

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

**Band:** 63/1977-64/1978 (1978)

**Artikel:** Form und Inhalt künftiger Lehrpläne

**Autor:** Stricker, Hans / Isenegger, Urs / Santini, Bruno

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-1354>

#### 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>**

- Lehrplanes zu sprechen. Die verschiedenen Zielsetzungen beeinflussen die Gewichtung der Funktion unterschiedlich. Für verschiedene Adressaten hat der Lehrplan verschiedene Funktionen und Bedeutungen.
- Wo immer es möglich ist, soll man sich bei der Erstellung von Lehrplänen auf eine kleine Zahl von Funktionen beschränken, wobei genau bezeichnet werden muß, welcher der Funktionen und in welchem Maße jeder dieser Funktionen der Lehrplan dienen soll. Insbesondere ist die Verbindlichkeit des Lehrplanes genau zu definieren.
  - Über die Wirksamkeit von Funktionen eines Lehrplanes oder von Lehrplänen ist heute noch recht wenig bekannt. In welchem Maß erfüllt der Lehrplan eine bestimmte Funktion? Welche Funktionen sollen zuerst evaluiert werden? Wer ist zuständig für die Evaluation? Welche Evaluationsverfahren eignen sich für das Erfassen der Funktionen beziehungsweise zur Funktionsgemäßheit eines Lehrplanes? Es wird notwendig sein, solche Evaluationen bei bestehenden und bei neuen Lehrplänen vorzunehmen. Die Systematisierung der Funktionen ist die dafür notwendige Voraussetzung.

## 2. Form und Inhalt künftiger Lehrpläne

### 2.1. *Die Abhängigkeit der Lehrpläne von ihren Funktionen*

Jede einzelne Funktion des Lehrplanes hat ganz bestimmte Auswirkungen auf die Verbindlichkeit und damit auch auf den Aufbau, den Inhalt und die Darstellungsart des Lehrplanes. Soll der Lehrplan zur kurzfristigen, täglichen Unterrichtsvorbereitung dienen, so muß er genügend ausführlich, für den einzelnen Lehrer jedoch in dem Sinne unverpflichtend sein, daß der gewählte Lehrstoff eine Möglichkeit unter verschiedenen ist, ein verbindliches Lernziel zu erreichen. Die Ausführlichkeit des Lehrplanes ist deshalb notwendig, weil der Lehrer sonst alle für den Unterricht wichtigen Unterlagen außerhalb des Lehrplanes zusammensuchen müßte. Soll der Lehrplan – und dies ist die der Unterrichtstauglichkeit entgegengesetzte Extremform – jedoch Koordinationsfunktion auf schweizerischer Ebene haben, so kann er kaum mehr als den Charakter von Rahmenrichtlinien tragen. Diese müßten, um unterrichtswirksam zu werden, in die Lernplanung eines Kantons oder einer Schule einbezogen und dabei konkretisiert werden.

Weil sich im Rahmen der Koordinationsbestrebungen die Funktion des Lehrplanes je nach dem Gebiet, über welches sich die Koordination erstrecken soll, ändert und einen andern Grad der Ausdifferenzierung verlangt, seien im folgenden Schema je fünf verschieden ausdifferenzierte Lehrplanformen zu fünf verschiedenen Koordinationsgebieten in Beziehung gebracht. Es zeigt sich dabei, daß der engste Koordinationsraum auch den differenziertesten Lehrplan verlangt.

Die fünf Möglichkeiten für einen Lehrplan sind dabei:

- **Rahmenrichtlinien:** Sie enthalten Aussagen über die allgemeinen Ziele der Schule und die einzelnen Fächer sowie deren Organisation.
- **Minimallehrplan:** Es sind dies Rahmenrichtlinien, ergänzt durch minimale Stoffangaben oder sehr grobe Lernzielkataloge.

- Minimallehrplan mit stofflichen Ergänzungen oder zusätzlichen Lernzielen.
- Curriculum oder Lehrplanwerk: Gemeint ist damit ein differenzierter Lehrplan mit mehreren Komponenten.
- Lehrmittelsystem oder Curriculum im Lehrmittelverbund: ein Curriculum mit darauf abgestimmten Lehrmitteln und Unterrichtsmaterialien.

Die fünf Koordinationsräume sind: die ganze Schweiz, eine Sprachregion, mehrere Kantone, der Kanton, die Schule.

Das Kreuz gibt an, in welchem Gebiet die genannte Lehrplanform wirksam werden kann:

Lehrplan-form Ko- ordina- tionsraum	Rahmenrich- linien	Minimal- lehrplan	Minimal- lehrplan mit Er- gänzungen	Curriculum	Lehrmittel- system oder Curriculum im Lehrmittel- verbund
Gesamt- schwei- zerisch	x				
Sprach- regional	x	x			
Inter- kantonal	x	x	x		
Kanton	x	x	x	x	(x)
Schule	x	x	x	x	x

Betrachten wir außer den verschiedenen Lehrplanformen, die im Hinblick auf die Koordination in den einzelnen Koordinationsräumen notwendig wären, auch die Lehrpläne, die auf die in Abschnitt 1.2 genannten Adressaten zugeschnitten wären, so könnte man zum Schluß kommen, es müßte für jede der Funktionen ein eigener Lehrplan geschaffen werden. Dies ist jedoch nicht der Fall; denn die verschiedenen Funktionen, die ein Lehrplan haben kann, werden durch die Lehrplanteile bestimmt, die jeweils in Betracht gezogen werden. Die folgenden Darstellungen können sich daher auf zwei Typen von Lehrplänen beschränken.

Die zum Teil intensiven Lernplanungsarbeiten in den Kantonen und Regionen haben gezeigt, daß Lehrplanarbeiten Verständigungsprozesse darstellen. Je mehr Leute, besonders Lehrer, an der Ausarbeitung beteiligt gewesen sind, um so größer sind das Verständnis und das Engagement für einen Lehrplan. Wenn zudem noch weitere Personen beigezogen werden, die außerhalb der Schule stehen, kann dadurch die Verständigung über die wesentlichen Ziele und Funktionen der Schule, die in der heutigen pluralistischen Gesellschaft zunehmend schwieriger zu werden scheint, zumindest gefördert, wenn nicht sogar erreicht werden. Durch den Verständigungsprozeß, der sich während der Lehrplanarbeiten abspielt, wird die Entwicklung eines Lehrplanes noch fast wichtiger als das Produkt, der Lehrplan, selber.

## 2.2. Lehrplantypen

Es werden hier, die Lehrplanarten unter Ziffer 2.1 zusammenfassend, zwei Typen von Lehrplänen dargestellt, die je nach ihrer Funktion inhaltlich anders gestaltet sind:

- Lehrpläne im weiteren Sinne oder *Rahmenrichtlinien*;
- *Lehrpläne im engeren Sinne*.

Rahmenrichtlinien gelten meistens für einen geographisch-schulpolitisch weiteren Raum als Lehrpläne im engeren Sinne und haben oft weniger verbindlichen Charakter für die Unterrichtsplanung des Lehrers. Lehrpläne im engeren Sinne dagegen beziehen sich auf einen geographisch-schulpolitisch oder didaktisch engeren Raum, zum Beispiel auf einen Kanton oder auf einen bestimmten Fachbereich. Es können im gleichen geographisch-schulpolitischen Raum auch beide Formen bestehen, wobei die Richtlinien für die Schulbehörden und die Schulaufsicht bestimmt sind, die Lehrpläne im engeren Sinne aber für die amtierenden Lehrkräfte und für die horizontal oder vertikal anschließenden Schultypen. Dieser Unterscheidung zufolge sollten in einem nationalen Schul- oder Bildungssystem die Planungsprozesse gleichzeitig auf mehreren Ebenen erfolgen. Dabei sollen die Planungsprozesse auf übergeordneten Ebenen jene auf den unteren Ebenen unterstützen und in der Weise steuern, wie dies für die Schulentwicklung sinnvoll ist. In den Planungsprozessen der lokalen Ebene sollen die spezifischen Gegebenheiten und Bedürfnisse eines engeren Gebietes berücksichtigt werden können (siehe Kapitel IV/7.1).

Die Rahmenrichtlinien können entweder vertikal konzipiert sein, indem verschiedene Schuljahre eines Schultyps einbezogen werden, oder sie können horizontal die Schüler einer Altersstufe auf der ganzen Leistungsbreite erfassen. Diese letztere Form erhält ihre Wichtigkeit vor allem bei der Sekundarstufe I.

