

Schulreform : Veränderung von aussen oder Erneuerung von innen? : Permanente innere Schulreform als lehrerzentriertes Entwicklungsprojekt

Autor(en): **Aregger, Kurt**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **59 (1972)**

Heft 19

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-534882>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

det. Anschließend verlegte er sich auf das Studium der Erziehungswissenschaft, welches er mit dem Doktoratsexamen abschloß.

Mit den theoretischen und praktischen Problemen der Lehrerbildung und der Schule machte sich der neugewählte Direktor vertraut auf Grund seiner zweieinhalbjährigen Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungszentrum-FAL am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg.

Schulreform: Veränderung von außen oder Erneuerung von innen?

Permanente innere Schulreform als lehrerzentriertes Entwicklungsprojekt *

Kurt Aregger

1. Einleitung

Mit dem Schlagwort «Schulreform» wird im Bereich Schule alles zu erfassen versucht, was in irgend einer Weise eine Änderung zum Ziele hat. So spricht man von Schulreform, wenn es sich z. B. um die Umstellung auf den Herbstschulbeginn oder um die inhaltliche Erneuerung von Lehrplänen handelt. Dabei geht es aber gerade hier um zwei verschiedene Ansätze, deren Unterschied berücksichtigt werden muß. Denn es ist anzunehmen, daß verschiedene Reformtätigkeiten unterschiedliche Wirkungen haben. Dieser Aufsatz geht auf die folgenden vier Fragen ein:

- (1) Welche *Ansatzpunkte* sind bei Schulreformen festzustellen?
- (2) Welche *Vorentscheidungen* können einen Schulreformprozeß leiten?
- (3) Welche *Tätigkeitsbereiche* weist eine permanente Schulreform auf?
- (4) Welchen *Anforderungen* hat eine *systematische* Schulreform zu genügen?

Die Ausführungen zu diesen Fragen stellen einen Beitrag zur Berufskunde des Lehrers dar. Es gehört wohl zur Berufsaufgabe des Lehrers, sich über die Institution Schule und

* Teile der vorliegenden Ausführungen wurden für das Fach «Schulreform» im Rahmen des Methodikkurses für Fachlehrer entwickelt, welcher durch die Abteilung für Landwirtschaft des eidgenössischen Departementes des Innern organisiert wurde (Zürich, Fachschule Rüti, 1.–20. Mai 1972).

FL: Frühjahrsschulbeginn in Liechtenstein

Die Regierung des Fürstentums Liechtenstein hat eine Verordnung über den Stichtag für den Beginn der Schulpflicht erlassen. Das negative Ergebnis der Abstimmung im Kanton Zürich sowie der daraus resultierende Stopp des Übergangs auf den Herbstschulbeginn im Kanton St. Gallen veranlaßten die Regierung, das neue Schuljahr bis auf weiteres im Frühling beginnen zu lassen und folglich den Stichtag für den Beginn der Schulpflicht neu festzusetzen.

deren Reformkonzepte zu informieren, auch wenn die Erkenntnisse nicht ohne weiteres im täglichen Unterricht Anwendung finden können.

2. Zwei Ansatzpunkte bei Schulreformen

Stark abstrahiert gesehen können Schulreformen bei äußeren und inneren Strukturen der Schule (vgl. z. B. Frey 1968a, 1969a) ansetzen. Unter *äußeren Strukturen* werden etwa Schuleintrittsalter, Schuljahresbeginn, Schuldauer, Schulbauten, -einrichtungen und Gesetzeserneuerungen verstanden.

Zu den *inneren Strukturen* wird alles gerechnet, was *direkt mit dem Unterricht in Zusammenhang* steht. Dazu können z. B. Unterrichtsinhalte (Lehrplan), Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsform (Sozialform), Ziele der Schule, Lehrerverhalten, Schülerverhalten usw. gehören.

Die beiden Arten von Strukturen können nicht in jedem Fall streng voneinander getrennt werden. (Ein Beispiel ihrer gegenseitigen Abhängigkeit wird durch die Umstellungen im Schuljahresbeginn und der damit verbundenen «Lehrplanumstellungen» gegeben.)

Schulreformen kleineren und größeren Ausmaßes setzten bis vor fünf Jahren vorwiegend bei äußeren Strukturen an. Nachdem in Amerika bereits die Welle der Inhaltsreform mit Betonung des Unterrichtsverlaufs, -materials, -inhalts und der -form (vgl. Huhse 1968, Hentig 1971, 28–41) sich legte, erarbeiteten vor allem Robinsohn (1969²) in

Deutschland und Frey (1968b, 1969a, 1969b) in der Schweiz Grundlagen für die inhaltliche Schulreform. Die beiden Wissenschaftler gehen von der Annahme aus, daß eine Schule für morgen nicht allein durch Veränderung äußerer Schustrukturen geschaffen werden kann. Es müssen neue Unterrichtsinhalte und -ziele gesucht werden. Damit diese Inhalte aber auch zielgerecht verwirklicht werden, sind dem Lehrer vermehrte Möglichkeiten zur Mitgestaltung und systematischen Fortbildung anzubieten. Diesbezügliche Bestrebungen hat Kaiser mit seiner Studie «Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz» (1970) stark unterstützt. Weitere Grundlagen dazu liefert die Arbeit von Santini (1971) zum Thema «Lehrer und Curriculum».

3. Notwendige Vorentscheidungen bei Schulreformen

3.1 Ansatzpunkte

Eine erste entscheidende Frage ist, ob die Schulreform nur äußerliche Veränderungen oder aber Erneuerung der Schule von innen her mit sich bringen soll. Mit anderen Worten: Sollen z. B. riesige Schulhäuser mit rechteckigen Schulzimmern und ohne flexible Wände eine Schule für morgen garantieren? So wichtig solche Investitionen auch sind, sie machen die zeitgemäße Schule nicht aus. Es ist von primärer Bedeutung, was *in* der Schule geschieht (vgl. Abschnitt 2). Die innere Schulreform zeitigt aber nicht so schnell sichtbare Resultate, wie es Entscheidungen im Rahmen von äußeren Strukturen ermöglichen.

