

## 8. Probleme der Dissemination und Implementation

Im siebten Kapitel wurde deutlich, daß die politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumreform in den USA in erster Linie in der Entwicklung curricularer Materialien bestand. Diese waren in der Regel das *Produkt* von Projekten mit präzise formulierten Aufgaben, die in einem Zeitraum von etwa fünf Jahren realisiert werden mußten. Entweder lösten sich die Projektgruppen danach auf, oder aber es gelang ihnen, einen neuen Projekt-auftrag von einer Stiftung oder vom Bundesministerium zu erhalten. In der Regel wurden die von den Projekten am Ende der Forschungs- und Entwicklungszeit vorgelegten curricularen Produkte von Lehrmittelverlagen übernommen, mit denen man häufig bereits während der Entwicklungszeit zusammengearbeitet hatte. Der Erwerb und die Verwendung dieser Curriculummateriale blieb dann jedoch der Initiative der Schulbezirke überlassen.

Dieser Strategie der Curriculumreform liegt ein Innovationsmodell zugrunde, das man häufig als »*engineering model*« bezeichnet hat und das dadurch gekennzeichnet ist, daß die einzelnen Phasen der Reform deutlich voneinander getrennt werden. So unterscheidet man eine

- Phase der Forschung,
- Phase der Entwicklung,
- Phase der Dissemination oder Diffusion,
- Phase der Implementation oder Adaptation.

In den einzelnen Phasen gilt es, verschiedene Ziele, Kriterien und Aspekte der Reformen zu unterscheiden. Sie lassen sich in einem Innovationsmodell zusammenfassend darstellen (vgl. Tab. 11). In jeder der vier voneinander getrennten Phasen gibt es für die Innovationsbemühungen unterschiedliche Ziele und Kriterien. Im ganzen geht man davon aus, daß Reformen auf der Grundlage von Forschung entstehen, die zur Entwicklung von Produkten führen soll, die für die Diffusion so vorbereitet sein müssen, daß ihre Adaptation und Implementation in der Schule nur noch ein technisches Problem darstellt. Innovationen werden in Analogie zur Produktion und Distribution von »Waren« begriffen, die produziert und dann mit Hilfe von »Werbung« zum »Konsum« angeboten werden, wobei häufig noch eine

Tabelle 11  
 Ein Klassifikationsschema für in der Erziehung notwendige Reformprozesse (Clark, Guba 1967, 116)

Forschung	Entwicklung			Diffusion			Adaptation		
	Erfindung	Plan	Dissemination	Demonstration	Versuch	Einrichtung	Institu- tionalisieren		
Ziele	Entwicklung des Wissens Eine neue Lösung zu einem drängenden Problem oder einer Gruppe solcher Probleme formulieren, d. h. <i>innovieren</i>	Komponenten der erfundenen Lösung ordnen und systematisieren; eine Innovation für die Verwendung in einer Institution entwickeln, d. h. <i>anwendbar machen</i>	Erzeugung von Offenheit für die Erfindung unter den Praktikern, d. h. <i>informieren</i>	Eine Gelegenheit schaffen, die wirkenden Qualitäten der Erfindung zu untersuchen, abzuschätzen, d. h. <i>eine Überzeugung aufbauen</i>	Aufbauen einer Vertrautheit mit der Erfindung und Herstellung einer Basis für die Einschätzung der Qualität, des Werts, der Geeignetheit und Brauchbarkeit in einer besonderen Institution, d. h. <i>Testen</i>	Die Charakteristika der Erfindung an die der aufzunehmenden Institutionen anpassen, d. h. <i>operationalisieren</i>	Assimilieren der Erfindung zu einem integralen und anerkannten Bestandteil des Systems d. h. <i>einrichten</i>		
Kriterien	Validität (interne u. externe) Augenschein-Validität (Angemessenheit) geschätzte Lebensdauer Einfluß (relativer Beitrag)	institutionelle Durchführbarkeit Generalisierbarkeit Verhalten	Einschbarkeit Treu Überredungs-fähigkeit Einfluß (Ausmaß, in dem es die Hauptzielgruppen berührt)	Glaubwürdigkeit Bequemlichkeit Einschätzung aufgrund von Evidenz	Anpassungs-fähigkeit Durchführbarkeit Aktion	Effektivität Effizienz	Kontinuität Bewertung Unterstützung		
Verhältnis zum gesellschaftlichen Wandel	Bildet die Basis für »Erfindung« Erzeugt, »Erfindung«	Verarbeitet sie und macht sie verfügbar in einem Verbundsystem	Informiert über »Erfindung«	Baut Überzeugung über »Erfindung« auf	Probiert die »Erfindung« im Kontext einer besonderen Situation aus	Operationalisieren der »Erfindung« für den Gebrauch in einer bestimmten Institution	Einrichtung der »Erfindung« als ein Teil eines fortlaufenden Programms; Überführung in eine »Nicht-Innovation«		

unmittelbare »Konsumerberatung« erfolgt. Das zugrunde gelegte Innovationsmodell trifft dort auf die Grenzen seiner Gültigkeit, wo es nicht angemessen berücksichtigt, daß die Reformen in der Schule in jedem Fall von ihr selbst – vielleicht mit entsprechender Hilfe – geleistet werden müssen.

Die amerikanischen Curriculumprojekte haben sich in der Regel auf die Phasen der Forschung und der Entwicklung beschränkt, die Phase der Dissemination beziehungsweise Diffusion den Verlagen und die Implementation bzw. Adaptation den einzelnen Schulbezirken, Schulen und Lehrern überlassen. Man ging von der Überzeugung aus, daß es in erster Linie darauf ankomme, dem pädagogischen Praktiker die Ergebnisse der Forschung zur Verfügung zu stellen, damit er sie zur Verbesserung der Praxis verwenden könne. Dazu erschien eine Integration von Forschung und Entwicklung, wie sie in entsprechenden curricularen Projekten erfolgte, das geeignete Modell zu bieten.

Denn nur, wenn die Ergebnisse der Forschung unmittelbar in die Entwicklung von innovativen Bildungsprogrammen einmünden, sind sie – nach dieser innovationsstrategischen These – für den pädagogischen Praktiker verwendbar. Zugleich hoffte man, durch eine Verbindung von Forschung und Entwicklung die Qualität der Bildungsprogramme zu verbessern und außerdem bessere finanzielle Bedingungen für die Bildungsforschung zu erhalten. Das in diesen Projekten politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung zugrunde gelegte Innovationsmodell läßt sich also weitgehend als ein »Forschungs«- und »Entwicklungsmodell« (research and development model) verstehen.

Diese Kennzeichnung dürfte zutreffend sein, obwohl man sich bei einer Curriculumentwicklung, die nach diesem Modell erfolgt, und die institutionell zwischen einer Forschungs- und einer Entwicklungsphase einerseits und einer Disseminations- und Implementationsphase andererseits trennt, auch bemüht, im Rahmen der Forschung und Produktentwicklung Bedingungen zu schaffen, die die Dissemination und die Implementation der Curricula vorbereiten und erleichtern. So stellte man bei der Mehrzahl der curricularen Materialien ausführliche Lehrerhandbücher bzw. -handreichungen her, die eine Begründung (rationale) des Projekts und detaillierte didaktische Hinweise enthielten. Darüber hinaus wurden häufig Filme gedreht, die veranschaulichen sollten, wie man die entsprechenden Curricula unterrichten kann.

In einer Reihe von Projekten erkannte man den unbefriedigenden Charakter einer solchen institutionellen Trennung zwischen Forschung und Entwicklung auf der einen und Dissemination und Implementation auf der anderen Seite und bemühte sich darum, beide institutionell getrennten Phasen zu integrieren. So beantragten z. B. einige der großen, von den nationalen Berufsverbänden getragenen Curriculumprojekte zusätzliche Gelder

für die Dissemination der Curricula, die gleichfalls vom Entwicklungsteam, oft in einer unmittelbar anschließenden Periode, durchgeführt werden sollte. Häufig fiel diese von vornherein mitgeplante Periode den Streichungen des Bildungsbudgets seit Mitte der 60er Jahre zum Opfer. In anderen Fällen reichten die Gelder nur zu Disseminationsprogrammen geringen Umfangs. In vielen Fällen wurden von den Projektteams eine Reihe von Disseminationsprogrammen in Form von Wochenendseminaren bzw. Sommerkursen durchgeführt. Ziel dieser Veranstaltungen war es, Multiplikatoren (Schulräte, Schulleiter, Fachleiter usw.) mit den neuen Curricula vertraut zu machen, um sie dafür zu gewinnen, die Curricula in ihrem Verwaltungsbereich in möglichst adäquater Weise zu verwenden. Für diese und ähnliche Programme, wie z. B. das Experienced Teacher Fellowship Program, das 1966 bereits 185 erfahrene Lehrer zur Fortbildung für ein Jahr aus der Schule nahm, wurden erhebliche Mittel aufgewendet. Dabei zeigte es sich, daß *punktueller* Maßnahmen, in deren Rahmen die Dissemination von Curricula mit der Lehrerfortbildung verbunden wird, nur eine begrenzte Wirkung haben.

Im Vergleich zu den anderen Formen der Lehrerfortbildung und Dissemination waren die zahlreichen mehrwöchigen Sommerkurse die wirkungsvollsten Mittel der Implementation. In ihnen wurden die Lehrer anhand der vorliegenden Curricula oder anderer Materialien in die ihnen aufgrund ihrer Ausbildung weitgehend unbekanntes Sozialwissenschaften und in den Gebrauch der Materialien in der Praxis eingeführt. So fruchtbar oft diese im Rahmen des Titels XI des NDEA finanzierten Sommerkurse für die einzelnen Lehrer waren, so problematisch war die ihnen zugrunde liegende Annahme, daß die Teilnehmer von Sommerkursen zu *Multiplikatoren* werden, die in der Lage sind, Kollegen in das Unterrichten mit den entsprechenden Curricula einzuführen. Denn nur allzu häufig zeigten die Erfahrungen, daß die Lehrer, in ihre Schulen zurückgekehrt, selbst kaum in der Lage waren, ihre neuen Erkenntnisse in ihren Unterricht einzubringen. Zu unzulänglich waren häufig die organisatorischen Bedingungen, als daß sie es ihnen erlaubt hätten, ihre Reformvorstellungen zu realisieren, geschweige denn, Kollegen entsprechend zu beeinflussen.

Eine Konsequenz aus den unbefriedigenden Ergebnissen unzulänglicher Dissemination und der nur punktuellen Wirksamkeit von Fortbildungsveranstaltungen, die auf bestimmte Curricula konzentriert sind, hat das Education Development Center gezogen. Es verlangt für das Curriculum »Man: a Course of Study« *Lehrerfortbildungskurse*, die von den Schulbezirken durchgeführt werden müssen, wenn sie mit dem Curriculum arbeiten wollen. Die Hersteller glauben, daß das Curriculum nur bei einer entsprechenden didaktischen und methodischen Einführung der Lehrer in Übereinstimmung mit seinen Zielen zu realisieren ist und nur so verhindert werden

kann, daß sein innovativer Charakter verwässert wird. Für die systematische Durchführung dieser Fortbildungs- und Disseminationskurse hat das Education Development Center mit vielen Universitäten und Colleges entsprechende Verträge geschlossen. Institutionen, die als regionale Zentren dienen, bemühen sich darum, Vertreter aus Schulen und Schulbezirken zur Teilnahme an Versuchsprogrammen zu gewinnen und Lehrer für Sommerkurse anzuwerben. Sie sorgen für Fortbildungsprogramme, die von den Schulbezirken für »Man: a Course of Study« durchgeführt werden müssen. Ein solches regionales Zentrum besteht aus einem Koordinator und zwei Professoren aus der Erziehungswissenschaft und aus einer anderen Sozialwissenschaft, die mit »master teachers« zusammenarbeiten, die an einzelnen Schulen die Lehrer bei der Realisierung von »Man: a Course of Study« beraten sollen.

Ebenfalls einen Schritt zu einer Neudefinition der Verbindung zwischen Forschungs- und Entwicklungsphase sowie Disseminations- und Implementationsphase stellt die Gründung der *Research and Development Centers* und der zum Teil ihnen zugeordneten *Regional Educational Laboratories* dar. Mit der Gründung dieser großen, oft mehr als 200 Mitarbeiter umfassenden, pädagogischen Zentren, die aufgrund des Cooperative Research Act von 1963 und des Elementary and Secondary Education Act von 1965 erfolgte, sollte die Forschungs- und Entwicklungsphase mit der Disseminations- und Implementationsphase wenigstens teilweise institutionell besser verschränkt werden und damit eine Verbesserung des gebräuchlichen Innovationsmodells erfolgen (vgl. Chase 1970). Denn man hatte – auch aufgrund der curricularen Reformen der späten 50er und frühen 60er Jahre – erkannt, daß eine Curriculumreform, die sich nicht um die Integration von Forschung, Entwicklung, Diffusion oder Dissemination und Implementation oder Adaptation bemüht, in ihren Erfolgen beschränkt bleiben würde. Diese Einsicht führte zur Entwicklung von Innovationsmodellen, die diese Phasen besser aufeinander beziehen (vgl. Tabelle 11; vgl. auch Stufflebeam 1972 d). Das geschah z. B. in der engen Kooperation des Learning Research and Development Center in Pittsburgh mit dem Research for Better Schools Laboratory in Philadelphia im Hinblick auf die Erforschung, Entwicklung, Dissemination und Implementation der Individually Prescribed Instruction (IPI) (vgl. z. B. Cooley 1972 d<sup>117</sup>). Diesen Research and Development Centers und den Regional Educational Laboratories, von denen besonders die R and D Centers an der Hopkins University<sup>118</sup> und der Stanford University<sup>119</sup>, die Regional Laboratories in New York<sup>120</sup>, in St. Ann<sup>121</sup>, Missouri, und Berkeley<sup>122</sup> an Problemen der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung gearbeitet haben, liegt ein Modell *fortlaufender Revision* zugrunde. Nach Abschluß des ersten Forschungs-, Entwicklungs-, Disseminations-, Implementationszyklus dienen

die Ergebnisse der Evaluation wieder als Ausgangspunkt für die Forschung, die dann wieder zur Modifizierung der Innovationen oder zur Entwicklung neuer Reformen führen soll. Damit ist für den Mikrobereich ein Innovationsmodell entworfen, das man als ein Beispiel für Planung (vgl. dazu auch Rolff 1970) ansehen kann.