### 2.2.1. Rahmenrichtlinien (*Lehrpläne im weiteren Sinne*)

Rahmenrichtlinien verfolgen sehr oft koordinierende Absichten in einem breiteren Rahmen, zwischen den Schulen eines umfassenderen, genau umgrenzten Gebietes (zum Beispiel Ecole romande) oder zwischen Subsystemen mit verschiedenen Funktionen (zum Beispiel Primarschule und entsprechende Lehrerbildung, Sekundarschule und Herstellung von Lehrmitteln). Beide *Funktionen* können auch ineinanderfließen, wie dies das «strukturierte Inventar» für den Mathematikunterricht in den nordwestschweizerischen Kantonen zeigt: Es koordiniert die Lerninhalte, ohne sich über die Einzelheiten in bezug auf Stoffmenge oder Schwierigkeitsgrad auszusprechen, und gibt gleichzeitig den Rahmen für die Gestaltung der Lehrmittel.

Die Funktionen der Rahmenrichtlinien können etwa wie folgt umschrieben werden:

- Sie koordinieren im groben die Lerninhalte in einem größeren geographischen Raum.
- Sie unterstützen die Lehrplanentwicklung auf einer lokalen Ebene, indem neue Überlegungen und Informationen zur Bestimmung schulischer Ziele, Inhalte und Formen vorgelegt werden.
- Sie schaffen Planungsgrundlagen zur Ausarbeitung neuer Formen der

äußeren Schulorganisation im Rahmen von Schulversuchen (Gliederung der Schulstufen, Durchlässigkeit).

- Sie schaffen Leitideen für schulpolitische Planungen und Entscheidungen.
- Sie geben die Grundlagen für Lehrpläne der Lehrergrundausbildung, für Programme der Lehrerfortbildung und für Informationen an die Schulbehörde und Schulaufsicht.
- Sie geben die Grundlagen zur Schaffung von Lehrmitteln.
- Sie schaffen einen Orientierungsrahmen für schulbezogene Forschungsprogramme.
- Sie können eine Hilfe sein bei der Budgetplanung im Rahmen der Schulentwicklung oder bei der Ausarbeitung neuer Schulgesetze.

Komponenten dieser Rahmenrichtlinien können sein:

- Zielformulierungen, die einen hohen Grad der Übereinstimmung besitzen, weil sie viele und auch alternative untergeordnete Ziele einschließen.
- Begründungen der Ziele und der Unterrichtsinhalte in ihrem anthropologischen und soziokulturellen Rahmen.
- Umschreibung der Lernbereiche; Vorschläge für Lernobjekte oder Lernsituationen sowie für Formen der Unterrichtsgestaltung.
- Hinweise auf Folgen für die äußere Schulorganisation (Schultypen, Anzahl Stunden für die Fachbereiche), für die lokale Lehrplanentwicklung, die Schaffung von Lehr- und Lernmaterial.
- Angaben über das Verfahren der Lehrplanentwicklung auf lokaler Ebene (Kern- und Zusatzstoffe), über Beteiligung weiterer Personen, über Evaluationspläne.
- Anweisungen zur Verwendung der Rahmenrichtlinien.

Als Beispiel für diese Art Lehrpläne kann zum Beispiel der Entwurf «Muttersprache» für die Sekundarschule der Innerschweiz genannt werden.

### 2.2.2. Lehrpläne im engeren Sinne

Sie haben weitgehend intrinsische Funktion; der Adressat ist in erster Linie der Lehrer. Der Lehrplan im engeren Sinne hat somit die Sinnhaftigkeit der einzelnen Unterrichtsgegenstände für das Lernen zu begründen: Die Lerninhalte, die an den Schüler herangetragen werden, müssen der Frage nach deren Sinn im Bildungsganzen standhalten können.

Mit der Angabe der Stoffinhalte und ihrer Begründung kann sich indessen ein heutiger Lehrplan nicht mehr begnügen. Die Schule ist mehr als nur eine Institution, welche eine möglichst große Menge von Lehrstoff vermittelt. Lernen ist nach Aebli «nichts anderes als die Veränderung der vorliegenden Verhaltensweisen in Richtung auf die Verhaltensweisen, welche die Lebenssituationen vom Schüler verlangen werden». Wenn der Lernbegriff so weit gefaßt wird und die Schule dem sich für das Leben Vorbereitenden in dieser ganzen Breite Hilfe leisten soll, so versteht es sich von selbst, daß sich das Lernen nicht nur auf den Erwerb von Wissen beschränken darf. Für diese Vorbereitung auf das Leben, die nicht in der Aneignung von Wissen besteht, ist der Begriff des «sozialen Erfahrungsfeldes» entstanden. Wie sich in der Schule dieser Sozialisierungsprozeß abspielt, wie dem Lernenden Gelegenheit geboten wird, sich in

der Gemeinschaft, im Team, in der Gruppe zu bewegen, zu behaupten, zu bewähren, darf nicht dem Zufall überlassen werden. Der Lehrer hat die Arbeits- und Lernformen in diesen Unterricht einzuplanen, will er der zweiten Aufgabe seiner Tätigkeit, das Kind für das Leben in der Gemeinschaft vorzubereiten, gerecht werden. Der Lehrplan muß ihm dafür die geeignete Hilfe anbieten, und zwar in der Form von Vorschlägen, wie ein Lehrstoff methodisch-didaktisch bewältigt werden kann.

In den herkömmlichen Lehrplänen war die Umschreibung der Stoffinhalte das Wesentliche, wobei der umschriebene Lehrstoff meistens auch verbindlichen Charakter hatte. Er wurde deshalb sehr oft so vage umschrieben, daß er wohl dem Lehrer einige Hinweise für die Richtung seines Unterrichts gab, für den täglichen Unterricht aber kaum eine wirkliche Hilfe bot. So bildete denn vor allem das Lehrmittel Inhalt und Maßstab für den zu vermittelnden Stoff, und für die Prüfungen an weiterführenden Schulen mußten außerhalb des Lehrplanes die Prüfungspensen genau umschrieben werden.

Im heutigen Verständnis des Lehrplanes sind die Stoffinhalte wohl noch wesentlich für den Unterricht: Am Lehrstoff geschieht Lernen, der Lehrstoff ist für den Lehrer das Material, mit dem er Lernprozesse in Gang setzt. Im Stoff wiederum kann er größtenteils erkennen, ob sich Lernprozesse tatsächlich vollzogen haben. Mit Lehrstoff muß sich der beschäftigen, der sein Verhalten in der Richtung auf ganz bestimmte Ziele hin verändern will und verändern soll.

Im Zentrum des modernen Lehrplanes müssen indessen die Bildungs- und Unterrichtsziele stehen. Die Zielsetzungen sollen dabei präziser und konkreter formuliert sein als in den herkömmlichen Lehrplänen. Dies bedeutet, daß bei der Ausarbeitung der Lehrpläne zuerst die Ziele bestimmt und formuliert werden müssen. Die Auswahl der Inhalte und der methodischen Überlegungen orientiert sich dann an den gesetzten Zielen. Inhalte und Methoden sind von den Lernzielen her zu begründen. Ziele geben an, welche Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen, Motivationen, Werthaltungen der Lernende erwerben soll.

Dieser Aufbau des Lehrplanes von den Lernzielen her bedingt eine verstärkte pädagogische Besinnung auf die wesentlichen Zielsetzungen des Unterrichtsganzen und der einzelnen Fachbereiche im besonderen. Er ermöglicht eine klarere *Begründung* der für den Unterricht gewählten Inhalte und Methoden. Zielangaben sind für den Lehrenden oft informativer und anregender als die Aufzählung von Stoffinhalten. Da die gleichen Ziele auf verschiedenen Wegen erreicht werden können, lassen allgemeine Zielumschreibungen dem Lehrenden mehr stoffliche Freiheit in der Ausgestaltung seines Unterrichts als detaillierte inhaltliche Vorschriften.

Damit soll nicht gesagt sein, daß *methodisch-didaktische* Angaben fehlen sollen; im Gegenteil: Eine Richtauswahl von didaktischen und methodischen Möglichkeiten, mit denen die vorgegebenen Lernziele erreicht werden können, erleichtern es dem Lehrer, den ihm und seiner Klasse gemäßigen Unterricht zu gestalten.

Formulierte Bildungs- und Unterrichtsziele, klare Begründungen für die Ziele und Unterrichtsinhalte und methodisch-didaktische Angaben sind somit die wesentlichen Aussagen des Lehrplans.

