftsbezogenen Curricula.

2.4 Wissenschaftsorientierte Curriculumentwicklung

Besonders seit dem Entstehen der exakten Wissenschaften (der Naturwissenschaften) ab dem 14. Jahrhundert haben Wissenschaften, auch im Zuge der jetzt entstehenden Universitäten, eine gewisse Faszination ausgeübt: Mit ihrer Hilfe konnten die Welt (wenn auch eingeschränkt auf Teilaspekte) und die Vorgänge in der Welt exakter beschrieben werden als es bis dahin möglich war.

Die Wissenschaften, und zwar nahezu alle, wurden seit dieser Zeit zu einem wichtigen Bezugspunkt für die Curriculumentwicklung. Das hat eine gewisse Plausibilität: Unterricht kann ja auch nicht gegen Wissenschaften gerichtet sein oder wissenschaftliche Erkenntnisse ignorieren. Aber allzu oft ist in vielen Ländern in der Curriculumentwicklung allzu wissenschaftsgläubig nach einem schlichten Verfahren gearbeitet worden, das sich wie folgt vereinfacht darstellen lässt (Abbildung 2):

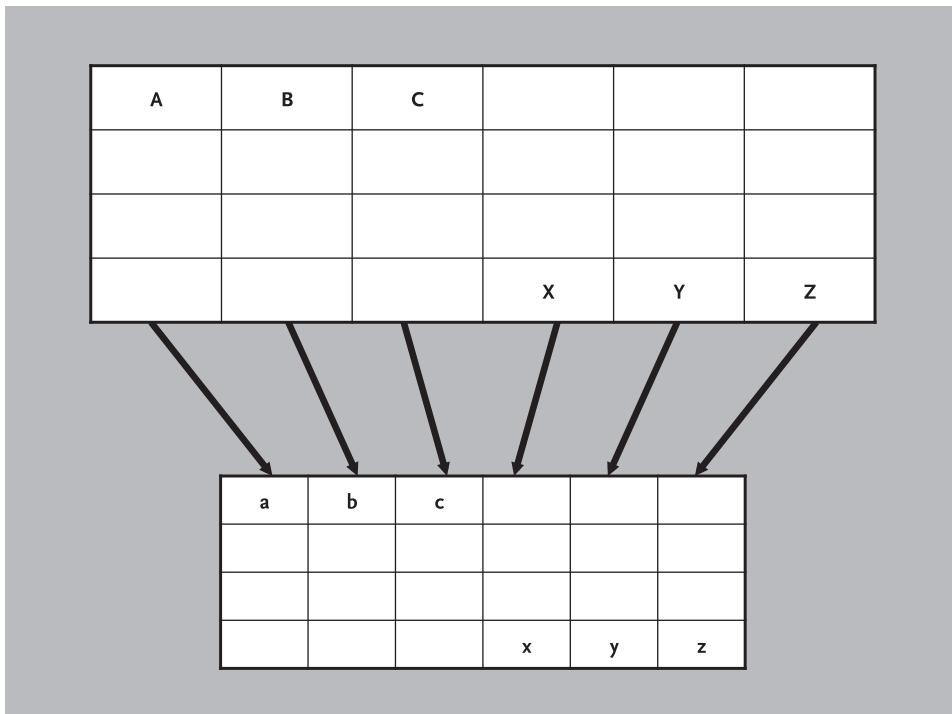


Abbildung 2: Von der (großen) Wissenschaft zum (kleinen) Unterrichtsfach

Diese Grafik soll verdeutlichen, dass sich die Inhalte, Strukturen und Denkweisen einer Wissenschaft und eines Unterrichtsfaches entsprechen: Die „große“ Wissenschaft wird auf ein „kleines“ Unterrichtsfach reduziert. In der Regel sind mit diesem Verfahren einige Probleme verbunden, weil die Ansprüche von Lehrenden im Hochschulbetrieb und auch die der Studierenden einerseits und diejenigen der Lehrenden und Lernenden im Schulbetrieb andererseits unterschiedlich sind, weil die Lernvoraussetzungen und Lerninteressen an beiden Orten unterschiedlich sind und weil das Theorieniveau von Wissenschaften und Unterrichtsfächern notwendigerweise stark differiert. Schulfächer lassen sich nicht so einfach aus Wissenschaften ableiten, denn für den Unterricht sind außer dem fachlichen Bezug (hier: der starken Beziehung zu Wissenschaften) noch andere Aspekte maßgebend, wie pädagogisch-psychologische und didaktisch-methodische Gesichtspunkte. Klafki (1985, S. 36 f.) schreibt dazu: „Die

Einzelwissenschaften entwickeln als solche keine hinreichenden Auswahlkriterien, wiewohl didaktische Entscheidungen selbstverständlich nicht ohne Bezug auf die jeweiligen Bezugswissenschaften gefällt werden können.“ Und außerdem: Wissenschaften – auch die Naturwissenschaften – sind keine wertfreien Gebilde, sondern auch, wie alle gesellschaftlichen Bereiche, von „erkenntnisleitenden Interessen“ geprägt. Pinar et al. (2006, S. 6) stellen richtigerweise fest, dass die Problemlage nicht in allen Fällen gleich ist: „True, in science and mathematics education, traditional curriculum development still occurs“, und damit meint er die dominante Orientierung an den Wissenschaften.

Außer der angedeuteten Problematik eines wissenschaftsorientiert entwickelten Curriculums gibt es noch weitere Aspekte, die zu einem vorsichtigen Umgang mit diesem Instrumentarium raten:

Einseitige Wissenschaftsorientierung hatte rigide didaktische Reduktion im Gefolge, die zusammen mit der Lernzielkleinarbeitung zur Inhaltszerstückelung, zu methodischen Einseitigkeiten (Frontalunterricht, Vier-Stufenmethode) und zu kommunikativen Beschränkungen mit reproduktivem Lernen [...] führte, die – wie eine neuere Untersuchung bestätigt – bis heute anhält. (Reetz/Seyd 2006, S. 235)

Doch andererseits: Die Orientierung an Wissenschaften begünstigt die Strukturierung der Unterrichtsorganisation nach Fächern, die vielfach kritisierte sogenannte Fachsystematik, gegen die sich das Lernfeldkonzept wendet. Die Fachsystematik hat jedoch – trotz berechtigter Kritik – auch viele Vorteile für Lehrende und Lernende (vgl. Clement 2006):

- klare und systematische Inhaltsstrukturen
- gute Organisierbarkeit und Planbarkeit von Schulen und Unterricht (Lehrerbedarf, Stundentafeln, Einsatzpläne für Lehrer, Raumplanung etc.)
- relativ einfache und transparente Verfahren der Bewertung und Benotung von Lernenden (damit soll keineswegs ein unkritisches Loblied auf Schulnoten gesungen werden)

Außerdem hat sich im Rahmen der Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für Berufsbildung (ECVET) herausgestellt, dass die konventionelle Fachsystematik die Identifizierbarkeit gemeinsamer Units erleichtert, und zwar besonders im Unterschied zur Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen.

Aber es gibt bezüglich der Wissenschaftsorientierung und damit auch bezogen auf die Fachsystematik einige kritische Argumente:

- Fächer gefährden Ganzheiten, das „ganze Leben“, die ganze Arbeit, das ganzheitliche Denken und Handeln; der Aspekt „Ganzheitlichkeit“ ist an anderer Stelle (vgl. Lipsmeier 2015b) schon thematisiert worden.

- Fächer begünstigen den sogenannten „didaktischen Materialismus“, also eine Überfrachtung des Unterrichts mit Inhalten, weil Wissenschaften systematisch aufgebaut sind und Vollständigkeit begünstigen;
- Wissenschaftsorientierung verstellt den Blick auf die Praxis, auf Realitäten und Anwendungen; sie erschwert den Transfer des Gelernten in die Praxis von Gesellschaft, Arbeit und Beruf.

Das alles sind zwar ernstzunehmende Argumente in der pädagogischen Diskussion, doch ihr Wahrheitsgehalt ist empirisch nicht bewiesen; wenn sie nämlich stimmen würden, wäre ein wissenschaftsorientiert ausgebildeter Mensch unfähig, sich im wahren Leben zurecht zu finden.

Fächer sind, wie Didaktiker behaupten, als Schemata oder Orientierungen für die Ordnung des Wissens unentbehrlich oder zumindest sehr hilfreich, besonders bezogen auf das sogenannte „deklarative Wissen“, also das Regel- und Faktenwissen (populär auch „Was-Wissen“ genannt). Wissen ist auf sicherer Basis nur verfügbar, wenn es geordnet ist. Wissen basiert nicht auf Zufällen, und das Generieren von Wissen ist auch kein Raten. Im Denken werden Ordnungen hergestellt (Piaget). Ordnen stiftet Beziehungen zwischen singulären Phänomenen oder Fakten, Ordnen zeigt Zusammenhänge auf und schafft Strukturen. Die Schulfächer dienen, wissenschaftssoziologisch formuliert, der geordneten Aufbewahrung und Reproduzierung von Wissen und Erfahrungen; sie sind sozusagen die Regale, in denen Wissen und Erfahrungen abgelegt werden sollen und zielsicher wieder aufgefunden werden können.

