

## **Lehrerbildung von morgen**

*Die fünf von Hans Aebli herausgegebenen Bände dieser Reihe wollen in erster Linie den zukünftigen und den sich fortbildenden Lehrern aller Stufen und ihren Dozenten dienen. Sie wenden sich außerdem an den weiteren Kreis der Erzieher, nicht zuletzt an interessierte Eltern. Der »Dienst«, den die Bände anbieten, ist ein spezifischer: sie wollen mehr orientieren als belehren, eher Überblick vermitteln als theoretische Diskussionen wiedergeben. Maßgebend ist der neueste Stand der Forschung, so wie er für den Lehrer und Erzieher von Bedeutung ist.*

### **Band 1**

**Hans Aebli und Gerhard Steiner**  
**Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften**

### **Band 2**

**Hans Aebli, Leo Montada und Gerhard Steiner**  
**Erkennen, Lernen, Wachsen**

### **Band 3**

**Gerhard Steiner, Urs K. Hedinger und August Flammer**  
**Sprache, soziales Verhalten, Methoden der Forschung**

### **Band 4**

**Rudolf Messner, Urs Isenegger, Helmut Messner und Peter Füglistner**  
**Kind, Schule, Unterricht**

### **Band 5**

**Anne-Marie Aeppli-Jomini und Hedi Peter-Lang**  
**Psychosoziale Störungen beim Kinde**



ISBN 3-12- 92029 0-0

# **Kind, Schule, Unterricht**

**Rudolf Messner,  
Urs Isenegger,  
Helmut Messner  
und Peter Füglistner**

**Zum aktuellen  
Forschungsstand  
der Didaktik,  
der Curriculumtheorie  
und der  
Theorie der Schule**

**Klett**



# Lehrerbildung von morgen

Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand  
der Erziehungswissenschaften und  
ihrer Anwendungen

Band 4

Im Auftrag der Schweizerischen Erziehungsdirektoren-  
konferenz verfaßte Expertenberichte

Herausgegeben von  
Hans Aebli

Im Comenius-Verlag (CH-6285 Hitzkirch) erscheint gleichzeitig der Band  
*Lehrerbildung von morgen, Grundlagen — Strukturen — Inhalte*. Bericht  
der Expertenkommission „Lehrerbildung von morgen“ im Auftrag der  
Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Heraus-  
gegeben von Fritz Müller in Verbindung mit Hans Gehrig, Carlo Jenzer,  
Lothar Kaiser und Anton Strittmatter. 350 Seiten.

Rudolf Messner, Urs Isenegger, Helmut Messner  
und Peter Füglistner

# Kind, Schule, Unterricht

Zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik,  
der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule

Mit einer Einleitung von Hans Aebli

VIII C 1939, 4



Ernst Klett Verlag Stuttgart

Pestalozzianum  
ZÜRICH



## Die Verfasser

lic. phil./lic. rer. soc. Peter Füglistner  
Wissenschaftlicher Assistent an der Abteilung Pädagogische Psychologie  
Universität Bern

Dr. phil. Urs Isenegger, Dipl. psych.  
Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung  
Universität Freiburg/Schweiz

Helmut Messner, M. A.  
Wissenschaftlicher Assistent an der Abteilung Pädagogische Psychologie  
Universität Bern

Prof. Dr. phil. Rudolf Messner  
Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Didaktik  
Gesamthochschule Kassel

## CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Kind, Schule, Unterricht: zum aktuellen Forschungsstand  
der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule /  
Rudolf Messner [u. a.]  
(Lehrerbildung von morgen; Bd. 4)  
ISBN 3-12-920290-0  
NE: Messner, Rudolf [Mitarb.]

1. Auflage 1975

Alle Rechte vorbehalten

Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages

© Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1975. Printed in Germany

Gesamtherstellung: Druckerei Ludwig Auer, Donauwörth

Umschlaggestaltung: Klaus Karsten,

in Zusammenarbeit mit Gerhard Schäufole

## Inhalt

Einleitung und Überblick von Hans Aebli .....	7
---	---

### Rudolf Messner

Didaktik. Eine Übersicht über ihre Grundprobleme .....	33
--	----

Einleitung .....	34
1. Didaktik als Handlungstheorie .....	34
2. Didaktische Grundprobleme .....	39
3. Probleme der Rechtfertigung, Bestimmung und Formulierung von Bildungszielen und Unterrichtsinhalten .....	40
3.1. Rechtfertigung der allgemeinen Ziele und Inhalte des Unterrichts ..	40
3.2. Bestimmung der Ziele und Inhalte einzelner Unterrichtseinheiten ..	46
3.3. Zur Frage der Wissenschaftlichkeit der Lehrinhalte .....	49
3.4. Beschreibung und Klassifikation von Lehrzielen .....	52
4. Probleme der Entwicklung und Durchführung von Unterrichts- situationen .....	54
4.1. Didaktische Konzeptionen .....	55
4.2. Einbeziehung der Schüler in den Lernprozeß .....	59
4.3. Lernen und Kommunikation in Unterrichtssituationen .....	62
4.3.1. Der Lehrer und das Lernen der Schüler .....	62
4.3.2. Lernprozesse im Unterricht .....	66
Anwendung von Lerntheorien .....	67
Unterricht in der Sicht der kognitiven Theorie .....	69
Grundformen des Unterrichts .....	72
4.3.3. Unterricht als Kommunikationsprozeß .....	77
Bibliographie .....	80

### Urs Isenegger

Curriculumtheorie .....	85
1. Die Intention der Curriculararbeit .....	86
2. Zur Kritik der herkömmlichen Lehrplanentwicklung .....	88
2.1. Die Bestimmung der Lernziele .....	88
2.2. Didaktische Information .....	88
2.3. Angaben über die Entstehung der Lehrpläne .....	89
2.4. Vorsorge für die Evaluation und Revision der Lehrpläne .....	90
2.5. Die Bestimmung der Personenkreise, welche an der Lehrplanent- wicklung beteiligt sind .....	90
2.6. Die Wahl der Verfahren .....	91



3.	Forderungen an moderne Curricula .....	91
3.1.	Funktionen des Curriculums .....	91
3.2.	Inhalte und Komponenten von Curricula .....	93
3.3.	Aufbau des Curriculums .....	95
4.	Der Prozeß der Curriculumentwicklung .....	99
5.	Zur aktuellen Curriculumsdiskussion .....	100
5.1.	Offene Curricula .....	100
5.2.	Beteiligung des Lehrers am Prozeß der Curriculumentwicklung ...	102
6.	Einige Probleme der Curriculumtheorie .....	104
7.	Zum Stand der Forschung .....	105
	Bibliographie .....	106

### Helmut Messner und Peter Füglistner

Theorie der Schule .....	113
1. Einleitung .....	114
2. Begriff und Gegenstand einer Theorie der Schule .....	114
2.1. Aspekte einer Theorie der Schule .....	114
2.2. Die Schule: eine soziale Organisation .....	119
3. Ziele, Funktionen und Aufgaben der Schule .....	122
3.1. Die Schule als Sozialisationsinstanz .....	125
3.2. Die Schule als Lernorganisation und soziales Erfahrungsfeld .....	130
4. Die Binnengliederung der Schule .....	133
4.1. Aufbau und Differenzierung des Schulsystems .....	134
4.1.1. Der Zeitpunkt der Differenzierung .....	134
4.1.2. Differenzierungsformen .....	135
4.1.3. Vertikaler vs. horizontaler Schulaufbau .....	136
4.2. Die Gruppierung der Schüler zu Unterrichtszwecken .....	139
4.2.1. Gruppengröße .....	139
4.2.2. Gruppierungskriterien .....	140
4.3. Der zeitliche Rahmen des Unterrichts .....	142
4.3.1. Einschulungsalter .....	143
4.3.2. Verteilung der Unterrichtszeit .....	145
4.3.3. Halbtags- vs. Ganztagschule .....	146
5. Die Verankerung des öffentlichen Schulwesens der Schweiz in der staatlichen Organisation .....	147
6. Die Rollenträger der Schule .....	151
6.1. Der Lehrer als Gegenstand der Forschung .....	152
6.2. Rollentheoretische Aspekte des Lehrerberufs .....	158
6.2.1. Die soziale Position des Volksschullehrers .....	158
6.2.2. Der Lehrer als Bildungsfachmann .....	163
6.2.3. Der Lehrer als Funktionsträger der Schule .....	166
6.3. Die Rolle des Schülers .....	168
6.3.1. Der Schüler in der Rolle des Beteiligten und des Betroffenen .....	169
Bibliographie .....	174

## Einleitung und Überblick

von Hans Aebli



Im vorliegenden vierten Band der Reihe „Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen“ legen wir drei thematisch eng verwandte Referate vor.

*Rudolf Messner* berichtet über die Grundprobleme der modernen Didaktik. Das Referat ist geschrieben aus der intimen Kenntnis des Fachvertreters, der selber in der didaktischen und curricularen Arbeit, insbesondere des Deutschunterrichts, steht, der zugleich aber Distanz von seiner eigenen Wissenschaft hat und sie im größeren Rahmen des Bildungsgeschehens sieht. Der zweite Bericht handelt von der Curriculumtheorie. *Urs Isenegger*, langjähriges Mitglied und zuletzt Leiter der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung, war wie wenige prädestiniert, zum Problem der Curriculumtheorie zu schreiben. Die Freiburger Arbeiten und Konzepte zur Curriculumkonstruktion waren, wie man weiß, eine Zeitlang Gegenstand der Auseinandersetzungen. Der vorliegende Artikel zeigt, so hoffen wir, daß die Freiburger aus diesen Diskussionen gelernt haben und heute eine reife und ausgewogene Konzeption vom Wesen und von der Konstruktion von Curricula vertreten.

Das dritte Referat betrifft die Theorie der Schule. *Helmut Messner* und *Peter Füglistner* haben es unternommen, diesen jungen Bereich der Erziehungswissenschaft aufzuarbeiten. Wahrscheinlich gibt es heute noch keine vergleichbare Darstellung der Schultheorie, verbindet sie doch empirische und normative, institutionelle und sozialpsychologische, didaktische und curriculare Überlegungen zu einem neuartigen und attraktiven Ganzen, einem Ganzen, das mehr ist, als die alte Schulgesetzkunde und die dürren Orientierungen über die Schulsysteme, welche da und dort noch heute vermittelt werden.

Wir hoffen, daß die vorliegende Darstellung der Schultheorie weiterführende Arbeiten auslösen wird.

Im folgenden machen wir zu jedem der drei Sammelreferate einige einleitende Bemerkungen und geben einen Überblick über ihre wesentlichen Probleme.

### *Didaktik*

(Zum Sammelreferat von Rudolf Messner)

Das Besondere des didaktischen Denkens der letzten Jahre ist das Bemühen, das Blickfeld über die unmittelbaren Aufgaben hinaus auf die weiteren Zusammenhänge zu richten, in denen Unterricht steht. Es geht nicht mehr bloß darum, Verfahrensregeln aufzustellen, welche Lektionen

und Lektionsreihen reibungslos ablaufen und Lehrziele sicher erreichen lassen. Didaktik interessiert sich für Voraussetzungen und Konsequenzen von Unterricht im individuellen Leben des Schülers und in der Gesellschaft, in der zu leben ihn der Unterricht vorbereiten soll. Sie interessiert sich für Probleme der Auswahl von Unterrichtsinhalten und -zielen, und für deren Begründung bzw. Legitimation. Sie möchte die Rolle des Lehrers bei der Verwirklichung von Unterricht definiert sehen.

Diese Züge moderner Didaktik werden in Rudolf Messners Bericht deutlich sichtbar. Es geht nicht mehr bloß um eine „Lektionendidaktik“, auch nicht um eine Didaktik der Vermittlung von Kulturgehalten, sondern um die Erhellung des *gesamten didaktischen Handlungszusammenhangs*. Politische und gesellschaftswissenschaftliche Begriffe wie „Kritik“ und „Emanzipation“ tauchen in der didaktischen Diskussion auf. Messner bejaht diese Öffnung und Ausweitung des Begriffs der Didaktik, betont jedoch zugleich die Notwendigkeit, Unterricht im Handlungszusammenhang von konkreten Aufgaben in konkreten gesellschaftlichen und physischen Situationen (im Quartier X der Stadt Y, in der Bauerngemeinde Z usw.) zu sehen und zu verwirklichen. Tut man dies nicht, so läuft man Gefahr, den Teufel einer bloß formalen Lektionendidaktik mit dem Belzebug eines bloßen Redens von kritischer Rationalität oder Emanzipation auszutreiben, eines Redens, das so wenig wie die alte Didaktik inhaltliche Aussagen macht. Die Verwandtschaft dieser beiden Formalismen wird in Messners Darstellung deutlich sichtbar. Nicht nur der Bildungsbegriff einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik ist formal und subjektiv bis privatistisch, auch „Emanzipation“ als Bildungsziel ist inhaltlich unbestimmt. Nur zu fordern, daß sich der junge Mensch von gewissen gesellschaftlichen Mächten oder Instanzen (oder „Herrschaftsstrukturen“) löse oder befreie, heißt, ihn auf seine Subjektivität und auf seine private Existenz zurückzuwerfen. Diese aber bringt ihm keine neue soziale Verankerung, geschweige denn eine neue Heimat; sie führt im Gegenteil zu seiner Isolierung und Vereinsamung. Die politische Heimatlosigkeit des humboldtschen Gebildeten wäre damit nur von der gesellschaftlichen Heimatlosigkeit des emanzipierten Intellektuellen unserer Tage abgelöst, und ein Unterricht, der solches erstrebte, pendelte von der sozialen und praktischen Irrelevanz zur Irrelevanz der Traditionslosigkeit (der Ahistorizität!) und der bloßen Negation hinüber: wahrlich ein kleiner Fortschritt! Die Theorie von Erziehung und Unterricht muß daher zeigen, zur Übernahme welcher Rollen sie junge Menschen in der je gegebenen Gesellschaft vorbereiten will.

Darum ist *Robinsons* Frage nach den *Lebenssituationen*, zu deren Bewältigung junge Menschen vorbereitet werden sollen, so wichtig. Durch



empirische Forschung allein ist sie nicht zu beantworten. Ja, man muß sich fragen, ob man sie allein den Didaktikern zur Beantwortung überlassen sollte. Sie muß von der Gesellschaft und von den Lehrern, die ihren Auftrag wahrnehmen, selbst gelöst werden. Die letzteren müssen die zu vermittelnden Inhalte lebendig in sich tragen, und sie müssen die gesellschaftliche, die wirtschaftliche und die politische Welt kennen, in die ihre Schüler eintreten werden. Sie müssen, wenn auch nicht begrifflich gefaßt, in sich das Leitbild einer besseren Welt und einer besseren Gesellschaft tragen. Aus dieser inneren Sicht heraus müssen sie ihren Unterricht gestalten. Dafür gibt es keinen Ersatz, weder durch „emanzipatorische“ noch durch anderswie „gesellschaftlich relevante“ Curricula. Andererseits müssen die Gesellschaft, oder konkreter, die Gemeinden, Kantone oder Länder, die ein Schulsystem tragen, dafür sorgen, daß sich ihr Geist in den Curricula spiegelt. Dazu ist eine lebendige Schulpolitik und eine aktive schulpolitische Diskussion notwendig. Es müssen Kanäle der Meinungsbildung vorhanden sein, und wo sie es nicht sind, geschaffen werden, in denen sich der Geist und der Wille der Gesellschaft umsetzt in konkrete schulpolitische und curriculare Entscheidungen und ihre Verwirklichung durch den Lehrer.

Damit aber stehen wir vor der Frage nach der Rolle des Lehrers bei der Verwirklichung des Curriculums. Messner fordert wie Isenegger die „Offenheit der didaktischen Situation“, und er schreibt den Curricula die Rolle von „didaktischen Landkarten“, nicht von „lehrersicheren Handlungsanweisungen“ zu. In der Tat, es ist das Wesen der Landkarte: Orientierungshilfe und damit Hilfsmittel in der Hand der Lehrer zu sein. In ihren Überzeugungen und in ihrem Wissen und Können ist das Curriculum auch zuerst und vor allem „begründet“, ob sie diese Begründung begrifflich zu fassen vermögen oder nicht. Und es ist schließlich die Ausgewogenheit des Weltbildes der Lehrer, welche vor aller Theorie, auch vor aller sozialwissenschaftlichen Theorie, die Ausgewogenheit des Weltbildes, das sie den Schülern vermitteln, sichert, und dies bei allen Divergenzen im Einzelnen und bei aller Individualität der Ausprägung.

Aber dies sind sehr große Zusammenhänge. Es bleibt das Problem der Bestimmung bzw. der Auswahl der einzelnen Ziele und Inhalte des Unterrichts. Hierzu referiert Messner die vorgeschlagenen Verfahren. Wenn man sie unter die Lupe nimmt, so erkennt man in ihnen einen gemeinsamen Nenner. Sie alle wollen den Lehrer anleiten, in der Vielzahl der möglichen Stoffe eines Faches das Fundamentale, in einem tiefen Sinne „Elementare“, aufzufinden und es den Schülern zu vermitteln.

Aber was ist elementar? Die erste große Entscheidung lautet: handelt es sich um etwas Gedankliches, Begriffliches, um eine Einsicht, um etwas, das

man wissen oder verstehen soll? Oder ist das Fundamentale sozusagen existenziell zu deuten als etwas, das uns ganz persönlich betrifft, „ans Lebendige geht“, unserem Leben eine bestimmte Ausrichtung gibt und daher nicht nur unser Denken, sondern unser ganzes Tun bewegt und lenkt? Im ersten Falle wird man von Gesetzen (das Gravitationsgesetz), Prinzipien (das Prinzip vom ausgeschlossenen Dritten), von grundlegenden Strukturen (die Hierarchie) oder Begriffen (das Gleichgewicht) sprechen, und man wird ihnen im Bereiche des praktischen Tuns Methoden, Strukturen oder Heuristiken entsprechen lassen. Im zweiten Falle wird man Grunderlebnisse zu vermitteln suchen, welche im Schüler Motive, Interessen, Werte oder Haltungen wecken. In Klafkis „Didaktischer Analyse“, einem Satz von Kriterien, welche die Auswahl von Unterrichtsstoffen leiten soll, findet man beides, leider nicht deutlich getrennt, in Pestalozzis Begriff des Elementaren ebenfalls. Bei Wagenschein herrscht das intellektuelle Element vor, ebenso bei Bruner, dessen „grundlegende Strukturen“ jedoch, wie Messner berichtet, auch im Sinne von Haltungen („attitudes“) verstanden worden sind.

Was ist nun richtig? Sollen wir den Stoff unter rein kognitiv-intellektuellen Gesichtspunkten auswählen oder soll das Werthafte, das Ziel der Weckung bestimmter Haltungen, unsere Auswahl bestimmen? Hier gibt es kein Entweder-Oder. Es gibt nur die ausgewogene Berücksichtigung beider Aspekte. Indessen sollte man die Alternativen auch nicht weiter auseinander reißen, als dies in der Sache begründet ist. Einmal haben auch Interessen, Werte und Haltungen ihren Inhalt, oder, wie wir heute eher sagen würden, ihre kognitive Struktur. Zum zweiten haben nicht alle Inhalte oder Strukturen eine feste affektive oder haltungsmäßige „Besetzung“. Sie sind, mit andern Worten, wert-neutral. Die Gefühle, Wert-erlebnisse, die wir mit ihnen verbinden, die Haltungen, die wir dazu einnehmen, variieren je nach dem Zusammenhang, in dem diese Begriffe, Prinzipien usw. auftreten. Sie haben sozusagen Werkzeugcharakter; sie dem jungen Menschen zu vermitteln, ist durchaus legitim. Die ganze Linie des Lehrers soll ihre Ausrichtung haben, der Lehrer als Persönlichkeit soll bekennen, was ihm wert und unwert, anziehend und abstoßend ist. Die Gesinnung soll von seiner Persönlichkeit ausgehen, sie muß nicht am einzelnen Stoff haften. Daher wird der Lehrer auswählen, was ihm wichtig ist, und er wird die Stoffe, die er behandeln muß, von seiner Haltung aus bewerten und sich diese Wertung nicht vom Curriculumkonstrukteur, in bestimmten Stoffen „verpackt“, vorgeben lassen.

In Klafkis „Didaktischer Analyse“ steckt ein ganzes System der Didaktik. Er will überlegen, was beim Schüler schon vorhanden sei, was er ihm vermitteln will, was er in Zukunft braucht. Er will Fälle untersuchen, die



das Fundamentale interessant, frag-würdig machen, es veranschaulichen, die Struktur analysieren und sie begreiflich machen. Hier stellt sich die Frage, was „didaktische Analyse“ im einzelnen bedeute. Handelt es sich um einen der Unterrichtsvorbereitung vorgeordneten Akt der Stoffauswahl und der Zielbestimmung, oder handelt es sich schon um die Unterrichtsvorbereitung? Wir würden meinen: als Kriteriensatz zur Auswahl und Zielbestimmung ist das zuviel Didaktik, als Unterrichtsvorbereitung zu wenig. Mit Klafkis Grundtendenz bei der Zielbestimmung und Stoffauswahl wären wir allerdings einverstanden: auch er will das Fundamentale und das Elementare vermitteln. Mit Klafki würden wir dazu weder Roeders Sorge teilen, daß der Didaktiker nicht sage, *was* fundamental oder wesentlich sei (dies zu entscheiden ist nicht die Aufgabe der Didaktik, sondern der pädagogischen Anthropologie und der persönlichen Entscheidung des Erziehers), noch würden wir fürchten, daß aufgrund von Klafkis Kriterien vor allem traditionelle Stoffe ausgewählt werden: das Fundamentale ist immer gültig und daher weder traditionell noch modern, und auch nicht nur „kulturell“ im Sinne eines aussterbenden Bildungsbegriffes.

Bruner hat sich über das, was er unter „grundlegenden Strukturen“ versteht, sehr kurz geäußert. Dies hat zur Folge, daß diese Begriffe verschieden ausgelegt worden sind. Einige haben die grundlegenden Begriffe und Verfahren z. T. so atomistisch verstanden, daß sie weder kindgemäß noch praktisch sind. Ob vor dieser Situation die bloße Betonung einer „*Mehrperspektivität*“ des Unterrichts, die nichts anderes als den rationalen Kern des Gesamtunterrichts darstellt, eine Lösung bedeutet, ist zu bezweifeln. Mehrperspektivität bedeutet die Beleuchtung eines Problemkomplexes unter verschiedenen Gesichtspunkten. An diese aber wird sich wieder die ursprüngliche Anforderung richten: sie sollen fundamental sein und Wesentliches sichtbar machen ...

Sind die Ziele des Unterrichts einmal bestimmt, die Stoffe ausgewählt, so stellt sich die Frage ihrer Beschreibung. Messner referiert hier exakt über die Versuche zur *Operationalisierung der Lernziele* und zu ihrer Klassifikation in sogenannten *Taxonomien*. Er weist zu Recht auf deren Schwächen hin. Wir würden sagen: es ist falsch, zu meinen, die Operationalisierung von Lernzielen diene ihrer Bestimmung. Sie ist vielmehr ein notwendiger Schritt, wenn man ihre Erreichung durch den Schüler *prüfen* will. Dann muß man beobachtbare Verhaltensweisen finden, die Bedingungen festsetzen, unter denen sie produziert werden sollen, und Maßstäbe festlegen, nach denen sie bewertet werden. Aber die Prüfung eines Lernergebnisses ist nicht identisch mit dessen Zielbestimmung. Schon der gesunde Menschenverstand und die alltägliche Erfahrung zeigen dem Lehrer, daß

ein gegebenes Lernziel auf viele Weisen geprüft werden kann. Wenn ich also das Verständnis der geographischen Karte auf zehn verschiedene Weisen prüfen kann, handelt es sich dann um zehn verschiedene Lernziele? Gibt es nicht *einen* Komplex von Einsichten, Begriffen und Operationen, ein Netz von Zusammenhängen, die ich zu vermitteln suche, wenn ich die geographische Karte behandle? Und stellen nicht auch die Verhaltensweisen höchst unvollkommene Versuche der Sichtbarmachung eines inneren, begrifflichen Tatbestandes dar? Ist nicht die Gefahr groß, daß derjenige, der zehn Verhaltensweisen zu lehren versucht, an der Oberfläche haften bleibt und so das Entscheidende, die Struktur des Ganzen, die wesentlichen Zusammenhänge, welche das Begriffsnetz zusammenhalten, verpaßt?

Wenn aber die Operationalisierungen die Ziele schlecht wiedergeben, was sind dann die Klassifikationen dieser Operationalisierungen wert? Klassifizieren sie überhaupt Lernziele? Wir würden sagen, sie klassifizieren Prüfungsformen! Die „*Lernzieltaxonomien*“ werden damit zu *Testtaxonomien*. Man müßte nachdenken, was sie dem Didaktiker in dieser Hinsicht noch sagen. Man sieht: auf dem Gebiete der Bestimmung der Lernziele ist noch einige gedankliche Arbeit zu leisten. Die Situation wäre dramatisch, wenn Erzieher nur nach explizit formulierten Lernzielen handeln könnten. Zum Glück gibt es fundamentalere Prozesse, welche jederzeit, auch heute noch, leisten, was die Lernzieltaxonomien noch nicht zu leisten vermögen: die unmittelbare Empfindung und das elementare Urteil der Lehrers und Erziehers dafür, was interessant, wesentlich, attraktiv und wertvoll ist. *Er* ist hier Auswahlinstanz, als Mensch, als Kind seiner Zeit, aber auch als autonome Persönlichkeit, der von seinem Standort aus, jedoch im Rahmen der curricularen Richtlinien, bestimmt und entscheidet, was er jungen Menschen vermitteln und eröffnen möchte.

