Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 8 (1986)

Heft: 2

Artikel: Curriculum-Entwicklung : Versuch einer Standortbestimmung

Autor: Dubs, Rolf

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786418

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

Curriculum-Entwicklung: Versuch einer Standortbestimmung

Rolf Dubs

Der Versuch einer Standortbestimmung führt zu den folgenden Schlussfolgerungen:

1. *Wir sind der Ueberzeugung, dass unser Schulsystem lernzielorientierte Minimallehrpläne benötigt.*

2. *Die Entwicklung lernzielorientierter Minimallehrpläne ist äusserst anspruchsvoll. Im Vergleich zu unseren bisherigen Arbeiten sind insbesondere folgende Gesichtspunkte zu beachten:*

   - Bildungsphilosophie und empirische Ansätze der Curriculumentwicklung müssen sich sinnvoll ergänzen.

   - Operationale Lernziele bedürfen einer viel fundierteren didaktischen Durcharbeit und müssen den Behaviorismus überwinden.

   - Lehrpläne müssen in einer für die aktiven Lehrer verarbeitbaren Form innovativer werden.

   - Deshalb ist bei ihrer Entwicklung der Anregungsfunktion mehr Beachtung zu schenken.

3. *Die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulpraxis muss verbessert und intensiviert werden. Dabei sollte sich die Wissenschaft vermehrt um die Probleme, Möglichkeiten und Sprache des Lehrers bemühen, und die Lehrerschaft muss bereit sein, der Wissenschaft offener zu begegnen. Im Bereich des Curriculums bedeutet dies, dass in der Lehrerbildung der Curriculumtheorie wieder mehr Bedeutung geschenkt wird.*

4. *Durchsetzen werden sich neue Curricula nur, wenn Lehrmittel und Lehrerfortbildung darauf abgestimmt werden. Besonders wichtig für die Glaubwürdigkeit der Wissenschafter ist, dass sie ihre Ideen im Rahmen der Lehrerfortbildung praktisch demonstrieren und den aktiven Lehrern das Rüstzeug zur Bewältigung der Innovationen vermitteln können.*

Anfangs der siebziger Jahre standen Curriculum-Theorie und Curriculum-Entwicklung im Mittelpunkt der pädagogischen Theorie und Praxis. Uebertriebene Versprechungen einer zu stark auf eine «objektivierende» Empirie ausgerichteten Wissenschaft und oftmals auch zu hohe Erwartungen einer nach wissenschaftlichen Erkenntnissen suchenden Praxis führten bereits Mitte der siebziger Jahre zu einer solchen Ernüchterung, dass sich die meisten Pädagogen aus dem Bereich der Curriculumforschung zurückzogen. Und es war auch ein leichtes, in den Chor der Kritiker einzustimmen, standen doch genügend schlechte Beispiele zu berechtigter Kritik und andere pädagogische Forschungsbereiche - wenn vielleicht auch einfachere, in denen man sich leichter profilieren konnte - zur Verfügung.

In letzter Zeit scheint es, als ob man auch im Lehrplanbereich in den letzten zwei Jahrzehnten zu extreme Pendelschläge mitgemacht habe, denn viele neue Forderungen, die gegenwärtig an die Schule herangetragen werden, sind zu einem guten Teil wieder altbekannte Curriculumprobleme. Es seien nur die folgenden erwähnt: Koordination innerhalb und zwischen Schulen sowie Schulstufen und -typen, inhaltliche Entlastung der Lehrpläne zugunsten von vertieftem, vernetztem und integrativem Lernen, Ausrichtung der Schule auf die Ansprüche der Zukunft usw. Deshalb kann es auch nicht verwundern, dass heute bereits da und dort wieder nach Erkenntnissen und Hilfen aus der Curriculumforschung gerufen wird. Das ausgezeichnete Dossier «Lehrplan und Lehrplanentwicklung» (Sipri, 1985) mag eine erste Folge dieses erneuten Trendwandels sein.

An unserem Institut für Wirtschaftspädagogik haben wir im letzten Jahrzehnt ungeachtet aller Pendelschläge und Kritik weiterhin Lehrpläne im Bereiche der beruflichen und gymnasialen sowie der Lehrerbildung nach unserem Modell (Dubs u.a., 1974) entwickelt, wobei dieses Modell im Verlaufe der Zeit nicht im Prinzip aber in vielen Einzelheiten umfassende Anpassungen erfahren hat, was allerdings nicht überall zur Kenntnis genommen worden ist (vgl. z.B. Wettstein u.a., 1985). Deshalb unternehmen wir im folgenden den Versuch einer Standortbestimmung.

Zur Kritik an der Curriculum-Idee und an der Curriculum-Entwicklung

Es ist nicht zu bestreiten, dass Mängel in der Entwicklungsarbeit von Lehrplänen zu Misserfolgen und damit zu berechtigter Kritik in der Praxis geführt haben. Daneben haben aber oft auch vorgefasste Meinungen und Positionskämpfe unter Lehrern zu Kompromisslösungen geführt, die später der Curriculumforschung als Ungenügen angelastet wurden. Solche Mängel und echtes oder vermeintliches Ungenügen der Curriculum-Arbeit sollen im folgenden dargestellt werden, um daraus Ansätze für eine fruchtbare Entwicklungsarbeit zu gewinnen.

a) Viele Unklarheiten sind entstanden, weil bei Beginn eines Lehrplanprojektes (Curriculumprojektes) nicht genau umschrieben wurde, *was unter «Lehrplan» (Curriculum) zu verstehen* ist und *wie er gerechtfertigt* werden soll. Ueberall dort, wo genaue Lehrplanvorgaben gemacht wurden, *fürchtete* man um die *Freiheit des Lehrers* und warf den Lehrplänen -oft in sehr undifferenzierter Weise - vor, sie seien nicht flexibel; sie verhinderten eine sofortige Anpassung an den gesellschaftlichen und technologischen Wandel; sie seien zu technokratisch und erfassten den Menschen nicht in seiner Ganzheit; sie seien für die unsinnige Stoffüberfülle verantwortlich, und vieles andere mehr.