Abschließend zu dieser umfangreichen Thematik: Der Industriesoziologe Martin Baethge (2004, S. 15 f.) bricht auf der Basis seiner empirischen Untersuchungen in Betrieben eine Lanze für das im Vergleich zum impliziten Wissen oft kritisierte oder als zweitrangig angesehene explizite Wissen; denn dieses Wissen könne systematisch (also auch im gefächerten Unterricht oder in einer lehrgangsmäßig betriebenen Aus- und Weiterbildung) erworben werden; es sei theoretisch und damit nicht an bestimmte Kontexte (etwa in der Arbeit) gebunden; es könne prinzipiell durch organisierte Lernprozesse übertragen werden. Damit setzt sich Baethge von vielen Berufs- und Wirtschaftspädagogen ab, die dem impliziten Wissen (*tacit knowledge*), also dem Wissen, das in bestimmten Handlungs- oder Arbeitskontexten generiert wird (auch prozedurales Wissen genannt), eine größere Bedeutung als dem expliziten Wissen beimessen (im Handbuch von Felix Rauner (2005) in vielen Artikeln entsprechend thematisiert).

Als ein Modell des Übergangs von traditionellen Verfahren der Curriculumentwicklung hin zu neueren Verfahren kann der Vorschlag von Saul B. Robinsohn charakterisiert werden:

3 Übergangsmodelle

3.1 Revisionsmodell von Robinsohn

3.1.1 Vorbermerkungen

Als die UdSSR am 4. Oktober 1957 einen unbemannten Satelliten, den Sputnik, in den Orbit schickte, war die Überraschung weltweit riesengroß: Amerika war zutiefst erschüttert (Sputnik-Schock), denn dieses Ereignis wurde so interpretiert, dass die Sowjetunion nunmehr den USA technologisch überlegen oder zumindest ebenbürtig sei. Der sicher geglaubte Überlegenheitsanspruch des Westens schien – zumindest zunächst einmal – verloren zu sein. Deswegen ist es nicht verwunderlich, dass es im Gefolge dieses Ereignisses zu einem Wettrüsten kam, aber auch zu großen Veränderungen in vielen gesellschaftlichen Bereichen. Die „National Science Foundation“ (NSF) beispielsweise legte ein großes Investitionsprogramm für das Bildungswesen in den USA auf. Die Curricula der Schulen, besonders in den Fächern Physik, Mathematik und Chemie, wurden aktualisiert (z. B. mit dem Programm „New Math“), der Umfang des Unterrichts in diesen Fächern (Anzahl der Unterrichtsstunden) wurde ausgeweitet, weil man von einem großen Mangel an Ingenieuren und Naturwissenschaftlern als Ursache für die Weltraumniederlage ausging (vgl. Dickson 2001).

Die amerikanische Curriculumrevisionen folgten stark dem Modell der Abbildung und Reduzierung von Wissenschaften. Robinsohn, auf dessen Modell noch ausführlich eingegangen wird, spricht gar von einer „radikalen Rückwendung zur wissenschaftsbestimmten Bildungstradition“ (Robinsohn 1967/1970, S. 34), er machte auch auf den Sputnik-Schock als Auslöser für diese Revisionen aufmerksam (ebd., S. 32). Und Georg Picht, ein damals sehr bekannter Bildungspolitiker, hatte schon einige Jahre zuvor für Deutschland wegen des von ihm prognostizierten Mangels an Ingenieuren die große Bildungskatastrophe als unausweichlich kommen sehen, wenn nicht umgehend reagiert würde (vgl. Picht 1964).

Aber es gab auch noch einen weiteren Grund für die großen bildungspolitischen Verunsicherungen zu dieser Zeit, nämlich den ökonomisch-technischen Wandel. Dieser Wandel mit starken Verwerfungen in den Strukturen des Arbeitsmarktes, mit dem Verschwinden (oder dem starken Rückgang) von traditionellen Handwerken (wie z. B. Buchdrucker) und alten Industrien wie Bergbau oder Textilindustrie und dem Aufkommen eines völlig neuen Wirtschaftsbereichs, nämlich der Branche der Informations- und Kommunikationstechnologie mit zunehmender Infiltration in viele Bereiche und Berufe, führte natürlich auch zu starken Veränderungen in den Strukturen und Inhalten von Qualifikationen, die jetzt auf dem Arbeitsmarkt ziemlich plötzlich benötigt wurden. Es wurde zudem immer schwieriger vorauszusagen, welche Qualifikationen und Kompetenzen denn erforderlich sein würden, um dem Wandel begegnen zu können (Prognose-Defizit). Und für die Curriculumentwicklung, natürlich

besonders für berufsbezogene Bildungsgänge, sind diese Informationen extrem wichtig, damit Curricula, deren Erstellung ja auch einige Jahre benötigt, nicht schon veraltet sind, wenn sie implementiert werden. Zwar gibt es einige curriculare Strategien, mit denen man diese Unsicherheiten etwas abfedern kann, wie beispielsweise das Konzept der Schlüsselqualifikationen, aber insgesamt gesehen ist die Entwicklung von Curricula auf solide und einigermaßen stabile Informationen angewiesen, und zwar sowohl aus der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik, aus der Berufs- und Qualifikationsforschung als auch aus den Wissenschaften. Die Zeiten eines gemächlichen Wandels sind wohl endgültig vorbei, Dynamik und Instabilitäten sind die Kennzeichen der modernen Zeit, auch in der Curriculumsentwicklung (vgl. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) 1998, S. 50 ff.).

Den angedeuteten gesellschaftlichen Veränderungen, die in vielen Industrieländern ähnlich verliefen, hingen auch mit „der nachlassenden Überzeugungskraft der Systemstrukturen und Systemideologien“ zusammen; diese Entwicklungen ließen neue soziale Beziehungen entstehen und förderten eine Hinwendung zu einer Sichtweise, die „die Welt vom Individuum her aufzubauen versucht“ (Neidhardt 2007, S. 36). Das alles führte zu neuen Verfahren der Curriculumentwicklung, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

Beeinflusst durch die amerikanische Curriculforschung und Curriculumentwicklung in den 1960er Jahren setzten sich auch in Europa gegen Ende der 60er Jahre rationale und transparente Verfahren in der Entwicklung von Lehrplänen durch, basierend auf Vergleichsforschung und unterstützt durch Ergebnisse von empirischen Untersuchungen.

3.1.2 Das Robinsohn-Modell

Der Kern des Modells, dessen Ausgangspunkt die Situationen sind, ist ein Dreischritt:

- [...] 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.

(Robinsohn 1967/1970, S. 45)

Er selbst bezeichnet seinen Ansatz als „systematisch-rationale Revision von Curriculamentscheidungen“ (ebd., S. 44), aber er hatte auch erkannt, dass er mit seinem Modell zu einer Unmenge von Inhalten für so entwickelte Curricula kommen würde. Deswegen hat er zwischen dem zweiten und dem dritten Schritt einen „Filter“ eingebaut, nämlich einen Satz von Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten (vgl. Robinsohn 1967/1970, S. 47):

- Inhalte müssen im Gefüge der Wissenschaften bedeutsam sein und damit auch als Voraussetzung für das weitere Lernen;
- Inhalte müssen eine Orientierungsfunktion in den jeweiligen Kulturen besitzen („Weltverstehen“) und die Interpretation ihrer Phänomene ermöglichen;
- Inhalte müssen in Veränderungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens eine Funktion besitzen.