Die in diesen Forschungs- und Entwicklungszentren gegebenen und zum Teil genutzten Möglichkeiten zu einer besseren Integration von Forschung, Entwicklung, Dissemination und Implementation dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch in diesen Zentren Dissemination und Implementation prinzipiell als *Durchsetzungsstrategien* für bereits entwickelte, auf Forschung beruhende Materialien konzipiert werden, so daß auch hier in konzeptueller Hinsicht eine Trennung beider Bereiche bestehen bleibt. Die Trennung wird lediglich dadurch gemildert, daß häufig im gleichen Zentrum Forschung und Entwicklung sowie Dissemination und Beratung (einzelner Schulen) bei der Implementation bestimmter Programme erfolgen. Diese auch in derartigen Zentren trotz anderer Möglichkeiten beibehaltene Trennung zwischen den beiden Phasen wird deutlich, wenn man sich den von Borg/Kelley/Langer/Gall (1970) entworfenen Zehn-Stufen-Plan für die Entwicklung eines Minicourse vergegenwärtigt, bei dem innerhalb jedes Schrittes unterschiedliche Handlungen identifiziert werden können, so daß sich die in Tabelle 12 wiedergegebene Übersicht ergibt.

Dieser Zehn-Stufen-Plan zur Entwicklung eines Minicourse ist so strukturiert, daß seine Herstellung drei Phasen durchläuft, in denen das Entwicklungsprodukt immer wieder aufgrund von Daten formativer Evaluation revidiert wird. Lehrer und Schüler, die späteren Adressaten des Materials, dienen den Herstellern des Produkts als »Datenquelle«, mit deren Hilfe es verbessert werden soll. Dadurch können sie bis zu einem gewissen Grad indirekt auf die Herstellung des Produkts Einfluß nehmen. Sie sind jedoch funktional in diesen Produktionsprozeß unter zweckrationalem Aspekt eingegliedert. Von einer wirklichen Beteiligung bei der Konzeptualisierung und Planung des Produkts kann nicht die Rede sein, denn die Produkte werden nicht mit dem Anspruch entwickelt, dieser an der Erprobung beteiligten Adressatengruppe unmittelbare Hilfe zur Bewältigung der Probleme ihrer Praxis zu bieten, sondern mit dem Anspruch, ein Produkt darzustellen, das einen erheblichen Allgemeingültigkeitsgrad hat und das es nach seiner Fertigstellung nur noch zu disseminieren und implementieren gilt.

Diesem für die amerikanische Curriculumreform der 60er und 70er Jahre typischen Modell liegen eine Reihe von Annahmen zugrunde, die offengelegt werden müssen:

1. Eine deutliche Trennung der vier Phasen der Curriculumreform ist sinnvoll und rational begründbar;

Tabelle 12

*Die wichtigsten Schritte im Entwicklungszyklus*

1. Forschung und Datensammlung	Schließt die Aufarbeitung der Literatur, Unterrichtsbeobachtungen und einen Bericht über den Stand der Dinge ein.
2. Planung	Umfaßt die Definition von Fertigkeiten, Formulierung der Ziele, Bestimmung der Anordnung der Sequenzen und begrenzte Untersuchung der Durchführbarkeit.
3. Entwicklung einer vorläufigen Form des Produkts	Enthält die Vorbereitung von Unterrichtsmaterial und Modellstunden, Handbüchern und Evaluationsmitteln.
4. Vorläufiger Feldtest	Wird von den Projektmitgliedern in einer, zwei oder drei Schulen mit Hilfe von 6–12 Lehrern durchgeführt. Eingeschlossen wird eine Sammlung und Analyse von Interview-, Beobachtungs- und Fragebogendaten.
5. Hauptrevision des Produkts	Revision des Produkts aufgrund der Ergebnisse des vorläufigen Feld-Tests.
6. Haupt-Feld-Test	Vom Projektteam in 5–15 Schulen unter Hilfe von 30–100 Lehrern durchgeführt. Schließt eine Sammlung von quantitativen Daten über das Verhalten der Lehrer vor und nach dem Kurs ein – gewöhnlich in Form von Unterrichtsaufzeichnungen mit dem Videorecorder –. Die Ergebnisse werden mit den Kurszielen verglichen.
7. Operationale Produktrevision	Revision des Produkts, wie sie von den Ergebnissen der Haupt-Feld-Untersuchung nahegelegt wird.
8. Operationaler Feldtest	Durchgeführt von regulärem Schulpersonal in 10–30 Schulen mit Hilfe von 40–100 Lehrern, einschließlich Sammlung und Analyse von Interview-, Beobachtungs- und Fragebogendaten.
9. End-Produktrevision	Überprüfung des Produkts aufgrund der Ergebnisse aus dem operationalen Feld-Test.
10. Dissemination und Verteilung	Berichte auf Lehrerfortbildungstagungen, in Zeitschriften etc., einschließlich der Arbeit mit einem Verleger, der für die kommerzielle Verteilung der Materialien zuständig ist und der für eine angemessene Qualität der Dissemination sorgt.

2. die einzelnen Phasen finden in der Realität auch in der Abfolge statt, in der sie vom Modell präskribiert werden;
3. Curriculumreform nach diesem Modell ermöglicht eine rationale Arbeitsteilung und eine Koordination der einzelnen Reformphasen;
4. die Adressaten der Curricula sind bei Konzipierung und Entwicklung nicht beteiligt, doch wird angenommen, daß sie aufgrund rationaler Einsicht und Erkenntnis der Qualität der Entwicklungsprodukte bereit sind, sie im Unterricht zu verwenden;
5. eine in dieser Weise konzipierte Arbeitsteilung gewährleistet eine optimale Verwendung qualifizierten Manpowers und ermöglicht durch die Konzentration der Mittel eine optimale Ausnützung der Finanzen.

Inwieweit diese, auch der amerikanischen Curriculumentwicklung in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung zugrunde liegenden Prämissen zutreffen, ist beim gegenwärtigen Forschungs- und Diskussionsstand zwar von erheblicher Bedeutung, doch im Grunde genommen bislang ungeklärt. Problematisch ist vor allem eine strenge Trennung von Forschungs- und Entwicklungs- sowie Disseminations- und Implementationsphase. Selbst wenn sich eine solche Arbeitsteilung unter dem Gesichtspunkt der »Effizienz« im Hinblick auf das Verhältnis von Ressourcen und Ergebnissen empfehlen sollte – was bislang noch nicht erwiesen ist –, führt sie zu einer Reihe von Konsequenzen, die im Hinblick auf die deutsche Situation nicht ohne weiteres erstrebenswert sind. So impliziert diese Arbeitsteilung z. B. die Annahme, daß Fachwissenschaftler und Erziehungswissenschaftler besser zur Entwicklung von Curricula qualifiziert sind als Lehrer, denen nach diesem Modell lediglich die Aufgabe zufällt, bei der Überprüfung und Revision der Materialien mitzuarbeiten bzw. sie anzuwenden. Läßt sich diese Aufgabenverteilung vielleicht noch bei Curricula begründen, die sich stark auf die Fachwissenschaften ausrichten, so wird sie unzureichend, wenn es um die Entwicklung von problemorientierten oder unmittelbar auf die *Interessen der Schüler* ausgerichteten Curricula geht, in die *situative*, von Ort zu Ort unterschiedliche Bedingungen eingehen müssen, für deren Erfassung und Beurteilung eher Lehrer als Wissenschaftler kompetent sind.

Die Auslagerung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit in ein universitäres Projekt oder interdisziplinäres Zentrum darf nicht als *das* Modell der Curriculumentwicklung angesehen werden. Es ist vielmehr Ausdruck eines in einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Situation (vgl. Kap. 2) entstandenen Konzepts von Curriculum, bei dem die Ausrichtung auf die Fachwissenschaften mit den zahlreichen, im Verlauf dieser Untersuchung aufgedeckten Reduktionen das Modell für die Curriculumentwicklung bildet.

Selbst wenn bei diesen in intentionaler, inhaltlicher, methodischer und institutioneller Hinsicht häufig an den Wissenschaften orientierten Projek-

ten eine entsprechende Kontextevaluation als Voraussetzung stattgefunden hat, bleibt die Frage unbeantwortet, inwieweit ein solches Modell der Curriculumreform es nicht präjudiziert, daß Reformen von der »Wissenschaft« für die »Schule« gemacht werden, der dabei nur die Aufgabe zugeschrieben wird, sie möglichst im Sinne der Reformen zu realisieren. Bei einer nach diesem Modell durchgeführten Curriculumreform wird auf die Partizipation der Betroffenen an ihrer Konzeptualisierung weitgehend verzichtet, so daß ein erhebliches Maß an Fremdbestimmung erfolgt. In einer politischen Bildung, die den Zielen der Mit- und Selbstbestimmung verpflichtet ist, liegt in dieser Unangemessenheit der Mittel zur Erreichung der Ziele ein *Widerspruch*, dessen Aufklärung selbst ein wichtiges Thema politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts sein müßte.

Der diesem Modell der Curriculumreform zugrunde liegende Widerspruch kann verringert werden, wenn man die Rolle von Lehrern und Schülern nicht als die bloßer Rezipienten definiert, die die vorgefertigten potentiellen Reformen lediglich realisieren sollen, sondern wenn man Lehrer und Schüler als mündige Träger der Reform ansieht, die darüber zu entscheiden haben, ob sie bestimmte vorgeschlagene Curricula akzeptieren oder nicht. Eine solche Einstellung im Hinblick auf die Mündigkeit der Adressaten der Curricula hat auch vielen Curriculumreformprojekten zugrunde gelegen, die ihre Rolle darin sahen, Teilcurricula mit neuen Zielen, Inhalten und Methoden zu entwickeln, die es Schulen und Lehrern *ermöglichen* würden, mit ihrer Hilfe den herkömmlichen Unterricht zu verbessern. In diesen Fällen sind die Curricula als ein Angebot zu verstehen, über dessen Annahme oder Ablehnung die Schulen und Lehrer zu entscheiden haben. Denn ein Zwang, diese Curricula zu verwenden, wird in den USA weder von den Herstellern noch von den Schulbehörden ausgeübt. Dies ist lediglich in zentralistischen Systemen der Fall, in denen bestimmte, z. T. zentral für das ganze Land entwickelte Curricula in allen Schulen unterrichtet werden müssen. Wenn sich in den USA Schulen und Schulbezirke dazu entschließen, bestimmte Materialien zu erwerben, tragen sie die alleinige Verantwortung für ihre Realisierung. Entsprechend ihrer finanziellen Situation, die regional sehr unterschiedlich ist<sup>123</sup>, sind auch die Möglichkeiten verschieden, sich beim Prozeß der Implementation der Curricula beraten zu lassen. Eine Unterstützung der Schule durch lokale Maßnahmen wird häufig notwendig, wenn es darum geht, die Curricula, die mit einem hohen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und allgemeine Verwendbarkeit konstruiert worden sind, an die konkreten Bedingungen der einzelnen Regionen anzupassen. Dabei handelt es sich um eine *nachträgliche Modifizierung*, bei der darum häufig noch eine erhebliche Distanz zu der unmittelbaren Ausgangslage der Schüler und Lehrer bestehen bleibt. Bei der Konstruktion und dem Erwerb der Curricula geht man jedoch davon aus, daß

diese Distanz durch die wissenschaftliche, didaktische und methodische Qualität der Curricula aufgewogen wird.

Ein erhebliches Problem für die Implementation solcher Curricula ergibt sich daraus, daß in vielen Schulbezirken kaum die administrativen und organisatorischen Voraussetzungen dafür bestehen, die einzelnen Schulen bei der Verwendung der Curricula in den verschiedenen Unterrichtsfächern wirkungsvoll zu unterstützen, so daß in der Praxis die Schulen und die Lehrer mit dieser Aufgabe allein gelassen sind. Denn die geringe Zahl der Regional Educational Laboratories, der Teacher Service Centers und der Beratungseinrichtungen der Bundesländer sind mit einer solchen Aufgabe auf breiter Basis überfordert; sie können sie bestenfalls *punktuell* leisten.

Trotz der zahlreichen Bemühungen um die Implementation von Curricula darf man die Tatsache nicht übersehen, daß es sich bei dem Implementationsproblem um ein Problem handelt, das in seinen Ausprägungen durch den speziellen Charakter des in den USA entwickelten Modells der Curriculumentwicklung und -reform bestimmt ist, der durch die weitgehende institutionelle Trennung von Forschung und Entwicklung, Verteilung und Anwendung gekennzeichnet ist. Darüber hinaus ist dieses auch der Curriculumreform in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung zugrunde liegende Modell durch seine *technologische Rationalität* charakterisiert. Nach diesem Modell ist Curriculumreform ein zweckrationaler und erfolgsorientierter Prozeß, der in Analogie zum Produktionsprozeß konzipiert wird (vgl. Becker/Jungblut 1972). Das bedeutet: Ein Curriculum wird von einem Entwicklungsteam als das Produkt eines Produktionsprozesses vorgelegt. Die Entwicklung dieses Produkts erfolgt nach den Kriterien zweckrationaler Planung und Entwicklung, in deren Verlauf eine Optimierung des Produkts angestrebt wird. Unter Optimierung wird ein Prozeß verstanden, in dessen Verlauf ein Curriculum so überarbeitet wird, daß es seine Ziele möglichst gut erreicht. Das Ziel der Curriculumentwicklung ist ein in seinen Teilen zweckrational organisiertes Produkt (vgl. z. B. Kap. 4 und 5), das als ein Steuerungsinstrument für Unterricht dienen soll. In einem solchen Curriculum werden die am Unterricht unmittelbar Beteiligten oft lediglich als Planungsobjekte angesehen (vgl. dazu Sachs/Scheilke 1972 u. 1973).