3.2 Punktuelle oder prozessuale Erneuerungen

Mit Schulreformaten, die bei den inneren Schulstrukturen ansetzen, drängt sich eine Berücksichtigung zweier Gesichtspunkte auf: Sollen Erneuerungen oder *Innovationen* in der Form von

- a) Produkten oder
- b) Prozessen

angestrebt werden. Diese Unterscheidung stammt aus betriebswirtschaftlichen Forschungen und beinhaltet für die Schulreform folgendes: Sollen (a) einerseits nur *neue Produkte* (Unterrichtshilfsmittel Lehrmittel, Lernzielkataloge, Lehrpläne usw.)

punktuell in den Unterricht eingegeben werden oder soll (b) andererseits versucht werden, einen *systematischen Schulreformprozeß* in Gang zu bringen, der sich primär mit den Lernprozessen des Schülers befaßt. Eine sinnvollere und wirksamere Gestaltung der Lernprozesse kann beim lehrerzentrierten Unterricht aber vor allem durch den Lehrer erfolgen. Die gleiche Überlegung kann auch curriculumtheoretisch¹ ausgedrückt werden: Es handelt sich dabei um

- a) das explizite und
- b) das implizite

Curriculum (vgl. Aregger, Isenegger 1972, 11–16). Das *explizite Curriculum* umfaßt zum Beispiel ein Curriculumdokument (Curriculumtext) welches als *abgeschlossenes Werk* oder als Teil eines Buches für die Schule entwickelt wird. Es wird evtl. in einem kurzen Einführungskurs den Lehrern vorgestellt. Das Curriculumdokument, von einer «Experten»-Gruppe, vielleicht mit Lehrern zusammen entwickelt, macht als behördlichen Erlaß den Weg vom Produzenten («Experten»-Gruppe, Behörden) zum Konsumenten (Lehrer, Schüler) nur *einmal*. In diesem Falle spricht man von einem *Einweg-System* (weitere Ausführungen siehe bei Aregger 1971). Das *implizite Curriculum* hat *Prozeßcharakter*, d. h. die Schulreform wird z. B. vorwiegend als Curriculumprozeß betrachtet. Dabei haben notwendig anfallende Produkte (Curriculumteile, Anschauungsmaterialien, Materiallisten, Sammlungen im «Didaktischen Zentrum», Fortbildungskurse und Intensiv-Trainings, Ausbaupläne für verschiedenen betroffene Institutionen wie Lehrerbildung, Übungsschullehrerkurs, schulpсихologische Beratungsstelle, Informationssysteme usw.) vor allem eine *instrumentelle* Bedeutung in Hinsicht auf das Ziel einer Schulreform. Es werden also viele verschiedene Produkte oder Instrumente eingesetzt, um wirksame Schulreform zu betreiben, wobei die tatsächliche *Verhaltensänderung bei Schulverantwortlichen Primärziel* ist. Dabei kommt den Lehrern eine wichtige Rolle zu: Durch ihre Beteiligung am gesamten Curriculumprozeß werden eher praxisbezogene Produkte entstehen, als wenn «nur» eine «Experten»-Gruppe am Werk ist. Die Ergebnisse werden laufend überprüft und dem neuen Erkenntnisstand angepaßt. Dieses Konzept entspricht einem *Kreissystem*, wel-

ches eine relativ komplexe Form annehmen kann (vgl. Aregger 1971). Es ermöglicht aber einen dynamischen Reformprozeß (im Gegensatz zu einem eher statischen beim weiter oben erwähnten Einweg-System).

3.3 Zielsetzungen der Schule

Neben den erwähnten, für die Schule formalen Problemstellungen sind auch inhaltliche zu berücksichtigen. Dabei geht es um die Frage nach den *Zielsetzungen der Schule* oder nach der Funktion des betreffenden Schultyps (vgl. Isenegger 1972b). Solche Zielsetzungen können z. B. in der Form eines Leitbildes der Schule (vgl. Häberlin 1972b) erarbeitet werden. Wenn keine Zielsetzungen oder kein sogenanntes Leitbild vorhanden ist, wird die Gefahr einer ad hoc- oder Feuerwehrpolitik groß. (In diesem Zusammenhang könnte die Problematik der «Sozialtechnik» angeführt werden, wie sie Popper [1957] versteht.)

3.4 Informationsquellen

Für den Beginn und den Verlauf einer Schulreform ist es entscheidend, welche *Informationsquellen* für die inhaltliche Ausgestaltung eines Reformprozesses genutzt werden. Extremfälle lägen vor, wenn z. B. die Volksschulreform sich nur nach unsystematisch gesammelten Erfahrungen der Lehrerschaft oder nur nach sehr abstrakten Fachdidaktiken richten würde. Es gilt hier also abzuklären, inwieweit Schulerfahrung, Arbeitserfahrung der Inspektoren, Entwicklungsstand der bisherigen Reformbestrebungen, der Forschungsergebnisse usw. für den entsprechenden Reformprozeß nutzbar gemacht werden können und sollen.

3.5 Voraussetzungen

Wenn schulreformische Tätigkeiten nicht nur die Papierproduktion steigern, sondern tatsächliche Wirkungen (Lernprozesse) in der Schule und in der Gesellschaft auslösen, begleiten und festigen sollen, so sind verschiedene *Voraussetzungen* aller Beteiligten abzuklären. Deshalb werden z. B. Erhebungen über Kenntnisstand, Bereitschaft zur Mitarbeit, institutionelle Bedingungen, bisherige Organisationsstrukturen usw. der künftig Beteiligten (Lehrer, Eltern, Behörden, Administratoren, Forscher) bzw. der betroffenen Institutionen durchgeführt.

4. Sechs Tätigkeitsbereiche der permanenten Schulreform

4.1 Vorbereitung

Die im Abschnitt 3 aufgeführten Überlegungen können als *Vorbereitung* eines Reformprozesses bezeichnet werden. Wenn in diesen Bereichen (Zielsetzungen, Informationsquellen, Voraussetzungen) in Hinsicht auf eine Reform gearbeitet wird, so kann vom ersten Schritt eines Reformprozesses gesprochen werden.

4.2 Reformkonzept

Ein zweiter Schritt im Aufbau einer Schulreform ist die Entwicklung eines *Reformkonzeptes*². Dieses Konzept soll Aussagen enthalten über die Wirk- oder Arbeitsbereiche, die Intensität, Rollen- und Arbeitsteilungen, Grundsätze und Anlage des Reformprozesses. Dabei wird der Reformprozeß als eigentliche Organisation verstanden. Somit gehört zum Reformkonzept auch ein allgemeiner Katalog über gewünschte Tätigkeiten.

4.3 Phasenplanung

Sind Zielsetzungen, Informationsquellen, Voraussetzungen und Reformkonzept für eine Schulreform aufgearbeitet, so setzt eine *Phasenplanung* ein. Zugleich wird die Organisation «Schulreform» als soziales System aufgebaut. Dabei werden neben der Schule auch andere beteiligte Institutionen berücksichtigt (vgl. Aregger, in Vorbereitung).