*Der Aufbau des Lehrplans* ist nicht im strengen Sinn logisch. Er soll aber «folgerichtig» und widerspruchsfrei sein. Jeder Schritt baut auf den vorangegangenen auf. Die verschiedenen Teile und Angaben des Lehrplans müssen aufeinander Bezug nehmen. Damit sollen die einzelnen Aussagen des Lehrpla-

nes in einen möglichst durchschaubaren Begründungszusammenhang gestellt werden. Alle Aussagen des Lehrplanes sollen grundsätzlich begründbar sein.

In einem ersten Teil eines Gesamtlehrplanes werden neben den Leitideen fächerübergreifende Ausbildungs- und Lernziele formuliert. Dem Lehrplanteil für die einzelnen Fächer oder Lernbereiche werden wiederum die allgemeinsten fachbezogenen Lernziele vorangestellt. Diesen folgen detailliertere und konkretere Zielangaben sowie Umschreibungen von Unterrichtsinhalten. Diese Angaben werden durch Anregungen zur Unterrichtsmethode und zu den Lehr- und Lernformen ergänzt.

### **2.3. Elemente von Lehrplänen**

#### **2.3.1. Leitideen**

Vergleichen wir die Lerninhalte von Lehrplänen aus der Mitte des letzten Jahrhunderts mit denen, die hundert Jahre später zusammengestellt wurden und in vielen Fällen heute noch gelten, so stellen wir keine großen Veränderungen fest außer gewissen historisch bedingten Stoffvermehrungen. Und wenn wir die sehr allgemein gehaltenen Zielformulierungen in den Schulgesetzen betrachten, so stellen wir auch hier kaum große Veränderungen fest. Außerdem sind diese Zielformulierungen von einem Kanton zum andern nicht sehr unterschiedlich.

Die Aufgabe der Schule wird meist darin gesehen, daß sie die Eltern in der Erziehung ihrer Kinder unterstützen soll. Sie hat Charakter, Verstand und Gemüt der Jugend zu bilden, ihr Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und ihre körperliche Entwicklung zu fördern. Im besonderen hat die Schule den Kindern jene Bildung zu vermitteln, die es ihnen ermöglicht, einen Beruf zu erlernen oder eine höhere Schule zu besuchen. Als Leitideen werden meist auch die Erziehung zu gewissenhaftem Handeln gegenüber den Mitmenschen und jene zur Ehrfurcht vor Gott angeführt.

Die Umschreibung der Aufgabe der Schule und die Festlegung der Fächer und Lerninhalte stammen aus der Zeit, als die Gesellschaftsformen durchschaubar in ein anerkanntes Ordnungssystem gegliedert, die Berufe überblickbar und wenig differenziert, die Wissensgebiete einigermaßen überschaubar waren. Allerdings stand man in einer industriellen Entwicklung; der aufkommende Verkehr ermöglichte eine größere Mobilität. Die zukunfts- und fortschrittsbezogene Haltung des Menschen in der Mitte des 19. Jahrhunderts kommt auch in den Lehrplänen zum Ausdruck.

Es ist notwendig, daß bei jeder neuen Lernplanung versucht wird, den Menschen von heute und jenen der nächsten Jahrzehnte über seinen Standort in dieser Welt zu orientieren. Diese Standortbestimmung muß in bezug auf den zu bildenden Menschen zu Folgerungen führen, die als Leitideen in ganz bestimmten Bereichen zum Ausdruck kommen. In gleicher Weise müssen auch fachspezifische Leitideen herausgearbeitet werden, die nicht im Widerspruch zu den allgemeinen Leitideen stehen dürfen.

##### **2.3.1.1. Schultypenbezogene Leitideen**

Als Beispiel nehmen wir die Leitideen für Weiterbildungsklassen (10. Schuljahr), wie sie etwa im Kanton Zug oder im Kanton Bern ausgearbeitet wur-

den. Die Standortbestimmung hat zu den folgenden, im Hinblick auf die Bewältigung und Gestaltung des Lebens bedeutsamen *Themenkreisen* geführt:

- *Familie und mitmenschliche Beziehungen;*
- *Der Mensch in der Berufswelt;*
- *Der Mensch im heutigen Wirtschaftssystem;*
- *Die Bedeutung der Bildung;*
- *Der Mensch im Staat;*
- *Der Mensch in seiner Freizeit;*
- *Der Mensch und die Kultur;*
- *Der Umgang mit sich selbst;*
- *Der Mensch und die Massenmedien, Massenkommunikation;*
- *Pluralität und Wandel der Werte und Normen;*
- *Weltweite Verflechtung;*
- *Wissenschaft und Technik;*
- *Bedrohung der Lebensgrundlagen (Weiterbildungsklassen Bern).*

Aus diesen Themenkreisen sei das Verhalten des Menschen zu den Massenmedien herausgenommen:

*Unreflektierter Konsum des Angebots der Massenmedien ist weit verbreitet. Viele Heranwachsende und Erwachsene kennen kaum mehr andere Möglichkeiten der Freizeitgestaltung. Verantwortliche in Familie und Erziehung bemühen sich, die Heranwachsenden zum kritischen Gebrauch anzuleiten.*

Daraus werden die Folgerungen, beziehungsweise die Leitideen, formuliert:

*Die Weiterbildungsklassen sollen den Schüler zu vernünftigem Gebrauch der Massenmedien anleiten. Sie können ihm Beurteilungshilfen anbieten und den Wert sinnvoller Unterhaltung näherbringen. Die Weiterbildungsklassen müssen die Gefahren der Manipulation aufdecken und die Schüler zu kritischer Verarbeitung der Inhalte anleiten.*

### **2.3.1.2. Fachbereichspezifische Leitideen**

Sie umfassen in der Regel Aussagen zu folgenden Punkten:

- die Bedeutung des Faches für den Lernenden, seine Entwicklung und Selbstentfaltung;
- die Bedeutung des Faches für die Gesellschaft und das Leben des Lernenden in dieser Gesellschaft;
- die Bedeutung des Faches für die Orientierung des Individuums in unserer Kultur und seine aktive Teilnahme an der Kultur;
- die Bedeutung und die Stellung des Faches in der Schulbildung als ganzer, insbesondere die Stellung des Faches innerhalb der andern Schulfächer; die Bedeutung des Faches für die Allgemeinbildung; die Bedeutung des Faches für die spätere Berufswahl;
- das heutige Verständnis des Faches im Rahmen der wissenschaftlichen Erkenntnisse;
- die thematische Breite des Faches und das Verständnis wichtiger Begriffe und Konzepte.

Mit den so gewonnenen Aussagen wird eine Art «Portrait des Faches» gezeichnet. Aus der Fachbeschreibung ergeben sich als Formulierungen die Lernziele für diesen enger umschriebenen Lernbereich.

### 2.3.2. Ziele

Wir haben es mit dem Begriff der Lernziele zu tun, der in der modernen Lernplanung an der zentralen Stelle steht, den die Erziehungswissenschaft immer neu zu definieren versucht und mit dem bei der Umsetzung in die Praxis immer wieder neu gerungen wird.

Bei der Formulierung der Lernziele<sup>1</sup> stellen sich hauptsächlich zwei Probleme:

- Welche Art von Lernzielen soll formuliert werden? In welchen Begriffen soll dies geschehen?
- Auf welchem Abstraktionsniveau sind Lernziele zu formulieren, das heißt, wie allgemein oder spezifisch sollen sie sein?

#### 2.3.2.1. Art und Formulierung von Lernzielen

Je konkreter und eindeutiger die Ziele formuliert sind, desto mehr werden sie für den Unterricht tatsächlich bedeutsam und für den Unterrichtenden eine Hilfe. Als Reaktion auf die früheren vagen Zielangaben kam es zur Forderung, Lernziele seien konsequent in Form von Verhaltensweisen zu beschreiben, die der Lernende nach dem Unterricht zeigen soll (operationale Lernziele). Diese Form von Lernzielen hat viele Vorteile, birgt aber auch Gefahren in sich. Sie führt leicht zu einer einseitigen Bevorzugung von Lernzielen im Sinne des Erwerbs von Wissen und einfachen Fertigkeiten und zur Vernachlässigung allgemeinerer und komplexerer Fähigkeiten (Problemlösefähigkeit, Kreativität usw.) und Eigenschaften (Einstellung, Interessen usw.). Zudem ist es kaum möglich, durch die Umschreibung von Verhaltensweisen, die der Lernende erreichen muß, alle wichtigen Absichten von Unterricht abzudecken. Bisweilen sind die konkreten Erfahrungen wichtiger, die im Verlauf des Unterrichts gemacht werden sollen (zum Beispiel «die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit erfahren»).