Sind die Lernziele festgesetzt, so geht es darum, im Schüler die *Lernprozesse* auszulösen, durch die diese Ziele zur individuellen Wirklichkeit erweckt werden. Die didaktischen Verfahren, oder „*Konzeptionen*“, haben diese Funktion: Lernprozesse auszulösen und zu steuern. Insofern diese aber durch den Lehrer gestützt und gesteuert werden müssen, stellt sich die Frage nach dem Anteil, den der Schüler an diesem Vorgang habe: läßt er sich einfach leiten, wie der brave Soldat, für den der Offizier denkt und lenkt? Oder wird er sich im didaktischen Gelände mitorientieren und gewisse Entscheidungen selbst treffen? Das ist die Frage. Die Antwort ist ebenso deutlich: die ganze moderne Didaktik geht dahin, die Schüler in die Steuerung der Lern- und Erkenntnisvorgänge einzubeziehen. Daß bei der Verwirklichung dieses Zieles noch manche Unklarheit zu überwinden und extreme Pendelausschläge zu korrigieren sind, ist nur natürlich.



Die globalen „*Unterrichtsmethoden*“, so zeigt Messner, geben vor, den ganzen Lernprozeß zu deuten und zu gestalten. In Wirklichkeit beschreiben und postulieren sie nur gewisse Dimensionen unterrichtlichen Lernens: seine Ganzheit, die Arbeit in Gruppen, eine bestimmte, z. B. sozial-integrative, Klassenatmosphäre. Kein Wunder, daß die Fruchtbarkeit und Effizienz von globalen „Methoden“ dieser Art nicht „verifiziert“ werden konnten. Denn außer den genannten Dimensionen gibt es so viele andere, von denen der Unterrichtserfolg mit abhängt, daß die angestrebten Effekte entweder in der Vielzahl der übrigen Wirkungen „ertrinken“ oder aber, wenn sie in der gesuchten Richtung vorliegen, nicht eindeutig auf die geprüfte Ursache zurückgeführt werden können.

So zeigt Rudolf Messner, daß sich das Augenmerk der Didaktiker von den globalen Methoden auf die *Lernprozesse* verlagert hat, welche im Schüler ausgelöst werden sollen. Unterricht bedeutet in dieser Hinsicht nichts anderes als Hilfe zur Meisterung von Lernprozessen durch den Schüler; und Lernen selbst ist nichts anderes als die Veränderung der vorliegenden Verhaltensweisen in Richtung auf die Verhaltensweisen, welche die Lebenssituationen vom Schüler verlangen werden. Der Lehrer wird darum zum „Vermittler“ (wie Messner glücklich formuliert): Er versucht einenteils, ständig zu sehen, was der Schüler schon zu geben hat — jedes Lernen baut darauf auf — andererseits vertritt er aus seiner Kenntnis der Lebenswirklichkeit die Lebenssituationen, die zu bewältigen der Schüler schrittweise lernen soll. Um dies zu tun, muß der Lehrer Anleitung und Information geben. So entstehen die Austauschprozesse, welche „Kommunikation“ kennzeichnen.

Der *Programmierte Unterricht* hat diesen Gedanken der Anknüpfung an das im Schüler vorhandene „Eingangsverhalten“ (initial behavior) sehr ernst genommen und zu Recht betont. Seine Grenzen ergeben sich aus einer allzu einfachen Sicht der Lernprozesse, welche das Eingangsverhalten verändern. Lernen ist mehr als ein Assoziieren von Reizen und Reaktionen unter dem Einfluß von „Verstärkung“ (Bestätigung der Richtigkeit der Antwort, Anerkennung, Lob etc.). *Gagnés Lerntypen* sind interessant; der Gedanke ihrer hierarchischen Anordnung und die Annahme, daß an der Basis der Hierarchie die gleichen blinden Assoziationen stehen, die auch die behavioristisch konzipierten Lernprogramme auslösen, hat aber gefährliche Folgen. Der falsche Schluß liegt nahe, daß am Anfang jeden Lernens das Auswendiglernen von „Fakten“ oder das Einüben von Automatismen stehen, und daß erst von einem gewissen Zeitpunkt an Einsicht und Verständnis auftreten. Mit dieser Begründung wird noch heute vielerorts ein primitiver Elementarunterricht erteilt, etwa nach dem Leitmotiv: Zuerst sollen die Schüler drei Jahre lang die Grundoperatio-

nen üben, erst dann können wir Aufgaben stellen, die Nachdenken erfordern. Oder: Zuerst sollen sie die geographischen (botanischen, zoologischen...) Fakten lernen, dann können wir einige Zusammenhänge betrachten und zu verstehen suchen.

Bei der Deutung der schulischen Lernprozesse droht ein dritter Irrtum. Es ist der Irrtum einer Lernpsychologie, die sich Robinson Crusoes Situation zum Leitmotiv wählt: jedes Lernen muß (und soll!) isoliert, ohne Anleitung oder Hilfe durch einen Erfahreneren, geschehen. Piaget, der der Theorie der höheren Lernprozesse so bedeutende Anstöße gegeben hat, nimmt hier genau die gleiche Haltung ein wie die amerikanischen Lerntheoretiker, deren vierbeinige Robinsone, die Ratten, völlig auf sich gestellt, ihren Weg im Labyrinth (der Insel) finden müssen. Man ist versucht, darüber zu spekulieren, woher diese Aversion gegen jegliche Anleitung und diese Wut des Selbertuns kommt: strampeln hier große Dreijährige noch immer um das Recht, den Löffel selber halten zu dürfen, oder kämpfen hier ein vierhundertjähriger Protestantismus und ein bald zweihundertjähriger Liberalismus immer noch um ihre Befreiung von mittelalterlichen bzw. feudalen Banden?

Wir Lehrer sollten's besser wissen: was finden denn unsere Schüler heraus, wenn wir sie sich selbst überlassen? Was lernen sie? Warum braucht man uns denn überhaupt? Warum braucht es Schulen? Warum kann man nicht einfach Räume und Materialien hinstellen und die Schüler darin selbst lernen lassen, auf didaktischen Robinson-Spielplätzen sozusagen? Piagets Äquilibrationstheorie ebensowenig wie die Lernmodelle, die sich von der Ratte inspirieren, welche ihren Weg nach Versuch und Irrtum oder durch Einsicht durchs Labyrinth sucht und findet, sind geeignet, dem Lehrer zu erklären, was er tun muß, um Schülern beim Lernen zu helfen.

Das hat der Verfasser dieser Zeilen in den „Grundformen des Lehrens“ zu zeigen versucht: wie man Kinder zum Aufbau von Begriffen und Operationen *anleiten* kann. Piagets Theorie gab hierzu eine wichtige Hilfe. Seine Theorie der Verinnerlichung lenkte einen darauf hin, die Vorläufer der Operationen und Begriffe in der Handlung zu suchen, und wenn es nicht ohne weiteres klar schien, wie man Schüler zur Bildung von Begriffen anleiten konnte, so schien es doch zu zeigen möglich, wie man sie zur Ausführung von Handlungen anleitet, die sich in der Folge zu Operationen verinnerlichen. Dabei war wiederum zu untersuchen, durch welche Phasen der Weg der Verinnerlichung führt: von der effektiven Ausführung zur Vorstellung, die sich noch auf das Bild stützt, und von dieser zur rein inneren Vorstellung oder zur symbolisch gefaßten Formel.

Aber die Verinnerlichung ist nur das eine. Man kann auch unverstandene praktische Handlungsvorstellungen verinnerlichen: wie man mit einer



Schnur und zwei Pflöcken eine Ellipse zieht, oder wie man einen Krawattenknoten bindet. Operationen sind nicht nur verinnerlichte, sie sind systematisierte, bewegliche Handlungen, gereinigt von den Akzidentien, den „Schlacken“ sozusagen, die der Handlung anhaften. Also galt es zu überlegen, wie man den Operationen ihre Transparenz, ihre Beweglichkeit gibt und wie man sie in Systeme einbettet. Das ist einenteils Sache der Klarheit des Aufbaus, andernteils aber Ergebnis eines „Durcharbeitens“ (in der „Psychologischen Didaktik“ hatten wir noch von „gymnastique opératoire“, von „operatorischen Übungen“ gesprochen). Das Durcharbeiten hat das Klären, das Beweglichmachen der Operationen zum Ziel: so werden sie zur Anwendung und zur Integration in umfassende Zusammenhänge fähig.

Bruner hat diese Gedanken seinerseits von Piaget übernommen, wobei er – mit Recht – betont, daß Handlung, Bild und symbolische Darstellung nicht nur als Phasen eines Verinnerlichungsprozesses auftreten müssen, sondern im erwachsenen Denken als prinzipiell gleichberechtigte „Darstellungs- (Repräsentations-)medien“ für unser Wissen und unsere Erfahrung fungieren können. Bruner wertet zugleich das symbolische Medium, und innerhalb desselben die Sprache, sehr viel höher als Piaget. Sie stellt für ihn einen wesentlichen Teil des kulturellen Grundbestandes dar, aus dem das lernende Kind schöpft und den der Unterricht anreichert und erweitert.

Die „Grundformen des Lehrens“, so sagt Messner mit Recht, betreffen vor allem das Lernen von sachgebundenem Denken und Tun. Wir hoffen in einer baldigen neuen Auflage des Buches der Sprache ihren berechtigten Platz zuzuweisen, einen Platz, den man als orthodoxer Vertreter der Genfer Schule Piagets nicht zu sehen vermag.

Wagenschein verfolgt ein anderes Anliegen. Während für uns die Problemstellung eine vorbereitende Phase im Prozeß der Begriffs- und Operationsbildung darstellt, so ist ihm „Problembewußtsein“ ein Selbstwert. Das wollen wir uns sagen lassen: immer wieder handelt es sich im Unterricht darum, das scheinbar Selbstverständliche fragwürdig zu machen und so im denkenden Schüler jenen Zustand der Unruhe und des Zweifels zu wecken, der von Sokrates bis Descartes Quelle der Reflexion geblieben ist. Zugleich aber will Wagenschein die Probleme so tief gefaßt sehen, daß sie – mindestens schematisch – „tiefe“ Antworten, nämlich große Synthesen der Einsicht in die Zusammenhänge der Welt antizipieren. In diesem Sinne ist Wagenschein sicher auch ein kognitiver Theoretiker. Was er allerdings über die Rolle der Unruhe, des Zweifels und des Stauens zu sagen hat, überschreitet den Bereich des Kognitiven.

Im letzten Teil berichtet Messner über die didaktischen Probleme, die

seine eigenen didaktischen Entwicklungsarbeiten leiten: der *Sprachunterricht* als *Schule der Kommunikationsfähigkeit*, vielleicht könnte man auch sagen: als *Medium des sozialen Lernens*. Die Sprachhandlungen, von denen er eindrücklich spricht (Auskunft erbitten und geben, über etwas berichten, etwas erklären, sich selbst oder andere verteidigen, argumentieren, trösten etc.) sind nichts anderes als Beispiele des sozialen Verhaltens, des Verhaltens also, das sich nicht allein auf eine Sache oder auf eine sachliche Situation, sondern in erster Linie auf einen Mitmenschen oder auf eine Gruppe von Menschen richtet. Situationen dieser Art muß der Schüler erfassen und beurteilen lernen. In ihnen zu handeln, erfordert sprachliche Mittel. Das Kind, das lernt, solche Situationen zu bewältigen, lernt zugleich sprechen, schreiben und Sprache verstehen.

Der Lehrer wird hier zum Dramaturgen. Er stellt diese Situationen her, hilft sie gestalten und klären und sie sprachlich bewältigen. Zugleich aber wird er zum Mitspieler, insbesondere dann, wenn nicht mehr bloß fiktive Sozialsituationen gestellt und gespielt werden, sondern wenn die wirkliche soziale Situation, an der Lehrer und Schüler im Rahmen des schulischen Lebens teilhaben, Inhalt der Besinnung sind.

Das soziale Lernen ist hier nicht mehr nur Inhalt für sprachliches Lernen. Es ist seinerseits Unterrichtsziel. Es ist gut, daß Rudolf Messner dies den Didaktikern zum Schluß in Erinnerung ruft. In der Didaktik geht es nicht nur um den Bestäubungsapparat der Salbeiblüte, um das Überschreiten des Zehners und um die Behandlung des Akkusativobjektes. Unterricht ist *soziales Geschehen*, und er erzeugt *soziales Lernen*, ob wir es wollen oder nicht.

Lehrer und Theoretiker des Unterrichts sollten sich dieser Tatsache bewußt bleiben, ihr Verhalten unter diesem Gesichtspunkt kontrollieren und ihm eine Form zu geben suchen, die sie als Pädagogen, Menschen und Bürger bejahen können.

### *Curriculumtheorie*

(Zum Sammelreferat von Urs Isenegger)

Wer je versucht, eine didaktische Idee, ein Lehrmittel oder ein Lernmaterial von einem Lande in ein anderes zu verpflanzen, kann überraschende Erfahrungen machen. Ideen, die ihren Urhebern unabhängig von Zeit und Raum gültig erscheinen, leuchten den Menschen in anderen kulturellen, sozialen und schulischen Verhältnissen keineswegs ein. Lehrmittel und Lernmaterialien, die überall anwendungsfähig und nützlich scheinen,



werden am einen Ort begeistert aufgenommen; 100 km davon entfernt will niemand etwas von ihnen wissen. Solche und ähnliche Beobachtungen zeigen, daß Schule, unterrichtliches Geschehen und das Verhalten von Lehrern und Schülern Teile sichtbarer und unsichtbarer kultureller und sozialer Systeme sind, die wir heute erst teilweise durchschauen. Was ein Lehrer scheinbar aus freiem Entschlusse im Unterricht tut, ist von mancherlei Faktoren bestimmt: vom Lehrplan, auf den er verpflichtet ist, von den Lehr- und didaktischen Hilfsmitteln, die er benützt, von der Klassengröße, der Art der Schulräume, von den pädagogischen Leitideen, die in seiner Schule, in der Fachpresse, in der Lehrerbildung und -fortbildung lebendig sind, vom Menschen- und Weltbild, das er in sich trägt, von den — wirklichen oder vermeintlichen — Reaktionen der Schüler und ihrer Eltern, der Vorgesetzten und der Behörden, von der Vorbildung, welche die Schüler aus ihren Familien und aus dem vorangegangenen Unterricht mitbringen, von den Prüfungen, auf die der Unterricht vorbereiten soll usw. Marxisten wenden ihr Augenmerk bei der Analyse solcher Systeme vor allem auf die ökonomischen und die Herrschaftsverhältnisse. Andere Deutungen sehen die geistigen und ideellen Kräfte als ebenso einflußreich an. Wie dem auch sei: die Tatsache der Eingebettetheit schulischen Geschehens in umfassende soziale und kulturelle Systeme ist offensichtlich. Ebenso unzweifelhaft aber ist die Tatsache, daß diese Systeme vielerorts nicht mehr heil sind. Wir wollen nicht sagen, daß in der Schule und der Erziehung der Vergangenheit keine Probleme und Spannungen bestanden haben. Sicher ist jedoch, daß der Bildungskanon, den das 19. Jahrhundert vermittelte, die gesellschaftlichen und die politischen Verhältnisse und die schulischen Bedingungen und Ordnungen einheitlicher waren. Die geistigen, politischen und kriegerischen Katastrophen, welche Europa in diesem Jahrhundert erlebt hat, haben diese Geschlossenheit in Frage gestellt. Auch die schulische Welt, bis hin zu den konkreten Problemen des Unterrichts und seiner Planung, ist davon berührt worden. Wenn wir heute allenthalben Versuche des Verstehens, der gedanklichen Durchdringung und der Bewältigung der umfassenden Zusammenhänge antreffen, in denen unsere Schulen und das darin sich abspielende Unterrichtsgeschehen stehen, so hat dies seinen Grund wesentlich in dieser Zeitlage.

Die *Curriculumtheorie*, so sagt Urs Isenegger mit großem Recht, verdankt ihre Existenz zu einem guten Teil diesen Impulsen des Verstehens. Vor einer Didaktik, die für die umfassenden Zusammenhänge, in denen Unterricht steht, vielerorts blind geworden war, erscheint die Curriculumtheorie als eine Unterrichtslehre, welche drei Schritte zurücktritt und sich Rechenschaft über die systemhaften Zusammenhänge, in die der Unter-

richt eingebettet ist, abzulegen sucht. Entsprechend kann man auch die Konstruktion der Curricula selbst betrachten. Die Curriculumtheorie erkennt, daß auch Curricula in ganz bestimmten Konstellationen und gemäß bestimmten intellektuellen und sozialen Prozessen zustandekommen, und sie versucht, sich ihrerseits über das Zusammenwirken der beteiligten Instanzen und die angewandten Verfahren Rechenschaft abzulegen. Wenn man unter diesen Gesichtspunkten auf die vorhandenen Lehrpläne blickt, so gibt es einiges zu beklagen. Im Lichte der Forderung nach bewußt ausgewählten Instanzen und nach rationalen Verfahren der Lehrplankonstruktion scheinen vorliegende Pläne zufällig zustandegekommen. Ebenso scheinen die Lernziele bestimmt worden zu sein. Die gewählten Formulierungen sind häufig unbestimmt. Sie erlauben keine eindeutige Überprüfung ihrer Erreichung. Daher ist es auch schwierig, gezielte Verbesserungsmaßnahmen zu treffen.

Zu diesen Kritiken wäre allerdings zu bemerken, daß natürlich auch diese „zufällig“ erscheinenden Prozesse der herkömmlichen Lehrplanentwicklung in die systemhaften Zusammenhänge eingebettet waren, von denen Isenegger spricht, so daß von „Zufälligkeit“ in einem strengen Sinne des Wortes nicht die Rede sein kann. Auch Lehrpläne, welche unkontrolliert entwickelt werden, erwachsen aus einem Zeitgeist, aus bestimmten Vorstellungen über die Funktion des Unterrichts usw. Ihr Geist und die Leitvorstellungen sind häufig einfach andere, als wir sie heute wünschen. Mit dem Vorwurf der Zufälligkeit des Zustandekommens von Lehrplänen ist daher eigentlich eher gemeint, daß die Grundannahmen, auf denen sie basieren und die Verfahren, gemäß denen sie zustandegekommen sind, nicht explizit gemacht sind. Ist es wesentlich, daß sie es werden? Unter organisatorischen Gesichtspunkten sicher. Die von Isenegger genannten Verfahrensweisen der Curriculumentwicklung leuchten ein. Ihre Einhaltung durch die schulischen Instanzen dient der Sache.

Gibt es aber darüber hinaus eine Legitimation von Curricula, die auf der Korrektheit des Verfahrens ihrer Konstruktion beruht? Hier öffnet sich die Frage nach dem Wesen der Lehrpläne. Insofern sie Züge eines Gesetzes tragen, ist die Form ihres Zustandekommens von grundlegender Bedeutung. Es muß genauestens überlegt werden, welche Instanzen in welcher Form am Verfahren zu beteiligen sind. Die Lehrer zum Beispiel werden mit Recht ihre Beteiligung fordern. Aber Curricula haben nicht durchwegs Gesetzescharakter. Sie sind mindestens zum Teil darauf angewiesen, daß sie von jedem einzelnen Lehrer, der sie anwendet, akzeptiert werden. Hier muß sich das Curriculum sozusagen selbst legitimieren. Es muß so gut sein, daß es dem Lehrer, der damit arbeitet, einleuchtet. Wir werden noch sehen, daß Isenegger einem Curriculum unter anderem



Werkzeugcharakter zuschreibt. Wenn ich aber ein angebotenes Werkzeug akzeptiere und es verwende, so nicht wegen der Art und Weise seiner Entstehung, sondern wegen seiner objektiven Güte und wegen seiner Bewährung in der praktischen Arbeit.

Wie detailliert soll ein Lehrplan sein? Welche didaktischen Informationen soll er enthalten? Urs Isenegger fordert, daß Lehrpläne Angaben über die didaktische Gestaltung und über die konkreten Ziele des Unterrichts, über die Abfolge ihrer Verwirklichung, über einzusetzende Methoden, Materialien und Medien enthalten und daß mindestens Beispiele von Prüfungsfragen gegeben werden. Daß dem Lehrer diese Informationen zur Verfügung stehen, ist zweifellos wünschbar. Ebenso richtig ist es, daß der schönste Lehrplan nichts taugt, wenn die Einzelheiten seiner Verwirklichung nicht ebenso gut sind. (Man kennt die Schulsysteme, wo auf dem Papier alles großartig ist, die Praxis und das Detail aber weit hintennach hinken.) Es ist selbst ein wichtiges Problem der Curriculumtheorie, wo diese Informationen angelegt sein sollen. Im Curriculum als äußerem System oder im Kopf des Lehrers? In den Regeln und Hilfsmitteln, die er blind anwendet oder im didaktischen Handwerkszeug, über das er als kompetente Erzieherpersönlichkeit selbständig verfügt? Man erkennt: hier stellt sich die Frage nach der Urteilsfähigkeit des Lehrers, nach seiner didaktischen Autonomie. Autonomie heißt Selbst-Gesetzlichkeit. Didaktische Autonomie bedeutet also das Tragen der didaktischen Gesetze und Regeln und der notwendigen Kompetenzen in sich selbst.

Werden wir also die Forderung nach einem didaktisch durchgeplanten Curriculum mit ausschließlichem Vorschriftcharakter einem weitgefaßten Lehrplan gegenüberstellen und entsprechend zwei mögliche Lehrerrollen definieren: diejenige des Lehrers als bloßes Werkzeug in einer großen, unpersönlichen curricularen Maschinerie und diejenige des autonomen Lehrers, der gemäß Riesmans Bild eine grob umrissene Marschrichtung gemäß dem inneren Kompaß seiner persönlichen Überzeugungen und Fähigkeiten selbständig steuert? Und werden wir vermuten, daß die Lehrer, die vielerorts bis vor kurzem in Heteronomie durch bloße kulturelle und schulische Traditionen gelenkt wurden, nun einfach durch ein neues, ihnen fremd bleibendes System gelenkt werden sollen? Daß die curriculare Maschinerie an die Stelle der staatlichen, kirchlichen oder schulischen Traditionen trete und sich so die innere Verwandtschaft von Traditionslenkung und Lenkung durch ein modernes Curriculum erweise? Stände beiden die Innenlenkung des autonomen Lehrers gegenüber?

Einer solchen Polarität läge eine Auffassung von Curriculum zugrunde, die — wie Iseneggers Referat zeigt — heute veraltet ist. Curricula sollen „offen“ sein. Sie sollen dem Lehrer Informationen *anbieten*, Möglichkeiten

der Vorbereitung und der Überprüfung des Unterrichts und damit der didaktischen Gestaltung vorlegen, nicht aber diese in einer ganz bestimmten Form vorschreiben. Bildlich gesprochen, liefern sie dem Lehrer eine Landkarte, mit deren Hilfe er sich in einer durch den Lehrplan grob umrissenen Richtung selbständig bewegt, eher als ihm eine didaktische Einbahnstraße vorzuschreiben. Auch wenn man dem Lehrer diese Autonomie zugesteht, bleibt es eine sinnvolle Forderung, die Lernziele *für die Zwecke der Prüfung* zu operationalisieren und die Leistungen der Schüler gegebenenfalls quantitativ zu bestimmen. Eine liberale Auffassung von der Rolle des Curriculums in der Schule bedeutet nicht, daß man eine mystifizierende Haltung gegenüber Unterrichtsprozessen einnehmen muß!

So gefaßte Curricula haben große Vorteile. Isenegger nennt die folgenden: Sie können der Findung neuer Schulstrukturen dienen, sie geben Grundlagen für die Bestimmung der Ausbildungs- und Fortbildungsbedürfnisse der Lehrer, für die Entwicklung neuer Lehrmittel und für die Schulkoordination ab.

Wenn die Curriculumtheorie nun aber die verkürzte Sicht der Lektionen-didaktik zu überwinden trachtet, stellt sich ihr vor allem das Problem der Abfolge der Lernziele, auch „Sequenzierung“ genannt. Isenegger referiert über Bruners Vorgehen nach „grundlegenden Begriffen“ und über verschiedene Versuche der hierarchischen Strukturierung der Lernziele, insbesondere diejenigen von Gagné und Bloom. Wenn ein bestimmter Stoff vermittelt wurde, so kann man sich mit Bloom fragen, ob jener 1. als bloßer *Wissensstoff* oder als *verstandenes* Beziehungsgefüge geprüft werden solle, ob dieses wiederum 2. bloß in veränderter Form zu reproduzieren oder aber 3. *anzuwenden* sei, ob 4. gewisse Leistungen der selbständigen *Analyse*, bzw. 5. der neuen *Synthese* zu vollziehen seien, oder ob der Schüler 6. den gelernten Tatbestand nicht bloß zu erarbeiten, sondern auch zu *bewerten* habe. Diese Taxonomie betrifft in erster Linie Prüfungsformen und nicht sachlich bestimmte Lernziele. Gagné dagegen hat den Versuch unternommen, zu zeigen, daß bestimmte sachliche Leistungen hierarchisch strukturiert sind, daß sie — mit andern Worten — in sich einfachere Teilleistungen enthalten, denen einfachere Formen des Lernens entsprechen. Wir wollen hier nicht untersuchen, ob eine solche Analyse daran hängt, daß sie in Begriffen des Verhaltens erfolge. (Wir glauben es nicht. Auch im Bereiche der begrifflichen Strukturen gibt es Hierarchien.) Entscheidend ist der Gedanke der schrittweisen Einordnung des Gelernten in umfassendere Zusammenhänge: Ein entsprechendes Curriculum müßte in der Tat vom Element zum umfassenden Zusammenhang und von diesem zur noch einmal umfassenderen Struktur fortschreiten. Diesen Gedanken der hierarchischen Anordnung berücksichtigt Bruner



in der Tat wenig. Seine Theorie ist eine solche der mehrfachen Wiederholung der grundlegenden begrifflichen Strukturen auf immer höherem Niveau. Diesen „basic concepts“ entspricht eine endliche Zahl von großen Themen der Wissenschaft – vielleicht sogar des Menschenlebens. Wenn man sie sich auf einem Kreis angeordnet denkt, so kann man ihre Behandlung auf verschiedenem Niveau und mit verschiedenem Alter des Schülers darstellen, indem man sich über dem Kreis einen Zylindermantel denkt. Den Punkten des Kreises entsprechen nun Mantellinien, auf denen das gleiche Thema auf verschiedenen Niveaus der Differenzierung und der Tiefe des Verständnisses erscheint. Ein Curriculum kann daher als *spiralförmige Linie* auf dem Zylindermantel dargestellt werden: mit jeder Umdrehung werden die großen Themen der menschlichen Bildung und des menschlichen Lebens durchlaufen, wobei sich die Spirale ständig hebt: Jedesmal, wenn sie eine Mantellinie wieder kreuzt und damit ein gegebenes Thema wieder aufgreift, geschieht dies in differenzierterer und tieferer Weise.