4.4 Realisierung

Nach der Erarbeitung von Erneuerungs- oder Innovationsprogrammen, Informationssystemen und anderen Hilfsmitteln beginnt die *Verwirklichung* (Realisierung) von einzelnen *Reformphasen*.

Der Phasenbegriff wird hier nur zeitlich verwendet (z. B. 1 Jahr entspricht 1 Phase) und nicht speziell als Bezeichnung von Tätigkeitsbereichen wie Vorbereitung, Entwicklung des Reformkonzeptes usw., weil gleiche Tätigkeiten über mehrere Jahre oder Phasen eines Reformprozesses andauern können (vgl. Abschnitt 5.1).

4.5 Evaluation

Die unter 4.4 beschriebene Realisierung wird laufend *überprüft* (evaluiert). Es handelt sich dabei um «Prozeßevaluationen» und «Imple-

mentationskontrollen» (vgl. Aregger, Germann 1972). Eine systematisch angelegte Schulreform sollte permanent auf ihre Wirkungen hin untersucht werden können (vgl. auch Abschnitt 5.5).

4.6 Korrektur

Schon im Verlaufe einzelner Reformphasen können sich Ergänzungen und Änderungen von Teilzielen und geplantem Verlauf des Reformprozesses aufdrängen. Solche Kurskorrekturen sind im Rahmen der festgelegten Ziele und Grundsätze stets möglich. Mit diesem dynamischen Prozeßverlauf wird z. B. die Forschungsorganisation dem «Entwicklungsprojekt»-Typ gerecht (vgl. Krauch 1970, Aregger, Frey 1971).

4.7 Zusammenfassung

Zusammenfassend weist ein systematisch angelegter Schulreformprozeß, der eine «rollende Reform» (vgl. Rolff 1970) darstellt, mindestens folgende sechs Schritte auf:

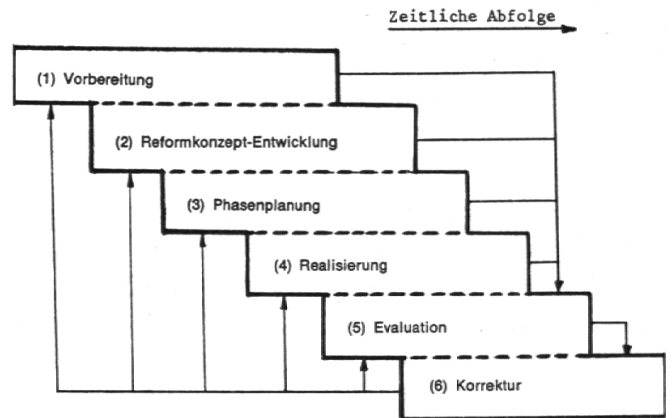
- (1) *Vorbereitung:*
Zielsetzungen der Schule, Informationsquellen, Voraussetzungen
- (2) *Reformkonzept:*
Entwicklung eines Globalplanes für die Schulreform³
- (3) *Phasenplanung:*
Detailplanung einzelner Phasen und Aufbau der Organisation «Schulreform» im Rahmen des Reformkonzeptes
- (4) *Realisierung:*
Verwirklichung einzelner Phasenpläne
- (5) *Evaluation:*
Überprüfung laufender und abgeschlossener Reformphasen
- (6) *Evtl. Korrektur:*
Modifizierung der Schritte (1) und (2)

5. Einige Anforderungen an eine systematische Schulreform

5.1 Überlappungen von verschiedenen Tätigkeitsbereichen

Die Praxis der Schulreform zeigt, daß die oben erwähnten Schritte einander nicht unbedingt der Reihe nach folgen. Es entsteht vielmehr, schon kurz nach Beginn der Vorbereitungsarbeit, eine *Vielfalt* von parallel laufenden Tätigkeiten. Die folgende Darstellung 1 zeigt, wie solche Überlappungen etwa gestaltet sein können.

Darstellung 1:
Überlappungen von Tätigkeitsbereichen



Die Skizze versucht einen Schulreformprozeß in seiner zeitlichen Abfolge und mit seinen Haupttätigkeitsbereichen darzustellen. Dabei ist aber zu berücksichtigen, daß

- (1) die Bereiche (1) und (2) *überdauernden Charakter* haben,
- (2) die Bereiche (3) bis und mit (6) sich in *jeder Phase* (z. B. jedes Jahr oder alle 2 Jahre, je nach Anlage des Reformprozesses oder -projektes) *wiederholen*,
- (3) die Bereiche (5) und (6) direkt *in jedem anderen Bereich* ihre *Wirkung* haben können und daß
- (4) die Darstellung 1 bezüglich Dauer und Anlage einzelner Bereiche keine Aussagen macht.

Die Darstellung 1 veranschaulicht im weiteren noch folgende Prinzipien:

- (1) Kombination mehrerer verschiedener Tätigkeiten,
- (2) Beginn einzelner Tätigkeiten, bevor alle Vorbereitungsarbeiten abgeschlossen sind,
- (3) Konstruktives Zusammenspiel zwischen den einzelnen Tätigkeitsbereichen (gebrochene Linien),
- (4) Ständige Überprüfung (Evaluation) aller Tätigkeiten (Pfeile rechts) und
- (5) nach Notwendigkeit Korrektur der bisherigen Tätigkeiten (Pfeile links).

5.2 Schulreform als Entwicklungsprojekt

Die starke Abhängigkeit der schulischen

Prozesse z. B. von der Gesellschaft (vgl. Hörl 1967, Robinsohn 1970, Hentig 1971, Lemberg et al. 1971) spricht für die *große Komplexität* des Problems «Schulreform». Mit der Vorbereitung (Abklärung von Zielen, Informationsquellen und Voraussetzungen) können nicht alle Wirkgrößen (Variablen) erfaßt werden, weil die Gesellschaft und die Schule und dadurch die ganze Umgebung der Schulreform in einer steten (permanenten) Entwicklung stehen. Es ist somit unrealistisch, ein statisches Modell über Jahre zu entwickeln und danach Schulreformen zu betreiben. Vielmehr gehört ein *dynamisches Modell* zur Schulreform, in dem auch explizit über die Wirksamkeit des Modells geforscht wird (Reflexion, Überprüfung). Es ist beim Entwicklungsprojekt möglich, daß Handlungsverlaufspläne (vgl. z. B. Frey et al. 1971a) von Phase zu Phase Änderungen erfahren, wenn dies der Stand der Entwicklungs- und Forschungsarbeiten verlangt. Solche Änderungen haben aber unter Berücksichtigung der Zielsetzungen (Leitsysteme oder Leitideen der Schulreform) zu erfolgen, um nicht an Sozialtechnik (vgl. weiter oben) und Ortlosigkeit im Reformkonzept zu kranken. Damit ist mit der Dynamik zusammen das Prinzip der *Offenheit* des Reformmodells charakterisiert.