Als Richtlinie mögen gelten:

Die Lernziele werden in der Regel in Begriffen von Fähigkeiten, Fertigkeiten und anderen Eigenschaften formuliert, die der Lernende durch Unterricht erwirbt. Ziele können auch durch Erfahrungen umschrieben werden, die der Lernende im Unterricht macht, und durch Tätigkeiten, die er im Unterricht ausübt.

Diese Formulierung schließt die Aneignung von Kenntnissen ein. Kennenlernen, Behalten, Weiterverwenden oder Weitergeben von Wissen wird auch in Zukunft ein Hauptinhalt schulischer Tätigkeit sein. Lernen mit dem Zweck, lexikalisches Wissen zu erwerben, wird darunter jedoch nicht verstanden. Der Lerngegenstand ist Mittel, ein Lernziel zu erreichen. Jahreszahlen um ihrer selbst willen zu lernen, darf kein Lernziel sein; um mit Hilfe der Kenntnisse von Jahreszahlen historische Zusammenhänge zu erkennen, kann die Speicherung von Jahreszahlen im Gedächtnis durchaus ihre Berechtigung haben. Lern-

<sup>1</sup> Nach Hedinger, U.: Wegleitung zur Lehrplangestaltung in der Lehrerbildung (unveröffentlicht).

ziele haben somit nur dann einen Sinn, wenn sie über die Stoffangabe hinaus etwas über die Verhaltensqualität aussagen.

So sollte es auch möglich sein, für den gleichen Lerninhalt verschiedene Lernziele zu formulieren. Die Behandlung der Schlacht von Marignano kann die Ziele haben:

- die staatlichen und moralischen Zerrüttungen erfahren, zu denen eine aufgeblasene Großmachtpolitik führt;
- die Wurzeln unserer heutigen schweizerischen Neutralitätspolitik und die Gründe dafür erkennen;
- sich mit dem Begriff Neutralität auseinandersetzen;
- am Beispiel falscher Politik zu staatsbürgerlichen Einsichten gelangen.

Anderseits müssen nicht für gleiche Lernziele verschiedene Lerninhalte gesucht werden, wenn der eine Lehrstoff exemplarische Bedeutung hat und wenn nicht ein weiterer Lehrstoff zur Festigung oder zur Übung dient (im letztgenannten Fall ist jedoch ein anderes Lernziel formuliert worden). Es wäre wahrscheinlich möglich, viele Lehrstoffe als Ballast zu erkennen, wenn sie daraufhin untersucht würden, ob sie nicht nur weiteres Material für schon erreichte Lernziele sind.

**Zusammenfassend:** In der Formulierung des Lernziels wird ausgesagt, über welche Qualifikationen der Schüler nach erfolgtem Lernprozess verfügen soll.

### 2.3.2.2. Niveau der Lernziele

Auf der Ebene der Rahmenrichtlinien oder der Lehrpläne im weiteren Sinne können nur relativ allgemeine, abstrakte, noch nicht eindeutig definierte Lernziele formuliert werden.

**Fach-/lernbereichspezifische Richtziele** ergeben sich als Formulierungen aus den fachspezifischen Leitideen. Sie umschreiben die pädagogischen Absichten und Zielvorstellungen des Faches oder des Lernbereiches und die Akzente, die gesetzt werden sollen. Diese Umschreibung geschieht in relativ umfassenden Begriffen: Es werden allgemeine Fähigkeiten und Eigenschaften umschrieben, die der Lernende im Unterricht erwerben soll. Der hohe Abstraktionsgrad dieser Zielformulierungen lässt noch viele Alternativen für die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts offen. Von Zielbeschreibungen in früheren Lehrplänen unterscheiden sich die Richtziele jedoch im Grad der Präzision: Sie bringen klarer und eindeutiger zum Ausdruck, was im Fach erreicht werden soll.

Es seien als Beispiele einige Richtziele angeführt, die sich als Formulierungen aus den Leitideen zum Fach Staatskunde ergeben haben:

Der Schüler soll:

- *geschichtliche Hintergründe zum Verständnis aktueller politischer Ereignisse heranziehen können;*
- *verdeutlichen können, daß ein politisches Abseitsstehen die politische Manipulation ermöglicht;*
- *fähig sein, sich durch Verarbeitung ausgewählter Beispiele der politischen Information der Medien eine eigene Meinung zu bilden und einen Entscheid zu treffen;*
- *unsere wichtigsten politischen Institutionen kennen und deren Funktion begreifen;*

- fähig sein, den gegenwärtigen politischen Zustand zu erfassen; die eigenen Interessen, welche mit dem politischen Konsens nicht immer übereinstimmen müssen, zu überprüfen und ihnen mit demokratischen Mitteln Ausdruck zu verleihen;
- bereit sein, für seine eigene Meinung einzustehen, ihr Gehör zu verschaffen und politische Verantwortung zu tragen;
- Kontakte zu politischen und staatlichen Institutionen aufnehmen und ihre Dienste beanspruchen können.

Bei diesen Richtzielen handelt es sich oft um Lernziele, die den Charakter von *Einstellungszielen* haben. Der Grund dafür ist unschwer erkennbar: das Verhalten in einer ganz bestimmten Situation oder einem ganz bestimmten Problem oder Lehrstoff gegenüber hängt von der Einstellung ab, die jemand dieser Situation, diesem Problem oder diesem Stoff gegenüber hat. Mehr noch: Eine gewonnene Einstellung kann einen Lehrstoff auswählen oder einen gegebenen Lehrstoff in einer ganz bestimmten Weise erwerben lassen. Das Lernverhalten wird dadurch zu der durch den Willen sichtbar gemachten Einstellung. Anderseits ist die Einstellung ihrerseits wiederum abhängig von dem, was früher gelernt wurde, und wird Voraussetzung für neue Einstellungen.

Als Beispiel für ein Einstellungsziel möge eines aus dem Verkehrsunterricht gewählt werden, und zwar aus dem Themenkreis «Motorfahrrad»:

*Der Schüler versteht das Frisieren eines Motorfahrrades wohl als eine interessante technische Spielerei, die wesentliche Einblicke in die Funktion der einzelnen Teile eines Fahrzeuges gibt; er ist jedoch bereit, die Straße nur mit Fahrzeugen zu benützen, die den technischen Vorschriften entsprechen.*

Wir nähern uns mit dem Begriff des Einstellungsziels im weitesten Sinne demjenigen der Motivation. Aus der Motivation heraus erhält das Lernen für den Schüler erst Sinn und Triebkraft. Einstellung und Motivation sind aber nur sehr schwer überprüfbar; es ist daher notwendig, daß Einstellungsziele durch weitere Lernziele konkretisiert werden.

### 2.3.2.3. Lernziele und Unterrichtsinhalte

Es wird nicht die Aufgabe eines Lehrplanes sein, den Unterricht bis in die einzelnen Lektionen hinein vorauszuplanen. Die Feinplanung des Unterrichts ist die ureigenste Domäne des Lehrers; im Unterricht selbst kommen seine pädagogischen und methodischen Fähigkeiten zum Ausdruck; den Lehrstoff kann er, immer im Rahmen der weniger differenzierten Ziele des Lehrplans und der sich daraus ergebenden Auswahlmöglichkeiten, selber bestimmen. Bei der Stoffauswahl werden seine persönlichen Neigungen, die Ansprüche und Möglichkeiten der Klasse und die örtlichen Gegebenheiten eine Rolle spielen. Ein zu detaillierter Lehrplan würde vor allem jenen Lehrer in Unmündigkeit versetzen, welcher seiner Sache nicht ganz sicher oder ängstlich ist. Eine Auswahlmöglichkeit an Lerninhalten, die zudem weitere, ganz konkrete und eindeutige Lernziele formulieren lassen, gibt dem Lehrer die nötige Freiheit im Unterricht. Um diese zu erhalten, muß er jedoch den Sinn der allgemeineren Lernziele im Lehrplan verstehen und selber imstande sein, in diesen enthaltene, lektionsbezogene, eindeutige Lernziele zu formulieren und den dafür passenden Lehrstoff zu bestimmen.

Als *Grobziele* wollen wir jene Lernziele bezeichnen, welche im Lehrplan formuliert sind und eine weitere Konkretisierung und Ausdifferenzierung auf der Grundlage der Richtziele darstellen. In der Regel sind jedem Richtziel

mehrere Grobziele zugeordnet; diese wiederum verlangen für den Unterricht die Formulierung von einzelnen bis sehr vielen Lektions- oder Stoffzielen. Die Grobziele beziehen sich auf thematische Einheiten und die entsprechenden Unterrichtssequenzen. Sie sind schon stark stoffinhaltlich bestimmt und können erste Angaben über Unterrichtsinhalte machen.

