

**Zeitschrift:** Bildungspolitik : Jahrbuch d. Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren = Politique de l'éducation = Politica dell'educazione

**Band:** 61/1975-62/1976 (1977)

**Artikel:** Reformprozesse in der Freiburger Primarschule

**Autor:** Brunner, Joe / Elgenmann, Joseph / Mayer, Beat

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-62479>

#### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 12.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# **Reformprozesse in der Freiburger Primarschule**

Joe Brunner, Joseph Eigenmann, Beat Mayer, Xaver Winiger

## **1. Einleitung**

In diesem Aufsatz wird das Freiburger Lehrplanprojekt (EBAC-PS) unter den mehr praktischen Gesichtspunkten der Projektergebnisse vorgestellt. Unter die Projektergebnisse fallen nicht nur die revidierten Lehrplanteile, sondern die Projektinfrastruktur insgesamt, die im Verlaufe der einzelnen Phasen systematisch aufgebaut wurde.

Zu erwähnen sind vor allem die durch das Projekt entstandenen neuen *Organisationsformen* (z. B. die Kooperation zwischen Praxis, Verwaltung [Lehrer, Eltern, Inspektoren, Erziehungsdepartement, Lehrergrundausbildung] und Wissenschaft, das Informationssystem, die Organisation der Entscheidungs- und Planungsgruppen und der Fachkommissionen usw.) und die institutionalisierte *Lehrerfortbildung*. Ziel dieses Aufsatzes kann es nicht sein, möglichst detailliert und vollständig die einzelnen Projektergebnisse darzustellen und einer Kritik zu unterziehen. Für diesen Zweck sei auf die entsprechende Literatur verwiesen. Was hier interessiert, ist eine möglichst kritische Darstellung einzelner Ergebnisse, welche einen entscheidenden Wendepunkt im Projekt kennzeichnen. Es werden also vor allem die Ergebnisse aus den letzten Projektphasen (3. Teilprojekt) vorgestellt.

Der Aufsatz ist in zwei Teile gegliedert: Im ersten (Abschn. 2) werden die wichtigsten Bedingungen, Zielsetzungen und Charakteristiken des Projekts beschrieben und die einzelnen Teilprojekte kurz charakterisiert. Im zweiten Teil (Abschn. 3) werden die neuen Projektergebnisse besprochen, und zwar jeweils unter dem Aspekt der theoretischen Hintergründe, der Zielsetzungen, der Ergebnisse und der Konsequenzen für die weitere Projektgestaltung.

## **2. Bedingungen, Zielsetzungen und Charakteristiken des EBAC-PS-Projektes**

### **2.1. Die Teilprojekte des EBAC-PS<sup>1</sup>**

Das EBAC-PS-Projekt wurde im Herbst 1969 in Angriff genommen. Es ist, wie die bisherigen Veröffentlichungen zeigen, in Phasen

<sup>1</sup> EBAC-PS: Entwicklung und begleitende Analysen eines Curriculums für die Primarschule im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/Schweiz.

aufgeteilt, die jeweils ein Schuljahr umfassen<sup>1</sup>. Eine Aufteilung des Projektes in Phasen drängt sich von der Projektplanung her auf: die Komplexität und die besondere Anlage des Projektes als Entwicklungsprojekt verlangen vom planerischen Gesichtspunkt her gesehen eine Aufteilung in übersichtliche, kurze Arbeitseinheiten, damit ein Feedbacksystem verwirklicht werden kann, in das laufend neue Korrekturen, neue theoretische Erkenntnisse, Erfahrungen, Evaluationsergebnisse und revidierte Projektzielsetzungen für die folgende Projektphase eingeplant werden können.

Von der Projektdarstellung und von den Projektzielsetzungen her gesehen ist es von Vorteil, das ganze Projekt nach inhaltlichen Schwerpunkten in 3 Teilprojekte aufzugliedern (s. Tabelle am Schluß von Abschnitt 2.4.). Im Projekt 1 wurde zusammen mit den Lehrern ein vorläufiger Lehrplan konstruiert (1969/70). Die Revision dieses ersten Dokumentes wird mit Projekt 2 gekennzeichnet (1970/71, 1971/72). Das Projekt 3 (1973/74, 1974/75, 1975/76) umfaßt das «Unterrichtseinheitenprojekt» und das «Leitideenprojekt». Im Unterrichtseinheitenprojekt wurde vor allem versucht, Lösungen für das Problem des Ziel-Inhalt-Methoden-Zusammenhangs zu entwickeln und zu erproben. Im Leitideenprojekt werden Verfahren für schulübergreifende Zielsetzungen entwickelt bzw. erprobt und Leitideen auf der Grundlage eines neuen Modells gewonnen, welche zur Überarbeitung und Neukonzeption einzelner Lernbereiche dienen.

Dieser Überblick über den Verlauf der Curriculumentwicklung muß im Zusammenhang mit den Projektbedingungen (2.2.) und den phasenbezogenen Zielsetzungen (2.3.) gesehen werden.

## 2.2. Bedingungen im Projekt

Das EBAC-PS-Projekt hat die Lehrplan-Reform der deutschsprachigen Primarschule (1.–6. Kl.) des Kantons Freiburg zum Gegenstand. Die Entwicklung des Lehrplans begann mit einem Arbeitsvertrag zwischen dem Erziehungsdepartement (ED) und der FAL. Der Vertrag weist folgende Bestandteile auf:

- a) Die Verantwortlichen des ED, der Pädagogische Arbeitskreis<sup>2</sup> und die Lehrerkommissionen entwickeln gemeinsam einen einheitlichen Lehrplan;
- b) die FAL stellt dabei die Ergebnisse aus der Curriculumforschung zur Verfügung;

<sup>1</sup> Aregger K., Brunner J., Isenegger U.: Lehrplanreform als Grundlage der Schulreform. Freiburg 1972. Aregger K.: Lehrerzentrierte Curriculumreform. Bern und Stuttgart 1974. Eigenmann J.: Das EBAC-PS-Projekt. In: Frey K. u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band 1. München, Zürich 1975, 355–362.

<sup>2</sup> Zur Erläuterung der verschiedenen Kommissionen und organisatorischen Elemente: s. weiter unten Abschn. 2.3. und 3.3.

- c) sie organisiert das Projekt und erstellt die Pläne;
- d) sie koordiniert die Arbeiten;
- e) sie berät die am Projekt beteiligten Personengruppen (beratende Leitung);
- f) das ED ist für die gesamte Revision verantwortlich, die FAL trägt die Verantwortung für den Verlauf der Arbeiten und die Objektivität der verwendeten Techniken.

Mit diesem Vertrag sind einige für die Lehrplan-Entwicklung wichtige Vorentscheidungen verbunden:

- Träger der Lehrplan-Entwicklung sind die Lehrer zusammen mit den Behördeninstanzen,
- die Lehrplan-Entwicklung versteht sich als *Curriculumentwicklung* und als ein *Projekt*.
- die *Planung* und *Projektorganisation* obliegt der *FAL*,
- das zu entwickelnde Curriculum hat sich in seiner Gliederung am vorhandenen Fächerkanon zu orientieren.

Der Auftraggeber knüpfte an die vertraglichen Bestimmungen die Bedingung, daß ein erster Curriculumwurf nach sechs Monaten der Lehrerschaft ausgehändigt werden muß. Gleichzeitig ist zu erwähnen, daß zu Projektbeginn aus finanziellen Gründen keine Fachexperten beigezogen werden konnten.

### 2.3. *Zielsetzungen und Tätigkeitsfelder im Projekt*

#### 2.3.1. *Die Zielprinzipien des Projekts*

Zu Beginn des EBAC-PS-Projektes im Herbst 1969 wurden von der FAL *längerfristige Ziele* im theoretischen Bereich gesetzt, die auch heute noch Gültigkeit haben:

- Erarbeitung von Beiträgen zur Entwicklung von Teiltheorien des Curriculums,
- Entwicklung und Erprobung von Instrumenten (z. B. im Bereich der Lernzielfindung und der Sequenzenbildung); Entwicklung und Erprobung von Entwicklungs- und Forschungsmethoden.

Weiter wurden *4 Zielprinzipien*, die eng miteinander zusammenhängen, formuliert, welche für das ganze Projekt Geltung haben sollen:

- Der Curriculumprozeß soll die Lehrer und andere beteiligte Gruppen in ihrer Emanzipation fördern (z. B. intensive gegenseitige Information, Reflexion über Unterricht und Distanzierung zur eigenen Tätigkeit, kritisches Reflektieren über die Ziele des

Unterrichts, Erproben neuer *Handlungsentwürfe*, gegenseitige Anerkennung, Widerstand gegen Anpassungsdruck und Fremdbestimmung, Offenheit gegenüber Theorien und neuen Erkenntnissen usw.);

- in allen Phasen des Curriculumprozesses (also in der Planung, Konstruktion, Implementation, Evaluation und Revision), sollen die Lehrer und andere beteiligte Interessengruppen mitarbeiten;
- der Reformprozeß soll künftig vom Schulsystem selbst getragen und fortgeführt werden (*selbsttragendes System*);
- Curriculumreform soll nicht als ein einmaliges Ereignis, sondern als ein Beitrag zu einer permanenten Schulreform verstanden werden.