Man erkennt die Vorzüge der beiden Modelle, ebenso ihre Einseitigkeit. Klafkis Unterscheidung von linearem und thematisch-konzentrischem Aufbau entspricht dieser Unterscheidung trotz der terminologischen Ähnlichkeit nicht. Beide Abfolgen sind bei Klafki hierarchisch, mit dem bloßen Unterschied, daß im zweiten Fall die Reihenfolge der Einführung mehrerer Elemente, welche schließlich unter einem zusammenfassenden Endziel – von Klafki „Thema“ genannt – zusammengefaßt werden, nicht festgelegt ist. Eine lineare Abfolge dagegen nimmt wohl an, daß jedes Element ins folgende eingeht und diesem daher untergeordnet ist.

So sind die beiden grundsätzlich verschiedenen Modelle wirklich diejenigen von Bruner und Gagné bzw. aller Modelle, welche einerseits die ständige Wiederkehr einer beschränkten Anzahl von Themen und andererseits deren Entfaltung in einem Prozeß der Differenzierung bzw. des Aufbaus zu immer komplexeren Strukturen annehmen. Man versteht daher *Eigenmanns* Versuch, eine Synthese zu finden. Daß er seine Zielkomplexe sowohl unter einem Gesichtspunkt des Verhaltens als auch des Inhalts sieht, ist mehr als berechtigt. Ob allerdings der Begriff des Zielkomplexes und vor allem derjenige der Abstraktionsstufe eines Ziels die ganze Synthese leistet, erscheint dem Verfasser dieser Zeilen fraglich. Der Begriff des Zielkomplexes steht doch einem hierarchisch hoch angesiedelten Begriff oder einer ebensolchen Verhaltensweise sehr nahe, und das Problem der Wiederkehr ist damit nicht gelöst. Aber das ist ja die Aufgabe eines Sammelreferates: zu zeigen, wo Forschung und Nachdenken stehen, und damit die zur Lösung anstehenden Probleme aufzuweisen. Bleiben die Probleme der Curriculumentwicklung! Daß ihre rationale

und transparente Durchführung ein Curriculum nur teilweise zu legitimieren vermag, haben wir bereits festgestellt: nichtsdestoweniger haben schulische Instanzen allen Grund, die Verfahrensregeln zu beobachten, über die Isenegger referiert. In diesem Zusammenhang spielt die Vorsorge für die Rückmeldung der Bewährung eines Curriculums eine besondere Rolle. Dies ist in der Tat einer der fruchtbarsten Aspekte der Systemtheorie: zu zeigen, daß ein Curriculum in einem Regelkreis der wiederholten Prüfung und Revision eingeordnet werden kann. Natürlich stellt sich hier noch einmal die Frage, auf welchem Niveau diese Rückmeldung und Revision zu erfolgen habe: auf demjenigen des Curriculums oder auf demjenigen der Unterrichtsarbeit des Lehrers? Indessen schließt das eine das andere nicht aus. Wenn man davon ausgeht, daß viele Entscheidungen durch den Lehrer selbst getroffen werden, so wird man auch annehmen, daß er ständig aus den Ergebnissen seiner Entscheidungen lernt und daher die gewählten Inhalte und Verfahren revidiert: der Regelkreis ist hier auf dem Niveau der individuellen Unterrichtsarbeit geschlossen. Auf der Ebene der allgemeinen Vorschriften und des Materialangebotes durch ein curriculares System ist indessen der Regelkreis von Rückmeldung der Bewährung und Revision ebenso notwendig. Der große Regelkreis der Curriculumrevision umfaßt daher in sich die vielen kleinen Regelkreise der ständigen Arbeit der Lehrer bzw. der Lehrerteams einer Schule an der Verbesserung ihrer eigenen Unterrichtspraxis, ein Bild, das uns zum Schluß noch einmal die grundlegende Situation in Erinnerung ruft: Lehrpläne formulieren den gesellschaftlichen Auftrag, der an den individuellen Lehrer geht. Als kompetenter und autonomer, das heißt die Gesetze und Regeln dieses Tuns in sich tragender Erzieher, erfüllt er diesen Auftrag in selbständiger Weise, wobei das Curriculum als detailliertes didaktisches Angebot die Landkarte darstellt, mit deren Hilfe er sich auf seinem Wege orientiert.

### *Theorie der Schule*

(Zum Sammelreferat von P. Füglistner und H. Messner)

So wie die Curriculumtheorie im Bereiche der Unterrichtsprozesse den Gesichtspunkt des „Systems“ einführt, bringt die Schultheorie diesen Gesichtspunkt in die Betrachtung der Schule als ganze ein. Dabei wird das Curriculum zum Teilsystem innerhalb des „Systems Schule“. Die Gründe sind die gleichen wie im Falle der Curriculumtheorie: Auch das System Schule ist heute in der Sache *und* im Bewußtsein der es betrachtenden



Menschen vielerorts zur Frage geworden. Zwar sind europäische Verhältnisse vielerorts noch relativ „heil“; wenn man aber etwa Berichte über die Entwicklung der Schulen in den Innenstädten der großen Agglomerationen der Vereinigten Staaten liest (physische Bedrohung von Lehrern und Schülern, Notwendigkeit von ständigen Polizeipatrouillen in den Korridoren der Schule, Verschuldung von Schuleinheiten, die die Einstellung des Unterrichtsbetriebs notwendig machen, Time Magazine 19. 2. 1973), so erscheint das Wort von der „sachlichen Infragestellung von Schulsystemen“ am Platz. Wenn wir es in Europa nicht so weit kommen lassen wollen, so ist es wohl angezeigt, daß wir die größeren, sozial-politischen und ökonomischen Zusammenhänge innerhalb unserer Schulsysteme beizeiten durchdenken und dafür sorgen, daß sie sich nicht so entwickeln, wie dies an einigen Punkten der Welt offenbar geschehen ist.

Andererseits hat sich heute die Gesellschaftskritik auch der Schule angenommen und ihr Funktionieren, da wo einige es noch als adäquat ansehen würden, in Frage gestellt. Wir hören das Wort von „Herrschaftsstrukturen“ und von notwendiger „Emanzipation“ in der Schule und müssen uns besinnen, was wir darauf zu antworten haben. Fehlen uns die Begriffe, so werden wir auch keine Antworten wissen; wir begeben uns damit selbst in die Rolle „der schweigenden Mehrheit“. Und diese ist schwach, auch dort, wo sie recht hat.

So ist wohl eine fundierte Theorie der Schule heute notwendiger denn je. Peter Füglistner und Helmut Messner haben es unternommen, in ihrem Beitrag grundlegende Aspekte einer solchen Theorie, die erst ansatzweise existiert, aufzuzeichnen. Helmut Messner geht von einem Vergleich der Schultheorie mit der in Deutschland bekannten „Schulpädagogik“ aus und stellt ihren verschiedenen wissenschaftlichen Anspruch und ihre verschiedenen Methoden und Formen der Theoriebildung heraus: War die Schulpädagogik in hohem Maße den phänomenologischen und hermeneutischen Betrachtungsweisen verpflichtet, durch ein geringes Methodenbewußtsein gekennzeichnet und der systemhaften Zusammenhänge nur in beschränktem Maße bewußt, so stellt sich die Schultheorie die Aufgabe, die Schule einerseits deskriptiv und analytisch und andererseits bewußt wertend und kritisch, d. h. im Lichte von Normen und Zielsetzungen, zu untersuchen. Dabei macht sie einerseits das historische Werden der Schulsysteme sichtbar, andererseits zeigt sie, von welchen kulturellen, sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen ihr Funktionieren abhängt. Häufig lassen sich auch spezifische Auswirkungen von spezifischen Zügen des Systems sichtbar machen. Beispiele sind die Untersuchungen über den vorzeitigen Schulabgang in den höheren Schulen, über die Repräsentation von verschiedenen Sozialgruppen in denselben und die Reflexion über

die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Formen der Gruppierung (oder „Differenzierung“) der Schüler und didaktischen Praktiken.

Der erste inhaltliche Hauptkomplex ist derjenige der *Zielsetzungen und Funktionen* der Schule. Ihre Zielsetzungen gehen grundsätzlich aus den Ziel- und Wertsetzungen der Gesellschaft hervor, welche sie trägt. Indessen entwickeln Schulen wie alle Institutionen rasch ihre eigenen pädagogischen Traditionen, die ihr Eigenleben und ihre Eigengesetzlichkeit entfalten und den Kontakt mit den gesellschaftlichen Wandlungen verlieren können. Daher der häufig beobachtete „time-lag“ zwischen den außerschulischen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen auf der einen Seite und den institutionellen Zügen der Schule und ihren pädagogischen Traditionen auf der anderen Seite, ihr relativer „Modernitätsrückstand“, wie Dahrendorf formuliert hat. Diese Tatsache begründet auch einen Teil der *Zielkonflikte*, welche Helmut Messner innerhalb der Schule feststellt. Ein anderer Teil ergibt sich allerdings aus den vielfältigen und z. T. widersprüchlichen Erwartungen, welche die Gesellschaft und die am sozialen Gefüge der Schule direkt beteiligten Gruppen (Lehrer, Schüler, Schulverwaltung, Inspektorat usw.) je an die Schule richten. Und schließlich kann man leicht zeigen, daß es in der Schule ein grundsätzliches Dilemma gibt: Auf der einen Seite versucht sie, sozialen Wandel auszulösen und gewisse gesellschaftliche Ziele („soziale Gerechtigkeit“, „Chancengleichheit“) zu verwirklichen; auf der anderen Seite ist es ihre Aufgabe, die Schüler für die bestehenden Lebensverhältnisse funktionsfähig zu machen. Dieser Zielkonflikt ist auch in der Brust des Reformers auszutragen und sollte ihn im Gebrauch der Forderung nach „ständigem Wandel“ vorsichtig machen.

Die inhaltliche Bestimmung der Ziele und Aufgaben der Schule kann nun auf verschiedenen Ebenen der Allgemeinheit formuliert werden. Im allgemeinsten Sinn dient Schule der *Sozialisation* der jungen Generation: Sie trägt bei zur Übermittlung der Kulturtechniken und der Werthaltungen, welche die Glieder einer gegebenen Gesellschaft prägen, und sie bereitet diese so zur Übernahme bestimmter Rollen und Funktionen in ihrem Rahmen vor, allen voran der beruflichen Rolle und Funktion. Oder wirklich „allen voran“? Vielleicht hat diese Betrachtungsweise allzu lange, allzu einseitig im Vordergrund des schultheoretischen Denkens gestanden, so daß das Pendel heute – wiederum einseitig – in der Richtung einer fast ausschließlichen Beachtung der Vorbereitung auf die Übernahme der gesellschaftlichen und politischen Rolle des Schülers ausschlägt. Messners Formel erscheint hier ausgewogen: Neben der „*allokativen Funktion der Schule*“, einer Funktion also, welche dem Schüler seinen Ort in der Berufswelt zuweist und ihn auf die entsprechenden Aufgaben vorbereitet,



hat die Schule eine im weitesten Sinne *politische Funktion*, indem sie den Schüler darauf vorbereitet, seine Rolle als Staatsbürger und als verantwortliches Glied der Gesellschaft zu spielen.

Der „pädagogische Auftrag“ der Schule erscheint daneben als ein blasses Gebilde, denn der Begriff stammt aus einer Zeit, in der die private, unpolitische und von der Gesellschaft — vermeintlich — unberührte Existenz des Menschen im Vordergrund der Betrachtung und auch der erzieherischen Bemühung stand. Und doch hat auch diese Aufgabe ihre Bedeutung nicht verloren: nicht jedes Tun des Menschen ist ein berufliches und ein politisch-soziales: es gibt auch ein legitimes Sich-Zurückziehen des Menschen auf sich selbst und in eine private und persönliche Sphäre, in der er sich selbst sucht und Kräfte sammelt, um sodann wieder ins Getümmel des sozialen Getriebes zurückzukehren und hier aus der (wieder) gefundenen inneren Ordnung einige äußere Ordnung zu stiften oder erhalten zu helfen.

Auf einer zweiten Ebene und spezifischer kann man nun die *Lernprozesse* ins Auge fassen, die der Schüler im Zuge seiner Sozialisation vollziehen muß. Unter diesem Gesichtspunkt wird man die Schule in ihrer Bestimmtheit durch die Lernziele sehen — oder mindestens überlegen, wie sie aussehen müßte, wenn sie ihre Struktur ganz von diesen Zielen her erhielte. Messner bemerkt mit Recht, daß sehr oft nicht die angestrebten Lernprozesse die Organisation der Schule und ihr physisches Gesicht, sondern umgekehrt die Schule die darin möglichen Lernprozesse bestimmen. Dies gilt wahrscheinlich ebenso sehr von den bewußt und systematisch durch Unterricht ausgelöst wie von den neben und außer ihr in der Subkultur der Schule und in ihren informellen Kontakten sich abspielenden Lernprozessen. Unter diesen Gesichtspunkten erscheint die Schule als „*Lernorganisation*“ und als „*soziales Erfahrungsfeld*“.

Nach dieser Analyse der Ziele und Funktionen der Schule wendet sich Messner dem komplexen Problem der „*Binnengliederung*“ der Schule zu. Sie ist heute, wie man weiß, zum heißumstrittenen Problem der Schultheorie geworden. In seinem Zentrum steht zur Zeit *das Problem der Gesamtschule*. Klärende Begriffe tun hier not. Messner ruft uns hier wieder einmal die verschiedenen Formen möglicher Gruppierung von Schülern in Erinnerung, die in verwirrender Fülle zur alten Vorstellung der Jahrgangsklasse hinzugekommen sind.

Auf dem Niveau der Schulsysteme als Ganzem stellt sich das Problem des *Schulaufbaus*: wir lernen beobachten, welche „Säulen“, d. h. welche vertikalen Schnitte in einem Schulsystem bestehen und welche horizontalen Schnitte darin gezogen sind, wobei sich innerhalb beider Schnitte die Frage nach den Übergangsmöglichkeiten stellt: horizontale *Durch-*

*lässigkeit* und vertikale *Übertritte*. Wo sich Säulen verzweigen (man entschuldige das unschöne Bild!) stellen sich wichtige Probleme der Beratung und Selektion, denn eine jede Verzweigung stellt eine Entscheidung in der Laufbahn des Schülers und damit im Prozeß seiner beruflichen Allokation dar, eine Entscheidung, welche um so irreversibler ist, je geringer die Durchlässigkeit der einzelnen nach oben führenden Kanäle ist. Alle diese Fragen hängen auf das engste mit psychologischen und didaktischen Entscheidungen zusammen. Helmut Messner zeigt dies am *Problem der Schulreife*, das allzu lang im Lichte einer einseitigen entwicklungspsychologischen Reifungstheorie gesehen wurde. Wir sehen heute, daß gerade in der frühen Kindheit, also in der Vorschulzeit, die Qualität der sozialen Umwelt und ihr erzieherischer Anregungsgehalt von entscheidender Bedeutung ist, indem sie — zusammen mit der den Rhythmus und die Qualität der Entwicklung bestimmenden Anlage — die Schulfähigkeit des Kindes bestimmt. Daher kann es sich nicht mehr einfach darum handeln, abzuwarten, bis das Kind schulreif ist, sondern es geht darum, alles zu tun, um es *schulfähig zu machen*, was insbesondere beim schulunfähigen Kinde nicht einfach bedeutet, daß es in die Welt zurückgestoßen wird, in der es bisher nicht zur Schulfähigkeit gelangt ist, sondern ihm die fehlenden erzieherischen Erfahrungen zu verschaffen, sei es durch Maßnahmen der „kompensatorischen Erziehung“, sei es, indem das Kind im Grenzfall in die Schule aufgenommen wird, auch wenn es dort eine gewisse Belastung bedeutet. Ähnliche Zusammenhänge von Schulorganisation, Psychologie und Didaktik stellen sich bezüglich anderer Fragen, so beispielsweise der Verteilung der Unterrichtszeit und der Ganz- oder Halbtagschule (und auch der Fünftageswoche im Schulunterricht!), Fragen, bei denen das Zusammenwirken von häuslichem Milieu, schulischer Erfahrung und schulischem Lernen bedacht werden muß.

Der Gedanke der Binnengliederung der Schulen und der Schulsysteme ruft notwendigerweise den Gedanken der Verankerung von Schulen und Schulsystemen in der staatlichen Organisation und in der Gesellschaft als ganzer. Peter Füglistler setzt mit der Untersuchung dieser Fragen ein. Er beantwortet sie — bezogen auf das schweizerische Schulwesen — einmal in formalen und rechtlichen Begriffen, indem er auf die Instanzen hinweist, die der Schule neben- und übergeordnet sind. Hier erweist sich vor allem der Vergleich zwischen der auf allen Ebenen stark föderalistisch organisierten Schweiz und ihren großen, viel zentralistischer konzipierten Nachbarstaaten von hohem Interesse. Bei allen bildungspolitischen Diskussionen sollten solche Unterschiede klar im Auge behalten werden; das Denken in Systembegriffen hat uns ja gelehrt, daß sich Bildungsfragen immer in einem Geflecht von historischen, kulturellen, sozialen, politi-



schen und ökonomischen Bedingungen stellen, welche bei ihrer Lösung mitzubedenken sind. So falsch es daher wäre, Einzelprobleme und Einzelslösungen, welche sich in den Vereinigten Staaten oder in Schweden bewährt haben, unbesehen auf Deutschland zu übertragen, ebenso falsch ist es, Einzelaussagen, die für Deutschland gelten mögen, unbesehen auf schweizerische Verhältnisse (und umgekehrt!) zu übertragen. Dies zeigt sich in schöner Weise am Beispiel des Fehlens von Elternräten im schweizerischen Schulsystem: Wo der Volksschullehrer durch eine in freier Volkswahl bestellte Gemeindebehörde auf seine Stelle berufen und durch Volkswahl in sein Amt eingesetzt und periodisch in seinem Amte bestätigt wird, und wo zudem durch das Fehlen eines administrativen Überbaus (Schuldirektor usw.) ein jeder Kontakt zwischen der Bevölkerung und dem betreffenden Lehrer direkt und unvermittelt durch Zwischeninstanzen erfolgt, da ist es sehr viel weniger notwendig, daß der Schuldirektion ein Elternbeirat gegenüberstehe. Wo zudem Lehrer in ihrer eigenen Aufsichtsbehörde sitzen und aus dem Kreise ihrer Standesorganisation direkt Vertreter in die oberste Erziehungsbehörde entsenden, wie dies in einigen schweizerischen Kantonen der Fall ist, tönen Forderungen, etwa nach dem „Abbau von Herrschaftsstrukturen in der Schulorganisation“, wie Echos aus der Zeit vor 1832 oder 1848.

Wenn man Fragen dieser Art aufwirft, stellen sich sofort *methodologische Probleme*, insbesondere die Frage, welche Rolle in der Schultheorie der Entwurf idealer Konzepte und die Feststellung vorgefundener Tatbestände spielen. Wir leben in einer Zeit, welche für die Pädagogik im allgemeinen und für die Schultheorie im besonderen die *Empirie* entdeckt hat und in ihrem Banne steht. So ist man in völlig ungerechtfertigter Weise gegenüber gewissen, von Zielvorstellungen her geprägten Aussagen skeptisch geworden und meint, sie zugunsten bloß empirischer Feststellungen aufgeben und gar bekämpfen zu müssen. Solche Kritik wendet sich z. B. gegen die Entwürfe, welche die Rolle des Lehrers als eine sein-sollende oder mögliche beschreiben. Sie wird als „idealisierend“ abgelehnt. Hart daneben aber stehen Aussagen über geforderte und damit als „sein-sollend“ verstandene Funktionen des Lehrers, der „gesellschaftlichen Wandel“ auslösen, einen neuen „kritisch-rationalen Menschen“ heranziehen und sich in seinem ganzen Umgang mit jungen Menschen „dialogisch“ verhalten solle. Wer das eine „idealisierend“ nennt, müßte auch das andere so nennen. Peter Füglisters Darstellung ist hier ausgeglichener. Er anerkennt die Berechtigung des Entwurfs idealer Konzepte, sowohl hinsichtlich der Lehrerrolle als auch der Prozesse und Verhaltensweisen, die wir vom Lehrer erwarten. Ebenso deutlich ist es aber, daß allgemeine Ideal-konzepte nach einer doppelten Ergänzung rufen: einenteils nach spezi-

fischen Vorschlägen für ihre Verwirklichung in den vorgefundenen pädagogischen und schulischen Verhältnissen und andernteils nach vorurteilslosen und objektiven Bestandesaufnahmen der pädagogischen und schulischen Realität, in der die Ideale verwirklicht werden sollen.

Die Frage nach der *sozialen Position des Volksschullehrers* stellt Probleme der letzteren Art. In Deutschland hat man sie durch ihre Marginalität gekennzeichnet: Der Volksschullehrer steht zwischen den handwerklichen und den akademischen Berufen, in einer gewissen Weise steht er zwischen dem „Volk“ und der gebildeten Oberschicht, wobei diese Zwischenstellung je nach dem Gesichtswinkel als eine solche des Vermittlers oder des heimatlosen „Grenzüngers“ gesehen wird. Auch hier zeigt es sich, daß in äußerlich sehr ähnlich scheinenden Verhältnissen, in der deutschsprachigen Schweiz nämlich, die Stellung des Lehrers eine sehr verschiedene ist: Zwar ist seine Ausbildung, äußerlich gesehen, eine bescheidenere. Wenn man andererseits bedenkt, wie der Lehrer auf seine Stelle berufen wird und in welcher direkter Weise er dem Souverän, der Gemeinde, in der er tätig ist, verantwortlich ist (und sie in einer Zeit des Lehrermangels durch seinen Weggang jederzeit bestrafen kann), so erkennt man Faktoren, die dem Lehrer in einer Gesellschaft, die zudem viel geringere Klassenunterschiede kennt, eine sehr viel günstigere soziale Position verleihen.

Von daher erhält auch der Ruf nach der „*Professionalisierung*“ des Lehrerberufs, der wesentlich durch standespolitische Argumente bestimmt ist, in verschiedenen Ländern eine verschiedene Note. Der deutsche Lehrer, der sich in einem komplexen, hierarchischen Überbau Gehör verschaffen muß, braucht sie dringender als der Schweizer Lehrer, der in einem politischen Miliz-System gerade als volksverbundener Praktiker auf Vertrauen und Gehör zählen kann, wobei ihm allerdings auch hier jedes Stück Sachkenntnis zugute kommen wird, diese aber weniger akademisch gefärbt zu sein braucht und vielmehr in einer soliden Allgemeinbildung und in einer sorgfältigen und gedanklich erhellten Berufsbildung bestehen kann.

Und schließlich die Rolle des Lehrers und der Schule bei der Bildung des autonomen Menschen in einer freiheitlichen Gesellschaft! Das sind die Anliegen: Daß die Gesellschaft, dort wo sie noch undemokratisch ist, sich in der Richtung der wahrhaften Demokratie reformiere und daß der erzogene Mensch dort, wo ihn irgendwelche Mächte durch äußere Gewalt an seiner Selbstbestimmung hindern wollen, diese Herrschaft abschüttle und sich „emanzipiere“. Daraus ergibt sich die Aufgabe: Daß der Lehrer in seinem eigenen Denken eine klare und lebendige Vorstellung von Demokratie aufbaue und die Verhaltensweisen und Haltungen entwickle, die sie zu tragen vermögen. Füglisters sieht sie vor allem in einem dialogischen

Verhalten, das in Haltungen der Toleranz und der Achtung vor der Würde des Menschen gründet.

Sind diese Ziele einmal gesetzt, so stellt sich die Frage, wie sie zu verwirklichen seien, welche Wege zu ihnen hinführen. Hier tönen die Formeln gewisser „gesellschaftskritischer Pädagogen“ ein wenig hohl: Die Rede von den „kritischen Ansätzen“ und den „rationalen Modellen“ lassen uns wenig klar sehen, wie der autonome Mensch und eine freiheitliche Gesellschaft aufgrund der schulischen Erfahrungen erstehen sollten. Die Vertreter einer egalitären Organisation von Schulunterricht erhoffen zudem gemäß einer völlig unmodernen psychologischen Ideologie, daß ein solches Produkt in der ungeleiteten Interaktion von jungen Menschen einfach „heranreife“. In der Schule, die doch von den sozialen, politischen und ökonomischen Grundlagen der Gesellschaft (der Basis!) weitgehend losgelöst ist, und bei Anlaß von Lernerfahrungen, denen bei allem guten Willen des Lehrers der Ernstcharakter weitgehend fehlt, versuchen sie Reformen und einen gesellschaftlichen Wandel herbeizuführen, der als Sandkastenübung und als Produkt einer keimfreien Umwelt kaum je die Kraft und Widerstandsfähigkeit haben wird, um die gesellschaftliche und politische Wirklichkeit zu verändern.