Aus dem Beispiel einer Grobzielformulierung, in welcher auch schon der Stoffinhalt umschrieben ist:

- *die Bedeutung der Temperatur für das Leben der wechselwarmen Reptilien erfassen,*

ergibt sich ein mögliches Unterrichtsziel:

- *durch einen Versuch mittels einer Blechkiste feststellen, welche Bodentemperatur die Eidechsen bevorzugen.*

An diesem Beispiel sehen wir, daß Aussagen über Unterrichtsziele und über Unterrichtsinhalte oft nicht streng voneinander zu trennen sind. Je nach Fach oder Lernbereich wird der Umschreibung oder Aufzählung von Stoffen (Inhalten), zusätzlich zu den Zielformulierungen, mehr oder weniger Bedeutung zukommen. Es kann notwendig sein, daß Inhalte relativ umfassend und vollständig umschrieben werden (Mathematik, Fremdsprachen). In anderen Fällen sind über die Grobziele hinaus, die bereits gewisse stoffliche Fixierungen enthalten, nur noch ergänzende Inhaltsangaben nötig. Bei relativ genauen Zielformulierungen kann unter Umständen eine Stoffumschreibung ganz wegfallen. Dabei spielt natürlich eine Rolle, ob sich der Lehrplan an einen Fachlehrer mit großem Stoffwissen im betreffenden Fach oder an einen Lehrer wendet, der in allen Fächern (Primarlehrer) zu unterrichten hat.

Bestimmend für die Form und den Inhalt eines Lehrplans sind somit:

- die Voraussetzungen, welche die Schüler mitbringen (Intelligenz, bisher erworbene Kenntnisse, lokale Verhältnisse);
- die ausbildungsmäßigen Voraussetzungen, welche der Lehrer mitbringt (fachliche, methodisch-didaktische Ausbildung, Interesse);
- die Erfordernisse, welche weiterführende Schulen oder eine Berufslehre stellen;
- die Beiträge, welche die Fachwissenschaften zu den einzelnen Themenbereichen liefern können;
- die Erwartungen, welche die Gesellschaft in die Schule setzt.

#### 2.3.2.4. Lernzieldimensionen

Aus der verwirrenden Fülle von Vorschlägen zur Umschreibung von Lernzieldimensionen sei nur die auf den Lernenden selbst bezogene genannt: Gemeint sind damit die von der Bloomschen Terminologie her bekannten Bereiche des kognitiven, affektiven und pragmatischen (psychomotorischen, handlungsbezogenen) Lernens. Mit diesen drei Bereichen lehnt man sich an die althergebrachte Einteilung «Denken, Fühlen, Handeln» und an Pestalozzis «Kopf, Herz, Hand» an.

- Kognitiv: betrifft den Erwerb von Wissen, Kenntnissen, Einsichten und Denkfähigkeiten.

- Affektiv (sozial-emotional): betrifft den Erwerb von Einstellungen, Interessen sowie die empfindungsmäßige Ansprechbarkeit.
- Pragmatisch (psychomotorisch, handlungsbezogen): betrifft einerseits den Erwerb manueller und anderer praktischer Fertigkeiten, heißt andererseits, allgemeine Fähigkeiten, Kenntnisse usw. in praktisches Handeln umsetzen.

Diese Einteilung dient einerseits als «Suchschemata» bei der Bestimmung von Lernzielen, andererseits als Kontrolle, daß nicht einseitig nur eine der Dimensionen berücksichtigt wird. Es besteht nämlich die Gefahr, daß die affektiven Lernziele nicht formuliert werden, weil es meist schwierig ist zu überprüfen, ob sie im Unterricht erreicht werden. Sie finden sich deshalb oft wohl in den Richt- und Einstellungszielen, werden indessen in der Unterrichtsplanung auf der Stufe der Lektionsplanung weggelassen. Dies kann dazu führen, daß der Unterricht gerade dann kopflastig wird, wenn er der Notwendigkeit gemäß stark lernzielorientiert erfolgt, die affektiven Lernziele jedoch vernachlässigt. Damit dieser Gefahr begegnet werde, gelte die folgende Regel:

Affektive Lernziele sind mit gleicher Sorgfalt zu formulieren wie die kognitiven, und zwar so, als ob sie operationalisierbar wären, im Wissen allerdings darum, daß in vielen Fällen nicht oder nur annäherungsweise überprüft werden kann, ob diese affektiven Lernziele erreicht worden sind.

### **2.3.2.5. Reihung der Lernziele und Inhalte**

Erfahrungen der letzten Jahre (vor allem im Mathematikunterricht) haben gezeigt, daß im Lehrplan eine gewisse zeitliche Abfolge von Lernzielen und Inhalten festzulegen ist. Vor allem der Nicht-Fachspezialist hat den gesamten Lehrstoff nicht ständig gegenwärtig; es ist ihm auch nicht möglich, in den einzelnen Fachbereichen das zu überblicken, was seiner Schulstufe vorausgegangen ist und was nachfolgt. Ausgehend von der Formulierung der Endziele, muß der Lehrplan die Lernziele und Lerninhalte für Abschnitte im Lernprozeß, insbesondere auch für die einzelnen Schuljahre, definieren. Dafür sind etwa die folgenden Gesichtspunkte maßgeblich:

- sachlogische Struktur des Faches/Themenbereiches (in früheren Lernschritten die Grundlagen für Späteres schaffen);
- Schwierigkeit der Lernziele und Inhalte (vom Einfacheren zum Schwierigeren);
- Transfermöglichkeiten (Übertragung von früheren Lernschritten und Lernergebnissen auf spätere);
- zeitliche und inhaltliche Abstimmung mit andern Fächern.

### **2.3.2.6. Bezeichnung von Minimalzielen für alle Schüler (Ausscheidung von Basisstoff = Fundamentum und Zusatzstoffen)**

Ein Lehrplan sollte sich in der Volksschule auf die ganze Begabungsbreite, also auf alle Schüler der betreffenden Altersgruppe, beziehen. Bei der Lehrplanentwicklung gilt es deshalb, jene Lernziele zu bestimmen, welche für die Lebensbewältigung, die Schul- und Berufslaufbahn aller Schüler als grundlegend zu betrachten sind. Diese *Minimalziele* sollten so ausgelesen sein, daß sie von einem durchschnittlichen Schüler in nicht mehr als zwei Dritteln der verfügbaren Unterrichtszeit erreicht werden können. Dies würde Beseitigung des

heutigen Stoffdrucks bedeuten, der auf viele Lehrer und Schüler hemmend wirkt und Zeit für wesentliche Lernprozesse verbaut.

Diesen Minimallernzielen muß auch der Stoff angepaßt werden. Die Basisziele mit dem entsprechenden Stoff werden als Fundamentum bezeichnet; es soll im Lehrplan als solches deutlich bezeichnet sein. Schwächeren Schülern, welche dieses Fundamentum zu bewältigen haben, sollte dafür mehr Zeit zur Verfügung stehen als den rascher Lernenden. Dies bedeutet, daß nicht mit der ganzen Klasse im gleichen Tempo und mit der gleichen Lehrmethode gearbeitet werden kann. Es wären deshalb klasseninterne Lerngruppen zu bilden, wobei auch gute Schüler als Tutoren tätig sein könnten.

Der Lehrplan darf sich jedoch nicht auf die Bezeichnung solcher Minimalziele und auf die Angabe des Basisstoffes beschränken. Das Recht der Begabteren, ebenfalls gefördert zu werden, verlangt Lernziele, die über die Minimalziele hinausgehen und zusätzliche Lehrstoffe bedingen. Besonders in höheren Klassen darf das Ausmaß des zusätzlich zu erarbeitenden Stoffes nicht nur vom Lehrer bestimmt werden. Dieser hat echte Interessen des Schülers zu berücksichtigen.

