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

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

Rubrik: Die Entwicklung künftiger Lehrpläne

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: 13.07.2025

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

IV. Teil: Die Entwicklung künftiger Lehrpläne

Anton Strittmatter

Vorbemerkungen

Wie macht man einen neuen Lehrplan? – Wer als beauftragter Schulinspektor, Schulleiter oder Vorsitzender einer Lehrplankommission sich mit dieser Frage an Kollegen oder an Curriculumfachleute an Hochschulinstituten wendet, erwartet nicht selten eine klare und direkt in Arbeitsanweisungen umsetzbare Antwort. Auch unsere folgenden Ausführungen und Empfehlungen zur Entwicklung von Lehrplänen sind solchen Bedürfnissen entsprungen und müssen sich diesem Anspruch stellen. Können wir also beginnen mit «Man nehme ...»?

Wenn wir einen Architekten fragen, wie wir unser Haus bauen sollen, wird er uns kaum eine gedruckte Arbeitsanleitung abgeben, mit welcher wir dann auf die Wiese gehen und zu graben beginnen können. Er wird uns vielmehr zunächst eine Reihe von Fragen stellen: Was für ein Haus? Wer soll darin mit welchen Ansprüchen wohnen? Wieviel wollen Sie auslegen? Wann muß es fertig sein? Ist auf benachbarte Gebäude und Straßen Rücksicht zu nehmen? Er wird uns also eine Reihe von Entscheidungen abverlangen und uns auch beratend Gesichtspunkte nennen, welche bei unseren Entscheidungen zu bedenken sind. Er wird uns auf Konsequenzen alternativer Entscheidungen hinweisen und dafür sorgen, daß die statischen Gesetzmäßigkeiten und funktionalen Zusammenhänge als Möglichkeiten und Grenzen berücksichtigt werden. So kommt es, daß eben bei denselben statischen Gesetzen und architektonischen Regeln verschiedene Bauherren mit verschiedenen Bauverfahren verschiedene Einfamilienhäuser, Verwaltungshochhäuser oder Flußbrücken bauen, daß eben die Baupläne für das Gemeindehaus in der Stadt X nicht einfach zum Bau des Gemeindehauses im Dorf Y wiederverwendet werden können.

Wir meinen, daß die Situation in der Lehrplanentwicklung grundsätzlich dieselbe ist. So kann denn hier kein Rezeptbuch zur Lehrplanentwicklung, kein allgemeingültiges Ablaufschema für Lehrplanprojekte vorgelegt werden. Was aber möglich ist und hier angeboten werden soll, ist ein kleines «Handbuch für Lehrplanarchitekten», welches die zu beantwortenden Entscheidungsfragen nennt, auf die zu berücksichtigenden Rahmenbedingungen und Konstruktionsgrundsätze hinweist und – analog zu den statischen Gesetzen der Architektur – auf Erfahrungen und logische Zusammenhänge aufmerksam macht.

Soweit es das Anliegen der Koordination und Zusammenarbeit in der Lehrplanentwicklung verlangt, gehen wir allerdings doch einen Schritt weiter: Ausgehend von unseren schweizerischen Verhältnissen und von Optionen, die wir als anerkannt oder zumindest verbreitet betrachten können (zum Beispiel Thesen aus der Interlakener Tagung der Pädagogischen Kommission), werden einige konkrete Verfahrensgrundsätze und Vorschläge für die Abwicklung von Lehrplanprojekten auf kantonaler und regionaler Ebene aufgestellt.

1. Phasen der Lehrplanentwicklung

Eine konkrete Handlungsregel können wir dennoch gleich zu Anfang vorwegnehmen, da sie einfach und unproblematisch ist - obschon nicht selten dagegen verstoßen wird. Die Regel, welche grundsätzlich für die Entwicklung jedes anspruchsvolleren Produkts gilt, lautet:

Die Entwicklung von Lehrplänen gliedert sich in fünf grobe Phasen: Planung - Entwicklung - Erprobung - Entscheidung - Einführung, denen je eigene Zeitabschnitte, Entscheidungsprobleme, Durchführungsschwierigkeiten und oft auch Organisationsformen zukommen.

In der Phase der *Planung* werden die Ziele des Lehrplanprojekts festgelegt oder näher bestimmt, die Rahmenbedingungen analysiert, die Verfahrensprinzipien bestimmt, Arbeits- und Organisationspläne erstellt usw. Auch fallen in dieser Phase meist schon gewisse Vorentscheidungen zu Funktion und Inhalt des Lehrplans, indem eben durch die Bestimmung des Lehrplanaufbaues, der Verfahrensprinzipien, der zu beteiligenden Mitarbeiter oder der Informationsquellen schon gewisse Richtungen vorgezeichnet werden.

In der Phase der *Entwicklung* wird gemäß Projektplan das Produkt Lehrplan erarbeitet. Einzelne Fachleute oder Kommissionen formulieren Bildungsziele, setzen Stoffprogramme, entwickeln methodische Hinweise und anderes mehr bis hin zur graphisch-technischen Ausgestaltung des Lehrplanes.

Bei der *Erprobung* des Lehrplanes wird überprüft, wieweit Inhalt und Form des Lehrplans sachlich richtig, pädagogisch wünschbar und für den Lehrer in der Unterrichtsvorbereitung und für andere Benützer praktisch verwendbar sind. Anspruchsvollere Erprobungen überprüfen auch die Wirkung des Lehrplanes auf den Unterrichtserfolg beim Schüler. Sehr oft wird eine Lehrplanbeurteilung jedoch nicht als eigentliche Erprobung, sondern lediglich in Form einer Vernehmlassung durchgeführt.

Der erprobte Lehrplan kann nun den verantwortlichen Schulträgern zur *Entscheidung* beziehungsweise Genehmigung vorgelegt werden. Man kann den ganzen Lehrplan verbindlich erklären, nur gewisse obligatorische Teile beschließen oder gar den ganzen Lehrplan bloß im Sinne einer Empfehlung erlassen.

Lehrpläne, welche von der Form und vom Inhalt her neue Anforderungen an die Lehrer stellen, können nach ihrer Genehmigung nicht einfach publiziert und ausgeteilt werden, sondern bedürfen einer besonderen *Einführung* in Lehrerfortbildungskursen und meist auch in der Lehrergrundausbildung.

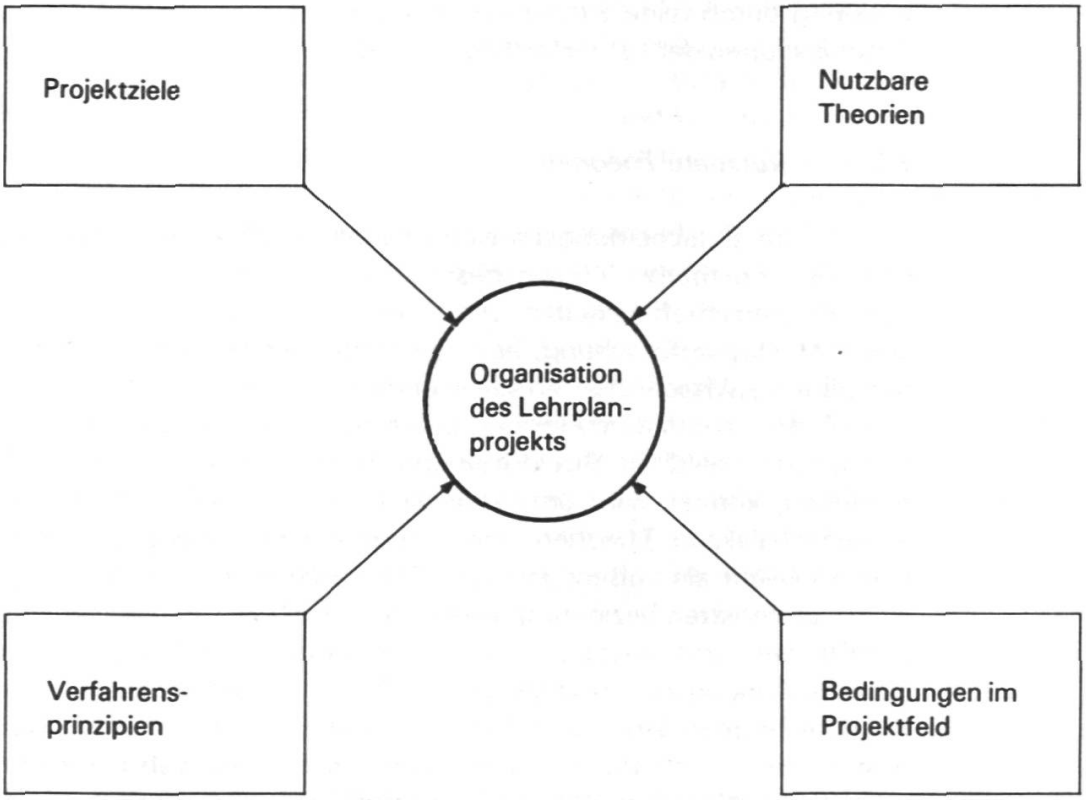
Besieht man bisherige Lehrplanprojekte, so stellt man oft eine Vernachlässigung der Phasen «Planung», «Erprobung» und «Einführung» fest. Man vergißt sie, weiß nicht, wie sie durchzuführen sind, oder glaubt, Zeit, Geld und Personalaufwand sparen zu können. Erfahrungsgemäß lohnen sich solche Einsparungen aber nicht. Mangelhafte Planung wird durch spätere zeitraubende oder qualitätsmindernde Pannen bezahlt. Fehlende Erprobung und Einführung bewirken eine geringe Identifikation der Lehrer mit dem Lehrplan, eine entsprechende geringe Gebrauchshäufigkeit oder eine falsche Verwendung des unvertrauten neuen Lehrplanes.

Wir haben oben gesagt, daß den fünf Phasen je eigene Zeitabschnitte zukommen. Dies darf nicht eng verstanden werden, wie wenn zum Beispiel nur am Anfang eines Lehrplanprojekts geplant würde oder nur nach Vorliegen des Lehrplanes eine Erprobung stattfinden könnte. Vielmehr sind die einzelnen Phasen als Schwerpunkte bezüglich der Aufgaben in einem Lehrplanprojekt aufzu-

fassen. Es findet eine *Phasenüberlappung* statt, was bedeutet, daß grundsätzlich in jedem Zeitpunkt eines Lehrplanprojekts jede der zu den einzelnen Phasen genannten Tätigkeiten erfolgen kann. Bei Lehrplanprojekten, welche sich nicht eine ausgebaute und professionnelle Projektleitung leisten können, erscheint es immerhin besser, die Arbeiten schwergewichtig in die fünf Phasen zu strukturieren, als durch eine allzu komplexe Vermischung der Tätigkeiten die Kontrolle über die zu leistenden Aufgaben zu verlieren.

2. Entscheidungsbereiche und Rahmenbedingungen in der Lehrplanentwicklung

Wenn man unterschiedlich organisierte Lehrplanprojekte vergleicht und sich fragt, woher denn eigentlich die Unterschiede kommen, was denn hauptsächlich ein Lehrplanprojekt prägt, kann man *vier Gruppen von Einflußgrößen* ausmachen:



Wir geben im folgenden eine kurze Beschreibung der einzelnen Bereiche von Einflußgrößen. Im Anschluß daran findet sich eine detaillierte Liste von Entscheidungsfragen und Gesichtspunkten zu diesen vier Bereichen. Die Liste ist als praktische Arbeitshilfe für Projektverantwortliche gedacht und kann vom eiligen Leser übersprungen werden.

2.1. *Projektziele*

Die Frage nach den *Projektzielen* scheint auf den ersten Blick trivial zu sein: Ziel ist doch die Entwicklung eines Lehrplanes. Dieses Ziel muß aber zu-

meist noch präzisiert und vor allem dann durch weitere Ziele ergänzt werden, wenn das Lehrplanprojekt sich als Bestandteil einer umfassenderen Schulreform begreift. Es ist bedeutsam, zu wissen, *was für ein Lehrplan* entstehen soll (siehe Kapitel 3). Welche Inhaltsbereiche und allgemeine Bildungsziele soll er abdecken? Welche Funktionen soll der Lehrplan erfüllen? Welcher Aufbau soll der Lehrplan besitzen? Aus der Absicht, mit dem Lehrplan den Unterricht zu beeinflussen, sowie aus der Einsicht, daß eine gezielte Beeinflussung von Unterricht nur dann nachhaltig geschieht, wenn alle Einflußfaktoren (Lehrplan, Lehrmittel, Einstellungen und Fähigkeiten des Lehrers, Selektionsmechanismen, schulorganisatorische Strukturen usw.) zusammenstimmen, ergibt sich sodann die Notwendigkeit, auch anderen Problemfeldern von Schulreform Beachtung zu schenken. Die Lehrplanentwicklung wird dann zur *Voraussetzung für andere Schulreformziele* oder gar zum *didaktischen Mittel für Veränderungen im Schulwesen* (zum Beispiel Fortbildung von Lehrern durch Beteiligung in Lehrplankommissionen). Es ist in der Projektplanung wichtig, solche weitere Projektziele ebenfalls klar festzulegen und dann die Konsequenzen für die Projektorganisation zu ziehen. Wenn zum Beispiel das Lehrplanprojekt als Mittel zur Fortbildung der Lehrerschaft dienen soll, schließt dies die Lehrplanentwicklung durch reine Expertengruppen aus und macht dies den Einbezug der Organisationen der Lehrerfortbildung in die Projektplanung notwendig.

