Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 61 (1974)
Heft: 12: 4

Artikel: Praxisorientierte Curriculumsforschung und Lehrplanarbeit
Autor: Dubs, Rolf
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-530629

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: 12.12.2025

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

rerbildung in der Schweiz. Studien und Forschungsberichte, Band 4, 1969. Der Ausbildungsgang der Lehrer, Studien und Forschungsberichte, Band 5, 1969. – Kriterien in der Curriculumkonstruktion, Hrsg. von K. Frey, Studien und Forschungsberichte, Band 7, 1970, 3. Aufl. 1973. – Theorien des Curriculums, Beltz 1971.

17 Erster Bericht – Premier Rapport 1966/68; Zweiter Bericht 1968/69; Der Dritte Bericht 1969/73 erschien im Herbst 1973.

18 *K. Aregger, U. Isenegger:* Curriculumprozess: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation. EBAC-Projekt 8/9. Arbeitspapiere und Kurzberichte 18/19 (Auslieferung Beltz Basel, 1971). – *K. Aregger,* Interaktion im lehrerzentrierten Curriculumprozess. Bern 1973. – *U. Isenegger,* Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion. Beltz, Weinheim 1972.

19 Die wissenschaftliche Vorbereitung und Begleitung des Projektes ist Dr. Bruno Santini anvertraut. *B. Santini,* Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Beltz, Weinheim 1971.

20 *L. Kaiser,* Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1970. In: Studien und Forschungsberichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz, Band 6.

21 *Das Selbstverständnis der katholischen Schulen.* Bericht über die Grundsatzdiskussion. Hrsg. von *A. Müller-Marzohl.* Arbeitsstelle für Bildungsfragen. Luzern 1972. Darin der Beitrag von *L. Räber:* Zielvorstellungen der katholischen Schule, S. 35–46, sowie die vom Verfasser entworfenen und von einer Studientagung in Einsiedeln (1972) angenommenen «Thesen» (70–73). Als Teil II des Projektes «Zukunft der katholischen Schulen» erschien 1973 eine statistische Enquête über «Die katholischen Schulen heute» (in der Schweiz).

22 *Arnold, Bassand, Créttaz, Kellerhals:* Jugend und Gesellschaft. Wegzeichen zu einer Jugendpolitik. Einsiedeln, Benziger 1971. Übersetzt von August Berz, nach dem französischen Original: Jeunesse et société, Lausanne 1971.

24 *A. A. Häsler,* Der Aufstand der Söhne. Die Schweiz und ihre Unruhigen. Zürich, Ex Libris 1969, S. 13.

25 *W. Brezinka,* Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Beltz 1971.

26 *L. Räber,* Bildung – Humanistische Bildung – Christliche Bildung. In: Menschenbild und Menschenführung. Festschrift zum sechzigsten Geburtstag von Eduard Montalta, 8. Mai 1967. Universitätsverlag Freiburg / Schweiz, 1967, S. 35–58 (Antrittsvorlesung vom 17. Februar 1967).

27 *Ossip K. Flechtheim,* Futurologie. Der Kampf um die Zukunft. Köln 1971², S. 36. Desgleichen im Fischer Taschenbuch Verlag 1972.

28 *J. de Broucker,* Don Helder Camara, Styria 1969, S. 115.

Praxisorientierte Curriculumforschung und Lehrplanarbeit

Rolf Dubs

1. Vorbemerkung

Curriculumforschung und wissenschaftliche Lehrplanarbeit stossen bei vielen Lehrern auf immer schärfere Ablehnung. Deshalb soll in diesem Aufsatz gezeigt werden, wie Curriculumarbeit durchaus praxisbezogen erfolgen kann. Ausgangspunkt der Überlegungen soll eine kurze Darstellung der Kritik an der Curriculumforschung sein.

2. Die Kritik an der Curriculumforschung

Gegen die Curriculumforschung wurden und werden vor allem folgende Argumente in die Diskussion geworfen:

1) Das Verfahren der Curriculumforschung dauert so lange, dass mögliche Ergebnisse bei abgeschlossener Arbeit bereits überholt sind.

2) Der Anspruch der Objektivierung der Lernziele wird bislang durch die Curriculumforschung nicht erfüllt. Überall begegnet man letztlich politischen und normativen Entscheidungen, die mit herkömmlichen Methoden der Lehrplangestaltung ebensogut getroffen werden können.

3) Die Curriculumforschung erreicht bei der Suche nach «wissenschaftlich einwandfreien» Lernzielen einen Abstraktheitsgrad, welcher dem Praktiker nicht mehr weiterhilft.

4) Die Bedeutung der ausschliesslich kognitiven operationalen Lernziele in Lernzielbänken wird von vielen Schulen der Curriculumforschung überbetont.

5) Ausserdem zwingt ein modernes Curriculum einen Lehrer in ein festgefügtes Schema, behindert den Lehrer beim Suchen nach dem für den Unterricht so wichtigen fruchtbaren Augenblick und beschränkt das Lernen auf den empirisch besser fassbaren kognitiven Bereich. Dadurch – so heisst es – wird die Schule noch mehr zur Leistungsschule, der persönlichkeitsbildende Wirkungen abgehen.

Diese Liste von Einwänden liesse sich noch verlängern. Nicht ganz unschuldig daran ist nun leider die Curriculumforschung selbst, denn sie neigt – insbesondere im deutschsprachigen Bereich – noch zu sehr dazu, allgemeingültige, auf hohem theoretischem Abstraktionsniveau stehende Aussagen zu machen und bestehende Lehrpläne zu kritisieren, um sich dann aber diskret zurückzuziehen, wenn es gilt, konkrete Lehrpläne, die sich in der Schulpraxis bewähren müssen, zu entwickeln. Weil wir aber jetzt – in unserer Zeit des eigentlichen Umbruchs der Schulen – neue Lehrpläne benötigen, sollte sich die Curriculumforschung bemühen, praktisch verwertbare Erkenntnisse den für die Lehrpläne verantwortlichen Instanzen und Lehrern weiterzugeben, auch wenn diese den Ansprüchen letzter wissenschaftlicher Objektivität noch nicht genügen, ganz abgesehen davon, dass vieles, was den Anspruch wissenschaftlicher Objektivität erhebt, fern der wissenschaftlichen Ehrlichkeit liegt.