b) Besonders betont werden diese Kritiken für viele *lernzielorientierte Lehrpläne*. Die ursprünglich behavioristische Ausrichtung der Lernziele brachte tatsächlich technokratische Curricula, die einseitig auf - oft wenig anspruchsvolle - kognitive und psychomotorische Leistungen ausgerichtet sind, das ganzheitliche Denken sowie die affektiven und sozialen Lernbereiche weitgehend vernachlässigen.

c) Auftrieb haben lernzielorientierte Curricula insbesondere zu jener Zeit erhalten, als man glaubte, die Lerninhalte liessen sich objektiv und abschliessend mit *empirischen Erhebungen* ermitteln. Damit verbunden war eine sträfliche *Vernachlässigung* des *Normativen* (Bildungsphilosophie), was zwangsläufig zu einer Verarmung der Lehrpläne führte.

d) Besonders negativ wirkte sich dies dort aus, wo aus Zeit- und/oder Kostengründen sogar auf empirische Bedarfserhebungen verzichtet und traditionelle Lerninhalte ohne lange Ueberlegungen in Lernziele umformuliert wurden. Solche wenig innovative *Redaktionsübungen* kennzeichnen viele Lehrpläne in der Berufsbildung, die daher auch mit gutem Grund kritisiert werden.

e) Dass von Wissenschaftern entwickelte Lehrpläne oft sehr schulfremd blieben, war rasch erkennbar. Weniger offen zugegeben wurde aber der geringe Innovationsgehalt von Lehrplänen, die durch Lehrer allein erstellt wurden. «Revierkämpfe» unter Lehrern waren und sind das grösste Hemmnis für Lehrplanerneuerungen. Deshalb drängte sich die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft, am Lehrplan interessierten weiteren Kreisen und Lehrern auf, was aber nur dort - wie beispielsweise bei den allgemeinbildenden Fächern an gewerblichen Berufsschulen (Dubs, 1976) - zum Erfolg führte, wo ein gutes *Projektmanagement* aufgebaut und den mitwirkenden Lehrern eine Stundenentlastung zugestanden wurde. Der Glaube vieler Erziehungsbehörden, Lehrplan-Entwicklungsarbeiten könnten von Lehrern beiläufig geleistet werden, hat sich als Illusion erwiesen.

f) Erfolgreich sein kann das Projektmanagement aber nur, wenn vor Beginn der eigentlichen Lehrplan-Entwicklungsarbeit ein Modellablauf für die Lehrplanarbeit festgelegt wird, der vom Konzept, den Begriffen und dem Ergebnis her von der Schulpraxis allgemein anerkannt wird. Fehlt die Anerkennung dieses *einheitlichen Bezugsrahmens* im Schulalltag, so wird sich der neue Lehrplan nicht durchsetzen. Leider haben sich die Curriculum-Theoretiker in dieser Hinsicht von allem Anfang an selbst geschadet, indem sie sich - aus welchen Gründen auch immer - gerne und häufig auch vor Schulpraktikern mit Kritik an anderen Lehrplanmodellen stark gemacht haben. Dadurch wurden die Lehrer verunsichert, und die Bereitschaft, der Projektarbeit ein Lehrplanmodell zugrunde zu legen, schwand immer mehr. Als Folge davon degenerierten verschiedene Lehrplanprojekte zu einem blossen Redigieren von Bisherigem.

g) Besondere Probleme bereitet die *Umsetzung neuer Lehrpläne in die Schulpraxis.* Wenn es nicht gelingt, die Lehrplanentwicklung mit der Erarbeitung neuer Lehrmaterialien (insbesondere Lehrbücher) und einer auf Lehrplan und - materialien abgestützten Lehrerfortbildung zu koppeln, so ist es wenig wahrscheinlich, dass sich im Schulalltag vieles verändert: Die Traditionen sind stärker als ein obrigkeitlich erlassener Lehrplan ohne weitere Hilfen für die Lehrer. Im allgemeinen unterschätzen die Erziehungsbehörden den zeitlichen Aufwand der Lehrer bei der Einarbeitung in die neuen Lehrpläne. Von dieser Seite her sind denn Lehrplanreformen auch engste Grenzen gesetzt.

h) Schliesslich ist es in der Schweiz noch selten gelungen, Lehrplanreformen genügend zuverlässig zu *evaluieren*. Dabei ist nicht einmal an den aus wissenschaftlicher Sicht äusserst problematischen Vergleich der Ergebnisse des alten und neuen Curriculums gedacht, der nicht aussagerkräftig sein kann, weil Ungleiches verglichen wird (Walker/Schaffarzick, 1974). Von Vorteil wäre es schon, wenn evaluiert würde, ob die in neuen Lehrplänen gesetzten Ziele auch tatsächlich erreicht werden, weil nur damit Kritik und Unterstellungen begegnet und - was am allerwichtigsten ist - erfahren werden kann, wie die Schüler den Lehrplan und damit wenigstens einen Teilbereich der Schule wahrnehmen. Dazu genügen aber nicht einige mit Fragebogen erhobene Meinungen, sondern es bedarf sehr kostspieliger Untersuchungen (vgl. z.B. Dubs u.a., 1986).

Aufgrund dieser kritischen Punkte, die an vielen Stellen auch die eigene Arbeit in der Vergangenheit betreffen, sei der Versuch einer Standortbestimmung unternommen.

Begriff und Rechtfertigung von Lehrplan und Curriculum

Lehrplan und Curriculum

Aehnlich wie viele andere Autoren (Hameyer u.a., 1983; Westphalen, 1985) unterscheiden wir zwischen Lehrplan und Curriculum. Der *Lehrplan* (oder das Curriculum im engern Sinn) umfasst die Summe der Ziele und Inhalte schulischen Lehrens und Lernens innerhalb eines bestimmten Unterrichtsabschnittes. Zum *Curriculum* (im weitern Sinn) wird ein Lehrplan, wenn neben Zielen und Inhalten in Anleitungsbüchern die Entstehung des Lehrplanes (allenfalls mit diskutierten Alternativen) und methodische Handreichungen dargeboten sowie bei der Erarbeitung des Lehrplanes entwickelte Lehrmaterialien (Lehrbücher, Unterrichtsmittel und Tests) zur Verfügung gestellt werden.