Ein in dieser Weise technologisch verkürztes Konzept von Curriculum und Implementation, nach dem Schülern und Lehrern nur die Realisierung von bereits im voraus voll ausgearbeiteten Curricula zugestanden wird, ist mit den Zielen emanzipatorischer politischer Bildung unvereinbar. Die Einführung von Curricula in die Schulen darf nicht als bloßes Verhaltenstraining angesehen werden, mit dessen Hilfe Lehrer und Schüler auf ein im Rahmen eines Curriculum vorbestimmtes Verhalten trainiert werden sollen. Die Verwendung eines Curriculum in der Schule – und darauf hat

Taba bereits verwiesen (1962, 454 ff) – erfordert das Interesse der Lehrer an diesen Curricula, die Identifikation mit ihnen und die administrative Herstellung der erforderlichen Voraussetzungen für ihre Verwendung. Man kann davon ausgehen: »Je weniger der Lehrer die Kompetenz und Legitimität von Curriculumentscheidungen akzeptiert, desto mehr sind dessen Ziele gefährdet« (Taylor 1971, 148). Diese Beobachtung legt die Frage nahe, ob nicht überhaupt Curriculumentwicklung von vornherein in viel engerer Verzahnung mit Lehrerfortbildung (vgl. Huber 1971) bzw. unter Beteiligung der Lehrerschaft auf breiter Basis konzipiert werden sollte (vgl. Gerbaulet u. a. 1972). Im Idealfall gilt es »die von den Curricula Betroffenen von Anfang an in die Entscheidungs- und Herstellungsprozesse einzu-beziehen« (Giel/Hiller 1970, 740). Nur so kann eine Unterrichtspraxis gewährleistet werden, die vorwiegend von den Beteiligten bestimmt wird und in der Schüler und Lehrer handelnde Subjekte, nicht aber Objekte der Planung sind. Eine solche Mitarbeit der Lehrer an der Planung und Entwicklung von Curricula empfiehlt sich zudem als das Verfahren, in dem sie curriculumgerechte Rollen lernen. Außerdem wird den Lehrern durch die Beteiligung an der Curriculumentwicklung die Möglichkeit gegeben, die Curricula nach ihren persönlichen Voraussetzungen und Ansichten mitzubestimmen, worin für den Unterrichtsprozeß ein erheblicher Vorteil liegt. Auch können die unmittelbaren Interessen der Schüler durch die Beteiligung der Lehrer stärker in die Curriculumentwicklung eingehen, als dies bei überwiegend auf die Wissenschaften ausgerichteten Curricula der Fall ist. Eine institutionelle Verbindung der bei den amerikanischen Projekten (auch institutionell) getrennten Phasen der Curriculumreform wird wahrscheinlich zahlreiche der hier angedeuteten Probleme der Curriculumimplementation nicht auftreten lassen. Desgleichen wird eine Fremdbestimmung der Schüler oder Lehrer durch Curricula vermieden, wenn diese mit ihrer Beteiligung entworfen werden.

Den Entwurf eines Modells, in dem *Lehrerfortbildung* und *Beratung* institutionell zusammengefaßt sind und der die Hoffnung auf die Vermeidung bzw. bessere Lösung vieler angesprochenen Probleme der Curriculumentwicklung und -dissemination nahelegt, haben Gerbaulet/Herz/Huber/Nevermann/Petry/Pistor/Raschert/Richter/Rienits (1972) vorgelegt. Sie empfehlen unter den schulischen Bedingungen der BRD nicht die Konstruktion von »Großcurricula« nach amerikanischem Muster, bei denen Curriculumforschung und -entwicklung, Dissemination sowie Implementation institutionell getrennte Prozesse sind. Statt dessen sollen diese vielmehr organisatorisch in *Regionalen Pädagogischen Zentren* im Prozeß schulnaher Curriculumentwicklung ineinander verzahnt werden. Aufgabe dieser Zentren ist nicht die langwierige Entwicklung umfangreicher Curricula, sondern die pragmatische Curriculumentwicklung, die

- »normative, alle Unterrichtsfaktoren berücksichtigende Handlungsmodelle in Form von curricularen Bausteinen entwickelt,
- Lehrer möglichst weitgehend am Entwicklungsprozeß beteiligen und
- Fortbildungsfunktionen für die beteiligten Lehrer wahrnehmen soll...« (a. a. O., 2).

Dazu sollen Curriculumprojekte eingerichtet werden, die unter aktiver Teilnahme von Lehrern curriculare »Bausteine« entwickeln. Um diese Projekte werden dann Lehrerarbeitskreise gruppiert, denen Entwicklungs- und Fortbildungsaufgaben zufallen (vgl. auch Haller/Wolf 1973a). Schließlich sind an einzelnen Schulen Curriculumprojekte formeller Entwicklungsgruppen einzurichten, deren Arbeit durch die Regionalen Pädagogischen Zentren, die jeweils für eine Million Einwohner zuständig sein sollen, koordiniert wird. Mit einem solchen Modell soll eine qualifizierte Arbeit an der Basis geleistet werden, als deren Ergebnis offene Curricula entstehen sollen, die sich von den zweckrationalen Konzepten »geschlossener« Curricula durch eine Reihe von Kriterien unterscheiden (vgl. Brügelmann 1972 c), wobei die vielseitigere Verwendungsmöglichkeit in der Schule von besonderer Bedeutung ist (vgl. Sachs/Scheilke 1973). Das Entscheidende an diesem Modell Regionaler Pädagogischer Zentren ist die organisatorische Integration der im »engineering model« auseinanderklaffenden drei Elemente der Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und unterrichtlichen Beratung (vgl. Tab. 13).

Zahlreiche Erfahrungen mit Teacher's Centres in England (vgl. Brügelmann 1972 b), in den USA (etwa in Colorado), mit den Pädagogische Service Sentres in Skandinavien (vgl. Bauersfeld/Brügelmann 1972) deuten darauf hin, daß eine in adäquat ausgestatteten Zentren erfolgende *schulnahe* Curriculumreform wegen der besseren Integration der verschiedenen Phasen und Elemente dem »engineering model« in seinen verschiedenen Formen und Ausprägungen überlegen sein könnte<sup>124</sup>. Dies gilt vor allem für die Bereiche des Gesamtcurriculum, in denen es – wie etwa in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung – um Erkenntnisse geht, die nicht nur in technisch-wissenschaftlichen Kenntnissen und zweckrationalem Handeln liegen, sondern die sich auf politisch-normative Fragen, auf *kommunikatives Handeln* und *Lebensprobleme* erstrecken (vgl. auch Baumert 1973, 247 ff.).

Die These liegt nahe, daß für die Entwicklung offener Curricula, die in mancher Hinsicht den in Kapitel 5 in Anlehnung an Smith/Stanley/Shores 1957 identifizierten »Aktivitäts-Curricula« und »Kerncurricula« gleichen, Regionale Pädagogische Zentren bzw. lokal organisierte Projektgruppen besonders adäquate Organisationsbedingungen bieten. Insofern es sich aber in der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung in hohem Maße um Projekte handelt, die – schon aufgrund emanzipatorischer Ziel-

Tabelle 13

## Arbeitsbereiche und Arbeitsweisen der RPZ

I Curriculumentwicklung	II Projektbezogene Lehrerfortbildung	III Beratung
Kritik und Entwicklung von – allgemeinen Konzeptionen – Plänen für Unterrichtsreihen – Lernzielkatalogen, -sequenzen	Zubringer-, Einschalt-, Intensivkurse – Vermittlung fachlicher Information – Einführung in Methoden der Curriculumentwicklung – wissenschaftstheoretische und sozialwissenschaftliche Orientierung	Generelle Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten – Gruppenarbeit – Angebot eines allgemeinen Treffpunktes – öffentliche Diskussionsforen
Produktion und Überarbeitung von – Schulbüchern (bzw. einzelnen Kapiteln) – Arbeitsmaterialien – Unterrichtsprogrammen	Kooperative Entwicklungsarbeit	Assistenz für Arbeitsgruppen in Schulen
Unterrichtsmodelle – Arbeitspläne – Organisationsformen	Gruppensitzungen, Simulationen, audiovisuelles Feedback – Reflexion des Lehrerverhaltens	Vermittlung von Experten, Begutachtung neuer Curricula, Hinweise zur Einführung
Konzepte für Film- und Tonbandproduktionen, Rezensionen und Begleitmaterial zu audiovisuellen Lehrmitteln	– Erweiterung des Verhaltensrepertoires im Rahmen curricularer Konzeptionen	Koordination und Dokumentation
Curriculumbezogene Evaluationsverfahren und -instrumente	Diskussionsforen Information über und Dissemination von entwickelten Curricula (gegenüber Lehrern und Schulverwaltung)	Beratung der Schulverwaltung
Durchführung von Experimenten		
Dissemination		

(Gerbaulet u. a. 1972, 104)

setzungen – von den Interessen der Betroffenen mitbestimmt, also offen konzipiert werden müssen, scheinen Organisationsformen der Curriculumentwicklung, die, wie die Regionalen Pädagogischen Zentren, eine enge Zusammenarbeit mit der Basis ermöglichen, die angemessenen Modelle zu bilden. Denn wahrscheinlich sind sie dazu geeignet, die Ziele emanzipatorischer politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung mit den

entsprechenden Organisationsformen und Mitteln zur Deckung zu bringen. Diese Einschätzung des funktionalen Wertes eines solchen Modells schulnaher Curriculumentwicklung ist eine These, die weiterer Erforschung und der Unterstützung durch entsprechende Daten aus Evaluationsuntersuchungen bedarf.

## 9. Evaluation

Im Rahmen der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung läßt sich die gleiche Tendenz wie in den anderen Bereichen amerikanischer Curriculumentwicklung beobachten. Nachdem in den 60er Jahren zahlreiche Curricula entworfen worden waren, um die politisch-sozialwissenschaftliche Erziehung zu innovieren, finden sich seit Ende der 60er Jahre immer mehr kritische Stimmen, die den Optimismus und die Reformfreude dämpfen, indem sie in Frage stellen, daß die Reformanstrengungen dieser Jahre zu der erwarteten Verbesserung der Schulwirklichkeit geführt haben<sup>125</sup>. Zwar ist unbestritten, daß es im Rahmen der New Social Studies zur Entwicklung neuer curricularer Materialien mit neuen Zielen, Inhalten und Methoden gekommen ist, doch garantiert dieser Sachverhalt von sich aus noch nicht eine Verbesserung der Schulwirklichkeit. Dazu muß eine einfache, jedoch häufig nicht gegebene Voraussetzung erfüllt sein: Die neuen curricularen Materialien müssen von den Lehrern in den Schulen verwendet werden. Doch selbst dann ist es nicht sicher, daß sie zu einer wesentlichen Verbesserung des Unterrichts beitragen. Denn curriculare Materialien bilden nur *ein* Element des den Unterricht ausmachenden komplexen Gefüges von Elementen. Die Fähigkeiten des Lehrers stellen ein anderes, wenigstens genauso wichtiges Element dar. Daher kann eine Reform politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung auch nicht – wie in den USA – lediglich durch die Reform curricularer Materialien geleistet werden. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis ergeben sich eine Reihe von Fragen an die Curriculumreformbewegung der 60er Jahre wie z. B.:

- Welchen Erfolg hatten die bisherigen Reformbemühungen, ihre Intentionen in der Schulwirklichkeit durchzusetzen?
- Führten diese Ansätze dazu, die in den letzten Jahren entwickelten Vorstellungen von einer stärker an sozialwissenschaftlichen Fragestellungen orientierten Ausrichtung der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in der Schule zu realisieren?
- Gelang es wirklich, durch die Entwicklung neuer curricularer Materialien die Lehrer dafür zu gewinnen, einen stärker am Prinzip des heuristischen Lernens orientierten Unterricht zu geben?

– Oder erwies sich die zentrale These der amerikanischen Curriculumentwicklung, Schulreform durch Curriculumrevision erreichen zu können, als unzureichend?

Dies sind einige der seit einiger Zeit in der curricularen Diskussion erörterten Fragen, die eine gewisse Unsicherheit im Hinblick auf die Wirksamkeit der Reformen andeuten. Ihrer – noch so vorläufigen – Beantwortung darf man sich auch im Hinblick auf die Curriculumentwicklungen der 70er Jahre nicht entziehen, will man nicht die Chance unberücksichtigt lassen, aus den Erfahrungen des vorangegangenen Jahrzehnts zu lernen. Daraus folgt: In die Ansätze zur Curriculumreform der 70er Jahre sollten die Ergebnisse einer Aufarbeitung der umfangreichen curricularen Bemühungen des letzten Jahrzehnts eingebracht werden. Die Fragestellungen, unter denen dies geschehen müßte, zielen auf die Beschreibung und Bewertung der Curricula, d. h. sie sind »evaluativ« und verweisen auf Evaluation als einen zentralen Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Eine solche Aufarbeitung der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumreform könnte die Defizite der bisherigen Bemühungen aufzeigen und zur Korrektur geläufiger Prämissen und Hypothesen führen. Die Ergebnisse dieser Reformen darzustellen und zu bewerten, bestimmte Tendenzen der Entwicklung zu erfassen und aufgrund ihrer den *Kontext* zu bestimmen, in dem gegenwärtig Curriculumforschung stattfinden muß, ist eine bislang kaum gesehene Aufgabe der Curriculumevaluation. Eine solche *Kontextevaluation* würde aus einer Bewertung der Curriculumreform und aufgrund ihrer kritischen Sichtung neue Ansätze hervorzubringen.

Eine systematische Evaluation der Curriculumreform in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung muß zunächst ein Desiderat bleiben (vgl. Eisner 1971). Dies gilt, obwohl bereits einige Arbeiten vorliegen, die den Versuch machen, wenigstens teilweise die curricularen Reformen aufzuarbeiten<sup>126</sup>. In mancher Hinsicht läßt sich auch die vorliegende Monographie als ein Versuch verstehen, die Curriculumentwicklung in den New Social Studies *intrinsisch* zu evaluieren, d. h. mit Hilfe systematischer Analyse – ohne Bezug auf empirisch erhobene Daten über die Wirkung der Reformen – zu beschreiben und zu beurteilen. Begreift man diese Monographie als eine Evaluationsuntersuchung, so muß sie auch eine Analyse der bestehenden Evaluationsansätze in den politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumprojekten enthalten; dies gilt um so mehr, als Evaluationsforschung für die curriculare Entwicklung in der BRD generell von erheblicher Bedeutung ist.

Die Aufgaben der Evaluation sind äußerst komplex. Das führt dazu, daß zahlreiche, z. T. divergierende Vorstellungen über ihre Funktion existieren, die überdies z. T. im Widerspruch mit den bislang in diesem Bereich wirklich durchgeführten Evaluationsuntersuchungen stehen. Gemeinsam ist

allen Ansätzen jedoch, – ob sie sich auf das Curriculum selbst oder auf seine Diffusion richten –, daß sie die Wirksamkeit von Bildungsprogrammen unter bestimmten Fragestellungen festzustellen versuchen. Wegen der in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung verwendeten unterschiedlichen Bezugssysteme, die auf der Grundlage der Werte der Leistungsgesellschaft oder auf den Zielvorstellungen einer emanzipatorischen Pädagogik beruhen können, werden der Evaluation Leistungskriterien unterschiedlicher Herkunft zugrunde gelegt (vgl. z. B. Price u. a. 1968; Shaver/Larkins 1969). In der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung im amerikanischen Verständnis stellt die »demokratische Leistungsgesellschaft« weitgehend das Bezugssystem dar. Für die politische Bildung in der BRD müssen dem gegenüber die Kriterien einer emanzipatorischen Pädagogik herangezogen werden.