Desgleichen die Kritik am „System“ und die Anliegen seiner Umwälzung: Wer nur von der Herrschaft „des Systems“ über den Menschen spricht, vergißt, daß dieses System vor allem im Inneren der Menschen wirksam ist. Wenn ein Zürcher Lehrer eine Klasse in einer Schule antritt, in der nur ein von den Kollegen in zweijährigem Turnus gewählter „Hausvorstand“ existiert und in der anstelle des Inspektors ein Kollege aus einem anderen Schulkreis als „Visitor“ amtiert, so gibt es da nicht viel an System zu überwinden. Der vermeintliche Systemzwang ist mit hoher Wahrscheinlichkeit der Zwang seiner eigenen Ängstlichkeit und seiner eigenen Zwangsvorstellungen. Wo der junge Lehrer zudem nicht in ein imposantes Schulsystem mit hierarchischem Überbau eintritt, sondern wo er bei seinem Amtsantritt nicht viel mehr als ein Schulzimmer vorfindet, in dem ihm 30 erwartungsvolle Schüler entgegenblicken, da ist wenig *umzuwälzen*, aber alles *aufzubauen*. In einer liberalen Gesellschaft, so wie sie in der westlichen Welt fast überall verwirklicht ist, stellt sich dem Menschen vor allem die Aufgabe, in seinem Inneren ein „System“ von Haltungen und Verhaltensweisen aufzubauen, die ihm gegenüber den Versuchungen der Gesellschaft stark und widerstandsfähig machen. Die Veränderung wird sich ergeben, wenn der Mensch verändert ist und nicht, wenn — bei unverändertem Menschen — das System umgewälzt wird. Wer daher Kritik, Reform, Emanzipation, sozialen Wandel, Systemüberwindung usw. ernst meint, muß bereit sein, den langen Marsch der

inneren Veränderung des Menschen anzutreten und seine Mühsale auf sich zu nehmen. Und wer sich führend daran beteiligen will, muß ein Bild einer besseren Gesellschaft in seinem Geiste aufbauen und festhalten, das sowohl realistisch als auch attraktiv, sowohl wahr als auch leuchtkräftig ist. Wenn er mit ihm dann vor junge Menschen hintritt, so werden sie es in sich aufnehmen, und wenn es ihrer viele sein werden, so wird sich die Gesellschaft verändern — und das System wird ein anderes sein. Wenn andererseits die Kräfte des Pädagogen nur aus Ressentiments gespeist sind, so wird daraus bloß eine „Kritik“ erwachsen, die vielleicht im verbalen Raume der Schule und der Theorie Einiges zu bewegen vermag, die aber niemals einen autonomen Menschen und eine freiheitliche Gesellschaft hervorbringen wird.

Die zuletzt geäußerten Gedanken stehen nur mehr andeutungsweise bei Peter Füglistner. Zu ihnen aber regt die Lektüre der letzten Seiten seiner Darstellung der Rolle des Lehrers und der Schüler in einem erzieherischen Unternehmen an, das den Menschen und die Gesellschaft erneuern möchte. Die Schultheorie weitet sich hier zur allgemeinen Pädagogik und — über diese hinaus — zur Gesellschaftstheorie und zur Anthropologie. Das *sollte* sie tun: Sie beweist damit, daß sie selbst nicht in der „Binnengliederung“ ihrer Begriffe und Schemata gefangen, sondern auf mannigfaltige Weise mit den Ideen verbunden ist, die unsere Welt bewegen.



*Rudolf Messner*

Didaktik

Eine Übersicht über ihre Grundprobleme

## Einleitung

Der Inhalt des Begriffes „Didaktik“ ist in so unterschiedlicher Weise und von so unterschiedlichem wissenschaftstheoretischen Grundlagen aus bestimmt worden (vgl. an neueren Überblicken Klafki 1963 und 1970, Blankertz 1969, Ruprecht u. a. 1972), daß es nicht zweckmäßig erscheint, sich in einer Sammeldarstellung von vornherein auf eine spezielle Bedeutung von Didaktik zu beschränken, welche die Behandlung bestimmter Positionen ausschließt. Dafür spricht auch, daß in den letzten Jahren didaktische Fragen und Verfahrensweisen immer häufiger unter den Stichwörtern „Curriculum“, „Curriculumforschung“ und „Curriculumentwicklung“ erörtert worden sind. Aus diesem Grunde soll im folgenden versucht werden, zunächst ein relativ allgemeines, den derzeitigen Diskussionsstand widerspiegelndes Konzept grundlegender didaktischer Problemstellungen zu entwickeln und dieses dann zur Grundlage zu nehmen, um Lösungsversuche aus der Sicht unterschiedlicher Auffassungen von Didaktik darzustellen sowie auf von der Didaktik noch zu leistende Aufgaben hinzuweisen.

Der folgende Überblick soll dabei auf *allgemeindidaktische* Fragen beschränkt bleiben, das sind solche, welche sich unabhängig von ihrer speziellen Ausprägung in einzelnen Schularten, Fächern oder Schulstufen stellen. Eine wirksame Hilfe für das konkrete Handeln in Unterrichtssituationen kann die Didaktik freilich immer nur geben, wenn die allgemeindidaktischen Probleme, Begriffe und Handlungsentwürfe fach- und stufendidaktisch konkretisiert werden (Ruprecht u. a. 1972, Kochan 1970).

### 1. Didaktik als Handlungstheorie

Der wissenschaftliche Charakter der Didaktik und die Art ihrer Problemstellungen lassen sich dadurch kennzeichnen, daß man Didaktik als *Theorie eines Handelns* beschreibt. Sie *teilt* diese Eigenart mit Disziplinen, die sich auf andere Bereiche menschlichen Handelns beziehen, etwa mit der Wirtschafts- und Politikwissenschaft. Sie *unterscheidet* sich in dieser Hinsicht von großen Teilen der Psychologie und Soziologie.

Ein wichtiges Merkmal einer so verstandenen Didaktik liegt in ihrem spezifischen *Erkenntnisinteresse*. Das Ziel didaktischer Erkenntnis besteht primär nicht darin, gesetzmäßige Zusammenhänge zwischen einzelnen

isolierten, aus komplexen Erziehungs- und Unterrichtssituationen herausgelösten Teilaspekten zu erfassen (z. B. Wie wirkt sich ein bestimmter Verhaltensstil von Lehrern auf das Verhalten von Schülern aus? Wie hängen Intelligenz und Schulleistung zusammen?). Das Erkenntnisinteresse der Didaktik ist ein praktisches und besteht darin, die *historischen, philosophisch-anthropologischen, gesellschaftlichen und psychischen Voraussetzungen, die Strukturen und Verlaufsformen sowie die individuellen und sozialen Konsequenzen komplexer Unterrichtssituationen so zu analysieren, daß die in solchen Situationen handelnden Erzieher wirksam beraten werden können*. Es geht also nicht darum, möglichst allgemeine Aussagen über den Zusammenhang zwischen Lehrstil und Schülerverhalten zu machen (welche dazu zwingen, die spezifischen Aspekte konkreter Unterrichtsprozesse, z. B. die Inhalte und die Lebensgeschichte einzelner beteiligter Schüler, zu vernachlässigen), sondern darum, die Besonderheit von Unterrichtssituationen in ihrer jeweiligen Konkretheit und Komplexität zu erfassen. Zu einer solchen theoretischen Arbeit leisten einzelne wissenschaftliche Theorien, z. B. Theorien kognitiven und sozialen Lernens und Motivationstheorien, unentbehrliche Beiträge. Sie lassen sich jedoch nicht einfach im Sinne von Handlungsanweisungen auf pädagogische Situationen übertragen (Hilgard 1970). Dies wäre dann möglich, wenn man über eine Grundlagentheorie verfügte, welche alle Aspekte der Sozialwissenschaften ausgewogen in sich vereinigen würde. Das Beispiel des Programmierten Unterrichts zeigt, daß eine zu einseitige Anwendung von psychologischen Theorien mit begrenzter Reichweite zu folgenschweren Beschneidungen der Unterrichtspraxis führen kann (vgl. Aebli 1967, S. 196 ff.).

Didaktik hat es als Theorie eines Handelns nicht nur mit der Analyse der im Unterricht auftretenden Handlungen, ihrer Bedingungen und Konsequenzen zu tun, z. B. mit der Analyse der in Schülern ablaufenden geistigen Prozesse und der methodischen Maßnahmen des Lehrers, sondern auch mit dem Problem der *Zielsetzungen*, welche durch Erziehung und Unterricht erreicht werden sollen, und der Frage nach den *Inhalten*, welche den Gegenstand schulischen Lehrens und Lernens darstellen. Bestimmte didaktische Schulen, z. B. die geisteswissenschaftliche Didaktik, haben sich fast ausschließlich mit Fragen der Begründung und Strukturierung von Zielen und Inhalten befaßt (vgl. dazu Beckmann 1972). Mit dem Problem der Ziele und Inhalte stellt sich zugleich die Frage nach ihrer *Begründung*. Dies bedeutet, daß sich die Didaktik nicht nur auf Probleme beschränken kann, die mit Hilfe der empirischen Methodologie gelöst werden können, sondern sich darüber hinaus um eine rationale Klärung von Wert- und Legitimationsproblemen bemühen muß.



Das praktische Erkenntnisinteresse bedingt, daß sich Didaktik nicht damit begnügen kann, einzelne Aspekte der *vorfindbaren* Praxis, z. B. den Fächerkanon, die Anordnung von Inhalten in Lehrplänen oder schulorganisatorische Lösungen nachgängig zu analysieren. Ihre Aufgabe besteht darin, *selbst wünschenswerte, praktische Situationen herzustellen und zu analysieren*, wenn sie sich nicht der bloßen Zufälligkeit dessen aussetzen will, was sich — oft gegen bessere Einsicht — als schulische Tradition durchgesetzt hat. Dazu gehört auch, in Versuchen bessere Lern- und Bildungsmöglichkeiten beispielhaft zu erproben (vgl. Flehsig 1970, Aebli 1969). In diesem Zusammenhang wird davon gesprochen, daß sich die Didaktik nicht nur mit der *Analyse*, sondern auch mit der *Entwicklung (Planung, Konstruktion)* von Unterricht zu beschäftigen habe (vgl. Heimann, Otto, Schulz 1966). Auch hierin wird deutlich, daß das Forschungsinteresse der Didaktik über dasjenige von Disziplinen hinausgeht, die ihre Aufgabe vorwiegend als analytisch-experimentelle bestimmt haben. Didaktik beschränkt sich nicht darauf, die gegenwärtige Praxis zu untersuchen; sie versucht, eine bessere Praxis anzuregen. Im Rahmen dessen, was neuerdings als „Curriculumforschung und -entwicklung“ bezeichnet wird, versucht man den gesamten Bereich von Handlungen, von der Erstellung eines Lehrplans bis zur Überprüfung des Unterrichtserfolges, mit wissenschaftlichen Mitteln zu bearbeiten (vgl. dazu Robinsohn 1967, Achtenhagen/Meyer 1971 und Hesse/Manz 1972).

Dies führt zur Frage, welche Art von Handlungen *Gegenstand einer didaktischen Theorie* sein sollen. Man kann diese Frage so lösen, daß man als Gegenstand der Didaktik die in der gegenwärtigen Praxis von einem Lehrer auszuführenden Handlungen betrachtet, insbesondere alle Tätigkeiten, welche mit der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht zusammenhängen. Eine solche Konzeption würde die Hauptaufgabe der Didaktik darin sehen, Hilfestellungen bei der Vorbereitung und Durchführung einzelner *Unterrichtslektionen* zu geben. Man würde in diesem Fall auf Aspekte des Handelns einzelner Lehrer etwa der folgenden Art achten: Aufbau und Gliederung der Lektion, Auswahl und Darstellung des Lehrinhaltes, Maßnahmen zur Berücksichtigung der Erfahrungen und Interessen der Schüler, Art der Steuerung der Lern- und Kommunikationsprozesse im Unterricht, Formen der Leistungskontrolle etc. So wichtig es für die Didaktik ist, sich mit diesen Problemen zu beschäftigen, es würden bei einer Beschränkung der Didaktik auf die angedeuteten Gegenstände doch Schwierigkeiten entstehen. Das Handeln des Lehrers im Unterricht ist nicht völlig autonomes Handeln, sondern eine situations- und schülerspezifische Ausführung von allgemeineren Handlungsplänen und Richtlinien (z. B. Lehrplan, Unterrichtsprinzipien und -methoden), welche

ihrerseits wiederum ein bestimmtes bildungs- und gesellschaftspolitisches Verständnis von der Rolle der Schule und des Lehrers zum Ausdruck bringen. Die Tätigkeit des Lehrers im Unterricht steht also in einem größeren Handlungszusammenhang von Bildungstraditionen, Unterrichtsfächern und Formen des sozialen Lebens, die sich in der Institution Schule verfestigt haben. Von daher stellt sich für die Didaktik die Aufgabe, neben der didaktischen und psychologischen Analyse der Unterrichtssituationen den gesamten, für die Tätigkeit im Unterricht relevanten Handlungszusammenhang analytisch *und* konstruktiv zu bearbeiten. Diese weitreichende Zielsetzung hat man erst in den letzten Jahren in ersten Schritten zu leisten versucht. Dazu gehören auch Überlegungen darüber, auf welche politisch-gesellschaftlichen Bedingungen die Schule ihre Absolventen vorzubereiten hat. Insofern haben didaktische Überlegungen auch eine *politische Dimension*. Wenn man beispielsweise die Schüler zu mündigen Bürgern eines demokratischen Staates erziehen will, ergeben sich daraus notwendigerweise Wertschätzungen für solche Verhaltensformen und Lernsituationen, welche auch im Unterricht die für demokratische Mitwirkung grundlegenden Qualitäten der Selbständigkeit und Fähigkeit zur sachlichen Kritik zur Geltung bringen können.

Die kaum strittige Feststellung, daß unterrichtliches Handeln in einem Handlungszusammenhang steht, der auch politische Aspekte einschließt, erfährt in der gegenwärtigen Didaktik im deutschen Sprachraum eine sehr entschiedene Interpretation seitens der Vertreter einer sogenannten „*kritischen*“ oder „*emanzipatorischen*“ *Auffassung von Didaktik*. Klafki geht z. B. davon aus, daß die grundlegende Einsicht einer „kritischen Erziehungstheorie“ jene in die „wechselseitige Bedingtheit der in der Erziehung zu vermittelnden Selbstbestimmungsmöglichkeiten des einzelnen und einer politisch zu verwirklichenden Gesellschaftsstruktur“ sei, welche eine solche Selbstbestimmung überhaupt erst ermöglichen kann (Klafki 1971, S. 266). Andere Autoren gehen über einen solchen Versuch der *Interpretation* gesellschaftswissenschaftlicher Betrachtungsweisen in die Didaktik noch weit hinaus. Sie stellen die Didaktik ganz unter den Leitbegriff der „Emanzipation“, d. h. sie kritisieren und entwerfen Erziehungssysteme unter dem alleinigen Aspekt der Befreiung von allen Formen irrationaler Herrschaft und Machtausübung. Eine solche gesellschaftskritische und sozialrevolutionäre Betrachtungsweise führt leicht zu einem der bloßen „Lektionendidaktik“ entgegengesetzten Extrem, nämlich dazu, daß die *Didaktik sich in einer negativen und einseitigen Kritik des Gesellschafts-systems erschöpft, jedoch die Analyse und Reform von konkreten Unterrichtsprozessen aus dem Auge verliert* (vgl. Heipcke/Messner 1973). Zu fordern wäre demgegenüber, daß die Didaktik an ihrem konkreten Ge-

genstand, nämlich dem praktischen Handeln von Lehrern und Erziehern orientiert ist, wenn sie auch — etwa im Sinne von Klafki — die Lehrer dazu anleiten sollte, die sozialen und gesellschaftlichen Hintergründe ihrer Tätigkeit zunehmend zu erkennen und in ihrem Handeln zu berücksichtigen. So sollte der Lehrer z. B. in die Lage versetzt werden, die Lernprozesse und Leistungen von Schülern unter dem Gesichtspunkt ihrer Herkunft und ihrer individuellen Lebensgeschichte zu deuten oder die von ihm im Unterricht zu behandelnden Inhalte nach ihrer lebenspraktischen Bedeutung auszuwählen. Eine solche didaktische Betrachtungsweise, welche die Probleme des Unterrichts in einer vertieften Weise zu sehen erlaubte, ist jedoch bisher erst in Ansätzen entwickelt worden. Dies hängt u. a. damit zusammen, daß sie neben dem notwendigen psychologischen Aspekt die Einbeziehung anderer sozialwissenschaftlicher Fragestellungen in die didaktische Theorie erfordert.

Der Begriff der didaktischen Handlung ist schließlich noch in einer anderen Hinsicht zu erweitern. Er darf sich nicht nur auf Tätigkeiten des Erziehers oder Lehrers beziehen, sondern auf die *wechselseitig zueinander in Beziehung stehenden Handlungen (Interaktionen) von Lehrern und Schülern*. In diesem Zusammenhang herrscht in den meisten didaktischen Theorien darüber Übereinstimmung, daß sich in unterrichtlichen Interaktions- und Kommunikationsprozessen nicht einseitig die Intentionen des Erziehers durchsetzen, so daß die Schüler zum bloßen Objekt vorgeplanter Handlungen werden (vgl. etwa Winnefeld 1963, S. 129 ff.). Es wird vielmehr gefordert, daß das Handeln des Erziehers immer an den von ihm zu interpretierenden Bedürfnissen des Kindes oder Jugendlichen orientiert sein müsse, d. h. letztlich an der Zielsetzung, Erziehung und Unterricht überflüssig, den Heranwachsenden jedoch in seiner gesellschaftlichen Umwelt handlungsfähig zu machen (vgl. dazu Nohls „Theorie des pädagogischen Bezugs“ in Klafki 1970).

Damit wird das Herstellen selbständigkeitsfördernder Lern- und Kommunikationsformen eine wichtige Aufgabe bei der Planung des Unterrichts. Dies bedeutet unter anderem, daß unterrichtliche Situationen immer eine gewisse Offenheit aufweisen müssen — eine Eigenschaft, welche in unterrichtstechnologischen Konzeptionen, etwa starren Unterrichtsprogrammen, insofern verfehlt wird, als hier der Lernweg im Sinne einer didaktischen „Einbahnstraße“ standardisiert und vorgegeben ist. Bildhaft könnte man sich die vom Lehrer zu leistende didaktische Planung eher als den Entwurf einer „didaktischen Landkarte“ vorstellen, welche je nach Art und Intensität der Reaktionen und Handlungen der Schüler vom Lehrer in unterschiedlicher Weise zu durchschreiten ist. Selbst dann, wenn in Form von Curricula schon ausgearbeitete Entwürfe für den

Ablauf von Unterricht vorliegen, kann es sich dabei lediglich um *Vorschläge* für Zielsetzungen, Inhalte und Lehrverfahren handeln, welche einer kritisch-konstruktiven Anwendung im Unterricht erst bedürfen. Dabei zeigt sich die Verantwortlichkeit und didaktische Fähigkeit des Lehrers darin, daß er bei der Durchführung des Unterrichts die jeweilige Situation und die Persönlichkeit der beteiligten Schüler zu berücksichtigen versteht. Die Didaktik kann ihn dabei lediglich beraten, indem sie für einzelne Aspekte des hochkomplexen Unterrichtsgeschehens Handlungsmöglichkeiten aufzeigt.

## 2. Didaktische Grundprobleme

Die Probleme der allgemeinen Didaktik lassen sich in zwei große Fragenkomplexe aufgliedern, die im folgenden getrennt betrachtet werden sollen, obwohl sie in der schulischen Praxis untrennbar zusammenhängen: Welche Ziele sollen durch Unterricht erreicht werden? Wie sollen Unterrichtssituationen beschaffen sein, um zu ermöglichen, daß diese Ziele erreicht werden?

Diese beiden Fragen fassen jeweils einen großen Komplex von einzelnen Problemen zusammen. So gehört zur Frage nach den Zielen und Inhalten des Unterrichts das Problem der Analyse der Auswahl- und Rechtfertigungsprozesse, die zur Bestimmung der allgemeinen Zielsetzungen und der Fächerstruktur des Lehrplans geführt haben und die Frage, in welcher Weise verschiedene gesellschaftliche Interessengruppen auf den Inhalt des schulischen Lehrplans Einfluß nehmen. Erst auf diesem Hintergrund können die Fragen der Auswahl und Formulierung von Lehrzielen und -inhalten für einzelne Unterrichtseinheiten (im Sinne einer oder mehrerer Unterrichtsstunden) behandelt werden.

Unter dem Aspekt der Beschaffenheit von Unterrichtssituationen werden eine Reihe von Fragen zusammengefaßt, z. B. das Problem der dem Unterricht zugrundeliegenden didaktischen Konzeption, die Frage nach den Lernprozessen, die in den Schülern während einer Unterrichtseinheit ablaufen sollen und die daran anzuschließende Frage, durch welche Maßnahmen des Lehrers diese Lernprozesse ausgelöst, in Gang gehalten und überprüft werden können. Dabei soll das Ausgehen vom Begriff der didaktischen „Situation“ deutlich machen, daß Unterricht als kommunikatives Geschehen zu betrachten ist.



Die beiden genannten Problemkomplexe sind insofern nicht voneinander unabhängig, als bei einer systematischen Betrachtung die Entscheidung für bestimmte Lernziele und -inhalte das Kriterium für die Beurteilung der methodischen Organisation des Unterrichts bildet („Satz vom Primat der Didaktik im engeren Sinne im Verhältnis zur Methodik“; vgl. Klafki 1970, S. 70 ff.). Die genannten Problemkomplexe werden im folgenden vor allem unter dem Aspekt der Unterrichtsplanung des Lehrers und ihres Handlungszusammenhanges, weniger jedoch unter schulorganisatorischen und lerntheoretischen Gesichtspunkten betrachtet. Diese Fragenkomplexe wie auch die Theorie von Curriculumentwicklungsprozessen werden in eigenen Referaten behandelt.

### 3. Probleme der Rechtfertigung, Bestimmung und Formulierung von Bildungszielen und Unterrichtsinhalten

#### 3.1. *Rechtfertigung der allgemeinen Ziele und der Inhalte des Unterrichts*

Das Problem der allgemeinen Bildungsziele und der ihnen entsprechenden Inhalte weist über die unmittelbare Unterrichtstätigkeit des Lehrers hinaus. Es beinhaltet eine Reihe von grundsätzlichen Fragen, z. B. nach der Funktion, welche Schule und Unterricht in der Gesellschaft haben sollen; nach der Art und der Bestimmung der Anforderungen, auf welche die Schule die Heranwachsenden vorbereiten soll; nach den erzieherischen Leitvorstellungen, welche die Auswahl und Anordnung der Lehrplaninhalte und ihre Behandlung im Unterricht bestimmen sollen; nach den Kriterien, die es ermöglichen können, aus der Vielzahl möglicher Inhalte die für den Unterricht wichtigsten auszuwählen. Die Behandlung dieser Fragen hat – je nach den zugrundeliegenden wissenschaftstheoretischen Positionen – in der Geschichte der Didaktik zu sehr unterschiedlichen Lösungen geführt. Drei solche Lösungsversuche sollen im folgenden in ihren Grundzügen skizziert werden, da sie das Denken der Lehrer und die bildungspolitische Diskussion wesentlich bestimmen: die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie sowie die curriculumtheoretischen Ansätze der Gruppen um Robinsohn und Blankertz.

Alle drei Positionen stimmen darin überein, daß der Problemkreis der

Bildungsziele und -inhalte zwar nicht mit den Verfahren empirischer Theorienbildung und -überprüfung bearbeitet werden kann, dennoch aber der wissenschaftlichen Argumentation zugänglich und bedürftig ist. Didaktische Theorien, welche sich lediglich auf die Methodik des Unterrichts beschränken, kommen insofern in Schwierigkeiten, als sie wohl strenge wissenschaftliche Untersuchungen über das *Wie* des Unterrichts anstellen, seine Ziele und Inhalte jedoch der Tradition oder einer subjektiven Entscheidung überlassen. Damit ist nicht behauptet, daß die Didaktik sagen könne, was durch Unterricht erreicht werden *soll*. Sie kann jedoch zur Lösung dieser Fragen beitragen, indem sie inhaltliche und formale Gesichtspunkte entwickelt, welche berücksichtigt werden müssen, wenn man diese Fragen für eine spezifische Situation in rationaler Weise entscheiden will. Didaktik kann also nicht allgemeine Zielsetzungen *begründen*, jedoch dazu beitragen, sie für konkrete historische Situationen zu rechtfertigen (legitimieren) (vgl. Füglistner 1971).

Für die *geisteswissenschaftliche Bildungstheorie* (vgl. Weniger, 1952, Klafki 1963, Beckmann 1972) stellt der Lehrplan einen beispielhaften Anwendungsfall für die Hilfestellung dar, welche die Erziehungswissenschaft der Praxis geben kann. Die Arbeit des Didaktikers setzt bei den vorfindbaren Lehrplänen und der Diskussion um die konkreten Aufgaben der Schule in der jeweiligen Gesellschaft an. Aufgrund dieser Analyse sollen die Struktur und die Prinzipien der Lehrplanarbeit entwickelt werden. Der Lehrplan wird als das Ergebnis der Auseinandersetzung gesellschaftlicher Mächte (Wirtschaft, Kunst, Wissenschaft, Staat, Kirchen) gedeutet, welche verschiedene Interessen (ökonomische, kulturelle, politische, religiöse) ins Spiel bringen und schließlich in die zu treffenden Entscheidungen über die Zielsetzungen des Lehrplans, über die Art und Stundenzahl der Fächer etc. einfließen lassen. An diesem Punkt stellen sich die Grundfragen einer jeden Lehrplantheorie: Wer soll diese Entscheidungen treffen und nach welchen Kriterien soll zwischen den unterschiedlichen Interessen vermittelt werden? Auf die erste Frage antwortet die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie: der Staat (den Weniger als demokratischen Rechts- und Kulturstaat versteht), auf die zweite: Der Staat muß sich das Prinzip zu eigen machen, daß Erziehung um der Mündigkeit des jungen Menschen willen erfolgt und insofern eine relative Autonomie der Erziehung gegenüber den übrigen gesellschaftlichen Interessengruppen erforderlich ist. Der zentrale Maßstab für die Rechtfertigung aller konkreten Lehrplanentscheidungen wird also in einer Vorstellung von der durch Erziehung und Unterricht zu erreichenden geistigen Verfassung der Heranwachsenden gesehen, welche in vielfältiger Weise als „Mündigkeit“ oder „Bildung“ beschrieben worden ist. Damit ist auch die Rolle des Lehrers im

Bildungsprozeß bestimmt: Er wird zum Anwalt der Mündigkeit des Schülers und soll in seiner Person Inhalt und Ziel der Bildung glaubhaft repräsentieren können.