#### 2.3.2.7. Struktureller Aufbau der Lehrplaninhalte

Bei der Entwicklung eines Lehrplanes stellt sich das Problem des Aufbaus, der Abfolge von Zielen und Themen über mehrere Schuljahre (vertikal) sowie deren horizontalen Anordnung innerhalb eines bestimmten Zeitraumes (Schuljahr, Schulstufe). In der Curriculumsliteratur finden sich verschiedene Lösungsvorschläge und Ansätze dazu; so:

- der fachsystematische Ansatz: Ausgehend von allgemeinsten und elementaren Grundbegriffen sollen die Schüler zu immer konkreteren und differenzierteren Themen gelangen. Mit Hilfe dieser Grundbegriffe oder Strukturen (zum Beispiel Grundoperationen in der Algebra, Energiebegriffe in der Physik) könnte der Schüler immer weitere Inhalte erschließen.
- Der spirale Aufbau entsprechend der Entwicklung des Kindes. Eine Verknüpfung mit dem Strukturansatz findet sich darin, daß in den ersten Schuljahren der Lernende mit Grundfragen des menschlichen Lebens in einer ganz einfachen Form *handelnd* umgeht. Später soll das gleiche Thema wiederkehren, aber in der Form des *anschaulich-bildhaften* Mediums. In der dritten Stufe soll sich der Schüler in *abstrakt-formaler* Weise mit den gleichen Themen auseinandersetzen, wobei der Stoff durch Transfer an Breite gewinnt.

Für unsere Überlegungen wird wohl kaum einer dieser Ansätze in seiner ausgeprägten Form und ausschließlich verwendet werden können. Ein einheitliches Schema zur Strukturierung von Lernprozessen bei den verschiedenen Lerngebieten ist nicht erstellbar, da verschiedene Lernbereiche, wie Naturwissenschaften oder Sport, Persönlichkeitsentwicklung oder Geschichte, unterschiedliche Lernobjekte und Lernprozesse verlangen. Es lassen sich aber einige Gesichtspunkte formulieren, die bei der Festlegung des Aufbaus von Lehrplänen hilfreich sein können.

- Welche Ziele können auf verschiedenen Entwicklungsstufen erreicht werden; ist es richtig, wenn sie auf allen diesen möglichen Stufen im

### **Unterricht berücksichtigt werden?**

- Welche Inhalte oder Themenbereiche (im größeren Rahmen auch Fächer) weisen einen engen sachlogischen Zusammenhang auf und sollten daher möglichst gemeinsam zur Sprache kommen?
- Wie werden verschiedene Lernbereiche am besten angeordnet, damit der Schüler Zusammenhänge zwischen ihnen herstellen und diese Lernerfahrungen auf andere Gebiete übertragen kann?
- Welches sind auffällige Interessen und Bedürfnisse, welche Schüler erfahrungsgemäß in bestimmten Altersstufen oder Entwicklungsphasen haben?
- Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten Schüler am Ende bestimmter Schulstufen aufweisen, beziehungsweise welches sind festgelegte Eintrittsbedingungen weiterführender Schulen oder Berufe?
- In welcher Weise ist zu erreichen, daß Lehrpläne höherer Schulen auf denen unterer Stufen aufbauen, damit nicht fortlaufend ein Diktat von oben nach unten erfolgt?

### **2.3.3. Methodisch-didaktische Hinweise**

Wenn die weiter oben geäußerte Feststellung zutrifft, daß die sozial-integrative Wirkung der Schule weniger von der gezielten Wissensvermittlung als von der Art und Weise, wie Lernen geschieht, abhängt, so wird zugestanden werden müssen, daß dem Methodischen im Unterricht eine große Bedeutung zukommt. Damit soll indessen nicht gesagt werden, daß die Erarbeitung von bestimmten Lerninhalten auch eine – und nur eine – bestimmte Methode verlange. Indessen wird gerade der Lehrer, der seinem Unterricht, dem Lernen, das in seiner Schule passiert, eine ganz persönliche Note geben kann, für möglichst viele methodische Anregungen dankbar sein. Wiederum gibt hier die Freiheit in der Auswahl der passenden Methode dem Lehrer die Möglichkeit, seinen Unterricht persönlich zu gestalten.

Die *Motivation*, welche der Schüler mitbringt, um sich einem Lernprozeß zu unterziehen, oder die Motivation, welche von außen an ihn herangetragen wird oder vom Lehrer geschaffen werden muß, ist die wesentliche Voraussetzung dafür, daß Lernen überhaupt geschieht. In der Form von Einstiegsmöglichkeiten, in der Form von kurzen Einblicken auf andere Interessensgebiete während des Lernprozesses kann dem Lehrer Hilfe geboten werden, beim Schüler Motivation zu wecken oder Motivation zu erneuern.

*Methodische Hinweise* dieser Art werden als «Einstiegsmöglichkeit» oder als «Hinführen» bezeichnet. Im Lehrerheft für Verkehrsunterricht werden zum Beispiel im Kapitel über die Vorschriftenregeln die folgenden Möglichkeiten als Anregungen genannt:

- *Erzählung «Unfall an der Kreuzung» von Karl-August Blendermann vorlesen (in: Alle unsere Straßen, Frankfurt am Main, Hirschgrabenverlag, Bestellnummer 377);*
- *an einer Kreuzung beobachten, wie Radfahrer nach rechts und vor allem nach links abbiegen;*
- *das Verkehrsnetz einer Stadt betrachten und die Notwendigkeit einer Vorschriftenregelung begründen;*
- *vier Fahrzeuge von verschiedener Richtung auf eine Kreuzung zufahren lassen und die Reihenfolge des Kreuzens absprechen (Regeln dafür aufstellen).*

Die Aktivierung der Schüler im Sinne von selbsttätiger Erarbeitung von Erkenntnissen ist ein weiteres Unterrichtsprinzip, zu dessen Anwendung der Lehrplan methodische Hinweise bringen soll. Dazu gehören auch Hinweise für Versuche, Beobachtungen, Lehrausgänge (zum Beispiel in Museen oder in die Natur), wobei auch diese Aktivitäten einzeln geplant werden müssen. Es kann sogar notwendig werden, daß Lernbereiche, welche eine Vielfalt an Demonstrationen, Versuchen, Beobachtungen, Lehrausgängen ermöglichen oder verlangen, dafür eigens gestaltete Lehrerhandbücher erfordern, die an die Stelle von allzu ausführlichen Darstellungen methodischer Möglichkeiten im Lehrplan treten<sup>1</sup>.

Möglichkeiten zur Aktivierung der Schüler ergeben sich auch aus verschiedenen Unterrichtsformen, wie Rollenspiel, verschiedene Arten von Gruppenarbeiten bis zur Projektarbeit. Ein Beispiel dafür sei dem Lehrplan Geographie für das 9. Schuljahr im Kanton Bern entnommen<sup>2</sup>.

*Thema: Standortfaktoren der Industrie.*

*Lernziel: Standortfaktoren der Industrie ermitteln und erkennen, daß sich die maßgebenden Faktoren im Laufe der Zeit verändern können.*

*Lehrstoff: Rohstoffe, Energie, Verkehrslage, Arbeitskräfte, Absatz.*

*Methodische Bemerkungen:*

- Vergleich der heutigen Situation mit der Situation um 1800 (Energie, Verkehrsverhältnisse).
- Rollenspiel (örtliche Standortfaktoren mitberücksichtigen): Zwei Fabrikanten möchten einen Betrieb eröffnen oder verlegen. Was benötigen sie? Worauf müssen sie achten?
- Gruppenarbeit mit gleicher Problemstellung: Was benötigt ein Fabrikbetrieb, damit er produzieren kann und alle Angestellten ihren Lohn erhalten?
- Standortfaktor Energie (Ablösung der Wasserkraft): Vergleich der Gewerbe- und Industriestandorte auf der Dufourkarte (um 1850) oder der Siegfriedkarte (um 1800) mit der modernen Landeskarte.

*Didaktische Hinweise* dienen vor allem der Koordination; sie sollen dem Lehrer auf Fragen Antwort geben, wie:

- In welchem Schuljahr und in welchem Zusammenhang wurden die gleichen Lerninhalte schon behandelt?
- Sieht der Lehrplan vor, daß die gleichen Lerninhalte auf einer höheren Stufe bei fortgeschrittenener Entwicklung des Kindes und bei vermehrten Wissensgrundlagen wieder aufgenommen werden?
- Lassen sich Querverbindungen zu anderen Fächern oder anderen Lernbereichen herstellen?
- Wird der gleiche Lehrstoff von einem Fachlehrer ebenfalls behandelt, und unter welcher Zielsetzung?

<sup>1</sup>Zum Beispiel Lehrerhandbücher für Pflanzenkunde und Tierkunde, Bern, Verlag Paul Haupt, 1976 und 1977.

<sup>2</sup>Die Schweiz und die Welt im Wandel, Bern, Lehrmittelverlag, 1975.

Hinweise zu den beiden letzten Fragen sind besonders im Fachlehrersystem wichtig. So können demographische Fragen nicht nur den Geographielehrer beschäftigen; in der Staatskunde wird die Altersversorgung mit der Alterspyramide interessieren, im geometrisch-technischen Zeichnen können Alterspyramiden dargestellt werden.

