

Zeitschrift: Schweizer Schule
Band: 59 (1972)
Heft: 2

Artikel: Curriculumreform als Ansatz zur Schulreform
Autor: Rickenbacher, Iwan
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526649>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.10.2024

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

man die Schultypen fest. Man staunt dann, daß die jungen Leute sehr bald abhängen, den Beruf wechseln, daß die Ergebnisse der Lehrabschlußprüfungen wertmäßig eher zurückgehen, ganz zu schweigen von all jenen, denen die Ausübung eines geregelten Berufes geradezu einen Schrecken einjagt. Gerne begründet man die frühe Einschulung der Kinder damit, daß die Buben die schulische und berufliche Ausbildung vor dem Aufgebot zur RS abschließen müßten. Ich weiß zur Genüge, daß der Unterbruch einer Lehre, eines Gymnasiums durch den Militärdienst kurz vor dem Abschluß sehr unangenehme Begleiterscheinungen zeitigt. Warum muß starr am 20. Altersjahr für die RS festgehalten werden? Wohl werden Verschiebungsgesuche so weit als möglich berücksichtigt; trotzdem scheint mir das System immer noch zu starr. Die Sicherheit des Landes wird kaum gefährdet, wenn vielleicht einige hundert junge Leute ohne allen Zeitdruck ihre Berufsausbildung abschließen und erst mit 21 Jahren die militärische Grundschulung durchlaufen. Die Zahl der

Wiederholungskurse wird dadurch nicht berührt.

Das Erstaunlichste aber an diesen angeführten Auswüchsen einer überhitzten Zeit, deren Liste sich noch weiterführen ließe, dünkt mich, daß die Schulpsychologen zu all diesen Unzukömmlichkeiten schweigen. In allen möglichen Kursen warnten sie uns in Wort und Schrift vor den verderblichen Folgen von Verfrühungen und Überforderungen. Remplein betont immer wieder die geistigen und charakterlichen Lebensstufen. Wo werden sie in den Lehrplänen und Lehrmitteln noch beachtet? Muß ihr Mahnen unter dem Druck harter wirtschaftlicher Gegebenheiten und falsch verstandenem Ehrgeiz verstummen? Oder sehen sie selbst die unheilvolle Lawine ratlos auf uns zurollen? Eine Koordination, die die richtigen Maße in Ziel und Zeit sucht, wäre das Dringendste. Die Entwicklung in Deutschland sollte uns wachrütteln. Wenn wir uns nicht darauf zu besinnen vermögen, werden wir vielleicht allzubald einen teuren Preis zahlen müssen – wir und das kommende Geschlecht.

Curriculumreform als Ansatz zur Schulreform

Iwan Rickenbacher

Es sind noch nicht viele Jahre vergangen, da assoziierte man vielfach mit dem Begriff «SCHULREFORM» z. B. die *ökonomisch-statistische Analyse* des Schulsystems, die Behebung von Engpässen im Schulsystem durch *sozial-politische Maßnahmen* oder die Veränderung der Geschehnisse in Schule und Unterricht durch die Einführung *technischer Medien*. Auch wenn die Pionierarbeiten ökonomischer Ansätze zur Planung und Veränderung des Bildungswesens im deutschen Sprachraum, so die Arbeiten von Widmaier (1966) und anderer, heute auf breiterer wissenschaftlicher Basis fortgeführt werden (siehe Freytag, Weizsäcker 1969, oder Hüfner, Naumann 1971), so verschiebt sich der Ansatzpunkt zur Reform der Schule spätestens seit der Schrift Robinsohns (1967) «Bildungsreform als Revision des Curriculums» in der benachbarten Bundesrepublik wie auch in der Schweiz

zusehends auf die Untersuchung der «Binnenstruktur» des Schulwesens (K. Frey), auf die Reform der Lehrpläne oder Curricula, welche die Bedingungen beschreiben, unter denen schulische Lernprozesse stattfinden – oder stattfinden sollten.