Der Begriff der Bildung entstammt der Pädagogik der Aufklärung und ist — mit unterschiedlicher Begründung im einzelnen — von Rousseau, Pestalozzi und Schleiermacher als eine Erziehungsvorstellung formuliert worden, welche dem heranwachsenden Menschen durch eine Entfaltung aller seiner Kräfte eine — durchaus politisch gemeinte — Autonomie gegenüber den Absolutheitsansprüchen des Staates, des Wirtschaftslebens und der Kirche sichern sollte. Dieser Bezug auf konkrete gesellschaftliche Verhältnisse ist dem Bildungsbegriff im Verlaufe des 19. Jahrhunderts weitgehend verloren gegangen. Die Idee der Bildung erhielt in immer stärkerem Maße einen formalen, realitätsfernen Charakter. In der Bildungskonzeption der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kommt dies in Form einer starken Betonung jener Qualitäten des Individuums zum Ausdruck, welche seine Eigenständigkeit und Autonomie gegenüber der Gesellschaft sichern können. Daraus entsprang zugleich die Forderung nach Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft, im Sinne ihrer Verantwortung dafür, diese relative Autonomie der Erziehung durch ihre theoretische Arbeit zu sichern.

Auf Grund einer solchen bildungstheoretischen Position lassen sich verschiedene einseitige Auffassungen über Bildungsziele und -inhalte einer Kritik unterziehen. So kann man z. B. nachweisen, daß es nicht genügt, die einzelnen Lehrinhalte jeweils anhand des neuesten Standes der Fachwissenschaften zu modernisieren (z. B. durch Einführung der Mengenlehre in den Anfangsunterricht oder durch die Einführung linguistischer Theorien in den Sprachunterricht), wenn man nicht zugleich die Frage stellt, ob und welche lebenspraktische Bedeutung solches Wissen für die Schüler besitzt. Oder man kann zeigen, daß die einseitige Berücksichtigung wirtschaftlicher Interessen, z. B. im Sinne einer ausschließlich berufspraktischen Ausbildung von Lehrlingen, die Möglichkeiten weiterer geistiger Tätigkeit beschneidet. Andererseits zeigt sich jedoch, daß die Suche nach einem allgemeinen Begriff von Bildung dazu geführt hat, daß eine bestimmte historische Betrachtungsweise des Problems der Bildungsziele und -inhalte, wenn auch in sehr formaler Weise, zum überzeitlichen „Wesen von Erziehung“ erklärt worden ist (vgl. Klafki 1963, S. 94 ff.). Dies drückt sich z. B. darin aus, daß in der bildungstheoretischen Didaktik wenig über die gesellschaftlichen, sozialen und schulischen Bedingungen gesagt wird, durch welche Mündigkeit verhindert oder gefördert werden kann. Der Begriff der Bildung ist zudem einseitig an inhaltlichen Vorstellungen des Klassischen und an bestimmte Schulformen gebunden und befindet sich

in einem Verhältnis reservierter Distanz gegenüber Problemen der Arbeitswelt. Zudem hat die geisteswissenschaftliche Didaktik keine Verfahrensweisen zur Herstellung jenes minimalen Konsens anzugeben vermocht, welche für die Erstellung eines Lehrplans notwendig ist. Hinsichtlich der Lernprozesse im Unterricht hat die geisteswissenschaftliche Didaktik den Blick einseitig auf die Subjektivität der Heranwachsenden und die persönliche Kommunikation zwischen ihnen und ihren Erziehern gelenkt und ist davon ausgegangen, daß sie als Individuen gegen nicht wünschenswerte Entwicklungen in der Gesellschaft anzugehen vermögen (siehe zur Kritik am Bildungsbegriff Roeder 1969, Wellendorf 1969 und Bohnsack/Rückriem 1969).

Bei aller Kritik am Ansatz der geisteswissenschaftlichen Didaktik sind damit jedoch die Fragen gestellt, welche die Rechtfertigung des Lehrplans als Bezugsrahmen der praktischen Tätigkeit des Lehrers aufwirft. Die Didaktik und neuerdings die Curriculumtheorie haben die Aufgabe, den Entstehungszusammenhang der Lehrpläne zu analysieren und dabei Kriterien zu entwickeln, welche eine rationale Entscheidung über Ziel- und Inhaltsfragen ermöglichen. Solche Kriterien können nicht ein für allemal gefunden werden, sondern müssen angesichts des Fortschritts der Wissenschaft und neuer gesellschaftlicher Bedürfnisse jeweils neu entwickelt werden, indem man in einem Prozeß rationaler Argumentation zu bestimmen versucht, welches die leitenden Erziehungsvorstellungen sein sollen, d. h. welche Tendenzen der gesellschaftlichen Entwicklung man durch Schule und Unterricht fördern und welchen man entgegenwirken will.

Ein wichtiger, von der geisteswissenschaftlichen Didaktik herausgearbeiteter Gesichtspunkt besteht darin, daß Bildung als ein Prozeß verstanden wird, in dem stets zwei Momente auftreten: einerseits erschließt sich dem lernenden Individuum ein Stück Wirklichkeit (*materialer Aspekt der Bildung*); andererseits wird das Individuum auf Grund seines Lernens geistig geformt (*formaler Aspekt der Bildung*). Man könnte auch sagen: Jeder Bildungsprozeß muß zugleich sowohl unter dem Aspekt der Weltbewältigung durch ein Individuum als auch unter dem seiner wachsenden Mündigkeit und Handlungsfähigkeit gesehen werden. Diese Konzeption der „*kategorialen Bildung*“ liefert nach Klafki ein zentrales Kriterium für die Auswahl von Inhalten im Unterricht. Nur solche Inhalte, welche in dieser doppelten Weise eines Beitrags zur Welterschließung und zur Förderung der Handlungsfähigkeit wirksam sind, werden als legitime Gegenstände des Unterrichts betrachtet. Einseitige Vorstellungen szientistischer Art (vgl. Blankertz 1969, S. 37) oder von inhaltsunabhängiger formaler „Kräftebildung“ (vgl. Klafki 1963, S. 32 ff.) werden damit zurückgewiesen.



Ausgehend von der Frage nach dem spezifischen Bildungsgehalt der Lehrinhalte hat Derbolav eine *Theorie der Bildungskategorien* entwickelt (Derbolav 1971). Ihm geht es dabei um die Frage, worin der Normgehalt liegt, der bei der Behandlung einzelner Fächer im Unterricht leitend hervortreten soll (vgl. Herbart: kein Unterricht ohne Erziehung), und wie diese praktische Perspektive im Bildungsprozeß vermittelt werden kann. So sieht Derbolav beispielsweise die wissensmäßige Bewältigung des Faches Mathematik durch „operationales Regelwissen“ erfüllt; der Bildungssinn wird nach ihm jedoch erst im Erkennen der „idealen Ordnungsstruktur der Mathematik“ erreicht. Die im einzelnen noch sehr wenig konkretisierte Konzeption Derbolavs stellt einen der ersten Ansätze einer Curriculumtheorie dar, wenn sie auch nicht unter diesem Namen aufgetreten ist (Schmied-Kowarzik 1971).

Der *curriculumtheoretische Ansatz von Robinsohn*, dessen Publikation 1967 die Curriculumsdiskussion im deutschen Sprachraum ausgelöst hat, knüpft in vieler Hinsicht an den bildungstheoretischen Lösungsversuch an. Er unterscheidet sich jedoch dadurch, daß nunmehr ein *Verfahrensvorschlag* gemacht wird, wie durch eine umfassende Kooperation von Fach-, Sozial- und Erziehungswissenschaftlern neue Lehrpläne und Unterrichtseinheiten entwickelt sowie einer beständigen Überprüfung ihrer Relevanz und Wissenschaftlichkeit (z. B. hinsichtlich der Wirksamkeit des Unterrichts) unterzogen werden können (Robinsohn 1967 und Knab 1971).

Robinsohn geht davon aus, daß die Schule die Aufgabe hat, zur Bewältigung von *Lebenssituationen* zu qualifizieren und daß der Unterricht gesellschaftlich wünschenswerte *Qualifikationen* gezielt hervorbringen müsse. Damit ergeben sich bei einer Neuentwicklung von Lehrplänen vor allem drei Aufgaben: Erstens: Methoden zu finden, durch welche Lebenssituationen und die in ihnen erwachsenden Anforderungen detailliert beschrieben werden können. Zweitens: die für die Bewältigung der Situationen erforderlichen Qualifikationen im einzelnen zu analysieren. Drittens: Unterrichtssysteme (Curricula) zu entwickeln, durch welche die erwünschten Qualifikationen erreicht werden können. Damit sind zugleich die wichtigsten Probleme benannt, die unter dem Stichwort „Curriculumforschung und -entwicklung“ zusammengefaßt werden: Erforschung von Lebens- und Berufssituationen, Lehrziel-, Lehrinhaltsforschung, Curriculumentwicklung. Der inhaltliche Beweggrund für diese Forschungsvorhaben liegt darin, daß der Zusammenhang zwischen der derzeitigen Schule und den Anforderungen der Gesellschaft in verschiedener Weise gestört ist: Manche Schulfächer, Lehrstoffe und didaktischen Praktiken werden als bloße Traditionen im Unterricht weitergeführt, ohne daß ihre Funktion für die

Schüler noch erwiesen wäre. Für bestimmte lebenspraktische Anwendungssituationen enthält der derzeitige Lehrplan keine angemessenen Inhalte.

Die von Robinsohn geforderte Rekonstruktion dieses Zusammenhanges erfordert jedoch einen Forschungsaufwand, der bisher nur in Ansätzen geleistet werden konnte. So mußte z. B. bei der Analyse der Lebens- und Berufssituationen in den meisten Fällen von direkten Beobachtungen und Deutungen vorfindbarer Situationen Abstand genommen werden und als verkürztes Verfahren die Meinung von Experten über die für einen vorhersehbaren Zeitraum wünschenswerten Qualifikationen eingeholt werden. Damit aber stellt sich wiederum die Frage nach dem Maßstab für die Unterscheidung wichtiger und unwichtiger Qualifikationen. Robinsohn geht hier wie Weniger von einem möglichen Konsens der damit befaßten Experten aus. Dieser wäre jedoch nur zu erwarten, wenn eine verbindliche Deutung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation und eine darauf aufbauende Bildungskonzeption existierte. Eine solche hat Robinsohn jedoch nicht vorgelegt.

An diesem Punkt setzen die curriculumtheoretischen Bemühungen der Münsteraner Gruppe um Blankertz an. Sie verzichtet angesichts des zu großen Aufwandes auf eine Gesamtrevision des Lehrplans im Sinne von Robinsohn, und versucht, für einzelne Fächer und Lernbereiche eine mittelfristige Lösung zu finden, welche jeweils von einer Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation ausgeht und von da aus versucht, Kriterien für die Bestimmung von Qualifikationen und die Auswahl von Lehrinhalten sowie die Entwicklung von Unterrichtskonzeptionen zu gewinnen. Im Unterschied zu Robinsohn wird dabei nicht mit einem Minimumalkonsens aller an der Ausarbeitung des Lehrplans Beteiligten gerechnet, sondern im Anschluß an die Geschichtsphilosophie und Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule, insbesondere von Habermas, die Zielrichtung des Unterrichts in einzelnen Fächern entschieden vorweggenommen. Dies geschieht in der Hoffnung, daß dadurch ein Auseinandersetzungsprozeß über die Zielsetzungen, den Inhalt, die gesellschaftliche Funktion des Faches sowie seine Präsentation im Unterricht entsteht, an dem sich die betroffenen Lehrer und Eltern beteiligen, und sich dabei die curricularen Vorwegnahmen – eventuell mit Änderungen – zu eigen machen. Bisher hat die Gruppe um Blankertz solche gesellschaftstheoretisch fundierten Entwürfe für die Fächer Arbeitslehre, Politische Bildung, Pädagogik (als Schulfach), Geschichte, Deutsch und Biologie vorgelegt (Blankertz 1971 und 1973). Das Problem des Blankertzschen Lösungsversuches liegt darin, daß hier das Kriterium für die einzelnen Lehrplanentscheidungen aus einer Gesellschaftstheorie entnommen wird (meist ausgedrückt in der Formel der „*Erziehung zur Emanzipation*“), deren philosophische

und weltanschauliche Grundlagen in Konflikt mit der Lebenspraxis und -deutung vieler betroffener Eltern, Lehrer und Schüler stehen, so daß leicht die Gefahr einerseits einer nicht mehr durch Argumente getragenen und die Möglichkeit der Korrektur einschließenden Indoktrination, andererseits aber das Problem entsteht, daß die Ablehnung der inhaltlichen Tendenz dieses Rechtfertigungsversuches dazu führt, daß die notwendige Reflexion auf die politischen und sozialen Bedingungen von Unterricht und seiner Zielsetzungen *überhaupt* unterbleibt.

### 3.2. Bestimmung der Ziele und Inhalte einzelner Unterrichtseinheiten

Die bei der Rechtfertigung der allgemeinen Ziele des Unterrichts auftretenden Positionen lassen sich auch bei der Klärung der Frage wiederfinden, in welcher Weise die Ziele und Inhalte einzelner Unterrichtseinheiten bestimmt werden sollen.

Klafkis Konzeption der „*Didaktischen Analyse*“, welche von allen Verfahrensvorschlägen die größte Resonanz gefunden hat, geht von der „Normalsituation“ eines Lehrers aus, der Unterricht im Rahmen der im Lehrplan vorgegebenen Ziel- und Inhaltsangaben vorzubereiten versucht. Dabei sollen dem Lehrer, über seine fachwissenschaftlichen und methodischen Kenntnisse hinaus, vor allem Hilfen gegeben werden, um aus der in jedem Fach beinahe unbegrenzten Anzahl möglicher Inhalte solche von besonderer „bildender“ Wirkung auszuwählen und im Unterricht in wirksamer Weise darzustellen. Klafki setzt voraus, daß es für dieses Problem keine allgemeingültige Lösung im Sinne eines zu jeder Zeit verbindlichen Inhaltskanons geben kann. Die Art der Lehrinhalte hängt vielmehr von sich wandelnden Größen ab: von der geschichtlichen Situation, z. B. den Aufgaben der Gesellschaft und dem Stand der Wissenschaften sowie von der sozialen Herkunft, der Lebensgeschichte und den schulischen Lernerfahrungen der zu unterrichtenden Schüler.

Die „*Didaktische Analyse*“ wird in die folgenden *fünf Hauptfragen* (und eine Reihe weiterer Unterfragen) aufgegliedert (Klafki 1963, S. 135 ff.):

„1. Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung läßt sich in der Auseinandersetzung mit ihm ‚exemplarisch‘ erfassen?

2. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?
3. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?
4. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1, 2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?
5. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse, Formelemente, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, ‚anschaulich‘ werden kann?“

Klafki will sein Schema so verstanden wissen, daß es vom Lehrer – unter flexibler Handhabung der einzelnen Fragen – zu einer vertiefenden Begründung des inhaltlichen Aspekts seiner Tätigkeit herangezogen werden soll. Durch die „*didaktische Analyse*“ soll ihm eine ausgewogene Berücksichtigung von bis auf Pestalozzi, Fröbel und Herbart zurückreichenden, teilweise kontroversen didaktischen Überlegungen ermöglicht werden, insbesondere der Auseinandersetzungen zwischen Theorien der *materiellen* und der *formalen* Bildung. Während Konzeptionen der ersten Art dazu tendieren, Bildung vom Durchlaufen eines *feststehenden Kanons von Inhalten* (z. B. der Beschäftigung mit der Literatur der deutschen Klassik im Deutschunterricht) abhängig zu machen, stellen Theorien der formalen Bildung die Förderung vielfach anwendbarer geistiger Kräfte des Schülers in den Mittelpunkt. So werden nach dieser Konzeption z. B. sehr unterschiedliche Fachgebiete (Mathematik, alte Sprache, Grammatik) in den Dienst einer allgemeinen, fächerübergreifenden „Fähigkeit zum logischen Denken“ zu stellen versucht (Blankertz 1969, S. 36 ff.).

Klafki sucht die Lösung, indem er in der „*didaktischen Analyse*“ das Prinzip der *kategorialen Bildung* konkret auszuführen versucht: Aus der Überfülle der Lehrinhalte sollen nur solche Gegenstand des Unterrichts werden, welche einmal durch ihre prinzipielle fachliche Bedeutung helfen können, größere Wissensgebiete zu erschließen, und welche zum anderen dazu geeignet sind, im Lernenden Begriffe, Denkweisen, Interessen und Einstellungen zu entwickeln, die ihn zu einer weiteren Durchdringung der Wirklichkeit befähigen. Um die Verwirklichung dieses Prinzips geht es bei der gesamten, sehr umfangreichen Diskussion, welche in der Didaktik um Begriffe und Probleme des „*Elementaren*“, „*Fundamentalen*“, sowie um die Fragen des „*Exemplarischen*“ und neuerdings der „*Elementarisierung*“ geführt wird (Klafki 1959, bes. S. 441 ff. und Ko-



chan 1970). Beim Problem des „Fundamentalen“ z. B. handelt es sich um die Frage, durch welche Inhalte und Lernsituationen grundlegende, das weitere Leben bestimmende geistige Erfahrungen, wenn auch oft noch wenig differenziert, vermittelt werden können. Pestalozzi hat z. B. in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ beschrieben (und später für die Schulerziehung auszuwerten versucht), wie sich aus dem Umgang des Kindes mit der Mutter unter bestimmten Bedingungen die Grunderfahrungen der Liebe, des Dankes, des Vertrauens, des Pflicht- und Rechtsgefühls, also Elemente der sittlichen Bildung, entwickeln können. Wagenschein hat in zahlreichen Unterrichtsbeispielen zu zeigen versucht, daß die Mathematik und Physik über einzelne Gesetze oder Formeln hinaus Grunderfahrungen, wie z. B. diejenigen der „Mathematisierbarkeit“ von natürlichen Abläufen oder der Methodengebundenheit des physikalischen Fragens und seiner wirklichkeitsverändernden Macht zu lernen erlauben (vgl. Wagenschein 1968). Der im engeren Sinn „*exemplarisch*“ genannte Aspekt bezieht sich auf die Möglichkeit, durch einen spezifischen Inhalt ein Gesetz, ein Prinzip, einen Begriff oder eine Struktur von allgemeiner Bedeutung zu vergegenwärtigen (z. B. am Verhalten des Gänsekinds Martina das Prinzip der „Prägung“; am dualen Zahlssystem die Konstruktionsregeln jedes beliebigen Positionssystems).

Dem Lehrer wird durch die Fragen der „didaktischen Analyse“ die Berücksichtigung der Aspekte des „Fundamentalen“ und „Exemplarischen“, spezifiziert nach den Voraussetzungen seiner Schüler, nahegelegt (vgl. die Modifikation bei Kramp 1964 und Beckmann 1972 sowie Faber 1973, S. 115 ff.), und damit ein begriffliches Instrument an die Hand gegeben, um Lehrinhalte unter der Zielsetzung zunehmender Welterschließung und Handlungsfähigkeit für die Schüler wirksam auszuwählen und im Unterricht darzustellen.

Klafkis Analyseschema stellt jedoch den seinen Unterricht vorbereitenden Lehrer vor eine Reihe von Schwierigkeiten. Die Bestimmung dessen, was an einem konkreten Inhalt „exemplarisch“ sein könnte, was schon geistiger Besitz der Schüler ist oder welche Bedeutung ein Thema für die Zukunft der Kinder besitzt, wird dem einzelnen Lehrer überlassen, der damit überfordert wird, falls er sich nicht mit wissenschaftlicher Intensität dieser Aufgabe widmen kann. Diese Schwierigkeiten hängen damit zusammen, daß die Begriffe der „didaktischen Analyse“ jeweils erst in sozialwissenschaftliche Begriffe übersetzt werden müssen, sowie mit der noch grundsätzlicheren Frage, ob die „didaktische Analyse“ nicht überhaupt nur inhaltsleere Begriffe enthalte, da sie selbst keine Kriterien dafür liefere, was in einer bestimmten Schulklasse in einem bestimmten Fach als wesentlicher Lehrinhalt zu betrachten sei (siehe die Kritik von Roeder

1962 und die Versuche zur Bestimmung von inhaltlichen Richtlinien für einzelne Schulfächer aus der Sicht einer „emanzipatorischen Didaktik“ bei Blankertz 1973). In der Konzeption der „didaktischen Analyse“ wird die Frage der Bestimmung der Ziele und Inhalte einzelner Unterrichtseinheiten beinahe ausschließlich aus dem Blickwinkel vorgegebener („objektiver“) kultureller Inhalte betrachtet, die es an die Schüler lediglich in geeigneter Weise weiterzuvermitteln gilt. Bei einer solchen Betrachtung besteht die Gefahr, daß in der Schulpraxis einseitig an die traditionellen Inhalte des Unterrichts angeknüpft wird. Bisher in der Schule vernachlässigte gesellschaftliche Erfahrungsfelder, z. B. jene benachteiligter sozialer Gruppen, werden auf Grund „didaktischer Analysen“ kaum als notwendige Unterrichtsthemen erkannt werden. Bei aller Berechtigung solcher Kritik bleibt jedoch festzuhalten, daß die „didaktische Analyse“ den Orientierung suchenden Lehrer darauf hinweist, daß die Bestimmung der Ziele und Inhalte einzelner Unterrichtsstunden nicht ohne Berücksichtigung des komplizierten Zusammenhanges zwischen Gesellschaft, Fachwissenschaft und Schüler geleistet werden kann.

### 3.3. Zur Frage der Wissenschaftlichkeit der Lehrinhalte

Zur Klärung der Rolle der Fachwissenschaften für die Bestimmung der Unterrichtsinhalte hat insbesondere Bruner — anknüpfend an eine in den USA geführte Diskussion um die Struktur wissenschaftlicher Disziplinen (vgl. Schwab 1964) — durch drei eng miteinander zusammenhängende didaktische Konzeptionen wesentlich beigetragen (Bruner 1970b und Bruner u. a. 1971). Erstens hat Bruner gefordert, daß die Darstellung eines Faches im Unterricht nicht in der Präsentation einer Fülle einzelner Daten und Ergebnisse bestehen dürfe, sondern sich auf die Herausarbeitung der *Prinzipien (grundlegenden Begriffe, Strukturen)* einer Disziplin konzentrieren müsse. Diese grundlegenden Konzeptionen lassen sich, sobald sie einmal erworben sind, in vielfältiger Weise zur Erklärung von Ereignissen einsetzen (Beispiele: Hebelgesetz; Prinzip des spezifischen Gewichts; Zusammenhang zwischen Angebot und Nachfrage; das Gesetz der Osmose). Mit der Erforschung solcher „Strukturen“ ist eine umfangreiche didaktische Forschungsaufgabe benannt, die bisher erst in Ansätzen bearbeitet worden ist. Unter den psychologischen Gesichtspunkten fordert Bruner darüber hinaus eine *spezifische Qualität der anzuzielenden Lernprozesse*. Die zentralen Begriffe und Methoden sollen von den Schülern in selbständiger Auseinandersetzung mit solchen Problemen erworben werden, welche auf Grund schon vorhandener Fähigkeiten gelöst werden

können (entdeckendes, forschendes Lernen). Die Probleme, an denen dies geschieht, müssen für die Schüler hinreichend motivierend sein. Dies bedeutet nichts anderes, als daß sie die Anwendung schon vorhandener Denkschemata ermöglichen sollen, die dann im weiteren Lernprozeß differenziert und ausgebaut werden. Lernen von Strukturen bedeutet im Brunerschen Sinne also keineswegs das Andressieren fachwissenschaftlicher Denkmodelle. Es ist vielmehr durch einen die Schüler aktivierenden, Umwege und Schwierigkeiten nicht scheuenden Stil der geistigen Bewältigung von Sachverhalten gekennzeichnet.

Ein zweiter Grundgedanke Bruners betrifft das Problem, wie die für den Lernprozeß fruchtbaren Prinzipien eines Fachgebietes Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in jeweils spezifischer Weise dargeboten werden sollen. In seiner Konzeption des „*Spiralcurriculum*“ vertritt Bruner die Auffassung, daß Probleme auf jeder Altersstufe wissenschaftlich korrekt, wenn auch unterschiedlich komplex und differenziert, behandelt werden können. Damit wendet er sich gegen eine in der Unterrichtspraxis häufig anzutreffende Tradition der „kindgemäßen (vereinfachenden, verniedlichenden) Verformung von Lehrinhalten.

Eng damit zusammen hängt ein dritter theoretischer Ansatz Bruners, nämlich die didaktische Anwendung seiner „*Theorie der Repräsentationsformen*“ (vgl. Bruner u. a. 1971 und Steiner 1973). Danach können Probleme Schülern in drei unterschiedlichen Repräsentationsweisen („Medien“) dargestellt bzw. von ihnen bearbeitet werden: als Handlung (enaktiv), in bildhafter Form (ikonisch) und durch die Verwendung sprachlicher Zeichen (symbolisch). So können z. B. die im elementaren Mathematikunterricht in Form von „Torspielen“ auftretenden Übungen im Bilden von durch spezifische Merkmale definierten Mengen (vgl. Neunzig/Sorger 1971) sowohl durch das tatsächliche Durchschreiten von Toren oder anhand eines Modelles oder Bildes oder durch die sprachliche Beschreibung des Vorganges gelöst werden.

Das von Bauersfeld u. a. entwickelte elementare Mathematikcurriculum „alef“ (vgl. Bauersfeld u. a. 1970 ff.) liefert eine Reihe von Beispielen dafür, wie Probleme, welche in den Fachwissenschaften in differenzierter symbolischer Form behandelt werden, Schülern in frühen Stadien des Lernprozesses durch Handlungen und bildhafte Darstellungsweisen dargeboten werden können. Dies ist von besonderer Bedeutung für solche Problemstellungen, deren Lösung differenzierte sprachliche Leistungen voraussetzen würde.