Die meisten Entwicklungsarbeiten in der Schweiz führten im oben definierten Sinn zu Lehrplänen. Nur selten kann von einem Curriculum gesprochen werden. Ein - wie wir aufgrund der Evaluation meinen - gutes Beispiel eines schweizerischen Curriculums ist der Normallehrplan «Wirtschaftskunde» für gewerbliche Berufsschulen (Biga, 1976; Dubs, 1983/1984).

Lehrplan und Curriculum als Minimallehrplan

Lehrplan und Curriculum sollen den Unterricht steuern. Umstritten ist, wie eng das Maschennetz der Steuerung sein soll. Während früher und heute gelegentlich noch seitens einzelner Interessenkreise eine umfassende Steuerung gefordert wird, treten wir für *verbindliche Minimallehrpläne* ein. Sie umschreiben verbindlich, was *möglichst* alle Schüler lernen *müssen*, und decken etwa 70-80% der reinen Unterrichtszeit ab. Die restlichen 20-30% stehen dem Lehrer zur freien Verfügung, um im Verlaufe der gesamten Unterrichtszeit bestimmte Inhalte - vor allem solche, die die Schüler besonders interessieren oder solche, bei denen der Lehrer aus dem Vollen schöpfen kann - zu vertiefen, bei Bedarf vermehrt zu üben oder häufiger mit zeitaufwendigeren Sozialformen zu arbeiten. Auf diese Weise erfüllt der Lehrplan seine Steuerungsfunktion. Gleichzeitig wird aber dem Lehrer auch ein inhaltlicher Freiraum belassen, den wir für die Berufszufriedenheit als ausserordentlich wichtig erachten.

Die Rechtfertigung eines Minimallehrplanes (-curriculums)

Insbesondere im gymnasialen Bereich ist selbst die Idee von verbindlichen Minimallehrplänen nicht unbestritten. So rühmt sich Von Wartburg (1984) noch heute damit, nie einen Lehrplan verwendet zu haben, indem er schreibt: «Jeder vorgeschriebene Lehrplan ist absolut abzulehnen. Ich persönlich habe in meiner gesamten Schullaufbahn keinen Lehrplan auch nur angesehen».

Solche Auffassungen sind nicht ganz unbedenklich, gehen sie doch davon aus, dass der einzelne Lehrer jederzeit und unfehlbar weiss, welche Lernbedürfnisse die Schüler haben. Auch ist die Frage aufzuwerfen, ob nicht solche Ansprüche selbst zur Ideologie werden, was in einer pluralistischen Gesellschaft alles andere als erwünscht ist.

Deshalb rechtfertigen wir verbindliche Minimallehrpläne mit folgenden Argumenten:

a) Lehrpläne *konkretisieren die Bildungsideale*. Sie sind das Ergebnis des dauernden «Kampfes geistiger Mächte» oder - konkreter - der Auseinandersetzung von Weltanschauungen, gesellschaftlichen Gruppen und politischen Parteien (Weniger, 1952), bleiben aber meistens sehr abstrakt. Deshalb kommt der Konkretisierung dieser Ideale im Rahmen der Curriculum -Entwicklung und -Revision grösste Bedeutung zu. Erst ihre Umsetzung in die Sprache des Schulalltages garantiert, dass sie nicht pädagogische Leerformeln bleiben.

   Unseres Erachtens sind es oft die abstrakten Vorstellungen und die sehr allgemeinen Umschreibungen von Bildungsidealen, die die Schule im menschen- und persönlichkeitsbildenden Bereich verarmen lassen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil viele Lehrer - ganz abgesehen von der Werteunsicherheit in der pluralistischen Gesellschaft - mit den didaktischen und methodischen Möglichkeiten zur Verwirklichung von Bildungsidealen zu wenig vertraut sind. Dazu können durchdachte Curricula einiges beitragen. Man denke beispielsweise an die Erkenntnisse von Oser (1984) mit den vielen unterrichtspraktischen Handlungsempfehlungen, die Lehrpläne enorm bereichern können.

b) Minimallehrpläne schaffen eine *grössere Chancengleichheit*. Wenn man bedenkt, dass Leistungsunterschiede von Schülern etwa zu einem Viertel mit unterschiedlichem Lehrerverhalten erklärt werden können - auf diesen Wert hat man sich an einem Expertengespräch an der University of Texas at Austin geeinigt -, so wird der Stellenwert von Lehrplänen sofort ersichtlich. Sind weniger erfolgreiche Lehrer wenigstens an Minimallehrpläne gebunden, so sind deren Schüler weniger benachteiligt, als wenn diese Lehrer auch noch volle Lehrplanfreiheit haben.

c) Verbindliche Minimallehrpläne garantieren eher ein *ausgeglichenes Niveau* aller Schüler. Dieses Postulat ist vor allem in der Berufsbildung bedeutsam, wo ein eidgenössischer Fähigkeitsausweis gesamtschweizerisch etwa Gleichwertigkeit im Wissen und Können garantieren sollte. Andernfalls verlieren Berufsbezeichnungen an Aussagekraft.

d) Einzig verbindliche Minimallehrpläne schaffen *faire Voraussetzungen* für zentrale *Prüfungen*. Erscheinungen bei den Eidgenössischen Maturitätsprüfungen oder zentralen Aufnahme- und Schlussprüfungen sind beredte Beispiele für Ungerechtigkeiten gegenüber Schülern.

e) Verbindliche Minimallehrpläne erleichtern die *Koordination* zwischen den *Schulstufen*, eine Forderung, die angesichts der Stoffülle und der Tendenz, laufend weitere Lernbereiche auf tiefere Schulstufen zu ziehen, immer dringlicher wird. Dabei sollte es möglich sein, die Lehrpläne der höheren auf diejenigen der tieferen Schulstufen auszurichten, um einerseits die motivationshemmenden Wiederholungen zu beseitigen und andrerseits der zunehmenden Stoffülle besser Herr zu werden.