2.2. *Nutzbare Theorien*

Im Entscheidungsbereich *«Nutzbare Theorien»* geht es darum, sich über den nutzbaren Wissensbestand an Theorien, Modellen, Konzeptionen usw. Rechenschaft zu geben. Die allgemeine Frage lautet: Welche Erkenntnisse aus der Lehrplanforschung, aus den Fachwissenschaften und aus verschiedenen Bildungswissenschaften sollen und können für die Lösung von Problemen im Prozeß der Lehrplanentwicklung beigezogen werden? Weil alle Lehrpläne Aussagen über inhaltliche Strukturen und Vorstellungen vom Lernen in der Schule enthalten, können sehr unterschiedliche fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Theorien oder Konzeptionen herangezogen werden. Was man vielleicht als außenstehender Betrachter sonst interessiert oder amüsiert als Gelehrtenstreit beziehungsweise als Kampf zwischen verschiedenen wissenschaftlichen und weltanschaulichen «Schulen» verfolgt, wird in der Lehrplanentwicklung zur unumgänglichen Entscheidungsfrage. Allzu oft wird diese Frage nicht bewußtgemacht beziehungsweise offen diskutiert, weil man einem bestimmten Lehrplanautor oder einer bestimmten Lehrplankommission Vertrauen schenkt, ohne gewahr zu werden, daß man damit bestimmte Theorien gewählt und andere ausgeklammert hat.

2.3. *Verfahrensprinzipien*

Bei der Planung und Organisation eines Lehrplanprojekts kann man auftauchende Verfahrensprobleme von Fall zu Fall nach Gutdünken lösen. Weil aber die Art der Projektorganisation, wie wir wissen, unmittelbar Einfluß auf das Resultat des Projekts, auf Inhalt und Form des Lehrplans hat, empfiehlt es sich, durch *Verfahrensprinzipien* zum vorneherein festzuhalten, wie man bestimmte Verfahrensprobleme im allgemeinen zu lösen gedenkt. Die soziale Organisation «Lehrplanprojekt» gibt sich gewisse Spielregeln, welche dann auch Gegenstand

der breiteren Diskussion, der behördlichen Entscheidung, der Mitentscheidung durch die Lehrerschaft und der wissenschaftlichen Überprüfung des Entwicklungsprozesses sein können. Das Vorhandensein solcher Verfahrensprinzipien erleichtert auch die Leitung des Lehrplanprojekts insofern, als die laufend zu beantwortenden Entscheidungsfragen im Projekt nicht jedesmal Gegenstand grundsätzlicher Auseinandersetzungen und behördlicher Entscheidungen sein müssen, sondern in Anwendung der Verfahrensprinzipien gelöst werden können.

2.4. *Bedingungen im Projektfeld*

Wie ein Lehrplanprojekt ablaufen kann, hängt sehr wesentlich mit bestimmten vorgegebenen *Bedingungen im Projektfeld* zusammen. Welchen Stellenwert man auch den Verhältnissen im Projektfeld geben will, es ist in jedem Fall von ausschlaggebender Bedeutung, diese Bedingungen sehr genau zu analysieren und in ihren Konsequenzen für die Projektorganisation aufzuweisen. Wenn trotz präziser Zielsetzung und guten Theorien und Verfahrensprinzipien viele bisherige Lehrplanprojekte gescheitert sind, so ist dies meist auf mangelhafte Erfassung und Analyse der Projektfeldbedingungen zurückzuführen.

Es mag nun deutlich geworden sein, weshalb die Frage «Wie macht man einen Lehrplan?» kaum allgemeingültig und konkret zugleich beantwortet werden kann. Das Ablaufs- und Organisationsschema ergibt sich auf dem Hintergrund der Projektziele, Theorien, Verfahrensprinzipien und speziellen Bedingungen im Projektfeld. Ratschläge an jemanden, der einen Lehrplan entwickeln möchte, müssen folglich immer wert- und situationsgebunden sein. Auch die Curriculumforschung kann nur Konsequenzen aus bestimmten Entscheidungen in einer bestimmten Situation aufzeigen, nicht aber allgemeingültige und konkrete Regeln für die Durchführung von Lehrplanprojekten aufstellen. Wenn wir in dieser Schrift dennoch konkrete Empfehlungen zur Lehrplanentwicklung in den Kantonen und in interkantonaler Zusammenarbeit vorbringen, so sind diese durchaus als Wertungen zu verstehen und als Annahmen über gemeinsame situative Bedingungen, welche in den Kantonen bestehen oder geschaffen werden sollten. Es ist klar, daß dies gerade für die Ebene der interkantonalen Zusammenarbeit in nur sehr beschränktem Maß möglich ist.

3. Entscheidungsfragen bei der Planung eines Lehrplanprojekts

Die nachfolgende Liste von Entscheidungsfragen und Rahmenbedingungen in Lehrplanprojekten dient nicht nur als Illustration für die vier nur kurz charakterisierten Gruppen von Einflußgrößen, sondern soll auch mögliche Verhandlungsgegenstände für die weiterführende Diskussion in den Kantonen aufzeigen.

Nicht zuletzt aber kann, wie bereits erwähnt, diese Aufzählung als Checkliste für Schulplanungsdienste und Lehrplankommissionen bei der Planung und Durchführung von Lehrplanprojekten eine praktische Arbeitshilfe sein. Um auch für Projekte mit beschränkten Planungsmöglichkeiten die Verwendung des Fragenkatalogs zu ermöglichen, haben wir die erfahrungsgemäß

zentralen Projektdeterminanten beziehungsweise Fragen mit einem * markiert. Von den mit * bezeichneten Fragen meinen wir, daß sie wirklich das Minimum an Reflexion in einem Lehrplanprojekt darstellen.

3.1. *Liste von Entscheidungsfragen*

- *Projektziele*

*(1) Zu welchen allgemeinen Zielen der Schulreform soll dieses Lehrplanprojekt einen Beitrag leisten? Zum Beispiel:
- bessere Erreichung bestehender beziehungsweise Einführung neuer Bildungsziele (für Schüler);
- Schaffung besserer beziehungsweise neuer Qualifikationen bei den Lehrern;
- Ausbildung bestehender und neuer Kader des Bildungswesens (Spezialisten, Unterrichtsberater, Inspektoren, Erziehungsräte usw.);
- Verbesserung der Organisationsstruktur des Bildungswesens;
- Elternbildung;
- Veränderung der Einstellung der Öffentlichkeit gegenüber Bildungsfragen.

*(2) Welchen inhaltlichen Leitideen (in bezug auf Lernziele, Stoffe, Methoden) von Bildung und Schule soll der Lehrplan entsprechen?

*(3) Welche Funktion soll der Lehrplan erfüllen können, und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die formale Gestaltung des Lehrplanes (Verbindlichkeit, Art der Lehrplanelemente, Ausführlichkeit, Operationalisierungsgrad der Bildungsziele usw.)?

(4) Welche weitere Dokumente sollen im Rahmen des Lehrplanprojektes zur Verwirklichung der allgemeinen Reformziele entwickelt werden (zum Beispiel Lehrmittel, Lehrerfortbildungsprogramme, Schulgesetz, Informationsschriften für die Eltern usw.)?

(5) Sollen infrastrukturelle Elemente für einen dauernden, selbsttragenden Reformprozeß geschaffen werden (zum Beispiel permanente Kommissionen, administrative Dienstleistungsstellen, Forschungs- und Beratungsstellen, didaktische Zentren, Reservoir an Kaderpersonen)?

*(6) Welche Instrumente zur Unterstützung der Arbeit des Lehrers sollen entwickelt werden (zum Beispiel Anleitung zur Unterrichtsvorbereitung, Rückmeldeformulare für die Lehrplankritik, Schülerbeurteilungsbogen, Frageschema zur selbständigen Entwicklung von Unterrichtseinheiten)?

(7) Welche Instrumente für die jetzt und künftig mit Lehrplanentwicklung betrauten Personen sollen bereitgestellt werden (zum Beispiel Literatur zur Curriculumforschung und Didaktik, Handlungsstrategien zur dauernden Lehrplanrevision, Taxonomien zur Lernzielanalyse, Planungstechniken, Evaluationsinstrumente)?

(8) Welche neuen schulorganisatorischen Elemente sind als Konsequenzen aus der Lehrplanerneuerung zu schaffen, beziehungsweise welche Planungsunterlagen für die Schaffung solcher Elemente sind bereitzustellen? Zum Beispiel:
- neue Selektionsregelung;
- Einführung von Team-Teaching;
- neue Veranstaltungsformen in der Lehrerbildung;
- neue Stundentafel und Stundenplanregelung;
- neue Zeugnisregelung;
- neues Entscheidungsverfahren für die Inkraftsetzung von Lehrplänen und Lehrmitteln.

(9) Zu welchen Arbeits- beziehungsweise Problembereichen der Lehrplanentwicklung sollen Forschungsbeiträge in Form von Theorien, Modellen, methodologischen Instrumenten usw. geleistet werden?

- *Nutzung von Theorien*

*(1) Welche theoretische Auffassungen von Lernen sind der Lehrplanarbeit zugrunde zu legen?
*(2) Welche didaktische Theorien und Modelle der Unterrichtsgestaltung sind beizuziehen?
(3) Welches theoretische Vorverständnis bestimmt die formale Organisation der Zielbeschreibung im Lehrplan (zum Beispiel das Verhältnis von obersten Leitideen, komplexen [dispositionalen] Bildungszielen, operationalisierten Lernzielen und Beschreibungen von Lernsituationen)?
(4) Auf dem Hintergrund welcher theoretischer Aussagen ist die Bestimmung der Elemente vorzunehmen, aus welchen ein Lehrplan bestehen soll?
*(5) Welche Theorien kann man beiziehen, um die Entscheidungen über die Gültigkeit von Lehrplaninhalten zu optimieren?
(6) Welche theoretische Einsichten sind zur Beantwortung der Frage beizuziehen, wie offen beziehungsweise wie geschlossen der Lehrplan sein soll?
(7) Welche fachwissenschaftliche (zum Beispiel biologische oder linguistische) Konzepte werden der Findung und Strukturierung von Unterrichtsinhalten zugrunde gelegt?
*(8) Welche fachdidaktische Ansätze stehen zur Strukturierung der Lehrplaninhalte zur Verfügung?
(9) Welche Theorien können zur Erklärung und Planung von Innovationsprozessen Hilfe leisten?
(10) Welche wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse über die Zusammenhänge zwischen Organisationsmerkmalen der Lehrplanentwicklung und den inhaltlichen Ergebnissen der Lehrplanentwicklung sind bekannt?

- *Verfahrensprinzipien*

*(1) Ist das Projekt zeitlich zu begrenzen, oder wird ein dauernder Reformprozeß angstrebt?
*(2) Sind bestimmte in sich geschlossene Phasen erkennbar, und welche?
*(3) Welcher Stellenwert kommt den Bildungswissenschaften als beratenden Hilfswissenschaften zu (vergleiche dazu das Kapitel 5.1)?
*(4) Wie werden bei der Wahl der zu beteiligenden Personen und Instanzen die Kriterien «Legitimation» (politisches Mandat beziehungsweise Repräsentation für eine bestimmte Gruppe) und «Fachkompetenz» berücksichtigt?
*(5) Welche Formen der Mitbeteiligung / Mitbestimmung von Interessengruppen (zum Beispiel Lehrer, Parteien, Eltern usw.) sollen gewählt werden (vergleiche Kapitel 5.2)?
*(6) Welche Merkmale soll das Informationssystem im Projekt aufweisen?
*(7) Sind Maßnahmen zur Schaffung von Transparenz der Meinungsbildungs- und Entscheidungsvorgänge vorzusehen und welche?
*(8) Welche Informationsquellen für die Ziel- beziehungsweise Inhaltsfindung in der Lehrplanentwicklung sind zu berücksichtigen?
*(9) Welche Maßnahmen sind zur Kritik und Verbesserung des Projektablaufs vorgesehen (Selbstevaluation der Lehrplanarbeiten)?
*(10) Wie beziehungsweise nach welchen Kriterien ist die Interaktion zwischen den Beteiligten im Projekt zu gestalten?
*(11) Sind die Entwicklungsaufgaben arbeitsteilig zu leisten, und wenn ja, welche Maßnahmen sind zur Sicherstellung der inhaltlichen Koordination beziehungsweise der Zuverlässigkeit der Informationsübermittlung zwischen verschiedenen Stellen zu treffen?
*(12) An welchen Stellen werden Entscheidungen getroffen, und nach welchen Kriterien werden die Entscheidungsträger bestimmt?
*(13) Sollen beim Treffen von Entscheidungen bestimmte Regeln beachtet werden, und welche?

*(14) Welche Qualifikationen der Lehrplanentwickler sind vorauszusetzen beziehungsweise werden im Rahmen einer projektinternen Aus- und Fortbildung vermittelt?

*(15) Sind bestehende Ausbildungs- und Dienstleistungseinrichtungen (zum Beispiel Universitäten, didaktische Zentren) zu nutzen, und wie?

*(16) Ist eine Erprobung (Evaluation) des Lehrplans vorzusehen, in welchem Zeitpunkt und auf welche Art und Weise?

*(17) Wie ist das Verhältnis zwischen Lehrplanentwicklung und Lehrmittelwahl (beziehungsweise -schaffung) zu gestalten (vergleiche Kapitel 6)?

*(18) Welchen Stellenwert besitzt «Schulkoordination / Kooperation zwischen Kantonen» im Projekt?

- *Bedingungen im Projektfeld*

Wir haben bereits im vorangehenden Kapitel die Wichtigkeit der Analyse der jeweiligen Projektfeldbedingungen betont. Aus diesem Grunde ist der nachfolgende Fragenkatalog relativ detailliert abgefaßt.

Zielsetzungen und Motive im Projekt

*(1) Welche konkrete Projektziele werden vom Auftraggeber formuliert?

(2) Können als Ergänzung, Korrektur oder Präzisierung von (1) Ziele genannt werden, welche vom Auftraggeber zwar nicht genannt werden, jedoch anderweitig als dessen Ziele identifizierbar sind?

*(3) Gibt es weitere Ziele von anderen Gruppen im Projektfeld, welche sich mit den Zielen des formellen Auftraggebers decken oder diesen zumindest nicht widersprechen?

*(4) Sind Zielkonflikte zu erkennen?

(5) Welchen übergreifenden bildungspolitischen Zielen des Auftraggebers entsprechen die für das Projekt formulierten Zielsetzungen?

(6) Wie weit werden die Ziele beziehungsweise Reformmotive von der Gesamtlehrerschaft und einer weiteren Öffentlichkeit unterstützt?

Träger und Betroffene der Reform. Geographischer Raum.