Daß sich diese neue erziehungswissenschaftliche Disziplin mehrheitlich «Curriculumforschung» und nicht «Lehrplanforschung» nennt, mag zum Teil auch daher rühren, daß sich erste Bemühungen um eine wissenschaftliche Untersuchung der Lehrpläne auf breiterer Basis im anglo-amerikanischen Sprachraum verfolgen lassen, wo sich von Beginn weg dieser Begriff eingebürgert hat (eine Übersicht gibt Huhse 1968). Dazu kommt, daß gerade der traditionelle Lehrplan in seiner häufigsten Ausgestaltung als Katalog von Bildungsintentionen, versehen mit einer Liste möglicher Themenbereiche und dazugehöriger Lehrmittel, in

manchen Fällen noch versehen mit einem Stoffverteilungsplan, Ausgangspunkt einer Kritik war, die in wenigen Jahren in ungezählte Forschungsarbeiten mündete. Auch unter diesem Gesichtspunkt schien es von Vorteil zu sein, den bekannten und belasteten Begriff Lehrplan durch den Begriff Curriculum, im Zusammenhang mit einem nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten entwickelten Lehrplan gebraucht, zu ersetzen.

1. Einige Gründe für das gegenwärtige Interesse an der Curriculumforschung

Wie jede Konzentration des Forschungsinteresses an einem bestimmten Fragenkomplex zu einem bestimmten Zeitpunkt dürfte auch das Interesse von Erziehungswissenschaftlern an Problemen des Curriculums von sozialen, politischen und wissenschaftlichen Beweggründen getragen sein. Wolfgang Edelstein (1971) nennt in der Hauptsache deren drei:

a) Der gesellschaftliche Wandel läuft heute mit einer auch subjektiv erfassbaren Beschleunigung ab. Durch diesen Wandel wird das Angebot an Lernmöglichkeiten, das in der Schule bereitgestellt wird, durch neue Forderungen der gegenwärtigen und voraussichtlich künftigen Lebenswelt immer wieder in Frage gestellt.

b) Die Bezugswissenschaften der meisten Schulfächer entfalten sich in ihrem Wissensstand sehr schnell, während die Bezugsfächer der Wissenschaft in der Schule (in den Lehrbüchern, aber auch im Wissensstand der Lehrer) stagnieren. Auch Heckhausen (1970) ist der Ansicht, daß sich ein gewisser Modernitätsrückstand zwischen dem Erkenntnisstand der Wissenschaft, dem Vermittlungsangebot der Hochschule (oder der Lehrerbildungsanstalt) und dem Erkenntnisbestand des Schulfaches auf jeder Stufe wohl nie ganz vermeiden läßt. Die Geschwindigkeit jedoch, mit der wissenschaftliche Erkenntnisse bis auf die Ebene des Schulfaches tradiert werden, könnte erhöht werden. In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, daß für viele lebenswichtige Bereiche, wie für die Sozialwissenschaften, die Wirtschaftswissenschaften usw. die notwendigen Entsprechungen im bisherigen Fächerangebot der meisten Schulen fehlen (Edelstein 1971, 10).

c) Die Festlegung der Bildungsziele, die Gestaltung der Stundentafeln, die Vermittlungsweisen und Sozialformen im Unterricht bleiben vielfach von Ergebnissen der Lernpsychologie, der Entwicklungspsychologie, der Sozialpsychologie usw. unberührt.

Neben diesen, von Edelstein angesprochenen Ursachenbündeln, welche das heutige Interesse an der Curriculumforschung erklären helfen, spielen unseres Erachtens auch die folgenden Erfahrungen mit, die Bedeutung der Lehrplangestaltung bewußt werden zu lassen:

– Der Einsatz der Unterrichtstechnologie in der Schule hat z. T. nicht die erwarteten Erneuerungsprozesse ausgelöst. Scheffer (1971, 613) drückt dies so aus: «Es ist unzweifelhaft, daß weder die Medienforschung noch die konkrete Verwendung von Medien im Unterricht zu nachhaltiger Veränderung des Unterrichts geführt hat.» Die relative Wirkungslosigkeit solcher Investitionen dürfte vor allem dann gegeben sein, «... wenn die Lehrer und ihre Mitarbeiter in den Schulverwaltungen und Ausbildungsstätten die angebotenen technischen Instrumente pädagogisch und lernpsychologisch nicht richtig einzusetzen, das heißt Wert und Wirkung zu beurteilen vermögen» (Frey 1970, 1009). Wert und Wirkung könnten zum Beispiel in Hinsicht auf eindeutig formulierte Lernziele hin überprüft werden, die in traditionellen Lehrplänen vielfach fehlen.