   Nicht minder wichtig ist die *Koordination* im berufsbildenden Bereich zwischen *Berufsschule* und *Arbeitsplatz*. Die Wirksamkeit des dualen Systems könnte mit einer solchen Abstimmung ganz wesentlich erhöht werden. Deshalb sieht das Berufsbildungsgesetz auch Modell-Lehrgänge für die Ausbildungsbetriebe vor. Ihre Verwirklichung hängt aber stark von der Aussagekraft der schulischen Lehrpläne ab.

f) Sofern Curriculumreformen und -revisionen sorgfältig durchgeführt werden, sind die Lehrpläne *Erneuerungsträger* für die Schule, indem sie ausgewogene und sinnvolle Innovationen bringen. Angesichts des Beharrungsvermögens der Schule auf der einen Seite (man denke etwa an die kaum zu überwindenden Schwierigkeiten bei der Einführung von integrativen Fächern auf der Oberstufe des Gymnasiums) und der gelegentlichen Fortschrittseuphorie auf der anderen Seite (es sei an die zum Teil ziellose und unkoordinierte Einführung des Informatik-Unterrichtes erinnert), kommt dieser innovativen Funktion der Lehrpläne grösste Bedeutung zu. Allerdings bedarf es dazu genügend präziser Lehrplanvorgaben. Mit groben Inhalts- und Stoffumschreibungen kann der für den Schulalltag notwendige innovative Antrieb nicht gegeben werden.

Zum Problem der Flexibilität und Zukunftsgerichtetheit von Lehrplänen (Curricula)

Leider sind auch in der Schweiz immer wieder - auch revidierte - Lehrpläne zu finden, die recht unflexibel und zum Teil auch wenig zukunftsgerichtet sind. Dies mag unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass zu wenig genau überlegt wird, welche Voraussetzungen Flexibilität und Zukunftsgerichtetheit ausmachen. Unseres Erachtens sind es vier Dinge:

1. Der Schüler muss sich neue *Informationen beschaffen* und sie *verstehen* können. Voraussetzungen dazu sind:

- Gute Kenntnisse der *Muttersprache* und allenfalls von Fremdsprachen (Computertechnologie), um gefundene Informationen zu verstehen, die darin steckenden Probleme zu erfassen und die vermittelten Erkenntnisse richtig interpretieren zu können.

- Ein umfassendes und gut *strukturiertes, breites Grundlagenwissen* (Struktur- und nicht Faktenwissen) (Dubs, 1985a), um mit dessen Hilfe fähig zu sein, neue Sachverhalte und Erkenntnisse richtig in eine Ganzheit (in ein Netzwerk) einzubauen, und um bei Lücken und Unsicherheiten zu wissen, in welchen Bereichen weitere Informationen zu suchen sind.

2. Er muss die neuen Informationen auf *konkrete, aktuelle und lebensnahe Situationen anwenden, eigene Einsichten gewinnen* und allenfalls einen Beitrag zur *Weiterentwicklung der neuen Einsichten* leisten können. Voraussetzungen dazu sind:

   - Ein sorgfältig aufgebautes Begriffswissen, mit dem neue Zusammenhänge erkannt und entwickelt werden können.

   - Arbeits-, Denk-, Problemlöse- und Kreativitätstechniken in den einzelnen Lernbereichen, damit mit dem Wissen überhaupt gearbeitet (operiert) werden kann.

3. Er muss den *Willen* haben, sich selbständig mit neuen Informationen, Problemen, Ideen usw. auseinanderzusetzen. Dazu bedarf es:

   - Einer guten Motivation und einer Umgebung, die einer Willensanstrengung die gebührende Beachtung verleiht.

   - Guter Wissens- und Könnensvoraussetzungen, um zu erkennbaren Lernfortschritten zu gelangen, die selbstverstärkend wirken.

4. Er muss der Zukunft *optimistisch* begegnen können und am Lernen *Freude* haben. Dazu braucht es:

   - Die Fähigkeit, sich mit Werten auseinandersetzen zu können und sein Verhalten im Sinne eigener Werte steuern zu können.

   - Lerngegenstände, die vom Schüler als sinnvoll empfunden werden und persönliche Sicherheit und Zufriedenheit zu geben vermögen, damit die Lernfreude tatsächlich steigt.

Sofern Lehrpläne sorgfältig entwickelt werden, kann diesen Anforderungen ohne weiteres Rechnung getragen werden. Wesentlich erscheinen uns die folgenden Postulate:

a) Niemand weiss mit Sicherheit, welche Wissensbereiche und welches Wissen in Zukunft bedeutsam ist. Deshalb sind die Lehrpläne von Faktenwissen zu entlasten. Hingegen müssen sie auf ein breites *Grundlagenwissen*, das gut strukturiert und vernetzt ist (Strukturwissen), ausgerichtet werden, das bleibende Bedeutung hat. Dieser von Bruner (1958) initiierte Ansatz gewinnt heute für zukunftsgerichtete und flexible Lehrpläne allergrösste Bedeutung. Insbesondere ist der Irrlehre entgegenzutreten, angesichts der immer besseren Möglichkeiten bei der Speicherung und beim Abruf von Informationen und des raschen Wandels könne die Wissensvermittlung abgebaut werden. Für die zukunftsgerichtete Curriculumentwicklung stellt sich die Forderung anders: *Abbau des additiven Faktenwissens zugunsten eines breiten Begriffs- und Strukturwissens*. Die Breite ist - entgegen vielen Meinungen - nötig, damit die Schüler mit der *gesamten* Umwelt interaktionsfähig bleiben und nicht zu früh zu Spezialisten mit zu engem Horizont werden.