*(7) Wer genau tritt als Auftraggeber auf, und welche weiteren Instanzen sind am Auftrag beteiligt beziehungsweise haben mitbestimmt?

*(8) Welche Personengruppen sind potentiell von den Tätigkeiten im Projekt beziehungsweise von den Ergebnissen des Projekts direkt oder indirekt betroffen? Wie groß sind diese Gruppen?

(9) Sind unter geographischen Gesichtspunkten Gruppen von Projektteilnehmern beziehungsweise Betroffenen besonders zu berücksichtigen?

*(10) Ist das Projektfeld Teil einer Region, und ergeben sich aus dem regionalen Aspekt Möglichkeiten finanzieller, institutioneller und personeller Art oder Imperative zur Kooperation?

Zeitrahmen

*(11) Bestehen von seiten des Auftraggebers bestimmte zeitliche Vorstellungen, zum Beispiel über den Termin der Fertigstellung erster schriftlicher Produkte oder über die Gesamt-Zeitdauer des Projekts?

(12) Bestehen im Projektfeld Termine, welche für das Projekt relevant sind, wie Wahlen, bildungspolitische Abstimmungen, Neueröffnungen von Schulen usw.?

*(13) Sind die formulierten Projektziele in kurz-, mittel- und langfristige unterteilt oder unterteilbar, und wie stellt sich der Auftraggeber zum Gedanken der permanenten Reform?

Vorhandene ideelle und textliche Grundlagen

*(14) Haben im Projektfeld schon Reformen mit ähnlichen Zielsetzungen stattgefunden, und mit welchem Ergebnis?
(15) Existieren bereits Lehrpläne? Mit welchen inhaltlichen und formalen Strukturen? Wie werden diese Lehrpläne verwendet und beurteilt?
*(16) Existieren Lehrmittel, welche häufig benützt werden und für die Curriculumentwicklung berücksichtigt werden müßten?
*(17) Existieren Vorarbeiten von Kommissionen oder beauftragten Einzelpersonen, welche berücksichtigt werden müßten?
(18) Welche Richtlinien, Reglemente oder Gesetze sind für das Reformprojekt von Bedeutung?

Vorhandene personelle Grundlagen

*(19) Welche vorhandenen Kaderpersonen beziehungsweise Instanzen, Kommissionen oder Arbeitsgruppen können für Projektarbeiten genutzt werden?
*(20) Können weitere Kaderpersonen bereitgestellt werden (zum Beispiel Freistellung von Lehrern)?
(21) Wie weit können Leute aus der Bildungsverwaltung, Lehrer, Eltern und andere teilzeitlich mitarbeiten?
*(22) Welche spezifische Fähigkeiten beziehungsweise Kompetenzdefizite weisen die zu beteiligenden Personen hinsichtlich der anstehenden Aufgaben auf?
*(23) Welche zeitliche Möglichkeiten weisen die verschiedenen Personengruppen auf (zum Beispiel Stunden pro Woche für Projektarbeiten)?
*(24) Sind für gewisse Personengruppen Fortbildungsveranstaltungen zur Kompetenzerhöhung beziehungsweise Einstellungsveränderung notwendig und realisierbar?
(25) Wie weit sind Interaktionen zwischen genannten Personengruppen oder Instanzen schon eingespielt, und wie weit müssen neue Interaktionsfelder gestaltet beziehungsweise bestehende Interaktionsformen verändert werden?
*(26) Existieren zwischen genannten Personengruppen Konflikte, welche zwar nicht projektbezogen sind, jedoch im Rahmen der Kooperation solcher Gruppen im Projekt bedeutsam werden könnten?

* Schulorganisatorischer Rahmen

(27) Wie ist das Projektfeld unter den Gesichtspunkten Schularten und Schulstufen organisiert?
(28) Wie ist der Lehrkörper organisiert (innerhalb des Lehrkörpers und in den Beziehungen zur Bildungsverwaltung und Öffentlichkeit)?
(29) Wie ist die Bildungsverwaltung organisiert?
(30) Wie verhalten sich im Projektfeld schulische und außerschulische Bildungsangebote?
(31) Wie ist das Aufsichts- und Beratungswesen organisiert?
(32) Welche Lehrerbildungsangebote sind vorhanden?
(33) Wie stark wird der Unterricht vertikal (über die Schulstufen) und horizontal (Fächerverbindungen auf einer Schulstufe) koordiniert?
(34) Wie weit bestehen innerhalb des Projektfeldes schulpolitisch beziehungsweise verwaltungsmäßig autonome Einheiten (Gemeinden, Bezirke)? Mit welchen Kompetenzen?

* Finanzieller Rahmen

(35) Wie groß ist und auf welche Zeiträume verteilt sich der Gesamtkredit für das Projekt?
(36) Bestehen gewisse Aussichten für eine spätere Fortführung von Krediten oder für die Gewährung von Nachtragskrediten?

(37) Wie verläuft das Prozedere der Finanzbeschaffung und -verwaltung?
(38) Wie weit müssen Kredite gebunden (das heißt als persönliche Löhne, für genau bezeichnete Sachmittel, für Sitzungsgelder usw.) verwendet werden, und wie weit besteht ein Freiraum der Verwendung (zum Beispiel für unvorhergesehene Ausgaben für Entwicklungsprojekte)?
(39) Können eventuell zusätzliche Finanzquellen aktiviert werden?

3.2. *Vielfalt der Planungsgrößen als Koordinationshindernis?*

Diese detaillierte Liste von Problemen, welche in der Lehrplanentwicklung zu lösen sind – die Liste erhebt überdies keinen Anspruch auf Vollständigkeit –, könnte nun fälschlicherweise als Beweis für die Unmöglichkeit beziehungsweise Unsinnigkeit interkantonaler Zusammenarbeit und Koordination in der Lehrplanentwicklung verwendet werden. Es könnte argumentiert werden, daß auf interkantonaler Ebene kaum je eine Einigung über alle diese Fragen zustande kommen kann. In dieser Form halten wir solche Argumentation für falsch. Zwar haben wir gefordert, daß die Planung und Durchführung von Lehrplanprojekten ein gewisses Maß an Rationalität aufweisen muß, eine gründliche Abklärung der Projektdeterminanten voraussetzt und ein Minimum an bestehenden Zusammenhängen zwischen verschiedenen Einflußfaktoren auf die Schule zu berücksichtigen hat – dabei liegt auf der Hand, daß mit steigender Höhe der bildungspolitischen Ebene (Region, Nation) es immer schwieriger wird, sich auf konkrete gemeinsame Ziele und Verfahrensprinzipien zu einigen und von gemeinsamen Projektfeldbedingungen auszugehen –, es ist aber prinzipiell möglich, gemeinsame Ziele, Verfahrensprinzipien und Projektfeldbedingungen zu schaffen.

Die konkreten, auf grundlegende Ziele und Werte sowie auf die vorhandenen Praxisbedingungen verweisenden Fragen in unserer Liste sollen dazu anhalten, die Schaffung allfälliger gemeinsamer Lehrpläne in einer Atmosphäre des differenzierten und rationalen Gesprächs zu gestalten und damit der Gefahr einer Koordination durch Euphorie, Anpassung oder Hegemonisierung zu entgehen. Wir werden in Kapitel 7 aufzeigen, durch welche Maßnahmen die Chance erhöht werden kann, auch auf interkantonaler Ebene gemeinsame Lehrplanprojekte durchzuführen.

4. Gedanken zu einigen Verfahrensprinzipien für die Lehrplanentwicklung

Wir besprechen hier eine Auswahl von Prinzipien, welche wir für sehr bedeutsam halten. Die meisten dieser Prinzipien sind umstritten oder aber werden oft als Entscheidungsprobleme in Lehrplanprojekten gar nicht wahrgenommen. Drei Problembereiche werden allerdings in diesem Kapitel noch ausgeklammert: die Stellung der Wissenschaften und Wissenschafter in Lehrplanprojekten, die Mitbeteiligung der Lehrer sowie das Verhältnis zwischen Lehrplanentwicklung und Lehrmittelbeschaffung. Wegen ihrer besonderen Wichtigkeit gerade in unserer schweizerischen Diskussion wird in den nächsten beiden Kapiteln darauf gesondert eingegangen.

4.1. *Lehrplanentwicklung als Teil einer umfassenden Schulentwicklung*

Neue Lehrpläne bedingen oft neue Lehrmittel, eine entsprechend veränderte Lehrerausbildung, neue Stundentafeln, neue Selektionsinstrumente usw. Es genügt also nicht, Neuerungen einfach im Lehrplan festzulegen. Sollen sie auch in eine veränderte Unterrichtspraxis umgesetzt werden, müssen alle übrigen Einflußgrößen auf den Unterricht ebenfalls entsprechend angepaßt werden. Eine Lehrplanentwicklung, welche sich in diesem Sinn als Teil einer umfassenderen Schulreform versteht, muß daher in Abstimmung zu anderen Aktivitäten der Schulentwicklung geplant und durchgeführt werden.

So logisch einleuchtend dieser Grundsatz auch ist, so schwierig ist er zu verwirklichen. Der Grundsatz kann da am leichtesten befolgt werden, wo eine übergreifende Planung und Koordination der ganzen Schulreform vorhanden ist. Da aber in den meisten Kantonen Reformen eher punktuell durchgeführt werden und in vielen Kantonen weder übergeordnete Leitbilder der künftigen Schule noch ausgebaute Planungs- und Koordinationsdienste vorhanden sind, dürfte diese Voraussetzung nur selten gegeben sein. Man kann dann zwar trotzdem Lehrpläne entwickeln, muß aber den Grad an möglichen Innovationen beziehungsweise die Erwartung an durch den Lehrplan ausgelöste Veränderungen relativ tief ansetzen.

Immerhin können auch dort, wo konzeptionelle und infrastrukturelle Voraussetzungen für eine solche integrierte Schulentwicklung fehlen, durch einfache Maßnahmen wenigstens Verbesserungen in Richtung auf dieses Verfahrensprinzip angestrebt werden: Beizug von Verantwortlichen aus anderen Bereichen (Lehrerfortbildung, Übertrittskommission, Lehrerseminarien, Lehrmittelkommission usw.) in den Lehrplanarbeiten, laufende Information über den Stand der Lehrplanarbeiten (so daß sich tangierte andere Bereiche frühzeitig zu Wort melden können), breite Vernehmlassung.

4.2. *Entscheidungsfindung*

Lehrplanentwicklung ist eine fortgesetzte Abfolge von Entscheidungen lerninhaltlicher und projektorganisatorischer Art. Als Verfahrensprinzipien für den Umgang mit Entscheidungsproblemen in Lehrplanprojekten werden etwa genannt:

a) Es ist wichtig, genau zu erkennen und offenzulegen, an welchen Stellen im Verlaufe eines Projekts Entscheidungen getroffen werden. *Es empfiehlt sich, festzuhalten, welche Arten von Entscheidungen durch wen vorbereitet und getroffen werden sollen.*
   Arten von Entscheidungen können etwa sein:
   - Bestimmung von Funktion und Aufbau des Lehrplans;
   - Bestimmung oberster Bildungsziele des Schulwesens;
   - Auswahl von Lernzielen für den Lehrplan;
   - Auswahl von Lehrverfahren, Lehrbüchern, Arbeitsmitteln und anderen Medien;
   - Wahl der Mitarbeiter in einem Lehrplanprojekt;
   - Bereitstellung der finanziellen Mittel für das Lehrplanprojekt;
   - Bestimmung von Fächern und fächerübergreifenden Lernbereichen;
   - Festlegen der Informationsflüsse im Ablauf des Lehrplanprojekts.

b) *Entscheidungen in einem Lehrplanprojekt sollten begründet werden.* Dies gilt auch für die Auswahl der Lernziele und Unterrichtsmethoden. Die Begründungen sollen auch sichtbar werden lassen, welche Alternativen ausgeschieden werden.

c) *Organe mit Entscheidungsbefugnis sollten möglichst sowohl gesellschaftlich legitimiert* (Entscheidungskompetenz aus Amtsautorität) *wie auch fachkompetent sein.* Wo die beiden Kriterien nicht in ein und denselben Personen gegeben sind, ist durch wechselseitige Informationsflüsse, gemischte personelle Zusammensetzung von Entscheidungsgremien oder durch mehrstufige Entscheidungsverfahren eine Optimierung des Verhältnisses von öffentlicher Entscheidungslegitimation und Fachkompetenz anzustreben.

d) *Entscheidungen sollten rational und demokratisch gefällt werden.* Dies bedeutet, daß zu den einzelnen Entscheidungsfragen ein Maximum an Informationsgrundlagen zusammengetragen wird, daß die Argumentation so aufbereitet und geführt wird, daß alle Beteiligten sich äußern können (zum Beispiel über das Problem der Fachsprache in einem gemischt zusammengesetzten Gremium), und daß dort, wo nicht in einem rationalen Diskurs Einigung erzielt werden kann, klare Abstimmungsverhältnisse beziehungsweise Entscheidungen durch übergeordnete Instanzen geschaffen werden.

e) *Entscheidungen sind als grundsätzlich revidierbar zu betrachten.* Dieser Grundsatz und die Spielregeln für Rückkommensanträge sind zum vornherein allen Beteiligten klarzumachen.

Die genannten Verfahrensprinzipien zur Entscheidungsfindung sollen ein höchstmögliches Maß an Rationalität, Demokratie im Sinne hoher aktiver Beteiligung der Projektmitarbeiter und damit von Vertrauen der Lehrerschaft und einer weiteren Öffentlichkeit in die Lehrplanentwicklung gewährleisten. Wenn diese Verfahrensprinzipien zuweilen nicht eingehalten werden, so geschieht dies meist nicht aus grundsätzlicher Ablehnung heraus, sondern aus Scheu vor scheinbar komplizierten Verfahren, aus Angst vor allzu vielen «Köchen, die den Brei verderben», aus dem Wunsch nach Zeitersparnis oder auch nur aus dem Bedürfnis, offene Konflikte zu vermeiden. Wir glauben jedoch, daß die Qualität des Lehrplanes und dessen Akzeptiertheit bei den Lehrern und Eltern weitgehend davon abhängt, wie weit die genannten Verfahrensprinzipien zur Entscheidungsfindung verwirklicht werden. Konflikte beziehungsweise alternative Ansichten, welche während des Entwicklungsprozesses unterdrückt werden, werden meist spätestens in der Erprobung oder Vernehmlassung des Lehrplanes doch noch manifest oder äußern sich in geringer Befolgung des Lehrplanes durch die Lehrer.