Im folgenden werden noch drei Problembereiche des Entwicklungsprojektes genannt, auf die hier nicht weiter eingegangen wird. (Einige Literaturhinweise können den Einstieg erleichtern.)

Wenn erstens der Reformprozeß als solcher zum Forschungsgegenstand gemacht wird, so stellen sich mit dem Entwicklungsprojekt auch *wissenschaftstheoretische Probleme* ein (vgl. Krauch 1970, Aregger, Frey 1971). Wird zweitens Schulreform gleichzeitig als Curriculumreform verstanden (vgl. Aregger 1971), so sind *curriculumtheoretische Problemstellungen* zu erforschen (vgl. Aregger, Frey 1971, Aregger, Isenegger 1972).

Soll der Schulreformprozeß eine stetem Wandel unterworfenen und leistungsfähigen Organisation sein, so werden *organisationssoziologische Problemfelder* aktuell (vgl. Rolff 1970, Bennis et al. 1970, Aregger [in Vorbereitung]).

5.3 Lehrerzentrierter Reformprozeß

Wenn die Wichtigkeit des Lehrers und seiner

Rolle in Schule und Gesellschaft (vgl. Schuller et al. 1971, Betzen, Nipkow 1971, Kaiser 1971) anerkannt wird, so muß dem Lehrer im Rahmen der Schulreform eine große Bedeutung beigemessen werden. Soll er nicht nur Ausführender (Funktionär) von Gesetzen, Erlassen, Lehrplänen u. a. m. sein, so hat er sich neben der kurzfristigen Planung (Unterrichtsvorbereitung) auch mit der mittel- und langfristigen Planung der Schulreform zu befassen (vgl. z. B. Kasper 1971), denn es geht um seinen Arbeitsplatz, die Schule.

Es wird hier also das *Prinzip der Beteiligung* (im Sinne von Partizipation) am Planungsprozeß vertreten (Management by Partizipation, vgl. Marrow et al. 1967).

Forderungen dieser Art sind auf dem Papier leicht in Stimmigkeit zu bringen. In Wirklichkeit ist aber der Lehrer in der Regel schon ohne Beteiligung an der Schulreform überlastet (vgl. z. B. Kratsch, Vathke, Bertlein 1967). Es geht in Zukunft kaum mehr ohne eine starke berufsorientierte Ausbildung des Lehrers (vgl. Isenegger 1972a, Menck 1972, Rickenbacher 1972, Robinsohn 1972) in der Verhaltensweisen trainiert und Instrumente in der Handhabung geübt werden, welche die Bewältigung des künftigen Lehrerberufes gewährleisten können (vgl. Frech 1972). Im folgenden werden zur Illustration einige Tätigkeiten des Lehrers im Schulreformprozeß (Rollen) aufgeführt:

- Vorbereitung, Reformkonzept-Entwicklung, Phasenplanung:
 - Reformbedürfnisermittlung
 - Zieldiskussionen
 - Abklärungen von Voraussetzungen
 - Erfahrungsaustausch
 - Literaturstudien
 - Erarbeitung von verschiedenen Arbeitspapieren (z. B. Lernziele, Curriculumteile usw.)
- Realisierung, Evaluation:
 - Mitarbeit in Arbeitsgruppen
 - Teilnahme an Unterrichtsexperimenten
 - Erprobung von erarbeiteten Hilfsmitteln
 - Erstellung von Verlaufsprotokollen
 - Mitarbeit bei Erhebungen (vgl. Büttner 1971)
 - Teamarbeit mit verschiedenen Arbeitsgruppen

- Korrektur:
Mitarbeit bei «neuen» Vorbereitungen, Reformkonzept-Entwicklung und Phasenplanung (vgl. oben).

5.4 Leistungsfähiges Informationssystem⁴

Werden der Typ eines Entwicklungsprojektes und das Partizipationsprinzip im Schulreformprozeß einerseits für die Lehrer bejaht (vgl. unter c) und andererseits für alle von der Schule Betroffenen (Schüler, Eltern, Schulverwaltung, -behörden) zu verwirklichen versucht, so können einige (1) formale Hinweise zur Informationsvermittlung gemacht werden. Es handelt sich hier um Erkenntnisse, die vorwiegend in der Betriebslehre erarbeitet worden sind.

Anschließend wird kurz auf die (2) zentrale Bedeutung der Lehrerfortbildung und auf (3) Spannungsfelder in der Informationsvermittlung eingegangen.

5.4.1 Allgemeine Hinweise zum Informationssystem

- Alle in einen Schulreformprozeß *integrierten Personen und Institutionen und mittelbar Betroffenen* werden ins Informationsnetz aufgenommen.
- Alle Informationen können *direkt zum Adressaten* (Konsumenten) gelangen, d. h., daß jede Information je nach Zweckbestimmung im Reformkonzept ohne Zwischeninstanz (im bürokratischen Dienststellenweg) den Konsumenten erreicht.
- Das Informationssystem ist als *Kreis-System* angelegt (vgl. Wachsmann 1971). Das bedeutet, daß der Konsument von Informationen direkt an den Informationsproduzenten gelangen und seine Reaktionen mitteilen kann.
- Das Informationssystem weist ein *breites Spektrum von Informationsquellen* auf (Sammelbegriffe: Erfahrung, theoretische Erkenntnisse der Grundlagenforschung und der angewandten Forschung, Voraussetzungen [Bedingungen] in Schule und Gesellschaft usw.).
- Die Leistungsfähigkeit des Informationssystems hängt von dem *Ausmaß* der zur Verfügung stehenden *Informationsträger* und von deren Frequenz (z. B. Erscheinungshäufigkeit einer Zeitschrift oder Zeitung usw.) ab. Dabei können Tages- und Fachpresse, Fernsehen und Radio, Rundschreiben und

Briefe, regelmäßig erscheinende Mitteilungsblätter, Informations- und Kursveranstaltungen, Austausch- und Trainingsseminarien usw. von Bedeutung sein.