In den USA werden sowohl die Leistungsbeurteilung individueller Schüler als auch die Beschreibung und Bewertung von Bildungsprogrammen als Evaluation bezeichnet. In der fehlenden terminologischen Unterscheidung zwischen diesen beiden Ansätzen drückt sich ein Verständnis von Evaluation aus, nach dem diese mit der Erhebung von Verhaltensdaten der Schüler gleichgesetzt wird, aufgrund derer dann die Individuen und die Bildungsprogramme beurteilt werden sollen. Dieses »traditionelle« Verständnis von Evaluation ist zu eng. Einmal darf sich Evaluation nicht darauf beschränken, Verhaltensdaten zu erheben; sie muß sich vielmehr darum bemühen, auch andere Informationen, z. B. über die Probleme bei der Dissemination von politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula zu sammeln, die für die Beschreibung und Bewertung von Bildungsprogrammen wichtig sind. Bislang entwickelte Evaluationsmodelle sind in dieser Hinsicht nicht befriedigend (vgl. dazu Wulf 1972 c). Erst in letzter Zeit hat hier eine konzeptuelle Erweiterung der Evaluationsmodelle stattgefunden (vgl. Wulf 1972 d), denen ein komplexeres Erkenntnisinteresse zugrunde liegt, dem wiederum eine größere Zahl von Methoden entspricht. Von grundsätzlicher Bedeutung ist jedoch die Tatsache, daß es bei der Evaluation von Bildungsprogrammen eben nicht nur um die Erhebung individueller Schülerleistungen geht, sondern daß diese auch in einer Mittel-Zweck-Relation zur Beschreibung und Beurteilung des Curriculum verwendet werden. Daher ist eine Unterscheidung zwischen der Leistungsbeurteilung individueller Schüler und der Beurteilung von Curricula zu empfehlen. Diese sollte auch terminologisch ihren Niederschlag finden. So wurde vorgeschlagen (vgl. Wulf 1972 c), im deutschen Sprachgebrauch für die Bewertung individueller Schüler den eingeführten Begriff *Leistungsbeurteilung* zu verwenden und den Begriff *Evaluation* für die Beschreibung und Bewertung von Curricula und Bildungsprogrammen zu reservieren. Schließlich dürfte von diesen beiden Begriffen auch noch das Konzept *Aktionsforschung* zu unterscheiden

sein, in dem die Forschung zur Aktivierung der an einem Schulversuch beteiligten Personen dient.

In diesem Zusammenhang gilt das Interesse weder den Problemen der individuellen Leistungsbeurteilung<sup>127</sup> noch denen der Aktionsforschung, sondern vornehmlich denen der Evaluation von Curricula. Diese Abgrenzung erscheint notwendig, wenngleich die genannten drei Ansätze miteinander verschränkt sind und sich konzeptuell und methodisch ergänzen.

Um die Probleme und Verfahren der Evaluation möglichst konkret vor Augen zu führen, soll zunächst die Evaluation von ›Man: a Course of Study‹ beschrieben werden. Evaluationsuntersuchungen wie diese sind in der Regel für alle vom Erziehungsministerium finanzierten Projekte vorgeschrieben und werden auch fast immer von den privaten Geldgebern und Stiftungen verlangt.

Ihre Ergebnisse sollen den die Curriculumentwicklung tragenden Institutionen Informationen darüber geben, inwieweit das Curriculumprojekt die gesteckten Ziele erreicht und in welchen Fällen Unzulänglichkeiten Veränderungen der Politik der Mittelvergabe notwendig machen. Inzwischen wurden der Evaluation darüber hinaus weitere Aufgaben zugeschrieben. So soll sie als *formative Evaluation* den Curriculumentwicklern schon während des Entwicklungsprozesses helfen, die Schwächen ihrer Projekte zu entdecken, um sie nach Möglichkeit noch rechtzeitig ändern zu können. Die Aufgaben der Evaluation sind so zahlreich und komplex, daß die einzelnen Untersuchungen sich darauf beschränken müssen, einige Aspekte aus der Vielfalt der möglichen Fragestellungen herauszuschälen und zu bearbeiten. Dabei ergibt sich das Problem der *Prioritätssetzung*, das zu den vielen theoretisch noch wenig geklärten Fragen der Evaluationsforschung gehört; sie muß jeweils im Kontext der Evaluation eines bestimmten Projekts beantwortet und neu bestimmt werden (vgl. Glass 1972 d). Das wird bei der Beschreibung dieser konkreten Evaluationsuntersuchung deutlich werden, in der auch eine Reihe von Unzulänglichkeiten der Evaluationsuntersuchung hervortreten werden, die Fragen anregen, die nach einer systematischen Einordnung in ein Evaluationsmodell verlangen.

Deshalb soll im Anschluß an die Darstellung der Evaluationsuntersuchung von ›Man: a Course of Study‹ die systematische Entwicklung einiger grundlegender Kategorien der Evaluation und ihre Einordnung in ein Modell versucht werden. Ein solches Evaluationsmodell soll dazu dienen, den Prozeß der Evaluation eines Bildungsprogramms zu steuern, darf jedoch nicht als exakte Aufgabenbeschreibung oder Abbildung einer Evaluation begriffen werden. Nur wenn Evaluationsmodelle als Hilfen zur Konzeptualisierung der bei jedem Curriculumprojekt neu zu bestimmenden Aufgaben und Verfahren begriffen werden, kann ein unzulängliches Theorie-Praxis-Verständnis in der Evaluation vermieden werden (vgl. Lewy 1972).

### 9.1 Aspekte und Probleme einer konkreten Evaluation: *Man: a Course of Study*

Da aufgrund des Elementary and Secondary Education Act von 1965 Evaluation als Bestandteil aller Innovationsprojekte verlangt wird, liegen bei der großen Zahl der Curriculumprojekte auch zahlreiche, z. T. sehr unterschiedliche Evaluationsuntersuchungen vor. Je nach den Intentionen des Projekts werden bestimmte Fragestellungen relevant, die im Rahmen der Evaluation thematisiert werden. Da prinzipiell eine große Zahl von Faktoren bei der Entwicklung eines Curriculum zu bedenken sind, stellt die Frage nach den Elementen, die einer Evaluation unterzogen werden sollen, das Curriculum-Team und das Evaluations-Team vor eine schwierige Entscheidung. Eine vollständige Erfassung der Faktoren ist von vornherein unmöglich, zumal die Zahl der evaluierbaren Elemente auch durch die vorhandenen Ressourcen begrenzt wird.

Bei zahlreichen Projekten werden daher nur wenige Aspekte im Rahmen der Evaluation behandelt. Zum Teil hat man den Eindruck, daß Elemente untersucht werden, die keinen zentralen Platz im Rahmen des betreffenden Projekts haben, daß hingegen die Untersuchbarkeit, also der Grad der Schwierigkeit der Untersuchung eines Elements, oder die begrenzten finanziellen Mittel erheblichen Einfluß auf die Auswahl der Elemente haben. So zeigen die meisten der Evaluationsuntersuchungen im Rahmen der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumreform erhebliche Mängel. Sie erklären sich auch aus der Tatsache, daß erst in den letzten fünf Jahren aufgrund dieser Erfahrungen adäquate Zielvorstellungen und Modelle für die Evaluation von Curriculumprojekten entwickelt worden sind.

Unter den zahlreichen Evaluationsuntersuchungen von politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula verdient die Evaluation von »Man: a Course of Study« Aufmerksamkeit, die vom Education Development Center für das eigene Projekt durchgeführt worden ist. Ein wesentlicher Unterschied zu anderen Evaluationsuntersuchungen liegt darin, daß sich das Curriculumprojekt und die Evaluationsuntersuchung nicht an der Verhaltenspsychologie orientieren, sondern auf den Voraussetzungen der *konzeptuellen* humanistischen *Psychologie* Piagets und Bruners beruhen. Das wird deutlich, wenn man die als pädagogische Intentionen des Curriculum bezeichneten Ziele betrachtet, die es in mancher Hinsicht als ein *offenes Curriculum* erscheinen lassen:

1. In den Schülern den Prozeß des Fragenstellens anzuregen und zu entwickeln;
2. Schülern die elementaren Methoden des Forschens zu vermitteln, in deren Rahmen nach Informationen zu suchen ist, um gestellte Fragen unter Berücksichtigung eines in dem Curriculum entwickelten Bezugsrahmens

- (z. B. des Begriffs des Lebenszyklus) zu beantworten und auf neue Bereiche anzuwenden;
3. Schülern bei der Entwicklung der Fähigkeit zu helfen, eine Vielzahl von Quellen heranzuziehen und für die Entwicklung von Hypothesen zu benutzen;
  4. Unterrichtsdiskussionen zu führen, in denen die Schüler anderen zuhören und ihre eigenen Ansichten ausdrücken lernen sollen;
  5. heuristisches Lernen anzuregen, d. h. Steuerung und Hilfe für offene Diskussionen zu geben, wenn endgültige Antworten auf viele Fragen nicht gegeben werden können;
  6. Schüler zu ermuntern, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren;
  7. eine neue Rolle für den Lehrer zu schaffen, in der er eher eine Informationsquelle als eine Autorität ist.

(Curiosity, competence, community 1970, 5)

Die Ziele sind mit hohem Allgemeinheitsgrad formuliert worden, so daß sie lediglich als Richtziele angesprochen werden können, die die Gestaltung der Curriculummaterialien lenken können. Die Überprüfung der Erreichung der Lernziele im Sinne behavioristischer Vorstellungen von Lernzielen ist dabei kaum möglich, ja vielleicht entziehen sich derartig allgemein formulierte Ziele überhaupt der Evaluation. In der Evaluationsforschung ist es bisher noch nicht gelungen (vgl. MacDonald 1972 d), diese Frage zu beantworten. In jedem Fall neigt die Mehrzahl der Projekte eher dazu, bei der Materialentwicklung und im Rahmen der Evaluation von operationalisierten Zielvorstellungen auszugehen.

Bei der Evaluation des Curriculumprojekts *Man: a Course of Study* werden die folgenden Fragen operationalisiert:

1. Hilft *Man: a Course of Study* den Schülern, sich selbst und andere Menschen besser als vorher zu verstehen, und können sie diese neuen Kenntnisse innerhalb und außerhalb des Unterrichts verwenden?
2. Gewinnen die Schüler durch den Gebrauch dieser Materialien eine bessere Kenntnis spezifischer Themen?  
Werden sie fähiger, unterschiedliche Quellen (einschließlich der verschiedenen Arten von Medien) zu benutzen und natürliche und gesellschaftliche Phänomene zu beobachten?  
Können sie über spezifische Kenntnisse hinaus menschliches Verhalten besser erklären?
3. Ist in *Man: a Course of Study* ein bestimmter pädagogischer Ansatz durchgeführt, der den unterschiedlichen soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen in den Schulen gerecht wird?
4. Wenn das so ist, wie kann dann diese pädagogische Konzeption Lern- und Klassenaktivitäten beeinflussen?
5. Wie beeinflussen sozioökonomische Variablen und die Fähigkeitsvaria-

blen des Lehrens und Lernens dieses Material?

Ist dieses Curriculum bei verbal sehr fähigen Schülern genauso wirkungsvoll wie bei Schülern mit Lese- und Schreibschwäche?

Ist eine curriculare Einheit für innerstädtische Systeme genauso gut wie für vorstädtische?

Gibt es in den verschiedenen Medien spezifische Motivationsvorteile für benachteiligte Schüler? (a. a. O., 9–10)

Um diese Fragen zu beantworten, wurden folgende fünf Verfahren verwendet:

- Interview mit den Schülern<sup>128</sup>;
- Fragebogen, mit deren Hilfe die Ansichten der Schüler über die Curriculummaterialien erfaßt werden sollten<sup>129</sup>;
- begrenzter Einsatz von Tests, mit denen festgestellt werden sollte, wie die Informationen des Curriculum von den Schülern aufgenommen wurden<sup>130</sup>;
- persönliche Befragung der Lehrer in einem Interview;
- Beobachtungen, mit deren Hilfe festgestellt werden sollte, wie die Interaktionen im Unterricht verlaufen<sup>131</sup>.

Mit diesen fünf Verfahren und aufgrund der sich überschneidenden Ergebnisse sah man die Validität der Evaluation gewährleistet. Darüber hinaus halfen drei dieser Verfahren (Fragebogen, Interview und Test) den Schülern zur Selbstevaluation ihres eigenen Verhaltens. Kategorisiert man die angewendeten Techniken, so lassen sich fünf Verfahren unterscheiden:

1. *Die klinische Methode*: Während das Curriculum unterrichtet wurde, wurden in periodischen Abständen Stichproben von Schülern aller Fähigkeitsgruppen aus den innerstädtischen und vorstädtischen Bezirken mit halbstrukturierten Fragebogen einzeln oder in kleinen Gruppen untersucht.
2. *Die quantitative Methode*: Alle an dem Versuch teilnehmenden Schüler<sup>132</sup> füllten die Tests aus und beantworteten die Fragebogen über die Lernumgebung, die auf das Interesse der Schüler, die Darstellung der Materialien und die Beurteilung ihrer Haltung beim Lernen zielen.
3. *Vor- und Nachtests*: Diese Tests erfaßten viele Elemente des Lernens: Lesefähigkeiten, Generalisierungsfähigkeiten, Vokabular, Fähigkeit, Grafiken und Zeichnungen anzufertigen, Interpretation visueller Materialien, Einstellung und persönliche Interessen.
4. *Die Unterrichts- und Lehrerevaluation*: Aufgrund der Äußerungen der Schüler im ersten Jahr wurde es den Curriculumentwicklern deutlich, daß sie der Rolle, die der Lehrer im Unterricht einnimmt, noch größere Aufmerksamkeit zukommen lassen mußten. So wurden in den letzten beiden Jahren intensive Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, um die

Tabelle 14: Stichproben und Methodologie

	Man: a Course of Study 1967-68	Man: a Course of Study 1968-69	Kontrollgruppe nur 1968-69
Zahl der Schüler	2182 (51 % männlich, 49 % weiblich)	821 (50,3 % männlich, 49,7 % weiblich)	350 (37 % männlich, 63 % weiblich) *
Klassen	123 in 14 Schulsystemen	39 in 6 Schulsystemen	14 in 5 Schulsystemen
Schullage	urban, vorstädtisch	urban, vorstädtisch	urban, Kleinstädte, vorstädtisch
Klassenstufe	4 % 4. Klasse, 58 % 5. Klasse, 29 % 6. Klasse, 10 % aus verschiedenen Klassen	46 % 5. Klasse, 54 % 6. Klasse	100 % 5. Klasse
Testen der Schüler	Fragebogen, Vor- und Nachtests (mit Mehrfach-Antwort-Verfahren und offenen Items über Informa- tionen, Begriffe und Einstellungen)	Fragebogen, Vor- und Nachtests	Fragebogen
Unterrichts- beobachtungen	60 Beobachtungen in 22 Klassen, in denen 4 Lehrer und 14 Lehrerinnen unterrichteten	49 Beobachtungen in 7 Klassen, in denen 3 Lehrer und 4 Lehrerinnen unterrichteten	20 Beobachtungen in 5 Klassen
Ausgewählte Schüler-Interviews	85 Schüler in 12 Klassen	52 Schüler in 7 Klassen	21 Schüler in 4 Klassen
Ausgewählte Leh- rer-Interviews	Interviews mit den Lehrern der Klassen, deren Schüler interviewt wurden, und zwar am Anfang, in der Mitte und am Ende des Jahres		Lehrer aus 4 Klassen
Interviewer und Beobachter	7 Mitglieder im Evaluations-Team	5 Mitglieder im Evaluations-Team	
Methode der Evaluation	Statistische Analysen der »objektiven« Instrumente und »klinische« Interpretationen der Interviews und deskriptiver Materialien		

\* In der Stichprobe der Privatschulen waren mehr Mädchen als Jungen.

