Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerinnenverein
Band: 77 (1973)
Heft: 4

Artikel: Funktionen des Curriculum
Autor: Isenegger, Urs
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-317613

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: 14.12.2025

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

Funktionen des Curriculum

Von Dr. Urs Isenegger

Wir freuen uns, diesen interessanten, wissenschaftlichen Vortrag bringen zu dürfen. Der Verfasser arbeitet als Ko-Leiter des Pädagogischen Instituts im Forschungszentrum-FAL der Pädagogischen Universität Fribourg. Anlässlich der öffentlichen Arbeitstagung *«Lehren und Lernen heute»* (Zürich, anfangs März 1973), veranstaltet von der *Gesellschaft für Lehr- und Lernmethoden* (GLM), wurden verschiedene *Schul- und Bildungsfragen* behandelt. *Dr. Urs Isenegger* hat als guter Kenner der Materie *die Funktionen des Curriculum* ausgearbeitet. Ein Vorabdruck erfolgt auch in der Schweiz. Erziehungsrundschau, und eine Veröffentlichung im Rahmen des Arbeitsberichtes ist vorgesehen.

EINLEITUNG

Mit der Schrift von S. B. Robinsohn: *«Bildungsreform als Revision des Curriculum»* (1967) findet sich in der pädagogischen Fachliteratur häufig der Ausdruck *«Curriculum»*. Über die Definition des Begriffs besteht zur Zeit noch keine Einigkeit (vgl. Frey 1971, Hesse, Manz 1972). Allgemein versteht man darunter einen Lehr- oder Ausbildungsplan, der mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden und Verfahren entwickelt wurde.

Mein Curriculumverständnis beruht auf der Auffassung, dass der Unterricht von Zielen her geplant werden muss, dass diese Ziele zu begründen und die Wirkungen des Unterrichtes zu überprüfen sind (vgl. Heimann et al. 1968, Mager 1969, Tyler 1969, Tütken 1969, Füglister 1971, Aregger, Isenegger 1972, Beauchamp 1972, Heid 1972, Wulf 1972).

Daraus folgere ich als erstes, dass ein Curriculum als Ausbildungsplan u. a. folgende Informationen zu liefern hat (siehe Teil II des Anhangs):

— Zielumschreibungen und deren Begründungen
— Themenangaben
— Hinweise auf Methoden und Medien
— Instrumente zur Lehr- und Lernkontrolle

Im Anhang wird der mögliche Inhalt eines Curriculum etwas differenzierter dargelegt. Teil II wird als Kern des Curriculum verstanden. Der Aufriss entspricht etwa dem Konzept der folgenden Curriculum-Entwürfe: Belser et al. 1972, Curriculum Religionsunterricht, Entwurf 1972, Teil-Curriculum-Entwurf der Weiterbildungsschule Zug 1972.

Die technische Ausgestaltung von Curriculumelementen kann ganz verschieden erfolgen, zum Beispiel in der Form von Büchern, Schallplatten, Filmen, Karteien, Ringheften u. a. (Als Beispiele von amerikanischen Curricula im Bereich «Social Studies» siehe die Kurzbeschreibungen in Holtmann 1972.)

Das sind einige Vorbemerkungen zum Curriculumverständnis, das den folgenden Ausführungen betreffend die Funktionen zugrunde liegt. Die Darlegungen beziehen sich vorwiegend auf die Volksschule, dürften aber weitgehend auch auf andere Bildungssysteme anwendbar sein.

1. FUNKTION

Das Curriculum dient dem Lehrer oder Lehrerteam als Informationsgrundlage und Hilfsmittel zur Unterrichtsvorbereitung.

Bisherige Lehrpläne, die nach herkömmlichen Verfahren entwikkelt wurden, können diese Funktion nur unbefriedigend erfüllen, und zwar aus folgenden Gründen:

a) *Informationen, die sich im Lehrplan finden, bieten wenig Hilfe für Entscheidungen, die im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung zu treffen sind.* Solche Lehrpläne enthalten meistens nur globale Zielumschreibungen und Themenangaben (Frey 1968, 1969, Roth 1968). Konventionelle Lehrpläne werden dementsprechend, wie B. Santini nachweist, auch relativ selten verwendet. Zwei Drittel der beauftragten Lehrerschaft — es handelt sich um eine repräsentative Stichprobe für die deutschsprachige Schweiz — verwenden den Lehrplan weniger als einmal pro Monat (Santini 1971, 94).

b) *Die Zielangaben im Lehrplan sind meistens sehr abstrakt und allgemein.* Man spricht von sogenannten Leerformeln (Topitsch 1969, 1970). Solche Zielbezeichnungen sagen wenig aus über beabsichtigte Lernprozesse. Begründungen für diese Ziele, sofern sie überhaupt gegeben werden, sind in der Regel unzureichend; es werden dazu selten wissenschaftliche Befunde verwendet.

c) *Lernerfordernisse oder Bildungsbedürfnisse der betreffenden Zielgruppe (jeweilige Schüler) werden nicht sorgfältig abgeklärt (vgl. Isenegger 1972).* Entscheidungen über Ziele und Themen werden relativ willkürlich getroffen oder nach wenig transparenten Kriterien vorgenommen.

d) *Die Inhalte von Lehrplänen beruhen selten auf dem Kenntnisstand der betreffenden Fachwissenschaften* (zum Beispiel Sprachwissenschaften, Mathematik, Soziologie usw.). Der «timelag» zwischen fachwissenschaftlichem Erkenntnisstand und schulischer Vermittlung ist zu gross (vgl. Heckhausen et al. 1970).

e) *Die Lehrplanentwicklung als Verfahren verläuft wenig demokratisch.* Es kann nicht von einer repräsentativen Mitarbeit der betroffenen Lehrer gesprochen werden (Santini 1971).