– Das Informationssystem ist nicht nur auf Informationsaufnahme und -abgabe angelegt. Es hat auch Leistungen im Zusammenhang mit *Vorspeicherung, Transformation* (vgl. «Dissemination» unter 5.4.3) und *Nachspeicherung* zu erbringen (vgl. Merton 1971). Damit sind u. a. Probleme der elektronischen Datenverarbeitung (EDV) angesprochen⁵.

– Das Informationssystem *funktioniert permanent und regelmäßig*, d. h., es sind immer einige Informationen unterwegs, ohne daß sogenannte «Informations-Lawinen» (vgl. Rohn 1971) entstehen.

– Das Informationssystem ermöglicht durch seine Ausgestaltung eine *zuverlässige Transformation* und Abgabe von Informationen. Dabei wird das Prinzip verfolgt: *Die richtige Information zur richtigen Zeit* (in bezug auf das Reformkonzept und die Phasenstrategie).

Diese mehr formalen Überlegungen werden im folgenden durch einige Gedanken zur Lehrerfortbildung illustriert.

5.4.2 Lehrerfortbildung im Rahmen der Schulreform

Werden die Lehrerzentrierung im Schulreformprozeß und die Partizipation aller Betroffenen als Prinzipien verfolgt, so kommt der Lehrerfortbildung eine zentrale Bedeutung im Rahmen einer Schulreform zu. Sie bildet ein eigenes System innerhalb der Schulreform, welches vom Supersystem «Schulreform» (oder u. U. «Curriculumprozeß») abhängig ist. Es können hier einige Forderungen formuliert werden:

– Die gesamte Lehrerfortbildung orientiert sich am Reformkonzept, an den Phasenplänen und Strategien. Sie ist *projektbegleitend* und beschränkt sich nicht auf fachdidaktische Kurse.

– Die Lehrerfortbildung umfaßt u. a. Trainingsseminarien und Kurse, durch die *der Lehrer zur aktiven Mitgestaltung an der Schulreform* über das Klassenzimmer hinaus *ausgebildet* werden kann (vgl. die Rollen des Lehrers unter 5.3 und für die Lehrerausbildung, Frech 1972).

– Die Fortbildungsarbeit wird als *Lehren und Lernen für alle Beteiligten* verstanden und sprengt somit die traditionelle Organisation von Fortbildungsveranstaltungen. (vgl. Frey 1971).

– Das *Inspektoratswesen* (Beratungs- oder Supervisionssystem) bildet einen weiteren zentralen *Teil der Lehrerfortbildung*, allgemein aller Lehr- und Lernprozesse im Rahmen der Schulreform (vgl. Feyereisen et al. 1970).

5.4.3 *Spezielle Aufgaben des Informationssystems*

Zu den bisherigen Ausführungen über das Informationssystem, die sich vorwiegend an einem idealtypischen Konzept orientieren, sind noch einige *Spannungsfelder* kurz zu erwähnen, die in der praktischen Reformarbeit beobachtet werden können.

– *Bereitschaft zur Informationsabgabe*: Es ist nicht selbstverständlich, daß sogenannte Fachleute (Spezialisten), z. B. Lehrer und Schulforscher Informationen über ihre Arbeiten liefern, ihre Tätigkeiten im Zusammenhang mit einem Reformkonzept permanent hinterfragen und relativieren. Daraus ergibt sich ein weiteres Spannungsfeld.

– *Verständigung zwischen allen Beteiligten*: Wenn tatsächlich Sprachbarrieren zwischen den theoretischen und praktischen Gegebenheiten bestehen, so kann ein gegenseitiger Verständigungswille positive Auswirkungen haben. Diese Problematik ist Gegenstand der

– *Informationsaufbereitung und Dissemination*: Die Dissemination (vgl. Goldhammer, Elam 1962) befaßt sich mit der *adressatenbezogenen Informationsaufbereitung und -vermittlung* (Ausstreuung, «Aussäung»).

Es ist bei Übersetzungsversuchen von Fachausdrücken der Forschung darauf zu achten, daß das sogenannte «Gleichbedeutende» (Synonym) tatsächlich den gleichen Informationsgehalt besitzt (Zuverlässigkeit einer Transformation). Handelt es sich um weniger bekannte Ausdrücke (für den Adressaten der Information) aus verschiedenen Forschungs- oder Tätigkeitsbereichen, so muß in jedem Fall ein Lernprozeß stattfinden, ob die Begriffe in dieser oder jener Sprache stehen. Oft kann mit einer Übersetzung kein zuverlässiges, kurzes Synonym gefunden werden, was störende Schwerfälligkeit

hervorrufen kann⁶. In diesem Spannungsfeld der Dissemination spielen die Probleme des Wandels, der Bereitschaft zur Erneuerung (Innovation) eine zentrale Rolle (vgl. Argyris 1965, O'Connell 1968, Bennis et al. 1970, Dalton et al. 1970). Daß ein enger Zusammenhang zwischen Reform- und Lernprozessen, auch im Bereich Schule, besteht, die durch ein leistungsfähiges Informationssystem gefördert werden können, haben verschiedene Schulforscher betont (vgl. z. B. Miles 1964, Becker 1971, Combs 1971, Husén 1971a, 1971b, Rodhe 1971, Plass 1972). (Aus dem eben erwähnten Grund wurde hier den Problemen im Zusammenhang mit dem Informationssystem so viel Platz eingeräumt.)

5.5 *Begleituntersuchungen und Schulreform*

Die bisherigen Ausführungen zur Schulreform implizieren an verschiedenen Stellen die Durchführung von *Begleituntersuchungen*. Sie können innerhalb aller im Abschnitt 4 aufgezeigten Schritte der Schulreform wichtige Informationen liefern. Begleituntersuchungen innerhalb eines Schulreformprozesses können nach Begründungszusammenhang mit dem Reformkonzept, *verschiedene Funktionen* haben:

– *Abklärung von verschiedenen Bedingungen* (oder Eingangsvoraussetzungen) im Bereich der zu reformierenden Schule und bei weiteren betroffenen Institutionen (Lehreraus-, Lehrerfortbildung, Inspektoratswesen, Verwaltung usw.)

– *Überprüfung von Verfahren* (Strategien, Modelle, Arbeitstechniken) zur Schulreform

– *Überprüfung von Schulversuchen*

– *Überprüfung von einzelnen expliziten Produkten* (z.B. von Lernzielen) der Schulreform

– *Überprüfung von impliziten Produkten* (z. B. Verhaltensänderungen bezüglich der Innovationsbereitschaft) des Schulreformprozesses

– usw.