Der emanzipatorische Aspekt dieser Zielprinzipien ist idealtypisch zu verstehen: Im *selbsttragenden System* sollen die Beteiligten einen derartigen Freiheitsraum erlangen, daß sie selbst Ziele aufstellen und verwirklichen können, sei es aus eigener Kraft oder mit Hilfe zeitlich begrenzter wissenschaftlicher Unterstützung. Mit dem EBAC-PS-Projekt wird laufend das Ziel angestrebt, die Lehrer und vollamtlichen Berater zu befähigen, Probleme aufzugreifen, zu analysieren, zu lösen, neue Ziele zu formulieren und zu verwirklichen. Wenn die Verwirklichung der Ziele den Projektträgern aufgrund mangelnder Fähigkeiten nicht möglich ist, sollen sie bereit sein, wissenschaftliche Beratung anzufordern, ohne daß dabei die Beratung eine Eigendynamik entwickelt, die die Projektträger zur Anpassung zwingt. Um die Projektträger zu dieser Selbständigkeit zu qualifizieren, werden sie in allen Phasen des Curriculumprozesses mitbeteiligt.

Diese Prinzipien stellen hohe Anforderungen an die Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit der Projektträger und der wissenschaftlichen Berater. Durch die permanente Zusammenarbeit entstehen laufend Konflikte, die konstruktiv verarbeitet werden müssen.

### 2.3.2. Die einzelnen Projekte

*Projekt 1:* Aufgrund der vertraglichen Bedingungen und der längerfristigen Zielsetzungen wurden für die Entwicklung des Curriculums im *Projekt 1* (1969/70) die folgenden Ziele gewählt:

- Die Fachkommissionen, welche sich vorwiegend aus Lehrern zusammensetzen (zusätzlich ein FAL-Berater und nach Möglichkeit ein Inspektor), sollen für den traditionellen Fächerkanon einen lernzielorientierten Curriculumentwurf erarbeiten.
- Gleichzeitig sollen für eine bessere Umsetzung der Lernziele in den Unterricht Instrumente zur Unterrichtsvorbereitung entwickelt werden.
- Die Lehrerschaft soll regelmäßig an obligatorischen Fortbildungsveranstaltungen über die Probleme der Curriculumentwicklung und -reform informiert werden.

In dieser ersten Phase lag der Schwerpunkt der *Tätigkeiten* in den Fachkommissionen, die vor allem aus Lehrern zusammengesetzt waren. In neun Fachkommissionen (Rechnen, Deutsch, Französisch usw.) wurden nach einer Einführung in die Technik der Lernzielformulierung (nach Mager) provisorische Lernzielkataloge (operationalisierte Lernziele) für das entsprechende Fach entwickelt. Ein Teil dieser Ziele wurde zum Zweck der Koordination des Unterrichts als verbindlich erklärt. Zudem wurden den einzelnen Fachbereichen Vorworte vorangestellt, in welchen u. a. die allgemeinen Ziele des Faches festgehalten werden. Am Ende des ersten Projektjahres wurde der provisorische Lehrplan der Lehrerschaft vorgestellt. Damit die Anwendung der Lernziele im Unterricht erleichtert werden konnte, wurde ein «lernzielorientiertes Unterrichtsvorbereitungsmodell» (LUV) entwickelt (Lattmann 1972), in einer Lehrerfortbildungstagung eingeführt und nachträglich erprobt.

Am *Ende der 1. Phase* wies der Lehrplanentwurf 12 Teile auf:

- a) Die Einführung mit Projektübersicht und Betonung des Entwurfcharakters.
- b) Zum Thema Unterrichtsvorbereitung wurden die Lernzielanalyse nach LUV (vgl. Lattmann 1972) und ein Schema zum Unterrichtsverlaufs-Plan beschrieben.
- c) Die fachspezifischen Informationen gliederten sich für jedes Fach in Vorwort, Lernzielkatalog, Turnusplan, Konventionen, Material- und Literaturanhang. Folgende Fächer wurden nach dieser Einteilung aufgearbeitet: Muttersprache, Rechnen, Geografie, Naturkunde, Heimatkunde, Geschichte, Zeichnen, Singen, Werken, Französisch.

*Projekt 2:* Im zweiten Projekt (1970/71, 1971/72, 1972/73) standen die folgenden *Zielsetzungen* im Vordergrund:

- Das Problem der Übertrittsprüfung in weiterführende Schulen soll bearbeitet werden.
- Der provisorische Lehrplan-Entwurf soll überarbeitet und verbessert werden.
- Die Lehrerschaft soll in die überarbeiteten Lehrplanteile eingeführt werden.
- Die eingeführten Lehrplanteile sollen auf die praktische Verwendbarkeit hin überprüft werden.
- Die Lehrerschaft soll auch ausserhalb der Fortbildungstagungen durch ein speziell dafür geschaffenes Informationsblatt («Lehrplan-Informationen») über die Lehrplanentwicklung orientiert werden.

Die *Tätigkeiten* in diesen Jahren zentrierten sich auf die Überarbeitung des Curriculumentwurfs. Die Fachkommissionen befaßten

sich mit fachdidaktischen Problemen im Zusammenhang mit der Curriculumentwicklung. Während dieser Phase wurden regelmäßig obligatorische Fortbildungstagungen durchgeführt, in denen man sich vor allem mit Fragen der Handhabung des Curriculumentwurfes und des LUV-Ordners auseinandersetzte.

Im Herbst 1970 wurde eine «Kommission für den Übertritt in weiterführende Schulen» geschaffen, welche die alte Aufnahmeprüfung durch ein lernzielorientiertes Übertrittsverfahren ersetzte.

Im Dezember 1970 erschien erstmals die projektorientierte Zweimonats-Zeitschrift mit dem Titel «Lehrplan-Informationen». Die Fachkommissionen «Leselehrgang» und «Sachunterricht» wurden neu gegründet. Diese arbeiteten nach speziellen Arbeitsplänen.

Am Ende dieses Projektes (1972) lagen von vier Fachkommissionen völlig neu entwickelte Curriculumentwürfe vor (Geographie, Naturkunde, Zeichnen, Singen). Zudem wurden Ergänzungen zu den Fächern Rechnen, Singen, Französisch und zur Zahnpflege verfaßt. Der Curriculumentwurf 2 umfaßte am Ende des Projektes 2 die folgenden Komponenten: Eine Einleitung (Entstehung, Funktion und Handhabung des Curriculums, beteiligte Personen, Informationen über das Übertrittsverfahren), eine Anleitung zur lernzielorientierten Unterrichtsvorbereitung und nach Fächern und Klassen gegliederte Lernzielbänke mit meth. Hinweisen.

Im Schuljahr 1972/73 mußte die Lehrplanentwicklung unterbrochen werden, da die Lehrerschaft wegen Lohnverhandlungen in einem gespannten Verhältnis zur Erziehungsdirektion stand und erklärte, alle freiwilligen Arbeiten zu unterbrechen, bis eine befriedigende Lösung gefunden werde.

*Projekt 3:* In diesem Projekt (1973/74, 1975/76) dehnten sich die Arbeiten auf zwei neue Gebiete aus: Auf das «Unterrichtseinheitenprojekt» und das «Leitideenprojekt». Die Bezeichnungen der beiden Projekte weisen darauf hin, daß zu diesem Zeitpunkt in der Curriculumentwicklung (im Unterschied zu Projekt 1 und 2) andere Schwerpunkte gesetzt wurden.

Im *Unterrichtseinheitenprojekt* sollten vor allem Arbeitsunterlagen mit didaktischen Alternativen formuliert werden. Dabei werden lerntheoretische und didaktisch-methodische Überlegungen (Ziel-Mittel-Methoden-Zusammenhang) im Zusammenhang mit der Überarbeitung des Lehrplans berücksichtigt (s. dazu Abschnitt 3.1.). Im *Leitideenprojekt* werden Verfahren, Instrumente und unterrichtstheoretische, didaktische Modelle für die Gewinnung schulübergreifender Zielsetzungen (Primarschule) entwickelt bzw. erprobt. Auf der Grundlage eines neuen Modells werden fächerübergreifende und fachspezifische Leitideen erarbeitet. Diese Leitideen resp. das Produkt dienen zur Überarbeitung und Neukonzeption der einzelnen Lern- bzw. Fachbereiche.