4.3. *Informationspolitik*

Weil Lehrplanentwicklung in unserem staatlichen Schulsystem eine öffentliche Aufgabe darstellt, muß einige Sorgfalt auf die Informationspolitik im Verlaufe des Lehrplanprojekts verwendet werden. Die Gestaltung der Informationsflüsse ist auch bedeutsam für die Arbeitseffizienz in einem Lehrplanprojekt, vor allem wenn dieses eine hohe vertikale und/oder horizontale Arbeitsteilung aufweist. Als Verfahrensprinzipien werden in diesem Zusammenhang genannt:

a) *Die Auswahl der Informationsquellen soll nicht dem Zufall überlassen bleiben* (zufällig vorhandene Gewährsleute, zufällig vorhandene fachdidaktische Literatur, zufällig vorhandene Lehrpläne aus anderen Kantonen usw.), sondern Gegenstand der systematischen Zusammenstellung und der normalen Entscheidungsabläufe im Lehrplanprojekt sein. Wo die Auswahl der Informationsquellen problematisch erscheint, ist bereits in dieser Phase eine breitere Meinungsbildung (zum Beispiel Vernehmlassung) durchzuführen (und nicht erst am Schluß des Projekts, wenn bereits sehr viel Detailarbeit investiert wurde).

b) *Es ist ein Informationssystem einzurichten, welches alle am Lehrplanprozeß beteiligten Instanzen und Personen erfaßt.* Dies kann zum Beispiel durch regelmäßige Orientierungsveranstaltungen, durch Information in den gängigen Mitteilungsblättern oder durch eine eigene «Projektzeitschrift» erreicht werden.

c) *Es muß überprüft werden, wie weit traditionelle Informationskanäle (Dienstweg) zweckmässig beziehungsweise hemmend und unökonomisch sind.* Allenfalls müssen sie durch direkte Informationswege ergänzt werden.

d) *Das Geschehen in einem Lehrplanprojekt sollte transparent sein.* Die übliche passive Transparenz (Akteneinsicht für besonders Interessierte) ist durch eine aktive Transparenz zu erweitern (gezielte Belieferung aller potentiell interessierten beziehungsweise betroffenen Personen und Instanzen).

e) *Bei der personellen Dotation* des Lehrplanprojekts (Projektleitung, Kommissionspräsidenten, Arbeitsgruppen) *sind die Informationsaufgaben zu berücksichtigen,* damit nicht bloße Arbeitsüberlastung die Pflege der Information verhindert.

Die Schwierigkeiten bei der Verwirklichung der genannten Verfahrensprinzipien zur Informationspolitik sind weitgehend dieselben, welche wir oben für den Bereich der Entscheidungsgestaltung genannt haben. Einer aktiven, offenen und laufenden Information einer breiteren Öffentlichkeit steht meist die Angst gegenüber, sich der Kritik und Einflußnahme durch weitere Kreise auszusetzen und damit im Fortschreiten der Arbeiten blockiert zu werden. Die Befürchtung und entsprechende Zurückhaltung in der Informationspolitik ist sicher dann gerechtfertigt, wenn das bearbeitete Thema in hohem Maße öffentlich kontrovers ist, wenn im Projekt mit ungünstigen Arbeitsbedingungen gearbeitet werden muß, welche zu qualitativ angreifbaren Resultaten führen, wenn Entscheidungen im Projekt sich mangels Einrichtungen für einen breiten rationalen Diskurs vorwiegend auf Amtsautorität abstützen, wenn ein großer Zeitdruck besteht oder wenn aus Prestigegründen oder ökonomischen Überlegungen heraus «Werkspionage» verhindert werden soll. Oft fehlt es auch an Vertrauen in die Adressaten von Informationen, denen ein unqualifizierter oder vorurteilsbeladener Mißbrauch der erhaltenen Informationen zugemutet wird.

Alle diese Schwierigkeiten sind - so scheint uns - aber nicht Gründe für die grundsätzliche Ablehnung der hier postulierten Informationspolitik, sondern sollten als Objekte der Veränderung in Richtung auf die Schaffung günstigerer Rahmenbedingungen begriffen werden. Eine restriktive Informationspolitik muß zumindest nachweisen können, daß sie ausreichende, aber vergebliche Anstrengungen zur Überwindung der genannten hemmenden Rahmenbedingungen unternommen hat.

4.4. *Arbeitsteilige Projektorganisation*

Man kann in Lehrplanprojekten Formen der vertikalen und horizontalen Arbeitsteilung unterscheiden. *Vertikale Arbeitsteilung* ist dann gegeben, wenn die Entwicklungsarbeit phasenweise auf je verschiedenen hierarchischen Stufen geleitet wird (Regierung, Erziehungsrat, Lehrplankommission des Regierungsrates, Fachkommissionen, Basisgruppen in den Schulhäusern). Eine solche hierarchische Strukturierung drängt sich oft aus rechtlichen und arbeitsökonomischen Überlegungen sowie aus dem Bedürfnis nach möglichst viel Fachkompetenz relativ zur jeweils gestellten Aufgabe auf. Die Gefahr einer solchen hierarchischen Strukturierung liegt darin, daß bei der Weitergabe von Informationen von einer Ebene zur anderen Informationsverfälschungen passieren. Es ist deshalb wichtig, die folgende Verfahrensregel zu beachten: Bei der Weitergabe von Informationen von einer Arbeitsebene auf die andere sind Maßnahmen zur Gewährleistung der Informationszuverlässigkeit (möglichst geringe Verfälschung) zu treffen. Die Zuverlässigkeit bei der Weitergabe von Informationen wird erreicht durch personelle Verbindungen zwischen den einzelnen Ebenen, durch eine präzise Sprache sowie durch ein System von Rückkopplungen zwischen den Ebenen (institutionalisierte Rückfrage bei den Absendern).

Bei der *horizontalen Arbeitsteilung* werden verschiedene Fächer beziehungsweise Lernbereiche durch verschiedene Lehrplanautoren oder Lehrplankommissionen bearbeitet. Die Arbeit an verschiedenen Fächern kann zeitlich parallel oder gestaffelt angeordnet sein. Die zeitlich parallele Bearbeitung ermöglicht bei geeigneten Koordinationsmaßnahmen das Herstellen fächerübergreifender Bezüge. Bei der zeitlichen Staffelung der Arbeiten ist dies kaum möglich. In beiden Fällen ist es notwendig, über eine fächerübergreifende didaktische Konzeption in Form allgemeiner Leitideen, Bildungsziele der Schule, Fächerabgrenzungen und methodischer Prinzipien zu verfügen. Durch einen solchen übergreifenden Orientierungsrahmen können sich die einzelnen Fachkommissionen besser lokalisieren, können auch bei zeitlich gestaffelter Arbeit gewisse Fächerverbindungen berücksichtigt werden und wird ein Auseinanderklaffen oder gar Widersprüchlichkeit der einzelnen Fachlehrpläne verhindert. In der Praxis wird horizontale Arbeitsteilung mit zeitlicher Staffelung die Regel sein. Um so mehr ist es notwendig, künftig in verstärktem Maße mit den erwähnten umfassenden Leitideen beziehungsweise Rahmenrichtlinien zu arbeiten. Deren Entwicklung ist jedoch sehr anspruchsvoll, verlangt sie doch von den Beteiligten ein hohes Maß an fächerübergreifender Reflexion auf die zentralen Bildungsziele, Inhalte und Unterrichtsmethoden unserer Schule. Gerade weil solche Rahmenrichtlinien infolge mangelnder vordergründiger «Praxisnähe» bei der Lehrerschaft heute auf wenig Interesse stoßen, muß die Befähigung zum Umgang mit solchen grundsätzlichen Aussagen über die Schule in der nächsten Zeit zu einem vordringlichen Anliegen der Lehrerausbildung gemacht werden.

4.5. *Lehrplanentwicklung und Lehrerfortbildung*

Lehrplanentwicklungen haben in zweifacher Hinsicht mit Fortbildung, vor allem mit Lehrerfortbildung zu tun:

a) Die Mitarbeit von Lehrern und anderen Personengruppen (zum Beispiel Inspektoren) in Lehrplanprojekten verlangt von diesen – soll die

Arbeit effizient sein - bestimmte Qualifikationen, welche oft mangels entsprechender Grundausbildung in nur geringem Maß oder überhaupt nicht vorhanden sind. Will man trotzdem gewisse Qualitätsansprüche aufrechterhalten, muß für eine entsprechende *Qualifizierung der Projektmitarbeiter* gesorgt werden. Es ist denkbar, eigentliche Vorbereitungskurse für Projektmitarbeiter zu gestalten oder aber die Entwicklungsarbeiten selbst qualifizierend zu gestalten, indem Gelegenheit zum Studium von Literatur geboten wird, indem temporär Experten in Kommissionen beigezogen werden und indem ein Klima gegenseitiger Kritik und Anregung geschaffen wird.

b) Weil Lehrplanentwicklung immer Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen ist, eignen sich Lehrplanprojekte (genau gleich wie andere Entwicklungsprojekte im Schulwesen) als *Form der Lehrerfortbildung überhaupt.* Lehrplanentwicklung als didaktische Form der Lehrerfortbildung ist dann nicht nur zielgerichtet auf das Produkt «Lehrplan» hin organisiert, sondern orientiert sich auch nach den allgemeinen Zielen und Regeln der Lehrerfortbildung: Es werden dann vielleicht mehr Lehrerarbeitsgruppen gebildet, als für die Entwicklung des Produkts «Lehrplan» unbedingt notwendig wären; der Betreuung von Lehrplankommissionen im Sinne der Vermittlung weiterführender Informationen kommt große Bedeutung zu; interessante und für die Fortbildung der Beteiligten nützliche Kontroversen in Kommissionssitzungen werden auch dann weiterverfolgt, wenn sie nicht einen unmittelbaren Nutzen für die Lehrplanentwicklung aufweisen usw.
Wie weit solchen Anliegen der Lehrerfortbildung in Lehrplanprojekten Rechnung getragen werden kann, hängt von den zeitlichen Möglichkeiten, von den Fähigkeiten der Projektleitung als Lehrerfortbildner, von der Möglichkeit des Einbezugs der beauftragten Lehrerfortbildungsstellen und von den rechtlichen Voraussetzungen zur Anerkennung solcher Entwicklungsarbeit im Rahmen der vorgeschriebenen Lehrerfortbildung ab. Es ist jedenfalls zu fordern, daß bei Lehrplanprojekten immer auch diese Möglichkeiten geprüft werden.

4.6. *Evaluation der Lehrpläne*

Lehrpläne sind immer skizzenhafte gedankliche Entwürfe von Unterricht und von einer Auswahl von Personen entwickelt. Daraus ergibt sich, daß eine Verwendbarkeit des so entwickelten Lehrplanes im Unterricht nicht ohne weiteres gesichert ist. Nur eine praktische Erprobung, das heißt eine Überprüfung der Auswirkungen des Lehrplangebrauchs auf Lehrer und Schüler, kann genügende Auskunft über die Konvergenz von Lehrplan und Unterricht geben. Dabei ist folgendes zu beachten:

a) Die *«Erprobungslehrer»* sind in die Verwendung des neuen Lehrplanes und in den Umgang mit den Erprobungsinstrumenten (Fragebogen, Tests usw.) *einzuführen.*

b) *Eine unterrichtspraktische Erprobung ist immer besser als eine bloße Vernehmlassung beziehungsweise Schreibtischbegutachtung.* Vernehmlassungen zeigen aber immerhin die Einstellung der Lehrer und sind die minimal anzuwendende Form der Evaluation. Vernehmlassungen sind natürlich auch wesentlich kostengünstiger als Erprobungen.

c) Eine *gründliche Untersuchungsanlage mit einer kleinen, aber repräsentativen Stichprobe* erbringt in der Regel brauchbarere Resultate als eine Massenerprobung, welche eher oberflächlich-summarisch angelegt ist. Massenerprobungen können aber dann angezeigt sein, wenn eine breite psychologische Abstützung des Lehrplanprojekts notwendig erscheint und nur auf diese Weise erreicht werden kann.

d) Als *Mindestdauer* für eine Erprobung muß der *Zeitraum von einem Schuljahr* eingesetzt werden. Lehrpläne mit einem hierarchischen Aufbau über mehrere Schuljahre hinweg bedürfen einer entsprechend längeren Erprobung.

e) Es ist durchaus möglich, ein *zweistufiges Erprobungsverfahren* zu wählen. Nach einer kurzzeitigen Vernehmlassung wird der Lehrplan verbindlich, aber provisorisch in Kraft gesetzt. Mit einer ausgewählten Gruppe von Lehrern wird eine differenziertere ein- bis mehrjährige Erprobung durchgeführt, welche dann zu einer Ganz- oder Teilrevision des Lehrplanes führt.

f) Es ist überhaupt empfehlenswert, durch *periodische kontrollierte Erprobungen* Schwachstellen im Lehrplan zu identifizieren und zum Gegenstand partieller Lehrplanrevisionen zu machen. Dadurch können die Zyklen für aufwendige Totalrevisionen erstreckt werden, ohne daß die Qualität des Lehrplanes unter die Gebrauchsschwelle sinken muß, wie das heute oft Voraussetzung für Lehrplanerneuerungen ist.

g) Die Wahl des Zeitpunktes und der Art der Erprobung hat auf die *Belastung der Lehrerschaft durch andere Reformaktivitäten* (Einführung und Erprobung von Lehrmitteln, Vernehmlassungen über neue Selektionsverfahren, Lehrerbildungsmodelle usw.) Rücksicht zu nehmen.

h) Zur Überprüfung von Lehrplänen können auch *Experten* herangezogen werden. Fachwissenschafter, Fachdidaktiker, Lernpsychologen und andere können Lehrpläne in Hinsicht auf sachliche Stimmigkeit von Aussagen, Genügen von Begründungen, Vollständigkeit, günstige Anordnung (Sequenzierung) der Lernschritte usw. begutachten.

i) Erprobungen sind nicht bloß Sache technokratischer Evaluationsfachleute. Erprobungen erfordern *werthaltige Kriterien.* Deren Setzung muß den normalen Entscheidungsregeln im Lehrplanprojekt unterworfen sein.

j) Der *Anschluß der Versuchsklassen an weiterführende Schulen* muß gewährleistet werden.