b) Strukturiertes und vernetztes Wissen, das die Aufsummierung von einzelnen Fakten überwinden will, erfordert stärkeres Lernen an ganzheitlichen Modellen und Netzwerken, in denen Prinzipien und Regeln sowie Zusammenhänge anstelle von vielen sich rasch wandelnden Einzelheiten im Vordergrund stehen. Dabei müssen Modelle nicht abstrakt und theoretisch sein, sondern Modelle können einen sehr grossen Praxisbezug haben.

c) Innerhalb dieser Wissensstrukturen ist eine starke Prozess- (oder Handlungs-) orientierung des Unterrichtes anzustreben, d.h. der Unterricht ist an Problemen, Fällen, Aktualitäten, lebens- und berufsnahen Situationen so zu gestalten, dass möglichst viele Lern- und Arbeitstechniken sowie Problemlöse- und Kreativitätstechniken in den einzelnen Fächern angewandt werden können. Eine solche Form von Unterricht fördert das Intellektuelle und die Fähigkeit des selbständigen Lernens, und - entgegen einer verbreiteten Meinung - nicht ein eigenständiges Fach mit Lern- und Arbeitstechniken, denn eine solche methodische Bildung kann den fachspezifischen Denk- und Arteitsmethoden nicht gerecht werden. Dies bedeutet, dass ein zukunftsgerichteter Lehrplan prozessorientierte Lernziele, die auf ein gut strukturiertes Grundlagenwissen ausgerichtet sind, enthalten muss.

d) Die Förderung des Willens, Neues zu lernen, lässt sich nicht über irgendwelche «psychologischen Spiele» zur Stärkung der Persönlichkeit erreichen, sondern sie ist durch klare, zukunftsgerichtete und in fairer Weise verwirklichte Leistungsforderungen zu erreichen. Wer nicht in der Schule lernt, geforderte Leistungen zu erbringen, der wird im Leben nie den Willen aufbringen, sich durch eigene Initiative weiterzubilden. Er wird dazu nicht nur aus persönlichkeitsbedingten Gründen nicht in der Lage sein, sondern es wird ihm auch am Willen fehlen, weil er es in der Schule verpasst hat, sich

diejenigen Grundlagen zu erarbeiten, die er braucht, um überhaupt fähig zu sein, neue Informationen zu erfassen und zu erfahren. Deshalb werden nur fordernde Lehrpläne zukunftswirksam sein (Rosenshine, 1976).

e) Alle diese Ziele lassen sich nur erreichen, wenn die Schüler optimistisch an das Lernen gehen. Voraussetzung dazu sind Lehrpläne, die nicht nur auf Infragestellen und Relativierung von allem Bestehenden ausgerichtet sind, sondern Kritikfähigkeit *und* Selbstkritik entwickeln und die Schüler befähigen, innerhalb einer unserer pluralistischen Gesellschaft angemessenen Bandbreite ihre eigene gesellschaftspolitische Position zu finden. Dies dürfte, soll unsere Gesellschaft auch in Zukunft gestaltbar bleiben, eine der wichtigsten Aufgaben der Schule werden. Dass dazu Lehrpläne konkretisierende Hilfestellungen leisten müssen, wurde bereits begründet.

Viele Lehrer fürchten, verbindliche Minimallehrpläne könnten zu einem Kontrollinstrument werden. Diese Gefahr mag da und dort bestehen. Vielleicht wäre dies im *Interesse der Schüler* auch gar nicht immer schlecht. Für uns selbst ist indessen die *Anregungsfunktion* nicht nur wichtiger, sondern *entscheidend*, gerade im Interesse der Schüler.

Das Spannungsfeld zwischen Bildungsphilosophie und empirischer Pädagogik

Die eigentliche Fehlentwicklung der Curriculumtheorie begann, als man glaubte, mit empirischen Verfahren liessen sich «objektive» Lehrpläne entwickeln. Solche Lehrpläne, die sich an Qualifikationsanforderungen, Situationsanalysen usw. orientierten (vgl. dazu die an sich wertvollen Darstellungen von Isenegger, 1972; Bossart, 1975), mussten zu einem verkürzten und/oder technokratischen Unterricht führen, weil entweder unreflektierte Normen in den Lehrplan Eingang fanden oder blosse Zweckrationalität angestrebt wurde.

Allen pädagogischen Entscheidungen vorgelagert ist die Problematik des Zustandekommens der Normen und deren Stellenwert für das Curriculum. Da Normen nicht wahrheitsfähig sind, bleibt nichts anderes übrig, als sie als Teil der Curriculumentwicklung zu verstehen (Künzli, 1975), indem unter den beteiligten Entwicklern ein *Konsens* zu finden ist, wobei es selbst wieder eine normative Entscheidung ist, wie weit die «geistigen Mächte der Gesellschaft» berücksichtigt sein sollen. In einer pluralistischen Gesellschaft wird dies immer ein Minimalkonsens sein. «Er ist der Ausdruck der Vernunft aller Beteiligten im Interesse der Betroffenen, vor allem der Jugend, in der Vorbereitung auf das Leben keinen Stillstand oder Rückschritt zu verursachen» (Neven, 1983).