– Die meisten der in der Schweiz gültigen Lehrpläne enthalten nur zum Teil jene Informationen, welche der Lehrer für eine wirksame Unterstützung seines Unterrichts für notwendig erachtet (vgl. Santini 1971). Auch wenn unter dem Begriffe «Curriculum» in der wissenschaftlichen Literatur verschiedene Komponenten aufgezählt werden, das Spektrum reicht von der Beschreibung sämtlicher Erfahrungen, welche ein Kind innerhalb und außerhalb der Schule sammelt, bis zu spezifischen Kursen, die ein bestimmter Schüler zu einem festgelegten Zeitpunkt besucht (vgl. Frey 1971), so beschreibt ein Curriculum doch immer den beabsichtigten Unterricht über einen bestimmten Zeitraum, «als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation des Unterrichts» (Frey 1971, 71). Nach den bisherigen Erfahrungen in der Curriculumreform

in der Schweiz und unter Berücksichtigung eines bestimmten Curriculumverständnisses, wie es z. B. von der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) entwickelt worden ist, dürften globale Bildungsziele («Der Schüler entwickelt Verständnis für den zeitgeschichtlichen Hintergrund moderner Literatur»), verbunden mit Stoffprogrammen, nicht die unterstützende Funktion garantieren, welche der Lehrer erwarten könnte. (Zum Curriculumverständnis der FAL siehe u. a.: Frey 1969, Frey und Mitarbeiter 1970, Rickenbacher 1970, Aregger K. und Frey K. 1971.)

– Die traditionellen Lehrpläne, mit ihren recht allgemeinen Zielformulierungen, dürften nicht zuletzt auch deshalb zum Gegenstand vorwissenschaftlicher Kritik und wissenschaftlicher Untersuchungen geworden sein, als im Zusammenhang mit dem programmierten Unterricht die Vorteilhaftigkeit operational definierter Lernziele für die Planung und die Kontrolle von Unterricht in weiten Lehrerkreisen bewußt geworden ist (in diesem Zusammenhang ist auch die Arbeit von Heimann, Otto, Schulz 1968 von Bedeutung). Die Anleitung Robert F. Magers zur Formulierung intersubjektiv verständlicher Lernziele: «Lernziele und programmierter Unterricht» (1968) dürfte unter Lehrern eines der meistgelesenen Schriften zu didaktischen Problemen der letzten Jahre sein. Gerade am Beispiel der Lernziele aber wird noch aufzuweisen sein, wie bei einer unreflektierten und isolierten Übernahme einzelner Instrumente aus der Curriculumforschung durch Unterrichtende und Planende der Stellenwert eben dieser Instrumente verkannt wird und eine verkürzte Optik echte Reformen verhindern kann.

2. Curriculumreform als Prozeß auf mehreren Ebenen

Bevor die Curriculumreform in den weiteren Rahmen der Schulreform stellen, sei kurz auf drei typische Verfahren der Curriculumreform hingewiesen, wie sie in verschiedenen Variationen bisher zur Anwendung gekommen sind.

a) Das Curriculum als Produkt einer kleinen Kommission

Das in der Schweiz wohl bekannteste Verfahren zur Reform und/oder Gestaltung

eines Curriculums besteht darin, daß von der Administration eine kleine Kommission eingesetzt wird, welche in relativ kurzer Zeit Richtlinien entwirft, die anschließend auf dem Instanzenweg von oben nach unten dekretiert werden. Der Vorteil einer relativ speediven Arbeit wird meistens durch eine Reihe von Nachteilen aufgewogen: Die Informationsdefizite (die je nach der Zusammensetzung der Kommission größer oder kleiner sind), werden nicht aufgehoben, da Kontakte zur Wissenschaft nur in sehr beschränktem Maße stattfinden. Die Mehrheit der Lehrer, an der Entwicklung des Curriculums nicht beteiligt, identifiziert sich bei der Durchführung wenig mit dem erarbeiteten Produkt, sei es, daß die Erneuerungsrate des neuen Lehrplanes zu hoch ist, folglich viele Voraussetzungen für die Verwirklichung fehlen, sei es, daß die Erneuerungsrate zu klein ist, den Fortschritt, den die Lehrerfortbildung und andere Informationen in den Unterricht tragen, nicht einfängt, so daß keine Auseinandersetzung über ein bereits historisch gewordenes Instrument stattfinden kann.