Für die praktische Arbeit stellt sich deshalb die Frage, welche Elemente der Curriculumforschung heute schon zur praktischen Arbeit bei der Neugestaltung von Lehrplänen beitragen können. Wir lassen uns dabei von mehreren Postulaten leiten.

3. Postulate

Die Verbindung von Theorie und Praxis sollte uns zu Curriculumentwicklungsmodellen führen, welche

1) in relativ kurzer Zeit neue Ergebnisse, die in der Schulpraxis verwertbar sind, bringen,

2) Lernziele ermitteln lassen, welche tatsächlich besser sind als die bisherigen (insbesondere müssen sie über die streng behaviouristische Form hinausgehen und auch dem affektiven Bereich Rechnung tragen),

3) einen Abstraktheitsgrad erreichen, der in der Schulpraxis nicht auf Ablehnung stösst.

Nicht zu umgehen sein wird jedoch die Tendenz zu einer grösseren Verbindlichkeit neuer Curricula für Lehrer, was im Interesse einer zielgerichteten Bildung durchaus erwünscht ist, denn dem Lehrer fehlen in den meisten Fällen die zeitlichen und sachlichen Voraussetzungen zu einer umfassenden, sich an den Fortschritt der Wissenschaften orientierenden Unterrichtsplanung. Diese Einengung der Freiheit des Lehrers lässt sich aber – mindestens in der gegenwärtigen schweizerischen Schulpraxis – nur mit der Realisierung von vier weiteren Postulaten durchsetzen:

4) Die operationalen Lernziele im Curriculum müssen so formuliert sein, dass dem Lehrer ein genügend weiter freier methodischer Spielraum zur Gestaltung seines Unterrichts offen bleibt, die Klarheit und Eindeutigkeit der Zielsetzung darunter aber nicht leidet.

5) In der Lehrerbildung sind Curriculumentwicklungs-Modelle sehr ausführlich zu behandeln, damit die Lehrer mit der Terminologie und dem Entwicklungsprozess vertraut sind.

6) An der Curriculumentwicklungs-Arbeit sind die Lehrer aktiv zu beteiligen, damit sie in allen Phasen strittige Punkte laufend im eigenen Unterricht erproben können, um sich schliesslich mit dem neuen Curriculum zu identifizieren.

7) Die Entwicklungsphase, alle Alternativen, welche diskutiert wurden sowie die Entscheidungskriterien sind transparent zu machen.

Diese Postulate versuchen wir in einem praxisorientierten (technisch-intuitiven) Modell zu verwirklichen [1], welches wir der Arbeit zur Entwicklung von Lehrplänen zugrundelegen.

4. Das praxisorientierte (technisch-intuitive) Curriculummodell

4.1. *Begriff und Verständnis des Curriculums*

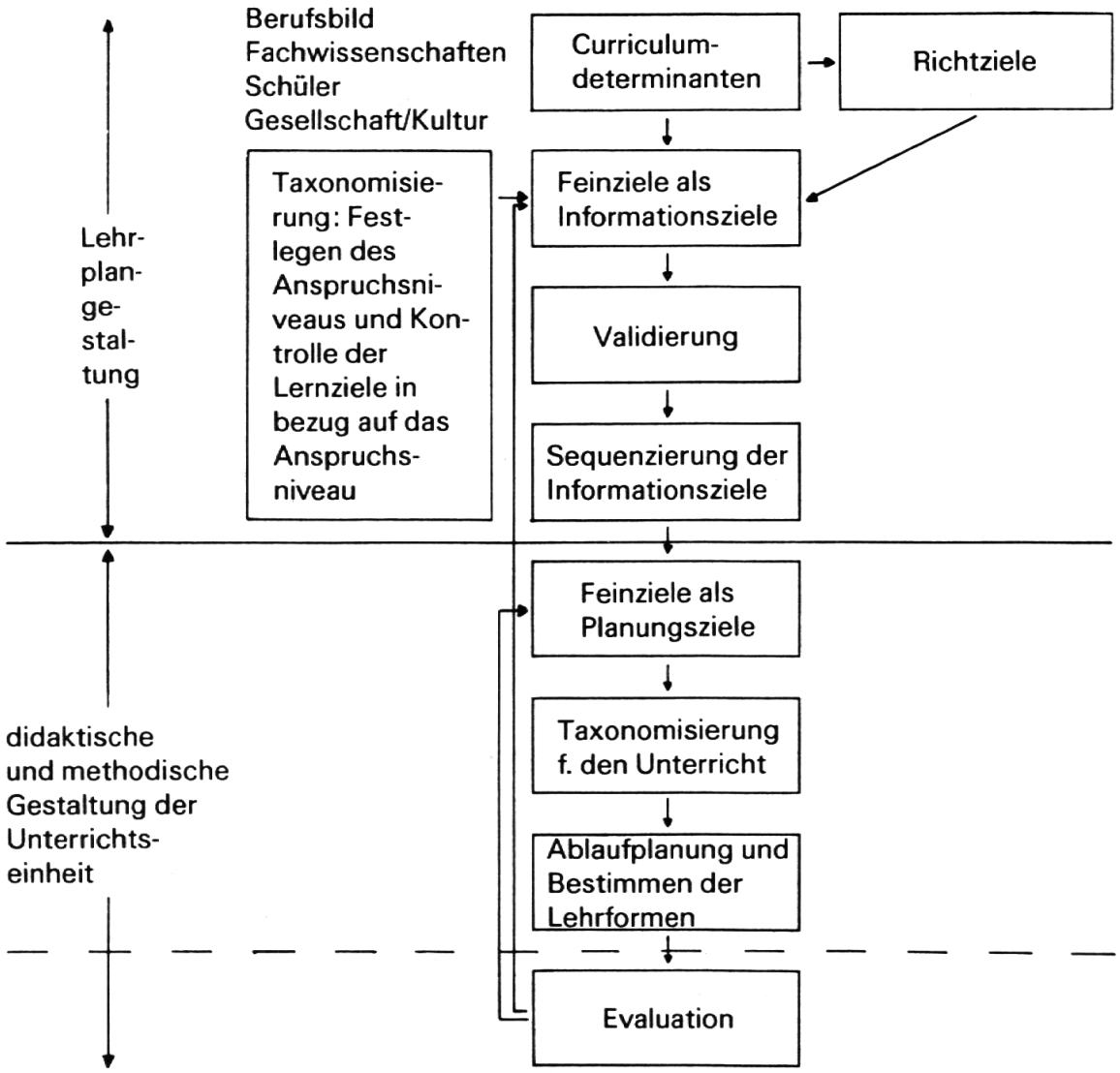
Unserer Auffassung nach soll ein Curriculum durch folgende Elemente gekennzeichnet sein:

1) Grundlage der Curriculumentwicklung soll die Analyse der Curriculumdeterminanten bilden, die in einer finanziell und zeitlich vernünftigen Kombination von empirischen Erhebungen und Expertengespräch erfolgen soll.
2) Das Ergebnis der Analyse der Curriculumdeterminanten sind ein Richtziel, welches den Gesamtrahmen setzt, sowie operational definierte Lernziele, die im Lehrplan festgehalten werden. Diese Lernziele sind aber umfassender zu formulieren als in kognitiven Lernzielbänken.
3) Alle Entwicklungsphasen, Alternativen sowie Entscheidungskriterien sind in einem Lehrerhandbuch bekannt zu machen.
4) Bei der Erarbeitung des Curriculums sind alle weitern Unterlagen mitzuentwikkeln (Arbeitsbücher, Hilfsmittel, Tests).
5) Das Curriculum umfasst Minimalziele, welche verbindlich sind, wobei dem Lehrer die methodische Freiheit belassen wird.
Überall dort, wo die Elemente 3), 4) und 5) aus finanziellen und zeitlichen Gründen nicht realisiert werden können, sprechen wir weiterhin von Lehrplan.

4.2. *Das Modell*

Der Begriff «intuitiv» wird unter Wissenschaftern etwelchen Widerspruch auslösen, erhebt doch gerade die Curriculumforschung Anspruch auf Objektivität. Wir wählten diesen Ausdruck aus zwei Gründen aber bewusst: Zunächst wollen wir ein Modell vorlegen, welches auch dann zu Neuerungen führt, wenn die Analyse der Curriculumdeterminanten, d. h. jener Faktoren, welche den Lehrplan prägen, nicht umfassend mit

Abb. 1



wissenschaftlichen Methoden erfolgen kann. So kann der von Christine Möller vorgeschlagene Weg der «Expertenvorschau» [2] trotz aller Kritik durchaus gangbar sein, vor allem, wenn die Zeit oder die Mittel zu grossangelegten Untersuchungen fehlen. Zweitens erkennen wir immer deutlicher, dass auch dann, wenn die Curriculumdeterminanten mit empirischen Erhebungen untersucht werden, Entscheidungen durch Expertengruppen zu treffen sind, wobei die Lösung von Expertengruppe zu Expertengruppe, selbst wenn sie vielgestaltig und gleich zusammengesetzt sind, sehr verschieden ausfallen kann. Je mehr solche Entscheidungen gefällt werden müssen, desto wichtiger wird es, sie durchschaubar zu machen. Allein der Zwang zur Transparenz von Entscheidungen sowie das dauernde ideologiekritische Hinterfragen solcher Entscheidungen (welche Interessen stehen hinter den Zielformulierungen und Entscheidungen und was wird mit ihnen bezweckt?) führt nach unseren Erfahrungen zu grundlegenden Neuerungen im Lehrplan.

Dieses Modell, das wir der Curriculumentwicklung an Berufsschulen zugrunde legen, hat folgenden Aufbau (siehe Abb. 1!):

Im folgenden gilt es, einige Bemerkungen zu den einzelnen Phasen zu machen. Dabei ist vorauszuschicken, dass das Modell bewusst nur ein Rahmenmodell sein will, das im konkreten Fall an die Aufgabe anzupassen ist. Diese Anpassung kann in zweifacher Weise erfolgen: einerseits an personelle Gegebenheiten der Gruppe, die den Lehrplan zu entwerfen hat, und anderseits an Eigenarten des Projektes bei der Bestimmung des Ausmasses der empirischen Erhebungen und der Expertentätigkeit.

4.3. *Analyse der Curriculumdeterminanten*

Um zu Lernzielen zu gelangen, gilt es zunächst, die Curriculumdeterminanten zu analysieren. Es sind dies die Anforderungen aus dem Berufsbild bzw. der Abnehmer, die Lernenden, die Einflüsse der Fachwissenschaften sowie die Anforderungen aus Gesellschaft und Kultur:

So überzeugend diese Darstellung wirkt, sie ist nicht unproblematisch. Ohne im Rahmen dieses Aufsatzes Vollständigkeit anzustreben, seien aber folgende kritische Aspekte beleuchtet:

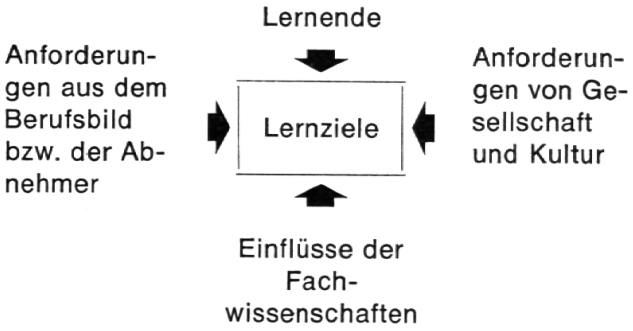


Abb. 2

1) Im Bereich der beruflichen Ausbildung stützt man sich primär auf die Anforderungen aus dem Berufsbild ab. Als gängige Verfahren zu deren Ermittlung wählt man Berufs- oder Arbeitsplatzanalysen vermittels Beobachtung, Fragebogen, Interview oder Critical Incident Technique. So gut die Technik dieser Verfahren auch entwickelt ist, sie bleiben nicht ohne Mangel. Verschiedene Befragungen von Stelleninhabern führten zu Zerrbildern, weil die Stelleninhaber in bezug auf ihre Tätigkeit wenig problembewusst sind. Ausschliesslich mit Hilfe der Critical Incident Technique ermittelte Lernziele können zu einseitigen Ausbildungsplänen führen, weil nicht selten die bisherige Ausbildung sicherstellt, dass einzelne Tätigkeiten keine Probleme mehr bringen. Würde man deshalb einen neuen Ausbildungsgang nur anhand der Critical Incidents entwickeln, so liefe man Gefahr, ganze Ausbildungsbereiche zu übersehen. Deshalb wird man immer mehrere Erhebungstechniken anwenden müssen, womit man aber wieder an die Grenzen der Curriculumentwicklung in zeitlicher und ökonomischer Hinsicht stösst. Deshalb arbeiteten wir bislang meistens nur mit einem Erhebungsinstrument und Experten (Wissenschafter, Fachlehrer, Berufsträger und allenfalls deren Vorgesetzte), welche die Trends in den Erhebungen beurteilten und gewichteten. So führten wir bei der Gestaltung eines Lehrplanes für Drogisten eine Befragung der Drogisten und Drogistenlehrlinge durch und liessen die Ergebnisse von Apothekern und Wirtschaftswissenschaftern begutachten, um die nötige Distanz zu erhalten. Gerade an diesem Beispiel zeigte sich deutlich, dass die Drogisten bei der Beurteilung ihrer Ausbildungsbedürfnisse die betriebswirtschaftliche Seite

völlig unterschätzten. Sobald wir nun aber wieder gezwungen sind, mit Experten zu arbeiten, sind Entscheidungen zu treffen, die, selbst wenn alle Entscheidungskriterien dargestellt werden, bis zu einem gewissen Grad intuitiv bleiben.

2) Komplexer wird die Situation dort, wo die Zukunftsentwicklung und die Anforderungen von Gesellschaft und Kultur zu analysieren sind. Heute glauben wir, dass sich dazu nur die Literaturanalyse sowie das Expertengespräch eignen. Die Analyse – vor allem von futurologischer, prognostischer und gesellschaftlicher Literatur – erlaubt die Erarbeitung von möglichen Hypothesen, die von Expertengruppen ideologie-kritisch zu untersuchen sind. Dabei geht es vor allem um die Frage, welche Interessen hinter einer bestimmten Hypothese stehen, damit Entscheidungen über gesellschafts- und kulturpolitische Zielsetzungen im Lehrplan bei völliger Transparenz und in unverhüllter Form unter Verzicht auf vieldeutige pädagogische Leerformeln erfolgen. Dass bei solchen Fragen – auch unter Verwendung aller wissenschaftstheoretischen Betrachtungen – der Entscheid meistens politischer Natur ist, sei hier lediglich erwähnt, was uns wieder zur vorsichtigen Formulierung des Intuitiven (wissenschaftlich nicht abschliessend Überprüfbaren, oft sogar Normativen) führt.

3) Weniger problematisch sind die Curriculumdeterminanten «Lernender» und «Fachwissenschaft». Beim «Lernenden» lassen sich der sachstrukturelle Entwicklungsstand, die Motivationslage und die Interessen relativ leicht durch Beobachtung, Befragung und Lehrplananalyse von Vorschulen ermitteln. Allerdings gilt es zu beachten, dass Interessenbefragungen bei den Schülern sehr grossen Zufälligkeiten unterliegen. So fanden zu Beginn einer Befragung 90 Prozent der Schüler einen wirtschaftskundlichen Unterricht als unwichtig und uninteressant. Nach Abschluss der Befragung, bei der die Schüler zu einzelnen wirtschaftlichen Fragestellungen ihr Interesse oder Desinteresse zu bekunden hatten, waren über 90 Prozent der Überzeugung, der wirtschaftskundliche Unterricht sei notwendig. Diese Feststellung soll nicht etwa dahin ausgelegt werden, Interessenbefragungen seien sinnlos. Sie sind vielmehr in den richtigen Rahmen zu setzen: Sie prägen den Lehrplan nicht, sind aber Entscheidungskriterien bei der Auswahl möglicher Lernziele, insbesondere, wenn Alternativen bestehen.

Bei den «Fachwissenschaften» gilt es zu entscheiden, welche Elemente in den Lehrplan Eingang finden sollen. Bislang versuchten wir das bis heute ungelöste Problem der «Structure of discipline», welche im Lehrplan zum Ausdruck kommen sollte, vom Postulat der *Problemorientierung* aus anzugehen, indem wir die Vertreter der Fachwissenschaften aufforderten, diejenigen Bereiche zu lokalisieren, die zur Lösung von Problemen, wie sie sich dem Lernenden bei seiner spätern Tätigkeit zeigen, benötigt werden.

4) Schliesslich gilt es, die vier Curriculumdeterminanten zu gewichten. Bei der beruflichen Ausbildung stehen die Ergebnisse der Curriculumdeterminante Berufsbild im Vordergrund. Komplexer wird die Situation bei den allgemeinbildenden Fächern. Hier haben wir noch keine objektiven Kriterien gefunden, sondern wir verlassen uns ebenfalls auf Entscheidungen der Experten.