Dem Verfahren der Konsensentwicklung (vgl. z.B. Füglister, 1978), das zu einem *Richtziel* (oder *Leitideen*) für einen ganzen Lehrgang und/oder einzelne Fächer führt, ist bei künftigen Lehrplanreformen viel Gewicht beizumessen, um

die Schule über das Realwissenschaftliche, Technokratische und Vordergründige hinauszuführen. Nur klare normative Vorstellungen im Lehrplan vermögen der Schule das mehr zu geben, was heute immer stärker gefordert wird: Menschlichkeit und Persönlichkeitsbildung. Nicht Lehrpläne haben dies - wie immer wieder behauptet wird - verhindert, sondern es ist meistens die oberflächliche Bearbeitung der Richtziele (oder Leitideen). Deshalb ist auch zu fordern, dass *Verfahren und Entscheid über die normativen Grundlagen eines Curriculums offengelegt und begründet werden.*

Aufgabe des Richtziels ist es nicht nur, das *Normative* des Curriculums zu klären, sondern es ist auch zu entscheiden und zu begründen, welche *pädagogischen Absichten* angestrebt und welche *Schwerpunkte* zu setzen sind. In dieser Hinsicht sind unseres Erachtens die Möglichkeiten der Verknüpfung von Curriculumentwicklung und fachdidaktischen Ansätzen bei weitem nicht ausgeschöpft. Leider ist es hier nicht möglich, diese Zusammenhänge aufzuzeigen, so dass wir auf eigene Arbeiten in den Wirtschaftsfächern verweisen müssen (Dubs, 1985a, 1985b). Immerhin sei an einem immer wieder auftretenden Problem bei der Entwicklung von wirtschaftskundlichen Curricula gezeigt, was gemeint ist. Selbst wenn Einigkeit über die normativen Aspekte des Wirtschaftskunde-Unterrichtes besteht, ist noch längstens nicht bestimmt, nach welchem didaktischen Ansatz unterrichtet werden soll. Denkbar sind ein wirtschaftsbürgerlicher, bei dem am Beispiel allgemeiner betriebs- und volkswirtschaftlicher Themenbereiche gearbeitet, oder ein wirtschaftsberuflicher Ansatz, bei dem von Ansprüchen einer Berufstätigkeit ausgegangen wird. Viele Missverständnisse um den Wirtschaftskunde-Unterricht könnten vermieden werden, wenn man sich nicht nur über den normativen Gehalt, sondern auch über den didaktischen Ansatz mehr Gedanken machte.

Das Problem der Lernziele

Empirische Verfahren bei der Ermittlung der Lerninhalte

Das Richtziel steckt den Rahmen für die inhaltliche Gestaltung des Curriculums ab. Aufgrund der Vorgaben (Vorentscheidungen) des Richtziels wird es vor allem dann sinnvoll, empirische Verfahren zur Bestimmung der Lerninhalte einzusetzen, wenn sehr umstritten ist, welche Inhalte vermittelt werden sollen, oder wenn klare Vorstellungen über die inhaltlichen Erfordernisse fehlen. Dieser Problematik soll hier aber nicht nachgegangen werden, sondern wir beschränken uns auf die Darstellungsform im Lehrplan und versuchen zu begründen, warum wir weiterhin der Ueberzeugung sind, dass Lehrpläne mit *operationalen Lernzielen* die besten Voraussetzungen schaffen, damit ein Lehrplan die Anregungsfunktion erfüllen kann.

Die Rechtfertigung der operationalen Lernziele

Dass die behavioristische Richtung der Operationalisierung von Lernzielen als Fehlentwicklung zu bezeichnen ist (Aebli, 1976), braucht nicht mehr begründet zu werden. Hingegen erscheint uns die generelle Ablehnung von operationalen Lernzielen als eine Ueberreaktion, denn Minimallehrpläne können ihre Funktion nur richtig erfüllen, wenn genügend genaue Vorgaben über die Lerninhalte geschaffen werden. Dazu eignen sich operationale Lernziele am besten, sofern sie höheren als behavioristischen Ansprüchen zu genügen vermögen.

Nach unserer heutigen Auffassung müssen operationale Lernziele folgende Bedingungen erfüllen:

1. *Strukturorientierung:* Der grosse Irrtum behavioristischer Lernziele liegt darin, dass oft nicht Grundlagen für die Anwendung von Begriffen geschaffen, sondern Verhaltensweisen schematisch eingeübt werden. Richtig verstandene operationale Lernziele schaffen zunächst Wissensstrukturen (thematische Strukturen oder Netzwerke), mit denen gearbeitet werden kann.

2. *Prozessorientierung (Handlungsorientierung):* Die Lernziele halten nicht nur irgendwelche Ergebnisse von Lernprozessen (Denkmethoden, Arbeitstechniken) fest, sondern sie regen Lernprozesse an und stellen die Beziehung zu den Wissensstrukturen her.

3. *Dauerhaftigkeit:* Diese Wissensstrukturen sollen so ausgewählt werden, dass sie möglichst viele Einsichten in grössere Zusammenhänge, die von Dauer sind, ermöglichen. Dies lässt sich nur verwirklichen, wenn einerseits auf «liebgewordene» Details und Einzelheiten verzichtet wird und andrerseits ganzheitliches, modellhaftes Denken den Lehrplan prägt.

4. *Klarheit und Eindeutigkeit* der Formulierung *ohne* jeden Lernschritt vorschreiben zu wollen: nur unter der Bedingung nicht interpretationsbedürftiger, aber genügend umfassender Lernziele kann der Lehrplan die Anregungsfunktion erfüllen. Insbesondere blosse Stoffangaben genügen dafür nicht.

Diese Bedingungen seien im folgenden an zwei Beispielen verdeutlicht.

1. Beispiel

Blosse Stoffangabe:	- Die Unternehmung mit ihrer Umwelt. - Unternehmungsmodell. - Zielkonflikte.

Ungenügendes behavioristisches Lernziel:	- Die Unternehmung mit ihren Beziehungen zur Umwelt erklären und Zielkonflikte aufzeigen. - Das Unternehmungsmodell beschreiben.
Gutes operationales Lernziel:	- Mit Hilfe eines Unternehmungsmodelles die Wechselwirkungen der Unternehmung mit der Umwelt erklären, die verschiedenen Ansprüche an die Unternehmung ableiten sowie mögliche Zielkonflikte ermitteln.

Im operationalen Lernziel kommen die Strukturorientierung (Modell und Wechselwirkungen) sowie die Prozessorientierung (Ansprüche ableiten, Zielkonflikte ermitteln) zum Ausdruck. Ausserdem ist das Lernziel klar und eindeutig, und es regt nicht zu einer additiven Wissensvermittlung, sondern zu vernetztem Denken an, ein Prozess, der vielen Lehrern Mühe bereitet.