Es stellt sich nun die Frage, welche Informationen das Curriculum enthalten muss, damit auf dessen Basis Unterrichtsvorbereitung möglich ist.

Um diese Frage beantworten zu können, gilt es vorerst zu klären, was *mit Unterrichtsvorbereitung gemeint* ist. Die Unterrichtsvorbereitung besteht aus einer Reihe von Tätigkeiten. Sofern man sich auf den Standpunkt stellt, dass Unterrichtsprozesse grundsätzlich planbar sind, dürften die folgenden Handlungen notwendig sein:

— Bestimmung von Lernzielen
— Wahl von Themen
— Wahl von Medien und Methoden
— Bereitstellen von Lehr- und Lernkontrollen
— Beurteilung der Eingangsvoraussetzungen der Schüler
— Erstellen eines Ablaufplanes für einzelne Lektionen, Ausarbeiten von Wochen-, Trimester- oder Jahresplänen
— Aufarbeitung der erforderlichen Sachinformationen

Diese Tätigkeitsliste enthält also Entscheidungen über die planbaren Elemente des Unterrichts (vgl. Lattmann 1972).

Das Curriculum darf meiner Ansicht nach diese Entscheidungen dem Lehrer nicht vorenthalten. Die Detailplanung des Unterrichts sollte durch den Lehrer erfolgen, da er den Kenntnisstand seiner Schüler, deren Interessen und konkrete Lebenssituationen wohl am besten kennt. Wird der Lehrer als Fachmann für Unterricht und Erziehung gesehen und entsprechend ausgebildet, so wird er seinen persönlichen Entscheidungsspielraum auch kompetent auswerten.

Die Funktion des Curriculum sehe ich darin, dem Lehrer taugliche Entscheidungshilfen anzubieten. Es fragt sich nun, welche Informationen das Curriculum enthalten soll, damit es diese Funktion erfüllt.

Analog zu den Entscheidungen während der Unterrichtsvorbereitung hat das Curriculum Angaben über Lernziele, Themen, Methoden und Medien, Lehr- und Lernkontrollen, Beurteilung von Eingangsvoraussetzungen, Ablaufpläne und Sachinformationen zu liefern. Es dürfte sinnvoll sein, diese Informationen in der Form grobstrukturierter Unterrichtseinheiten darzubieten, die aber auch alternative Lernziele und verschiedene methodische Verfahrensweisen aufführen und den Lehrer zum kreativen Entwerfen von Unterrichtsskizzen anregen (vgl. Roth 1971, Santini 1971).

2. *FUNKTION*

Das Curriculum einer Schule stellt eine Grundlage dar für die Curriculumentwicklung der betreffenden Lehrerbildung (Lehrergrundausbildung und Lehrerfortbildung).

Erst eine differenzierte Beschreibung von Kursen, von deren Zielen, Themen, Methoden, Medien und Lernschritten im Curriculum der Schüler kann klar aufzeigen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten der jeweilige Lehrer benötigt.

Eine Lehrerbildungsreform, die nicht von einem neuen inhaltlichen Konzept (Curriculum) der betreffenden Schulstufe ausgeht, wird relativ wenig Neuerungen in das Schulsystem bringen.

Für eine grundlegende Reform der Volksschullehrerbildung würde dies bedeuten, dass vorerst die Ziele der Allgemeinbildung der Volksschule zu formulieren wären, bevor die betreffende Lehrerbildung reformiert werden könnte.

Dazu einige Lernziel-Beispiele:

«Der Schüler schildert den Verfahrensablauf in einem Zivilprozess, Verwaltungsverfahren und Strafverfahren.»

«. . . erläutert die Hauptursachen von Störungen des ökologischen Gleichgewichts.»

«. . . ist in der Lage, seine Meinung in einer Gruppe zu vertreten, auch wenn seine Ansicht nicht mit der Mehrheit übereinstimmt.»

«. . . ist tolerant gegenüber anderen und deren Meinungen.»

Zu den beiden letzten Beispielen (Verhalten in Gruppen):

Das Erreichen solcher Lernziele setzt einen bestimmten Erziehungsstil in der Schule voraus. Für die Lehrerbildung ergibt sich die Folgerung, dass wohl einerseits zum Erziehungsstil theoretische Informationen zu vermitteln sind, zum anderen Teil dieser Erziehungsstil aber bereits eingeübt werden muss.

Oder anders ausgedrückt: Wenn das Curriculum der Volksschule nicht systematisch bearbeitet wird, wenn solche Ziele (zum Beispiel betreffend das Verhalten in Gruppen) nicht formuliert und begründet werden, obwohl sie an und für sich vielleicht befürwortet werden, besteht die Gefahr, dass eine Lehrerbildungsreform viele bedeutende Zielsetzungen übergeht und im Ausbildungsprogramm der Lehrer nicht ausreichend berücksichtigt wird. Es ist dann wohl anzunehmen, dass auf der Ebene der Allgemeinbildung der Schüler, von Initiativen einzelner Lehrer abgesehen, bedeutende Ziele keine genügende Beachtung finden.