Die theoretischen Grundlagen, die Erebnisse und die Konsequenzen der beiden Projekte werden unter Abschnitt 3.2. ausführlicher beschrieben.

Das Projekt 3 ist noch nicht abgeschlossen; vor allem das Leitideenprojekt wird gegenwärtig intensiv bearbeitet. Neben den beiden Projekten (Unterrichtseinheitenprojekt, Leitideenprojekt) standen bzw. stehen eine Reihe weiterer projektspezifischer Zielsetzungen im Vordergrund:

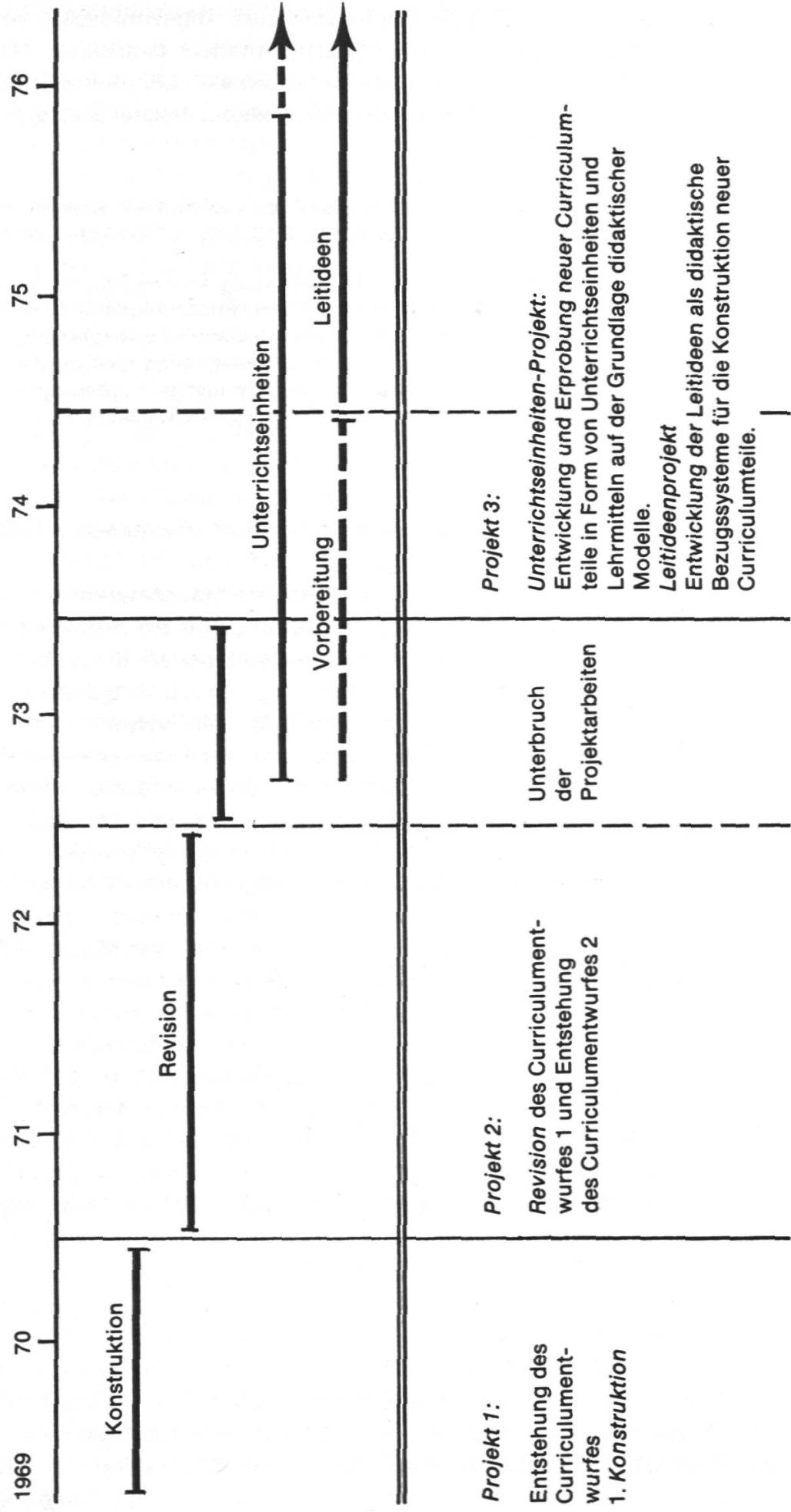
- Im Sinne des selbsttragenden Systems soll eine Gruppe geschaffen werden, welche Planungs- und Koordinationsaufgaben übernimmt (vgl. Abschnitt 3.3.);
- Die Lehrerschaft soll regelmäßig an obligatorischen Fortbildungstagungen und durch die «Lehrplan-Informationen» über die Lehrplanreform informiert werden. Ebenso sollen didaktische und methodische Probleme in der Fortbildung intensiver behandelt werden;
- Im Sinne der beiden oben formulierten Forderungen soll für die Lehrerfort- und -weiterbildung ein Reglement ausgearbeitet werden.

#### 2.4. Die Charakteristiken des EBAC-Projektes im Überblick

Das Projekt weist folgende Hauptmerkmale auf: Es ist *lehrerzentriert, implementationsorientiert* und als *Entwicklungsprojekt* konzipiert. Durch die *Lehrerzentriertheit* sollen die Lehrer die Möglichkeit erhalten, aus ihrem Praxisbezug heraus ihre Bedürfnisse und Kenntnisse in die Planung, Entwicklung und Evaluation des Curriculums einzubringen. Mit «*Implementation*» wird die praktische Verwirklichung des Curriculums angesprochen; dabei sind die Lehrer die Hauptträger bzw. Hauptverantwortlichen in diesem Umsetzungsprozeß der Curriculumentteile in die Praxis. Durch eine enge Verknüpfung der *lehrerzentrierten* Curriculumentwicklung mit der *Lehrerfortbildung*, welche als Implementationsvorbereitung verstanden wird und sich an den Projektzielsetzungen orientiert, sollen die Lehrer die Möglichkeit erhalten, sich durch konstruktive Entwicklungsarbeiten laufend fortzubilden. Die Lehrerfortbildung wird zu einem zentralen Projektziel.

Mit dem Merkmal «*Entwicklungsprojekt*» wird im wesentlichen der planerische Aspekt angesprochen, nämlich daß die einzelnen Projektziele und Tätigkeiten so ausgerichtet werden, daß sie innerhalb eines übergeordneten Projektzielrahmens laufend den veränderten Lehrerbedürfnissen und den neuen Erkenntnissen angepaßt werden können (ausführlichere Darstellung in: Eigenmann 1976). Schema: s. Seite 54.

*Überblick über den Verlauf der Curriculumentwicklung (1969–1976)*



### **3. Neueste Projektergebnisse und Konsequenzen**

#### **3.1. Das Unterrichtseinheitenprojekt**

##### **3.1.1. Theoretische Grundlagen**

Aus den beiden ersten Projekten, in denen schwerpunktmäßig mit dem einfachen und einseitigen Prinzip der Lernzielformulierung nach Mager gearbeitet wurde, konnte dank der systematischen Projekt-evaluation eine Anzahl grundlegender didaktischer Erfahrungen und Erkenntnisse gewonnen werden (nähere Ergebnisse in: Eigenmann 1975c, 1976). Durch die Lernziele, wie sie im Curriculumentwurf 1 und 2 vorliegen, werden einige wesentliche Mängel ersichtlich; hier seien nur die wichtigsten genannt: Das ganze Problem der *Begründung* von Zielen wird durch den Lernzielansatz verdrängt; die *Lerninhalte* werden in ihrer Komplexität reduziert; die Ziele sind zu sehr verhaltensorientiert ausgerichtet im Sinne traditioneller, behavioristischer Merkmale. Etwas zugespitzt formuliert: es werden einzelne *Verhaltensweisen* gelernt, was bis zu einem bestimmten Grad durchaus notwendig ist. Der weitaus komplexere und umfassendere Bereich aber, nämlich der *Aufbau*, die *Anwendung* und Übung von Vorstellungen, Begriffen, Verfahren, Operationen, Methoden, Strategien des Denkens und praktischen Handelns werden nur in impliziter Form angesprochen und abgedeckt. Anders formuliert: *Die Ziele werden nicht strukturell definiert*. Das hat u. a. folgende Konsequenzen:

- (1) Die wesentlichen kognitionspsychologischen Komponenten des Unterrichts- und Lernprozesses bleiben unberücksichtigt, sie werden im Lehrplan nicht beschrieben (vgl. dazu Eigenmann 1975a); die komplexen *Zusammenhänge*, *Beziehungen* im Lerngeschehen werden nicht ersichtlich, weil das Lernen in Einzel-leistungen und Verhaltensweisen ohne jeglichen kognitions-psychologischen Gehalt aufgesplittet wird;
- (2) Ein Großteil möglicher Formen des Lernens inkl. der Prozesse kann gar nicht angesprochen werden, es sei denn in fiktiver Art über den Umweg der Endverhaltensbeschreibung;
- (3) Die ersten zwei kritischen Hinweise zeigen bereits, daß diese Ziele keine reale Hilfe für den Lehrer sein können, dies im doppelten Sinn:
  - (3a) Weil durch die Ziele (1) die *prozessualen* Merkmale des Unterrichtsgeschehens nicht beschrieben und (2) die *Normativität* dieser Setzungen nicht vollumfänglich dargestellt werden, täuschen diese Ziele eine Exaktheit vor, die sie niemals erbringen können; gerade das Aufbrechen (Analysieren) und Darstellen der Zusammenhänge bzw. Beziehungen in diesem doppelten Sinne wäre eine wirkliche Hilfe für den Praktiker;

- (3b) Durch eine derartige Atomisierung nicht transparent gemachter Ziele in Teilleistungen muß die Makrostruktur, die großräumige Gesamtplanung des ganzen Unterrichtsgeschehens – im Sinne der Grobstrukturierung des Lernprozesses – aus dem Blickfeld geraten. Ebenso wird den individuellen Differenzen der Schüler und der Schulen zu wenig Rechnung getragen. Durch eine solche Beschreibung dieser Einzelleistungen wird die Freiheit des Lehrers an einem Punkt empfindlich eingeschränkt, wo – wie eben aufgezeigt – mit negativen Konsequenzen zu rechnen ist.

Es ist nun aber außerordentlich schwierig, alternative Lösungen für diese Zielproblematik zu finden, also Formen der curricularen Darstellung von Unterricht, welche u. a. den oben erwähnten Kriterien (Konsequenzen 1–3) optimal Rechnung tragen. Im 3. Projekt versuchen wir, solche Alternativen zu entwickeln. Beim *Unterrichtseinheitenprojekt* werden einzelne Themenbereiche didaktisch-methodisch differenziert zur Darstellung kommen, mit dem Ziel, praktische Handlungshilfen, Anregungen und u. U. sogar neue Lernfelder für den Lehrer zur Verfügung zu stellen. Im *Leitideenprojekt* (s. Abschnitt 3.2.) werden die größeren Zusammenhänge des Unterrichtsgeschehens festgehalten.

Bei der Konstruktion von Unterrichtseinheiten stehen folgende Fragen im Vordergrund:

(1) Wie kann das Verhältnis von *Lernzielen* und *Lerninhalten* näher bestimmt werden? Ausführlicher formuliert: (a) Welche *Hinweise* bzw. Mittel müssen für die Praxis bereitgestellt werden, damit die unterrichtliche Verwirklichung der häufig sehr anspruchsvollen Zielsetzungen erleichtert bzw. eher gewährleistet wird? (b) Welche Inhalte bzw. *Inhaltsstrukturen* sind notwendig für die Verwirklichung der Ziele? (c) Unter welcher *Zielperspektive* soll ein bestimmter Inhalt oder ein bestimmtes Thema stehen?

(2) Die zweite Frage betrifft das Problem der gegenseitigen Bedingungen zwischen Zielen, Methoden und Inhalten (Ziel-Methoden-Implikationszusammenhang; vgl. dazu Eigenmann 1975a). Heimann formuliert diesen Sachverhalt folgendermaßen: «Im Schulunterricht geht es offenbar darum, irgendwelche *Gegenstände* (Lernanlässe) in bestimmter *Absicht* (zu Lernzwecken) und in bestimmten *Situationen* in den Erkenntnis-, Erlebnis- und Tätigkeitshorizont von *Kindern* und *Jugendlichen* zu bringen, wobei man sich bestimmter Verfahrensweisen und Medien bedient» (Heimann 1970, 124). Durch die Unterrichtseinheiten werden aus den Themenbereichen der einzelnen Fächer illustrativ einzelne Bereiche unter jeweils typischen Fragestellungen, wie sie oben formuliert sind, *exemplarisch* ausdifferenziert. Der Lehrer erhält also für seine Unterrichtsgestaltung die Möglichkeit, sich mit einem erweiterten und vertieften methodisch-didaktischen Spektrum auseinanderzusetzen.

### *3.1.2. Erste Ergebnisse*

Die Fachkommission «*Sachunterricht*» entwickelte bis heute 3 umfassende Unterrichtseinheiten: «Das Wasser in unserem Lebensraum» «Transportmittel» und «Eskimo» (Eigenmann, Winiger u.a. 1974). Die Zielsetzungen und die Strukturierung der Inhalte wurden nicht auf eine bestimmte Schulklasse abgestimmt, um dem Problem der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler und dem verfügbaren Planungsspielraum des Lehrers besser Rechnung tragen zu können, um aber auch die Handlungsmöglichkeiten und Verhaltensspielräume der Schüler nicht unnötig einzuschränken. Diese Einheiten illustrieren exemplarisch drei verschiedene inhaltliche und methodische Aspekte des Sachunterrichts. In zwei Fortbildungsveranstaltungen wurden sie der Gesamtlehrerschaft abgegeben, mit dem Ziel, die Lehrer anhand dieser konkreten Beispiele mit den neueren Tendenzen im Sachunterricht vertraut zu machen. Mit den Fortbildungsveranstaltungen wurde gleichzeitig das Teilprojekt «Curriculumsentwicklung-Sachunterricht» angebahnt.

In der *Geografie* wurde eine Einheit mit dem Titel «Wir lernen uns orientieren» (Eigenmann, Bertschy, Winiger 1973) für die 4.–6. Klasse ausgearbeitet und an einer Fortbildungsveranstaltung der Lehrerschaft vorgestellt.

Die Fachkommission *Werken/Gestalten* erarbeitete seit 1973/74 folgende Unterrichtseinheiten: Modellieren, Gips, Weben, Flechten, Verfahren des Färbens von Geweben, Knüpfen, Applikation, Stoffstrukturieren und Holz (Winiger u.a. 1976). Einige dieser Einheiten wurden an Fortbildungstagungen der Lehrerschaft vorgestellt, andere wurden in das Programm der freiwilligen Fortbildung aufgenommen.

In der *Geschichte* wurden für die 4. und 5. Klasse drei Einheiten entwickelt (Stadt Freiburg, Burgen und Adel, Urzeit), welche an obligatorischen Fortbildungsveranstaltungen den Stufenlehrern vorgestellt wurden. (In der 6. Primarklasse wurde das Lehrmittel «Weltgeschichte im Bild» eingeführt.)

### *3.1.3. Konsequenzen*

Aufgrund der bisherigen Evaluationsergebnisse sind die Unterrichtseinheiten ein geeignetes, aber auch sehr aufwendiges Mittel zur Konkretisierung und didaktischen, lernpsychologischen Illustration bestimmter Zielvorstellungen. Die bisherigen Ergebnisse zeigen, daß der extrem hohe zeitliche und personelle Einsatz bei der Entwicklung solcher Unterrichtseinheiten vor allem auf folgende Faktoren zurückzuführen ist: Überlastung der Lehrer (Freizeitarbeit), häufiger Dissens zwischen wissenschaftlichen Beratern und Lehrern, teilweise sehr lange Einarbeitungsphasen in das betreffende Sachgebiet und in die psychologisch-didaktischen Fragestellungen, Eingangsvoraussetzungen bzw. Informationsstand der am Projekt Beteiligten, sprachliche Schwierig-

keiten (Terminologie, Schwierigkeiten, bestimmte Sachverhalte angemessen zu verbalisieren). Es kommt hinzu, dass die meisten Lehrer zum ersten Mal mit anspruchsvolleren theoretischen Hintergründen bei der Konstruktion von Unterrichtseinheiten konfrontiert wurden. Die Analyse von Unterrichtseinheiten, welche von Lehrern entwickelt wurden, zeigt denn auch deutlich, daß die «didaktische Planung des Lehrers häufig nicht so tief greift, wie man annimmt, wenn von der großen Bewegungsfreiheit («methodische Freiheit») gesprochen wird, welche die allgemeinen Richtlinien des Lehrplans dem Lehrer in bezug auf Vorbereitung des Unterrichts lassen» (Messner 1974, 10). Vor allem im methodischen Bereich besteht die Tendenz, immer wiederkehrende Grundmuster des Unterrichts auf relativ allgemeinem Niveau zu verwenden, wobei das Maß an Reflexion, Selbstkritik und Planung häufig relativ äußerlich bleibt. Auch die wechselseitigen Bedingungen von Inhalt, Intention, Methoden und Medien werden in der Konstruktion bzw. Planung zu wenig deutlich erfaßt; die einzelnen Bereiche stehen häufig isoliert nebeneinander (weitere Ergebnisse in: Eigenmann 1976).