Der Vorschlag von Bruner, die grundlegenden Strukturen eines Faches zu lehren, hat auf Grund der ihm anhaftenden Mehrdeutigkeit zu einer Reihe von unterschiedlichen Lösungen geführt. Im mit der Struktur-Idee

ursprünglich am engsten verbundenen naturwissenschaftlichen Elementarunterricht wurden die grundlegenden Prozesse in verschiedenen Unterrichtswerken als Systeme von *Begriffen* (*Konzepte*), als Systeme von *Verfahren* (*Prozesse*) oder als grundlegende *wissenschaftliche Einstellungen* (*Attitüden*) für die Arbeit in einem Inhaltsbereich gedeutet. Die erste und die zweite Interpretation haben ihren Ausdruck auch im deutschen Sprachraum in den beiden Primarstufen-Lehrgängen von Spreckelsen (konzeptorientiert) und Tütken und seinen Mitarbeitern (verfahrensorientiert) gefunden (vgl. Spreckelsen 1971 ff. und Tütken u. a. 1971). Die Analyse dieser beiden Lehrgänge zeigt, daß die Bearbeitung des komplizierten Zusammenhanges Gesellschaft-Fachwissenschaft-Schüler in beiden Fällen dazu tendiert, vom lebenspraktischen Zusammenhang, in dem Kindern naturwissenschaftliche Probleme begegnen, abgelöste, primär von den Fachwissenschaften bestimmte Denkmuster zu lehren. Aus diesem Grunde erscheint es sehr unwahrscheinlich, daß die isoliert voneinander erworbenen Teiloperationen, seien es „Konzepte“ oder „Verfahrensweisen“, von den Schülern zur Lösung komplexer lebenspraktischer Probleme integriert und angewendet werden können.

Hinter diesen Schwierigkeiten verbirgt sich das grundsätzliche Problem, ob sich der Unterricht überhaupt an den einzelnen Fachdisziplinen und ihren wissenschaftlich und methodisch bedingten Grenzziehungen orientieren dürfe. Mit der zunehmenden Spezialisierung der einzelnen Wissenschaften entsteht nämlich die Gefahr, daß Unterricht immer stärker in die Behandlung unverbundener einzelwissenschaftlicher Betrachtungsweisen zerfällt, welche den Schüler zwar auf weitere Fachstudien, nicht aber auf eine bessere Bewältigung seiner lebenspraktischen Aufgaben vorzubereiten vermögen. Solche Überlegungen haben dazu geführt, daß nach einer Phase der Verwissenschaftlichung der Unterrichtsinhalte gegenwärtig wieder stärker die Forderung nach einem fächerintegrierenden Unterricht vertreten wird. Damit wird in vielfacher Weise an Konzeptionen angeknüpft, welche als Auswirkung der reformpädagogischen Bewegung die Schulpraxis nachhaltig beeinflusst haben (z. B. Gesamtunterricht, Projektunterricht, Dalton-Plan). Im Unterschied zu den damals vertretenen integrativen Konzeptionen wird allerdings das Hauptgewicht gegenwärtig darauf gelegt, daß die Schüler lernen sollen, in einer verwissenschaftlichten, unüberschaubar gewordenen Welt handlungsfähig zu werden, gerade indem sie sich wissenschaftlicher Betrachtungsweisen bedienen und indem sie naturwissenschaftliche oder wirtschaftliche Probleme zugleich in ihren *sozialen und politischen Aspekten* zu erfassen vermögen.

Die hier beschriebene Tendenz läßt sich sowohl im Grundschulunterricht verfolgen (vgl. die Konzeption eines *mehrperspektivischen Sachunterrichts*



von Hiller in: Hiller-Ketterer 1972) als auch in den Bemühungen um ein *integriertes naturwissenschaftliches Curriculum für die Sekundarstufe* (vgl. die verschiedenen Ansätze im Sammelband von Frey und Häussler 1973) als auch im Versuch, in der Sekundarstufe die Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde zu einem integrierten *Lernbereich Gesellschaftslehre* zu verschmelzen, welcher inhaltlich nicht durch die Fachsystematik einer Einzeldisziplin, sondern durch lebenspraktische Problemkomplexe (z. B. Sozialisation, Wirtschaft, öffentliche Aufgaben) bestimmt wird, welche von einem mündigen Bürger Verständnis, Kritik sowie die Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen verlangen (vgl. als einen derartigen Versuch: Hessische Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre, Frankfurt 1973).

Diese Zielsetzungen lassen sich vermutlich nur dann erreichen, wenn im Unterricht von den Schülern komplexe lebenspraktische Probleme unter Anleitung des Lehrers in möglichst selbständiger Weise bearbeitet werden. Im Rahmen solcher projektartiger Unterrichtsformen ist allerdings die Verfügung über fachspezifische Wissensstrukturen und Methoden erforderlich, welche vermutlich nur in lehrgangsartigen Unterrichtsteilen erworben werden können.

### 3.4. Beschreibung und Klassifikation von Lehrzielen

In den letzten Jahren ist innerhalb der Didaktik mit vorher nicht gekannter Intensität die Forderung erhoben worden, die Ziele des Unterrichts in präziser Form zu beschreiben. Als eine angemessene Form der eindeutigen Beschreibung von Lehrzielen wurde – gegenüber den Stoffangaben und der Nennung von erwünschten psychischen Dispositionen in traditionellen Lehrplänen – ihre Beschreibung in der Begrifflichkeit von am Ende des Lernprozesses erwarteten Verhaltensweisen der Schüler angesehen. Im Anschluß an Praktiken des Programmierten Unterrichts (Beschreibung des „Endverhaltens“) und der Testtheorie (Konstruktion von Schulleistungstests) wurde insbesondere von Mager (1969) verlangt, daß Lehrzielbeschreibungen das gewünschte Endverhalten, die Bedingungen, unter denen dieses Verhalten vom Lernenden produziert werden soll, und einen Beurteilungsmaßstab für die Erreichung des Ziels beinhalten müßten. Für diese Anforderungen an Lehrzielbeschreibungen – sowie für deren weitere Perfektionierung in Form von lernzielorientierten Tests – wurde von der Psychologie der Begriff „Operationalisierung“ von Lehrzielen übernommen.

In diesem Zusammenhang sind – um komplexe Lehrziele aufgliedern

und die einzelnen Lehrziele nach ihrem Schwierigkeitsgrad ordnen zu können – Klassifikationsschemata für Lehrziele entwickelt worden, von denen die sogenannten „*Taxonomien für den kognitiven und affektiven Bereich*“, in den Fünfziger- und Sechzigerjahren von einer amerikanischen Forschungsgruppe um Bloom und Krathwohl entwickelt, am bekanntesten geworden sind (vgl. Bloom u. a. 1972 und Messner/Posch 1971). Mit Hilfe der Taxonomien wird jedes Lehrziel hinsichtlich seines kognitiven und des an jeder Verhaltensweise zugleich auftretenden affektiven (emotionalen) Gehalts näher bestimmt. Die Taxonomie für den kognitiven Bereich ordnet Lehrziele, die von einfachen Reproduktionsleistungen bis zu komplexen Problemlöseaktivitäten reichen können, den sechs „Klassen“ Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung zu. Die einzelnen Klassen sind auf Grund einer Vermutung über die Komplexität (Schwierigkeit) der jeweils geforderten Leistung gereiht. Dabei unterscheidet sich die „Taxonomie“ von einem gewöhnlichen Klassifikationsschema dadurch, daß die höheren Kategorien den Inhalt aller rangniedrigeren Kategorien einschließen. Etwas anzuwenden erfordert nach Meinung der Verfasser der Taxonomie zugleich auch ein bestimmtes Wissen und ein spezifisches Verständnis. Die Taxonomie stellt also ein *hierarchisches* Klassifikationssystem dar. Die Taxonomie für den affektiven Bereich reicht vom einfachen Beachten eines Phänomens bis zu Handlungen, welche nur auf Grund einer tief verankerten Haltung oder Einstellung erklärt werden können. Im einzelnen werden die fünf Klassen Beachten (Aufmerksamwerden), Reagieren, Werten, Aufbau einer Werthierarchie und Charakterisierung durch einen Wert oder Wertkomplex unterschieden.

Die beschriebenen Klassifikationsschemata haben in den letzten Jahren bei der Präzisierung von Lehrzielen in Lehrplänen und Curricula eine bedeutende Rolle gespielt. Dies bringt zum Ausdruck, daß in der Unterrichtstheorie ein erhebliches Nachholbedürfnis bestand, die Frage nach den Zielen des Unterrichts zu klären.

Kritisch ist zu den Versuchen zur Operationalisierung und Klassifikation von Lehrzielen jedoch zu sagen, daß sie das Problem durch eine recht äußerliche Beschreibung des Verhaltensaspekts menschlicher Leistungen lösen wollen. Die Bestimmung und Begründung der Inhalte des Unterrichts wird dabei als gelöst vorausgesetzt, falls nicht überhaupt in Kauf genommen wird, daß sich die inhaltlichen Vorstellungen dadurch reduzieren, daß bestimmte Ergebnisse von Unterricht leichter am Verhalten abgelesen und daher auch leichter präzise beschrieben werden können (vgl. Messner 1970). Ferner ist gegen die Bemühungen um die Operationalisierung und Klassifikation von Lehrzielen einzuwenden, daß sie das

Schülerverhalten einseitig aus der Optik des an der *Messung* von Leistungen Interessierten betrachten, der sich damit begnügt, Endverhaltensweisen zu katalogisieren. Das zentrale *didaktische* Interesse richtet sich jedoch darauf, in welcher Weise einzelne Verhaltensweisen zusammenhängen und wie sie auf Grund von *Lern-, Denk- und Einstellungsänderungsprozessen* zustande kommen. Über den Aufbau und Ablauf psychischer Prozesse machen jedoch die Taxonomien keine Aussagen, da sie lediglich zur Beschreibung von Endverhaltensweisen dienen.

In dieser Hinsicht dürften sich Theorien des kognitiven (vgl. Aebli 1970) und sozialen Lernens als fruchtbarer erweisen, da sie eine Verbindung zwischen Lernprozessen und durch sie ermöglichten Verhaltensweisen herzustellen erlauben. Die beschriebenen Mängel bisheriger Versuche der Zielpräzisierung haben dazu beigetragen, daß man sich gegenwärtig im Rahmen der Curriculumentwicklung stärker den *Lernprozessen der Schüler* zuwendet. Statt einer allzu weitgehenden Präzisierung der Lehrziele versucht man, Unterrichtsprozesse eher durch die Beschreibung der erwünschten Qualitäten zu charakterisieren, welche in den Handlungen der Schüler zum Ausdruck kommen sollen, seien es Anzeichen für die Beweglichkeit des Denkens (vgl. z. B. Steiner 1973) oder für die Fähigkeit der Schüler, Identität und soziale Handlungsfähigkeit zu gewinnen (vgl. z. B. Schulz 1972, S. 177 ff.).

#### 4. Probleme der Entwicklung und Durchführung von Unterrichtssituationen

Neben der Bestimmung der Zielsetzungen und Inhalte des Unterrichts stellt die Frage nach der Beschaffenheit und der Abfolge der Unterrichtssituationen, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen, das zentrale Problem der Didaktik dar, oft als „Methodik“ von der „Didaktik im engeren Sinne“ abgegrenzt. Eine solche Aufgliederung der Didaktik in eine Ziel- und Inhaltslehre und in eine Lehre von den Mitteln zur Erreichung dieser Zielsetzungen schließt jedoch die Gefahr in sich, das Problem der Entwicklung und Durchführung von Unterricht in einer stark vereinfachenden Weise zu sehen.

Wenn man davon ausgeht, daß im Mittelpunkt einzelner Unterrichtssituationen die Auseinandersetzung der Schüler mit einem Inhalt stehen soll, und zwar in jeder Unterrichtssituation unter spezifischen Zielperspektiven,

erkennt man, daß das Hauptproblem der sogenannten „Methodik“ in der flexiblen Anregung, inhaltlichen Beeinflussung und Betreuung solcher Lernprozesse durch den Lehrer besteht. Den daraus folgenden Anforderungen an sein Handeln kann der Lehrer nicht dadurch gerecht werden, daß er den für sein eigenes Handeln ausgedachten Plan im Unterricht möglichst unverändert zu verwirklichen sucht, sondern nur dadurch, daß er im Rahmen des von ihm geschaffenen Unterrichtsarrangements entsprechend den jeweils auftretenden Tätigkeiten, Interessen und Bedürfnissen der Schüler unterschiedliche Wege zu gehen weiß.

Tatsächlich wird der Ablauf konkreten Unterrichts weitgehend durch die institutionelle und curriculare Struktur der Schule und die Lernvoraussetzungen der Schüler bestimmt. Diese Strukturen prägen auch die Rollenbilder des Lehrers und Schülers, also die Erwartungen, welche an das Verhalten von Schülern und Lehrern in Schule und Unterricht geknüpft werden. Was in einzelnen Unterrichtssituationen vom Lehrer geleistet werden kann, muß immer auf diesem Hintergrund gesehen werden. Aus diesem Grund beginnen wir mit der Erörterung der Frage, welche grundlegenden „didaktischen Konzeptionen“ den größeren Rahmen für einzelne Unterrichtssituationen abgeben. Im Anschluß daran werden das Problem der Einbeziehung der Schüler in den Lernprozeß, die Frage der Analyse und Feinsteuerung einzelner Typen von Unterrichtssituationen und die Frage der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern im Unterricht behandelt.

##### 4.1. Didaktische Konzeptionen

Unter „didaktischen Konzeptionen“ sollen alle jene Ansätze zu Handlungstheorien des Unterrichts verstanden werden, welche Grundsätze und Organisationsformen, wenn nicht für den gesamten Unterricht, so doch für größere fachübergreifende Komplexe von Unterrichtssituationen beschreiben und begründen.

Historische Beispiele für solche „didaktische Konzeptionen“ sind der sokratische Dialog, die scholastische Lehrmethode mit den Kernstücken der Vorlesung und Disputation, die Drei-Stufen-Methodik (*praeceptum-exempla-imitatio*), die Lehrmethoden und das Schuldrama in den Gymnasien und Jesuitenschulen in der früheren Neuzeit sowie der umfassende Plan eines „naturgemäßen“ Unterrichts bei Comenius (vgl. dazu Broudy/Rebel 1970). Demgegenüber wirken andere didaktische Konzeptionen bis in die gegenwärtige Schule nach: Pestalozzis *Theorie der Elementarbildung* kann als der erste systematische Versuch angesehen werden, den

Unterricht in den einzelnen Fächern und die sittliche Erziehung von einfachen, gleichzeitig aber grundlegenden *Elementen* (z. B. Laute, später einfache Formen sinnvollen Sprechens als Elemente der Sprache; Addition und Subtraktion der Eins als mathematische Anfangsoperation) und *Lebensverhältnissen* her zu entwickeln (Familie als Vorbild sozialen und sittlichen Lebens). Zudem entstammen Pestalozzis didaktischer Konzeption die bis in die heutige Schulpraxis nachwirkenden Prinzipien der Anschaulichkeit des Unterrichts und der Erschließung der Realität in Form „konzentrischer Kreise“ (vgl. die Darstellung und Kritik bei Klafki 1959). Eine sehr nachhaltige Wirkung hat Herbarts Ethik, Pädagogik und Psychologie und die daran anknüpfende *Phasentheorie* für einen — erzieherisch gemeinten — Unterricht ausgeübt. Herbart schlägt vor, das in seiner Interessenlehre begründete Ziel der „Vielseitigkeit des Interesses“ durch den systematischen Aufbau des „Gedankenkreises“ zu erreichen, welcher sich — den Entwicklungsgesetzen des geistigen Lebens folgend — an jedem Inhalt in einem Wechsel von Vertiefung und Besinnung zu vollziehen habe. Die vier aus dieser Betrachtungsweise entwickelten Phasen der *Klarheit* (der einzelnen Vorstellungsinhalte) *Assoziation* (der verschiedenen Vorstellungen), des *Systems* (Ordnung des vorhandenen Vorstellungskomplexes) und der *Methode* (Anwendung der gewonnenen Komplexe auf neue Zusammenhänge) wurden von Ziller und Rein später zur Theorie der fünf — dogmatisch verfochtenen — *Formalstufen* des Unterrichts erweitert (Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung). Hinter dieser Konzeption, deren Begriffe noch heute eine Rolle bei der Planung von Unterricht spielen, steht eine rationalistische Psychologie, welche den menschlichen Charakter über den wohlgeordneten Aufbau eines Systems von Vorstellungen zu bestimmen hoffte. Besonders fruchtbar und folgenreich waren die didaktischen Konzeptionen, welche im Rahmen der pädagogischen Reformbewegung um 1900 und im ersten Drittel unseres Jahrhunderts hervorgebracht worden sind (vgl. dazu Schwerdt 1948, Aebli 1963a und Klafki 1959). Die *Erlebnismethode* Gansbergs, Neuberts und Scharrelmanns mit ihrer Tendenz zur erlebnismäßigen Erschließung, zugleich aber unsachgemäßen Verniedlichung von Inhalten wirkt bis heute in verschiedenen Praktiken „kinder-tümlichen“ Unterrichtens sowie in den Unterrichtsformen des Erlebnisaufsatzes, der freien Kinderzeichnung und des freien Erzählens der Schüler nach. Die Konzeption der *freien geistigen Schularbeit* von Gaudig und ihre Fortführung durch Lotte Müller und Scheibner läßt die Schüler — als Gegenbewegung gegen den ausschließlich vom Lehrer dominierten Unterricht — Unterrichtsaufgaben und -prozesse spontan bestimmen und bearbeiten. Dieser Konzeption liegt allerdings — neben dem durchaus

berechtigten Grundanliegen — eine zu optimistische Auffassung von den Möglichkeiten des Kindes zu spontaner geistiger Tätigkeit zugrunde (vgl. die Kritik von Aebli 1967, S. 139 ff.). Demgegenüber stehen nach dem *Arbeitsschulprinzip* Kerschensteiners im Mittelpunkt des Unterrichts beobachtende, analysierende und probierende Tätigkeiten des Schülers im Rahmen produktorientierter manueller und geistiger Arbeit. Die Arbeit an sich wird hierbei als bildend angesehen — ein Prinzip, das, obwohl in dieser Form nicht haltbar, bis heute in der Unterrichtspraxis nicht ohne Einfluß ist. Schließlich sind in diesem Zusammenhang die didaktischen Konzeptionen des *Gesamtunterrichts* und des *ganzheitlichen Unterrichts* (Wittmann) sowie die für die gegenwärtige Diskussion um den „*Projektunterricht*“ bedeutsamen pädagogischen Konzeptionen von Parkhurst (Dalton-Plan), Petersen (Jena-Plan) und Dewey (Pädagogischer Pragmatismus) zu erwähnen.

Bei diesen didaktischen Konzeptionen handelt es sich um sehr komplexe Gebilde, welche wesentliche Teile des sozialwissenschaftlichen und psychologischen Wissens der jeweiligen Zeit in sich aufgenommen haben und tief in den zu ihrer Entstehungszeit jeweils aktuellen politischen und philosophischen Strömungen verankert sind. Während sich jedoch die Gesellschaft und die Wissenschaften weiterentwickelt haben, konserviert die Schule in den ihren Unterricht leitenden didaktischen Vorstellungen nicht selten philosophische und sozialwissenschaftliche Auffassungen, welche in anderen Lebensbereichen längst ihre Geltung verloren haben. Dies soll am Beispiel des *Gesamtunterrichts* erläutert werden.

Die im Zeitraum von 1910 bis 1930 entwickelte Konzeption des Gesamtunterrichts ist in verschiedenen Erscheinungsformen aufgetreten: Abgehoben vom übrigen Unterricht als eine Art allgemeines Gespräch der Schüler aller Altersstufen bei Berthold Otto; als fächerübergreifender Anfangsunterricht, der sich, nach der Idee des Leipziger Lehrervereins, um eine heimatkundliche Sacheinheit gruppiert; sowie als langfristiger geschlossener Unterricht über Sachganzeheiten nach W. Albert (vgl. dazu Schwerdt 1948, S. 256 ff.). Die bis heute nachwirkende Konzeption von Gesamtunterricht ist dadurch gekennzeichnet, daß die Welt dem Kind, beginnend mit dem Vertrauten (Familie, Schule) und unter Anwendung der im Primärbereich erworbenen Erfahrungen und Haltungen, erschlossen werden soll. Weitere Merkmale bestehen darin, daß alle Themen erlebnismäßig eingeführt und durch verschiedene Formen von Tätigkeiten (Erzählen, Beobachten, Zeichnen, Rechnen, Singen usw.) aktualisiert werden sollen. Hervorgehoben wird an den behandelten Sachthemen das Positive und Wertvolle, mit dem sich Kind und Gruppe vorbehaltlos identi-



fizieren können. Philosophisch gesehen, knüpft diese Konzeption an die Lebensphilosophie des ausgehenden 19. Jahrhunderts mit ihrer Tendenz zur Idealisierung der Lebenspraxis sowie ihrer Ablehnung begrifflich-analytischer Bemühungen an. Bezüglich ihres psychologischen Gehalts finden sich enge Verbindungen zu einer sich als didaktische Grundlagenwissenschaft verstehenden, jedoch stark zeitgebundenen und kulturspezifischen Entwicklungspsychologie sowie zur Ganzheitspsychologie und einer sensualistisch-empiristischen Denkpsychologie (Prinzip der Anschaulichkeit). Soziologisch gesehen, entspricht dem Gesamtunterricht schließlich die Überzeugung vom Vorhandensein einer für das ganze Volk verpflichtenden nationalen Überlieferung und eine weitgehende Identifikation mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit, insbesondere in ihren volkstümlichen Erscheinungsformen. Soweit diese Voraussetzungen nicht haltbar sind, relativiert sich auch die Bedeutung gesamtunterrichtlicher Lösungen. Dies wird jedoch vielfach nicht bemerkt, weil die Entstehungszusammenhänge der Konzeption des Gesamtunterrichts oft nicht mehr präsent sind und keine neue Konzeption mit einer vergleichbaren integrativen Wirkung an ihre Stelle getreten ist.

In der didaktischen Diskussion der letzten Zeit hat sich die Behandlung konzeptioneller Fragen von einer weiteren allgemeindidaktischen Differenzierung auf die Erörterung von didaktischen Verfahrensweisen und Kommunikationsformen in den *Fächern und Lernbereichen* einzelner Stufen verlagert. Als eine Art Gegenbewegung zu dieser an der Feinstruktur des Unterrichts orientierten Bemühungen zeigt sich neuerdings die Tendenz, Gesamtbetrachtungen über die Funktion und die Erscheinungsformen der Schule erneut aufzunehmen. Diese Tendenz, die bis zum Neuentwurf der Schule als sozialer Lebenswelt des Kindes reicht, findet in Schulkritik und neuen didaktischen Konzeptionen Ausdruck (vgl. Hentig 1971 und 1972). Dazu hat die in Zusammenhang mit der Diskussion um Gesamtschulkonzepte (vgl. z. B. Bernischer Lehrerverein 1972) gewonnene Einsicht beigetragen, daß die Organisationsformen und didaktischen Konzeptionen, welche die gegenwärtige Schule prägen, das Problem der Kompensation sozialer Benachteiligung, welche Schülern in anregungsarmen sozialen Milieus widerfährt, eher verschärfen als zu lösen vermögen. Als präziser beschriebene Konzeptionen von Unterricht stehen sich gegenwärtig die Formen des *Lehrgangs* und des *Projektunterrichts* gegenüber. Auf die Entwicklung von Lehrgängen haben die Beschreibung von Lernprozessen im Programmierten Unterricht, Ansätze zur Präzisierung und Sequentierung von Lehrzielen und die Erforschung der Wissensstrukturen von Schulfächern anregend gewirkt. Dennoch hat man erst wenige Inhaltsbereiche in einer Weise darzustellen vermocht, welche sowohl den

Lernprozessen der Schüler als auch der Struktur des Inhalts angemessen sind; meistens ist nur eine Sequentierung von didaktisch und psychologisch nur sehr äußerlich interpretierten Lehrzielkomplexen gelungen (siehe für die Primarstufe Garlichs/Messner 1973). Unter dem Stichwort des „*Projektunterrichts*“ versucht man schließlich, Unterrichtskonzepte zur Geltung zu bringen, welche mit früheren Verfahren dieses Namens die Programmpunkte des Ausgehens von den Interessen der Schüler, der Lebens- und Praxisbezogenheit, der Selbstorganisation des Lernprozesses, der Orientierung an der Herstellung eines Produkts (Lernen durch Handeln) sowie die interdisziplinäre Tendenz gemeinsam haben. Unterschiede treten vor allem in der Forderung nach gesellschaftlicher Relevanz des Unterrichts (z. B. Aufgreifen von praktischen gesellschaftlichen Problemen) und in der Intensivierung der Prozesse der Selbstreflexion in der Lerngruppe zutage. Hier zeichnet sich in Umrissen eine neue Auffassung von schulischem Lernen ab, welche vor allem durch die Mitwirkung der Schüler, durch die vermehrte Reflexion der Konsequenzen der Lernprozesse für die Gesellschaft sowie durch die Kommunikation über die in der Gruppe während des Lernprozesses auftretenden Konflikte und Schwierigkeiten charakterisiert ist. Es ist bisher allerdings erst in Ansätzen gelungen, erprobte Formen eines solchen Unterrichts zu beschreiben und zu entwickeln (vgl. zur Diskussion Heft 3/1973 der Zeitschrift für Pädagogik über „Offene Curricula“).

#### 4.2. Einbeziehung der Schüler in den Lernprozeß

Für jede Folge von Unterrichtssituationen stellt sich das Problem, wie erreicht werden kann, daß sich die Schüler von den Lehrzielen, welche der Lehrer vorgeplant hat, in ihrer eigenen unterrichtlichen Tätigkeit leiten lassen bzw. daß sie sich diese Intentionen als Ziele ihres Handelns zu eigen machen. Dafür sprechen nicht nur Überlegungen zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lernprozessen (vgl. die im Anschluß an die kognitive Theorie Piagets formulierten didaktischen Prinzipien bei Bruner 1970b und Ausubel 1968), sondern vor allem Überlegungen darüber, wie die den Unterricht leitenden Zielsetzungen der Mündigkeit und sozialen Handlungsfähigkeit erreicht werden können.