Zu den beiden ersten Lernziel-Beispielen (Zivilprozess, ökologisches Gleichgewicht):

Wenn man die Schulreform von den Bildungszielen her ernst nehmen will, so ist das gegenwärtige Fächerangebot zu überprüfen und zu erneuern. Die aktuellen Schulfächer orientieren sich mehrheitlich an den historischen Wissenschaftsdisziplinen wie Mathematik, Sprache, Geographie, Biologie, Physik und andere.

Stimmt man der Auffassung zu, dass die Schule fürs Leben vorbereiten soll, dann hat sich die Curriculumentwicklung eher an aktuellen und künftigen Lebenssituationen auszurichten, da die historischen Disziplinen diese Lebenssituationen nicht ausreichend abdekken (vgl. Robinsohn 1967). Im Projekt der Weiterbildungsschule Zug

gab man dem Ansatz Lebenssituationen den Vorzug. Es handelt sich um eine Schule für 16- bis 18jährige Schüler, die nach der 3. Sekundarklasse eine vertiefte Allgemeinbildung wünschen. Das Planungskonzept dieser Schule wurde von der «Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung» (FAL) entwickelt, die Planungsarbeiten von Vertretern der Stadt und des Kantons Zug und den betreffenden Lehrern in Zusammenarbeit mit der FAL gemeinsam durchgeführt (vgl. Santini 1972, Bossart 1972).

Das Kursangebot der Weiterbildungschule Zug sprengt den herkömmlichen Fächerkanon, wie aus folgenden Beispielen hervorgeht: Freizeitgestaltung, Leben mit andern, Selbsterleben, Dritte Welt, Arbeitstechnik, Medienkunde, künstlerisches Gestalten, Photographieren, Sport und Spiel, Wirtschaft, Wohnen und Konsumieren, Rechts- und Steuerkunde usw. Neue Kurse dieser Art in der Volksschule hätten nun zur Folge, dass in der Lehrerbildung einesteils die erforderlichen Sachinformationen vermittelt werden müssten (zum Beispiel über Ökologie).

Zum andern Teil dürften aber auch die fachdidaktischen Überlegungen nicht mehr nur auf die bisherigen Schulfächer beschränkt bleiben, sondern müssten sich auf neue Lernbereiche einstellen, die im bisherigen Unterricht oft wenig Berücksichtigung fanden (vgl. Nicklas, Ostermann 1972).

In der Weiterbildungsschule Zug sind weitgehend Fachleute engagiert worden (wie Apothekerin, Jurist, Sozialarbeiter, Psychologe, Regionalplaner, Fotograf u. a.), da Volksschullehrer die hier erforderlichen Sachkenntnisse gegenwärtig noch nicht mitbringen.

Wenn also in der Volksschule neue Themenbereiche und Lernziele angeschnitten werden sollen, ist die Lehrerbildung darauf auszurichten.

Um inhaltliche Neuerungen in der Schule einzuführen, bildet vor allem ein gut eingespieltes *Lehrerfortbildungssystem* eine wesentliche Voraussetzung. Die obligatorische Lehrerfortbildung in der Schweiz befindet sich aber erst im Aufbau. Das Angebot der gegenwärtigen Kurse beruht zu einem grossen Teil auf Interessebefragungen der Lehrerschaft (vgl. Kaiser 1970). Dieser Ansatzpunkt ist sicher legitim und für Kursplanungen auch erforderlich, müsste aber im Rahmen eines umfassenden inhaltlichen Konzepts gesehen werden, wenn die Entwicklung des Schulwesens längerfristig gesteuert werden soll.

Ein solches Konzept wäre von einem neuen Curriculum der betreffenden Schulstufe her aufzubauen (zum Beispiel 1. bis 6. Primarschuljahr). Auch ergäbe ein Curriculum der Volksschule eine wesentliche Grundlage für das Curriculum der Lehrerfortbildung. Das würde allerdings eine langfristige Entwicklungsarbeit voraussetzen, aber die institutionellen Vorkehrungen sind heute erst ansatzweise vorhanden.

3. *FUNKTION*

Das Curriculum stellt eine Grundlage für die Entwicklung neuer Lehrmittel dar.

Die gegenwärtigen Lehrpläne bilden keine ausreichende Informationsbasis für die Entwicklung von Lehrmitteln. Vor allem fehlen eindeutige Lernzielbeschreibungen. Die Folge davon ist, dass bei der Entwicklung von Lehrmitteln auf relativ eigenständige Weise implizit oder explizit Unterrichtsziele gesetzt werden, deren Zusammenhang mit den Zielen des Lehrplanes ungeklärt bleibt. Dieser Tatbestand ist insofern unbefriedigend, als Lehrmittel den Unterrichtsprozess vermutlich sehr stark steuern (Holm 1963).