b) Das Curriculum als Produkt führender Fachwissenschaftler

Das Verfahren, führende Wissenschaftler der Bezugswissenschaften des Schulfaches in die Curriculumentwicklung einzuspannen, wurde in Teilbereichen mit Erfolg in den Vereinigten Staaten angewendet (vgl. Huhse 1968, Bruner 1970). Eine Hauptschwierigkeit für diese Methode aber dürfte die sein, daß sich kaum genügend Wissenschaftler finden ließen, welche die erforderliche Zeit aufbringen könnten, Curricula zu entwickeln und permanent zu erneuern. Zudem müßten diese Wissenschaftler auch für die Einführung der neuen Curricula bei den Lehrern zur Verfügung stehen.

c) Das Curriculum als Produkt der Lehrer

Was zuerst als Notlösung erscheinen könnte, erweist sich als Weg, der auch viele Vorteile vereinigt. «Erneuerungsprozesse stoßen auf Widerstand oder Passivität von Menschen, die, an ihrem Entstehen unbeteiligt, zu bloßen Objekten der Innovationsplanung werden» (Edelstein 1971, 12). Allerdings stellt sich hier sofort die Frage, wie der Lehrer bei seiner Arbeitsbelastung, ohne Vorbe-

reitung auf curriculare Probleme, an solchen Projekten aktiv werden könnte. Noch sind Vorhaben, künftige Lehrer schon während ihrer Ausbildungszeit zu Curriculumsspezialisten auszubilden, kaum andiskutiert, geschweige denn verwirklicht (vgl. Heckhausen 1970).

Welcher Schuldirektor könnte unter dem Drucke des Lehrermangels ernsthaft in Erwägung ziehen, viele seiner Lehrer ganz oder teilweise vom Unterricht zu entlasten und sie für die Reform der Curricula einzusetzen? Welche Forschungsinstitute sind personell genügend stark dotiert, die notwendige Informationstätigkeit auf breiter Ebene aufzunehmen?

Oder liegt gerade in einer solchen Ausweitung möglicher Lehrertätigkeiten auch ein Schlüssel für die Erhaltung eines aktiven Lehrerstandes (vgl. Aregger 1970, Kaiser 1971)? Daß unter den heutigen Umständen eine pragmatische Selbstbeschränkung in den gesteckten Zielen bei allen an Curriculumentwicklungen beteiligten Personen notwendig erscheint, muß nicht unbedingt ein Alibi für reformfeindliche Haltung sein. Aus der konkreten Erfahrung an einem Curriculumprojekt in der Schweiz soll darum angezeigt werden, welche Ergebnisse trotz einschränkender Bedingungen angestrebt und erreicht werden können.

3. Erfahrungen in einem Entwicklungsprojekt

Im Herbst 1969 begann die Zusammenarbeit zwischen der Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg und der FAL mit dem Ziele:

- a) die bisherigen Lehrpläne für die Primarschulstufe zu revidieren und zu vereinheitlichen,
- b) die Zusammenarbeit, Erneuerungsfähigkeit in den verschiedenen Instanzen des Schulsystems auszubauen,
- c) die Hauptbeteiligten am Curriculumprozeß auszubilden. (Vgl. Aregger, Frey 1971).

Von Beginn der Reformarbeit an waren die Administration, die Inspektoren und rund 300 Lehrer des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg am Projekt beteiligt, ohne daß die Möglichkeit gegeben war, einzelne Gruppen ganz oder teilweise von ihren bisherigen Tätigkeiten zu entlasten.