Notwendig werden diese didaktischen Hinweise dort, wo für einen Lernbereich kein eigentliches Fach in der Stundentafel zur Verfügung steht. So ist es im Bereich der Gesundheitserziehung wichtig zu wissen, welche Erkenntnisse im Fach Turnen, in der Biologie, in der Hauswirtschaft, in «Lebenskunde» oder einem Fach mit ähnlicher Bezeichnung gewonnen werden. Dadurch werden einerseits unkontrollierbare Überschneidungen vermieden, anderseits wird der Gefahr begegnet, daß wichtige Lerninhalte nie an den Schüler herangetragen werden.

#### 2.3.4. *Methodische Angaben im Lehrplan und Lehrfreiheit*

Es soll hier nochmals zusammenfassend auf diese für die Lehrerschaft sehr wichtige Frage eingegangen werden. Lehrfreiheit und methodische Einstellung stehen nicht nur von der Sache her, sondern oft auch in der gleichen Lehrerpersönlichkeit im Widerspruch. Ein Lehrmittel, das im Unterricht gebraucht werden muß (zum Beispiel für den Fremdsprachunterricht), weil der Lehrer den Stoffinhalt den Schülern gar nicht vorlegen könnte, verlangt sehr oft bestimmte Lehr- und Lernmethoden oder schränkt zum mindesten die Methodenfreiheit ganz wesentlich ein. Der Lehrer selber, der mit Recht an seiner Methodenfreiheit festhält, ist anderseits oft sehr froh, wenn er auf methodisch-didaktisch vorgestalteten Unterrichtsstoff zurückgreifen kann.

Der Lehrplan muß deshalb so gestaltet sein, daß er dem Lehrer einen möglichst großen Freiheitsspielraum läßt; denn der Lehrer muß den individuellen Voraussetzungen der Schüler Rechnung tragen und hat auf die gruppodynamischen Gegebenheiten der Klasse einzugehen. Allerdings hat der Lehrplan eine Unterscheidung zwischen methodischen und unterrichtsorganisatorischen Grundsätzen einsteils und methodischen Hinweisen zu einzelnen Lernzielen andernteils zu machen.

Die methodischen Prinzipien sollten in einem engen, nachweisbaren Zusammenhang mit den allgemeinen Zielen der Schule stehen. So weiß man heute zum Beispiel auf Grund von erziehungswissenschaftlichen Ergebnissen, daß im ausschließlichen Frontalunterricht und bei gleichem Unterrichtstempo das allgemeine Ziel der Förderung der Begabung aller Schüler nicht zu erreichen ist. Als methodisches Grundprinzip wären demzufolge festzulegen: wechselnde Gruppierungsformen und Individualisierung des Lerntemplos.

Solche methodische Grundsätze sollten für den Lehrer verbindlich sein, und die Begrenzung der absoluten Methodenfreiheit ist dadurch gerechtfertigt, daß andernfalls die Chancen der Schüler beeinträchtigt würden.

Im Rahmen einiger festgelegter methodischer Grundsätze gibt es hingegen einen weiten Entscheidungsspielraum für den Lehrer, was das Vorgehen bei der Behandlung einzelner Themen und Ziele betrifft. Gerade dadurch, daß Minimalziele und zusätzliche Ziele und Inhalte bezeichnet werden, soll er mehr Zeit für frei zu wählende Themen und Beschäftigungen zur Verfügung haben. Indessen hat der Lehrplan auch in diesem fakultativen Bereich methodische Hinweise im Sinn von Vorschlägen oder Empfehlungen anzubieten.

### 2.3.5. Literatur, Hilfsmittel, Medien



Eng verknüpft mit der Form des Lehrplanes ist die Lehrmittelfrage. Rahmenlehrpläne rufen geradezu nach Lehrmitteln. Lehrpläne im engeren Sinne könnten jedoch durch ihre Differenziertheit in der Lernzielformulierung und den damit verbundenen Angaben über Stoffinhalte in den methodisch-didaktischen Hinweisen und in den Literaturangaben eigentliche Lehrmittel in vielen Fällen beinahe überflüssig machen. Was indessen sicher ist: Mit einem Lehrmittel allein wird heute nur noch in Ausnahmefällen Unterricht gestaltet werden können. Trotz diesen Einwänden wird auch die künftige Schule nicht auf Lehrmittel verzichten können. Der Lehrplanentwicklung kommt dabei für die Schaffung neuer Lehrmittel eine zentrale Bedeutung zu; denn der neue Lehrplan wird Lernbereiche enthalten, wofür die geeigneten Lehrmittel noch gar nicht vorhanden sind; oder es werden mit der Lehrplanreform methodische Grundsätze erarbeitet, welche die Modifizierung bestehender Lehrmittel erfordern.

Anderseits ergeben die ihm Lehrplan aufgeführten Lernziele eine fast unbegrenzte Zahl von Möglichkeiten, die Lerninhalte außerhalb des Lehrmittels zu finden. Das Angebot dafür ist so groß, daß sich der Lehrer nicht mehr zu rechtfindet oder auf Hilfsmittel greift, die ihm zufällig in die Hand kommen. Dadurch würde der im Abschnitt «Intrinsische Funktion des Lehrplans» geschilderte Unsicherheitszustand erneut hergestellt; der Lehrplan würde seine Hauptfunktion nicht erfüllen. Es ist deshalb notwendig, daß die für die ganz bestimmten Unterrichtsinhalte gewählten Hilfs- und Anschauungsmittel der Zielsetzung eines bestimmten Lernprozesses entsprechen.

Es seien im folgenden ein paar Hinweise dafür gegeben, wie im Lehrplan die Angaben für Unterrichtshilfen (Literatur, Bilder, Diapositive, Filme, Tonbänder, Gegenstände usw.) aufgeführt werden sollen.

- Es muß gesagt sein, ob die Unterrichtshilfe zur Erreichung des Lernziels unbedingt erforderlich ist oder ob es sich um eine zusätzliche Ausweitung handelt.
- Die Anzahl der angegebenen Hilfsmittel ist auf ein Minimum zu beschränken.
- Die Angaben über Hilfsmittel müssen beim betreffenden Lerngegenstand stehen.
- Die Angaben müssen für jeden Unterrichtsgegenstand ganz eindeutig sein: Seitenzahl aus einem angegebenen Buch; Nummer einer Diaserie.
- Die Hilfsmittel müssen so gewählt sein, daß sie für den Lehrer ohne große Mühe greifbar sind: Lehrerbibliothek, didaktisches Zentrum, Filmverleihstelle usw.
- Es ist am Schluß für ein Fach oder für einen Fachbereich eine Zusammenstellung aller der im Detaillehrplan genannten Hilfsmittel zu machen, wobei alle Angaben beizufügen sind, welche an der betreffenden Stelle aus Platzmangel oder aus Gründen der Wiederholung nicht gemacht werden konnten.
- In der Zusammenstellung sind die für den Unterricht erforderlichen Hilfsmittel als solche zu bezeichnen, damit sie (besonders Literatur) für die Lehrermediothek angeschafft werden können.
- Es sind die genauen Adressen für die Medienverleihstellen anzugeben.

### 2.3.6. Unterrichtsevaluation

Dabei sind zwei Aspekte zu unterscheiden:

- die Schülerbeurteilung im Sinne einer Feststellung der Lernergebnisse;
- die Unterrichtsbeurteilung.

Es geht bei Lehrplanhinweisen zur Schülerbeurteilung nicht um die Zusammenstellung von Prüfungsaufgaben, mit denen beinahe testmäßig ermittelt werden kann, ob die Unterrichtsziele erreicht wurden. Dort, wo die Lernziele als operationalisierbar erkannt werden, wird der Lehrer selber die geeigneten Mittel finden, um den Lernerfolg festzustellen. Indessen kann der Lehrplan Arbeitsblätter oder Hinweise für die Gestaltung von Arbeitsblättern enthalten, nach deren Bearbeitung das Resultat des Lernprozesses sichtbar wird.

Im Rahmen der Unterrichtsbeurteilung soll der Lehrplan versuchen, dem Lehrer Hinweise dafür zu geben, wie er in der Rückschau seinen Unterricht immer wieder selber kritisch durchleuchten kann, besonders in bezug auf die für den Lernerfolg wesentlichen Aspekte:

#### Lernziel:

- Wie habe ich feststellen können, ob das Lernziel erreicht wurde?
- Wo habe ich eingreifen müssen, damit der Weg zum Lernziel nicht verlassen wurde?
- Haben sich während des Unterrichts Probleme ergeben (die eventuell durch Schüler vorgebracht wurden), die im Lernziel nicht vorgesehen waren und die zur notwendigen Formulierung neuer Lernziele führten?
- Lagen diese außerhalb des übergeordneten Lernziels?