(aus: Curiosity, competence, community 1970, 3).

Interaktion zwischen Lehrern, Schülern und Unterrichtsmaterialien festzustellen. Dabei sollten die Lehrer durch Selbstreflexion und durch Selbstevaluation dafür interessiert werden, sich ihrer Rolle bewußt zu werden und sie gegebenenfalls zu modifizieren.

5. *Die Perspektive des Evaluators*: Tests und Fragebogen sind von Evaluatoren entwickelt worden, die eng mit den Curriculumentwicklern zusammen arbeiteten. Das bedeutet, daß die Evaluationsgruppe sich weitgehend auf die Voraussetzungen und die Werte des Entwicklungsteams einließ und zu fragen versuchte, wie weit seine Ziele und Vorstellungen durch die Materialien realisiert werden.

Dabei erstreckte sich die Evaluation auf Filme und andere visuelle Materialien, auf pädagogische Hilfsmittel wie Spiele usw. Den Filmen kommt die entscheidende Aufgabe zu, Informationen über die Wirklichkeit zur Verfügung zu stellen, d. h. also die Rolle von Feldversuchen und Exkursionen zu übernehmen, die die Schüler bei anderer Thematik in der Wirklichkeit durchführen können. Die dreißig Schülerhefte haben verschiedene Zielsetzungen, sind verschiedener Art und sollen das traditionelle Schulbuch ersetzen. Manche zielen auf die Vermittlung von Begriffen, andere enthalten Feldaufzeichnungen, wieder andere Gedichte, Lieder usw.

Bevor die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation dargestellt werden, soll eine Tabelle mit einem Überblick über die Stichprobenauswahl und die Methode der Evaluation wiedergegeben werden, die es bereits erlaubt, den relativen Aussagewert der Untersuchung einzuschätzen, bei dem die genauen Daten für die einzelnen Untersuchungssitem dem Autor nur zum Teil zugänglich waren (vgl. Tab. 14).

Die Ergebnisse der Evaluation von *Man: a Course of Study* sollen unter verschiedenen Kategorien dargestellt werden: Zunächst die Ergebnisse der *Schülerevaluation* (1), der *Lehrerevaluation* (2), der *Unterrichtsbeobachtungen* (3), sodann die des *Vergleichs mit den Kontrollgruppen* (4); schließlich erfolgt eine *Gesamtbeurteilung des Curriculum* (5), gemessen an seinen eigenen Zielvorstellungen.

### 1. *Schülerevaluation*

Im Rahmen der Evaluation der Materialien durch die Schüler ließ sich feststellen, daß die Materialien sehr verschiedene Arten des Lernens fördern, wobei vor allem in dem Teil des Curriculum, in dem das Verhalten der Tiere Gegenstand der Untersuchung ist, durch wiederholendes Lernen viele Informationen vermittelt werden. Ein hoher Lerngewinn zeigt sich auch bei dem Abschnitt über die Netsilik-Eskimos, der den Kindern den Lebenszyklus vor Augen führt. Er lag neben der Aneignung von Fakten auch in dem Erwerb heuristischer Fähigkeiten und in dem Erlernen von Gruppenarbeit. Dabei stellten sich bestimmte Themen als besonders wichtig und

eindringlich heraus, so etwa die Rollenunterschiede zwischen Mann und Frau bei den Netsilik-Eskimos.

Die Filme, ein zentrales Medium des Curriculum *Man: a Course of Study*, fanden bei den Schülern besonderes Interesse. Äußerungen wie die folgenden können als charakteristisch angesehen werden:

»... Man lernt mehr darüber als durch Lesen. Man sieht, wie sie sich bewegen; beim Lesen sieht man höchstens Bilder. Wie z. B. den Lachs, (beim Lesen) sieht man nicht, wie schnell er sich bewegt. (Doch im Film) werden sie so gezeigt, daß sie gerade vor einem stehen, (man muß) glauben, das Wasser fließt vorbei.« (Curiosity, competence, community 1970, 19)

Dabei übernehmen die Filme für die Kinder die Rolle einer Feldstudie; den Einzelheften, die bei den Schülern sehr beliebt waren, kam die Aufgabe eines Lehrbuchs zu. In der Einschätzung der Curriculummaterialien durch Jungen und Mädchen zeigten sich kaum Unterschiede.

Die Testergebnisse ergaben, daß die Schüler in beiden Teilen des Curriculum erhebliche Lernerfahrungen hatten; sie blieben bei allen Differenzierungen, die nach Variablen wie Notendurchschnitt, Geschlecht, Schulsystem, Erziehung und Beruf der Eltern gebildet worden waren, signifikant. Allgemein ausgedrückt läßt sich sagen: Es wurde ein Lernzuwachs des Vokabulars um 30% (von 40% auf 70%) erreicht; bei Wörtern wie Struktur, Lebenszyklus, Umwelt usw. wurden sogar über 80% erreicht.

Dabei zeigten sich jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen, obwohl in allen ein signifikanter Lernzuwachs zu verzeichnen war; er war bei den Kindern der Unterschicht – relativ gesehen – nicht geringer als bei den Kindern der Mittelschicht. Im allgemeinen zeigte es sich, daß die Schüler die Netsilik-Materialien am meisten schätzten, da sie vom Menschen handelten, so daß ohne diese curriculare Einheit *Man: a Course of Study* kaum als vollständig angesehen werden kann.

Ein weiteres interessantes Evaluationsergebnis zeigte die Untersuchung der Wirkung der im Rahmen der Netsilik-Einheiten entwickelten Jagdspiele, die mit Hilfe von Vor- und Nachtests bei 585 Schülern in einem Schulsystem gewonnen wurde. Es ergab sich, daß diese Spiele sehr erfolgreich waren. Der Lerngewinn erhöhte sich noch erheblich, wenn die Schüler dazu angehalten wurden, ihr Verhalten bei den Spielen zu reflektieren. Bei diesen Spielen zeigte es sich, daß die Jungen den Mädchen vor allem in den strategischen Aspekten der Spiele erheblich überlegen waren. Nach Einschätzung der Lehrer korrelierten die Testergebnisse nicht mit den sonstigen Schulleistungen.

### 2. Die Ergebnisse der Evaluation der Lehrer

Im Verlauf der Entwicklung der Curriculummaterialien wurde immer wieder deutlich, daß zu ihrer adäquaten Verwendung eine systematische Leh-

raus- und -fortbildung benötigt wurde. Daher wurden Seminare eingerichtet, in denen die Lehrer ihre Erfahrungen und Probleme besprechen und sich bei der Erarbeitung und Einübung neuer Unterrichtsmethoden unterstützen konnten. Die Seminarleiter, die in mehrwöchigen Sommerseminaren ausgebildet worden waren, waren meist selbst Lehrer und hielten Fortbildungsseminare regelmäßig während des Schuljahres ab. Der Evaluation wurden zwei Seminare in Vororten, ein Seminar in einer Kleinstadt und drei in innerstädtischen Bezirken zugrunde gelegt. Im allgemeinen bestand bei den Lehrern in den beobachteten Seminaren die Tendenz, anfänglich mehr an Fragen interessiert zu sein, die sich auf die unmittelbaren Probleme des Unterrichtens bezogen. Nachdem die Lehrer sich mit dem Curriculummaterial vertraut gemacht hatten, zeigte sich im Verlauf der Seminare ein grundsätzliches Interesse an dem Curriculum und an allgemeinen Problemen des Unterrichtens und der Pädagogik. Zwischen den Lehrern in den städtischen Bezirken mit Kindern der Unterschicht und den Lehrern in den Vorstädten mit Kindern der Mittel- und Oberschicht zeigte sich ein erheblicher Unterschied. Erstere waren mehr an den Fragen der unterrichtlichen Nutzung der Curriculummaterialien und an den konkreten Problemen des Unterrichtens interessiert, die letzteren eher vertraut schienen. Diese waren dafür stärker an den grundsätzlichen Problemen, den Wertfragen und inhaltlichen Problemen interessiert. In beiden Lehrergruppen ergab sich, vor allem bei den jüngeren Lehrern, eine positive Einstellung zu den Lehrerhandbüchern, die im allgemeinen als eine gute Ergänzung zu den Seminaren angesehen wurden. Folgende Äußerungen eines Lehrers über die Lehrerhandbücher wird als charakteristisch angesehen:

»... Wir erhalten die Gelegenheit, herauszufinden, was wir in dieser Diskussion lernen sollen. Aber man muß sich selbst fragen, und das ist gut so. Man hat kein Lehrerhandbuch, das angibt, was man nun genau lehren soll. Man soll sich selbst fragen, was für einen wichtig ist.« (a. a. O., 26).

Bei der Evaluation des Curriculum durch die Lehrer standen vor allem Äußerungen über die Qualität der Unterrichtsmaterialien, der verwendeten Methoden, der pädagogischen Ziele und des durch sie bewirkten Klassenklimas im Vordergrund.

Weniger Beachtung fanden die konzeptuelle Leistung des Curriculum und die damit verbundenen Probleme. Dabei wurde im allgemeinen die Mannigfaltigkeit der curricularen Materialien besonders anerkannt. Als Kritik wurde eingewandt, daß das Curriculum nicht die bislang üblichen Fertigkeiten vermittelt und daß es die Projektarbeit und die Einzelarbeit relativ wenig betont, da es auf der konzeptuellen Basis des Klassenunterrichts entwickelt worden ist. Diese Äußerungen und die Kritik an dem zu großen Umfang der Materialien, die sich mit dem Verhalten der Tiere befassen, wurde durch die Auswertung der Schülerantworten bestätigt.

### 3. Unterrichtsbeobachtung

Der Vergleich des Unterrichtsstils einer Gruppe von Lehrern, bevor sie *Man: a Course of Study* zu unterrichten begannen und nachdem sie diese Materialien unterrichtet hatten, ergab: Die Lehrer änderten – obwohl das wohl im allgemeinen nur schwer durch Curriculummaterialien allein erreicht werden kann – ihren Unterrichtsstil von einem eher direktiven, lehrerzentrierten Unterrichtsstil vor der Arbeit mit *Man: a Course of Study* zu einem mehr »offenen«, schülerzentrierten Unterrichtsstil. In ihm sprachen die Lehrer weniger, gaben die Schüler längere Antworten; es kam zu einer stärkeren Schüler-Schüler-Interaktion. Aus den Schülerantworten ließ sich entnehmen, daß die Schüler dieses Alters einen solchen Unterrichtsstil mit Gruppenarbeit und lebhaften Interaktionen einem stärker lehrerzentrierten Stil vorziehen. Bei der Untersuchung der Stichprobe zeigte sich, daß sich eine Unterscheidung zwischen wissenschaftsorientierten und schülerorientierten Lehrern präzise nachweisen ließ, von denen erstere stärker an curricularen Inhalten und Fakten interessiert waren, letztere sich eher für das Verhalten der Schüler und die interpersonellen Beziehungen interessierten.

### 4. Vergleich mit Kontrollklassen

Hier sind die Ausführungen des Evaluationsberichts unzureichend. Im ganzen gesehen, wird eine erhebliche Überlegenheit des Curriculum *Man: a Course of Study* festgestellt, ohne daß dies jedoch für den Leser anhand sicherer Daten überprüfbar wäre. Generell wird für die Versuchsgruppe festgestellt, daß der Unterricht eine höhere methodische Vielfalt zeigt, indem etwa Texte, Bilder und Filme des Medienverbunds sachkundig benutzt wurden. Darüber hinaus wurden der Versuchsgruppe folgende Vorteile zugeschrieben:

- stärker schülerzentrierter Unterricht,
- stärker wertorientierte Probleme,
- stärkere Schüler-Schüler-Interaktionen,
- längere Antworten der Schüler,
- geringere Kontrollfunktion der Lehrer.

Es zeigte sich, daß in der Kontrollgruppe die Lehrer in den Vororten, in denen weitgehend Mittelschichtkinder wohnten, häufig einen stärker schülerbezogenen Unterricht gaben, der dem ähnelte, der in den innerstädtischen Bezirken, in denen weitgehend Kinder der Unterschicht leben, mit Hilfe von *Man: a Course of Study* gegeben wird. D. h. die Lehrer in den innerstädtischen Schulbezirken machten einen zum Teil erheblichen Wandel durch, indem sie von einem mehr lehrerzentrierten zu einem eher schülerzentrierten Unterricht kamen. Interviews mit Lehrern und Schülern in den Kontrollklassen unterstützten diese Beobachtungen und machten deut-

lich, daß zudem die Schüler in den Kontrollklassen eine eher passive Rolle einnahmen und damit auch zufrieden waren.

### 5. Gesamtbewertung

Das Hauptgewicht von *Man: a Course of Study* liegt auf »wechselseitigem Lernen« (reciprocal learning), bei dem das Gruppenlernen eine entscheidende Rolle spielt. Dabei gilt es, von einem lehrerzentrierten zu einem schülerzentrierten Lernen zu kommen, in dem der Lehrer als »Katalysator« dient und bei dem das Stimulieren von Fragen genau so wichtig ist wie das Beantworten von Fragen. Im Mittelpunkt des Curriculum stehen Materialien, die entsprechende Fragen über tierisches und menschliches Verhalten für Lehrer und Schüler anregen, worin die Autoren eine zentrale Aufgabe politisch-sozialwissenschaftlicher Erziehung sehen. Im allgemeinen deuten die Ergebnisse der verschiedenen Evaluationsuntersuchungen darauf hin, daß die Ziele des »sozialen Lernens«, die den Curriculumentwicklern genau so wichtig wie die inhaltlich zu bestimmenden Ziele waren, relativ gut erreicht worden sind (vgl. dazu Braun 1972). Das gleiche läßt sich für den angestrebten Lernzuwachs und die Befriedigung der Schüler beim Lernen annehmen, wenngleich die Daten nicht signifikant sind.