Diese vorentscheidende Bedingung hatte als Konsequenz, daß der ganze Revisionsprozeß zeitlich längerfristig angesetzt werden mußte und wissenschaftliche Berater zum Teil vollamtlich die Kontinuität gewährleisten mußten. Auch eine Setzung von Prioritäten war in dieser Situation unumgänglich.

a) Die Formulierung von Lernzielen

Eine erste Vorentscheidung bestand darin, die *bisherigen Unterrichtsintentionen* der Lehrer durch diese selbst in Form von Lernzielen des Magerschen Typs formulieren zu lassen. Der *bisherige Unterricht* der Lehrer ist dabei in ca. 30 Zielen pro Schuljahr und pro Fach dargestellt worden (siehe EBAC-Projekt 1970).

An dieser Stelle ist ein kurzer Exkurs über den schulreformerischen Effekt der Lernziel-formulierung in der 1. Phase des EBAC-Projektes (EBAC = Entwicklung und Begleitende Analysen eines Curriculums) notwendig, denn die rund 1500 Lernziele, die von den Lehrern im Kanton Freiburg formuliert worden sind, gerieten in der Folge in das Kreuzfeuer der Kritik. So wurde insbesondere der Erneuerungswert einzelner Lernziele angezweifelt, die Festlegung des Unterrichts in Form von Lernzielen in Frage gestellt.

Es ist auch sogleich beizufügen, daß auch im Kanton Freiburg die Diskussion über die Notwendigkeit oder Nützlichkeit, über den Sinn einzelner Lernziele einsetzte. In dieser Diskussion, die selbst jene Lehrer erfaßt, die Lernziele formuliert haben, ist auch ein erster schulreformischer Effekt zu sehen. An den recht allgemeinen Formulierungen von Bildungsintentionen, wie sie in bisherigen Lehrplänen aufzufinden sind, kann keine Diskussion stattfinden, da die Spannbreite möglicher Interpretationen sehr groß ist. Das Fehlen einer solchen Diskussion aber mit dem Beweis einer «heilen Welt» gleichzusetzen, wäre verfrüht. Der Anspruch der Lernziele im ersten Curriculumentwurf war nicht der, «gültig» zu sein, das heißt, jeder fachwissenschaftlichen Kritik standzuhalten. Die Zielsetzung war primär die, die bisherigen Bildungsintentionen und auch Bildungsideologien aufzuzeigen. Erst an den konkreten Lernzielen stellte sich die Frage nach der wissenschaftlichen Aktualität, nach der Repräsentativität der Unterrichtsziele im

Rahmen des heutigen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes. Das Bedürfnis nach *fachwissenschaftlicher Beratung* war bei der Lehrerschaft geweckt, die Information konnte und mußte einsetzen.

b) *Die Einführung der permanenten Lehrerfortbildung*

Erst nachdem die Bildungsintentionen, unmißverständlich formuliert, in Form von Lernzielen vorlagen, stellte sich auch das Problem, mit welchen Mitteln, Methoden, Medien das angestrebte Ziel am effektivsten anzustreben sei. Es war anzunehmen, daß die Informationen des einzelnen Lehrers nicht genügen konnten, *sämtliche* Lernziele, auch diejenigen, die von seinen Kollegen formuliert worden sind, verwirklichen zu können. Solange allgemeine Zielbeschreibungen sein Tun leiteten, konnte er jenes Spektrum an Tätigkeiten auswählen, das seinen aktuellen Kenntnissen am besten entsprach. Der Unterricht sollte jedoch nicht von den zufälligen Kenntnissen eines bestimmten Lehrers gelenkt werden, sondern sollte den Bedürfnissen der Schüler gerecht werden – und diese Bedürfnisse werden von der späteren Berufswelt, von seiner sozialen Umwelt, von seinen Bedürfnissen zur Selbstentfaltung usw. her mitbestimmt.