Nachdem hier verschiedene Ansatzpunkte, mögliche Zielsetzungen und einige Anforderungen für die Schulreform mehr oder weniger ausführlich beschrieben wurden, soll der folgende Abschnitt spezifische Informationen über die *Organisation* einer in Realisierung begriffenen Schulreform liefern. Es handelt sich dabei um die Freiburger Lehrplan- und Schulreform für die Primarstufe

(1. bis 6. Klasse), welche sich weitgehend an den bisherigen Ausführungen orientiert und ihrerseits diese beeinflusst hat. Seit drei Jahren ist im deutschsprachigen Kantonsteil Freiburgs eine systematische Schulreform im Gange, die zur Hauptsache bei den inneren Schulstrukturen (vgl. Abschnitt 2) ansetzt.

5.6 Schulreform als Organisation

Die Freiburger Schulreform ist ein Entwicklungsprojekt und kann als eine *organisierte Arbeit mit spezifischen Zielsetzungen* charakterisiert werden, welche durch viele Personen gemeinsam geleistet wird.

Bei dieser Ausprägung eines Reformprozesses kann von einer *Organisation* gesprochen werden, die z. B. in ihrer Struktur erfaßt werden kann. Die Struktur einer Organisation zeichnet sich u. a. ab, wenn die Verbindungen (Beziehungen) zwischen den einzelnen Personen oder Gruppen innerhalb einer Organisation beschrieben werden. Eine solche Beschreibung kann unter verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen; so z. B. durch Bezeichnung der

- einzelnen Personen oder Gruppen,
- Tätigkeitsbereiche,
- Entscheidungskompetenzen,
- Informationswege,
- Kontakte der Personen oder Gruppen.

Die hauptsächlichsten Personengruppen, die Träger des Freiburger Reformprozesses sind, stehen in einem *intensiven Kontakt* (Interaktionsverhältnis). *Informationsströme* zwischen ihnen sind institutionalisiert, z. B. regelmäßige Sitzungen, Rundschreiben und Informationsblätter.

Im folgenden werden die sechs Hauptgruppen der Freiburger Schulreform beschrieben, indem auf ihre *Tätigkeitsbereiche* eingegangen wird. Zugleich werden die *Entscheidungskompetenzen* teils implizit und teils explizit zum Ausdruck gebracht sowie die Mitglieder der einzelnen Interaktionsgruppen aufgeführt.

- (1) *Erziehungs- und Kultusdirektion*
(Erziehungs- und Kultusdirektion [Staatsrat], Abteilungschef, technisches Personal): Abkürzung: ED

Formulierung des Auftrages für die Projektleitung (Arbeitsvertrag),

Beschlußfassungen über behördliche Erlasse,
Genehmigung der Phasenplanung, technische Mitarbeit,
Öffentlichkeitsarbeit.

- (2) *Pädagogischer Arbeitskreis*⁷
(Abteilungschef der Erziehungs- und Kultusdirektion, Schulinspektoren, Vertreter der Schulleitungen, der Gesamtlehrerschaft, des freiburgischen Vereins für die Lehrerfortbildung und des Forschungszentrums-FAL): Abkürzung: PA

Mitarbeit bei der Entwicklung von Planungsentwürfen und Phasenplänen.
Beratung des Forschungszentrums-FAL bei Projektkoordinationen,
Beratung der ED bei Beschlußfassungen in bezug auf den Projektverlauf,
Öffentlichkeitsarbeit.

- (3) *Schulinspektoren:*
(Drei kantonale Primarschulinspektoren und ein kantonaler Sekundarschulinspektor)

Beschlußfassung über Fortbildungskonzepte, Mitarbeit auf der ED,
Mitarbeit in Fachkommissionen,
Beratung der Gesamtlehrerschaft,
Beratung des Forschungszentrums-FAL bei Spezialproblemen,
Öffentlichkeitsarbeit.

- (4) *Fachkommissionen:*
(Lehrer verschiedener Schulstufen, Fachlehrer, Fachwissenschaftler, Schulinspektoren, FAL-Berater)⁸

Literaturstudium,
Curriculumentwicklung,
Curriculumimplementation,
Teilnahme an und Durchführung von Begleituntersuchungen,
Teilnahme an Implementationskontrollen,
Planung und Durchführung von Fortbildungs- und Orientierungskursen,
Berichterstattungen,
Beratung der ED und des PA bei Beschlußfassungen,
Beratung des Forschungszentrums-FAL bei Phasenplanung.
Öffentlichkeitsarbeit.

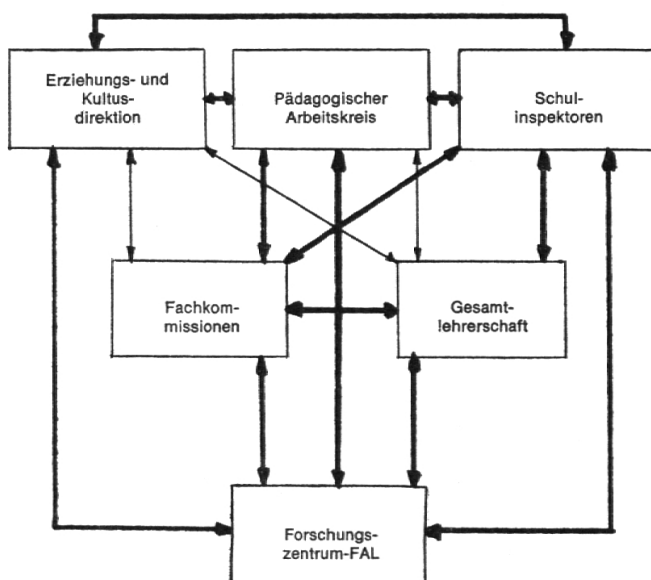
- (5) *Gesamtlehrerschaft:*
(Volksschullehrer des deutschsprachigen Kantonsteiles):

Teilnahme an Fortbildungskursen,
Literaturstudium,
Curriculumimplementation,
Lieferung von Rückmeldungen,
Teilnahme an Implementationskontrollen
und anderen Begleituntersuchungen,
Beratung der Fachkommission bei praxis-
orientierten Problemstellungen,
Beratung des Forschungszentrums-FAL bei
Projektgestaltungen (z. B. Prioritätenset-
zung),
Öffentlichkeitsarbeit.