Bei der Vermittlung einiger Konzepte ergaben sich für die Schüler erhebliche Schwierigkeiten, so etwa bei dem Verstehen der Einzigartigkeit der menschlichen Sprache und der Unterschiede zwischen angeborenen und erworbenen Verhaltensweisen. Auch ein Teil der Lehrer vor allem in den innerstädtischen Schulen, hatte ähnliche Schwierigkeiten. In der curricularen Einheit über die Netsilik-Eskimos zeigte sich, daß die Schüler im allgemeinen die *Ähnlichkeit* des dargestellten Verhaltens mit Verhaltensweisen in ihrer eigenen Kultur erkannten und entsprechend interpretierten. Sie entdeckten aber auch die *Unterschiedlichkeit* der Verhaltensweisen, d. h. ihre kulturbedingte Verschiedenheit. Sie reagierten emotional auf diese und setzten sich mit ihnen auseinander. Ein besonderes Anliegen war den Schülern z. B. die Frage der Tötung von Kindern und Alten. Sie unterzogen das Wertsystem der Netsilik-Eskimos einer kritischen Analyse und distanzieren sich von den »magischen« Vorstellungen der Eskimos, ohne jedoch auf diese Vorstellungen als »primitiv« herabzusehen. Aus der Wortliste in den Interviews wählten sie dementsprechend »magische Wertvorstellungen« als eines der zentralen Wörter zur Kennzeichnung des täglichen Lebens der Netsilik-Eskimos. Die Schüler entwickelten also durchaus einen Sinn für das Eigenrecht dieser Wertvorstellungen und erarbeiteten sich somit einen Grundwert der Kulturanthropologie.

Nach Ansicht der Curriculumentwickler hat *Man: a Course of Study*, in dem die grundlegenden, für das Überleben der Menschen wichtigen Mechanismen behandelt werden, *auch* für die Kinder der innerstädtischen Schul-

bezirke der Unterschicht eine unmittelbare Relevanz, da viele ihr eigenes Verhalten steuernde Mechanismen einer Reflexion unterzogen werden. So sind etwa für die Kinder die Formen menschlichen Zusammenlebens, die Fragen der Dominanz in der Familie und in der Gruppe von zentraler Bedeutung, um ihr eigenes Leben und ihre Rolle im sozialen Zusammenleben zu verstehen. Darüber hinaus gewinnen viele Schüler Freude am heuristischen Lernen, das durch die curricularen Materialien und die mit ihnen intendierten neuen Unterrichtsformen angeregt wird. In der Evaluation zeigte sich, daß eine strikte Trennung zwischen Curriculum und Unterricht, zwischen Inhalt und Methode nicht möglich ist. Es wurde durch die Befunde der Evaluation bestätigt, daß zu einer angemessenen Curriculumentwicklung auch adäquate Methoden der Dissemination gehören, wobei speziell dem Unterricht der Unterschichtkinder besondere Aufmerksamkeit zukommen muß, da Lehrer hier oft auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen.

Gewiß kann man die Evaluation von *Man: a course of Study* nicht ohne weiteres als vorbildlich ansehen. Jedoch ist sie der Versuch eines Curriculumteams, wesentliche Aspekte des Curriculum einer Überprüfung zu unterziehen. Die Kritik an dieser Evaluation wird sich dabei vor allem auf folgende Faktoren richten:

- Ungenügende Trennung zwischen Beschreibung und Bewertung;
- unzureichende Absicherung der Werturteile durch sichere Daten;
- zu geringer Gebrauch formativer Evaluation;
- keine erkennbare Kontextevaluation;
- nicht deutlich erkennbare Funktion der Evaluation;
- nicht eindeutig bestimmte Adressaten.

In der Darstellung des Evaluationsberichts fehlt eine exakte Trennung zwischen Beschreibung und Bewertung. Das heißt, es ist nicht ersichtlich, an welchen Stellen beschrieben wird, welchen Einfluß das Curriculum auf die Schüler hat und wann ein Urteil über den Wert des Curriculum gefällt wird. Vielmehr gehen – sieht man von der Gesamtbewertung des Curriculum am Ende ab – die deskriptiven und die evaluativen Elemente durcheinander.

Ein kritischer Einwand muß sich auch auf das Fehlen einer ausreichenden Zahl sicherer Daten richten. Daher sind oft die deskriptiven, vor allem aber die evaluativen Elemente für den Adressaten der Evaluation nicht durchschaubar. Mehrere Abschnitte bleiben ohne Belege durch Daten und müssen vom Leser zum Teil als Meinungsäußerungen aufgenommen werden, ohne überprüft werden zu können. Darüber hinaus erhebt sich die Frage, ob in dieser Untersuchung die im Rahmen der Evaluation gewonnenen Daten optimal genutzt werden. Wenn eine Evaluation vorwiegend als summative am Ende der Curriculumentwicklung erfolgt, werden wertvolle Möglichkeiten vergeben, mit den Ergebnissen der Evaluation noch zur Ver-

besserung des Curriculum beizutragen. Eine solche Evaluation, die im Prozeß der Curriculumentwicklung erfolgt, läßt sich als *formative Evaluation* bezeichnen. Sie ist im Rahmen des Evaluationsberichts kaum erwähnt worden, so daß der Entwicklungsprozeß nur teilweise nachvollzogen werden kann.

Das gleiche gilt für eine der Curriculumentwicklung vorausgehende *Kontextevaluation*, mit der man die Voraussetzung und den Zusammenhang zu klären versucht, in den ein solches Projekt hineingestellt werden kann. Für eine angemessene Planung des Projekts ist sie unerläßlich. Vielleicht hätte es bei einer entsprechenden Kontextevaluation oder einer umfangreicheren formativen Evaluation vermieden werden können, die Teile des Curriculum, die sich mit tierischem Verhalten befassen, so umfangreich zu machen, vielleicht hätte man statt dessen den Teil, in dem vom menschlichen Verhalten direkt die Rede ist, ausführlicher gestalten können. Schließlich erhebt sich die Frage, ob nicht bei stärkerer Präzisierung der Aufgaben der Evaluation im Stadium der curricularen Entwicklung, Planung und Dissemination noch relevantere Ergebnisse für die Verbesserung des Curriculum hätten erzielt werden können. Das wäre vielleicht auch noch eher der Fall, wenn man die Evaluation für bestimmte Adressatengruppen deutlicher spezifiziert hätte.

Es fehlt vor allem eine deutliche Spezifizierung der Adressatengruppe für die Evaluationsergebnisse. Überdies scheinen die vorliegenden Evaluationsmaterialien stark von den Verkaufsinteressen der Curriculumhersteller bestimmt gewesen zu sein. Im ganzen gesehen, sollen diese kritischen Anmerkungen jedoch nicht die Bedeutung der Evaluation von *Man: a Course of Study* in Frage stellen, zumal es sich bei dieser Untersuchung durchaus um ein finanziell und personell realistisch geplantes Vorhaben handelt. Darüber hinaus spiegelt die Untersuchung den Erkenntnisstand der Evaluationsforschung vor den Neukonzeptualisierungen wider, die in den Jahren 1967–72 entwickelt wurden und die zum Teil erst eine Konsequenz aus diesen Projekten und Evaluationsversuchen sind. Sie sollen im folgenden Abschnitt systematisch dargestellt werden.

### 9.2 *Neuere Ansätze zur Evaluation von Curricula*

In der zweiten Hälfte der sechziger Jahre ist es zur Entwicklung neuer Vorstellungen von den Aufgaben, Methoden und Techniken der Evaluation gekommen (vgl. Wulf 1972 d). Dafür lassen sich vor allem folgende vier Gründe anführen:

- Kritik an den bestehenden Konzeptionen der Evaluation;
- Unsicherheit über die gesellschaftspolitische Funktion der Erziehung und die teilweise erfolgte Verlagerung der Theorie-Praxis-Reflexion in die Evaluation;

- das Anliegen, bei Bildungsinvestitionen eine möglichst gute Kosten-Effektivitäts-Relation zu erhalten;
- die Frage, ob die umfangreichen Bildungsinvestitionen der fünfziger und sechziger Jahre wirklich zu einer Verbesserung der amerikanischen Schulwirklichkeit geführt haben.

Diese Faktoren sind eng miteinander verbunden und lassen sich nur analytisch trennen.

1. Aufgrund der umfangreichen Erfahrungen mit der Evaluation von Curricula wurde man der Tatsache gewahr, daß Evaluation, die sich auf die Messung der Lernzielerreichung beschränkt (Smith/Tyler 1942; Tyler 1950, 1969), den Anforderungen der modernen, systematischen Curriculumreform nicht gerecht wird. Es wurde deutlich, daß Curriculumentwicklung ein komplexer Prozeß ist, in dem Evaluation dazu beitragen kann, bessere curriculare Produkte zu erhalten, wenn sie sich nicht darauf beschränkt, die Lernzielerreichung der Schüler nach Abschluß der Entwicklung des Curriculum festzustellen, sondern ihre Aufgabe darin sieht<sup>133</sup>, bereits die *Voraussetzungen*, den *Entwicklungsprozeß* und dann erst das (abschließende) *Ergebnis* zu beschreiben und zu bewerten. Das heißt also: *Evaluation sollte als ein integraler Bestandteil des gesamten Prozesses der Curriculumentwicklung begriffen werden.*
2. Das zweite für die Bedeutungszunahme der Evaluation wichtige Element besteht in der Unsicherheit vieler amerikanischer Pädagogen und Curriculumentwickler im Hinblick auf die *gesellschaftliche Funktion* der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung. Ihre tradierten Bezugsnormen sind in den fünfziger Jahren fragwürdig geworden. Die in zunehmendem Maße ins Bewußtsein vieler Pädagogen getretene Diskriminierung der schwarzen Minderheit, die soziale Ungerechtigkeit, der Vietnam-Krieg mit seinen Auswirkungen auf die Innenpolitik und die Arbeitslosigkeit vieler Menschen haben die Problematik des »American Way of Life« immer deutlicher gemacht. Diese Unsicherheit über die angemessenen gesellschaftlichen Zielsetzungen, mit der auch Zweifel an den traditionellen Verfahren der Curriculumentwicklung einhergehen, hat auch dazu geführt, daß der Wert (präskriptiver) curricularer Theorien für die Curriculumentwicklung in Frage gestellt wurde (Schwab 1970, 1971, 1972 b). Hinzu kam die Erkenntnis, daß eine praxisbezogene Wissenschaft wie die Erziehungswissenschaft immer wieder von neuem das Theorie-Praxis-Verhältnis bestimmen muß und daß bei einer absoluten Handhabung theoretischer Ansprüche, etwa im Bereich der Curriculumentwicklung, die Praxis den Schaden haben würde. Somit kam der Evaluation häufig die Aufgabe zu, zwischen Theorie und Praxis in der Curriculumentwicklung zu vermitteln, indem sie Informationen zur Verfügung stellte, die zu einer Modifikation der Theorie und der Praxis benutzt werden konn-

ten. Mit anderen Worten: Sie erhielt die Aufgabe festzustellen, wo die Schwächen eines Curriculum liegen, sei es in bezug auf seine Zielsetzung, seine Inhalte oder seine didaktische Durcharbeitung oder in bezug auf seine Dissemination. Die so unter bestimmten theoretischen Fragestellungen bereits gewonnenen Informationen lassen sich dann zur Modifikation des Curriculum und der Bedingungen seiner Dissemination benutzen. Daher soll hier die These aufgestellt werden, daß im Bereich der amerikanischen Curriculumentwicklung im Rahmen der Evaluation ein wesentlicher Teil der nicht geleisteten Theorie-Praxis-Reflexion unter Berücksichtigung erfahrungswissenschaftlich gewonnener Daten stattfindet.

3. Für die Bedeutungszunahme der Evaluation im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung ist auch ein ökonomisches Interesse verantwortlich. In zunehmendem Ausmaß trat in den letzten Jahren die Frage nach der Relation zwischen finanziellen Aufwendungen und Ergebnissen in den Mittelpunkt. Ausgehend von der Erkenntnis, daß die Öffentlichkeit das Recht hat, Rechenschaft darüber zu fordern, wie Steuergelder verwendet werden, kam man immer stärker zu der Forderung, Curriculumprojekte so zu entwickeln, daß bei einem bestimmten finanziellen Aufwand ein Maximum an Ergebnissen erzielt wird. Diese auf Effektivität gerichtete, *zweckrationale* Komponente fand starken Ausdruck im bereits erwähnten Elementary and Secondary Education Act von 1965, in dem Evaluation als eine Voraussetzung für die Gewährung von finanziellen Zuwendungen verlangt wurde. In der Folgezeit führte das dann zur Entwicklung von zahlreichen bildungsökonomischen Modellen für den Mikrobereich (vgl. z. B. Alkin 1972 d), auf die jedoch in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen werden soll.

Darüber hinaus entwickelten auch die Lehrmittelverlage ein erhebliches Interesse an Evaluationsuntersuchungen, mit denen sie den Schulverwaltungen und Lehrern nachzuweisen versprochen, daß die Curricula auf ihren Wert hin untersucht und mit Hilfe von Evaluationsergebnissen für gut befunden worden waren.

Die Ergebnisse von Evaluationsuntersuchungen wurden von den Verlagen dazu verwendet, den Curricula eine »wissenschaftliche« Legitimation zu verleihen<sup>34</sup>. Eine solche Verwendung von Evaluationsdaten, auf die sich die Gewinninteressen der großen Verlage so unmittelbar richten, legt es nahe, die Ergebnisse der Evaluation – vor allem in der für die Käufer bestimmten Form – unter Ideologieverdacht zu stellen. Denn Evaluationsuntersuchungen, zumal wenn sie von Projektmitgliedern durchgeführt werden und für solche Zwecke bestimmt sind, kommen leicht in die Gefahr, nur die Fragen zu stellen, von denen sie eine positive Beantwortung durch die Daten erwarten<sup>35</sup>.

4. Ein weiteres wichtiges Motiv für die Bedeutungszunahme der Evaluation in den letzten Jahren kommt in der Frage zum Ausdruck, was denn die erheblichen Anstrengungen der Bildungsreform der sechziger Jahre wirklich an Veränderungen im Bildungssektor erreicht haben. Ist es gelungen, mit den angewandten Strategien die Schulwirklichkeit zu verändern? Oder haben sie trotz vieler Bemühungen im ganzen nur unwesentliche reale Verbesserungen bewirkt? Dieses zentrale Anliegen ist zwar immer in Evaluationsuntersuchungen enthalten, kann jedoch bei voller Berücksichtigung leicht den Rahmen der Evaluation sprengen. Es erhielt im Rahmen der umfangreichen empirischen Untersuchungen des National Assessment of Educational Progress eine zentrale Funktion, wenngleich es auch dort nicht mit der notwendigen Schärfe verfolgt wird<sup>136</sup>.

Im Rahmen dieses Beitrags soll das Schwergewicht auf die infolge der beschriebenen Tendenzen neu entstandenen Ansätze zur Konzeptualisierung von Evaluation gelegt werden<sup>137</sup>. Sie muß – entsprechend den verschiedenen Bedingungen eines jeden Curriculumprojekts bzw. Schulversuchs – in bezug auf die Praxis der Evaluation modifiziert werden. Dennoch werden sich eine Reihe von ähnlichen Grundproblemen stellen.