An dieser Stelle mußte eine intensive Lehrerfortbildung einsetzen, die über fachdidaktische Probleme hinaus auch allgemeindidaktische Probleme der Motivierung der Schüler, der Leistungsbeurteilung, der optimalen Unterrichtsvorbereitung mit Hilfe von Lernzielen usw. berühren sollte. Daß von diesen Tätigkeiten, die im Rahmen der Curriculumentwicklung ihren festen Stellenwert haben, reformerische Impulse ausgehen, dürfte kaum bestritten werden.

c) *Die Überprüfung der Selektionsmaßnahmen*

Im Zusammenhang mit der Curriculumreform im Kanton Freiburg stellte sich nicht zuletzt die Frage der Organisation von Aufnahmeprüfungen. Es ist ja unmöglich, sämtliche 100 bis 200 Lernziele des 6. Schuljahres in Prüfungsaufgaben zu berücksichtigen. Auf der andern Seite wäre es nicht mehr zu beantworten, Prüfungsaufgaben zu konstruieren, die mit den Lernzielen des 6. Schuljahres keinen Zusammenhang aufweisen, denn

der Schüler soll die Chance haben, über das geprüft zu werden, was er durch schulischen Unterricht gelernt hat. Auch sollte der Lehrer der 6. Klasse seinen Unterricht auf den Lehrplan stützen können, der das einzige Dokument darstellt, das auf demokratischem Wege in Kraft gesetzt worden ist und das Gültigkeit besitzt. Sämtliche andern «Strategien», wie z. B. die geschickte Analyse früherer Prüfungsaufgaben beweisen, das in solchen Fällen nicht mehr dem Lehrplan die ihm zustehende steuernde Funktion zukommt. Aber nach welchen Kriterien sollten die Lernziele ausgewählt werden, die für eine Aufnahmeprüfung in Frage kommen? Hier mußten Verfahren entwickelt werden, um die Lernziele zu gewichten, denn der Lehrer hat einen Anspruch darauf zu wissen, welche Prioritäten gesetzt werden. Dieser unvollständige Exkurs soll aufweisen, wie die Formulierung von Lernzielen im EBAC-Projekt nicht Endpunkt, sondern Ausgangspunkt einer Entwicklung war, die in vielen Verästelungen konkrete Schulreform bewirkt:

- Die obligatorische Lehrerfortbildung wird zu einer Notwendigkeit, wenn die Gewähr bestehen soll, daß auch neue Intentionen verwirklicht werden sollen.

- Die Beratung durch Fachwissenschaftler wird Bestandteil des Lehreralltags und ergeht sich nicht nur in zufälligen Veranstaltungen anläßlich einer GV des örtlichen Lehrervereins.

- Prüfverfahren müssen entwickelt werden, die sich auf veränderliche Zielsetzungen im Unterricht anwenden lassen, ohne daß die Konstanz der Anforderungen in Frage gestellt würde.

- Lehrmittel und technische Unterrichtshilfen müssen so konzipiert sein, daß sie eine unterstützende Funktion für die Erreichung bestimmter Ziele erfüllen. Nicht mehr das Schulbuch oder der Lehrfilm sollen den Unterricht kanalisieren, aber konkrete Vorstellungen dessen, was Unterricht bewirken soll, verlangen nach geeigneten Mitteln. Daß diese auch technisch so zu konzipieren sind, daß sie Veränderungen nicht verhindern, sollte nicht weiter bewiesen werden müssen.

- Die Qualifikationen der Schüler lassen sich auf dem Hintergrund von Lernzielen weit differenzierter feststellen. Diese Mög-

lichkeit wird auch Auswirkungen auf das Schul- und Bildungsangebot der weiterführenden Schulstufen haben. Wahrscheinlich wird in Zukunft eine bedeutend höhere Flexibilität des Informationsangebotes der Oberstufe bis zur Maturität notwendig sein, eine Flexibilität, die vielleicht im heutigen Schultypenkonzept nur schwer zu verwirklichen ist.

Der Ausgangspunkt der Curriculumreform im Kanton Freiburg, der erste und provisorische Lernzielkatalog, hat sich als Motor für eine Reihe von Reformaktivitäten erwiesen, dessen Triebkraft noch nicht erschöpft ist. Viele Bereiche und Faktorenbündel, welche Schule und Unterricht konstituieren, sind noch nicht genannt worden, so die Problematik der sozialen Aspekte im Unterricht, die Fragen der Lehrerbildung und Lehrerauswahl, die Frage wissenschaftlicher Kontrolle und Beobachtung von Unterricht, die Probleme der Administration, der Organisation des Informationsaustausches zwischen Wissenschaft und Schule, der optimalen Festlegung der Entscheidungs- und Planungskompetenzen, der finanziellen und baulichen Voraussetzungen usw.