(6) *Forschungszentrum-FAL am Pädagogi-
schen Institut der Universität Freiburg:*
(Curriculumforscher)

Wissenschaftliche Beratung der ED, des PA,
der Fachkommissionen,
Projektplanung, -koordination und -manage-
ment,
Planung und Durchführung der Lehrerfort-
bildung,
Beratung der Lehrerausbildner bei projekt-
gebundenen Problemsituationen,
Planung und Durchführung von Implementa-
tionskontrollen und anderen Begleituntersu-
chungen,
theoretische Reflexionen über Projektgestal-
tung und -verlauf, Berichterstattungen,
Kontakte mit in- und ausländischen For-
schungsinstituten,
Öffentlichkeitsarbeit.

*Darstellung 2:
Organigramm über die Kontakte der sechs
Hauptgruppen in der Freiburger Schulreform*



Eine zusammenfassende Darstellung dieser sechs beteiligten Hauptgruppen zeigt Darstellung 2, in der die häufigsten Interaktionsbeziehungen durch breite Verbindungslinien angedeutet sind.

Anmerkungen

- ¹ Curriculum bedeutet ein nach wissenschaftlichen Kriterien gestalteter Lehrplan.
- ² Vgl. für Deutschland den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970).
- ³ Zu den Schritten 1 und 2 liefert Isenegger (1972b) ausführliche Informationen, indem er ein «systemorientiertes, funktionalstrukturelles» Konzept zur Reform der Volksschule entwickelt.
- ⁴ Unter Informationssystem wird hier die *Gesamtheit aller Elemente* verstanden, die bei einer Informationsvorbereitung, -abgabe und -aufnahme *zusammenwirken*. Über mögliche Beiträge «der Kommunikationsforschung zur Erkenntnis pädagogischer Reformprozesse» vgl. Knoll 1971.
- ⁵ Zu Problemen der EDV in der Schulverwaltung vgl. u. a. Kultusministerium Nordrhein-Westfalen 1970, Krommweh 1971, Ottwaska 1971, Rolff 1971.
- ⁶ Vgl. z. B. den Begriff «Implementation», worunter «die Verwirklichung des Curriculums, unter besonderer Berücksichtigung der technischen Realisierungsmittel» verstanden wird (Frey 1971c, 293). Mit den Begriffen «Realisierung» oder «Verwirklichung» würde keine entsprechende Übersetzung gegeben.
- ⁷ Beratendes Gremium der Erziehungsdirektion.
- ⁸ In der Projektphase 3 (1971/72) sind 14 Fachkommissionen (je 4 bis 10 Mitglieder: Lehrer verschiedener Stufen, Fachdidaktiker, Fachwissenschaftler, Curriculumforscher) mit folgenden Arbeitsgebieten beschäftigt: Muttersprache, Rechnen, Geographie, Heimatkunde, Geschichte, Naturkunde, Zeichnen, Singen, Werken und Gestalten, Französisch, Leselehrgang, Sachunterricht, Zahnpflege, Übertrittsverfahren für weiterführende Schulen. In einem Bericht sind die Tätigkeiten der Fachkommissionen und deren Ergebnisse detailliert beschrieben (für die Phasen 1 bis 3, 1969–1972, vgl. Aregger, Brunner, Isenegger 1972, EBAC-Projekt, Bericht 10).

Literaturverzeichnis

- Aregger, K.: Lehrplanreform als Grundlage der Schulreform. Der Curriculumprozeß als Kreis-System mit dem Implementationsansatz. In: Schweizerische Lehrerzeitung 116 (1971) 1824–1830.
- Interaktion im lehrerzentrierten Curriculumprozeß. Analysen und Perspektiven über die Frei-

- bürger Schulreform. EBAC-PS-Projekt, Bericht 11. (In Vorbereitung).
- Frey, K.: Curriculumtheoretische Ansätze in einem Entwicklungsprojekt. EBAC-Projekt, Bericht 5. Freiburg und Basel 1971.
 - Isenegger, U., (Hrsg.): Curriculumprozeß: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation. Freiburg und Basel 1972.
 - Brunner, J.; Isenegger, U. (Hrsg.): Lehrplanreform als Grundlage der Schulreform. (EBAC-PS-Projekt, Bericht 10). Erster Tätigkeitsbericht über die Lehrplanreform der deutschfreiburgischen Primarschule (Herbst 1969 bis Sommer 1972). Freiburg 1972.
- Argyris, Ch.: Organization and Innovation. Homewood, Ill. 1965.
- Becker, H.: Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt a. M. 1971.
- Bennis, W. G. et al.: The Planning of Change. London, New York, Sydney, Toronto 1970.
- Betzen, K.; Nipkow, K. E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971.
- Büttner, G.: Curriculumentwicklung: Evaluation und die Rolle des Evaluators. In: Pädagogische Rundschau 25 (1971) 802-812.
- Combs, A.: Ein Innovationsprogramm für die professionelle Ausbildung von Grundschullehrern. In: Schuller, A. (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Weinheim 1971, 35-39.
- Dalton, G. W. et al.: Organizational Change and Development. Homewood 1970.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- Feyereisen, K. et al.: Supervision and Curriculum Renewal: A System Approach. New York 1970.
- Frech, H.-W.: Innovatives Verhalten und Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung 25 (1972) 41-55.
- Frey, K. (a): Lehrerbibliotheken - eine empirische Untersuchung zur inneren Schulreform. In: Schweizerische Lehrerzeitung 113 (1968) 1476-1477.
- (b): Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen. Weinheim, Berlin, Basel 1968.
 - (a): Verfahren zur Lehrplan- und Schulsystemreform. In: Schweizerische Lehrerzeitung 114 (1969) 912-918.
 - et al. (b): Die Lehrerbildung in der Schweiz. Weinheim, Berlin, Basel 1969.
 - et al. (c): Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim, Berlin, Basel 1969.
 - et al. (a): Eine Handlungsstrategie zur Curriculumkonstruktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971) 11-29.
 - (b): Ein Modell der Lehrerbildung: das Lehrerinformations- und -lernsystem (L-I-L-System). Kiel 1971 (polykopiert).
 - (c): Theorien des Curriculums. Weinheim, Berlin, Basel 1971.
- Goldhammer, K.; Elam, St.: Dissemination and Implementation. Bloomington 1962.
- Häberlin, U.: Entwurf eines Leitbildes für die Bildungsziele der Schule von morgen. In: Neue Zürcher Zeitung Nr. 420, 9. 9. 1971/II.
- Hentig, H. von: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? München, Stuttgart 1971.
- Hörl, R. (Hrsg.): Konzepte für eine neue Schule. Neuwied 1967.
- Huhse, K.: Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung. Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. In: Studien und Berichte des Institutes für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin 1968.
- Husén, T. (a): Strategie der Innovation im Bildungswesen. In: Schuller, A. (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Weinheim 1971, 49-60.
- (b): Innovationsforschung und Bildungsreform. In: Scheuerl, H.; Löffelholz, M. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform. 9. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Berlin, Basel 1971, 33-43.
- Isenegger, U.: Sinn und Unsinn einer Fachsprache. Zum Problem der Fremdwörter in den Bildungswissenschaften. In: Schweizerische Lehrerzeitung 116 (1971) 972-973.
- (a): Theorie und Praxis des Curriculums. Sammelreferat zum Ergebnisdokument der EDK-Kommission «Lehrerbildung von morgen». Freiburg 1972 (polykopiert).
 - (b): Reform der Volksschule. Ein systemorientierter funktionalstruktureller Ansatz (in Vorbereitung).
- Kaiser, L.: Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Weinheim, Berlin, Basel 1970.
- Die Rolle des Lehrers im Wandel. In: «schweizer schule» 58 (1971) 927-941.
- Kasper, H.: Zur Planung und Dokumentation unterrichtlicher Einheiten als Beitrag zur Curriculum-Entwicklung. In: Die Deutsche Schule 63 (1971) 530-541.
- Knoll, J.: Der Beitrag der Kommunikationsforschung zur Erkenntnis pädagogischer Reformprozesse. In: Scheuerl, H.; Löffelholz, M. (Herausgeber): Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform. 9. Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1971, 253-277.
- Kratsch, E. H. et al.: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Weinheim 1967.
- Krauch, H.: Die organisierte Forschung. Neuwied und Berlin 1970.
- Krommweh, B.: Schulmanagement nur ein Schau-fenster? In: schulmanagement Nr. 2 1971, 89-106.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: EDV in der Schulverwaltung. Band 15. Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf 1970.
- Lemberg, E. et al.: Schule und Gesellschaft. Darmstadt 1971.