2. Beispiel

Blosse Stoffangabe:	- Ziele des Umweltschutzes. - Umweltpolitik.
Ungenügendes behavioristisches Lernziel:	- Die Ziele des Umweltschutzes nennen. - Wesentliche Merkmale einer Umweltpolitik nennen.
Gutes operationales Lernziel:	- Anhand der Beziehungen zwischen dem ökologischen und ökonomisch-gesellschaftlichen System alle Ziele des Umweltschutzes ableiten und mit Hilfe eines morphologischen Kastens eine ganzheitlich orientierte Umweltpolitik entwerfen.

Bei diesem Lernziel dürfte neben der Struktur- und Prozessorientierung der Anregungsgehalt (eine Umweltpolitik mit Hilfe eines morphologischen Kastens entwerfen) noch deutlicher zum Ausdruck kommen.

Diese beiden Beispiele zeigen zugleich, dass gute Lernziele mehr sind als blosse Redaktionsübungen. Die Zielformulierung ist nur der letzte Schritt umfassender didaktischer Ueberlegung. Unseres Erachtens liegt die grosse Schwäche der meisten lernzielorientierten Curricula in der völlig ungenügenden didaktischen Durcharbeit der Lerninhalte. Lehrpläne, in denen diese Arbeit nicht geleistet wird, können keine Anregungsfunktion haben und sind damit nutzlos.

Affektive Lernziele

Diese Problematik stellt sich im Zusammenhang mit den affektiven Lernzielen in noch schärferer Weise. Die Vernachlässigung des Affektiven in unseren Lehrplänen ist zu einem guten Teil auf das Unvermögen der didaktischen Durchar-

beit der allgemeinen Zielvorstellungen zurückzuführen. Deshalb glauben wir auch, dass Lehrpläne, die aus Leitideen und Stoffplänen bestehen, die affektive Seite des Unterrichtes vom Lehrplan her nicht lösen, weil sie keine unterrichtspraktischen Ideen geben. Anzustreben sind auch hier anregende Lernziele, die aber nur entwickelt werden können, wenn allgemeine Zielvorstellungen anhand theoretischer Grundlagen zur affektiven Erziehung didaktisch gut durchgearbeitet werden. Im Bereich der von uns vertretenen Wirtschaftsfächer bieten die Arbeiten von Oser (1985) interessante Ansätze, die wir für die Wirtschaftsfächer weiterentwickelten (Dubs, 1985a).

Das Projektmanagement in Lehrplanprojekten

Viele Lehrplanprojekte bringen nicht den erwarteten Erfolg, weil der Projektablauf nicht optimal gestaltet werden konnte. Aufgrund unserer Erfahrung sollten folgende Bedingungen erfüllt sein:

a) Erfolgreiche Curriculumarbeit setzt die Zusammenarbeit zwischen Behörden, Wissenschaft, Lehrern und interessierten Kreisen im weitesten Sinn voraus. Die wirkungsvolle Mitarbeit der Lehrer ist nur gesichert, wenn ihnen eine angemessene Stundenentlastung zugesichert wird - ein Postulat, das heute angesichts des Lehrerüberflusses leichter erfüllt werden könnte. Ohne Stundenentlastung ist die Beanspruchung der Lehrer zu gross, so dass es rasch zu Ermüdungserscheinungen kommt.

b) Aufgabe der Wissenschaft ist es, das Projekt zu steuern und den Input für Innovationen zu geben.

c) Vor Beginn der Curriculumarbeit müssen die Projektmitarbeiter in die Curriculumentwicklung eingeführt werden, damit der einheitliche Bezugsrahmen sichergestellt ist. Ebenso muss der Projektablauf abschliessend festgelegt sein, damit sich Behörden und Projektmitarbeiter konkrete Vorstellungen über Zeitaufwand und Kosten machen können. Beides wird meistens unterschätzt, wenn auch die Wissenschaft oft zu allzu aufwendigen Projekten neigt.

d) Angesichts der vielen Entscheidungen, die zu treffen sind, empfiehlt es sich, im Projekt eine *Lehrplangruppe* (sie entwickelt das Curriculum) und eine *Validierungsgruppe* (sie validiert die Arbeit der Projektgruppe) zu bilden. In der Validierungsgruppe sollte der Auftraggeber (Amt, Departement) vertreten sein, damit die Kommunikation spielt und die Inkraftsetzung nicht plötzlich zu Schwierigkeiten führt.

e) Im Rahmen der Projektskizze sollten Fragen der Lehrmaterialien und der Lehrerfortbildung bereits abschliessend geklärt werden.

f) Besonders bedeutsam ist, dass die Entscheidungskompetenzen im Rahmen des Projektes im voraus grundsätzlich und abschliessend festgelegt sind.

g) Im Hinblick auf die Umsetzungsprobleme in der Praxis sollte die Lehrplangruppe in der Umsetzungsphase Beratungsfunktionen übernehmen können. Einen interessanten Ansatz dazu bietet Hall (übersetzt in Dubs, 1985a).

An allgemeinbildenden staatlichen Schulen dürften diese Postulate leichter zu verwirklichen sein. Schwierigkeiten ergeben sich im berufsbildenden Bereich, wo insbesondere bei den Wirtschafts- und Berufsverbänden die Projektmitarbeiter fehlen. Angesichts der Wichtigkeit der Lehrpläne im berufsbildenden Bereich meinen wir, seien regelmässig Ausbildungskurse in Curriculumentwicklung anzubieten, damit der hohe Stand vieler berufsbildender Lehrpläne gehalten werden kann.

LITERATUR

Aebli, H., Grundformen des Lehrens. 9. Auflage, Klett, Stuttgart 1976

Biga (Hrsg.), Lehrplan im Fache Staats- und Wirtschaftskunde. Bern 1976.

Bossart, K., Verfahren zur Lernzielerhebung. Beltz, Basel 1975.

Bruner, J., The process of education. Vintage Books, New York 1958.