Es wäre unökonomisch, jahrelang einen Lehrplan zu entwickeln und dann erst am Schluß bei der Lehrplanerprobung feststellen zu müssen, daß das Ganze falsch angepackt wurde. Es ist deshalb notwendig, auch den Entwicklungsprozeß selbst einer Evaluation zu unterziehen, und zwar einer dauernden. Die «Prozessevaluation» dient dazu, Abweichungen vom Projektplan zu registrieren, Schwierigkeiten aufzudecken und die Effizienz der Arbeitsweise zu überprüfen. Es gibt aus Lehrplanprojekten und aus der sogenannten Aktionsforschung eine Menge erprobter Evaluationsinstrumente, welche von einfachen Gesprächsschemata für Standortbestimmungssitzungen bis hin zu aufwendigen Untersuchungsanlagen reichen. Als Verfahrensgrundsatz kann gelten, daß in jedem Fall periodische Prozeßüberprüfungen vorgesehen werden. Es empfiehlt sich, dafür eigens einen Verantwortlichen zu bezeichnen. Voraussetzung dafür ist, daß die Projektmitarbeiter die Bereitschaft zur Selbstüberprüfung aufbringen. Als letzter Grundsatz schließlich – auch hier liegt eine Hauptursache

für die verbreitete Scheu vor Evaluationsuntersuchungen - gilt, daß die Untersuchungsziele und -methoden allen Betroffenen bekannt sein sollen, daß nur untersucht wird, was schließlich auch ausgewertet werden kann, und daß die Untersuchungsergebnisse innert nützlicher Frist denjenigen mitgeteilt werden, welche sich der Mühe des Mitwirkens unterzogen haben.

5. Die Mitarbeit der Wissenschafter und Lehrer an der Lehrplanentwicklung

Wir haben weiter vorne schon gesagt, daß Lehrplanarbeiten rational und demokratisch organisiert sein sollten. Das bedeutet unter anderem, daß mitbeteiligt werden soll, wer zu den gestellten Problemen etwas zu sagen hat und wer vom Lehrplan beziehungsweise von der Schule betroffen wird. Damit ergäbe sich die Forderung, im Prozeß der Lehrplanentwicklung einen sehr weiten Kreis schulischer und gesellschaftlicher Interessengruppen beizuziehen, ganz zu schweigen von den zahlreichen Fachleuten für alle die Unterrichtsinhalte und didaktischen Fragen. Es könnten beteiligt werden: Bildungspolitiker, Angehörige der Bildungsverwaltung und Schulaufsicht, Lehrer, Eltern, Schüler, Vertreter der Wirtschaft und der Gewerkschaften, Vertreter der jeweils zu- und weiterführenden Schulen, alle Arten von Wissenschaftern usw. Arbeitsökonomische Überlegungen und Schwierigkeiten der Rekrutierung zwingen jedoch meist zu einer Einschränkung dieses Kreises. Wir wollen hier nicht im einzelnen auf die vielfältigen Möglichkeiten und Probleme der Mitbeteiligung verschiedener Personengruppen und Instanzen eingehen, sondern lediglich zwei solche Gruppen herausgreifen, welche uns besonders wichtig erscheinen und deren Mitbeteiligung auch oft Gegenstand von Kontroversen ist. Verschiedene der dabei angestellten Überlegungen können aber auch auf andere Gruppen von Beteiligten übertragen werden.

5.1. *Der Beitrag der Wissenschaften*

Wir leben heute in einer Zeit, in welcher der Beizug der Wissenschaften zur Lösung irgendwelcher Probleme für viele zum Fetisch, für andere zum Teufel geworden ist. Wenn wir hier als einen der zentralen Verfahrensgrundsätze für die Lehrplanentwicklung Wissenschaftlichkeit postulieren, so geschieht dies mit guten Gründen und im Bewußtsein sowohl dessen, was Wissenschaft in Lehrplanprojekten leisten kann, wie auch in Kenntnis der damit verbundenen Probleme.

Wenn Lehrplanprojekte aus komplexen Planungs- und Entscheidungsaufgaben bestehen, wenn bei Entscheidungen das Kriterium der Beschaffung ausreichender und wahrer Entscheidungsgrundlagen maßgeblich sein soll und wenn Argumentationen im Lehrplanprojekt möglichst rational verlaufen sollen, muß Wissenschaft als systematische Beschaffung und Ordnung von Wissen ihren Platz haben. Zwar kann Wissenschaft aus sich heraus keine Ziele und Normen setzen - wenn auch Wissenschafter eine profilierte und differenzierte Meinung auch zu werthaften Fragen haben und vorbringen sollen -, sie kann aber in Lehrplanprojekten ganz bestimmte Leistungen erbringen, welche Nichtwis-

senschafter nicht oder nur mit großem persönlichem Aufwand erarbeiten und darbieten können. Solche Leistungen sind zum Beispiel:

- den neuesten Erkenntnisstand zu bestimmten Problemen aufarbeiten und vermitteln;
- Mechanismen des Lernens und Lehrens aufzeigen;
- Lerninhalte (Stoffe, Themen, Phänomene) strukturieren;
- alternative Positionen einander systematisch gegenüberstellen;
- mögliche Einflußgrößen in einem Lehrplanprojekt und alternative Vorgehensweisen bei der Lehrplanentwicklung aufzeigen;
- Konsequenzen aus normativen Vorentscheidungen und aus Rahmenbedingungen sichtbar machen beziehungsweise voraussagen;
- Erfahrungen aus früheren Lehrplanprojekten zusammentragen und nutzbar machen;
- Methoden und Instrumente der Informationsbeschaffung der Problemlösung und insbesondere auch der Lehrplanevaluation und Prozeßüberprüfung aufzeigen und anwenden.

Es genügt nicht, für ein ganzes Lehrplanprojekt nur eine einzige Wissenschaftsdisziplin beziehungsweise einen einzigen Bildungswissenschafter beizuziehen. Je nach gestelltem Problem sind die jeweils kompetenten Bildungswissenschafter, wie Schulpädagogen, Erziehungsphilosophen, Lernpsychologen, Didaktiker, Soziologen, sowie Fachwissenschafter (Mathematiker, Historiker usw.), Juristen und Ökonomen einzusetzen.

Eine günstige Organisationsform der wissenschaftlichen Begleitung von Reformprojekten stellen multidisziplinär zusammengesetzte Beratungsdienste auf kantonaler und regionaler Ebene dar. Diese stellen die Koordination zwischen den beteiligten Einzelwissenschaften, die Rekrutierung zusätzlicher Wissenschafter beziehungsweise Fachleute sowie die Vermittlung zwischen universitärer Forschung (Theoriebildung) und Schulpraxis sicher.

Der Beizug von Wissenschaftern in Lehrplanprojekten stößt noch immer auf etwelche Schwierigkeiten. Fehler, welche dabei von verschiedenen Seiten her gemacht werden, sind etwa:

- Die Wissenschafter selbst sind manchmal nicht zur verantwortlichen Mitarbeit bereit, sondern wollen sich nur zur Lösung ganz bestimmter, «wissenschaftlich interessanter» Fragen engagieren. Sie weisen Ratsuchende mit «unwissenschaftlichen Problemen» ab, sind oft nicht bereit, auch in die irrationalen Gefilde pragmatischen und alltäglichen Problemlösens im konkreten Projektfeld hinabzusteigen.
- Wissenschafter äußern sich oft zu konkreten Schulfragen, ohne genügend den Kontext der jeweiligen Frage, die aktuellen Praxisbedingungen, zu kennen. Sie zeigen sich dann in den Augen der Praktiker als «praxisfremde Außenseiter», die doch als solche gar nicht echt brauchbare Leistungen erbringen können.
- Wissenschafter sprechen oft eine Sprache, welche den Partnern im Lehrplanprojekt unvertraut und daher ein ärgerliches Kommunikationshindernis ist. Schnell wird dann hinter dem «Pädagogenchinesisch» schlichte Verschleierung von Ignoranz oder gar bewußte Arroganz zum Zwecke der Autoritätssteigerung vermutet.
- Behörden sehen in der Wissenschaft zuweilen eine willkommene Dienerin vorgefaßter politischer Entscheidungen. Die Etikette «wissen-

schaftlich erwiesen» dient der Absegnung anderweitig begründeter Argumente und Entscheidungen.

- Behörden bekunden aber bisweilen auch Scheu vor der Wissenschaft. Wenn Sachlogik und Empirie regieren soll, wenn bislang problemlose Abläufe plötzlich Gegenstand kritischen Fragens werden und wenn taktisch-politischem Kalkül die Konkurrenz der analytischen Problemdurchleuchtung erwächst, kann solche außerparlamentarische Autorität schnell als persönliche Bedrohung empfunden werden. Dies kann zumal dann der Fall sein, wenn dem Wissenschafter, der sich nicht alle paar Jahre von Volksmassen wählen lassen muß, ein minimales politisches Einfühlungsvermögen abgeht und dem Politiker die Überlegenheit des Wissens und das Selbstvertrauen fehlen, welche für die Verarbeitung alternativer Entscheidungsgrundlagen und die schließliche Übernahme politischer Entscheidungsverantwortung auch in nicht schlüssigen Sachfragen notwendig sind.
- Lehrer gehen oft von einer a-priori-Wissenschaftsgläubigkeit oder aber Wissenschaftsfeindlichkeit aus. Häufiger ist die undifferenzierte Wissenschaftsfeindlichkeit oder zumindest Skepsis, weil jede pauschale Wissenschaftsgläubigkeit einmal enttäuscht werden muß und dann meist in ebensolche Wissenschaftsfeindlichkeit umschlägt. Ursachen dafür sind negative Erfahrungen mit der eigenen Ausbildung (mangelhafter Theorie-Praxis-Bezug), Pech bei der Begegnung mit Wissenschaftern (auch da gibt es gute und schlechte Berufsleute) oder einfach die Angst, in der Begegnung mit der Wissenschaft sich einer Kontrolle der sonst unangefochtenen Lehrertätigkeit auszusetzen.

Es muß daher in Lehrplanprojekten viel Aufmerksamkeit auf die Auswahl der beteiligten Wissenschafter und auf die Gestaltung der Zusammenarbeit von Wissenschaftern und «Praktikern» verwendet werden. Eine gar nicht so schwer zu verwirklichende, aber meist sehr wirksame Maßnahme ist die Gesprächsregel, daß konsequent alles, was ein Gesprächsteilnehmer nicht verstanden hat, noch einmal verständlicher dargelegt und notfalls mit konkreten Beispielen illustriert werden muß. Selbstbewußte Offenheit und guter Wille führen meist nach einer kurzen Phase von Kommunikationsschwierigkeiten zur Herstellung eines sachlichen und ertragreichen Verhältnisses.

5.2. *Die Mitarbeit der Lehrer*

Es liegt auf der Hand, daß den Lehrern als hauptsächlichen Benützern des Lehrplanes auch im Prozeß der Lehrplanentwicklung eine bedeutsame Rolle zukommt. Wir vertreten hier die Ansicht, daß aus verschiedenen Gründen eine möglichst breite Mitbeteiligung der Lehrer anzustreben ist:

a) Die Lehrer sind zur Lösung ganz bestimmter Probleme der Lehrplanentwicklung die eigentlich zu nutzenden Experten. Sie haben die intimste Kenntnis der Kinder als Schüler, sie kennen die Eltern, sie verfügen über Erfahrungen zu den Schwierigkeiten bestimmter Unterrichtsmethoden usw.

b) Die Lehrer können für sich eine gewisse öffentliche Legitimation zur Mitentscheidung beanspruchen. Diese Legitimation ist zwar kaum staatsrechtlich nachweisbar, aber doch da und dort gar in Form ge-

setzlicher oder vereinbarungsmäßiger Festlegungen öffentlich sanktioniert (zum Beispiel Stellung der KOSLO im EDK-Konkordat).

c) Über die Beteiligung in der Lehrplanentwicklung kann bei den Lehrern eine positive Identifikation gegenüber den Zielen, Verfahren und Ergebnissen des Lehrplanprojekts, vor allem gegenüber dem Lehrplan erreicht werden.

d) Die Mitbeteiligung der Lehrer stellt eine wirksame Form allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Lehrerfortbildung dar.

e) Die Mitbeteiligung der Lehrer ist eine mögliche Form der Rekrutierung und Ausbildung von Kadern nicht nur für künftige Lehrplanprojekte, sondern auch für die Lehrerfortbildung, die Lehrmittelentwicklung und andere Aufgaben.

f) Eine breite Mitbeteiligung der Lehrer bereits in der Lehrplanentwicklung reduziert den notwendigen Aufwand für die Lehrplaneinführung und stellt die kompetente Verwendung des Lehrplanes sicher.

Wie beim Einbezug der Wissenschafter könnten auch hier eine Reihe von Schwierigkeiten und Gefahren aufgezählt werden. Wir wollen es beim Hinweis auf angemessene zeitliche Entlastung engagierter Lehrer bewenden lassen und statt dessen noch einige wesentliche Überlegungen zum Begriff und zu den Verwirklichungsformen der «Lehrermitbeteiligung» festhalten. Weder die Forderung «umfassender Lehrerbeteiligung» noch die Mitteilung, irgendein Projekt arbeite unter aktiver Mitbeteiligung von über zweihundert Lehrern, geben etwas über die *Qualität* der jeweils realisierten Mitbeteiligung bekannt. Es erscheint aber für die nähere Bestimmung der Mitbeteiligung im Rahmen der Projektplanung, für die Diskussion des Prinzips durch die am Projekt Beteiligten, für die Anlage von Untersuchungen und die Theoriebildung zu diesem Prozeßprinzip sowie für die Kommunikation zwischen Curriculumprojekten unerläßlich, präzis zu definieren, was mit Mitbeteiligung gemeint sein kann beziehungsweise im konkreten Fall jeweils gemeint ist. Eine erste Analyse von Curriculumprojekten und von Literatur zum Thema «Mitbeteiligung, Mitbestimmung» hat zum folgenden Vorschlag einer begrifflichen Differenzierung geführt, welcher *drei Dimensionen der Mitbeteiligung* umfaßt.