Die Koordination von Lehrmitteln unter verschiedenen Kantonen in der Schweiz verläuft auf der Volksschulstufe recht mühselig. Einige Fortschritte dürfen dennoch die Kantone, die der IKLK (Interkantonale Lehrmittelkonferenz) angehören, verzeichnen (Kälin 1971)[1]. In den meisten Schulsystemen sind Lehrmittel aber nur in ungenügendem Ausmass vorhanden (vgl. für die Lehrerbildung: Strittmatter 1971).

Ein Grund für diese Schwierigkeiten dürfte im Fehlen ausreichender Zieldiskussionen liegen. Auf der Basis eindeutiger Zielumschreibungen und deren Begründungsrahmen lassen sich Differenzen zwischen Schulen und Kantonen besser erkennen und mit rationaleren Verfahren bearbeiten.

Auch für den privaten Verleger gestaltet sich auf der Volksschulstufe die Entwicklung neuer Lehrmittel aufgrund der kantonalen Zersplitterung recht schwierig. Das Hauptproblem scheinen fehlende Informationsverbindungen zwischen Behörden, Lehrerorganisationen, pädagogischen Forschungsstellen und privaten Lehrmittelverlagen zu sein (Schubiger 1971).

Zu fordern wäre eine *curriculumorientierte Lehrmittelentwicklung.* Das Curriculum bildet ein inhaltliches Konzept des vorgesehenen Unterrichts, worauf sich Verleger stützen könnten.

Da die Curriculumentwicklung auch zu einer Koordination zwischen Schulen mit gleicher Zielsetzung führen will, wären auch günstige Voraussetzungen für eine ökonomischere Herstellung von Lehrmitteln geschaffen. Wenn ein System der Curriculumevaluation eingespielt ist, können dem Verleger auch die gewünschten Feedback-Informationen vermittelt werden, über die er zur Zeit nur in ungenügendem Masse verfügt (Schubiger 1971).

---

[1] In der IKLK sind vertreten die Kantone: Zug, Deutsch-Freiburg, Deutsch-Wallis, Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Appenzell-Innerrhoden, Luzern und Glarus.

Die Entwicklung neuer Curricula wird wohl grosse Bedarfslücken an Lehrmitteln aufweisen. Für schulische Innovationen ist es aber gerade wichtig, dass sich die Herstellung von Lehrmitteln in enger Verbindung mit der Curriculumentwicklung vollzieht. Bleiben ältere Lehrmittel ungerechtfertigterweise im Gebrauch, so bilden sie wohl starke Barrieren gegenüber schulischen Erneuerungen. Lehrmittel können auch zu einem solchen Innovationsengpass führen, wenn deren Kaufpreis relativ hoch ist.

Von der Lehrmittelentwicklung her dürften sich an das Curriculum folgende Anforderungen stellen:

— Die Lernziele sollten für einen möglichst breiten geographischen Raum Gültigkeit haben.
— Die Lernziele sollten relativ lange gültig sein (vgl. Eigenmann 1973).

Von daher hat eine Curriculumentwicklung nicht in engem Rahmen zu erfolgen, sondern sollte möglichst von Anfang an alle interessierten Schulen mit gleicher Zielsetzung erfassen.

Das bedeutet nicht die Ausschaltung regionaler und lokaler Bedürfnisse. Um diese wahrzunehmen, bedarf es auch enger Zusammenarbeit auf dieser Ebene. Analog zu Curriculumadaptationen auf regionaler oder lokaler Ebene sind auch Lehrmittel und Herstellungszentren für diesen Bereich vorzusehen.

4. FUNKTION

Das Curriculum erleichtert eine permanente Schulreform, da es umfassende Aussagen über den aktuellen Unterricht und dessen Organisation macht.

Um neue Ziele, neue Themen in die Schule aufzunehmen, muss klargestellt sein, was bisher vorgelegen hat. Neuerungen, zum Beispiel die Einführung eines neuen Kurses in Gesundheitslehre, lassen sich kaum mit Verantwortung durchführen, wenn die Kenntnisse über die bisherigen Ziele, Kurse und Inhalte, deren zeitliche Gewichtung und Begründung fehlen.

Die bisherigen Lehrpläne enthalten diesbezüglich eindeutig zu wenig Informationen. Nicht nur die Zielformulierungen und -begründungen sind ungenügend, sondern es fehlen in der Regel auch die Angaben über die Hintergründe der Lehrplanentwicklung, über Motive und Verfahrensweisen, beteiligte Personen, benutzte Informationsquellen und angewandte Kriterien (vgl. Haller 1971).

Aufgabe des Curriculum ist es, planungsrelevante Informationen festzuhalten, damit sie bei veränderter Schul- und Lebenssituation aufgreifbar sind und neu beurteilt werden können (vgl. Frey 1969). Dazu gehören auch Informationen über das Entwicklungsverfahren des Curriculum.

5. *FUNKTION*

Das Curriculum liefert Anregungen für wissenschaftliche Untersuchungen mit pädagogischer Relevanz.

Die Verbindung von Theorie und Praxis ist ein altes Postulat und taucht in der Literatur der letzten Jahre besonders häufig auf. Das Curriculum kann als Instrument dienen, relevante Fragestellungen aufzuzeigen. Dazu einige Beispiele:

— Das Curriculum versucht, Lernziele zu strukturieren. Dafür bieten sich in vielen Fällen wissenschaftliche Kriterien nur in ungenügender Anzahl an (vgl. Eigenmann 1973). In diesem Bereich könnten lernpsychologische Untersuchungen, vor allem zu Fragen des Transfers, angelegt werden.