Die Unterrichtseinheiten zeigten *einige ganz klare positive Wirkungen*: Lehrkräfte, die in solchen Kommissionen mitarbeiten, eigneten sich in kurzer Zeit didaktische Qualifikationen an, die u. a. auch in Fortbildungsveranstaltungen fruchtbar werden konnten. Dank der Beteiligung der Seminarlehrer am Projekt zeigten sich auch in der Lehrergrundausbildung zwei positive Wirkungen: Die Seminarlehrer erwarben neue theoretische Grundlagen; die Seminaristen wurden das erste Mal mit den theoretischen Konzeptionen der Konstruktion von Unterrichtseinheiten vertraut gemacht.

Es ist schwierig, genauere Angaben über die Effekte in der Gesamtlehrerschaft zu machen: Die Verwendung und Beurteilung der Unterrichtseinheiten im konkreten Unterricht waren sehr verschieden. Während die Einheiten im Fachbereich Geschichte als Lehrmittel obligatorisch erklärt wurden, haben die anderen fakultativen Charakter. Die Evaluation der Einheit «Eskimo» ergab, daß die Idee der Unterrichtseinheiten von der Lehrerschaft fast durchwegs positiv bewertet wurde. Viele Lehrer fühlten sich jedoch trotz alternativer Arbeitsunterlagen durch die sequenzierten Abläufe in ihrer Handlungsfreiheit eingeengt.

Aufgrund der verschiedenen Erkenntnisse, die bei der Entwicklung und Beurteilung von Unterrichtseinheiten gesammelt werden konnten, werden künftig Einheiten im *Zusammenhang mit der Konstruktion und Implementation einzelner Lehrplanteile* entwickelt. Der Grad der Ausarbeitung dieser Materialien muß jedoch neu diskutiert werden.

## 3.2. Das Leitideenprojekt

### 3.2.1. Theoretische Grundlagen

#### 3.2.1.1. Projekthintergrund

In diesem Projekt geht es um die Probleme der Konstruktion von Makrostrukturen im Lehrplan. Es ist der normative und didaktisch-psychologische Überbau des Lehrplans, ein konsistentes System, das Planungshilfen und Legitimationsgrundlagen für die Konstruktion von Fächern, Fächerteilen, von Unterrichtseinheiten u. ä. liefern soll.

Wie kam es zu diesem Projekt: Das Projekt baut auf folgenden wissenschaftlichen und praktischen Erkenntnissen auf:

- (a) Im *empirisch-analytischen* Bereich sind Untersuchungen in der Gesamtlehrerschaft zur Lernzielproblematik und zur Frage der Lehrplanverwendung bzw. Funktion des Curriculums zu erwähnen (kurzer Gesamtüberblick in: Aregger, Frey, Eigenmann 1975). Es handelt sich um Ergebnisse der laufenden Projektevaluation, einer Anzahl Bedürfnis- und Konflikterhebungen und vor allem auch um Ergebnisse, die im Unterrichtseinheitenprojekt gewonnen wurden (vgl. Abschnitt 3.1.; Eigenmann 1976; vgl. z. B. die Probleme bei der Entwicklung und Verwendung von Unterrichtseinheiten).
- (b) *Grundlagenarbeiten*: Es waren u. a. diese empirischen Befunde, welche den Anstoß gaben, die Zielproblematik grundlegender zu bearbeiten. Ein erstes entscheidendes Ergebnis dieser Bemühungen ist das Zielebenenmodell (ZEM) (Eigenmann, Strittmatter 1972). Auf diesem Ergebnis aufbauend folgte eine Reihe von Arbeiten, in denen die mehr kognitionspsychologischen Aspekte im Zusammenhang mit der Zielproblematik untersucht wurden (Eigenmann 1973; 1975a, 1975c). Mehrere praktische Ausdifferenzierungen des ZEM liegen ebenfalls vor. Eine weitere Arbeit wurde vor kurzem abgeschlossen unter dem Problemaspekt der Bezugssysteme (s. weiter unten; Mayer 1976).
- (c) *Praktischer Bereich*: Mehrere Faktoren ermöglichten es, durch einen direkten Einblick in die Unterrichtspraxis wertvolle Hinweise und Anregungen für eine bessere Gestaltung des Curriculums zu gewinnen: Vor allem die *lehrerzentrierten Entwicklungsarbeiten* (Fachkommissionen), die *Lehrerfortbildung* als Implementationshilfe (auf dem Weg der Fortbildung neu eingeführte Methoden und Materialien) und der laufende Kontakt mit den Lehrern in der *Planungsgruppe* lieferten Informationsquellen, ohne die eine laufende praxisorientierte Verbesserung des Curriculums kaum mehr denkbar wäre. Gerade das Leitideenprojekt, welches für die Lehrer großen Neuigkeitscharakter hat, verlangt eine noch intensivere und sorgfältigere Zusammenarbeit mit den Lehrern.

#### 3.2.1.2. Funktionen der Leitideen

Für das Schuljahr 1976/77 wird ein zweiter Leitideenentwurf vorliegen und in Teilen zur Evaluation an die Gesamtlehrerschaft abgegeben. In diesem Entwurf werden die zentralen, übergreifenden Zielsetzungen der Primarschule festgelegt, und zwar unter Berücksichtigung folgender Zieldimensionen:

Einerseits werden Leitideen im allgemeinen Fragenkomplex «*Aufgaben der Primarschule und die Lehrerrolle*» formuliert und begründet, anderseits werden durch die Leitideen die Kategorien «*Sozialkompetenz*», «*Sachkompetenz*» und «*Selbstkompetenz*» abgedeckt. Aus Platzgründen kann hier nicht weiter auf die konzeptionellen bzw. theoretischen Fragen dieses Projekts eingegangen werden. Um trotzdem einen ersten Einblick in die theoretische und praktische Bedeutung bzw. Tragweite der Leitideen zu gewinnen, werden hier die wichtigsten Funktionen der Leitideen vorgestellt. Dabei wird im Projekt zwischen allgemeinen, fächerübergreifenden und fächer- bzw. themenspezifischen Leitideen unterschieden. Die fächerübergreifenden Leitideen, um die es sich hier handelt, machen Aussagen über die zentralen Bildungsziele der Schule, unter den bereits erwähnten Kategorien.

*Die einzelnen Funktionen der Leitideen lauten:*

(1) *Erste Funktion: Bezugssystem zur Konstruktion einzelner Lernbereiche*

Die Leitideen werden verstanden als konzeptionelle, didaktische Grundlagen und als theoretische Bezugssysteme (a) für die *Konstruktion* der einzelnen Fächer bzw. Themenbereiche, (b) für die Bildung umfassender Handlungszusammenhänge im Unterricht, (c) für die *Begründung bzw. Legitimation* und (d) für die *Evaluation bzw. Kritik* der deskriptiven bzw. normativen Aussagenteile im Curriculum.

Einer kurzen Erläuterung bedarf (b). «Handlungszusammenhang» hat hier eine doppelte Bedeutung: *Einerseits* wird damit der *psychologische Aspekt*, die Makrostruktur des Unterrichts angesprochen. Wir gehen von der Annahme aus, daß das Lernen im Sinne des *systematischen Aufbaus von Strukturen* (Aebli 1965, 1968, 1976) einer längerfristigen, umfassenden Unterrichtsplanung bedarf (Bruner 1970; Bruner u.a. 1971; Bruner 1972); diese Unterrichtsplanung basiert auf einer in den Leitideen beschriebenen und begründeten psychologisch-didaktischen Grundkonzeption. *Andererseits* wird mit dem Begriff «Handlungszusammenhang» der *normative Aspekt*, nämlich die Forderung angesprochen, Unterricht in größeren inhaltlichen Zusammenhängen zu analysieren und konstruktiv zu bearbeiten. Mit «inhaltlichen Zusammenhängen» werden vor allem folgende Bereiche angesprochen: Unterricht steht in einem größeren Handlungszusammenhang von Traditionen, von Fächern, von Formen des sozialen Lebens einschließlich der politischen Aspekte, von tradierten Zielen, von Unterrichtsprinzipien und Methoden (z. B. Aufweis der Beziehungen einzelner Lerninhalte, mehrperspektivische Betrachtungsweisen der Lerninhalte (Giel, Hiller, Krämer 1974), Zusammenhänge zwischen Erziehungszielen und unterrichtlichem Handeln usw.). Die Leitideen sind nicht nur normativer und teilweise deskriptiver Grundbaustein für die weitere Curriculumentwicklung, sie haben auch eine bedeutsame Funktion für die Unterrichtsplanung.