Dubs, R., Lehrplanentwicklung an gewerblichen Berufsschulen in der Schweiz. In: Schule und Arbeitswelt. Band 111, Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1976, S. 193 ff.

Dubs, R., Wirtschaftskunde (Lehrerausgabe). 3. Auflage, Sauerländer, Aarau 1983/84.

Dubs, R., Kleine Unterrichtslehre für den Lernbereich Wirtschaft, Recht, Staat und Gesellschaft. Sauerländer/SKV, Aarau/Zürich 1985a.

Dubs, R., Rechnungswesen im Unterricht an Wirtschaftsgymnasien, Diplomhandelsschulen und kaufmännischen Berufsschulen. In: Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen, 79. Jahrgang, Basel 1985b, Nr. 5, S. 140 ff.

Dubs, R., Metzger, C., Haessler, T., & Seitz, H.,
Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung. 3. Auflage, SKV, Zürich 1974.

Dubs, R., Metzger, C., Seitz, H. u.a.,
Die Wirksamkeit des Wirtschaftskundeunterrichtes bei verschiedenen didaktischen Ansätzen und verschiedenen Unterrichtsverhalten des Lehrers, Studien und Berichte des IWP, Heft 5, St. Gallen 1986.

Füglister, P., Lehrziel-Beratung. Zur Reflexion didaktischen Handelns mit Schülern. Kösel, München 1978.

Hameyer, U., Frey, K., & Haft, H.,
Handbuch der Curriculumforschung. Beltz, Weinheim 1983.

Isenegger, U., Lernzielerhebung und Curriculumkonstruktion. Beltz, Weinhein/Basel 1972.

Künzli, R. (Hrsg.), Curriculumentwicklung - Begründung und Legitimation. Kösel, München 1975.

Neven, P., Modelle zur Curriculumkonstruktion. In: M. Twardy, Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften, Band 3/Teil 1, VH Verlag, Düsseldorf 1983, S. 111 ff.

Oser, F., Moral and Value Education. Berichte zur Erziehnungwissenschaft, Pädagogisches Institut, Fribourg 1984.

Oser, F., Das moralische Grenzgänger-Syndrom: Eine Interventionsstudie zur Förderung sozial-moralischer Identität bei Lehrlingen. In: Oerter, R. (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. VGH Verlagsgesellschaft, Weinheim 1985, S. 111 ff.

Rosenshine, B., Classroom Instruction, in: N.L. Gage, (Ed.) The psychology of Teaching Methods. The University of Chicago Press, Chicago 1976, S. 335 ff.

Sipri, Wozu Lehrpläne? und Die Arbeit in Lehrplankommissionen. Sipri, 1. Teilprojekt, Bern 1985.

Von Wartburg, W., Entwurf einer liberalen Bildungspolitik. In: Refexion, Nr. 8, Liberales Institut, Zürich 1984, S. 20 ff.

Walker, D.F., & Schaffarzick, J.,
Comparing Curicula. In: Review of Educational Research, 44. Jahrgang, Washington 1974, Nr. 1.

Weniger, E., Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Didaktik als Bildungslehre. Teil 1, Beltz, Weinheim o.J. (Erstfassung 1930).

Westphalen, K., Lehrplan, Richtlinien, Curriculum. Klett, Stuttgart 1985.

Wettstein, E., Bossy, R., Dommann, F., & Villiger, D.,
Die Berufsbildung in der Schweiz. Eine Einführung. DBK-Verlag, Luzern 1985.

RÉSUMÉ

Le développement de curricula: essai d'évaluation de la situation actuelle

L'essai d'analyser la situation actuelle des travaux sur le développement de curricula aboutit aux conclusions suivantes:

1. Nous sommes persuadés que notre système scolaire a besoin de plans d'étude minimaux basés sur des objectifs d'apprentissage.
2. Le développement de tels plans est très prétentieux. Notamment, il faut tenir compte des points suivants:
   - La philosophie de l'éducation et les approches empiriques doivent se compléter mutuellement.
   - Les objectifs opérationalisés nécessitent une analyse didactique beaucoup plus approfondie, et ils doivent aller au delà du behaviorisme.
   - Les plans d'étude doivent être plus innovatifs et utilisables pour des enseignants actifs.
   - Pour ces raisons, la fonction de stimulation nécessite une plus ample considération dans le développement de ces plans.

3. La coopération entre science et pratique scolaire doit être améliorée et intensifiée. La science doit s'efforcer de comprendre les problèmes, les possibilités et le langage des enseignants, et ceux-ci doivent être plus ouverts envers la science. Pour les plans d'étude, ceci signifie que la théorie

des curricula doit regagner l'importance qu'elle avait jadis dans la formation des enseignants.

4. Des nouveaux curricula n'auront une chance d'influencer la pratique que si les moyens d'enseignement et la formation continue des enseignants y sont adaptés. Il est particulièrement important pour la crédibilité des scientifiques que ceux-ci fassent des démonstrations pratiques de leurs idées dans des cours de formation continue et qu'ils puissent transmettre les outils pour réaliser les innovations.

SUMMARY

Development of curricula: attempted analysis of the state of the field

The attempted analysis of the state of the field in curriculum development yields the following conclusions:

1. We are convinced that our school system needs goal-oriented minimal curricula.

2. The development of such curricula is very demanding. Especially, the following points must be taken into account:
   - Both philosophy of education and empirical approaches must be combined in a meaningful way.
   - Operational goals must be based on a better didactical analysis, going beyond behaviorism.
   - Curricula must be more innovative in a way that is useful for active teachers.
   - Therefore, in the development of a curriculum, its stimulation function needs much more attention.

3. The cooperation between science and educational practice must be improved and intensified. The scientists must pay more attention to the problems, possibilities and language of the teachers, while the teachers must be more open towards science. This means that teacher training must put more emphasis on curricular theory.

4. New curricula will be realized only under the condition that text books are adapted to it, as well as the complementary training. For the credibility of the scientists, it is particularly important that they demonstrate their ideas practically in training sessions and that they can transmit the instruments to realize the innovations.