Dimension 1: Objekt der Mitbeteiligung

Es ist bedeutsam, zu wissen, auf welche Gegenstände im Rahmen eines Projektes sich die Mitbeteiligung bezieht. Objekte sind zum Beispiel die Wahl des Instrumentars für die Zielformulierung, die Bestimmung der zu beteiligenden Lernzielformulierer, die Entscheidung über die Inhalte des Curriculums, die Wahl der Evaluationsgegenstände, die Bestimmung der Projektziele usw. Falls sich die Mitbestimmung nicht auf alle Objekte bezieht, welche Gegenstand der Projektplanung und der Entscheidung im Projekt sind, muß festgelegt und transparent gemacht werden, wo eine bestimmte Gruppe (zum Beispiel die Lehrer) beteiligt wird und wo nicht. Die Dimension «Objekt der Mitbeteiligung» fällt mit den Dimensionen «Ort» und «Zeitpunkt» der Mitbeteiligung zusammen, da deren Bestimmung lediglich eine Konsequenz der Festlegung der Objekte der Mitbeteiligung darstellen.

Dimension 2: Intensität der Mitbeteiligung

Die Begriffe «Mitbeteiligung» und «Mitbestimmung» lassen einen weiten Interpretationsspielraum offen, wenn es um das konkrete Gewicht geht, das einer beteiligten Gruppe im Rahmen der anstehenden Entscheidungen zukommt. Es ist daher in dieser Dimension zu unterscheiden zwischen den folgenden grundsätzlichen Formen:

a) Recht darauf, informiert zu werden;
b) Recht darauf, angehört zu werden;
c) Recht auf Mitberatung beziehungsweise Mitplanung;
d) Recht auf Mitentscheidung (Stimmrecht).

Innerhalb dieser vier grundsätzlichen Formen gibt es noch einmal unterschiedliche Intensitätsabstufungen. So ist etwa die Qualität des Rechtes auf Information ein anderes, je nachdem, ob es als Recht auf Akteneinsicht («wer will, kann sich die Informationen besorgen») oder aber als Recht auf Informiertwerden («die Informationen werden in geeigneter Form unverlangt zugestellt») aufgefaßt wird. Oder das Recht auf Mitentscheidung ist in der Qualität davon abhängig, welches Stimmengewicht einer Gruppe gegenüber den anderen Gruppen zukommt.

Dimension 3: Präsenzformen der Mitbeteiligung

Mit Präsenzformen ist die Form gemeint, in der eine beteiligte Interessengruppe physisch anwesend ist. Im Rahmen dieser Dimension sind die folgenden vier Grundmodelle denkbar:

a) *Projektionsmodell:* Die Interessen einer Gruppe werden nicht direkt, sondern in Form einer Projektion durch andere Personen eingebracht. So spielt beispielsweise ein Bildungswissenschafter in der Projektleitung den «Anwalt des Lehrers», indem er auf Grund von Annahmen über dessen Interessen stellvertretend für ihn argumentiert. Auf diese Weise werden in den meisten schulischen Entwicklungsarbeiten die «Schülerinteressen» durch die Lehrer wahrgenommen.
b) *Statusmodell:* Eine Gruppe ist in diesem Modell dann «beteiligt», wenn ein nominell dieser Gruppe Angehöriger vertreten ist. Die Lehrermitbeteiligung ist in diesem Modell dann hergestellt, wenn eine oder mehrere Personen mit dem Beruf Lehrer anwesend sind. Es ist dabei nicht geklärt, ob und welche Interessen der Lehrer dabei vertreten werden und ob diese Interessen repräsentativ für die Mehrheit der Lehrer sind. Die «Lehrervertreter» sind auch nicht in diesem Sinne gewählt.
c) *Repräsentationsmodell:* Die Interessengruppe beziehungsweise die unterschiedlichen Interessen in einer Gruppe sind durch Bestimmung oder Wahl von Vertretern repräsentativ vertreten. Die Bestimmung oder Delegation kann auf Grund einer Interessenanalyse oder einer demokratischen Wahl geschehen.
d) *Plenarmodell:* Alle Mitglieder einer Gruppe sind beteiligt. Je nach Größe der Gruppe kann dabei die Mitbeteiligung durch Anwesenheit (zum Beispiel in Arbeitsgruppen) oder aber in einer anderen Form (zum Beispiel auf dem Wege der Vernehmlassung) zustande kommen.

Die Bestimmung dessen, was in einem Projekt jeweils «Mitbeteiligung» heißt, kann zum Beispiel in einer *dreidimensionalen Matrix* erfolgen. Dabei bilden die Dimensionen 1 und 3 die Ordinate und die Abszisse. In die so entstandenen Felder können dann die jeweiligen Intensitätsformen (Dimension 2) eingetragen werden. In der einfachsten Form würde diese Matrix etwa so aussehen:

Präsenzformen / Objekte	Projektion	Status	Repräsentation	Plenum
Projektziele				Mitentscheidung
Wahl von Theorien			Information	
Zeitplan			Mitberatung	
Evaluationsobjekte	Information			

6. Das Verhältnis von Lehrplanentwicklung und Lehrmittelbeschaffung

Obschon in der Regel unsere Erziehungsgesetze den Lehrplan als Mittel der Steuerung schulischen Geschehens bezeichnen, zeigen Untersuchungen über die Faktoren der Beeinflussung von Unterricht deutlich, daß die Lehrer in der Regel weit mehr, und vielfach ohne dies zu bemerken, sich an den Prüfungsnormen weiterführender Schulen und vor allem an den Lehrmitteln ausrichten. Wenn man zudem weiß, wie wenig sich Lehrmittelautoren um bestehende Lehrpläne kümmern – es meist mangels aussagekräftiger Lehrpläne auch nicht können –, so erscheint die Frage berechtigt, ob denn nicht besser auf Lehrpläne völlig verzichtet und der Ort didaktischer Diskussionen und behördlicher Schulsteuerung auf die Lehrmittel verlegt werden sollte.

Wir teilen diese Auffassung nicht. Sie ist vor allem aus zwei Gründen problematisch:

(1) Bei zahlreichen Lehrmitteln ist nur schwer erkenntlich, welche Bildungsziele und inhaltlichen Strukturen ihnen zugrunde liegen. Häufig fehlen sowohl in den Verlagsprospekten wie auch in den Beiheften für den Lehrer entsprechende Angaben. Damit besteht die Gefahr, daß die Wahl von Lehrmitteln beziehungsweise die Entscheidungen des Lehrers in der Unterrichtsplanung einseitig einer vordergründigen methodischen Attraktivität verhaftet bleiben. Das erzieherische Grundpostulat des Primats der Didaktik vor der Methodik ist verletzt.

(2) Selbst wenn Lehrmittelautoren ihre intendierten Bildungsziele, ihre Überlegungen zum Gehalt und zur Struktur der Inhalte offenlegen, bleibt in der genannten «Lehrmittelzentrierung» schulischer Entscheidungen eine weitere Problematik: Der gesetzlich-schulpolitische Ort der Entscheidung, der Lehrplan beziehungsweise die Entwicklung und Approbation des Lehrplans, wird auf die Lehrmittelentwicklung bezie-

hungsweise -auswahl verlagert. Dies kann bedeuten, daß Lehrmittelkommissionen ohne ein entsprechendes Mandat und ohne eine entsprechende Zusammensetzung zu faktischen Lehrplankommissionen werden, daß unter Umständen einem einzigen Lehrmittelautor wichtige Entscheidungen über Inhalte und Methoden des Unterrichts überlassen bleiben, daß unter Umständen das jeweilige Angebot auf dem Lehrmittelmarkt beziehungsweise die Wahl des relativ «besten» Angebots ein Schulfach für Jahre entscheidend prägt. Wie wenig bewußt offensichtlich diese «heimliche Lehrplanarbeit» von Lehrmittelautoren und Lehrmittelkommissionen ist, zeigt sich schon daran, daß kaum je weder von Lehrmittelschaffenden Lehrplankritik laut wird noch Konflikte zwischen Lehrplankommissionen und Lehrmittelkommissionen auftreten oder ausgetragen werden.

Wir halten aus diesen Überlegungen heraus daran fest, daß Lehrpläne der zentrale und öffentliche Ort der Entscheidung über Lehrinhalte und hauptsächliche Unterrichtsmethoden sind. Wir fordern aber ebenso deutlich, daß das bisweilen oft gestörte Verhältnis zwischen Lehrplänen und Lehrmitteln beseitigt und in eine sich ergänzende und befruchtende Beziehung gebracht wird. Um dies zu erreichen, muß man vor allem folgende Regeln beachten:

- Aussagen in Lehrplänen und Lehrmittelkonzeptionen bedürfen einer angemessenen Konkretheit. Die Angemessenheit des Konkretheitsgrades mißt sich daran, wieweit echte Vergleiche zwischen Lehrplänen und Lehrmitteln und entsprechende Diskussionen von Konflikten möglich sind.
- Lehrpläne müssen bezeichnete Freiräume in Form fakultativer oder alternativer Teile enthalten, welche die Schaffung gleichfalls lehrplanbezogener und alternativer Lehrmittel zulassen.
- Es müssen vermehrt offene Lehrmittel entwickelt werden, welche innerhalb eines bestimmten Rahmens variabel, das heißt zu alternativen Lernzielen oder auf verschiedenen Leistungsniveaus, einsetzbar sind.
- Lehrpläne sollen ein Kapitel «Lernmitteldiskussion» aufweisen, in welchem laufend die gängigen Lehrmittel in Hinsicht auf deren Konvergenz zum Lehrplan rezensiert werden.
- Lehrmittelbegleittexte sollten ein Kapitel «Lehrplandiskussion» enthalten, in welchem eine Verhältnisbestimmung des Lehrmittels gegenüber den Lehrplänen in den Adressatenkantonen vorgenommen wird.
- Analog zu den meist existierenden permanenten Lehrmittelkommissionen sollten permanente Lehrplankommissionen eingerichtet werden. Diese sorgen für die laufende Anpassung der Lehrpläne, für die kritische Begutachtung angebotener Lehrmittel unter dem Kriterium der Konvergenz zum Lehrplan sowie für die Kontakte zwischen Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung.
- Zwischen den staatlichen Stellen der Lehrplanentwicklung und den staatlichen und privaten Lehrmittelschaffenden ist ein engerer Kontakt im Sinne des Informationsaustausches und der Kooperation herzustellen. Solche Beziehungen sind aber nur dann sinnvoll, wenn weder Diktat von einer Seite noch kritiklose Übernahme von Produkten die Zusammenarbeit bestimmt.

7. Lehrplanentwicklung auf verschiedenen politischen Ebenen

Unsere Überlegungen und Thesen in den vorangegangenen Kapiteln beanspruchen *grundsätzlich* Gültigkeit für die Lehrplanentwicklung auf den verschiedenen politischen Ebenen: Schulort, Kanton, Region, Bund. Es geht hier bloß darum, *ergänzende* Überlegungen und Empfehlungen für die je spezielle Situation auf den einzelnen Ebenen vorzunehmen sowie Möglichkeiten und Schwierigkeiten in den vertikalen Beziehungen zwischen den verschiedenen Ebenen aufzuzeigen.

7.1. *Spezielle Überlegungen zur Lehrplanarbeit auf den verschiedenen politischen Ebenen*

Lehrplanentwicklung geschieht heute vor allem auf kantonaler oder auf regionaler Ebene. Nicht nur der Vollständigkeit halber, sondern weil sie zunehmend an Bedeutung gewinnen werden und sollen, beziehen wir auch die lokale und die nationale Ebene in unsere Überlegungen mit ein.

Lehrplanentwicklung auf lokaler Ebene

Lehrplanentwicklung in der Gemeinde beziehungsweise am Schulort gehört wohl kaum irgendwo in der Schweiz zu den ordentlichen, gesetzlich vorgesehenen Aufgaben. Aus verschiedenen Gründen erscheint uns aber diese Art von Lehrplanentwicklung trotzdem notwendig oder sinnvoll:

- Wir haben weiter vorne in diesem Band gezeigt, daß bisherige Lehrpläne oft sehr vage, wenig aussagekräftig und bezüglich neueren Anliegen der Schule lückenhaft sind. Der einzelne Lehrer ist gezwungen, über das, was im Lehrplan steht, hinaus eigenständig Jahres-, Wochen- und Tagespläne zu entwickeln, quasi sich seinen eigenen Lehrplan herzustellen. Die Bearbeitung und Ergänzung der bestehenden Lehrpläne kann somit eine sinnvolle Aufgabe auch einer Lehrergruppe im lokalen Rahmen darstellen.
- Kantonale Lehrpläne können auch ganz bewußt Freiräume für den Lehrer offen lassen. Auch in diesem Fall scheint es sinnvoll, daß Lehrer am Schulort dieses Füllen der Freiräume in gemeinsamer und damit sowohl ökonomisch wie qualitativ betrachtet ertragreicherer Arbeit leisten.
- Schüler, welche vertikal oder horizontal die Klasse beziehungsweise den Lehrer wechseln, leiden oft unter der mangelhaften Koordination selbst am Schulort. Durch gemeinsame Lehrplanentwicklung wird automatisch die notwendige Koordination zwischen den Lehrern hergestellt. Zudem können in dieser Art gemeinsamer Unterrichtsplanung die je verschiedenen Spezialfähigkeiten der Mitglieder eines Lehrkörpers optimal für alle nutzbar gemacht werden.
- Schließlich wird Lehrplanentwicklung auf lokaler Ebene – als Nebeneffekt – zu einer möglichen sinnvollen Form der Lehrerfortbildung und des Einübens in eine aus verschiedenen Überlegungen heraus schon oft postulierte stärkere Zusammenarbeit zwischen den Lehrern allgemein.