Abbildung 3 versucht, dieses komplexe Modell vereinfacht darzustellen:

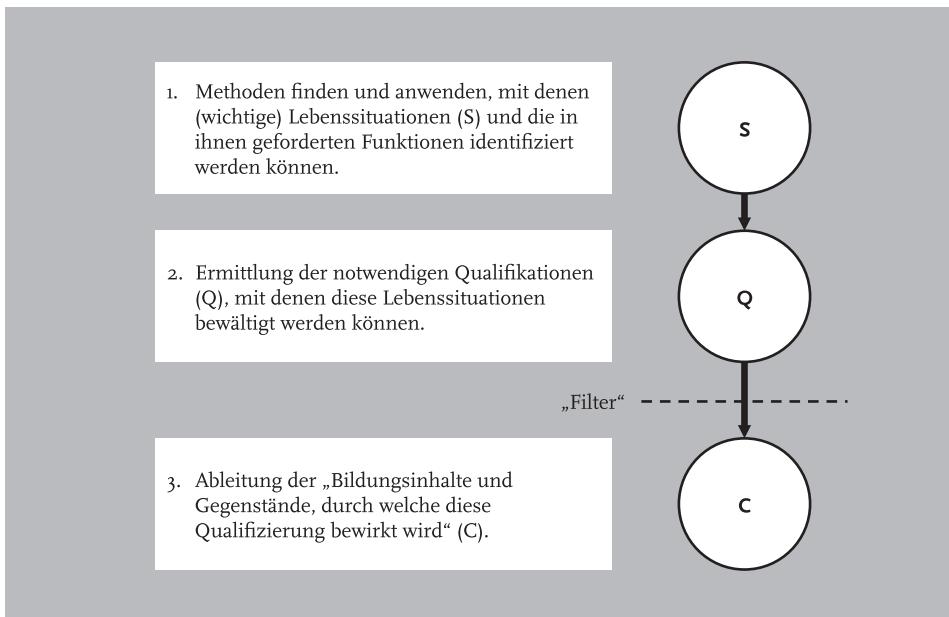


Abbildung 3: Robinsohns Modell der Curriculumentwicklung

3.1.3 Kritische Anmerkungen zu diesem Modell

Das Modell ist zumindest auf den ersten Blick sehr überzeugend. Zur Identifizierung der beruflich und privat relevanten Verwendungssituationen schlägt Robinsohn folgende Methoden vor (vgl. ebd., S. 48 f.):

- Analysen politischer Texte (für Funktionen im Staat, in der Freizeit, etc.)
- Arbeitsplatzanalysen
- Arbeitsmarktanalysen
- Expertenbefragungen

Außerdem sind die Ergebnisse dieser Analysen mit „bewährten Theorien“ zu konfrontieren (ebd., S. 48), mit „datenanalytischen und ideologiekritischen Methoden“ zu überprüfen (ebd., S. 49) und mit Fachwissenschaftlern und sonstigen Experten zu

diskutieren (vgl. ebd., S. 50 f.). Alles in allem: Ein anspruchsvolles und komplexes Modell, das viele Fragen aufkommen lässt, die auch in der wissenschaftlichen Diskussion schon kurz nach der Veröffentlichung gestellt worden sind:

- Wie sollen die für das Leben und für den Beruf wichtigen Situationen und von wem identifiziert, also aus der Unmenge der mit den vielfältigen Methoden gefundenen Situationen herausgefiltert werden? Sowohl die Methodenhinweise als auch das Konzept des Dreifach-Filters sind sehr allgemein gehalten.
- Welche Arbeit in welchen Betrieben (Branchen, Betriebsgrößen, Regionen, Arbeitskräftestruktur) soll analysiert werden? Wer entscheidet über die Prioritäten, denn mit den sehr zeit- und personalintensiven Methoden kann unmöglich die Gesamtheit der vorfindlichen Arbeit untersucht werden?
- Wer befindet über die Bedeutung von Inhalten für das Verstehen von Kulturen?
- Sollten all die Untersuchungen wichtige Ergebnisse liefern, bleibe noch das Problem, daraus ein Curriculum zu generieren (von wem, mit welchen Verfahren?).

Der Ansatz von Robinson gibt auf diese Fragen, die sich noch vermehren ließen, keine Antworten. Und dann ist da noch das Zeitproblem: Die wissenschaftlichen Analysen erfordern viel Zeit, von der Vorbereitung einschließlich der Schulung des dafür erforderlichen Personals über die Durchführung bis zu ihrer Auswertung kann man fünf bis zehn Jahren ausgehen. Die Ergebnisse dieser Analysen sind also schon zumindest teilweise veraltet, bevor in ein Curriculum Eingang finden können, und die Implementierung eines Curriculums ist ja ebenfalls ein zeitaufwändiger und konfliktanfälliger Prozess, dessen Ergebnis nicht vorhersehbar ist.

Obwohl Robinson Direktor eines großen wissenschaftlichen Instituts war, nämlich des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPI) in Berlin, ist sein Modell nie in Gänze umgesetzt worden, vielleicht auch deswegen nicht, weil er schon fünf Jahre nach Veröffentlichung seines Modells gestorben ist (1972). Allerdings sind Anregungen und Elemente seiner Ideen, denen Herwig Blankertz (1969, S. 169) eine große Nähe zur geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie attestiert hat^[3], sowohl in die nachfolgenden Diskussionen als auch in konkrete Maßnahmen zur Curriculumsentwicklung eingeflossen, vor allem im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Als Gegenmodell zu Robinson kann das folgende Konzept verstanden werden:

3 Blankertz hat außerdem den Eklektizismus-Vorwurf gegenüber dem Robinson-Modell erhoben (vgl. Blankertz 1969, S. 170). Das ist unter wissenschaftstheoretischen Aspekten schwerwiegend, denn unter Eklektizismus versteht man Vereinigung zusammengetragener Elemente, also ein Mischmasch ohne konsistente Theorie. In diese Richtung geht auch die Kritik von Sloane, der das Modell als triviales Curriculummodell bezeichnet (vgl. Sloane 2010, S. 205 f), eine m. E. überzogene Kritik.

3.2 Mittelfristige Curriculumentwicklung

Im Unterschied zu dem stark empirisch basierten Verfahren der Robinsohnschen Curriculumentwicklung, das sehr zeit- und kostenintensiv ist, ist dieses Modell wesentlich bescheidener: In diesem Verfahren, das auf der Analyse vorliegender Curricula basiert, soll der Prozess der Revision höchstens drei bis fünf Jahre dauern. Robinson hatte in seiner Kritik an den bis dahin üblichen Praktiken und Theorien gar gefordert, dass man in der Curriculumentwicklung zunächst einmal „den gesamten Bildungsplan [...] revidieren“ müsse (Robinson 1967/1970, S. 35), also alle vorliegenden Lehrpläne total in Frage stellen solle. Das ist aus mehreren Gründen aus meiner Sicht völlig überzogen:

- ein solcher Prozess mit einem völligen Neuanfang würde vermutlich alle diejenigen, die bislang in die Lehrplanarbeit einbezogen waren, also auch Lehrende, frustrieren und diskreditieren, weil ihre Lehrpläne Makulatur wären;
- es wäre sehr viel wissenschaftliches Personal für Forschung und Entwicklung erforderlich, das auf dem Arbeitsmarkt der meisten Länder nur schwer verfügbar sein dürfte.

Diese Argumente führen zu der Einsicht, dass es in der Regel ratsam sein dürfte, von den vorliegenden Curricula und den bislang benutzten Unterrichts- und Ausbildungsmaterialien (Lehrbücher, Schulbücher, didaktisch-methodische Materialien) als Basis für eine Curriculumentwicklung auszugehen. Das ist der Kerngedanke dieses Verfahrens der Curriculumrevision, das in den 1970er Jahren konzipiert worden ist und das Richard Huisenga in Anerkennung der Leistungen des Hauptakteurs Frank Achtenhagen den „Göttinger Ansatz“ nennt (Huisenga 2010, S. 231).

Ausgangspunkt sind, wie schon erwähnt, die existierenden Lehrpläne. Eine nahezu ideale Ausgangssituation liegt dann vor, wenn mehrere Curricula gleicher Fächer miteinander verglichen werden können, wie das beispielsweise bei föderalen Strukturen im Bildungswesen der Fall ist (Vergleich der Lehrpläne mehrerer Bundesländer). Bei international ähnlichen Thematiken und Standards wie etwa in der Mathematik oder in der Chemie können auch länderübergreifende Vergleiche hilfreich sein. Viele Curricula sind jedoch stark in die jeweiligen kulturellen Traditionen der Länder eingebunden, so dass ihre Einbeziehung in dieses Verfahren problematisch ist. In jedem Fall werden zur Analyse und zum Vergleich Kategorien und Kriterien benötigt, wie z. B. Aktualität und Struktur der Inhalte, Adressaten-Adäquatheit, Sprachniveau, Abstraktionsniveau, Vollständigkeit und Bedeutsamkeit der Inhalte, didaktische Qualität, Realisierbarkeit unter Berücksichtigung der gegebenen Bedingungen (Lehrerqualifikation, materielle Bedingungen wie Labor- und Werkstattausstattungen), Relationen zu anderen Fächern, Umfänge, gesellschaftliche Akzeptanz und Legitimierbarkeit.

In ähnlicher Weise, wie die Analyse vorliegender Curricula zu deren Revision genutzt werden kann, gilt das auch für die Schulbuchanalyse (vgl. Lipsmeier 1972):

Schulbücher sind nahezu immer auf vorliegende Lehrpläne bezogen, können darüber hinaus aber innovative Elemente beinhalten und dadurch positiv zur Curriculumentwicklung beitragen.

Dieses Verfahren der mittelfristigen Curriculumrevision ist gelegentlich als zu technokratisch oder als bloße Fortschreibung des Bestehenden kritisiert worden, was ich nicht für gerechtfertigt halte. Pragmatismus muss nicht notwendigerweise die Produkt-Qualität mindern. Ich empfehle nachdrücklich dieses Verfahren, über das allerdings nur wenige neuere theoretische oder empirische Studien vorliegen (vgl. z. B. Rauch/Wurster 1997; Ostendorf/Thoma 2010).