(2) *Zweite Funktion: Grundlagen für die Lehrergrundausbildung im didaktisch-methodischen Bereich*

Mit dieser Funktion werden im Projekt gleich mehrere schon seit längerer Zeit geplante Zielsetzungen anvisiert: Die Lehrerbildner sollen in die Konstruktion einzelner Fachbereiche einbezogen werden, um einen engeren Bezug zwischen Grundausbildung und Praxis herzustellen, um Probleme der Praxis stärker in die Grundausbildung einzubeziehen. In einzelnen berufsbildenden Fachbereichen soll eine Anzahl Lehrgänge stärkeren Projektcharakter erhalten. Die Leitideen sollen in der Grundausbildung einer laufenden Kritik bzw. Revision

unterzogen und als konzeptionelle Grundlagen für die Konstruktion von Unterrichtseinheiten verwendet werden.

(3) *Dritte Funktion: Die Lehrerfortbildung*

Für die Lehrerfortbildung gelten die gleichen Prinzipien wie für die Lehrergrundausbildung. Für die Kursleiter und für die Planenden der Lehrerfortbildung stellen diese Leitideen einen übergeordneten Zielrahmen dar. Die Planung der Fortbildungsveranstaltungen sollte sich an diesen allgemeinen Zielen orientieren. Dadurch ist eine gewisse Systematik im Verlaufe einzelner Fortbildungsveranstaltungen eher gewährleistet.

(4) *Vierte Funktion: Einführung neuer Methoden, Medien, Lehrmittel*

Die Leitideen stellen aber auch die Grundlageninformationen, die Kriterien dar, an welchen sich die Entscheidungen über Einführung neuer Lehrmittel, Lehrmethoden, Medien u. ä. orientieren. Die Zielsetzungen in den Lehrmitteln sollen mit den Konzeptionen und Zielsetzungen im Curriculum konfrontiert werden. Dadurch soll eine einseitige Beeinflussung des Unterrichts durch einzelne Lehrmittel verhindert werden.

(5) *Fünfte Funktion: Unterrichtsvorbereitung*

Der Lehrer soll sich bei der Grobplanung des Unterrichts mit den Leitideen auseinandersetzen. Die Leitideen werden dem Lehrer eine systematische Anordnung der Zielsetzungen erleichtern, ihm aber auch die Gelegenheit geben, einzelne Zielsetzungen in einem Fach kritisch zu überprüfen. Die Motive, welche für bestimmte Ziele stehen, werden dem Lehrer durch die allgemeinen Zielsetzungen deutlicher ersichtlich.

(6) *Sechste Funktion: Die Funktion für neueintretende Lehrer*

Neueintretenden, vor allem außerkantonalen Lehrern, welchen das Schulsystem und insbesondere der Lehrplan noch nicht so bekannt sind, dienen die Leitideen als Informationsgrundlagen.

(7) *Siebte Funktion: Lehrerrolle und Öffentlichkeit*

Durch die Leitideen soll das Gespräch über die Aufgaben und Ziele der Schule bei Lehrern, Eltern, Behörden usw. angeregt, gefördert werden. Durch die Offenlegung der zentralen Zielsetzungen und somit der normativen Positionen wird es möglich, daß alle am Bildungsprozeß Beteiligten zu einem gemeinsamen Gesprächsgegenstand auf dem Gebiete der Leitideen gelangen. Die Leitideen werden zu einem Orientierungspunkt; dabei sind sie nicht als endgültige verbindliche, eingeschränkte Werturteile und Vorschriften aufzufassen, sondern als erste Setzungen, von denen aus ein gemeinsames Gespräch in Gang gebracht werden soll, um diese Setzungen einer Kritik zugänglich und in ihrer Bedeutung transparenter, verständlicher zu machen.

Schließlich sollten die Leitideen so abgefaßt sein, daß sie bei normativen Konflikten speziell zwischen Lehrern und Eltern bzw. Behörden als rationale Argumentationsgrundlage der Konfliktlösung herbeigezogen werden können. Beispielsweise entstehen häufig dann Konflikte, wenn der Lehrer tradierte Vorstellungen über Unterricht oder bestimmte Normen zu durchbrechen versucht. Gerade in solchen Fällen ist es notwendig, sich auf alternative Setzungen berufen zu können, um derartige Konflikte konstruktiv lösen zu können.

### 3.2.2. Erste Ergebnisse und vorläufige Kritik

Die Leitideen wurden von einem Ausschuß der Planungsgruppe entwickelt. Er setzt sich aus einem Elternvertreter, zwei Seminarlehrern

für Psychologie und Didaktik, einem Inspektor, zwei Lehrern und 4 Vertretern der FAL (Projektteam) zusammen. Ursprünglich war für die Entwicklung der Leitideen eine breitere Beteiligung von Vertretern unterschiedlicher Interessengruppen (Elternvertreter, Politiker, Lehrer, Behörden) vorgesehen. Die ersten Vorerprobungen (Politiker und Eltern, Lehrer, Lehrerstudenten und Planungsgruppe) ergaben eher negative Ergebnisse, speziell unter den folgenden Kriterien, welche u. E. für die projektspezifischen *Funktionen* der Leitideen (Abschn. 3.2.1.2.) große Bedeutung haben:

Der (1) *Allgemeinheitsgrad* der Leitideen ist sehr unterschiedlich. Das Spektrum reicht von sehr konkreten Handlungsanweisungen bis zu *inhaltlich* nicht näher definierten, vagen, allgemeinen Setzungen. Die einzelnen Leitideen stehen meistens (2) *zusammenhanglos* nebeneinander, weil es den Formulierern nicht gelingt, einzelne Leitideen durch Einfügen neuer Informationen in einen größeren inhaltlichen Zusammenhang zu stellen und näher zu begründen; der präzisere normative Kontext und die (3) *Motive*, welche für eine Setzung bzw. für ein Bündel von Setzungen sprechen, bleiben somit unbekannt, was zur Folge hat, daß eine einzelne Leitidee normativ stark unverbindlichen Charakter hat und somit (4) kaum mehr kritisierbar wird. Bedingt durch den stark formalen Charakter (= die Begriffe und Inhalte sind nicht näher definiert oder bezeichnet) dieser Setzungen wird (5) ein allzu breiter bzw. *fiktiver Konsens* provoziert, so daß die Leitideen zum Beispiel für die Unterrichtskonstruktion nicht mehr echte Entscheidungsgrundlagen sind. Das wohl wichtigste Kriterium liegt aber in der (6) *Willkür der Setzungen*. Damit wird einer der entscheidenden Sachverhalte des didaktischen Bezugssystems der Leitideen angesprochen<sup>1</sup>: Die Vorerprobungen bestätigen die Erfahrung, daß sich ein Formulierer bei der Leitideenfindung von Informationen, Begriffen und eventuell von Theorien leiten läßt, welche hohen Aktualitätscharakter haben, welche momentan zur Diskussion stehen oder gerade instruiert wurden bzw. welche Gegenstand intensiver persönlicher Auseinandersetzung waren (z. B. neu erworbene Inhalte, persönliche Konflikte und Probleme, besondere politische Ereignisse usw.). Daneben prägen nicht selten auch einige zentrale Begriffe bzw. Ideen und Postulate, welche mit bestimmten weltanschaulichen, philosophischen Modeströmungen (z. B. Erziehung und Emanzipation) im Zusammenhang stehen, die Leitideensätze; ein Großteil dieser Ideen ist sehr allgemein gehalten, weil die Informationen und theoretischen Erkenntnisse für eine unterrichtliche Umsetzung noch weitgehend fehlen. Es ist mit einiger Wahrscheinlichkeit anzunehmen, daß durch solche direkten Erhebungsverfahren ohne systematische Vorgaben die Leitideenprodukte dem Zufall solcher Faktoren ausgesetzt bleiben müssen und somit willkürlichen Charakter haben. Den Leitideen muß modellhaft ein Bezugssystem übergeordnet

<sup>1</sup> Aus Raumgründen müssen wir auf eine detailliertere Beschreibung und Begründung des Projektes verzichten.

sein, um einerseits die ihnen zugrunde gelegten Prinzipien und Motive transparent zu machen und als Legitimationsgrundlagen bereitzustellen, um anderseits aber *modellhaft* zu gewährleisten, daß ein bestimmtes Spektrum an intendierten normativen Setzungen in systematischer Form und differenziert abgedeckt wird. Es ist klar, daß ein solches modellhaftes Bezugssystem keine Garantie auf Vollständigkeit, Richtigkeit u.ä. abgeben kann; es kann aber eine Grundlage für die Kritisierbarkeit und somit für die laufende Revision eines normativen Systems sein.