Diese – gezwungenermassen – kurzen Ausführungen verweisen auf die Problematik bei der Erarbeitung von Grundlagen der Curriculumreform. Deshalb verzichteten wir bislang auch auf den Versuch, Ansätze zu einer umfassenden Reform des ganzen Berufsschulunterrichtes zu suchen, vielmehr überarbeiten wir Ausbildungskonzepte für einzelne Berufe und Fächer, um auf diesem Weg möglichst rasch Neuerungen in die Schule hineinzutragen. Wir meinen nämlich, dass es falsch ist, wenn sich die Curriculumforschung weiterhin zu stark auf den Entwurf von Theorien, die generell für alle Bereiche von Bildung und Ausbildung gelten, konzentriert. Solche Aussagen müssen praxisfern bleiben. Vermutlich wird ihr grösserer Erfolg beschieden sein, wenn sie sich im Sinne der traditionellen Fachdidaktik zunächst auf die Reform einzelner Fächer und Ausbildungsbereiche konzentriert, und sich daraus allmählich Theorien und Modelle entwickeln.

4.4. *Die Lernziele und die Taxonomie*

Die Analyse der Curriculumdeterminanten führt uns zur Formulierung von Lernzielen. Dabei halten wir trotz beginnender Kritik an

operationalen Lernzielen fest, weil wir von Anfang an nicht einer extremen behavouristischen Schule der Operationalisierung folgten und detaillierte kognitive Lernzielbänke mit ausschliesslich messbarem Endverhalten immer ablehnten. Unsere Auffassung über operationale Lernziele kann wie folgt zusammengefasst werden:

1. Das Schwergewicht liegt in der Formulierung eines Endverhaltens; messbar soll es nur dort sein, wo es sinnvoll ist. In diesem Sinn sind auch Verben als genügend klar zu bezeichnen, welche eine *Handlungsanweisung* ausdrücken, die nicht im behaviouristischen Sinn messbar ist (z. B. anwenden, analysieren, beurteilen usw.).
2. Nicht jeder Lernschritt soll in einem operationalen Lernziel ausgedrückt werden, sondern es sind einige wenige Minimalziele für einzelne Lernabschnitte zu ermitteln (Informationsziele). Die Detaillierung für einzelne Unterrichtsstunden ist Sache der Lehrer, welche anhand der Informationsziele die Planungsziele setzen und diese mit Hilfe einer Taxonomietabelle für den Unterricht aufbereiten.[3]
3. Die Lernziele sind dort, wo es sinnvoll ist, so zu formulieren, dass auch der effektive Bereich (insbesondere die Werthaltungen der Lernenden) angesprochen wird.
4. Deshalb werden die operationalen Lernziele, also die technologischen Entscheidungen, erst getroffen, wenn die finalen Zielsetzungen (Richtziele) aus der Analyse der Curriculumdeterminanten (insbesondere Gesellschaft und Kultur) feststehen.
5. Wo es sinnvoll ist, sind *formale Lernziele* anzustreben, d. h. solche, welche, ohne an einen bestimmten Inhalt gebunden zu sein, bestimmte Verhaltensdispositionen im Rahmen der im Richtziel festgelegten Werte oder normativen Kriterien anstreben.
6. Auf behaviouristisch ausgerichtete operationale Lernziele kann indessen nicht vollständig verzichtet werden. Überall dort, wo Grundwissen und Grundfertigkeiten zu vermitteln sind, erfüllen behaviouristische operationale Lernziele ihren Zweck am besten, sofern sie in einem vernünftigen Rahmen formuliert und als Minimalziele verstanden werden.

Diese Ausführungen sowie Abb. 1 zeigen, dass anhand der Analyse der Curriculumdeterminanten zunächst das *Richtziel* zu formulieren ist. Es setzt die Akzente für einen Lehrplan, indem es die bildungstheoretischen bzw. die normativen Grundlagen für den Lehrplanaufbau umschreibt, also finale Zielsetzungen vorgibt, die nicht mit wissenschaftlichen Methoden, sondern nur durch den Entscheid der zuständigen Lehrplaninstanzen festgelegt werden. Grösste Bedeutung kommt dabei den Hypothesen, ihrer ideologiekritischen Untersuchung sowie der Transparenz der Entscheidungen zu.

Anhand des Richtziels sowie der Ergebnisse der Analyse der Curriculumdeterminanten werden die *Informationsziele* formuliert, welche durch eine Endverhaltensbeschreibung gekennzeichnet sind. Dabei ist nochmals zu betonen, dass damit nicht extrem behaviouristisch ausgerichtete, stur messbare Lernziele gemeint sind, sondern Lernziele, welche den Voraussetzungen entsprechen, wie sie oben beschrieben wurden. Bei der Formulierung der Informationsziele wird zugleich mit Hilfe der Taxonomie – die wir in unserem Modell in Anlehnung an Bloom stark vereinfacht haben – das Anspruchsniveau festgelegt, indem zu entscheiden ist, ob man sich mit der blossen Wissenswiedergabe begnügen soll, oder ob der Schüler auch in höheren kognitiven Leistungen (Leistungen des Denkens und Beurteilens) zu schulen ist. Dieser Entscheid hängt von den Vorerfahrungen der Schüler, möglichen zu erwartenden Transferwirkungen sowie der verfügbaren Unterrichtszeit ab. Gleichzeitig sollte nach abgeschlossener Formulierung der Informationsziele wiederum anhand der Taxonomie überprüft werden, ob tatsächlich alle Formen kognitiver Leistungen im Lehrplan geschult werden, und ob die Anlage der Informationsziele so erfolgt ist, dass auch der affektive Bereich angesprochen wird.

4.5. *Validierung der Informationsziele*

Im Interesse einer grösseren Objektivität sollten die Informationsziele durch eine *zweite Gruppe* validiert, d. h. anhand bestimmter Kriterien überprüft werden. Im Allgemeinen kommt dieser Validierung umso grössere Bedeutung zu, je mehr personenbezogene Entscheidungen bei der Formulierung der Informationsziele getroffen werden

mussten. Es zeigt sich nämlich immer wieder, dass in diesem Entscheidungsprogramm einzelne Persönlichkeiten – nicht selten unter Bezugnahme auf angeblich gesicherte empirische Aussagen – den Lehrplan einseitig prägen.

4.6. *Sequenzierung der Informationsziele*

Die validierten Informationsziele sind schliesslich zu *sequenzieren,* d. h. in eine optimale Reihenfolge zu bringen. Dabei ist der sachlogischen Struktur sowie lernpsychologischen Erkenntnissen Rechnung zu tragen.