Eine erste Frage zielt darauf, wann Evaluation beginnen soll. Es ist aus den vorherigen Abschnitten deutlich geworden, daß sie keinesfalls erst am Ende der Curriculumentwicklung einsetzen darf. Es muß vielmehr auch der *Prozeß* der Curriculumentwicklung evaluiert werden, genauso wie die *Voraussetzungen* bzw. der *Kontext*, für den ein Projekt geplant wird. Zur Evaluation der Voraussetzungen bzw. des Kontextes gehört z. B., daß man die sozioökonomischen Bedingungen der Schüler feststellt, daß man ihre Altersstufe, ihre Interessen, ihre Lernbereitschaft und die Lernfähigkeit in Betracht zieht und bereits bei der Planung des Curriculum berücksichtigt. Die Evaluation der Voraussetzungen bzw. des Kontexts erfordert aber auch, daß man den didaktischen Kontext evaluiert, auf den das Projekt abzielt. Es gehört ferner dazu: Die Evaluation der finanziellen und materiellen Bedingungen, der Innovationsbereitschaft der Lehrer, deren Kenntnis eine Voraussetzung dafür ist, das Curriculum angemessen planen und seine Einführung in die Schule verbessern zu können. Schließlich muß man die Evaluation der politischen Voraussetzungen (der bildungspolitischen und gesellschaftspolitischen) verfolgen, da nur aufgrund ihrer genauen Kenntnis angemessene Strategien entwickelt werden können, um die Schulwirklichkeit zu innovieren. Dieser Gesichtspunkt wird dort besonderes Gewicht erhalten, wo man Curricula unter emanzipatorischer Zielsetzung evaluiert.

Die Evaluation, die während der Entwicklung des Curriculum stattfindet, läßt sich als *Prozeßevaluation* oder in Anlehnung an Scriven (1972 d) als *formative Evaluation* bezeichnen. Ihre Aufgabe ist es, die Unzulänglich-

keiten des Curriculum zu entdecken, während es noch in der Entwicklung ist, und diese zu korrigieren. Formative Evaluation wird also als ein integraler Bestandteil der Entwicklungsarbeit angesehen. Dabei ist die Frage, ob sie vom Entwicklungsteam selbst oder von einem besonderen Evaluationsteam geleistet werden soll, sekundär. Wichtig ist allerdings, daß der Kommunikationsfluß zwischen denen, die primär an der Entwicklung des Curriculum beteiligt sind, und denen, die mehr mit der Evaluation befaßt sind, gut ist. Dabei zeigen die amerikanischen Erfahrungen, daß es leicht zu Spannungen zwischen den beiden Gruppen kommt, da die Evaluationsgruppe oder der Mitarbeiter, der stärker diese Funktion übernimmt, nur zu leicht als ein »destruktives« Element begriffen wird. Sicher ist aber, daß bei guter Zusammenarbeit, insofern Unzulänglichkeiten in der Konstruktion vermieden werden können, die formative Evaluation festzustellen hilft, ob z. B. die Gestaltung bestimmter Abschnitte des Curriculum angemessen ist bzw. wo welche Verbesserungen erforderlich sind. Formative Evaluation wird auch aufdecken, ob etwa aufgrund der Kontextevaluation Voraussetzungen gemacht worden sind, die zu unzulänglichen curricularen Konkretisierungen geführt haben.

Die zweite Frage zielt auf die *Art und Weise*, in der Evaluation durchgeführt wird. In der amerikanischen Evaluationsforschung lassen sich zwei Verfahren der Evaluation unterscheiden; Scriven hat dafür die Begriffe *intrinsische Evaluation* und *Ergebnisevaluation* geprägt. Bei der intrinsischen Evaluation gilt es z. B., die Ziele, die Medien oder die Materialien eines Curriculum einer Analyse zu unterziehen. Bei einer solchen Analyse werden Kriterien verwendet, die z. T. vorher, z. T. erst im Verlauf der Analyse formuliert werden. Kennzeichnend für die intrinsische Evaluation ist jedoch, daß in ihrem Verlauf nicht gefragt wird, wie die Ziele, Materialien, Medien auf die Schüler wirken, sondern daß vielmehr ihre Angemessenheit und innere Konsistenz untersucht wird. Intrinsische Evaluation muß hermeneutische und ideologiekritische Verfahren verwenden. Die Analyse der Curricula in Kap. 7 läßt sich als eine intrinsische Evaluation bezeichnen. Ihre Aufgabe ist einmal die Beschreibung des Curriculum, sodann aber auch seine Bewertung. Etymologisch ist Bewertung das Zentrum der Evaluation; m. E. muß sie es auch im Rahmen einer hermeneutischen oder erfahrungswissenschaftlichen Untersuchung sein. Verfahren wie das Curriculum Material Analysis System (CMAS) stellen im allgemeinen jedoch die deskriptiven Aspekte in den Mittelpunkt. Dafür gibt es mindestens zwei Gründe. Einmal fürchten die Evaluatoren, durch zu harte Urteile die Gegnerschaft der Autoren der Curricula zu provozieren, die oft zu den führenden Vertretern der politisch-sozialwissenschaftlichen Erziehung gehören. Zum anderen gibt es bislang kaum hinreichend entwickelte Verfahren, mit denen man zu wissenschaftlich validierten Werturteilen kommen kann. Da-

her kann im Rahmen einer intrinsischen Evaluation kaum mehr geleistet werden, als Urteile in bezug auf offengelegte Kriterien zu fällen und sie zu begründen. Im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der BRD sind die Verfahren hermeneutischer und ideologiekritischer Analyse bekannt (Klafki 1971), so daß hier nicht näher auf sie eingegangen werden muß.

Die andere Form der Evaluation zielt auf die Beschreibung und Beurteilung von Curricula unter Berücksichtigung erfahrungswissenschaftlich gewonnener Daten. Sie läßt sich mit Scriven als *Ergebnisevaluation* bezeichnen. Aufgabe dieser Form der Evaluation ist es z. B., Informationen darüber zu gewinnen, wie Curricula auf die Schüler wirken, wie sie von den Lehrern verwendet werden und welche Veränderungen sie in der *Schulwirklichkeit* erreichen. Scriven versteht unter Ergebnisevaluation in erster Linie die Evaluation des Lernzuwachses, der durch das Curriculum bei den Schülern erreicht wird. Diese Definition ist m. E. zu eng, bzw. sie deckt nur einen Teil des Aufgabengebiets der Evaluation (vgl. Wulf 1972 c). Um eine Ergebnisevaluation durchzuführen, bieten sich verschiedene, in den Sozialwissenschaften z. T. schon seit längerem gebrauchte Verfahren an. Zu ihnen gehören Kriteriumstests, Interviews mit Schülern und Lehrern, Meinungsfragebogen und ähnliches. Bei der Entwicklung dieser Instrumente bedarf es ähnlicher Kriterien, wie sie bei der intrinsischen Evaluation formuliert werden müssen; bereits in diesem Stadium bedarf es Urteilkriterien und einer entsprechenden Theorie oder eines konzeptuellen Schemas, um sie daraus zu begründen. Um die gewonnenen Ergebnisse angemessen interpretieren zu können, braucht man ebenfalls entsprechende Kriterien bzw. eine Theorie oder ein konzeptuelles System. Denn erst eine Interpretation und Bewertung der Ergebnisse bildet eine *Evaluation*. Dabei besteht das zentrale Anliegen der Evaluation darin, festzustellen, aus welchen Gründen bestimmte Lernergebnisse erreicht bzw. nicht erreicht werden; nur dann lassen sich aus der Analyse bestimmte Schlüsse ziehen.

Bei dieser Aufgabe unterscheiden sich die Verfahren und Methoden im Rahmen der Ergebnisevaluation nur wenig von denen der intrinsischen Evaluation. Die Verfahren der intrinsischen Evaluation und der Ergebnisevaluation schließen einander nicht aus; sie ergänzen sich vielmehr und können – je nach Erkenntnisinteresse – angewandt werden.

Eine dritte Frage muß sich auf das Verhältnis von *Beschreibung* und *Beurteilung* im Rahmen von Evaluationsuntersuchungen richten, das jedes Mal wieder neu bestimmt werden muß. Von Stake (1972 d) wurde im Rahmen eines erfahrungswissenschaftlichen Ansatzes zur Evaluation eine Matrix entwickelt, die dazu dienen sollte, die verschiedenen Daten zu klassifizieren.

Tabelle 15

Evaluationsmatrix nach Stake (1972d, 99)

rationale Begründung	Beschreibungsmatrix			Urteilsmatrix	
	Intentionen	Beobachtungen		Normen	Urteile
			Voraussetzungen		
			Prozesse		
			Ergebnisse		

Diese Matrix hat eine doppelte Funktion. Sie kann in analytischer Absicht zur Untersuchung vorliegender Curricula bzw. Evaluationsarbeiten verwendet werden. Sie kann aber auch mit »strategischem« Anliegen benutzt werden und dient dann zur Konzeptualisierung einer Evaluationsuntersuchung und zur Klassifizierung entsprechender Daten.

Nach Stakes Evaluationsmatrix gilt es, zunächst zu untersuchen, welche Intentionen in den drei Feldern *Voraussetzungen*, *Prozesse*, *Ergebnisse* vorliegen:

Es gilt z. B. herauszufinden, welche Voraussetzungen, d. h. etwa welche Zielvorstellungen und Erwartungen bei den Schülern und Lehrern im Hinblick auf ein Curriculum vorliegen bzw. welche Intentionen die Schulverwaltung mit bestimmten Materialien verfolgt. Dabei ist auch der Kontext mit zu untersuchen, für den hier die Ziele formuliert worden sind.

Sodann gilt es festzustellen, welche Intentionen für die Unterrichtsprozesse formuliert werden bzw. worden sind. Zu diesen gehören z. B. Prozeßziele, die die Verwendung heuristischer Unterrichtsmethoden und anderer schülerzentrierter Unterrichtsverfahren betreffen und die z. T. nicht in einer Ergebnisevaluation festgestellt werden können.

Schließlich muß man die Intentionen erfassen, mit denen die (intendierten) Lernergebnisse angegeben werden. Das heißt z. B.: Es gilt festzustellen, welche Verhaltensänderungen als Ergebnis einer curricularen Einheit erreicht werden sollen, und diese dann zu sammeln.

Die zweite Spalte *Beobachtungen* dient nun dazu, die Informationen zu sammeln, die sich aus der Beobachtung der »Voraussetzungen«, »Prozesse« und »Ergebnisse« ergeben. Dabei muß festgestellt werden, inwieweit bestimmte Intentionen realisiert worden sind.

Zwischen den drei Feldern der Beschreibungsmatrix ist in der Spalte der Beobachtungsdaten die empirische Konsistenz zu überprüfen, indem Informationen mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden in den drei Feldern gesammelt und in Beziehung gesetzt werden.

Schließlich gilt es, die Beobachtungen in Beziehung zu den Intentionen zu bringen und die *Kongruenz* zwischen Intentionen und Beobachtungen zu überprüfen. Im allgemeinen wird sich eine vollständige Kongruenz zwischen Intentionen und Ergebnissen nicht ergeben. Daher ist es wichtig, die *Diskrepanz* festzustellen, zu beschreiben und zu bewerten. Eine solche Diskrepanz-Information sagt zunächst noch nichts über die Validität oder Reliabilität der Ergebnisse aus. Wie eine Diskrepanz beispielsweise zwischen Lernzielen und Ergebnissen zu interpretieren ist, ist eine weitere im Rahmen der Evaluation zu beantwortende Frage, die besonders bei »offenen« Curricula erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Denn keinesfalls bedeutet Diskrepanz zwischen Zielen und Ergebnissen, daß letztere als weniger wertvoll anzusehen sind; es kann durchaus der Fall eintreten, daß die Ergebnisse höher bewertet werden müssen als die Ziele. Eine Analyse dieser Diskrepanz-Information kann darüber im Einzelfall Auskunft geben.

Nachdem der Prozeß der Beschreibung im Rahmen der Evaluation in Anlehnung an Stake kurz dargestellt worden ist, gilt es, sich modellhaft den Urteilsprozeß zu vergegenwärtigen. Bewertungen erfolgen stets in bezug auf Normen, die als Bezugspunkte für die Bewertung dienen. Solche Normen – und darauf hat Stake zu Recht hingewiesen – können *absolut* oder *relativ* sein. Absolute Normen werden gesetzt; die Bewertung erfolgt dann in bezug auf sie; dabei ergibt sich jedoch leicht die Gefahr des Dezi-sionismus (vgl. dazu Zimmer 1971). Relative Normen werden durch vergleichbare Curricula gebildet. Ihre Normen dienen als Kriterium für die Beurteilung eines bestimmten Curriculum. Ein solcher Bezug auf relative Normen liegt auch bei der traditionellen experimentellen Versuchsanordnung vor, bei der eine mit einem neuen Curriculum arbeitende experimentelle Gruppe mit einer oft mit einem »alten« Curriculum arbeitenden Kontrollgruppe verglichen wird. Dabei liefert das alte Curriculum die Normen für den Vergleich.

Eine vierte, zentrale Frage zielt auf die Aufgaben der Evaluation. *Welches ist die Funktion der Evaluation?* Wie diese Frage beantwortet wird, hängt von den Adressaten der Evaluation und ihren Erkenntnisinteressen ab. Zu den Adressaten gehören zunächst einmal im Stadium der formativen Evaluation die Curriculumentwickler, die Lehrer, aber auch die Schulver-

waltungen, Ministerien<sup>138</sup>, Eltern und, nicht zuletzt, die Schüler. Im Rahmen der amerikanischen Evaluationsforschung sind die Akzente ganz verschieden gesetzt worden, je nachdem, wer der Adressat ist. Die folgende Sammlung von Aspekten kann für die Entwicklung eines Evaluationsplans als anregend angesehen werden (Stufflebeam 1972 d, 143-144):

#### *A. Evaluationsschwerpunkt*

1. Identifikation der wichtigsten Entscheidungsebenen (z. B. örtliche, einzelstaatliche und/oder bundesstaatliche);
2. Planung und Beschreibung aller Entscheidungssituationen auf jeder Entscheidungsebene in bezug auf ihren Schwerpunkt, die kritische Reflektiertheit, den Zeitpunkt und die Komposition der Alternativen;
3. Bestimmung der Kriterien für jede Entscheidungssituation durch Spezifikation der Variablen für die Messungen und der Normen für die Beurteilung von Alternativen;
4. Definition der Grundsätze und Richtlinien, innerhalb derer die Evaluation erfolgen soll.