Da jeder Lernprozeß auf spezifischen *sachstrukturellen Voraussetzungen* aufbauen muß, stellt sich zunächst die Frage, in welcher Weise ihr Vorhandensein überprüft werden kann. In der Praxis des Unterrichts verläßt man sich in dieser Hinsicht zumeist auf die vorangegangenen schulischen Lernprozesse einer in dieser Hinsicht für hinreichend homogen ge-

haltenen Jahrgangsklasse. Der erfolgreiche Verlauf bisherigen Unterrichts wird auf Grund einer Reihe von Prüfungen ermittelt. Wenn auch Prüfungen durch die Anwendung von Schultest und lernzielorientierten Tests erheblich verfeinert werden können, erheben sie die Lernvoraussetzungen dennoch vorwiegend unter der Optik von Leistungsanforderungen. Demgegenüber empfiehlt es sich, entweder im Gespräch oder mit Hilfe von Fragebogen (vgl. z. B. Heimann/Otto/Schulz 1972, S. 61 ff.) die gegenstandsspezifischen Kenntnisse und Interessen der Schüler, einschließlich der vorhandenen Lösungsansätze und ihrer sprachlichen Form zu ermitteln. Viele Unterrichtssituationen misslingen, weil der Lehrer zu wenig über die Voraussetzungen weiß, welche die Schüler in den Unterricht mitbringen. Nun hängt jedoch die Einschätzung der Voraussetzungen der Schüler nicht nur von dem vorangegangenen Unterricht ab, sondern von grundsätzlichen Auffassungen von *altersgemäßen Lehrinhalten, Interessen und Darbietungsformen*. Die Entwicklungspsychologie, der man diesbezügliche Angaben zu entnehmen hofft, kann jedoch keine gültigen Angaben über die Alterszuordnung von Lehrinhalten machen. Die konkret vorhandenen Kenntnisse und Lernbereitschaften von Kindern können nicht aus phasengebundenen Entwicklungsabläufen erklärt werden, sondern müssen als Ergebnis von Lernprozessen unter spezifischen sozio-kulturellen Bedingungen innerhalb individueller Leistungsgrenzen betrachtet werden (vgl. Aebli 1969a und 1970). Jedenfalls haben sich alle bisherigen Versuche einer festen Alterszuordnung nicht halten lassen, wie etwa die Bestimmung eines „Märchenalters“ oder einer Phase des „naiven Realismus“ belegen können.

Ein weiterer Aspekt des Problems der Einbeziehung der Schüler betrifft die Frage, wie die *Aufmerksamkeit und das Interesse* der Schüler in einzelnen Lernsituationen gewonnen werden könne. Die Lösung dieses Problems wird erleichtert, wenn man über die Voraussetzungen der Schüler Bescheid weiß. Man kann dann entweder an bereits vorhandene Interessen anknüpfen oder einen neuen, überraschenden Aspekt des zu behandelnden Inhalts darstellen, um die Auseinandersetzung der Schüler mit ihm anzuregen (vgl. Berlyne 1974).

Die von Piaget und seinen Nachfolgern entwickelte kognitive Theorie legt nahe, daß das Anknüpfen an die Voraussetzungen und Interessen der Schüler dann am besten gelingt, wenn die Lernenden in der Lage sind, auf einen neuen Inhalt bereits vorhandene Verhaltensschemata anzuwenden, ohne die gestellte Aufgabe schon völlig lösen zu können. Man hat zur Beschreibung der motivationsfördernden Unterschiede zwischen vorhandenen Strukturen und den in einem Problem steckenden strukturellen Anforderungen eine Reihe von Formeln entwickelt, z. B. die der „mitt-

leren Schwierigkeitsdosierung“, welche ein Lehrangebot in Hinblick auf die Voraussetzungen der Schüler aufweisen müsse. Hier ist auch der Versuch zu nennen, die Aktivitäten der Schüler durch die Präsentation eines *Problems* anzuregen, da ein Problem als Antizipation eines Komplexes von auszuführenden Denkopoperationen und Handlungen betrachtet werden kann (vgl. Aebli 1967). In diesem Zusammenhang ist oft von der besonderen motivationsfördernden Wirkung „*forschenden oder entdeckenden Lernens*“ gesprochen worden. Tatsächlich befindet sich das lernende Kind insofern in derselben Situation, in der auch der Wissenschaftler steht, als die vorhandenen Strukturen zur Lösung eines gegebenen Problems nicht ausreichen. Auch für das lernende Kind stellt sich das Problem, daß es neue Situationen nur dann bewältigen kann, wenn es durch intensive Beschäftigung mit einer Sache, einschließlich der dabei auftretenden Umwege und Irrtümer, zu einem „Umbau“ oder „Neuaufbau“ seines kognitiven Systems gelangt. Andererseits gewinnt das Kind keine objektiv neuen Erkenntnisse, sondern vollzieht lediglich schon gewonnene Erkenntnisse lebensgeschichtlich nach. Daher ist das „Forschen“ und „Entdecken“ des Kindes aus denkpsychologischer Sicht nur insofern sinnvoll, als im unterrichtlichen Arrangement hinreichend viele Elemente zur Lösung des gestellten Problems angeboten werden.

Eine interessante Spielart der Einbeziehung der Schüler durch einen problemorientierten Unterricht wird von Wagenschein vorwiegend an Beispielen aus der Didaktik der Naturwissenschaften demonstriert: Es handelt sich um die Auffassung, daß Probleme, welche auf die Schüler einen starken Anreiz zum selbständigen Aufspüren von Lösungsmöglichkeiten ausüben, besonders in den frühen Phasen der Entwicklung einer Wissenschaft gefunden werden können. Im Prinzip des „*genetischen Lernens*“ bringt Wagenschein zum Ausdruck, daß das Nachvollziehen wissenschaftsgeschichtlich früher Ideen und Entdeckungen (des „*Werdens von Wissen*“) einen didaktisch günstigen Einstieg in einen Problemkreis bedeutet (Wagenschein 1968, S. 55 ff.).

Mit dem Prinzip der „Einbeziehung der Schüler“ sind solche Formen der Motivierung gemeint, welche ihre Legitimation aus der Bedeutung von Inhalten für die mündige Bewältigung von Lebenssituationen beziehen. Dieser Aspekt von „Einbeziehung der Schüler“ kommt besonders dann zur Geltung, wenn den Schülern – wie dies in neueren Curricula, insbesondere mit sozialer Thematik explizit geschieht – in einer ihnen verständlichen Sprache der *gesellschaftliche Begründungszusammenhang der Ziele des Unterrichts* erläutert wird oder wenn sie selbst an der Entwicklung von Unterrichtssituationen mit gesellschaftlicher und lebenspraktischer Bedeutung mitwirken (vgl. Projektunterricht).

### 4.3. Lernen und Kommunikation in Unterrichtssituationen

Für den handelnden Lehrer stellt die Frage, wie bestimmte Zielsetzungen in konkreten Unterrichtssituationen verwirklicht werden sollen, das Kernproblem der Didaktik dar. Dennoch haben sich die Bemühungen der Didaktik und Curriculumtheorie in den letzten Jahren vor allem auf die Problematik der Lehrziele und Lehrinhalte konzentriert. Dies hat dazu geführt, daß die Anforderungen an die Schule und den Unterricht immer mehr gesteigert und immer differenzierter beschrieben wurden, während in der Untersuchung der praktischen Realisierungsmöglichkeiten im Unterricht selbst kaum neue Einsichten gewonnen worden sind. Nun hat die intensive Beschäftigung mit der Frage der Intentionen und der Thematik des Unterrichts insofern ihre Berechtigung, als Fragen der Methodik notwendigerweise erst nach einer Klärung der grundlegenden Ziel- und Inhaltsfragen gelöst werden können, welche sich aufgrund des Wandels der Gesellschaft und der Wissenschaft auf neue Weise gestellt haben. Die Folge davon ist jedoch, daß – abgesehen von der Weiterentwicklung der Fachdidaktiken, auf die hier nicht eingegangen werden kann – zur Frage der Analyse der Lern- und Kommunikationsprozesse im Unterricht nicht mehr als eine Skizze bisher vorliegender und noch zu entwickelnder Teilstücke einer Didaktik gegeben werden kann. Dies gilt besonders für solche Unterrichtssituationen, in denen Zielsetzungen, wie z. B. die Förderung sprachlicher Kommunikationsfähigkeit oder die Befähigung zur Bearbeitung und Lösung von sozialen Konflikten, erreicht werden sollen.

#### 4.3.1. Der Lehrer und das Lernen der Schüler

Der Fragenkomplex der Unterrichtssituationen wird in der traditionellen Didaktik häufig als Problem der „Methodik“ (der Unterrichtsverfahren) beschrieben und in Einzelfragen, z. B. in jene nach den Grundsätzen, Formen und Stufen des Unterrichts, aufgegliedert. Von einer „Methodik“ wird vor allem erwartet, daß sie dem Lehrer wirksame Unterrichtsverfahren nennt. Oftmals hat man sich von Universalmethoden, z. B. dem „Gruppenunterricht“ oder der „Programmierten Instruktion“, eine Lösung der unterrichtspraktischen Probleme versprochen.

Im folgenden versuchen wir – im Anschluß an eine in der Didaktik bewährte Betrachtungsweise – das Problem der Unterrichtsgestaltung nicht aus dem Blickwinkel globaler Unterrichtsmethoden zu lösen. Dies aus mehreren Gründen. Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß die sogenannten „Unterrichtsmethoden“ didaktische Handlungsvorstellungen von sehr un-

terschiedlichem Umfang und Inhalt sind (vgl. Heimann/Otto/Schulz, S. 31 ff.).

Erstens kann unter „Methode“ ein Gesamtentwurf des Unterrichtsverlaufs verstanden werden (siehe auch „didaktische Konzepte“). Ein Beispiel dafür ist die „Ganzheitsmethode“, nach der in jedem Unterricht erst vom Verständnis eines größeren Zusammenhanges (eines „Ganzen“) zur Erkenntnis einzelner Elemente fortgeschritten werden darf. Zweitens kann unter „Methode“ die Aufgliederung des Lehrprozesses in notwendigerweise zu durchlaufenden Phasen oder Stufen gemeint sein, etwa im Sinne der weithin akzeptierten Aufgliederung von H. Roth: Stufe der Motivation – Stufe der Schwierigkeiten – Stufe der Lösung – Stufe des Tuns und Ausführens – Stufe des Behaltens und Einübens – Stufe des Bereitstellens, der Übertragung, der Integration (vgl. Roth 1967). Drittens ist an Sozialformen des Unterrichts zu denken, z. B. an Frontalunterricht, Einzel- oder Gruppenarbeit. Viertens können unter „Methode“ direkte und indirekte Aktionsformen des Lehrens (z. B. Vortrag; Lernspiel) und fünftens unterschiedliche Stilformen des Lehrerverhaltens (z. B. „sozial-integrativ“ gegenüber „autokratisch“) verstanden werden.

Was zusammenfassend als „Methode“ bezeichnet wird, ist also tatsächlich ein mehrdimensionales Gebilde von didaktischen Handlungsvorstellungen, dessen einzelne Aspekte das konkrete Handeln kaum wirksam anzuleiten vermögen. Dies deshalb, weil die Kriterien für die Wahl einzelner Handlungsformen nur anhand der Zielsetzungen und Inhalte des Unterrichts, der konkreten Lernvoraussetzungen der Schüler und der Charakteristik der jeweiligen Unterrichtssituation (Funktion, Unterrichtsatmosphäre, Verhalten des Lehrers) gewonnen werden können. Aus diesem Grund sind die bisherigen Ergebnisse der Erforschung der Effektivität globaler Unterrichtsmethoden (vgl. Wallen/Travers 1963) auch so widersprüchlich geblieben. Was sich in einer bestimmten Schule in einem bestimmten Fach bewährt hat, kann in anderen Unterrichtssituationen unwirksam bleiben. Damit hängt der am schwersten wiegende Einwand gegen die Konzeption der Unterrichtsmethoden zusammen: Die Aufmerksamkeit wird dabei einseitig dem handelnden Lehrer und den einzelnen geplanten Schritten seiner Unterrichtsarbeit zugewandt, während die geistigen Prozesse, die in den Schülern tatsächlich – und oft abweichend vom Plan des Lehrers – vor sich gehen, zu wenig beachtet werden. Häufig verbindet sich damit eine zu optimistische Einschätzung der Möglichkeiten, über die der Lehrer verfügt, um durch sein zielgerichtetes Handeln in den Schülern Bildungsprozesse hervorzurufen.

Im folgenden wird der Lernprozeß der Schüler in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Damit differenziert sich die jeweilige „Methode“ in eine Vielzahl von Einzelhandlungen, mit denen der Lehrer bei den Schülern inhaltspezifische Lernprozesse anzuregen, in Gang zu halten oder zu beraten versucht bzw. auf Handlungen der Schüler antwortet.



Jede einzelne Unterrichtseinheit stellt gleichsam einen Ausschnitt aus dem Kontinuum der Bemühungen des Lehrers dar, durch die Gestaltung von Unterrichtssituationen das Verhalten der Schüler den durch den Lehrplan und den vorangegangenen Unterricht vorgegebenen schulischen Zielsetzungen anzunähern. Jeder solche Ausschnitt stellt an den Lehrer die Anforderung, sich am Beginn des von ihm einzuleitenden Lernprozesses der Ausgangslage der Schüler zu vergewissern, während des Unterrichts ihren Lernfortschritt zu beobachten und sich am Ende des Unterrichtsabschnittes über den erreichten Erfolg Rechenschaft zu geben.

Ein zentraler Gesichtspunkt jeder Didaktik, der durch curriculumtheoretische Bemühungen wiederum neu bewußt gemacht worden ist (vgl. Robinsohn 1967), liegt in der Einsicht, daß das Ziel des Unterrichts letztlich nicht darin besteht, daß die Schüler *Lehrziele* erreichen. Es liegt vielmehr darin, dazu beizutragen, daß die Schüler Qualifikationen erwerben, welche sie für die *Lebenssituationen* ausrüsten, in denen sie sich gegenwärtig befinden und künftig — nicht zuletzt aufgrund der in der Schule geweckten Interessen und geförderten Fähigkeiten — stehen werden. Die Lehrziele, nach denen sich der Lehrer in seinem Unterricht orientiert, stellen lediglich einen Orientierungsrahmen zur Erreichung dieser lebenspraktischen Zielsetzungen dar. Der Lehrer muß daher darauf achten, daß der Inhalt seines Unterrichts, die Arbeitsformen in den einzelnen Unterrichtssituationen, mit der für die Schüler bedeutsamen Lebensrealität verbunden sind und daß er die Lebenserfahrung, welche die Schüler bereits erworben haben, kennenlernt und an ihr — auch ihrer Aufarbeitung — seinen Unterricht ausrichtet. Etwas allgemeiner gesprochen, erscheint der Lehrer als ein Vermittler, der durch seinen Unterricht dazu beitragen soll, daß die Schüler einerseits den Anforderungen, welche die Gesellschaft an sie stellt, entsprechen können und andererseits selbständige, handlungsfähige Persönlichkeiten werden, welche sich nicht völlig diesen Anforderungen unterwerfen, sondern gemeinsam mit anderen zur Entwicklung der Gesellschaft beizutragen vermögen. In welcher Weise das Verhältnis von gesellschaftlichen Anforderungen und individueller Persönlichkeitsentwicklung bestimmt werden soll, ist ein zentrales Thema der Bildungstheorie (vgl. Derbolav 1959 und 1971, Klafki 1963 und Bohnsack/Rückriem 1969). Für die Gestaltung von Unterrichtssituationen besteht eine Konsequenz solcher Überlegungen darin, das Unterrichtsgeschehen als *kommunikativen Prozeß* zu deuten. Damit soll ausgedrückt werden, daß für den Lehrer die Aufgabe erwächst, jeden unterrichtlichen Handlungsakt nach Möglichkeit als eine Hilfestellung zur geistigen Entwicklung der Schüler zu betrachten, d. h. an die Lebenserfahrung, die Begriffe und Denkweisen, die vorhandenen Einstellungen und die verfü-

bare Sprache der Schüler anzuknüpfen. Konkreter: Dies bedeutet, eine Erklärung so zu geben, daß die beim Schüler schon vorhandenen Begriffe und Analogien berücksichtigt, daß ihm zugängliche Beispiele herangezogen werden, daß er selbst Gelegenheit hat, bereits vorhandene Vorstellungen zu erproben, zu widerlegen oder zu differenzieren.

Die Gegenvorstellung zu einem kommunikativen Verständnis von Unterrichtsprozessen liegt solchen Unterrichtstheorien zugrunde, welche Unterricht als ein einseitig vom Lehrer dominiertes intentionales Geschehen betrachten, in dem die Schüler lediglich als „Objekte“ des Lernprozesses erscheinen, welche die vom Lehrer vorgeplanten Lernwege in möglichst effektiver Weise zu durchlaufen haben. Ein solches Verständnis des Unterrichtsprozesses wird mit Recht „*technologisch*“ genannt, weil es der tatsächlichen und wünschenswerten Selbständigkeit des Lernens der Schüler nicht gerecht wird (vgl. dazu mehrere Aufsätze in: Rumpf 1971a).

Andererseits bedeutet „kommunikatives Verständnis von Unterricht“ nicht, daß sich der Lehrer völlig den Bedürfnissen der Schüler unterzuordnen hätte oder daß die Schüler den faktischen Verlauf des Unterrichtsprozesses bestimmen sollten. Die Kritik an einem „belehrenden“ Unterricht besteht nur insofern zu Recht, als die darstellenden und explorierenden Aktivitäten des Lehrers einseitig dominieren und gegenüber den Lernbedürfnissen, Fähigkeiten und Einstellungen der Schüler unempfindlich sind. Falls der Lehrer jedoch eines einführenden Unterrichts fähig ist, der die Interessen und Erfahrungen der Schüler aufnimmt, ist die Frage des spezifischen Arrangements — z. B. ob der Lehrer durch die Darstellung eines Sachverhalts Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, ob er durch seine eigene Person als Vorbild auf die Schüler zu wirken versucht oder ob er mehr indirekt Unterrichtssituationen organisiert, in denen die Schüler selbständig Probleme lösen sollen, während der Lehrer lediglich beratend und ermutigend zur Verfügung steht — eine Frage der speziellen Lehrziele und -inhalte (Hentig 1973, S. 34 ff.). Zusammenfassend läßt sich sagen, daß sich bei der Gestaltung von Unterrichtssituationen die einzelnen Handlungen des Lehrers aufgrund seiner Einsicht in die faktischen und wünschenswerten Lernprozesse der Schüler — deren Inhalt und Folge der Lehrplan bestimmt — sowie aus dem Verständnis des Unterrichtsprozesses als kommunikatives Geschehen ergeben sollen. Im konkreten Unterricht kompliziert sich allerdings das Problem in mehrfacher Weise:

Die vom Lehrer geplanten und die bei den einzelnen Schülern abgelaufenen Lernprozesse stimmen nur teilweise überein. So werden schon bei einem einfachen Bericht im Schüler nicht nur jene Bedeutungserlebnisse ausgelöst, welche den sprachlichen Äußerungen des Lehrers zugrundeliegen. In der höheren Schule

dürfte der Unterricht häufig nur den Charakter eines Materialangebotes haben, das außerhalb der Schule, oft bei der Vorbereitung auf eine Prüfung, von den einzelnen Schülern je nach ihren Interessen und ihren Fähigkeiten sehr unterschiedlich verarbeitet wird. Diese fehlende Übereinstimmung von Unterrichtsplan und Lernprozessen ist kein Nachteil, sondern ein notwendiges Resultat jeden Unterrichts, der die Einbeziehung der Lebens- und Lernerfahrungen seiner Schüler ernstnimmt. Im Extremfall kann sogar eine Differenzierung des Unterrichts bis zu einer völligen Individualisierung des Lernprozesses erwünscht sein.

Der Lehrer ist zumeist gezwungen, seinen Unterricht an der Vorstellung eines fiktiven Durchschnittsschülers zu orientieren. Freytag-Loringhoven hat demgegenüber zeigen können, daß im Falle der Lösung eines Problems die einzelnen Schüler sehr unterschiedliche und teilweise unvollständige Lösungswege durchlaufen (Winnefeld u. a. 1963, S. 96 ff.). Häufig versucht man dieses Problem zu lösen, indem man die Schüler nach allgemeinen (z. B. Intelligenz) oder spezifischen Lernvoraussetzungen (z. B. Leistungen in schulischen Prüfungen) in Lerngruppen teilt (äußere Differenzierung) oder von einzelnen Schülern im Unterricht unterschiedliche Kompetenzen anfordert (didaktische Differenzierung).

Fast jede Unterrichtssituation steht unter mehreren, unterschiedlich übergreifenden Zielsetzungen. So kann z. B. eine Unterrichtssituation des elementaren Mathematikunterrichts zugleich unter ihrem Beitrag zum Lernen eines Begriffs aus der Mengenlehre, zur Förderung des Verständnisses einer mathematischen Operation, zur Entwicklung von Kooperationsfähigkeit der miteinander arbeitenden Schüler und zur Einübung bestimmter sprachlicher Wendungen gesehen werden.

Schließlich besteht eine besondere Schwierigkeit darin, daß der Lernprozeß der Schüler nur aus der Beobachtung ihres Verhaltens erschlossen werden kann. Der Lehrer muß folglich mit einer Hypothese über die jeweils ablaufenden Lernprozesse auskommen, die er nur aufgrund von Reaktionen auf seine Maßnahmen oder durch gezielte Befragungen überprüfen kann, meistens allerdings nicht im erforderlichen Ausmaß.

Aus allen diesen Einschränkungen folgt, daß die Analyse von Unterrichtssituationen nicht mehr leisten kann, als wesentliche Aspekte eines sehr komplexen Geschehens in vereinfachter Form sichtbar zu machen. Dies soll im folgenden für zwei Aspekte geschehen. Einmal sollen Möglichkeiten der Betrachtung von Unterrichtsprozessen unter dem Gesichtspunkt der in ihnen ablaufenden Lernprozesse beschrieben werden, zum anderen hinsichtlich der sozialen Beziehungen, unter denen sie sich abspielen.

#### 4.3.2. Lernprozesse im Unterricht

Mit dem Problem der in Unterrichtssituationen ablaufenden Lernprozesse gelangt man in einen Bereich didaktischer Fragen, zu deren Lösung sich vor allem die Hilfe der Psychologie anbietet. Eine solche Erwartung beruht jedoch auf zwei häufig nicht genügend beachteten Annahmen. Zum einen wird dabei vorausgesetzt, daß die Lernvorgänge in verschiedenen

Inhaltsbereichen gemeinsame Merkmale aufweisen, aus deren Kenntnis sich allgemeine Handlungsregeln für Unterricht gewinnen lassen, ohne daß sich die Frage nach den Unterrichtsmethoden völlig in inhaltspezifische Spezialprobleme auflöst. Zum anderen wird häufig übersehen, daß die für die Analyse von Unterrichtssituationen herangezogenen psychologischen Erkenntnisse in Experimentalsituationen gewonnen worden sind, die sowohl bezüglich der jeweils leitenden psychologischen Theorien als auch hinsichtlich der dabei im Mittelpunkt stehenden Inhalte und Verhaltensformen höchst spezifisch sind. Es liegt daher nahe, den Beitrag, den die Psychologie zur Analyse von Unterrichtssituationen leisten kann, auf einem Kontinuum zunehmender Relevanz einzutragen: je umfassender die psychologischen Grundlagen sind und je näher die Struktur der Untersuchungssituation der Realität konkreten Unterrichts kommt, desto bedeutungsvoller sind sie für die Unterrichtspraxis (Hilgard 1970).

#### *Anwendung von Lerntheorien*

Der *Programmierte Unterricht* stellt aus dieser Sicht den Versuch dar, aus Erkenntnissen der behavioristischen Lerntheorie eine allgemein anwendbare Technologie des Lehrens von Unterrichtsgegenständen zu entwickeln. Er stützt sich vor allem auf die Einsicht in die funktionale Abhängigkeit der Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Verhaltensweisen von spezifischen Lernbedingungen, insbesondere der Art und der zeitlichen Nähe von Belohnungen. Ein Lehrprogramm zielt darauf ab, durch Informationen (Stimuli) Verhaltensweisen (Reaktionen) zu erzeugen und diese durch ihre sofortige Belohnung zu verstärken. Da es für den Lehrprozeß in dieser Sicht von entscheidender Bedeutung ist, nur richtige (erwünschte) Verhaltensweisen zu verstärken, muß ein Lehrstoff in eine lange Reihe kleiner, vom Lernenden mit großer Sicherheit erfolgreich zu bewältigender Lernschritte zerlegt werden. Zusätzliche Lernschritte, welche den Lernenden bei einer falschen Antwort zu einer richtigen Reaktion zurückführen, und Möglichkeiten zum Überspringen von einzelnen Lernelementen sollen den Lernweg besser auf die Bedürfnisse des einzelnen Schülers abstimmen. Ganz abgesehen davon, daß der Programmierte Unterricht die Schüler jeweils auf ein Lernziel und einen verbindlichen Denkweg festlegt und mit Ausnahme des Lerntempos keine Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Erfahrungen zuläßt, ist auch die Orientierung gering, welche dieses Unterrichtsverfahren dem Lehrer für seinen eigenen Unterricht gibt. Die einzelnen Lernschritte beruhen zumindest in der klassischen, von Skinner begründeten Form nicht auf der Einsicht in die im Schüler ablaufenden Denkprozesse. So erscheint der Programmierte Unterricht lediglich als eine recht äußerliche Technologie

des Hervorrufens und Belohnens von Handlungselementen, welche nach dem Prinzip der Assoziation zu komplexen Handlungsketten zusammengefügt werden sollen (vgl. Flechsig 1968, Aebli 1967, S. 196 ff., Messner 1971). Demgegenüber hat Gagné, ebenfalls unter Einbeziehung der behavioristischen Lerntheorien, eine *Typologie von Lernsituationen* entworfen, welche dem Lehrer die Möglichkeit gibt, das Niveau der Bewältigung eines Inhalts, das ein Schüler erreicht hat, und die spezifischen Hilfen näher zu bestimmen, die es ihm erleichtern können, höhere Leistungsformen zu erreichen. Gagné unterscheidet — im Sinne eines hierarchischen Systems, in dem jede Stufe Lernprozesse in den vorangegangenen voraussetzt — acht Lerntypen: Lernen von neuen Signalen, Lernen von neuen Reaktionen, Lernen einer Reaktionskette, Lernen von Ketten verbaler Assoziationen, Lernen der Unterscheidung (Diskrimination) von Gegenständen und Ereignissen und schließlich — jeweils als eigene Stufe — Lernen von Begriffen (Klassenbegriffe, Relationsbegriffe), Regeln (Prinzipien) und Problemlösestrategien (Gagné 1969). Das Durchführen einer mathematischen Operation, z. B. der Addition, wird von Gagné als Beherrschen einer komplexen Regel gedeutet, die ihrerseits wiederum andere Regeln (Zählen der Elemente der Mengen von 0 bis 9), Begriffe (Menge, Element einer Menge, Gleichheit, Verschiedenheit), Diskriminationen (Zahlzeichen von 1–9 unterscheiden), verbale Assoziationsketten (Hersagen der Zahlenreihe) voraussetzt. Für jeden Lehrinhalt läßt sich auf diese Weise eine komplexe Struktur hierarchisch aufeinander aufbauender Verhaltensklassen bestimmen, denen wiederum spezifische Formen von fördernden Bedingungen zu ihrer Anregung, Übung und Festigung zugeordnet werden können (vgl. zusammenfassend Riedel 1969, S. 474 ff.). Obwohl teilweise experimentell überprüft (Gagné/Paradise 1961), legt die Gagnésche Lerntypologie eine Reihe von didaktisch nicht unbedenklichen Vorstellungen nahe, z. B. diejenige, daß höhere geistige Leistungen erst auf der Basis von in intensiven Trainingsphasen automatisierten Verhaltensweisen möglich sein sollten, während tatsächlich auf allen Niveaus von Lernprozessen kognitive Strukturierungsleistungen erfolgen. Zudem beruht die Analyse der höheren geistigen Leistungen (Begriffe, Regeln, Strategien) lediglich auf der Vorstellung der Assoziation starrer inhaltlicher Elemente, während die durch Piaget inspirierte kognitive Theorie in erfolgreicher Weise mit der Annahme differenzierter Organisationsformen (z. B. Operationen) und Qualitäten des Denkens (z. B. Mobilität) arbeitet (vgl. Montada 1970 und Steiner 1973). Schließlich läßt die Lerntypologie die mögliche Vieldeutigkeit von Inhalten und die kommunikativen Aspekte des Unterrichts außer acht (vgl. Rumpf 1971a).