Somit werden wir wiederum auf den Ausgangspunkt unserer Überlegungen zurückgeführt. So, wie uns heute eine Einschränkung des Begriffes «Schulreform» auf ökonomisch-statistische oder technologische Fragestellungen unsachgemäß erscheint, so verfehlt auch eine Einschränkung der Curriculumproblematik auf die Technik der Lernzielformulierung oder auf die Entwicklung optimaler Ausleseverfahren die Vielschichtigkeit des Vorhabens «Schulreform».

Da ein integraler Ansatz der Schulreform erst auf dem Hintergrund einer umfassenden Theorie der Schule denkbar wäre, können heute nur Ansätze wissenschaftlich verantwortet werden, die ein hohes Maß an Lerngelegenheiten und Problematisierungsmöglichkeiten anbieten. Einen solchen Ansatz stellt das Vorgehen im EBAC-Projekt dar, wobei hier der Vorteil mitintegriert wird, daß sämtliche entscheidenden Mitgestalter des Unterrichts, Eltern wie Schüler, Lehrer wie Inspektoren oder Verwaltungsangestellte integriert werden können. Diese Möglichkeit aber setzt den Willen zur Kooperation voraus, das Verständnis, daß auch die Wissenschaft in enger Zusammenarbeit mit der

Schule sich nur sukzessive dem Ideal der Gültigkeit und Wahrheit nähern kann, ohne daß ein idealer Endzustand in absehbarer Zeit zu erwarten wäre. Lernbereitschaft des Wissenschaftlers sollte in diesem Zusammenhang nicht als «verantwortungslose Experimentiererei» verstanden werden, sondern als Chance des Praktikers, die Aufmerksamkeit des Wissenschaftlers auf jene Probleme zu lenken, die seine tägliche Arbeit stellt. Auch diese Erkenntnisse und die daraus resultierenden Folgerungen wären ein Beitrag zur Schulreform.

Literaturverzeichnis

- AREGGER K.: Ist der Lehrerberuf eine Sackgasse? In: Schweizerische Lehrerzeitung, 115 (1970), 1224–1226.
- AREGGER K., FREY K.: Curriculumtheoretische Ansätze in einem Entwicklungsprojekt. Arbeitspapiere und Kurzberichte Nr. 15, aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg. Basel 1971.
- BRUNER J. S.: Der Prozeß der Erziehung. (Orig.: The Process of Education.) Berlin 1970.
- EBAC-Projekt: Arbeitspapiere und Kurzberichte aus dem Pädagogischen Institut Freiburg Nr. 10/11. Basel 1970.
- EDELSTEIN W.: Pragmatische Lehrplanrevision durch die Lehrer. In: Weinheimer Gesamtschul-Curricula. Heidelberg 1971, 9–25.
- FREY K.: Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule (1969), 270–281.
- FREY K.: Technisierung des Unterrichts? In: Schweizerische Lehrerzeitung. 115 (1970), 1007–1011.
- FREY K.2 Theorien des Curriculums. Weinheim, Berlin, Basel 1971.
- FREY K. u. MITARBEITER: Eine Handlungsstrategie zur Curriculumkonstruktion. Arbeitspapiere und Kurzberichte aus dem Päd. Institut Freiburg Nr. 12. Basel 1970.
- FREYTAG H. P., WEIZSÄCKER C. C. von: Schulwahl und Schulsystem. Weinheim, Berlin, Basel 1969.
- HECKHAUSEN H.: Lehrer 1980. Düsseldorf 1970.
- HEIMANN P., OTTO G., SCHULZ W.: Unterricht, Analyse und Planung. Hannover 1968³.
- HUHSE K.: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Stiftung. Studien und Berichte Nr. 13. Berlin 1968.
- HUEFNER K., NAUMANN J.: Bildungsplanung; Ansätze, Modelle Probleme. Stuttgart 1971.
- KAISER L.: Die Rolle des Lehrers im Wandel. In: Schweizer Schule 58 (1971), 927–941.