Als Weiterentwicklungen des Robinsohnschen Ansatzes können die folgenden Modelle und Verfahren angesehen werden (vgl. Lipsmeier 2000a, S. 62 ff.):

4 Prinzipienorientierte Modelle und Verfahren

4.1 Entwicklungslogisch konzipierte Curriculumentwicklung

Am Bremer Institut Technik und Bildung (ITB) ist anfangs der 1990er Jahre, im Wesentlichen von Felix Rauner entwickelt, ein sich als neuartig verstehendes Konzept vorgestellt worden, die „entwicklungslogisch strukturierten Curricula“ (Rauner 1999). Die Hauptmerkmale dieses Konzepts sind

- Berufung auf den entwicklungslogischen Ansatz von Hubert L. Dreyfus und Stuart E. Dreyfus, im Kern ein Kompetenzstufen-Modell: Neuling, Fortgeschrittener Anfänger, Kompetenter Akteur, Professioneller, Experte (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1987),
- stringente Orientierung an „beruflichen Arbeitsaufgaben (im Sinne von Havighurst)“ (Rauner 1999, S. 436) und
- damit einhergehend: Konsequente (und exklusive) Ausrichtung am Arbeitsprozesswissen.

Bislang ist dieser Bezugsrahmen curricular vollständig lediglich für einen Beruf entworfen (wenn auch nicht realisiert) worden, und zwar für das betriebliche Curriculum (Ausbildungsordnung) des Kfz-Mechatronikers (vgl. Rauner/Spötl 2002); außerdem existieren einige Fragmente für andere Berufe.

Rauner beansprucht, dass das „Prinzip einer entwicklungslogischen Lehrplanung“ den Versuch darstelle,

[...] die didaktischen Prinzipien Wissenschaftsorientierung, Persönlichkeitsentwicklung und Praxisbezug in gestaltungsorientierter Perspektive so zusammen zu fassen, dass die Begrenzungen der Partialansätze [...] aufgehoben werden können.

(Rauner 1999, S. 430)

Abgesehen davon, dass die Einlösung dieses Anspruchs nicht nachgewiesen ist, hat das Konzept aber auch fundamentale Mängel (vgl. Lipsmeier 2015a):

- Das Kompetenzmodell von Dreyfus/Dreyfus ist nicht unmittelbar in ein Modell der Curriculumentwicklung transferierbar; jedenfalls ist das bei den beiden amerikanischen Autoren nicht intendiert und in der vielfach als Beweis für die Machbarkeit herangezogenen Studie von Patricia Benner (1994) auch nicht gewollt worden.
- Die Theorie der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1972) kann keine Folie für das Konzept der Arbeitsaufgaben abgeben, ganz abgesehen davon, dass Arbeitsaufgaben in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein schon lange bekanntes Instrument zur Entwicklung von Kompetenzen sind.
- Und die „mit dem Begriff der Arbeitsprozessorientierung verbundene Frontstellung gegen die fachwissenschaftliche Dimension curricularer Entwicklungsarbeit“ (Büchter/Tramm 2004, S. 161) ist ein auch von anderen kritisierte Aspekt dieser Position (vgl. Reetz/Seyd 2006, S. 249; Huisenga 2010, S. 231).

Die folgenden Modelle und Verfahren der Curriculumentwicklung folgen anderen Orientierungen als die Voranstehenden (vgl. Lipsmeier 2000a, S. 62 ff.).

4.2 Situationsorientierte Curriculumentwicklung

Das Situationsprinzip als curriculare Bestimmungsgröße hatte schon immer Bestand in der Didaktik beruflicher Schulen, denn die geplanten und strukturierten Qualifizierungsprozesse schon der beruflichen Fortbildungsschulen benötigten einen sie vom Vorgängermodell (allgemeine Fortbildungsschule) unterscheidenden curricularen Bezugspunkt, nämlich das Berufliche. Auf was denn sonst als auf die Aneignung von Qualifikationen zur Beherrschung betrieblicher Situationen und der Anforderungen der Arbeitswelt hätte diese Schule vorbereiten sollen?! Das hat die große Schar der Didaktiker der werdenden Berufsschule des ausgehenden 19. Jahrhunderts, für die beispielhaft lediglich Friedrich Rücklin (1830-1905), Oskar Pache (1843-1906) und Theodor Scharf (1850-1931) genannt seien (vgl. Lipsmeier 1978, S. 101), immer wieder betont und auch lehrplanmäßig umgesetzt.

Die lange curriculare Geschichte des Situationsprinzips lässt sich auch an fünf Kategorien, die für diese Orientierung bedeutsam sind, nachweisen (vgl. Lipsmeier 2000b, S. 194 f.), nämlich

- dem Berufsprinzip,

- dem Lebensweltprinzip: Dieses curriculare Prinzip ist in der neueren Lehrplandiskussion der beruflichen Bildung nahezu in Vergessenheit geraten, hat aber in einem bestimmten Ansatz der 30er bis 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts durchaus eine Rolle gespielt, nämlich dem der Jena-Plan-(Berufsschul-)Pädagogik (vgl. Lipsmeier 2004), begründet von Peter Petersen (1881-1952),
- der Handlungsorientierung,
- der Gestaltungsorientierung (vgl. Rauner 2006),^[4]
- Qualifikations- und arbeits- sowie geschäftsprozessorientierte Curriculumentwicklung (werden in den nächsten beiden Kapiteln, 4.3 und 4.4, behandelt).

Zu dem Prinzip der Situationsorientierung in der Curriculumentwicklung müssen allerdings noch einige kritische Nachbemerkungen gemacht werden, obwohl es eigentlich sowohl für die Wirtschaftspädagogik in der kaufmännischen Berufsausbildung als auch für die gewerblich orientierte Berufspädagogik tauglich ist. Aber in einer „monistischen Anwendung des Situationsprinzips“ mit einer „starken oder ausschließlichen Unterrichtsorientierung an situativem Lernen“ stellt sich die Frage des „Transfers der Lernergebnisse“, denn im

[...] Gegensatz zum wissenschaftsbezogenen [...] Lernen [ist] situatives Lernen weitgehend an die Eigenart der jeweiligen Situation gebunden: Eine Übertragung der Lernergebnisse auf neue Situationen [und damit] die Generalisierung des Gelernten mit dem Ziel systematischer Wissensstrukturierung und kumulativen Wissensaufbaus stößt [...] an enge Grenzen.

(Bruchhäuser 2001, S. 333)^[5]

Gleichwohl haben „Handlungs- und Situationsbezug“ im KMK-Lernfeldkonzept einen herausragenden Stellenwert für die Curriculumentwicklung und für die Umsetzung in „handlungsorientierte Lernsituationen“, die für die Berufsausbildung ohne Zweifel bedeutsam sind (vgl. Kultusministerkonferenz (KMK) 2011).

4.3 Qualifikationsorientierte Curriculumentwicklung

Der Ansatz von Robinson hat deutlich gemacht, dass es für die Entwicklung von Curricula für die berufliche Bildung höchst wichtig wäre zu wissen, welche Qualifikationen die Menschen in ihrem privaten und vor allem im beruflichen Leben benötigen

-
- 4 Dieses Prinzip hat zwar durchaus didaktische Relevanz, eignet sich aber m. E. nicht als durchgängig anwendbare und in allen Berufsbereichen brauchbare oder sinnvolle curriculare Kategorie. Die Rezeption dieses Prinzips in der Curriculumentwicklung ist auch sehr begrenzt und über den Bremer Kreis (ITB) nicht hinaus gekommen.
- 5 Auch die kritischen Anmerkungen von Baethge zum impliziten Wissen (tacit knowledge), das an bestimmte Handlungs- und Arbeitskontakte im Unterschied zum expliziten (deklarativen) Wissen gebunden ist (vgl. Baethge 2004, S. 15 f.), relativieren die Bedeutung dieses Ansatzes stark. Darüber hinaus sind die von Tade Tramm und Lothar Reetz betonten „Theorieprobleme“ nach wie vor ungelöst (vgl. Tramm/Reetz 2010, S. 224).

würden, um sinnvoll leben, erfolgreich arbeiten und sich nützlich in die Gesellschaft integrieren zu können. Deshalb werden seit Jahrzehnten Methoden und Verfahren entwickelt und erprobt, mit denen diese Qualifikationen ermittelt werden können. Aber: Qualifikationen sind in der Regel sehr komplex und haben mehrere Komponenten; sehr häufig umfassen sie alle drei Bereiche, die in der Lernzieltaxonomie üblicherweise unterschieden werden und die sich auch noch häufig überlappen, also nicht trennscharf diagnostizierbar sind, nämlich

- den psychomotorischen Bereich: Fertigkeiten,
- den kognitiven Bereich: Kenntnisse, Wissen (deklaratives und prozedurales Wissen),
- den affektiven Bereich: Einstellungen, Verhaltensweisen.