#### Motivation:

- Aus welchem Grunde haben die Schüler am Unterricht Interessebekundet?
- Mußte ich die Schüler selbst motivieren? - Ist mir dies gelungen?
- War es notwendig, die Schüler während des Unterrichts neu zu motivieren?

#### Aktivität der Schüler:

- In welcher Weise sind die Schüler aktiv gewesen?
- Auf welche Weise haben die Schüler den Erfolg ihrer Aktivität gesehen?
- Haben meine Stimuli (Anreize) bei den Schülern den Willen zur Aktivität gefördert?

### 2.3.7. Weitere Elemente von Lehrplänen

**Stundentafel:** In einem theoretisch-logischen Aufbau des Lehrplanes könnte die Stundentafel erst als Folge dessen ermittelt werden, wie die einzelnen Unterrichtsziele und Unterrichtsgegenstände gegeneinander gewichtet wurden. In der Praxis zeigt es sich jedoch immer wieder, daß sich die Lerninhalte auch nach den für einen Fachbereich zur Verfügung stehenden Stunden richten müssen. Dabei können lernpsychologische Erkenntnisse zum Beispiel eine

Mindestzahl von Lektionen für einen sinnvollen Lernprozeß verlangen (zum Beispiel Fremdsprachunterricht). Die Stundentafel ist einerseits das Ergebnis der Lernplanung; anderseits kann der Lehrplan nicht unabhängig von den den einzelnen Fächern zugewiesenen Stunden erstellt werden. Somit ist die Stundentafel ein wesentlicher Bestandteil jedes Lehrplanes.

*Zeitbudget* für einzelne Lernbereiche: Es kann nützlich sein, wenn für einzelne Lehrplanabschnitte (zum Beispiel für die Erreichung eines Grobzieles) Zeitangaben im Sinne von Empfehlungen gemacht werden. Dadurch kann dem gewissenhaften Lehrer in der Bewältigung des Lehrstoffes geholfen werden; ein Zeitbudget kann auch weniger dazu verleiten, daß der Lehrer in einem Gebiet steckenbleibt, das ihm besonders liegt.

Es können in einem Lehrplan auch weitere Probleme behandelt werden, welche nicht nur den Lehrer, sondern auch Eltern, Schulbehörden oder Anschlußschulen interessieren. Sie finden ihren Niederschlag zum Beispiel in:

- Weisungen über die Notengebung;
- Weisungen über die Hausaufgaben;
- Weisungen zu Promotionen;
- Weisungen und Pensen für Übertritte in weiterführende Schulen;
- eventuell Beurteilungskriterien für Lehrmittel.

## 2.4. Kompetenzen und Instanzen

In Abwandlung des Satzes, daß die Schule eine zu ernste Angelegenheit sei, als daß man sie den Schulmeistern allein überlassen dürfe, wird auch die Erstellung eines Lehrplanes nicht alleinige Sache von Lehrplanspezialisten sein. Schule ist in dem Sinne politisch, daß sie Angelegenheit des ganzen Volkes ist, denn in der Schule werden die Gesellschaftsformen, in welchen wir leben und mit denen wir uns identifizieren, weitergetragen; in der Schule sollen die jungen Menschen zugleich auch dazu ausgebildet werden, diese unsere Gesellschaft so zu verändern, wie es die kulturelle Entwicklung verlangt. Das verstärkte Bewußtsein dafür, daß die Schule in sozialen, kulturellen und politischen Bereichen manches bewirken kann, sowie die Demokratisierungstendenzen ganz allgemein machen es heute auf der einen Seite schwierig, Schulgesetze in kürzerer Zeit zu verändern; auf der andern Seite spürt man den Versuch der politischen Instanzen, vermehrt auch auf die einzelnen Lerninhalte der Schule Einfluß zu nehmen, bevor eine eigentliche Lernplanung erfolgt ist.

Es stellt sich die Frage, ob die Schulgesetze außer den Leitideen der Schule auch den Fächerkanon umschreiben sollen. Die relativ große Unbeweglichkeit der Gesetze, die eine rasche Anpassung der Schule an die Notwendigkeiten der Entwicklung (zum Beispiel Koordination des Fremdsprachunterrichts) erschwert, würde die Frage in diesem Zusammenhang eher verneinen lassen. Auf der andern Seite steht die Gefahr, daß durch Beschuß politischer Instanzen oder durch den Druck gewisser Kreise der Öffentlichkeit Lernbereiche in den Lehrplan aufgenommen werden müßten, die den Leitideen für den Unterricht nicht entsprechen oder aus zeitbedingt aktuellen Situationen heraus entstanden sein könnten.

Wir sind deshalb der Auffassung, daß die Unterrichtsfächer erst dann in die Schulgesetze aufgenommen werden sollten, wenn sie von den Leitideen und Lernzielformulierungen her gefordert werden müssen. Die Lernplanung müßte also der Fixierung eines Faches im Gesetz vorangehen.

Aus den Ausführungen in Kapitel 2.3.7 kann der Schluss gezogen werden, daß die Stundentafel keinesfalls im Schulgesetz verankert werden dürfte. Die Stundentafel ist meistens das Produkt einer Auseinandersetzung zwischen den Vertretern der einzelnen Fachdisziplinen; sie darf nicht das Ergebnis einer politischen oder wirtschaftlichen Auseinandersetzung werden.

Bei der Formulierung von Lernzielen braucht man indessen außer den Pädagogen die Mitarbeit von Vertretern anderer Gruppierungen. Hier können die Bedürfnisse und Forderungen der Eltern, die Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft und der Fachwissenschaft, die Anforderungen der Berufe und der weiterführenden Schulen, aber auch jene der sozialen und politischen Gruppen angebracht werden. Das Teilcurriculum für die Weiterbildungsschule Zug ist ein Beispiel dafür, wie weit der Kreis von beigezogenen Personen ausgedehnt werden kann. Daß es dabei wichtig ist, auch einen großen Teil der aktiven Lehrkräfte mit einzubeziehen, sei hier nochmals festgehalten.

Der Erlaß und die Inkraftsetzung des Lehrplanes sollten indessen in die Kompetenz des Erziehungsdepartementes (Erziehungsdirektion) des jeweiligen Kantons fallen.

### **3. Vorschläge betreffend Minimalanforderungen an die Form von Lehrplänen**

Diese Vorschläge sind das Resultat einer längeren Debatte, die ihren Anfang an einer Arbeitstagung der Pädagogischen Kommission im September 1976 in Interlaken nahm. Der Ausschuß «Lehrpläne» hat diesem Text in seiner Sitzung vom 25. Januar 1978 zugestimmt.

Genau so wie Eisenbahngesellschaften zur Zusammenarbeit standardisierter Spurbreiten und Kupplungssysteme bedürfen oder die internationale Luftfahrt eine gemeinsame Sprache benützen muß, genau so setzt eine interkantonale Zusammenarbeit in der Lehrplanentwicklung eine gemeinsame «Lehrplansprache» voraus. Auch wenn eine Einigung auf die Lehrplaninhalte in vielen Bereichen weder möglich noch wünschbar ist, kann wenigstens die Einigung auf die *Form* der Lehrpläne wesentliche Vorteile bringen:

- Die verschiedenen Lehrpläne werden vergleichbar (was sie heute kaum sind); die inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede treten dann klarer zutage; das erst ermöglicht wirksame und seriöse Koordinationsgespräche.
- Die notwendige Vorbereitung der künftigen Lehrer auf die Verwendung von Lehrplänen kann von einem klaren und allgemein anerkannten Lehrplanbegriff ausgehen; das ist vor allem für Lehrerbildungsinstitute mit überkantonalem Einzugsgebiet wichtig.
- Ein allgemein anerkanntes Lehrplanverhältnis ermöglicht erst interkantonal organisierte Kaderkurse zur Ausbildung von Lehrplanfachleuten (zum Beispiel Kommissionsmitglieder).
- Wenn diese Einigung auf gemeinsame minimale Elemente eines Lehrplans für alle Lernbereiche beziehungsweise Fächer gültig ist, wird auch die Lehrplanbenützung durch die Lehrer, welche mehrere Fächer zu unterrichten haben, leichter und unterrichtswirksamer.