— Im Curriculum sollen Hinweise für methodische Entscheidungen und die Wahl von Mitteln und Medien gegeben werden. Aktuelle Curriculumentwicklungen können sich dabei erst auf relativ allgemeine Hinweise abstützen (vgl. Mager, Beach 1972). Curricula, bei denen die Komponente Lernziele gut ausgearbeitet vorliegt, könnten der Lehrmethoden- und Lernmittelforschung neue Fragestellungen anbieten, welche auf den betreffenden Unterricht fruchtbar zurückwirken dürften.

— Lernziele lassen sich oft nur unzureichend begründen, weil die erforderlichen empirischen Informationen fehlen. Dabei handelt es sich:
um das Fehlen einfacher Tatsachenfeststellungen und
um das Fehlen von Theorien.

Oft sind die Theorien so formuliert, dass daraus keine didaktischen Folgerungen ableitbar sind. Sollte dies möglich sein, so sind die Projekte von vornherein daraufhin anzulegen, wie dies u. a. bei den denkpsychologischen Untersuchungen am IPN der Universität Kiel zur Zeit geschieht (Spada 1972).

Damit seien beispielhaft einige sozialwissenschaftliche Forschungsfelder aufgezeigt, die sich im Rahmen der Curriculumentwicklung anbieten.

Zusammenfassung der Funktionen des Curriculum:

Das Curriculum bildet eine Grundlage:

1. für die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers
2. für die Curriculumentwicklung der betreffenden Lehrerbildung, insbesondere auch der Lehrerfortbildung
3. für die Entwicklung neuer Lehrmittel
4. für eine permanente Schulreform
5. für sozialwissenschaftliche Untersuchungen mit pädagogischer Relevanz

Die gegebenen Ausführungen haben nur grundlegende Funktionen des Curriculum aufgezeigt. Die einzelnen Curriculumelemente können darüber hinaus für weitere Funktionen verwendet werden.

Bezogen auf Personengruppen sollen Curricula oder Teile davon Lehrern, Schülern, Eltern, Schulleitern, Inspektoren, Mitarbeitern am betreffenden (permanent laufenden) Curriculumprojekt, andern (zum Beispiel ausländischen) Projektgruppen, Dozenten in der Lehrerbildung, Herstellern von Lehrmitteln, Projektgruppen zur Curriculumentwicklung der Lehrerbildung, politischen Entscheidungsträgern, Bildungsforschern sowie der ganzen am Schulwesen interessierten Öffentlichkeit dienen.

SCHLUSS

Die Curriculumforschung befasst sich mit Fragen, die durch verschiedene didaktische Ansätze bereits früher gestellt wurden (Klafki 1970). Sie greift aber auch weitere Probleme auf, indem sie versucht, den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Anforderungen, individuellen Lernbedürfnissen, Lernzielen des Schülers und Zielen der Schule herzustellen.

Gestatten Sie, als Abschluss, die Beantwortung einer oft gestellten Frage? Sie lautet: «Lohnt sich der Aufwand für dieses ganze Unternehmen? In welchem Verhältnis stehen Aufwand und Ertrag bei der Curriculumentwicklung?»

Antwort:

— Es gibt neben Gründen der Mitbeteiligung auch lernpsychologische Motive, die vom Curriculum betroffenen Lehrer am Entwicklungsprozess stark zu beteiligen (zum Beispiel im Rahmen von Fortbildungskursen, regionalen Arbeitsgruppen usw.). Es handelt sich dabei um ein praktisches Lernen, wobei theoretische Informationen, auf konkrete Entscheidungen bezogen, verarbeitet werden. Die an der Curriculumentwicklung beteiligten Lehrer können in Zusammenarbeit mit Fachleuten einen beachtlichen Teil der Entwicklungsarbeiten selber leisten.

— Mit den Kenntnissen über optimale Planungsverfahren im Curriculumprozess stehen wir erst am Anfang, so dass von daher Verbesserungen zu erwarten sind.

— Wir sind uns bewusst, dass die Proportionen im Aufwand für verschiedene Entwicklungsarbeiten im Schulbereich (zum Beispiel für Schulhausbau gegenüber jenem für Lehrplanentwicklung) recht einseitig liegen. Hier wird ein Umdenken erforderlich sein.

— Aufgrund der aufgezeigten Funktionen des Curriculum und dessen Steuerungsfunktionen auf Forschung, Lehrerbildung, weitere Reformprozesse und laufende Unterrichtsprozesse scheint ein hoher zeitlicher und finanzieller Aufwand wohl gerechtfertigt, sofern die Evaluationsergebnisse die hier skizzierten und hypothetisch behaupteten Funktionen des Curriculum bestätigen.

ANHANG

Beispiel des möglichen Inhalts eines Curriculum:

Teil I: Vorinformationen

1. *Einführung*
   a) Hinweise zum Gebrauch des vorliegenden Curriculum
   b) Erläuterungen zum Verständnis des Curriculumkonzepts.

2. *Orientierung über die Entwicklung des vorliegenden Curriculum*
   Ausgangslage, Ziele, Organisation, beteiligte Personen, Institutionen, Arbeitsverfahren.