- Marrow, A.J. et al.: Management by Partizipation. New York 1967.
- Menck, P.: Lehrerausbildung und Curriculumentwicklung. In: Bildung und Erziehung 25 (1972) 18–29.
- Merton, C. O.: Datenerfassung – eine Übersicht. München, Wien 1971.
- Miles, M. B.: Innovation in Education. New York 1964.
- Molsen, U.: Das pädagogische Innovationszentrum in Kopenhagen. In: Schuller, A. (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Weinheim 1971, 72–76.
- O'Connell, J.: Managing Organizational Innovation. Homewood, Ill. 1968.
- Ottwaska, D.: Die Lehrerdatei. In: schulmanagement Nr. 1 1971, 30–33.
- Plass, G.: Notwendige Information der Lehrerschaft als eine Bedingung zur Realisierung von Lehrplänen. In: Klafki, W. et al. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Frankfurt a. M. 1972, 120–121.
- Popper, K. R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd. I.: Der Zauber Platons. Bern 1957.
- Rickenbacher, I.: Lehrer und Schulreform. Anwendungsbereich zum Sammelreferat «Bildungsforschung und Bildungspolitik» der EDK-Kommission «Lehrerbildung von morgen». Freiburg 1972 (polykopiert).
- Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1969².
- Bildungspolitik und Öffentlichkeit. In: Bildung und Erziehung 22 (1970) 241–256.
- Innovation im Erziehungswesen und ein Curriculum für Lehrerbildung: In: Bildung und Erziehung 25 (1972) 3–17.
- Rodhe, B.: Beispielhafte Innovationen an schwedischen Schulen. In Schuller, A. (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Weinheim 1971, 96–99.
- Rohn, W. E.: Die Bedeutung der Führungsinformation für das Management. In: Fortschrittliche Betriebsführung 20 (1972) 97–104.
- Rolff, H. G.: Bildungsplanung als rollende Reform. Eine soziologische Analyse der Zwecke, Mittel und Durchführungen einer reformbezogenen Planung des Erziehungswesens. Frankfurt a. M., Berlin, München 1970.
- EDV in der Schulverwaltung. In: schulmanagement Nr. 1 1971 7–8.
- Santini, B.: Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Eine empirische Untersuchung. Weinheim, Berlin, Basel 1971.
- Schuller, A. (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Weinheim, Berlin, Basel 1971.
- Wachsmann, Th.: Schul-Informationssysteme. In: schulmanagement Nr. 1 1971, 25–29.

Die Bildergeschichte im Unterricht der Mittelstufe

Max Feigenwinter

Ich habe früher dargelegt (FEIGENWINTER 1972, 65), wie der Aufsatzunterricht auf der Mittelstufe gestaltet werden kann, wenn die Schüler ein Erlebnis wiedergeben sollen. Die gesamte Aufsatzarbeit hat das Ziel, daß sich der Schüler ausdrücken *will* und ausdrücken *kann*. Das Kind soll erfahren, daß die Sprache der Weg zum Du ist. – Wenn es sich mitteilt und Anteil nimmt, wird und ist es gemeinschaftsfähig.

Hier soll nun gefragt werden, inwiefern die Arbeit mit Bildergeschichten die Mitteilungsfähigkeit unserer Schüler vergrößern kann. BLÖCHLIGER (1968, 4/5) zitiert die Stellungnahmen einiger Fachleute:

«Die Bilderzählung ist eine neuere Form der Auswertung von Bildern im Aufsatzunterricht. Hierbei geht es vor allem darum, den Handlungsablauf niederzuschreiben, den eine Bildszene andeutet. Da der erzählende Inhaltsbereich eines einzigen Bildes

dazu oft nicht genügt, werden Bildreihen vorgelegt, die zusammen den Erzählungsablauf zeigen. Die Bilderzählung nimmt ihrem Wesen nach eine Mittelstellung zwischen Erzählung, Phantasieerzählung und Nacherzählung ein; der Stoff ist nicht sprachlich, sondern bloß bildlich vorgegeben; in der sprachlichen Fassung ist der Schüler ganz auf sich selbst gestellt. Hierin steckt eine produktive Note, die die Bilderzählung über die Nacherzählung hinaushebt. Nun kann aber das einzelne Bild der Bilderreihe immer nur Ausschnitte aus dem Geschehen bringen, alles übrige muß vom Schüler selbständig ergänzt werden. Damit nähert sich die Bilderzählung dem Phantasieaufsatz. Da sich die Stoffe eng an den Erlebniskreis des Kindes schließen, so steckt in der Bilderzählung auch etwas von der Erlebnis-erzählung. Sie vereinigt demnach drei Arten von Erzählungen, was ihren