Es gibt jedoch schlichtweg keine Methode, mit der man komplexe Qualifikationen diagnostizieren könnte; die meisten Methoden zielen nur auf Teilaspekte. Das wird auch durch eine repräsentative Dokumentation zu dieser Thematik belegt (vgl. Pätzold/Rauner 2006).

Eine besonders wichtige und weltweit seit vielen Jahren vielfach benutzte Methode zur Untersuchung beruflicher Qualifikationen und zur Entwicklung beruflicher Curricula, allerdings eingeschränkt auf den Bereich der Fertigkeiten und des unmittelbar darauf bezogenen Wissens, ist die DACUM-Methode. DACUM ist die Abkürzung für „Developing a Curriculum“.

Bevor diese Methode etwas näher erläutert wird, soll der zentrale Begriff „Qualifikation“, der seit einigen Jahren weitgehend durch den Begriff „Kompetenz“ abgelöst worden ist, geklärt werden. Ohne die sicherlich 100 (oder auch mehr) Begriffs-Varianten von Kompetenzen hier aufzählen zu können, beziehe ich mich für die beiden Begriffe auf pragmatische Definitionen, die das „Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung“ (European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP), eine 1975 gegründete Einrichtung der EU in Thessaloniki, benutzt:

Kompetenz: Die Fähigkeit zur Anwendung von Kenntnissen, Know-how und Fähigkeiten in einem gewohnten oder neuen Zusammenhang. (CEDEFOP 2004, S. 48)

Qualifikation: a) Ein amtlicher Nachweis (Zertifikat, Zeugnis) der erworbenen Kenntnisse, mit dem der erfolgreiche Abschluss eines allgemeinen oder beruflichen Bildungsgangs bzw. eine zufriedenstellende Leistung bei der Teilnahme an Prüfungen bescheinigt wird; und/oder b) die Anforderungen, denen der Einzelne als Voraussetzung für den Zugang zu einem Beruf bzw. für den Aufstieg in einen bestimmten Beruf genügen muss. (CEDEFOP 2004, S. 124)

Die Ursprünge des DACUM-Verfahrens reichen zurück bis in das Jahr 1964, als es erstmals in Kanada eingesetzt wurde; begründet wurde es von Robert E. Norton, ehemals Direktor am „National Center for Research in Vocational Education“ (NCRVE) in Columbus/Ohio (USA). Er beschreibt das Verfahren wie folgt:

DACUM is an acronym for Developing A CurriculUM and is an internationally recognized job/occupational analysis technique. [...] DACUM as used widely today is a unique, innovative, and a very effective method of job, and/or occupational analysis. It is also very effective for conducting process and functional analyses. [...] DACUM has been used very effectively to analyze occupations at the professional, managerial, technical, skilled and semiskilled levels. It has also been used effectively to conceptualize future jobs, and to analyze portions (selected duties) of one's occupation. [...] Another important reason for using DACUM has been and continues to be the strong desire of many trainers and educators to establish a relevant, up-to-date, and localized research base for curriculum and instructional development.

(Norton 1985/1997)^[6]

Die Vorgehensweise in der DACUM-Methode kommt in einem schlichten Ablaufschema (Abbildung 4) zum Ausdruck (nach Norton 1985, S. 119):

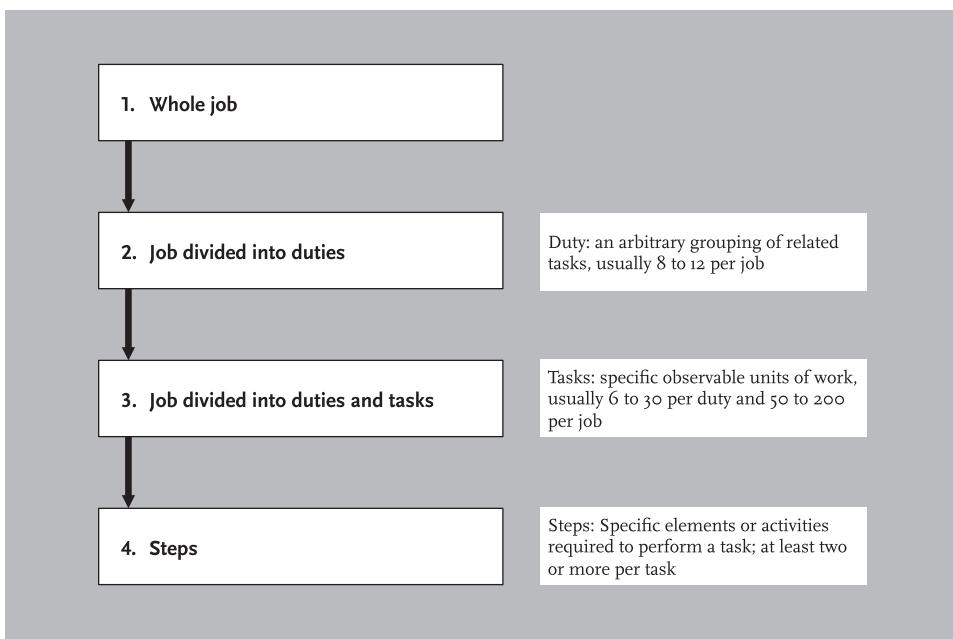


Abbildung 4: DACUM-Methode: Job, duties, tasks and steps (1997, marginal geändert)

Die DACUM-Methode ist im Laufe der Zeit weiterentwickelt und auch leicht abgewandelt worden; daraus kann hier nicht näher eingegangen werden.

⁶ Die erste Auflage von 1985 ist im Internet verfügbar (<http://eric.ed.gov/?id=ED254657>; Abruf: 14.05.2015); davor gab es allerdings noch eine unveröffentlichte Version (1982). Die zweite Auflage von 1997 ist im deutschen Fernleihverkehr nicht beschaffbar. Die Zitate stammen aus Norton 2004, S. 3-5; ähnliche Formulierungen finden sich schon in der Fassung von 1985.

Diese Methode steht ohne Zweifel in der Tradition des Behaviorismus, und dieses lernpsychologische Konzept umfasst nicht die Komplexität von Lernprozessen, sondern ist im Wesentlichen nur auf die empirisch beobachtbaren Verhaltensänderungen bezogen; das ist zwar dem DACUM-Konzept angemessen, offenbart aber zugleich dessen Schwäche. Weitere kritische Aspekte:

- Mit den meisten der im DACUM-Verfahren praktizierten Untersuchungsmethoden (Befragungen, Tätigkeitsanalysen, Expertenworkshops etc.) können nur die gegenwärtig nachgefragten Qualifikationen erhoben werden; eine Extrapolation der Ergebnisse solcher Analysen für die in der Zukunft nachgefragten Qualifikationen gestaltet sich sehr schwierig. Hierzu genügt der Hinweis, dass die meisten Betriebe Personalentwicklungspläne, die diese Nachfrage abbilden, lediglich für die nächsten drei bis fünf Jahre besitzen: Sie wissen schlichtweg nicht oder nur sehr ungenau, was auf sie zukommen wird. Auch die Bildungsökonomie hat sich in den meisten ihrer Vorhersagen geirrt; ein Beispiel dazu findet sich bei Robinsohn, bezogen auf Hajo Rieses falsche Einschätzung des Akademikerbedarfs (vgl. Robinsohn 1967/1970, S. 6).
- Die meisten dieser Methoden sind auf Arbeitsprozesse in Betrieben bezogen und oft nur dort anwendbar, wo beobachtbare Hand- oder Maschinenfertigkeiten dominant sind (vieles spielt sich jedoch in den Köpfen der Arbeitenden ab oder entzieht sich der unmittelbaren Beobachtbarkeit, etwa bei prozesshaften Tätigkeiten). Die Ergebnisse sind meistens lediglich für die betriebliche Curriculumentwicklung brauchbar; Informationen für die Entwicklung schulischer Curricula sind nur schwer oder nur für Teilaufgaben zu gewinnen (vgl. Clement 2006, S. 265).

Insgesamt gesehen liefert die empirische Qualifikationsforschung bislang keine hinreichenden Informationen für die Curriculumentwicklung (vgl. Huisenga 2010, S. 233), vor allem nicht für den schulischen Bereich. Erforderlich wäre eine interdisziplinäre Forschung, die die Berufs-, die Arbeitsmarkt- und die Berufsbildungsforschung einbinden würde; aber eine solche interdisziplinäre Forschung steckt noch in den Kinderschuhen.