4.7. *Unterricht und Evaluation*

Weil jede Curriculumentwicklung viele Faktoren enthält, über die keine abschliessenden und objektiven Aussagen gemacht werden können, kommt der Evaluation des Unterrichts grösste Bedeutung zu. Wir sind – in Anlehnung an viele praxisorientierte amerikanische Curriculumarbeiten – der festen Überzeugung, dass mit vermehrter Evaluation für die Schulpraxis mehr gewonnen wird, als mit noch so ausgeklügelten Lehrplan-Entwicklungsmodellen.

5. Praktisches Beispiel: Staatskunde an gewerblichen Berufsschulen

Für den Praktiker glaubwürdig werden Ausführungen erst, wenn an Beispielen gezeigt werden kann, wie gearbeitet wird. Wir wählen zu diesem Zweck das bisher komplexeste Projekt: Curriculum Staatskunde an gewerblichen Berufsschulen.

5.1. *Personelle und finanzielle Voraussetzungen*

Das Curriculum ist mit bescheidener finanzieller Unterstützung auszuarbeiten. Da von Anfang an feststand, dass ein neues Curriculum nur durchgesetzt werden kann, wenn sich die Lehrer damit identifizieren, wurde eine Lehrplangruppe eingesetzt, die 36 Lehrer von gewerblichen Berufsschulen umfasst, geleitet durch ein Team aus unserem Institut. Die Lehrer sind aus allen Regionen, von verschiedenem Alter und unterschiedlichen politischen Einstellungen. Eine Minderheit dieser Lehrer ist zugleich in Behörden politisch aktiv. Vor Beginn der Arbeit wurden die Lehrkräfte kursmässig in die Curriculumforschung eingeführt.

5.2. *Der Ablauf*

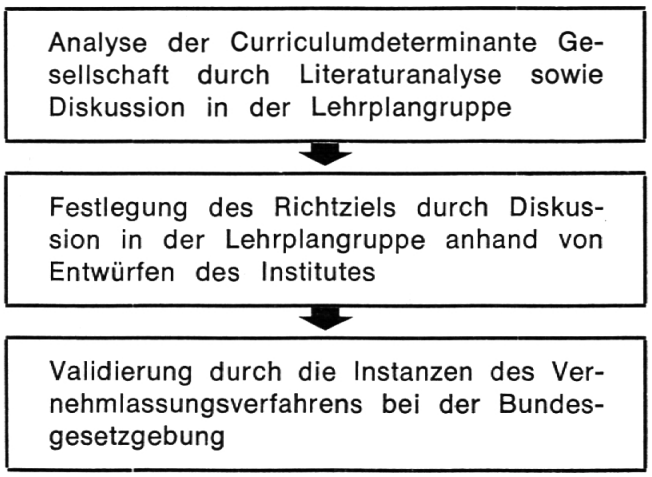


Abb. 3

Bei der Entwicklung dieses Curriculums stand von Anfang an fest, dass das Richtziel im Mittelpunkt der Arbeit stehen muss, denn das Richtziel prägt in diesem Bereich die Analyse der Curriculumdeterminanten, und Entscheidungen über Informationsziele hängen entscheidend vom Richtziel ab. Deshalb – aber auch weil die Zeit zu umfassenden wissenschaftstheoretischen Studien fehlte – wählten wir folgenden Weg:

1) Analyse der Curriculumdeterminante Gesellschaft durch Literaturanalysen unseres Institutes. Bei dieser Arbeit wurden mögliche Richtziele aus den in der Literatur vertretenen Auffassungen sowie anhand von gesellschaftskritischer Literatur entwickelt.

2) Diese Vorschläge wurden von der Lehrplangruppe sowie mit Experten diskutiert, ideologiekritisch beurteilt, mit den verfassungsmässigen Grundlagen konfrontiert, laufend modifiziert und zu einem endgültigen Entwurf ausgearbeitet.

Diese Arbeit beanspruchte insgesamt acht Monate.

3) In der letzten Phase legen wir den Entwurf denjenigen Instanzen zur Validierung vor, welche beim Gesetzgebungsverfahren des Bundes jeweils zur Vernehmlassung beigezogen werden. Damit nähern wir uns wieder der Lehrplantheorie von Erich Weniger, und dies aus Überzeugung, denn im politischen Bereich sollen die gesellschaftlichen Mächte ihren Einfluss bei der Lehrplangestaltung geltend machen können. Dies allerdings mit der Auflage, dass im Richtziel eine dynamische Entwicklung sichergestellt

ist. Dieses Richtziel wird in nächster Zeit veröffentlicht werden.
Mit Hilfe dieses Richtziels lässt sich die Analyse der Curriculumdeterminanten fortsetzen. Zu lösen war insbesondere die Frage, ob ein Grundwissen zu vermitteln sei, zumal sich in der Literatur immer häufiger die Neigung findet, darauf könne man im Politischen Unterricht verzichten. Anhand von Unterrichtsanalysen kamen wir zum Schluss, dass bei jedem Problem auf ein Grundwissen zurückgegriffen werden können muss. Deshalb versuchten wir das minimale Grundwissen folgendermassen festzustellen (Abb. 4): Zunächst wurden die künf-