Die Leitideen werden für das Schuljahr 1976/77 in einem zweiten Entwurf fertiggestellt sein und einem weiteren Lehrerkreis zur Diskussion vorgelegt. Gleichzeitig werden auf dieser Grundlage die Leitideen für die einzelnen Fächer konstruiert werden.

### 3.3. *Die Planungsgruppe: Ein Aspekt der Projektorganisation*

Im folgenden wird mehr exemplarisch ein Aspekt aus der gesamten Projektorganisation herausgegriffen. Detailliertere Beschreibungen findet der Leser in Aregger und Eigenmann (Aregger 1974; Eigenmann 1976).

#### 3.3.1. *Die Planungsgruppe*

Als Organisationsinstrument für die Lehrplanarbeit wurde im Januar 1974 die «Planungsgruppe» (PG) eingesetzt. Während vorher Planung und Organisation der Lehrplanarbeit fast ausschließlich in den Händen der FAL lagen, wurde nun mit der Übertragung dieser Aufgaben auf die Schulträger eine Demokratisierung des Reformprozesses angestrebt (vgl. auch die Zielsetzung «Reformprozeß als selbsttragendes System», Abschn. 2.3.). Der Zielsetzung liegt die Annahme zugrunde, daß eine Curriculumreform ohne direkte Beteiligung der Betroffenen nur wenig Veränderungen im Unterricht bewirkt (Aregger 1974, Heiniger 1975).

Die Planungsgruppe ist als *beratendes Organ* des Pädagogischen Arbeitskreises des Erziehungsdepartements zu verstehen und setzt sich wie folgt zusammen: 1 Vertreter des Erziehungsdepartements, 1 Vertreter der Seminarlehrer, die Inspektoren, Vertreter aus der Gesamtlehrerschaft, 1 Elternvertreter und Vertreter der FAL. Die PG tagt jede zweite Woche unter dem Vorsitz eines Schulinspektors.

Die Hauptaufgabe der PG ist die Planung, Koordination, Durchführung und Evaluation der Lehrplanreform. Bezüglich der Lehrplanarbeit umfaßt das Pflichtenheft der Planungsgruppe folgende Tätigkeiten: Ausarbeitung von Konzeptionen für die gesamte Projektgestaltung und für die weiterführenden Arbeiten in den Fachkommissionen; laufende Überprüfung dieser Konzeptionen; Bearbeitung der Anträge an den Pädagogischen Arbeitskreis (PA); Genehmigung der Konzeptionen; Bildung von Fachkommissionen; Festlegung der Prioritätenliste für die Fächer bzw. Themenbereiche, die von den Fachkommissionen bearbeitet werden sollen; Auftragserteilung an die Fachkommissionen; Prüfung neuer Lehrmittel; Begutachtung, Abänderung und Weiterleitung der Lehrplanprodukte, die an die Lehrer gehen; Bearbeitung von Vorschlägen und Konzeptionen für Schulumversuche; Überprüfung und Verwertung von Vorschlägen, Kritiken und Evaluationsergebnissen zur Lehrplanreform; Redaktion der Lehrplaninformationen; Informationen über die Kantons- und Landesgrenzen hinaus.

Im Zusammenhang mit der Lehrplanreform organisiert und koordiniert die PG außerdem die obligatorischen und freiwilligen Fortbildungsveranstaltungen, pflegt den Kontakt mit dem Lehrerseminar und betreibt Öffentlichkeitsarbeit.

Der Schwerpunkt der Tätigkeit im Projekt 3 liegt in der Erarbeitung eines fächerübergreifenden Zielrahmens, der «Leitideen der Primarschule» (Brunner, Eigenmann, Mayer, Winiger 1975). Die Feinarbeit am Leitideenprojekt wurde ab Februar 1976 dem «Leitideen-Ausschuß» übertragen.

### 3.3.2. Erste Erfahrungen

Ein Vergleich zwischen der 1½-jährigen Tätigkeit der Planungsgruppe mit dem Pflichtenheft zeigt, daß die Aufgaben in einigen Bereichen erfüllt werden konnten, daß in anderen Tätigkeitsgebieten aber nicht oder nur wenig gearbeitet wurde. Aufgrund der Sitzungsprotokolle kann man die folgenden Arbeitsschwerpunkte feststellen:

1. Organisation und Koordination der obligatorischen und freiwilligen Lehrerfortbildung; 2. Organisation und Überwachung der Arbeit in den folgenden Kommissionen: Muttersprache, Mathematik, Sachunterricht, Geschichte, Französisch, Verkehrsunterricht, Singen, Zeichnen/Werken/Gestalten, Leselehrgang, Übertritt und Leitideen-Ausschuß. Weiterleitung der Anträge an den Pädagogischen Arbeitskreis des Erziehungsdepartements; 3. Diskussion der Lehrplanprodukte (Leitideen, Didaktische Konzeption, Unterrichtseinheiten); 4. Prüfung neuer Lehrmittel; 5. Aufnahme und Verwertung der Kritik von Lehrpersonen an der Lehrplanarbeit (durch Fragebogen und Einzelaussagen von Lehrpersonen in der PG). Weitere Aufgaben aus der Tätigkeitsliste der PG wurden wohl von einzelnen PG-Mitgliedern ausgeführt, sie wurden aber in der Planungsgruppe nicht oder nur nebenbei diskutiert (Redaktion der Lehrplan-Informationen, Aufnahme und Verwertung von Informationen aus anderen Kantonen und Ländern). Vorschläge und Konzeptionen für Schulversuche wurden keine ausgearbeitet. Die Arbeit der Planungsgruppe kann insofern kritisiert werden, als etwa die Hälfte der Zeit in den Sitzungen für die freiwillige und obligatorische Lehrerfortbildung aufgewendet wurde. Dadurch bleibt für die anderen Bereiche, insbesondere für die eigentliche Lehrplanarbeit, wenig Zeit übrig.

Das bedeutendste Problem in der Planungsgruppe stellen u. E. die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Mitglieder bezüglich praktischer Erfahrung und theoretischem Wissen dar. Dieses Problem der heterogenen Qualifikationen kann nicht dadurch gelöst werden, daß alle Beteiligten die gleichen Qualifikationen erwerben (zu den konstruktiven Lösungsansätzen vgl. Eigenmann 1976a).

### **3.4. Die Lehrerfortbildung**

#### **3.4.1. Der Zusammenhang von Lehrplanentwicklung und Lehrerfortbildung**

Im EBAC-PS-Projekt wird Lehrplanentwicklung und Lehrerfortbildung in einem engen Zusammenhang gesehen. In den Projekten 1 und 2 wurde der Lehrplan von Lehrern unter wissenschaftlicher Begleitung des Forschungszentrums-FAL erarbeitet und revidiert.

Im Projekt 3 verlagerte sich der lehrerzentrierte Ansatz von einer ehemals breiten Beteiligung zu einer differenzierteren Kleingruppenarbeit. Die einzelnen Tätigkeiten wurden aufgabenspezifischer aufgeteilt. Beim *Unterrichtseinheitenprojekt* wurde der Großteil der Materialien von Didaktikern (Seminarlehrer und Mitarbeiter der FAL) entwickelt. Die Arbeit der Lehrer konzentrierte sich stärker auf Probleme der unterrichtlichen Adaptation und auf die Fortbildung (Implementationsvorbereitung). Die Unterrichtseinheit «Eskimo» zum Beispiel wurde von einer Lehrergruppe unter Supervision in mehreren Klassen vollständig durchgespielt und erprobt. Ähnliche Verfahren werden für das Leitideenprojekt gewählt. Damit wird beabsichtigt, das projektspezifische Lernfeld für alle am Projekt Beteiligten wirksamer zu gestalten.

#### **3.4.2. Ziele der Fortbildung**

Die Lehrerfortbildung muß als integraler Bestandteil des Gesamtprojektes verstanden werden. Den Zielsetzungen und Methoden der Fortbildung kommt somit eine ganz zentrale Bedeutung zu.