4.4 Arbeits- und geschäftsprozessorientierte Curriculumentwicklung

In neuerer Zeit wird, vor allem durch das ITB/Bremen (vgl. Kapitel 4.1), allerdings seit 1996/2011 abgesichert durch die KMK-Rahmenvereinbarung („Handreichung“) mit dem obligatorischen Lernfeldkonzept, eine angeblich neue Leitidee in die curriculare Diskussion der Berufsbildung eingebracht, nämlich die Arbeit- und Geschäftsprozessorientierung, denn das Arbeitsprozesswissen sei ein „zentraler Gegenstand domänenspezifischer Qualifikations- und Curriculumforschung“ (Fischer 2006, S. 75 ff.). Die Idee klingt zunächst einmal recht überzeugend, auch wenn die Unterschiede zu anderen schon etwas länger diskutierten Konzepten wie dem der Handlungsorientierung nicht klar deutlich werden. Und außerdem muss darauf hingewiesen werden,

dass die Bezugnahme auf Arbeits- und Geschäftsprozesse schon seit langem in den Lehrplänen und in der Didaktik der beruflichen Bildung verankert ist. Aus der Fülle der Belegmöglichkeiten sollen lediglich drei als repräsentativ herausgegriffen werden:

- Friedrich Rücklin (1830-1905) rückte schon 1888 das „Lehrgeschäft des Schülers“ in den didaktischen Mittelpunkt der gewerblichen Fortbildungsschule (Rücklin 1888, S. 36 ff.).
- Georg Kerschensteiner (1854-1932) stellte 1906 fest (oder behauptete): „Arbeiten, Handeln bilden den Charakter; das Wissen beeinflusst ihn erst in zweiter Linie“ (Kerschensteiner 1906, S. 85 f.).
- Kultusminister Nordrhein-Westfalen (KM NRW), 1965: „Je nach Struktur des Berufes steht das Ganzstück, der betriebliche Arbeitsauftrag oder der Kundenauftrag im Mittelpunkt der Schularbeit“ (KM NRW 1965, S. XIX).

Damit soll nicht gesagt sein, dass der Unterricht in der Berufsschule bis in die neuere Zeit stringent und gänzlich nach dem hier zu diskutierenden Prinzip ausgerichtet gewesen sei; aber das kann ja auch nach der Verordnung des Lernfeldkonzepts nicht festgestellt werden, fächerorientierter Unterricht ist nach wie vor „en vogue“.

Vor einiger Zeit tauchten selbst im ITB erste Zweifel an der konsequenten und ausschließlichen curricularen Umsetzbarkeit des Prinzips einer Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung auf. So wies Peter Gerds in einem internen Arbeitspapier des ITB darauf hin, dass sich die didaktische Qualität des ITB-Ansatzes nur im Kontext „wohl strukturierter Wissensbestände“ erweise. Und daraus formulierte er als zentrale Aufgabe an die Forschung, in der Analyse von betrieblichen Arbeitsprozessen bildungsrelevante situationsübergreifende Strukturen zu identifizieren:

Das aktuelle Problem besteht also darin, die Kriterien, Prinzipien und Verfahren zu finden, nach denen die identifizierten Inhalte von Facharbeit als Gegenstände von Bildungsprozessen beschrieben und legitimiert werden können. (Gerds o.J.)

Die damit verbundenen noch weitgehend ungelösten Probleme ordnete Gerds drei Ebenen zu, nämlich der Makro-, der Meso- und der Mikroebene. Für die Mikroebene wies er nach, dass der Verzicht auf die fachsystematische Strukturierung der Bildungsinhalte an den Bezugswissenschaften (traditionell) sowie an den betrieblichen Arbeitstätigkeiten und Arbeitsverrichtungen (ITB-Ansatz) nicht durchführbar wäre, wenn nicht angebbar sei, welches Ordnungsprinzip an die Stelle der disziplinären Wissensbestände gesetzt werden solle (vgl. ebd.). Und Huisenga (2008, S. 207) verallgemeinert diese Aussagen mit seiner Position, dass die Ableitung von Curricula aus Arbeitsprozessen unmöglich sei, was Fischer (2006, S. 88), ein vehementer Verfechter des curricularen Prinzips „Arbeitsprozesswissen“, nur bestätigen kann.

Als weitere Schwierigkeit kommt noch hinzu, dass die Berufsbildungsforschung „bislang keine fundierten Methoden und Instrumente für die Erfassung und Analyse moderner Arbeits-/Lernprozesse entwickelt“ hat (Dybowski 1999, S. 246), eine Feststellung, die auch heute noch zutreffend ist, was oben auch schon angedeutet wurde.

4.5 Vergleich der prinzipienorientierten Modelle und Verfahren

Alle hier vorgestellten Konzepte intendieren die curriculare Orientierung der beruflichen Bildung an konkreten Gehalten von Arbeit und Beruf. Das gilt zwar eigentlich schon seit der Umwandlung der Fortbildungsschule in die Berufsschule, also seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. Doch im Unterschied dazu verfolgen sie das Ziel, auf der Basis empirischer Berufs-, Tätigkeits- und Arbeitsanalysen zu den realen Bedingungen und Ausformungen von Arbeit und Beruf und nicht orientiert an fiktiven Wunschkörpern (etwa Arbeit und Beruf bei Kerschensteiner in den 1920er Jahren) Daten für die Entwicklung von Bildungsgängen und Berufsbildern, Curricula, Ausbildungs- sowie Qualifizierungsprogrammen sowie für die Gestaltung von Lernprozessen zur Verfügung zu stellen. Die Konzepte besitzen zwar dadurch einige Gemeinsamkeiten, weisen aber auch einige Unterschiede auf, die sich vor allem an Vorstellungen und Vorschlägen für die Kompetenzentwicklung festmachen lassen, die nicht immer expliziter Bestandteil sind, auch nicht immer ihre theoretischen Rückversicherungen erkennen lassen.

Des Weiteren unterscheiden sich die Konzepte graduell (nicht prinzipiell) in ihrem Methodenrepertoire zur Analyse von Arbeit und Beruf. Das Spektrum reicht von relativ simplen Diagnoseinstrumenten bis hin zu sehr aufwändigen und komplexen Untersuchungen mit großer Methodenvielfalt. Die Ansätze sind darüber hinaus mit dem Makel behaftet, dass mit den jeweiligen Methoden und Verfahren lediglich (wenn überhaupt) die aktuell nachgefragten Qualifikationen und Kompetenzen ermittelt werden können. Für die morgen oder gar übermorgen notwendigen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft erbringen sie nur vage Informationen. Deshalb werden mehr Methoden entwickelt, die einen Blick in die Zukunft gestatten. Darauf kann hier nicht näher eingegangen werden, zumal diese Methoden noch in der Erprobung sind und noch keine validen Ergebnisse für die Curriculumsentwicklung erbracht haben.

Gemeinsam ist den vier Konzepten, dass sie nur wenige explizite und brauchbare Anweisungen für die Transformation von Ergebnissen der Analysen in berufliche Curricula enthalten; mit anderen Worten: es fehlen berufs- und wirtschaftspädagogische, didaktisch-methodische sowie lernpsychologische Kriterien für die Curriculumsentwicklung und damit auch zur Legitimation von Lerninhalten.

5 Partizipative Modelle und Verfahren der Curriculumentwicklung

5.1 Vorbemerkungen

Der Begriff „Partizipation“ (Teilhabe) ist durchweg positiv besetzt: Partizipation inkludiert die von Entscheidungen oder Maßnahmen Betroffenen in die entsprechende Prozesse und gewährt ihnen nicht nur den rechtzeitigen Zugang zu Informationen, sondern auch die Möglichkeiten der Mitbestimmung in gesellschaftlich oder betrieblich wichtigen Angelegenheiten. Gesetzlich geregelte Bereiche sind beispielsweise das Betriebsverfassungsgesetz oder die Schülermitverantwortung in den Schülervertretungen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. 27 ff.).

Auch in der Curriculumentwicklung wird das Prinzip „Partizipation“ angewandt, weil durch eine Beteiligung der Praxis-Akteure die Akzeptanz der Curricula verbessert werden kann (vgl. Clement 2005, S. 664 ff.; Deutscher Bildungsrat 1973, S. A 13 f.). Ein frühes Beispiel dafür sind offene Curricula.

5.2 Offene Curricula

Offene Curricula sind das Gegenteil von geschlossenen Curricula, den „teacher-proof curricula“; ein historisches Beispiel für ein geschlossenes Curriculum ist schon mit den „Preußischen Formalstufen“ in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erwähnt worden (siehe Kapitel 2.1). Doch es hat erstaunlicherweise eine Renaissance dieser Idee gegeben: In einem aus heutiger Sicht seltsamen Demokratie-Verständnis war man in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts der Auffassung, dass die seinerzeit vorhandenen relativ geringen curricularen Freiheitsgrade der Lehrenden zu sozialen Ungleichheiten und damit zu Ungerechtigkeiten für die Lernenden führen würden. Pinar kommentiert diese Entwicklung wie folgt:

Conservative educational reforms have focused on minimizing school's reliance on its human 'infrastructure'. In this regard, Linda Darling Hammond (1988) characterized the reform initiatives of the 1970s as attempts to make curriculum 'teacher proof'. (Pinar et al. 2006, S. 672)

Diese besonders in Amerika in den 1970er Jahren entwickelten „teacher-proof curricula“ haben folgende Merkmale:

- detaillierte und kontrollierbare Feinlernziele (operationalisierte Lernziele; vgl. Bloom 1972);
- detaillierte Inhaltskataloge, die stark von den entsprechenden Fachwissenschaften abgegriffen worden waren; Pädagogen haben bei der Entwicklung der Lehrpläne nur eine Nebenrolle gespielt;
- Lehrende werden zu reinen Abnehmern der Curricula degradiert.