3. *Das Evaluationskonzept des vorliegenden Curriculum und des betreffenden Curriculumprozesses*
   Evaluationsobjekte, Evaluationsmethoden, Aufgaben des Lehrers, Organisation der Informationsverarbeitung, Konzept der permanenten Curriculumrevision, beteiligte Personen und Institutionen.

Teil II: Curriculumelemente

4. *Begründungsrahmen des Curriculum*
   a) allgemeine Ziele der Schule als leitende Ideen und deren Begründung (inkl. spezifische Merkmale der Schule, Beschreibung der Lernenden als Zielgruppen).
   b) Katalog von Dispositionszielen und deren Begründung.

5. *Übersichtstabellen zu Kursen bzw. Fächern*
   a) Kursbezeichnungen, Stundenzahl, Lehrer, Ort.
   b) Kurse und Sozialformen (Grösse der betreffenden Lerngruppen inkl. Folgerungen für den Raumbedarf).
   c) Kurse und notwendige (wünschbare) Unterrichtsmittel (inkl. Benutzungshäufigkeit).
   d) Kurse und Themenabfolgen in Zusammenhang mit anderen Kursen.
   e) Lernzielverlaufpläne (Lernzielstrukturen).
   f) Stundenpläne: Lehrer, Zeitpunkt der Lektion, Ort usw.

6. *Beschreibung der einzelnen Kurse bzw. Fächer*
   a) Überblicksinformationen zum Kurs.
      Kursspezifische Dispositionsziele und Begründungen. Themenkataloge.
      Lernzielverlaufsplan.
   b) Grobstrukturierte Unterrichtseinheiten, bestehend aus:
      — Bezeichnung des Themas
      — ungefähre Stundenzahl

— Leitideen
— Dispositionen
— operationalisierte Ziele mit Verlaufsplan
— methodische Hinweise (inkl. Prozessziele, Angabe von anderen Unterrichtseinheiten oder Kursen [Transfer]), Hinweise zur Erfassung von Eingangsvoraussetzungen
— Tests
— weitere Angaben betreffend Literatur, Materialien usw.
— Beispiel für die Feinplanung einer Unterrichtseinheit

Teil III

7. *Weitere Unterlagen für den Lehrer:*
Anleitung zur Formulierung neuer Lernziele (zum Beispiel taxonomische Raster, didaktische Kriterien);
Methodische Hinweise zur Konstruktion halbstandardisierter Prüfungsaufgaben;
Fragebogen zur Selbstkontrolle des Lehrers;
Bezugsquellen für Lehrmittel;
Kriterien zur Beurteilung von Lehrmitteln;
Formulare zur Unterrichtsvorbereitung;
Zusammenfassungen aus Fortbildungskursen;
Literaturlisten;
Schulgesetz und Reglemente;
Adressen von Beratungsstellen, Lehrmittelverlagen usw.

LITERATURVERZEICHNIS

Aregger K., Isenegger U. (Hrsg.):
Curriculumprozess. Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation. Freiburg (Arbeitspapiere und Berichte des Pädag. Instituts, Nr. 18/19 1972, Auslieferung durch Beltz Verlag, Basel).

Beauchamp G. A.
Theoretische Dimensionen der Curriculumkonstruktion. In: Robinsohn S. B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart, Düsseldorf (Klett, Schwann 1972) 139—145.

Belser H. et al.:
Curriculum-Materialien für die Vorschule. Weinheim (Beltz) 1972.

Bossart K.
Entwicklung und Erprobung eines Modells zur Erhebung von Lernzielen für einen neuen Schultyp. Freiburg (Pädag. Institut) 1973 (in Vorbereitung).

Curriculum Religionsunterricht-Entwurf 1972:
Hrsg.: Im Auftrag der deutschschweiz. Bischöfe durch die «Interdiözesane Katechetische Kommission». Entstanden unter Mitarbeit des Forschungszentrums-FAL, Pädag. Institut der Universität Freiburg, (zur Zeit in der unterrichtspraktischen Erprobung, noch nicht käuflich).

Eigenmann J.:
Sequenzenbildung in der Curriculumkonstruktion. Freiburg (Pädag. Institut 1973 (in Vorbereitung).

Frey K.:
Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen. Weinheim 1968.

Frey K.:
Theorien des Curriculum. Weinheim (Beltz) 1971.

Frey K. und Mitarbeiter:
Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim 1969.

Füglister P.:
Zum Problem der Begründung und Rechtfertigung von Lernzielen. Monographie zur Hochschuldidaktik IV, Universität Konstanz; Arbeitsgruppe für Hochschuldidaktik. Konstanz 1971.

Haller H.-D.:
Zur Empirie der Lehrplanentwicklung. Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung; Sonderforschungsbereich Bildungsforschung. Universität Konstanz. Monographie IV, Teil 1. 1971.

Heid H.:
Begründbarkeit von Erziehungszielen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18 (1972), Heft 4, 551—581.

Hesse H. A., Manz W.:
Einführung in die Curriculumforschung. Stuttgart (Kohlhammer, Urban Taschenbuch) 1972.

Holm H.:
Läroböckers betydelse. In: Folksskola 1963, 5—7. Zit. in Scheerer H.: Der Zusammenhang von Curriculumforschung und Lehrplanreform bei neueren Projekten in Schweden 1957—1968. Konstanz (Univ., Fachbereich Erziehungswissenschaft) 1969.