Den Fortbildungszielen sind u. a. folgende Leitideen übergeordnet: (1) Die Fortbildung wird verstanden als *Implementationsvorbereitung*; über den Weg der Fortbildung sollen Neuerungen in den Unterricht einfließen können und eine laufende Auseinandersetzung mit projekt- und unterrichtsspezifischen Problemen, aber auch mit umfassenderen schulischen Fragestellungen erreicht werden. (2) Durch eine intensivere derartige Interaktion und Kooperation unter Lehrern, zwischen Wissenschaftlern, Lehrerausbildnern und Lehrern soll ein engeres *Theorie-Praxis-Verhältnis* (Eigenmann 1976a) hergestellt werden. (3) Die Idee der laufenden Reform, der fortwährenden Veränderung und die damit zusammenhängende *Innovationsbereitschaft* soll selbstverständlich sein. (4) Unterricht soll auch für den Lehrer in einem *umfassenden Handlungszusammenhang* gesehen werden (z. B. die Schule und der Unterricht im Zusammenhang mit der Bildungstradition, das bildungs- und gesellschaftspolitische Verständnis von der Aufgabe der Schule und des Lehrers usw.). (5) Diese für den Unterricht relevanten Handlungszusammenhänge *und* das unterrichtliche Handeln (Ziele, Methoden, Inhalte, Mittel) sollen *selbstkritisch, analytisch und konstruktiv* bearbeitet werden.

Die Verwirklichung dieser Leitideen ist mit einer ganzen Anzahl lehrplanbezogener und methodisch-didaktischer Zielsetzungen verbunden, auf die im folgenden nicht im Detail eingegangen werden kann. Bei den lehrplanbezogenen Zielsetzungen ist folgendes zu erwähnen: Die Lehrer müssen zur kritischen Reflexion und Analyse der Projektziele und des Lehrplans angeleitet werden, ihre Erfahrungen mit den Lehrplanteilen, ihre Bedürfnisse und Probleme laufend rückmelden, in die Handhabung des Curriculums und in die Probleme der Umsetzung des Curriculums in den Unterricht eingeführt werden. Diese Ziele werden auch aufgrund der Annahme verfolgt, daß eine intensive Lehrerbeteiligung am Projekt für die praktische Verwendung des Lehrplans eine wesentliche Bedingung darstellt (zur Verwendung des Lehrplans siehe Santini 1971 und Germann 1973).

Nebst diesen eng lehrplanbezogenen Fortbildungszielen werden zwei weitere inhaltliche Schwerpunkte gesetzt (s. Aregger 1974, 125): (1) Fortbildung im fachdidaktisch-methodischen Bereich. (2) Ausbildung in allgemeindidaktischen und unterrichtspsychologischen Bereichen und simultane Anwendung dieser Informationen und Erkenntnisse im praxisorientierten Bereich des Unterrichtsprozesses.

### 3.4.3. *Das Problem der Lehrerbeteiligung*

Im EBAC-PS-Projekt lief von 1969 bis 1972 die Konzeption der wissenschaftlich begleiteten Lehrerzentrierten Curriculumentwicklung auf eine Lehrerfortbildung durch Curriculumentwicklung hinaus. Heute wird die ehemals weit vorangetriebene Lehrerzentriertheit etwas abgebaut, weil die Entwicklung der Leitideen zum Beispiel von den Lehrern höhere Anforderung stellt als dies früher der Fall war. Das hat zur Folge, daß sich die Lehrerbeteiligung auf die kritische Reflexion und auf Änderungsvorschläge der entwickelten Produkte und speziell auf die Implementationsvorbereitung beschränkt. Diese Funktion der Fortbildung hat sich erst noch zu bewähren. Das alte Problem bleibt aber bestehen: Wie und wer garantiert eine sachgerechte Umsetzung der an Fortbildungstagungen vermittelten Inhalte in den Unterricht? Hier stellen sich zwei Probleme. Es gibt nicht genügend personelle und finanzielle Mittel, die eine wissenschaftliche Unterrichtsberatung erlauben; die Lehrer stehen einer gegenseitigen Unterrichtsbeobachtung eher negativ gegenüber. Hier müssen neue Lösungswege gesucht werden, wenn lehrplanorientierte Fortbildung tatsächlich Unterricht verändern und nicht nur zu einem verbesserten Curriculumdokument führen soll.

## Literatur

- Aebli, H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1976, 1965.
- Aebli, H.: Psychologische Didaktik. Stuttgart 1968<sup>3</sup>.
- Aebli, H.: Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart 1971<sup>3</sup>.
- Aregger, K.; Brunner, J.; Isenegger, U.: Lehrplanreform als Grundlage der Schulreform. Freiburg 1972.
- Aregger, K.: Lehrerzentrierte Curriculumreform. Bern, Stuttgart 1974.
- Aregger, K.; Frey, K.; Eigenmann, J.: Die Evaluation des Projekts EBAC-PS. In: Thema Curriculum. Tübingen 5 (1975) 27–35.

- Bruner, J. S.: *Der Prozeß der Erziehung*. Berlin 1970.
- Bruner, J. S.: Die Bedeutung der Struktur im Lernprozeß. In: Holtmann, A. (Hrsg.): *Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule*. Opladen 1972.
- Bruner, J. S. u. a.: *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart 1971.
- Brunner, J.: Das Projekt als didaktische Konzeption in der Lehrerfortbildung. In: Aregger, K. (Hrsg.): *Lehrerfortbildung. Projektorientierte Konzepte und neue Bereiche*. Weinheim und Basel 1976.
- Brunner, J.; Eigenmann, J.; Mayer, B.; Winiger, X.: *Die Leitideen der Primarschule*. Freiburg 1975. Polykopiert.
- Eigenmann, J., Strittmatter, A.: Ein Zielebenenmodell zur Curriculumkonstruktion (ZEM). In: Aregger, K.; Isenegger, U. (Hrsg.): *Curriculumprozeß: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation*, Freiburg/Beltz 1972, 65–128.
- Eigenmann, J.: Ein kognitionstheoretischer Ansatz zur Sequenzenbildung. In: Frey, K.; Lang, M. (Hrsg.): *Kognitionspsychologie und naturwissenschaftlicher Unterricht. Cognitive Processes and Science Instruction*. Bern, Stuttgart, Wien 1973, 146–175.
- Eigenmann, J.; Gutknecht, M.-M.; Winiger, X.: Sachunterricht, Unterrichtseinheiten «Transportmittel» und «Das Wasser in unserem Lebensraum». Freiburg, 1973.
- Eigenmann, J.; Bertschy, A.; Winiger, X.: Unterrichtseinheiten im Fachbereich Geographie. Freiburg, 1973.
- Eigenmann, J.; Winiger, X. u. a.: Eskimo. Eine Unterrichtseinheit für den Sachunterricht. Freiburg, 1974.
- Eigenmann, J.: *Sequenzen im Curriculum*. Weinheim und Basel, 1975a.
- Eigenmann, J.: Das EBAC-PS-Projekt. In: Frey, K. u. a. (Hrsg.): *Curriculum-Handbuch. Band 1*. München, Zürich, 1975b, S. 355–362.
- Eigenmann, J.: Kognitive Strukturen und Prozeßziele. In: Kattmann, U.; Isensee, W. (Hrsg.): *Strukturen des Biologieunterrichts*. Köln, 1975c.
- Eigenmann, J.: Bestimmung und Behebung von Konflikten und Konfliktfeldern im Projekt EBAC-PS. In: Hamayer, U.; Aregger, K.; Frey, K. (Hrsg.): *Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation*. CERI/IPN-Seminar 1975. Weinheim, 1976.
- Germann, Y.: *Curriculum-Implementation und Prozeßevaluation im Freiburger EBAC-Projekt*. Freiburg, 1973. Polykopiert.
- Giel, K.; Hiller, G. G.; Krämer, H.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Stuttgart, 1974.
- Heimann, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Kochan, D. C. (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Fachwissenschaft*. Darmstadt, 1970, S. 110 bis 142.
- Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W.: *Unterricht: Analyse und Planung*. Hannover, 1969<sup>4</sup>.
- Heiniger, U.: Infrastruktur zur Verknüpfung von praktischer Unterrichtstätigkeit, beruflicher Fortbildung und Curriculumentwicklung. Dissertation. Freiburg, 1975. Xerokopiert.
- Lattmann, U. P.: *Unterrichtsvorbereitung*. Hitzkirch, 1972.
- Mager, R. F.: *Lernziele und programmierter Unterricht*. Weinheim, 1969<sup>3</sup>.
- Mayer, B.: Ein Bezugssystem als Grundlage für die Entwicklung von schulischen Leitideen. Freiburg, 1976. Polykop.
- Messner, R.: Didaktische Planung und Handlungsfähigkeit der Schüler. In: Garlichs, A.; Heipcke, K.; Messner, R.; Rumpf, H.: *Didaktik offener Curricula*. Weinheim, 1974. S. 9–24.
- Santini, B.: *Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Eine empirische Untersuchung*. Basel, 1971.
- Winiger, X. u. a.: *Lehrplan zum Werken/Gestalten*. Freiburg, 1976.