An diesem Modell der „teacher-proof curricula“ hat es trotz scheinbarer Vorzüge (Versprechen einer Objektivität von Unterricht) erhebliche Kritik gegeben, weil Lehrende und Lernende zu sehr gegängelt wurden und weil sich Unterricht nicht im Voraus detailliert planen und auch nicht streng nach den Lernzielkatalogen durchführen lässt. Letztlich wurden diese Curricula, auch im Kontext der gesellschaftlichen Diskussions- und Entwicklungsprozesse seit den späten 1960er Jahren (Stichwort: Studentenrevolte) als undemokratisch empfunden. Deswegen ist es nicht verwunderlich, dass dieses Modell, das besonders in den 70er und 80er Jahren seine Hochkonjunktur hatte, von Gegenmodellen und Gegenstrategien abgelöst wurde, zu denen die Fokussierung auf die Ausbildung der Lehrenden (Forderung nach Kompetenz nicht nur für Durchführung von Unterricht, sondern auch für dessen Planung und Evaluierung) und die Entwicklung von „offenen Curricula“ zählten; beide Strategien stehen in engem Zusammenhang.

Gegenüber den klassischen Lehrplan-Modellen und besonders natürlich in Absetzung vom „teacher-proof curriculum“ betont das offene Curriculum nach den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats einen bewusst weiter ausgelegten Handlungsspielraum für die Lehrenden und Lernenden:

Es [das Curriculum] verzichtet auf Lernziele, die ausschließlich in beobachtbaren Verhaltensänderungen angegeben sind. Es wendet sich gegen eine Planung, durch die der Ablauf von Lernvorgängen bis ins Einzelne festgeschrieben wird. [...] Dieses Curriculum ist für seine Durchführung auf produktive Phantasie der Beteiligten angelegt. [...] Die angeregten Lernsituationen sind in der Regel so vielschichtig und reich an Anreizen, dass sie voneinander abweichende Auslegungen erwarten lassen. Curricula dieser Art sind Handlungsentwürfe, die als Angebote von Inhalten und Vermittlungsformen die Lehrenden dazu herausfordern, die individuellen Voraussetzungen der Lernenden aufzunehmen.

(Deutscher Bildungsrat 1974, S. 21f.)

Für diese relative Neuartigkeit des Curriculums wurde auch ein neuer Begriff eingeführt, nämlich: Rahmenrichtlinie:^[7]

Rahmenrichtlinien sollen [...] die Ziele ebenso wie die Grundsätze und Mindestanforderungen festlegen, die verbindlich vorgegeben werden können, um das Prinzip der öffentlichen Verantwortung für das Bildungswesen zu verwirklichen. [...] Diese Offenheit kann auch dadurch erreicht werden, dass die verbindlichen Lernziele durch eine Auswahl unterschiedlicher Inhaltsangebote [...] illustriert werden.

(ebd., S. 25)

Und Skilbeck, ein OECD-Experte, formuliert in gleichem Sinne:

⁷ In der englischsprachigen Diskussion war dieser Begriff als „guideline“ oder „framework curriculum“ schon seit längerem bekannt.

Guidelines give governments a major say in the direction of curriculum development but not necessarily an exclusive say. Often, the guidelines are drawn up by practitioners and given government endorsement. (Skilbeck 1990, S. 72f)

Zum Verfahren der Erstellung der offenen Curricula stellt der Deutsche Bildungsrat (1974, S. 22 f.) eindeutig fest, dass die Betroffenen, also vor allem die Lehrenden, aber auch die Eltern und die Lernenden, zu beteiligen seien (partizipative Strategien). Die Prinzipien für die Erstellung dieser Curricula sind zwar präzisiert worden, aber auf die Details muss hier verzichtet werden, ebenso wie auf die Hauptmerkmale, die vor allem in Unterscheidung von anderen Curriculum-Modellen herausgearbeitet worden sind. Bezuglich des Verfahrens ihrer Erstellung haben sie eine gewisse Nähe zu basisorientierten Modellen der Curriculumentwicklung, doch sie sind stärker inhaltsorientiert als das stark verfahrensorientierte schulnahe Modell, das im nächsten Kapitel dargestellt wird.

Bei allen Positiva, die in der Literatur den offenen Curricula zugeschrieben werden: Sie sind die Basis für den offenen Unterricht, und der ist in den Hattie-Analysen sehr schlecht weggekommen; er belegt in der Liste der Wirksamkeit von Einflussfaktoren für Lernerfolg lediglich Platz 133 von 138 Merkmalen (vgl. Hattie 2013, S. 439).

5.3 Schulnahe Curriculumentwicklung^[8]

In den Anmerkungen zum „teacher-proof curriculum“ ist schon herausgearbeitet worden, dass sich Lehrende und Lernende durch dieses Konzept sehr gegängelt fühlen; diese Curricula wurden ferner als undemokratisch empfunden, und zwar sowohl hinsichtlich ihres Entwicklungsprozesses (rein staatlich organisiert, zentralistisch) als auch ihrer den Adressaten eingeräumten Freiheitsgrade: Moderner Unterricht benötigt curriculare und didaktisch-methodische Freiheitsgrade. Voraussetzung für beides, also sowohl für den Prozess als auch für die Handhabung des Produkts, ist „school autonomy“. Jaques Delors schreibt dazu in seinem Bericht für die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO):

The first condition is the willingness of central government to open a forum for democratic decision-making where the wishes of the community, teachers, parent-teacher associations or non-governmental organizations can be voiced and heard. [...] The Commission [der EU] favours a broad decentralization of education systems, based upon school autonomy and the effective participation of local stakeholders. Decentralization measures can form part of a democratic process or, equally well, of authoritarian process leading to social exclusion. (Delors 1996, S. 159f.)

⁸ Der englische Terminus „school-based curriculum development“ trifft den gemeinten Sachverhalt etwas besser; auch „unterrichtsnahe Curriculumentwicklung“ wäre eine angemessene Bezeichnung.

In ähnlichem Sinne äußert sich die Weltbank zu "autonomous institutions" im Bildungswesen und zur Bedeutung von Dezentralisation (World Bank 1995, S. 126 f.). Die Curriculumentwicklung steht in einem größeren Kontext, wie John O'Dwyer betont (2008, S. 14 ff.): „Curriculum development is here envisaged to be a part of a process of school development planning around which institutional consensus is built“. Und weiter (ebd., S. 265): „The literature on school-based evaluation suggests that curriculum development cannot be differentiated from whole organisational processes and that attention to organisational factors will improve overall delivery of the curriculum.“ Schulautonomie hat viele Facetten wie Personalrekrutierung, Finanzhoheit, Planungshoheit etc.; darauf kann hier nicht näher eingegangen werden.

Schulnah entwickelte Curricula, die ebenfalls wie das offene Curriculum auf einem Rahmencurriculum basieren, repräsentieren, wenn sie durch qualifizierte Entwicklungsteams produziert und evaluiert worden sind (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. A 58 f.), die schulische Bildungsidee; sie sind wesentlicher Bestandteil des Schulprofils. Gemäß der Annahme, dass kommunikative Verfahren die Akzeptanz für die zu entwickelnden Produkte (Lehrpläne/Curricula) erhöht (kommunikative Validität genannt), sind diese Produkte, Sloane folgend,

[...] auf der ersten Stufe valide durch den Diskurs der schulischen Experten, auf der zweiten Stufe können sie validiert werden, wenn sie der Öffentlichkeit zugänglich und einem Ranking-Verfahren, einem Benchmarking usw. unterzogen werden. [...] Einstweilen würde ich als Fortschritt erachten, wenn die Resonanz in den Schulen lautet: Curriculum – ja sicher'. Wir haben es selbst gemacht. (Sloane 2003, S. 12)

Das Konzept der schulnahen Curriculumentwicklung hat viele positive Aspekte, von denen besonders die Akzeptanz des Produktes und seine unmittelbare Umsetzbarkeit in Unterricht hervorgehoben werden sollen. Aber es gibt auch warnende Stimmen, die diese in den 1970er Jahren begonnene Entwicklung im Schwinden oder zumindest unter Legitimationsdruck sehen. Skilbeck, einer der Promotoren, ist inzwischen in einer Vergleichsstudie für die OECD skeptisch geworden; nach seiner Ansicht schränken „examination and assessment requirements“, zu denen auch Bildungsstandards zählen, die Freiheitsgrade der Lehrer zunehmend ein (Skilbeck 1990, S. 72 f.). Auch der Deutsche Bildungsrat (1973, S. 18 f.) hat sich schon früh mit potentiellen Einwänden („irrelevante Bastelei“, „Atomisierung des Schulwesens“) auseinander gesetzt.