#### *B. Informationssammlung*

1. Spezifikation des Ursprungs der zu sammelnden Informationen;
2. Bestimmung der Instrumente und Methoden für die Sammlung der erforderlichen Informationen;
3. Spezifikation des anzuwendenden Stichprobenverfahrens;
4. Spezifikation der Bedingungen und des Zeitplans für die Informationssammlung.

#### *C. Informationsorganisation*

1. Erstellung eines Plans für die Informationen, die gesammelt werden sollen;
2. Bestimmung der Mittel zur Kodierung, Organisation, Speicherung und zum Wiederabruf der Informationen.

#### *D. Informationsanalyse*

1. Auswahl der analytischen Verfahren, die angewendet werden sollen;
2. Bestimmung der Mittel der Durchführung der Analyse;
3. Spezifikation des Ausmaßes und der Form der Evaluationsberichte;
4. Zeitplan des Informationsberichts.

#### *E. Informationsbericht*

1. Definition der Adressatengruppe;
2. Bestimmen der Mittel der Informationsvermittlung;
3. Festlegen des Formats des Evaluationsberichts;
4. Planung der Elemente für die Darstellung der Information.

#### *F. Administration der Evaluation*

1. Zusammenfassung des Evaluationsplans;
2. Bestimmung der für die Evaluation erforderlichen Mitarbeiterstellen und Finanzen;

3. Spezifikation der Mittel, um die Evaluation gemäß ihren Grundsätzen und Richtlinien durchzuführen;
4. Evaluation der Möglichkeiten des Evaluationsplans, valide, reliable, zuverlässige, aktuelle und überzeugende Informationen zu liefern;
5. Spezifikation und zeitliche Planung der Mittel, um den Evaluationsplan regelmäßig auf den neuesten Stand zu bringen;
6. Bereitstellung eines Etats für das ganze Evaluationsprogramm.

Nur wenn die Eigenverantwortlichkeit des Evaluators von ihm vertreten und den Bildungsverwaltungen deutlich gemacht wird, kann er sich davor schützen, daß seine Arbeit zu bloßer Auftragsforschung wird, die oft dazu dient, in Wirklichkeit bereits gefällte bildungspolitische Entscheidungen im nachhinein mit den Ergebnissen der Evaluation zu rechtfertigen<sup>139</sup>. So enthält Evaluation leicht eine affirmative Funktion, anstatt als ein kritisches Instrument der Bildungsreform zur Verbesserung der Schulwirklichkeit beizutragen. Daraus folgt: Evaluation muß, wenn sie ihren Beitrag zu einer Curriculumentwicklung mit emanzipatorischen Zielen leisten will, dazu dienen, den Entscheidungsträgern zu helfen, genauere Vorstellungen darüber zu entwickeln, worin in der konkreten Situation ihr (emanzipatorisches) Erkenntnisinteresse besteht und wie sie angemessene Entscheidungen treffen können.

Eine weitere Funktion der Evaluation besteht darin, curriculares Material für die Lehrer so zu beschreiben und zu bewerten, daß sie über seine Qualität unterrichtet werden. Solche Untersuchungen werden vom Educational Products Information Exchange-Institute (EPIE) durchgeführt und dienen dazu, Lehrern und Schulverwaltungen Übersicht darüber zu geben, welche Curricula für welche Adressaten am besten geeignet sind<sup>140</sup>.

In diesem Zusammenhang richtet sich das Erkenntnisinteresse der Evaluation vor allem auf die *Beschreibung und Bewertung von Curricula mit dem Ziel der Sammlung, Verarbeitung und Interpretation von Informationen mit dem Ziel, Entscheidungen über sie zu fällen*. Dabei ergibt sich bei jeder Evaluation das Problem, welche Kriterien ihr zugrunde gelegt werden sollen. Es muß im Kontext jeder Untersuchung neu gelöst werden. Dabei stellt sich prinzipiell die gleiche Schwierigkeit wie bei der Auswahl von Lernzielen: Die Kriterien wie auch die Lernziele müssen legitimiert werden. Dazu bietet sich – sieht man von der *normativen Legitimation*, d. h. der Herleitung von Kriterien aus vorpädagogischen Normen (Mythos, Religion, Metaphysik) ab, im Rahmen der gegenwärtigen wissenschaftstheoretischen Diskussion entweder die *Verfahrenslegitimation* oder die *diskursive Legitimation* an. Ohne hier auf die mit den verschiedenen Formen der Legitimation verbundenen Probleme eingehen zu können (vgl. dazu Meyer 1972 a; zur Kritik: Hilgenheger 1973; Bokelmann 1973) sei darauf hingewiesen, daß – wo im Rahmen der amerikanischen Evaluationsliteratur das

Problem der Aufstellung von Kriterien und ihrer Legitimierung angesprochen wird (vgl. z. B. Taylor/Maguire 1966 und Glass 1972 d) – man zu Formen der Verfahrenslegitimation neigt.

Im Zusammenhang mit der Evaluation von politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula wird man jedoch bei der Legitimierung der Lernziele und der Evaluationskriterien – dem Ziel der Emanzipation entsprechend – auf einer *diskursiven Legitimation* bestehen und an der Forderung nach Begründbarkeit von Entscheidungen über Evaluationskriterien festhalten müssen. Daraus folgt, daß diese Entscheidungen in einem jeder Zeit herzustellenden Diskurs in ihrer Berechtigung überprüfbar sein müssen. In der Formulierung von Habermas heißt das: »Die Geltung von intersubjektiv anerkannten Normen beruht . . . auf dem kontrafaktischen Anspruch, daß sie jederzeit in einem praktischen Diskurs gerechtfertigt werden könnten« (Habermas, in: Habermas/Luhmann 1971, 263). Für die Kriterien der Evaluation bedeutet dies, daß sie ebenfalls im praktischen Diskurs zu rechtfertigen sind und daß sie in der Regel unter Bezugnahme auf die legitimierten oder legitimierbaren Kriterien der Curriculumkonstruktion gewonnen werden müssen.

Die Forderung nach Legitimierbarkeit der Kriterien der Evaluation verweist im Kontext der deutschen Curriculumdebatte auf die Notwendigkeit, zwischen den beiden Polen »radikale Ideologiekritik« und »affirmative Datenlieferung« Position zu beziehen. An beiden Polen des Kontinuums ist der Wert der Evaluation, gemessen an ihrem möglichen Beitrag zur Verbesserung pädagogischer Praxis durch Reformen, eingeschränkt. Die zwischen diesen Polen liegende Spannung muß in jeder Evaluationsuntersuchung ausgehalten werden. Den amerikanischen Modellen fehlt weitgehend die ideologiekritische Komponente. Dieser kommt aber gerade in der politischen Bildung eine zentrale Funktion zu, wenn es gilt, bestimmte, nicht bewußte oder verschleierte Interessen aufzudecken, die in Curriculummateriale artikuliert werden. So können z. B. mit Hilfe der Ideologiekritik die in einem Curriculum impliziten Aussagen über Herrschaftsverhältnisse untersucht werden. Angesichts des in dieser Hinsicht in der Bundesrepublik entwickelten Problembewußtseins muß sich Evaluation jedoch nicht nur ideologiekritischer Verfahren bedienen, sie muß auch – wie alle empirische Forschung – ideologiekritisch ihre eigenen Voraussetzungen reflektieren. Das erfordert auch, daß sie ihre eigene gesellschaftliche Rolle problematisiert.

Ist man von der Notwendigkeit der diskursiven Legitimation einschließlich ideologiekritischer Reflexion der Lernziele und Kriterien der Evaluation im Rahmen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung überzeugt, so erhebt sich die Frage, ob sie mit den am *technologischen Grundmodell* orientierten Ansätzen der amerikanischen Evaluationsforschung vereinbar

ist, in denen Lehrer und Schüler weniger als die in der Unterrichtspraxis kommunikativ Handelnden und an der Entwicklung des Programms mitbestimmend Beteiligten, sondern mehr als »Datenlieferanten« zur Beschreibung, Bewertung und Verbesserung eines bereits für sie entwickelten Programms angesehen werden. Für eine Evaluation im Rahmen emanzipatorischer politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung liegen die Grenzen dieser Modelle auf der Hand. Sie bestehen darin, daß Evaluation nicht als ein Mittel zur Verbesserung der schulischen Praxis angesehen wird, sondern daß sie auf eine Optimierung von curricularen Programmen zielt, die nach Möglichkeit unter geringer Beachtung situativer Elemente als allgemein anwendbare Produkte geplant werden.

Im Kontext einer emanzipatorischen Zielen verpflichteten politischen Bildung, deren Ziele sich als *heuristische Ziele* (Wulf) in einem *offenen Curriculum* z. T. der Operationalisierung i. e. S. entziehen, steht die Frage nach der *Selbstevaluation* der am curricularen Entwicklungsprozeß beteiligten Wissenschaftler, Lehrer und Schüler im Mittelpunkt. In dem möglichen Beitrag, den Evaluation zu ihrer Selbstevaluation leisten kann, liegt eine weitere zentrale Funktion der Evaluation, die im Rahmen der amerikanischen Evaluationsforschung lange Zeit vernachlässigt worden ist. Dabei geht es nicht darum, den an den curricularen Arbeiten Beteiligten Prädikate zu verleihen; vielmehr muß man sie dabei unterstützen, ihr Tun selbst angemessen einzuschätzen und zu bewerten und so die gewonnenen Informationen zur Verbesserung ihres Verhaltens zu verwenden. Eine Aufgabe von Evaluation im Rahmen der Entwicklung eines solchen Curriculumprojekts muß es sein, Lehrern, Schülern und den anderen Betroffenen, eine bessere und verständlichere Rückmeldung zu geben, als sie sie im Rahmen bloßer Selbstbeobachtung erhalten.

Ohne Zweifel liegt in der amerikanischen Evaluationsdiskussion das Schwergewicht bisher nicht auf dem Beitrag, den Evaluationsergebnisse zur Selbsteinschätzung von Lehrern und Schülern leisten können. Im Mittelpunkt der Evaluation steht das *Curriculumprojekt* bzw. der Schulversuch, nicht die zu diesem Zeitpunkt an ihm beteiligten Individuen, die in erster Linie die Funktion haben, dabei zu helfen, das Projekt zu verbessern. Nun ist vielleicht eine solche technologische Grundkonzeption berechtigt, wenn das Ziel der Evaluation die Verbesserung von relativ geschlossenen Bildungsprogrammen ist, die auf andere Gruppen übertragbar sein sollen.

Im Zusammenhang mit den Konzepten der amerikanischen Evaluationsforschung erfolgt jedoch in der Regel eine Reduktion der an dem Versuch beteiligten Personen zu Objekten d. h. zu *Informationsträgern*, die zur Verbesserung von Bildungsprogrammen beitragen sollen. Das gilt selbst dann, wenn man ein solches Konzept damit zu legitimieren versucht, daß man zeigt, welche Hilfen Evaluationsergebnisse für Entscheidungsprozesse

liefern können, und wie die Ergebnisse der Evaluation zur Verbesserung von Produkten verwendet werden können, die wiederum anderen Personen nützen. Sofern man Lehrer und Schüler nicht nur als ausführende Organe von Bildungsprogrammen betrachtet, die *ohne* ihre *Mitwirkung* entstanden sind, bedarf es für die Praxis der Bildungsreform auch der Entwicklung von Konzepten, die stärker *den Lehrer* und *die Schüler* in den Mittelpunkt sozialwissenschaftlicher Forschung stellen (vgl. Müller/Stickelmann/Zinnecker 1972). Dies geschieht bislang schon in stärkerem Maße im Rahmen der Aktionsforschung<sup>141</sup>. Für sie sind unter anderem folgende Elemente charakteristisch (vgl. Vagt 1972, 10 ff):

1. Es wird versucht, die für die traditionelle wissenschaftliche Forschung charakteristische »asymetrische Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen dem Aussagenden und dem, über den etwas ausgesagt wird«, abzubauen (a. a. O., 10).
2. Es ist Aufgabe der Aktionsforschung, die Praxis der Forschung selbst zu analysieren und der Erforschung zu unterziehen, eine Verpflichtung, der die traditionelle Sozialforschung bislang ausgewichen ist (vgl. dazu auch Grobman 1968).
3. Aktionsforschung bedarf empirischer Sozialforschung als eines »Kommunikationsprozesses menschlicher Subjekte, um Didaktik und Strategie ihrer eigenen Praxis zu explizieren« (a. a. O., 13).
4. Aktionsforschung im vorher skizzierten Sinne verfolgt ein emanzipatorisches Ziel. Sie wird deshalb neue Interessenbereiche für die empirische Sozialforschung aufdecken und neue, bislang von der traditionellen Sozialforschung unterdrückte Forschungspraxen entwickeln.
5. Aktionsforschung muß die ihr zugrunde liegenden Interessen reflektieren und aus ihrer Reflexion dazu ansetzen, die »Beziehungen zwischen Theorie und empirischer Forschung neu zu diskutieren« (a. a. O., 19).
6. »Für Aktionsforschung bedeutet theoretische Verständigung vor allem, die aus der jeweiligen Theorie ableitbaren Regeln zu rekonstruieren, nach denen sich die *Situationen möglicher Forschungspraxis* überhaupt erst hervorbringen oder generieren lassen« (a. a. O., 20).

Mit diesen sechs Elementen werden einige für die Evaluationsforschung relevante Aspekte angesprochen, die z. T. in der amerikanischen Evaluationsliteratur nicht gesehen wurden. Das gilt z. B. für das 5. Element und die in ihm implizierte Forderung, daß Aktionsforschung die ihr zugrunde liegenden Interessen reflektieren (vgl. dazu auch: Nagel/Preuß-Lausitz 1972 d) und daraufhin das Verhältnis von Theorie und Praxis neu bestimmen müsse. In gleicher Weise gilt es, das für Aktionsforschung geforderte emanzipatorische Ziel (4. Element) im Hinblick auf seine Relevanz für Evaluationsuntersuchungen zu überprüfen, vor allem, wenn sie im Zusammenhang mit einer diesem Ziel verpflichteten sozialwissenschaftlichen Curri-

culumentwicklung erfolgt. Schließlich gilt es auch, die Frage weiter zu verfolgen, inwieweit die in der Aktionsforschung programmatisch erhobene Forderung, die darauf zielt, die »asymmetrische Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen dem Aussagenden und dem, was ausgesagt wird«, abzubauen (1. Element), für ein erweitertes Konzept von Evaluation relevant ist. Eine Behandlung dieser Fragen würde den Rahmen der vorliegenden Untersuchung sprengen und muß weiteren Arbeiten vorbehalten werden. Sicher ist jedoch, daß die Diskussion dieser Fragen den Erkenntnisstand der Evaluationsforschung in konzeptueller Hinsicht erheblich erweitern wird.