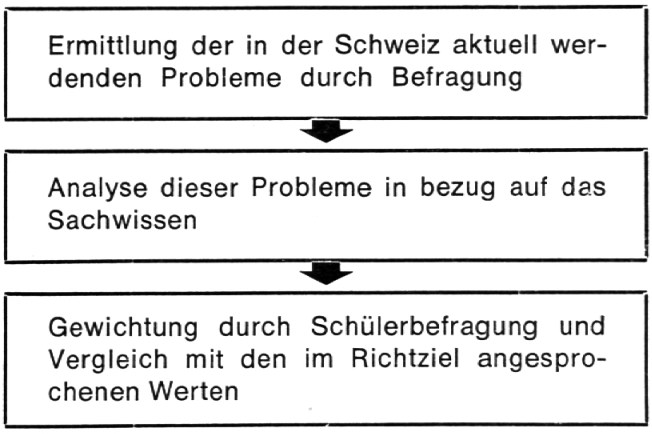


Abb. 4

tigen politischen Probleme der Schweiz durch eine Befragung ermittelt. Anschliessend galt es zu untersuchen, welches Grundwissen nötig ist, um diese politischen Probleme zu verstehen. Probleme und Grundwissen werden in einer Matrix zusammengefasst, um zu ermitteln, welches Grundwissen vorausgesetzt werden muss, um überhaupt Probleme sachgerecht angehen zu können. (Abb. 5).
Anhand dieser Matrix wurden im Zusammenhang mit dem Richtziel die Informationsziele sowie die formalen Lernziele formuliert. Dabei zeigte sich, dass das umfassende Richtziel bei Gewichtungsfragen immer wieder zum wichtigsten Entscheidungskriterium wurde. Nach Abschluss dieser Arbeit zeigte sich die Notwendigkeit zu Kürzungen. Dazu musste entschieden werden, welche Problemkreise verbindlich Eingang in den Lehrplan finden sollen, um anhand dieser Probleme den formalen Lernzielen gerecht

Wissen \ Probleme	Landesverteidigung	Regionalplanung	UNO-Beitritt	usw.
Behördenorganisation		×	×	
Bundesverfassung	×		×	
Eidg. Gesetzgebung	×			
Kant. Gesetzgebung		×		
Planung		×		
usw.				

Abb. 5

zu werden. Die Entscheidungsgrundlagen dazu liefert die Curriculumdeterminante Schüler, indem abzuklären ist, für welche Problemkreise und Lernziele das grösste Interesse vorherrscht. Im Anschluss daran können Validierung und Sequenzierung vorgenommen werden, die jedoch im Rahmen dieses Aufsatzes nicht mehr dargestellt werden.
Dieser Ablauf zeigt, wie stark empirische Erhebungen und Entscheidungen der Lehrplangruppe miteinander verknüpft sind, letztlich also die Intuition mitspielt.

6. Schlussbetrachtung

Eingangs haben wir über die Kritik an der Curriculumforschung gesprochen. Mit diesen knappen Ausführungen und Beispielen wollten wir einerseits zeigen, dass die Curriculumforschung tatsächlich verschiedene Ansprüche, die sie selber stellt, noch nicht erfüllen kann. Anderseits versuchten wir aber darzulegen, wie man bei Lehrplanrevisionen bereits mit Elementen aus der Curriculumforschung zu besseren Resultaten gelangt als mit ausschliesslich traditionellen Verfahren der Lehrplanentwicklung.
Zu recht hört man insbesondere in Deutschland immer häufiger den Satz, man könne mit Lehrplanreformen nicht mehr zuwarten, bis die Curriculumforschung Resultate bringe. Es wäre aber schade, wenn infolge einer zu starken Vertheoretisierung der Proble-

me gute Teilergebnisse aus der Forschung keinen Eingang mehr in die Reformarbeit finden würden. Deshalb sollten wir für die Lehrplanentwicklung in der Schweiz kurz- und mittelfristig folgende Aspekte in den Vordergrund stellen:

1. Die Curriculumforschung muss mit Modellen arbeiten, die relativ einfach bleiben und innert nützlicher Frist zu in der Schulpraxis brauchbaren Ergebnissen führen, auch wenn dabei den letzten Anforderungen auf Wissenschaftlichkeit, die auch immer wieder zur Definitionssache werden, nicht entsprochen werden kann.

2. Kurz- und mittelfristig ist die Curriculumforschung noch *nicht* in der Lage, Modelle zu einer *umfassenden* Lehrplanreform anzubieten. Auch fehlen vorderhand Mittel und Personal dazu. Deshalb sollte man sich vorläufig auf die Reform *einzelner* Fächer konzentrieren, um von dieser Ebene aus allmählich zu fächerübergreifenden Lehrplanbearbeitungen zu gelangen.

Selbstverständlich bringt die fächerweise Lehrplanreform Gefahren mit sich: Zunächst besteht die Gefahr, dass die Stundentafeln nicht angepasst werden, denn bekanntlich ist der «Kampf der Lehrer um Stunden» nahezu brisanter als der Marx'sche Klassenkampf. Zweitens entstehen oft Schwierigkeiten in der Abstimmung und allenfalls in der Kombination von Fächern. Drittens schliesslich könnten bei dieser fächerweisen Reform neue Unterrichtsstoffe keinen Eingang in den Lehrplan finden. Allen drei Gefahren kann indessen mit einer geschickten Steuerung der Lehrplanarbeit begegnet werden. Anhand der operationalen Lernziele werden nach unsern Beobachtungen zu hohe Stundenforderungen leicht erkannt und Kürzungen können in transparenter Weise vorgenommen werden. Auch die Abstimmung und Koordination von Fächern lassen sich steuern, indem einerseits anhand der operationalen Lernziele Doppelspurigkeiten ersichtlich werden und anderseits die einzelnen Fächer ihre Anforderungen an andere Fächer bei der Ermittlung der Lernziele klar formulieren müssen, um eine Basis für die Koordination zu finden. Für neue Unterrichtsstoffe, die in traditionellen Fächern keinen Eingang finden, empfiehlt es sich, zunächst unabhängig von Stundentafeln einen Lehrplan zu entwerfen, um ihn im Verlaufe der gesamten Reformarbeit in die Stundentafel einzubauen.

3. Die Curriculumforschung kann nur Erfolg haben, wenn sich die Lehrer mit ihr identifizieren. Dies setzt voraus, dass die Curriculumtheorie in der Lehrerausbildung ausführlich sowie in einer praxisorientierten Form unterrichtet wird. Ausserdem ist die Lehrerschaft bei der Entwicklung neuer Curricula massgeblich herbeizuziehen. Dazu sind aber vorgängige Einführungskurse in Curriculumtheorie sowie in die entsprechenden Fachwissenschaften nötig. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Traditionelles in neuer Form zementiert wird.