Holtmann A. (Hrsg.):
Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Opladen (Leske, UTB 48) 1972.

Kaiser L.:
Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Weinheim 1970.

Kälin A.:
Zusammenarbeit im Lehrmittelwesen — die Interkantonale Lehrmittelkonferenz. In: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen. Frauenfeld (Huber) 1971, 93—102.

Klafki W. et al.:
Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Band 2. Frankfurt a. M. (Fischer-Bücherei) 1970.

Lattmann U. P.:
Unterrichtsvorbereitung. Hitzkirch (Comenius) 1972.

Mager R. F.:
Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim (Beltz) 1969.

Mager R. F., Beach K. M.:
Kursentwicklung für die Berufsbildung. Weinheim 1971.

Nicklas H. W., Ostermann A.:
Die Gliederung des Lehrplans. In: Klafki W., Lingelbach K.-Ch., Nicklas H. W.: Probleme der Curriculumentwicklung. Frankfurt a. M. (Diesterweg) 1972², 57—65.

Robinsohn S. B.:
Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied (Luchterhand) 1967.

Roth H.:
Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Die Deutsche Schule 60 (1968), 69—76.
Roth H.:
Gründe und Hintergründe der Veränderungsprozesse an den Schulen und Hochschulen. In: Schweiz. Lehrerzeitung 116 (1971), 871—874.
Santini B.:
Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Basel (Beltz) 1971.
Schubiger J.:
Der private Lehrmittelverlag. Probleme und Aufgaben. In: Archiv für das schweiz. Unterrichtswesen. Frauenfeld (Huber) 1971, 113—120.
Spada H.:
Denkoperationen und Lernprozesse beim Schüler bei der Bearbeitung und Lösung naturwissenschaftlicher Problemstellungen, analysiert mit Hilfe probabilistischer Messmodelle. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Universität Kiel. Unveröffentl. Arbeitspapier. 19. Mai 1972.
Strittmatter A.:
Lehrmittel in der schweizerischen Lehrerbildung und -fortbildung. In: Archiv für das schweiz. Unterrichtswesen. Frauenfeld (Huber) 1971, 33—53.
Teil-Curriculum-Entwurf für die Weiterbildungsschule Zug, Zug 1972
Entstanden unter Mitarbeit des Forschungszentrums-FAL, Pädag. Institut der Universität Freiburg. (Zur Zeit in der Weiterentwicklung und unterrichtspraktischen Erprobung, noch nicht käuflich.)
Topitsch E.:
Zeitgenössische Bildungspläne in sprachkritischer Betrachtung: In: Haseloff O. W. und Stachowiak H. (Hrsg.); Schule und Erziehung. Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft, Berlin 1970, 124—129.
Topitsch E.:
Sprachlogische Probleme der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung. In: Topitsch E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln 1970[6], 17—36.
Wulf Ch.:
Heuristische Lernziele-Verhaltensziele. In: Bildung und Erziehung. 25 (1972), Heft 2, 15—124.

NEUE WÖRTER SIND NEUE BESEN

Neue Wörter spiegeln Erfindungen, Entdeckungen, Wiederentdekkungen, deshalb sind sie attraktiv. Sie sind vielversprechend. Sie sind neue Besen.

Zwar verschwindet das Latein mehr und mehr aus den modernen Gymnasien, dafür erlebt es, englisch überhaucht, eine Auferstehung speziell in der Sprache von neu habilitierten Wissenschaften.

Die ausgewählten Wörter stammen zumeist aus der *Kybernetik,* der *Soziologie* und der *Gruppendynamik;* sie verraten die Offenheit der didaktischen Forschung gegenüber modernen Zweigen der Wissenschaft. Freilich, amerikanische Wissenschafter haben es fertig gebracht, komplizierte Daten einfach, mit schlanken Zeichen und mit

Wörtern der Alltagssprache darzustellen. Sigmund Freud, Albert Schweitzer und Ludwig Klages gehörten zum Beispiel zu den deutschen wissenschaftlichen Schriftstellern des 20. Jahrhunderts, die mustergültig klar und einfach sprachen. Werden wir Lehrer das auch je lernen?

Beim Lesen moderner didaktischer Texte muss man sich wohl oft ganz schulmeisterlich klar machen, was mit den neuen Fachausdrücken gemeint ist. Greifen wir einige heraus:

Curriculum: Ein umfassender und auf vorausgehenden Forschungen basierender Unterrichtsplan (Frey 1969).

Curriculumforschung: Forschungen auf den Gebieten der Entwicklungspsychologie, der Soziologie, der Lernpsychologie und der Didaktik, zugleich, auf Grund dieser Forschungen, Entwicklung eigener Methoden und Experimente zur Aufstellung eines wissenschaftlich fundierten Lehrplans.

Strategie: ursprünglich Feldherrenkunst, Theorie und Praxis der Führung eines Krieges; heute gezieltes, geplantes Vorgehen zum Entwickeln und Durchsetzen eines Projektes, eines Prinzips usw.

Die Strukturreform: Die Erneuerung des Aufbaus, des inneren Gefüges, der Organisation.

Das EBAC: Kurzform für Entwicklung und begleitende Analysen eines Curriculum, eines seit 1969 im deutschfreiburgischen Kantonsteil durchgeführten Projektes, das vom Pädagogischen Institut Freiburg (FAL) durchgeführt wird.