MAGER R. F.: Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim 1968.

RICKENBACHER I.: Lehrplanreform an Volksschulen. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 115 (1970). 663–675.

ROBINSON S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied a. Rhein 1967.

SANTINI B.: Das Curriculum im Urteil des Lehrers. Weinheim, Berlin, Basel 1971.

SCHNEIDER W.: Unterrichtstechnologie in didaktischer Sicht. In: Die Deutsche Schule 63 (1971), 610–627.

WIDMAIER H. P. u. MITARBEITER: Bildung und Wirtschaftswachstum. Villingen 1966.

Für Ihre Unterrichtsvorbereitung

Der Erlebnisaufsatz auf der Mittelstufe

Max Feigenwinter

Der Aufsatzunterricht ist vielen Schülern und Lehrern ein großes Problem. Auf der Mittelstufe wird für die Aufsatzarbeit ein recht großer Teil des Pensums eingesetzt. Das Ziel ist auch wirklich groß: Der Schüler soll eine Geschichte nacherzählen können, er soll eine Bildgeschichte schreiben und ein Bild beschreiben können. Viel Bedeutung wird auch dem Arbeitsbericht und dem Erlebnisbericht beigemessen.

Jeder Lehrer ist deshalb beauftragt, genau zu überlegen, wie er mit seinen Schülern das Ziel am ehesten erreichen kann. In der Fachliteratur werden viele Wege aufgezeigt, und es ist nicht leicht, den für die eigene Klasse passenden zu finden. Während die einen Aufsatzmethodiker dafür eintreten, zuerst vorwiegend mit Nacherzählungen und Bildgeschichten zu beginnen, vertreten andere die Ansicht, man solle das Kind zuerst anhalten, Eindrücke zu formulieren, Erlebnisse aufzuschreiben. Es mag wohl stimmen, daß die Nacherzählung und die Bildgeschichte weniger Schwierigkeiten implizieren, weil die Handlung, und bei der Nacherzählung auch die Formulierung, schon gegeben ist. Andererseits ist zu bedenken, daß viele Schüler für diese Aufsatzarten nur sehr schwer zu motivieren sind. SINGER (1969, 181) spricht sogar vom «Un-Sinn des Nacherzählens». Von der mündlichen Nacherzählung schreibt er: «Man kann einwenden, Nacherzählen sei reine Übung und könne deshalb mit dem Ausdrucksbedürfnis der

Kinder und mit den Forderungen des sprachlichen Ausdrucks verbunden werden. Aber auch wirkungsvolles Üben muß von einem Sinn erfüllt sein. Dieser Sinn fehlt beim üblichen Nacherzählen. Es fehlt das Kind, das gern nacherzählt, und es fehlen aufnahmebereite Zuhörer.» Ich glaube allerdings, daß man das Kind für die Nacherzählung gewinnen kann, wenn man ihr in der gesamten Aufsatzarbeit den richtigen Stellenwert gibt und das Kind entsprechend informiert. Dazu gehört auch, daß man mit dem Kind Situationen aus dem Alltag sucht, da es von entscheidender Wichtigkeit ist, etwas Gelesenes oder Gehörtes möglichst genau wiederzugeben.

Wer oft mit Kindern zusammen ist, weiß, wie gerne Kinder erzählen. Denken wir an die Schulreise: Der Platz neben dem Lehrer ist begehrt. Die Kinder drängen sich zu ihm, plaudern und erzählen, wann immer sie dazu kommen. Denken wir an jene wichtigen Zeiten, da der Lehrer mit einzelnen Schülern noch im Schulzimmer ist, um etwas zu erledigen! Wie oft beginnen dabei Kinder etwas zu erzählen, was sie daheim, in den Ferien, auf dem Schulweg oder sonstwo erlebt haben. Dieselben munteren Erzähler verstummen, wenn der Lehrer wieder Lehrer und sie selbst wieder ganz und gar Schüler sind. Diese Tatsache müßte uns doch deutlich zeigen, daß die Kinder gerne erzählen, daß sie in der Schule aber auf irgendeine Weise gehemmt sind.