In der Literatur, die sich mit schulnäher Curriculumentwicklung beschäftigt, besteht Einigkeit darüber, dass angesichts der zentralen Funktion, die Lehrer in diesem Konzept haben, die Lehrerausbildung und vor allem ihre schulinterne Fortbildung eine große Bedeutung haben. Dafür sind in vielen Ländern, auch in Deutschland, eigene Einrichtungen geschaffen worden, die sogenannten „Zentren für Lehrerbildung“, entweder an den Hochschulen oder auch an Schulen, ein alter Vorschlag (vgl. Deutscher Bildungsrat 1976, S. 239 ff.), der aber große Aktualität besitzt; das kann hier nicht mehr behandelt werden.

Quellen

Zitierte Literatur

- Baethge, Martin (2004):** Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. In: SOFI-Mitteilungen, 32, S. 7-21.
- Benner, Patricia (1994):** Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber.
- Blankertz, Herwig (1969):** Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.
- Bloom, Benjamin S. (1972):** Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bruchhäuser, Hans-Peter (2001):** Wissenschaftsprinzip versus Situationsprinzip? Anmerkungen zum „Paradigmenwechsel“ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97 (3), S. 321-345.
- Büchter, Karin/Tramm, Tade (2004):** Berufliche Praxis als Bezugspunkt beruflicher Curricula – Zum Zusammenhang von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. In: Rützel, Josef/Bendig, Burkhard/Sloane, Peter F. E. (Hg.): Berufsbildung in der zentralen NetzwerkGesellschaft: Quantität – Qualität – Verantwortung. Aspekte. Bielefeld: Bertelsmann, S. 147-170.
- Clement, Ute (2005):** Partizipatives Entwickeln. In: Rauner, Felix (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 664-671.
- Clement, Ute (2006):** Curricula für die berufliche Bildung – Fächersystematik oder Situationsorientierung? In Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 260-268.
- Delors, Jaques (1996):** Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Deutscher Bildungsrat (1973):** Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. (Empfehlung vom 23.05.1973). Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1974):** Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung (Empfehlung vom 15./16.11.1973). Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1976):** Curriculum-Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Dickson, Paul (2001):** The Shock of the Century. New York: Walker Publishing Company.
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987):** Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dybowski, Gisela/Töpfer, Armin/Dehnbostel, Peter/Kling, Jens (1999):** Betriebliche Innovations- und Lernstrategien. Bielefeld: Bertelsmann.
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2004):** Terminology of vocational training policy. Luxembourg: CEDEFOP.

- Evers, Marco (2013):** Die Schule, die nie aus ist. In: Der Spiegel, 26/2013, S. 144 f.
- Fischer, Martin (2006):** Arbeitsprozesswissen als zentraler Gegenstand einer domänenpezifischen Qualifikations- und Curriculumforschung. In: Pätzold, Günter/Rauner, Felix (Hg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW-Beiheft 19. Stuttgart: Steiner, S. 75-93.
- Flechsig, Karl-Heinz/Haller, Hans-Dieter (1973):** Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien. Band 24. Stuttgart: Klett.
- Frey, Karl (Hg.) (1975):** Curriculum-Handbuch. Bände I bis III. München/Zürich: Piper.
- Gerds, Peter (o.J.):** Internes Arbeitspapier des Instituts Technik und Bildung Bremen (ITB). Unveröffentlichtes Manuskript. Bremen.
- Hattie, John (2013):** Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.
- Havighurst, Robert J. (1972):** Developmental Tasks and Education. 3. Auflage. New York: Longman.
- Huiszinga, Richard (2005):** Curriculumentwicklung. In: Rauner, Felix (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 357-361.
- Huiszinga, Richard (2008):** Von der arbeitsorientierten Exemplarik zum Lernfeldkonzept. In: Fischer, Martin/Spöttl, Georg (Hg.): Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Frankfurt: Lang, S. 199-213.
- Huiszinga, Richard (2010):** Qualifikationsforschung als Grundlage der Curriculumentwicklung. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227-234.
- Kerschensteiner, Georg (1906/1954):** Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert (1906). In: Dolch, Josef (Hg.) (1954): Grundfragen der Schulorganisation. 7. Auflage. München/Düsseldorf: Oldenbourg, S. 64-97.
- Klafki, Wolfgang (1985):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kultusminister Nordrhein-Westfalen (KM NRW) (1965):** Lehrpläne für gewerblich-technische Schulen. Teil a: Metallgewerbliche Berufe. Düsseldorf: Henn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1996/2011):** Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin, 23.09.2011 (Überarbeitung der Erstfassung vom 09.05.1996).
- Lipsmeier, Antonius (1972):** Schulbuchanalyse als Instrument der mittelfristigen Curriculumentwicklung. Beispiel: Technisches Zeichnen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 12/1972, S. 960-972.
- Lipsmeier, Antonius (1978):** Organisation und Lernorte der Berufsausbildung. München: Juventa.

- Lipsmeier, Antonius (2000a):** Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. ZBW-Beitrag 15. Stuttgart: Steiner, S. 54-71.
- Lipsmeier, Antonius (2000b):** Lernfeldorientierung im Kontext curricularer Besitzstände. In: Bader, Reinhard/Sloane, Peter F. E. (Hg.): Lernen in Lernfeldern. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 181-204.
- Lipsmeier, Antonius (2004):** Die Rezeption des Jena-Plans in der Berufs- und insbesondere der Berufsschulpädagogik – ein nahezu vergessenes Kapitel(chen) Berufsschulgeschichte. In: Busian, Anne/Drees, Gerhard/Lang, Martin (Hg.): Mensch Bildung Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum/Freiburg: projekt verlag, S. 236-250.
- Lipsmeier, Antonius (2015a):** Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Traditionen, Innovationen, Illusionen – ein Konzept im Kontext der Curriculum-diskussionen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1/2015, S. 11-30.
- Lipsmeier, Antonius (2015b):** Lehrplanarchitektoniken und curriculare Trends. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Sylvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 243-270.
- Neidhardt, Ursula (2007):** Auf dem Weg zur demokratischen Schule. Der Beitrag von Lehrplänen zur Schulentwicklung. Frankfurt: Lang.
- Norton, Robert E. (1985):** DACUM Handbook. Columbus/Ohio: The Ohio State University.
- Norton, Robert E. (2004):** The DACUM Curriculum Development Process. Vienna: International Vocational Education & Training Association (IVETA).
- O'Dwyer, John (2008):** Formative Evaluation for Organisational Learning. A Case Study of a Process of Curriculum Development. Frankfurt: Lang.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1998):** Making the Curriculum Work. Paris: OECD.
- Ostendorf, Anette/Thoma, Michael (2010):** Das Bild der Organisation und die Organisation des Bildes – ein Beitrag zu einer poststrukturalistisch orientierten Schulbuchforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2/2010, S. 240-257.
- Pätzold, Günter/Rauner, Felix (Hg.) (2006):** Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW-Beitrag 19. Stuttgart: Steiner.
- Picht, Georg (1964):** Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg: Herder.
- Pinar, William F./Reynolds, William M./Slattery, Patrick/Taubman, Peter M. (1995/2006):** Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. 5. Auflage. New York: State University Press.
- Rauch, Martin/Wurster, Ekkehard (1997):** Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Frankfurt: Lang.
- Rauner, Felix/Spöttl, Georg (2002):** Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten. Bielefeld: Bertelsmann.

- Rauner, Felix (1999):** Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 3/1999, S. 424-446.
- Rauner, Felix (Hg.) (2005):** Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rauner, Felix (2006):** Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-70.
- Reetz, Lothar/Seyd, Wolfgang (2006):** Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227-259.
- Robinson, Saul B. (1967/1970):** Bildungsreform als Revision des Curriculum. 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Roloff, Ernst M. (Hg.) (1913):** Lexikon der Pädagogik. Band 1. Freiburg: Herder.
- Rücklin, Friedrich (1888):** Die Volksgewerbschule, ihre sozialwirtschaftliche Aufgabe, ihre Methode und ihre naturgemäße Gestaltung. Leipzig: Alfred Hahns Verlag.
- Skilbeck, Malcolm (1990):** Curriculum Reform. An Overview of Trends. Paris: OECD.
- Sloane, Peter F. E. (2003):** Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 4/2003, S. 1-23. http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (Abruf: 14.05.2015).
- Sloane, Peter F. E. (2010):** Makrodidaktik. Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 205-212.
- Tramm, Tade/Reetz, Lothar (2010):** Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 220-226.
- World Bank (1995):** Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review. Washington: World Bank.