4. Vorderhand bestehen in der Schweiz noch nicht genügend wissenschatfliche Institute, welche die Leitung der Reformarbeiten übernehmen könnten. Deshalb sind Kadergruppen auszubilden, welche die eigentliche Leitung der Arbeit übernehmen, denen wissenschaftliche Berater beizugeben sind. Nach unsern bisherigen Erfahrungen sollte eine Lehrplangruppe folgende Personenkreise umfassen:

1) Leitungsgruppe (speziell ausgebildete Kader aus der Lehrerschaft)
2) Lehrer der betreffenden Stufe und des betreffenden Faches
3) Fachwissenschafter als Berater
4) Curriculumforscher als Berater
5) Lehrer der Vorstufe
6) Abnehmer (weiterführende Schule bzw. Abnehmer)

5. Neue Lehrpläne sind durch Einführungskurse bei der Lehrerschaft einzuführen. Dabei ist es von Vorteil, wenn die auf den Lehrplan abgestimmten Lehrmittel und Arbeitsunterlagen bereits verfügbar sind, denn die Praxis lehrt, dass echte Veränderungen nur über neue Lehr- und Unterrichtsmittel in die Schule hineingetragen werden können.

6. Weil selbst bei fortschreitender Empirie in der Curriculumforschung weiterhin eine Fülle von Entscheidungen über mögliche Alternativen zu treffen sein wird, muss das Bemühen um Klarlegung der Entscheidungskriterien vorangetrieben werden, denn nur unter dieser Voraussetzung lässt sich eine echte Validierung, verbunden mit Ideologiekritik im weitesten Sinne durchführen (Erhöhung der Transparenz der Curriculumarbeit).

7. Sobald Entscheidungen zu treffen sind,

kann falsch entschieden werden. Deshalb kommt dem wissenschaftlich begleiteten Schulversuch grösste Bedeutung zu, und es sollten mindestens so viele Mittel und Zeit in die Evaluation wie in die Entwicklung von Curricula gesteckt werden.

8. Echte Fortschritte lassen sich erst im Schulversuch ermitteln. Deshalb wollen wir mit unserem praxisorientierten Modell relativ rasch zu Schulversuchen kommen, um auf diesem Weg einerseits laufend neue Erkenntnisse für die Theorie der Curriculumentwicklung zu gewinnen und andererseits die Reaktionen der Lehrer zu beobachten, denn dort entscheidet sich faktisch das Schicksal einer Curriculumreform. Es gilt also einen Weg zu beschreiten, welcher der Praxis und der Theorie dient, im vollen Bewusstsein, dass dieser Weg auf den Widerspruch des reinen Theoretikers stösst, aber auch im tröstlichen Bewusstsein, dass die reine Theorie allein dem Bildungswesen kurzfristig nicht die so dringend benötigten Innovationen bringt.

Anmerkungen

[1] Vgl. dazu die ausführliche Darstellung bei: Rolf Dubs, Christoph Metzger, Tilo Hässler: Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung, 2. Auflage, Zürich 1972.

[2] Vgl. Christine Möller, Technik der Lernplanung, Weinheim 1969, S. 69 ff.

[3] Für Einzelheiten vgl. Dubs, Metzger, Hässler, a. a. O., S. 55 ff.

Der Lehrer als Objekt wissenschaftlicher Untersuchungen

Iwan Rickenbacher

Es gibt nicht viele Berufsgruppen, über die in den letzten Jahren mehr geschrieben worden ist, als über den Lehrerberuf. Die Analysen und Darstellungen des Lehrerberufes erfassen z. B. Merkmale wie «Lehrerverhalten» (z. B. Döring 1970, Gerner 1972, Kirsten 1973), «Lehrer und Gesellschaft» (z. B. Betzen, Nipkow 1971), «Lehrerrolle» (u. a. Groothoff 1972, Combe 1971, Müller-Fohrbrodt 1973, Schuller 1971) oder «Lehrerbildung» (Frey 1969, Gehrig 1970, Hanssler 1971, Heckhausen 1970 u. a.). Es gibt kaum eine Publikation über Reformen im Schulsystem, in der nicht Fragen wie «Lehrerbeteiligung», «Lehrer und Curriculum», «Lehrer und Innovation» usw. angesprochen werden.

Welches sind die Beweggründe für diese intensive Beschäftigung mit den Aufgaben und Funktionen des Lehrers? Hat man vielleicht die «Sündenböcke» gefunden, welche für die Verzögerung oder das Scheitern von Reformvorhaben in der Schule verantwortlich gemacht werden können? Oder handelt es sich um eine späte Anwendung jener Erkenntnisse, die Elton Mayo in den Jahren 1927–1932 in industriesoziologischen Studien in der amerikanischen Elektroindustrie gemacht zu haben glaubte, dass nämlich eine starke Zuwendung zu einer bestimmten Gruppe im Betrieb allein schon positive Effekte auf deren Zufriedenheit und Leistungsmotivation haben kann (sog. «Hawthorne-Effekt»)? Oder spielen Erfahrungen mit der Lehrerbildung im universitären Rahmen eine Rolle?

Am Beispiel der Curriculumentwicklung und am Beispiel von Schulentwicklungsplanungen kann man einige Beweggründe aufzeigen, die für dieses Interesse bedeutsam sind.

Dabei scheint es notwendig zu sein, Beweggründe zu erfassen, wenn Lehrer in Studien *Objekte* der Forschung sind, bzw. Beweggründe zu beschreiben, wenn die Rolle des Lehrers als *Subjekt* in der Schulentwicklung dargestellt wird. Es sei dabei auch nicht unterschlagen, dass wissenschaftliche Publikationen immer auch der persönlichen Qualifizierung der Schreibenden dienen, folglich nicht nur Antworten auf Sachprobleme darstellen.

1. Lehrer als Objekte von Untersuchungen

1.1 *Zum Beispiel: Lehrer und Lehrplan*

Die in der Einleitung erwähnten Studien