Äussere Strukturen (des Curriculum): Schuljahresbeginn, Eintrittsalter, Schuldauer, Typenbezeichnung der Schule.

Innere Strukturen (des Curriculum): Unterrichtsbau, Unterrichtsinhalt, Form des Unterrichtens, Aufbau des Inhalts, Ziel. Dies alles sind zugleich

Determinanten des Curriculum, d. h.: bestimmende Faktoren, Hauptdeterminant ist der Lehrer.

Das Einwegsystem (bisher üblich): «Formulierung des Globalzieles für den Lehrplanprozess, Konstruktion des Lehrplans durch ein Fachgremium. Eventuelle Vernehmlassung, Inkraftsetzung durch Erlass der Behörden, Einführung auf Grund eines Dekretes.»

Das Mehrwegsystem oder Kreissystem: (Netzplantechnik, integratives System): Alle Beteiligten und Betroffenen sollen für Teil- und Globalziele, Modelle usw. den Curriculumprozess mitvollziehen und damit auf Pläne und Ergebnisse einwirken. Diese Forschungsmethode sucht interdisziplinäre und staturüberschreitende Inneraktionen durch Beiziehung von vielen Lehrern, Fach- und Sozialwissenschaftern, Lehrern weiterführender Schulen und höherer Stufen. — Das Kreissystem heisst auch revolvierendes System und wird heute allgemein genannt: *Feed-back-System, d. h. Rückkopplungssystem.*

Pluralismus: Die verschiedenen Phasen der Curriculumforschung (Erarbeitung des Globalzieles, von Teilzielen, «Lernzielerhebung», Formulierung des theoretischen Vorverständnisses, Abklärung des Projektfeldes, Organisation des Curriculumprojektes, Evaluation) sind gleichzeitig im Gange. Die praktische Modellbearbeitung wirkt zurück auf die theoretische Formulierung, Curriculumforschung mit «Implementationsansatz».

Implementation: Inkraftsetzung, Anwendung, Realisierung.

Die Lerneffizienz: Der Lernerfolg, meist gemessen an standardisierten Tests.
Die Operation, Lernoperation: geplanter Teilvollzug im Verlauf eines Prozesses, auch Eingriff.
Die Innovation: die Neuerung.
Das Modell, Unterrichtsmodell: das Gebrauchsmuster, eindeutige, anschaulich gemachte, vorbildliche Handlungsanweisung.
Die Evaluation: Die Überprüfung durch Aufstellung von «Evaluationskonzepten» (Beurteilungsmassstäben, durch vielfältiges Durchspielen, Ausprobieren und Bewerten der Curriculumprojekte).
Die Taxonomie: Ordnungssystem, Klassifikations- und Bewertungssystem auf Grund von genau beschriebenen Gesetzmässigkeiten, Prinzipien und Regeln.

G. H.-W.

Die Zukunft als Chance oder Bedrohung
Fortsetzung von Seite 92

Die Sorge um die Zukunft darf nicht die Gegenwart entwerten, denn wir werden die Zukunft des Menschen, sein Glück, sein Schicksal, nie im Griff haben. — Noch etwas anderes ist zu bedenken: «Gottes Mühlen mahlen langsam», das heisst die Mühlen der menschlichen Entwicklung, der Erziehung mahlen langsam. Ein Psychiater braucht für eine kleine Kursänderung zwei bis drei Jahre, ein Elternpaar braucht für die Erziehung eines Kindes zwanzig Jahre, bestehend aus Augenblicken, die manchmal der Ewigkeit näher stehen als der Zukunft.

Kinder leben aber in der Gegenwart. Wer Kinder begleiten will, muss in der Gegenwart aufgehen können. Was in der Erziehung zählt, ist der Augenblick, der erfüllte, geglückte, oder aber der verlorene, vertane, verpasste Augenblick. Das Drinstehen in der Aufgabe des Augenblicks, das Dastehen auf seinem Posten, das Zeithaben für die Menschen, mit denen wir zu tun haben, das ist einer der Keime, aus dem in der Erziehung die Zunkunft wächst. Uns sind als Partner, auch wenn sie jünger sind als wir, Menschen gegeben, die schon ihre Anlagen, ihre Zukunftschancen und -gefahren, in sich tragen. Unsere eigenen Chancen und Bedrohungen sind verwoben mit denen, die in den Kindern, in den Mitmenschen liegen. Wir fördern die Chancen, wir bekämpfen die Gefahren, ohne zu wissen, ob wir nicht vielleicht Chancen und Gefahren in guten Treuen verwechseln, über- oder unterschätzen. Optimismus gegenüber möglichen Zukunftschancen scheitert leicht genug an realen Gefahren, nicht zuletzt am Egoismus des Selbstvertrauens. Pessimismus gegenüber Bedrohungen lähmt die Tatkraft, untergräbt unsere Bereitschaft, Unheil abzuwenden.

Optimismus und Grundvertrauen

Was wir als direkte und indirekte Erzieher suchen, liegt jenseits einer Theorie, eines rationalen Glaubens oder Unglaubens an Überlebenschancen. Was uns in der Erziehung, in der menschlichen Gemeinschaft trägt, ist ein Grundvertrauen in das Geheimnis Leben und