Diese Schulortslehrpläne sollten inhaltlich den übergeordneten (kantonalen) Rahmen respektieren. Ansonsten bestehen aber keine inhaltlichen und formalen Auflagen. Dennoch sollte ein qualitativ befriedigendes Resultat angestrebt werden, da sich sonst die aufwendige Zusammenarbeit der Lehrer nicht auszahlt. Damit dies möglich ist, brauchen die Lehrer gewisse Hilfen in Form guter Modelle für solche Lehrpläne sowie in Form tätiger Beratung durch erfahrenere Kollegen oder eigene Beratungsdienste. Eine wichtige Animatoren- und Beratungsfunktion bei dieser Art Lehrplanentwicklung kann den sogenannten didaktischen Zentren zukommen, welche auch für die zeitweilige Vermittlung von externen Fachleuten besorgt sein können.

Lehrplanentwicklung auf kantonaler Ebene

Der Kanton ist die bislang häufigste Arbeits- und Entscheidungsebene in der Lehrplanentwicklung. Auf kantonaler Ebene können am leichtesten die hier vorgestellten und vorgeschlagenen Projektziele und Verfahrensprinzipien verwirklicht werden, weil meist schon eingespielte Verfahrensabläufe und oft auch eine Infrastruktur für die Planung und wissenschaftliche Begleitung solcher Projekte vorhanden sind.

Besondere Vorteile und Nachteile ergeben sich hier aus der Größe des Kantons. Große Kantone können sich in der Regel personell und finanziell aufwendige Entwicklungsverfahren leisten. Es kann vor allem eine große Zahl von Fachleuten rekrutiert werden, und die Projektleitung kann zumeist professionell im Rahmen der departementseigenen pädagogischen Arbeitsstellen oder wissenschaftlichen Beratungsdienste geleistet werden. Diesem Vorteil steht in den großen Kantonen meist der Nachteil gegenüber, nur sehr schwer die breite Lehrerschaft an der Enwicklungsarbeit, Meinungsbildung und Entscheidungsfindung teilhaben zu lassen. Das verführt dann leicht zu expertokratischer Vorgehensweise, welche die Identifikation der Lehrerschaft mit dem Lehrplan kaum mehr herzustellen vermag. Wir sind aber davon überzeugt, daß auch in solch großräumigen Verhältnissen eine aktive Basisbeteiligung verwirklicht werden kann, wenn nur die entsprechenden zeitlichen und organisatorischen Vorkehrungen getroffen werden. Demgegenüber kämpfen kleine Kantone mit dem umgekehrten Problem, daß zwar ein hohes Maß an Mitbeteiligung der Lehrerschaft sehr leicht erreicht wird, jedoch oft kaum auf ein Reservoir an eigenen Fachwissenschaftern und erziehungswissenschaftlichen Fachleuten gegriffen werden kann. Wo der Beizug solcher Fachleute aus anderen Kantonen aus zum Beispiel finanziellen Gründen nicht erfolgen kann, besteht die Gefahr einer dilettantischen Arbeitsweise oder aber des Sichauslieferns an einen größeren Nachbarkanton, dessen gerade neu entwickelter Lehrplan mehr oder weniger kritiklos, eher mangels eigener Kapazität denn auf Grund seriöser Überprüfung, übernommen wird.

Ein besonderes Merkmal kantonaler Lehrpläne ist deren Charakter als rechtsverbindliches Führungsinstrument der Schulbehörde. Obschon dem Lehrplan bei uns schon immer diese legitime und notwendige Funktion zugekommen ist, wurde sie bislang nur wenig problematisiert, nicht zuletzt weil die geringe Aussagekraft der früheren Lehrpläne kaum die Unterrichtsplanung des Lehrers einschränken konnte. Wo aber präzisere und detailliertere Lehrpläne entwickelt werden, stellt sich sofort und konkret die Frage, wieweit der steuernde Einfluß der Behörde gehen soll beziehungsweise wie groß die Freiräume des Lehrers zu gestalten sind. Die Diskussion des Verhältnisses von Steuerungsfunktion und didaktischer Anregungsfunktion des Lehrplanes wird bei

künftigen Projekten vermehrt Teil der Entscheidungsfindung sein und vor allem auch bei den Mitgliedern der Schulaufsicht klare Vorstellungen schaffen müssen. Es wäre schade, wenn ein als didaktische Bereicherung für den Lehrer konzipierter Lehrplan durch Benützung im Sinne eines rigiden Kontrollinstruments mißbraucht und bei der Lehrerschaft in Mißkredit gebracht würde. Zwei Möglichkeiten bieten sich an: inhaltliche Beschränkung des Lehrplanes auf sogenannt «obligatorische Bereiche» mit leeren Freiräumen für die Lehrer (beziehungsweise für die Lehrplanentwicklung auf lokaler Ebene), oder aber Bezeichnung obligatorischer und fakultativer Teile im Lehrplan, wobei die fakultativen Teile sehr reichhaltige Anregungen zur Auswahl und Anpassung enthalten. Bei dieser letzteren Lösung muß auch beachtet werden, daß die Bewältigung des obligatorischen Teils nicht die ganze Unterrichtszeit beansprucht, sondern daß ein angemessener Zeitanteil (zum Beispiel die Hälfte oder ein Drittel) zur Auswahl und Eigengestaltung ausgespart bleibt.

Lehrplanentwicklung auf regionaler Ebene

Lehrpläne können auch von zwei oder mehr Kantonen gemeinsam entwickelt werden. Wir unterscheiden hier nicht zwischen bilateraler und regionaler Ebene, weil die Probleme grundsätzlich dieselben sind und weil die Region im Sinne der EDK-Regionalkonferenzen (Westschweiz/Tessin, Nordwestschweiz, Ostschweiz, Zentralschweiz) künftig noch an Bedeutung zunehmen wird.

Die Zusammenarbeit von Kantonen auf regionaler Ebene kann aus drei Motiven heraus sinnvoll sein:

(1) *Verbreiterung der Information:* Dadurch, daß mehrere verschieden geartete Partner ein bestimmtes Problem bearbeiten, kann eine größere Vielfalt von Erfahrungen, Informationen und Fachleuten genutzt werden.

(2) *Ökonomie der Kräfte:* Durch Zusammenlegung finanzieller und personeller Mittel können Doppelspurigkeiten vermieden und so Kräfte gespart beziehungsweise können erst gewisse aufwendigere, aber notwendige Arbeitsbedingungen geschaffen werden (zum Beispiel professionelle Projektleitung, welche für einen einzelnen kleinen Kanton nicht tragbar wäre).

(3) *Koordination:* In unserem föderalistischen Schulsystem kann Koordination nicht durch Verfügung von oben, sondern ausschließlich durch freiwillige Zusammenarbeit verwirklicht werden. Koordination hat größere Verwirklichungschancen, wenn alle Beteiligten an der Entwicklung einer gemeinsamen neuen Lösung mitwirken können (anstatt sich einer bestehenden Lösung von Mehrheiten oder stärkeren Partnern anpassen zu müssen).

Wir glauben, daß eine Zusammenarbeit und Koordination in der Lehrplanentwicklung auf regionaler Ebene nicht nur heute machbar ist, sondern in der nahen Zukunft auch zum Normalfall werden sollte. Unsere Regionen weisen ein genügendes Maß an Kleinheit und Homogenität auf, daß sie sich selbst unter Beibehaltung der kantonalen Souveränität zu gemeinsamen Lehrplänen zusammenfinden. Dabei ist ausschlaggebend, daß klare Spielregeln für den Entscheidungsablauf auf kantonaler und regionaler Ebene vorhanden sind. Wichtig scheint uns ferner, daß bei der Lehrplanentwicklung auf regionaler Ebene, wie das im vorhergehenden Abschnitt für die großen Kantone gesagt wurde, das

Problem der Mitbeteiligung der breiten Lehrerschaft befriedigend gelöst wird. Erste Erfahrungen in einigen Regionen der Schweiz zeigen, daß dies durchaus möglich ist.

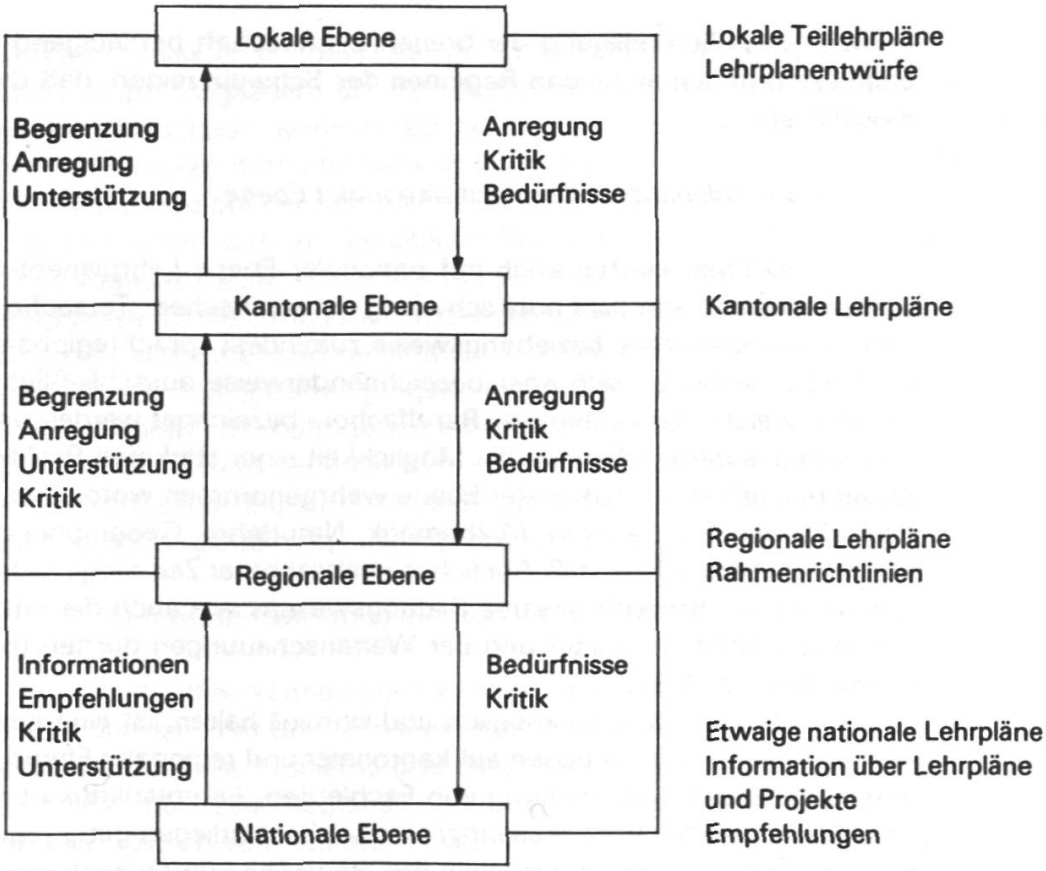
Lehrplanentwicklung auf nationaler Ebene

Wieweit künftig auch auf nationaler Ebene Lehrplanentwicklung betrieben werden kann, ist heute schwierig vorauszusehen. Tatsache ist, das Beispiele schweizerischer beziehungsweise zumindest sprachregionaler Lehrpläne existieren, wobei es sich aber bezeichnenderweise ausschließlich um Fächer handelt, welche gemeinhin als «Randfächer» bezeichnet werden und bei denen vielleicht aus diesem Grunde die Möglichkeit einer stärkeren Profilierung durch Zusammenarbeit auf nationaler Ebene wahrgenommen worden ist. Für die anderen Fächer, wie Deutsch, Mathematik, Naturlehre, Geographie usw., wagen wir aber zu bezweifeln, daß Ähnliches in absehbarer Zeit möglich sein wird. Die föderalistische Struktur unseres Bildungswesens wie auch die tatsächlich vorhandene Vielfalt der Kultur und der Weltanschauungen dürften hier wirksame Grenzbarrieren bilden.

Was wir aber für möglich und sinnvoll halten, ist eine gewisse Unterstützung der Lehrplanarbeiten auf kantonaler und regionaler Ebene durch Informationsaustausch, Vermittlung von Fachleuten, Lehrplankritik usw. auf nationaler Ebene. Vielleicht wird es möglich sein, bei Vorliegen guter regionaler Lehrpläne durch ein Gespräch zwischen den Regionen künftig auch eine stärkere inhaltliche Angleichung der Lehrpläne behutsam voranzutreiben. Es wird Aufgabe der nächsten Zeit sein, die angetönten Möglichkeiten für *nationale Dienstleistungen* ohne Anspruch auf nationale Koordination näher zu prüfen und zur Diskussion zu stellen.

7.2. *Das Zusammenspiel der verschiedenen Arbeitsebenen*

Es ist sinnvoll, wenn auf allen vier politischen Ebenen Lehrplanarbeit geleistet wird, weil alle vier Ebenen spezifische Interessen an Lehrplanentwicklung haben und weil so auch ein größtmögliches Maß an Mitbeteiligung aller Betroffenen und an Kräftenutzung verwirklicht werden kann. Der Gefahr der Diskoordination und Kräftezersplitterung, welche dabei durchaus besteht, kann durch eine vertikale Koordination beziehungsweise durch eine gezielte Wechselwirkung zwischen den vier Ebenen begegnet werden. Diese Wechselwirkungen können wie folgt dargestellt werden:



Das Schema macht deutlich, daß die verschiedenen Ebenen einerseits von oben nach unten inhaltliche Vorgaben, Anregungen, Hilfestellung oder auch Kritik abgeben, andererseits von unten nach oben Anregungen, Kritik und Bedürfnisse anmelden. Ein solches Zusammenwirken setzt zweierlei voraus: Erstens muß auf allen Ebenen die Bereitschaft zur Zusammenarbeit, vor allem zu einer offenen Informationspolitik über die eigenen Arbeiten, Bedürfnisse und Meinungen vorhanden sein. Und zweitens müssen mindestens die oberen beiden Ebenen über leistungsfähige Kontakt- und Koordinationsorgane verfügen, denn nur ein offener und kompetenter Umgang mit diesen Informationsströmen kann verhindern, daß der erhoffte Nutzen eines solchen Systems nicht in Chaos oder unwillkommenen Zentralismus umschlägt. Konkret bedeutet dies:

- Ausbau von lokalen didaktischen Zentren zur Unterstützung von Entwicklungsarbeiten in der Lehrerschaft;
- Einrichtung ständiger Lehrplankommissionen oder Ernennung von Lehrplanbeauftragten in den Kantonen;
- Ausbau oder Einrichtung regionaler Entwicklungszentren beziehungsweise Beratungsdienste;
- Gewährleistung einer ständigen nationalen Dokumentation und Information über Lehrpläne und Lehrplanprojekte.

Neben der Einrichtung einer solchen Infrastruktur für die Lehrplanentwicklung im Verbund verschiedener politischer Ebenen ist es jedoch ausschlaggebend, daß sowohl die Lehrer wie auch die Angehörigen der Schulverwaltung beziehungsweise Schulaufsicht in ihrer Aus- und Fortbildung die notwendigen Einstellungen und Kenntnisse für die Lehrplanarbeit gewinnen. Nur hohe didaktische Sachkompetenz und Interessiertheit auch auf lokaler und kantonaler Ebene können dafür sorgen, daß kooperative Lehrplanentwicklung und Lehr-

plankoordination weder einem starren Föderalismus zum Opfer fallen noch in zentralistische Koordinationsmechanismen geraten, sondern zu auch qualitativ deutlich besseren Lehrplänen führen.

8. Vorschläge zum Verfahren der Lehrplanentwicklung und zur Zusammenarbeit der Kantone

Diese Vorschläge sind das Resultat einer längeren Debatte, die ihren Anfang an einer Arbeitstagung der Pädagogischen Kommission im September 1976 in Interlaken nahm. Der Ausschuß «Lehrpläne» hat diesen Thesen in den Sitzungen vom 12. Oktober 1977 und 25. Januar 1978 zugestimmt.

Die Vorschläge fassen teils die Überlegungen der vorangegangenen Abschnitte zusammen, teils gehen sie noch einen Schritt weiter, insofern dies für die Situation in unseren Kantonen und in der interkantonalen Zusammenarbeit richtig erscheint. Sie sind in allgemeine Vorschläge zur Lehrplanentwicklung und spezielle Vorschläge zur interkantonalen Zusammenarbeit gegliedert.

8.1. *Allgemeine Vorschläge zum Verfahren der Lehrplanentwicklung*

(1) *Phasenabfolge:* Jedes Lehrplanprojekt hat die Phasen der Planung, Entwicklung, Erprobung, Entscheidung und Einführung vorzusehen. Dabei sind allerdings die Phasen weniger als zeitlich genau abgegrenzte Tätigkeitsfolge denn als auszuweisende unverzichtbare Aufgaben, welche sich zeitlich überlappen können, zu verstehen.

(2) *Einflußgrößen:* Die Planung eines Lehrplanprojekts hat namentlich die vier Einflußgrößen «Projektziele», «Verfahrensprinzipien», «nutzbare Theorien» und «Bedingungen im Projektfeld» zu beachten.

(3) *Projektziele:* Die Projektziele sind nicht bloß eng auf das Dokument «Lehrplan» auszurichten, sondern haben allfällige weitere notwendige Reformobjekte (zum Beispiel Schulstrukturen, Lehrerbildung, Lehrmittel usw.) mit einzubeziehen.

(4) *Abklärung der Rahmenbedingungen:* Besonderer Sorgfalt bedarf die Abklärung der für die Projektgestaltung wichtigen Rahmenbedingungen (Motive für die Reform, Termine, parallel laufende Reformen, Eingangsvoraussetzungen der beteiligten Lehrer, sozioökonomische und geographische Besonderheiten der betroffenen Schulen, finanzielle Möglichkeiten, schulstrukturelle Bedingungen usw.). Insbesondere bei der interkantonalen Zusammenarbeit sind solche Rahmenbedingungen als Eingangsvoraussetzungen der Partner genau abzuklären und offenzulegen.

(5) *Abklärung der Entscheidungsbedürfnisse:* Zu Beginn und laufend während des Projekts sind durch die Projektleitung vorausschauend die Entscheidungsbedürfnisse festzuhalten und zu analysieren. Die frühzeitige Offenlegung des Entscheidungsgegenstandes, der zuständigen Stufe beziehungsweise Stelle und des Entscheidungszeitpunktes ermöglicht eine seriöse Vorbereitung von Entscheidungen, verhindert

Kompetenzstreitigkeiten und fördert die Sicherheit und das Vertrauen bei allen Beteiligten.

(6) *Informationssystem:* Im Lehrplanprojekt, vor allem bei großräumigen und mehrere Fächer umfassenden Projekten, ist ein Informationssystem einzurichten, welches alle am Projekt Beteiligten beziehungsweise vom Projekt direkt Betroffenen erfaßt. Es empfiehlt sich, einen Verantwortlichen für Information zu bezeichnen und entsprechend zu entlasten.

(7) *Koordination zwischen den Fächern:* Wo mehr als ein Fach bearbeitet wird, kann durchaus arbeitsteilig und zeitverschoben von verschiedenen Entwicklungsgruppen an den einzelnen Fachlehrplänen gearbeitet werden. Die Koordination zwischen den Fächern muß aber durch einen gemeinsamen, fächerübergreifenden inhaltlichen Bezugsrahmen sowie durch personelle Koordination (durch Projektleitung beziehungsweise durch gegenseitige Beobachtung) sichergestellt werden.

(8) *Kaderausbildung:* Für «Milizteilnehmer» in Lehrplankommissionen ist eine spezielle Fortbildung zum Erwerb der Techniken der Lehrplanentwicklung sowie zur Einarbeitung in den neuesten Stand der betreffenden Fachdidaktik vorzusehen.

(9) *Erprobung:* Neu entwickelte Lehrpläne sollen vor deren definitiver Einführung mindestens in eine Vernehmlassung bei den Lehrern und eventuell anderen Gruppierungen, wenn möglich aber in eine unterrichtspraktische Erprobung gegeben werden.

(10) *Projektdauer:* Unter den heutigen Verhältnissen ist die Herstellung eines vollständig neu konzipierten Gesamtlehrplanes unter Berücksichtigung aller sich aufdrängenden Reformen und innerhalb einer kurzen Frist nicht möglich. Für eine Reform der Lerninhalte und der Methoden ist daher eine längerfristige Projektdauer (drei bis acht Jahre) vorzusehen, wobei aber durchaus konkrete Zwischenergebnisse in einzelnen Fächern schon früher in Gebrauch gegeben werden können.

(11) *Innovationsmaß:* Die Einführung eines neuen Lehrplanes darf nicht eine Überforderung der Lehrkräfte im Inhaltlichen und im Methodischen zur Folge haben: Neue Lerninhalte müssen daher relativ langsam und in den verschiedenen Lernbereichen gestaffelt in den Unterricht einfließen.

(12) *Breite Mitbeteiligung:* Die Schule ist nicht die für die Erstellung eines Lehrplanes allein zuständige Instanz. Neben der breiten Beteiligung der Lehrkräfte bei der Erarbeitung eines Lehrplanes ist für den ganzen Entwicklungsprozeß auch die Mitwirkung von Fachleuten der Bildungswissenschaft und der für die Inhalte der einzelnen Lernbereiche kompetenten Fachleute notwendig. Insbesondere aber sind vermehrt die Abnehmer im engeren Sinne (weiterführende Schulen, Berufsträger) und im weiteren Sinne (Vertreter von Berufsverbänden, Parteien usw.) zumindest in die Diskussion der Leitideen einzubeziehen. Ebenfalls sind die Elternorganisationen einzuladen, sich aktiv an der Entwicklung und Erprobung von Lehrplänen zu beteiligen.

(13) *Beizug der Wissenschaften:* Es genügt nicht, für ein ganzes Lehrplanprojekt nur eine einzige Wissenschaftsdisziplin beziehungsweise einen einzigen Bildungswissenschafter beizuziehen. Je nach gestelltem Problem sind die jeweils kompetenten Bildungswissenschafter (Schulpädagogen, Erziehungsphilosophen, Lernpsychologen, Didaktiker, Bildungssoziologen usw.), Fachwissenschafter (Mathematiker, Histori-

ker, Biologen usw.) sowie allenfalls andere Wissenschafter (Juristen, Ökonomen) einzusetzen.

(14) *Einsatz von Beratungsdiensten:* Eine günstige Organisationsform der wissenschaftlichen Unterstützung von Reformprojekten sind multidisziplinär zusammengesetzte Beratungsdienste (pädagogische Arbeitsstellen und ähnliches) auf kantonaler und/oder regionaler Ebene. Diese stellen die Koordination zwischen den beteiligten Einzelwissenschaftern, die Rekrutierung zusätzlicher Wissenschafter oder Fachleute sowie die Vermittlung universitärer Forschung/Theoriebildung und Schulpraxis sicher.

(15) *Mitbeteiligung der Lehrer:* Grundsätzlich ist bei Lehrplanentwicklung eine möglichst breite Mitbeteiligung der Lehrerschaft in allen Phasen zu verwirklichen.

(16) *Grenzen der Lehrermitbeteiligung:* Wieweit der Lehrermitbeteiligung Grenzen gesetzt sind, ergibt sich in erster Linie aus den Möglichkeiten der Qualifizierung (Fortbildung) der Lehrer, aus deren Bereitschaft zum persönlichen und auch zeitlichen Engagement, aus der Möglichkeit zur zeitlichen Freistellung der Mitarbeitenden vom Unterricht sowie aus dem leistbaren Organisations- beziehungsweise Betreuungsaufwand von seiten der Projektleitung.

(17) *Offenlegung der Spielregeln:* Die genauen Spielregeln (auch Präsenzformen) und Grenzen der Mitbeteiligung der Lehrer und anderer Gruppen sind von Anfang an offenzulegen, damit Mißverständnisse oder Mißtrauen vermieden werden.

(18) *Verbindung zu Lehrmittelbeschaffung:* Zwischen den staatlichen Stellen der Lehrplanentwicklung und den Lehrmittelschaffenden ist ein enger Kontakt im Sinne des Informationsaustausches und der Zusammenarbeit herzustellen. Lehrmittel sind vermehrt auf Grund der Lehrplanangaben zu beurteilen.

8.2. *Spezielle Vorschläge zur Zusammenarbeit der Kantone*

(19) *Lehrpläne als Koordinationsmittel:* Die Angleichung der kantonalen Lehrpläne ist ein wirksames Mittel der Schulkoordination. Koordination soll grundsätzlich über Lehrpläne und erst in zweiter Linie über einheitliche Lehrmittel erfolgen. Lehrmittel haben entweder sich an die Lernziele der koordinierten Lehrpläne zu halten oder aber Abweichungen von den Lehrplänen offenzulegen.

(20) *Zusammenarbeit auch ohne Koordination:* Eine Zusammenarbeit der Kantone ist auch ohne Koordinationsabsicht sinnvoll, indem so die Fachkräfte konzentriert genutzt werden können. Das Verhältnis zwischen dem arbeitsökonomischen Motiv zur Zusammenarbeit einerseits und dem Koordinationsmotiv andererseits ist jeweils in einem Lehrplanprojekt mit interkantonaler Zusammenarbeit offenzulegen.

(21) *Einheitlicher Lehrplanaufbau:* Die Voraussetzung dafür, daß die Lehrpläne der einzelnen Kantone miteinander verglichen und im Sinne der Koordination aufeinander abgestimmt werden können, ist ein einheitlicher struktureller Aufbau der Lehrpläne.

(22) *Koordination und Reform:* Koordinierende Zusammenarbeit soll durch gegenseitige Konkurrenz und Stimulierung sowie durch eine optimale Nutzung der vorhandenen Fachleute zu besseren Ergebnissen und An-

reizen für weitere Reformen führen. Wo Koordination aber zur Einigung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner auszuarten droht, ist sie zu stoppen und auf ihre Grundlagen und Verfahrensweisen hin zu überprüfen.

(23) *Koordination und Zentralisierung:* Koordination darf nicht zur expertokratischen Zentralisierung führen und insbesondere nicht auf Kosten der Mitarbeit möglichst vieler Lehrkräfte an der Lehrplanentwicklung gehen.

(24) *Aktivität auf lokaler und kantonaler Ebene:* Eine wirksame und dauerhafte Zusammenarbeit und Koordination der Kantone kann nicht voraussetzungslos erfolgen. Zusammenarbeit und Koordination in der Lehrplanentwicklung macht Entwicklungsarbeiten auf lokaler und kantonaler Ebene nicht überflüssig, sondern im Gegenteil vermehrt notwendig. Diese Ebenen dienen dann als Ideenlieferanten sowie als Stellen der Adaptation, Ergänzung und Kritik zentral entwickelter Lehrpläne.

(25) *Zusammenarbeit auf regionaler Ebene:* Bei den gegebenen strukturellen und politischen Verhältnissen kann eine interkantonale Zusammenarbeit auf regionaler Ebene (vier EDK-Regionen) als erster Schritt sinnvoll sein, weil sie noch die meisten der postulierten allgemeinen Verfahrensprinzipien für die Lehrplanentwicklung zu verwirklichen gestattet. Überregionale Zusammenarbeit und Koordination bleiben aber als zentrale Aufgabe der EDK-Organe bestehen.

(26) *Zentrale Dienstleistungen:* Die Aufgabe bildungspolitischer Organe, Dokumentations- und Beratungsstellen auf gesamtschweizerischer Ebene soll sich daher vorderhand auf Dienstleistungen zur Förderung der interkantonalen Zusammenarbeit konzentrieren. Insbesondere sind von solchen Stellen vermehrt eine intensive Information über Lehrplanentwicklungen in den Kantonen und Regionen sowie die Bereitstellung wissenschaftlich-technischer Hilfen zu leisten.