#### *Unterricht in der Sicht der kognitiven Theorie*

Gegenüber den Ansätzen, welche eine Anwendung lerntheoretischer Erkenntnisse auf Unterricht versuchen, haben sich andere Autoren für die Analyse des kognitiven Aspekts von Unterricht auf die im Vergleich zur klassischen Lerntheorie wesentlich ergiebigeren entwicklungs- und denkpsychologische Theorie Piagets gestützt. Piagets Arbeiten sind didaktisch nicht nur wegen ihres umfassenden Beitrags zur Analyse kognitiver Aufbauprozesse bedeutsam geworden, sondern vor allem deshalb, weil in ihnen der kognitiven Eigentätigkeit des Schülers eine zentrale Rolle zukommt. Dadurch vermögen sie dem Lehrer vom Standpunkt des lernenden Schülers aus Einblick in die geistigen Prozesse und in die Wirksamkeit seiner eigenen Handlungen zu geben, soweit sie auf die Förderung solcher Prozesse abzielen.

Piaget hat in seiner Psychologie, besonders der Theorie der Äquilibration, die aktive Rolle des Subjekts, das durch Anwendung der vorhandenen Schemata handelnd und denkend in die Umwelt eingreift (*Assimilation*) und die vorhandenen Schemata aufgrund der Eigenart des Milieus fortwährend modifiziert (*Akkommodation*), so stark betont, daß zunächst nicht sichtbar geworden ist, in welcher Weise durch Unterricht auf systematische Weise in den Aufbauprozess geistiger Operationen eingegriffen werden könnte. Piaget geht nämlich davon aus, daß durch Lernen wohl Inhalte der sozialen und physischen Umwelt angeeignet werden können, nicht aber der Prozeß des Aufbaus von Strukturen beeinflusst werden kann, in dem das Individuum ein neues Gleichgewicht zwischen seinen assimilativen Fähigkeiten und den zu akkommodierenden Gegebenheiten der Umwelt herzustellen versucht (vgl. Aebli 1963b). In seiner „Psychologischen Didaktik“ gelang es Aebli jedoch schon 1951, die Psychologie Piagets dadurch für die Didaktik des kognitiven Lernens fruchtbar zu machen, daß er das Unterrichtsarrangement und die Handlungen des Lehrers auf das Ziel hin orientierte, in planmäßiger Weise zum Aufbau eines Systems von Operationen beizutragen, wie sie nach Piaget das Ergebnis eines gelungenen Prozesses intellektueller Entwicklung darstellen (vgl. Aebli 1963a). Aebli geht von den Grundannahmen Piagets aus: Operationssysteme können als verinnerlichte, von der tatsächlichen Durchführung unabhängige Formen von konkreten Handlungen verstanden werden. Sie werden nicht in einem Prozeß des passiven Einprägens der Grundzüge von Wahrnehmungsgegebenheiten erworben („Abbildtheorie“), sondern indem das lernende Individuum die *Beziehungen zwischen den wahrgenommenen Gegebenheiten, welche durch Operationen repräsentiert werden, aktiv ausführt* (z. B. durch Abzählen, Vergleichen, Ordnen, Zerlegen, Durchlaufen eines Zusammenhanges von Ursache und



Wirkung). Das Herstellen von Beziehungen erfolgt zunächst in der Realität oder anhand einer anschaulichen Darstellung der Gegebenheiten in Form von Modellen, Bildern oder Plänen, soll aber schließlich — nach erfolgter Verinnerlichung — rein vorstellungsmäßig geschehen können. Operationen sind im Gegensatz zu mechanisch angelernten Denkschemata durch Systemhaftigkeit und Beweglichkeit ausgezeichnet. Diese drückt sich in der Umkehrbarkeit (Reversibilität) der Operationen, in der vielfachen Kombinierbarkeit ihrer einzelnen Elemente und in der Möglichkeit des Beschreitens unterschiedlicher Lösungswege aus. Aufgrund dieser Merkmale können aus den vorhandenen operativen Elementen komplexere und differenziertere Organisationssysteme aufgebaut werden. Daraus zieht Aebli für die Analyse und Gestaltung von Unterrichtssituationen mit kognitiver Zielsetzung die Konsequenz, daß die Schüler im Rahmen einer vom Lehrer vorgegebenen Problemstellung den Aufbau von Begriffen und Operationen in Prozessen eigenen Forschens und Suchens leisten können, in denen sie Gelegenheit haben, selbständig — d. h. unter Einsatz der vorhandenen Denkweisen und Schemata — die Grundbeziehungen des Operationskomplexes erprobend zu durchlaufen. Andererseits ist es möglich, diese Handlungen und Auffassungstätigkeiten anzuleiten und so die Aufbauprozesse, die der Schüler vollzieht, zu lenken und zu unterstützen.

Dabei ist wichtig, daß alle Schüler die Gelegenheit haben, die Operationen zunächst am tatsächlichen Objekt oder an einer anschaulichen Repräsentation konkret auszuführen, ehe die rein vorstellungsmäßige Vergegenwärtigung der Grundzüge einer Operation angestrebt wird. Durch die — in Gruppenarbeit und Diskussion verwirklichte — Kooperation mit den Mitschülern soll jeder einzelne Schüler die Vielfalt der möglichen Gesichtspunkte und Lösungswege kennen und in sein eigenes Denksystem integrieren lernen. Daher schlägt Aebli „*Operatorische Übungen*“ vor, Formen systematischen Durchdenkens und wiederholenden Anwendens von Operationen und ihrer Umkehrung, durch welche die einzelnen Operationen präzisiert und beweglich gemacht und günstige Voraussetzungen für weitere kognitive Aufbauprozesse geschaffen werden sollen.

Von dieser Position aus gelangt Aebli zu einer pointierten Kritik von methodischen Praktiken, die den Unterricht als mehr oder weniger konsequente Verwirklichung traditioneller und reformpädagogischer Vorstellungen bis heute nachhaltig bestimmen, obwohl sie teilweise psychologisch unhaltbar sind (Rolle der anschaulichen Darbietung durch den Lehrer, Funktion der Problemstellung durch den Lehrer und der Selbstständigkeit der Schüler, Rolle des entdeckenden Lernens, Funktion des Übens, Rolle des „erarbeitenden“ [mäeutischen] Unterrichtsverfahrens).

Damit ist — unter Beibehaltung der zentralen Rolle der kognitiven Eigentätigkeit des Lernenden — ein Weg zur planmäßigen Förderung von Denkprozessen gefunden: Er liegt in der Induktion von Aufbauprozessen und ihrer operativen Voraussetzungen durch Unterricht (vgl. zur Diskussion des didaktischen Dilemmas, in das die Theorie Piagets zu führen scheint: Aebli 1963b und Steiner 1973, S. 193 ff.). Neben operatorischen Übungen sind experimentell, allerdings in didaktisch gesehen noch sehr begrenzten Lernsituationen, Verfahren des Mobilitätstrainings (vgl. Montada 1970), der systematischen Exploration, des Erzeugens „kognitiver Konflikte“ und der Korrektur von Fehlern (Kohnstamm 1967) sowie eines expliziten Reversibilitätstrainings erfolgreich erprobt worden. Einen umfassenden Versuch, aus der kritischen Aufarbeitung der Theorien Piagets und den darauf aufbauenden Arbeiten von Aebli und Bruner differenzierte Kriterien für einen denkfördernden Mathematikunterricht zu entwickeln und diese auf Programme und Methoden des elementaren Mathematikunterrichts anzuwenden, hat Steiner unternommen (vgl. Steiner 1973).

Bruner hat in seiner „Theorie der Repräsentationsformen“ (siehe 3.3.) das Problem, wie sich Denken vom handelnden Umgang mit Objekten bis zu beweglichen vorstellungsmäßigen Repräsentationen der dabei durchlaufenen Beziehungen entwickelt, wesentlich differenzierter sehen gelehrt. Aus seinem theoretischen Ansatz lassen sich eine Reihe von Möglichkeiten zur Deutung und zum Arrangement von Unterrichtssituationen ableiten, in denen insbesondere der Übergang von handlungsmäßigen und bildhaften zu symbolischen (sprachlichen) Darstellungsweisen und umgekehrt gefördert oder eine bestimmte Operation in variierendem Material dargestellt wird (Bruner u. a. 1971; Bruner 1970a). Im Mittelpunkt seiner Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts — die er nicht als angewandte Psychologie, sondern als eine Theorie schulischen Lehrens und Lernens konzipiert — steht die Tatsache, daß sich jeder Unterricht in einer spezifischen Kultur mit bestimmten inhaltlichen und sozialen Anforderungen abspielt. Die inhaltlichen Anforderungen versucht Bruner in Form wissenschaftlich korrekter und im Hinblick auf die Kapazität des Lernenden mehr oder weniger vereinfachter Grundstrukturen (Begriffe, Konzepte, Verfahren) einzelner Wissensbereiche zu beschreiben. Um diese Grundstrukturen erfolgreich vermitteln zu können, ist es eine von Bruner besonders hervorgehobene Aufgabe der Didaktik, die Voraussetzungen zu erkunden, die jeder Lernende durch seinen spezifischen Zugang zum kulturellen Erbe (beispielsweise als Angehöriger einer bestimmten sozialen oder ethnischen Gruppe) in die Unterrichtssituation mitbringt. Didaktisch gesehen, stellt sich hier nach Bruner das entscheidende Problem, wie

auf Grund der jeweiligen Prädispositionen bei den Schülern Suchverhalten und Lösungsversuche aktiviert, in Gang gehalten und auf das jeweilige Ziel hin ausgerichtet werden können, welche ihnen die notwendigen Anstöße zum Aufbau der kulturell erwünschten Denkstrukturen geben. Als wichtigste, Neugier erzeugende Vorbedingung führt Bruner dafür einen optimalen Grad von Ungewißheit zwischen der Aufgabe und den einem Lernenden schon verfügbaren Lösungsmöglichkeiten an. Schließlich soll sich eine Theorie des Unterrichts mit den Schritten der Vermittlung eines Wissensstoffes (Wechsel von Repräsentationsformen und Materialien) und mit der angemessenen Aufeinanderfolge von Belohnung und Strafe im Unterricht beschäftigen (vgl. Bruner 1970a, S. 189–201). In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, daß andere didaktische Interpreten Piagets Unterrichtssituationen in einer wesentlich „offeneren“ Form gestalten. Dies gilt insbesondere für die methodische Konzeption von Dienes, der die notwendige Künstlichkeit schulischer Lernsituationen dadurch abschwächt, daß er ihnen eine Form zu geben versucht, welche sie in die Nähe eines spontan motivierten, nur durch eigene Aktivität der kooperierenden Schüler gesteuerten „natürlichen“ Lernprozesses bringt („Lernspiele“). Die Eingriffe des Lehrers beschränken sich hier im wesentlichen auf die thematische und soziale Vorstrukturierung der Unterrichtssituation (Dienes/Golding 1971). Abgesehen davon, daß die Bedeutung eines recht verstandenen „entdeckenden Lernens“ und eines Austausches der subjektiven Erfahrungen und Interpretationen der Schüler für jeden denkfördernden Umgang von Bedeutung ist, kann eine Entscheidung darüber, ob bei Dienes ein zu großer „pädagogischer Fatalismus“ hinsichtlich der direkten Eingriffsmöglichkeiten des Lehrers vorliegt, wohl nur im Zusammenhang mit Überlegungen zu den sozialen Zielsetzungen des Unterrichts sowie zu seiner Ökonomie getroffen werden.

#### *Grundformen des Unterrichts*

Von jenen psychologischen Beiträgen zur Didaktik, die stärker vom Handlungszusammenhang konkreter Unterrichtssituationen als von psychologischen Experimentalsituationen ausgehen, sind besonders Aebli's Analysen grundlegender Typen fachübergreifenden Unterrichts zu nennen (vgl. Aebli 1967). Dabei findet allerdings eine Einschränkung auf die Analyse solcher Situationen statt, welche der Förderung sachgebundenen Denkens und Tuns dienen und in denen der Lernprozeß der Schüler unter der direkten Führung des Lehrers abläuft.

Die Unterrichtssituation des *Erzählens und Referierens* wird als Kommunikationsprozeß gedeutet, durch den ein Lehrer versucht, seine eigenen Bedeutungserlebnisse, Vorstellungen und Wertungen von Ereignissen und

Sachverhalten den Schülern in einer für die Denk-, Bewertungs- und Rezeptionsweisen der Angesprochenen sensiblen Weise zu vermitteln (Berücksichtigung von kognitiven, einstellungsmäßigen und sprachlichen Voraussetzungen der Schüler; „einführendes“ Einbeziehen ihrer aus der Beobachtung erschlossenen geistigen Prozesse; Einbeziehen von Schüleraktivitäten in die Unterrichtssituation).

Für das *Vorzeigen und Nachmachen* werden anhand der „Theorie der inneren Nachahmung“, welche Nachmachen als verzögerte Nachahmung von durch den Schüler mit Interesse beobachteten Tätigkeiten versteht, Handlungsregeln für den Sprach-, Musik-, Werk- und Sportunterricht formuliert, in denen das systematische Vormachen und übende Nachvollziehen von Tätigkeiten von großer Bedeutung sind.

Den Kern von Aebli's didaktischen Analysen bilden jene Unterrichtssituationen, zu deren Durchführung er dem Lehrer der von ihm zu einer kognitiven Theorie des Lehrens fortentwickelten Psychologie Piagets zu folgen rät. Für das *Lernen durch Handeln*, wie es in kleineren Unterrichtsprojekten versucht wird, ergibt sich aus denkpsychologischer Sicht die Notwendigkeit, eine Problemstellung zu finden, welche einerseits die projektierten Handlungen erforderlich macht, andererseits aber die Schüler anregt, sie in eigenem Suchen und Nachdenken zu erproben und den Erfolg zu überprüfen. Für das Handeln des Lehrers gilt hierbei, daß er die auszuführenden Handlungen zwar genau kennen, dieses Wissen jedoch während der Arbeit der Schüler nur beratend und argumentierend einsetzen soll. Wichtig für den Ertrag der Projektarbeit ist das mehrmalige gedankliche Durchlaufen der abgeschlossenen Arbeit und ihrer Entstehung sowie ihre Dokumentation. Das „*Einführen einer neuen Operation*“ steht für Aebli unter den Prinzipien der Präzision und Durchsichtigkeit sowohl was die Vorstellung des Lehrers von der zu lehrenden Operation als auch die Abfolge und Begründung der einzelnen unterrichtlichen Maßnahmen betrifft. Die Grundauffassung ist dabei, daß neue Operationen nur durch die Koordination vorhandener Operationselemente aufgebaut werden können, also eine eigenständige Leistung des Schülers darstellen. Eine stärker leitende Rolle kommt dem Lehrer bei dem das Verständnis vertiefenden „*Durcharbeiten der Operation*“ zu. Der Lehrer soll durch das Stellen geeigneter Aufgaben jeden einzelnen Schüler zu einem mehrmaligen Durchlaufen der Operation und ihrer Umkehrung unter wechselnden Bedingungen bringen, welche ein wiederholtes Durchdenken der Struktur der Operation verlangt. Dadurch soll sie von allen nebensächlichen Aspekten „gereinigt“ und ihr wesentlicher Gehalt in beweglicher Weise verfügbar gemacht werden. Schließlich soll in einem mehrstufigen Prozeß der Verinnerlichung der Operation (effektiver Vollzug am kon-

kreten Gegenstand, bildliche Darstellung, symbolische Vergegenwärtigung) eine immer symbolnähere Repräsentation der Operation erreicht werden. Die Symbole, mit denen die Operation aus kommunikativen Gründen schon immer charakterisiert worden ist, dienen nun zur alleinigen Repräsentation ihrer Bedeutung. Die Zeichen, durch welche eine Operation ausgeführt wird, bedürfen nach Aebli der Automatisierung, nicht nur, um sie rasch handhaben zu können, sondern auch zur Entlastung des Denkens für weitere operative Integrationsleistungen. Das erfolgreiche *Erfassen von Gegenständen* wird auf Grund der mit dem operativen Ansatz eng zusammenhängenden These vom aktiven Charakter der Wahrnehmung nicht vom vielfachen und anschaulichen Präsentieren von Gegenständen und Vorgängen erwartet, sondern nur durch die aktiven Auffassungstätigkeiten des Schülers, durch welche sich spezifische Aspekte des aufzunehmenden Objekts im Bewußtsein des Schülers konstituieren (vorstellungsmäßiger Nachvollzug von durch das Objekt repräsentierten Vorgängen und Handlungen, Prüfung der Beschaffenheit von Gegenständen durch Einwirkung, Erfassung von Form und Funktion durch Hantieren, Vergleichen, Rekonstruktion der Genese des Objekts etc.).

In weiteren Analysen versucht Aebli die Funktion von *Fragen und Anforderungen* des Lehrers im Unterricht (beschränkt auf ihren Beitrag für die Einführung und Übung von Operationen), von Situationen der *Anwendung erworbener Denkstrukturen* auf neue Gegebenheiten (Arbeitsrückschau, Klassengespräch, kollektive und individuelle Arbeit) sowie Handlungsregeln für die *Übung* – verstanden als Automatisieren psychischer Funktionen – und der *Kontrolle des Unterrichtserfolges* näher zu bestimmen.

Diese Analysen zeigen, daß eine hinreichend umfassende psychologische Grundlegung schulische Lehr-Lern-Prozesse weitgehend aufzuhellen vermag, sofern die Ziel- und Inhaltsfragen durch curriculare Überlegungen geklärt sind. Die bisher genannten Unterrichtsformen erfassen jedoch nur den kognitiven Aspekt der in der Unterrichtspraxis auftretenden oder für den Bildungsprozeß der Schüler wünschenswerten Lernprozesse, während affektive Zielsetzungen (Interessen, Einstellungen, Haltungen) lediglich als Voraussetzung oder dynamischer Aspekt der aufzubauenden Strukturen mitbehandelt werden. Nun gibt es viele Unterrichtssituationen, in denen den nicht-kognitiven Aspekten der Lernens – obwohl auch hier operative Leistungen eine Rolle spielen – die zentrale Bedeutung zukommt. Dies sind besonders *Unterrichtssituationen mit sprachlicher und sozialer Zielsetzung*. Dazu kommen Situationen, in denen der Schwerpunkt auf der *Erzeugung von Problembewußtsein* liegt. Obwohl solche Unterrichtssituationen entsprechend dem erzieherischen Auftrag der

Schule, der im Rahmen der Lehrplan- und Curriculumreform nachdrücklich in Erinnerung gerufen worden ist, eine große Bedeutung zukommt, ist die Feinstruktur der in ihnen ablaufenden oder vom Lehrer einzuleitenden Lernprozesse noch weitgehend unerforscht.

Im folgenden einige Beispiele für solche, weiterer didaktischer Analyse und Entwicklung bedürftiger Unterrichtssituationen.

Besonders durch die Arbeiten von Wagenschein sind Unterrichtssituationen näher beschrieben worden, durch die es einem souveränen Lehrer gelingen kann, wenigstens an einigen Punkten des Erkenntnisprozesses (Prinzip exemplarischen Lehrens) bei Schülern ein *Problembewußtsein* zu erreichen, das in seiner Tiefe und Anregungskraft über ein teilweise selbständiges, verstehendes Nachvollziehen von vorgegebenen Problemstellungen und ihren Lösungen hinausgeht. Erreicht werden kann dies durch die Erschütterung von Selbstverständlichkeiten, durch das „Fragwürdigwerden des Alltäglichen“ (Wertheimer), durch das Wecken von Unruhe und Zweifel angesichts von scheinbar Alltäglichem (z. B. Wie kann man beweisen, daß die Erde tatsächlich rund ist oder daß die Primzahlenreihe nicht abbricht? Wie entstehen die Mondphasen? Ebnet sich die Erde aufgrund der Erosion allmählich ein?). Solche am besten am Objekt selbst gegebenen Impulse sind nur wirksam, wenn der Lehrer nicht sofort erklärend tätig wird, sondern wenn die Situation über längere Zeit offen bleibt und alle Lösungsversuche im einzelnen durchgearbeitet und überprüft werden (Epochenunterricht). Im motivationalen „Sog“ einer solchen „forschenden“ Aktivität lassen sich dann vielleicht größere Strukturzusammenhänge erfassen, welche zu einer Neuorganisation der bisherigen Vorstellungen führen und dabei die bisher vorhandenen Einsichten in nachhaltiger Weise neu beleuchten (Physik als methodisches Befragen der Natur; Auflösung der Vorstellung der Himmelskuppel in jene des Weltraumes; Einsicht in die ungeheuren Zeiträume der Erdgeschichte) (vgl. Wagenschein 1968, bes. S. 55 ff.).

Eine große Zahl bisher nicht behandelter Unterrichtssituationen betreffen das Lernen von *Sprache und Kommunikationsfähigkeit*, also Unterricht, durch welchen die Schüler sprechen (kommunizieren), zuhören, lesen, übersetzen, interpretieren, etwas aufschreiben lernen sollen. Zwei Typen solcher Situationen, die im übrigen in der Didaktik der Sprachziehung zu behandeln sind, sollen hier wegen ihrer allgemeindidaktischen Bedeutung erwähnt werden. Unterrichtssituationen zur *Förderung der kommunikativen Fähigkeiten* der Schüler sind ein zentrales Anliegen eines lebenspraktisch orientierten Unterrichts. Den bei den meisten Schülern keineswegs hinreichend verfügbaren Komplex „kommunikativer Fähigkeiten“ denkt man sich hierbei in eine Reihe einzelner *Sprachhandlungen*



aufgegliedert, welche der Sprecher jeweils nach Anlaß, Situation und Partner differenziert verwendet (z. B. Auskunft geben und erbitten, berichten, etwas erklären, sich selbst und andere verteidigen, telefonieren, Kontakt aufnehmen, argumentieren, jemanden überzeugen, ermutigen, trösten usw.). Zum Erlernen so komplexer Fähigkeiten des Eingehens auf Partner und Situation reicht sprachliches Training allein nicht aus. Es müssen vielmehr Unterrichtssituationen hergestellt werden, in denen die Schüler Gelegenheit zu sprachlichem Probehandeln in wechselnden Rollen und mit wechselnden Partnern haben. Als Möglichkeit zu einer hinreichend realitätsnahen und im Sinne der Erprobung, Beobachtung und Analyse genügend sanktionsfreien sprachlichen Betätigung der Schüler wurden verschiedene Formen des *Rollenspiels* untersucht. Ziel solcher Unterrichtssituationen ist nicht das Spielen vorgegebener Rollen, sondern die möglichst selbständige sprachlich-soziale Gestaltung von Situationen durch Schüler (Bünting/Kochan 1973). Unter dem Aspekt der Berücksichtigung des Anlasses und Zwecks sowie der jeweiligen Adressaten stehen auch Unterrichtssituationen des *Entwerfens, Überarbeitens und Gebrauchs* von informierenden, erzählenden und appellativen *Texten*, durch welche der traditionelle Aufsatzunterricht ergänzt und teilweise ersetzt wird.

Unterrichtssituationen der *sozialen und politischen Bildung* sind häufig Situationen der *Darstellung und der erfahrungsbezogenen Bearbeitung von sozialen und gesellschaftlichen Sachverhalten und ihrer Voraussetzungen, Erscheinungsformen und Wirkungen* (vgl. die Beispiele in Rumpf 1973).

In einem solchen Unterricht geht es vor allem darum, die sozialen Muster und Normen, welche das Handeln der Menschen bestimmen, aufzufinden und zu analysieren. Für solche Unterrichtssituationen gilt vieles von dem über das kognitive Lernen Gesagte, wenn auch ein solcher Unterricht nicht auf „gereinigte“ Operationssysteme abzielt, sondern auf Fähigkeiten einer verständnisvollen, aber zugleich individuellen Erfassung und Beurteilung einer oft diffusen und konfliktreichen, in Alltagssprache zu verhandelnden Lebenspraxis.

Einen Schritt weiter geht man in Unterrichtssituationen, in denen die *Lösung von sozialen Konflikten* selbst zum Gegenstand von Lernprozessen gemacht wird. Meistens handelt es sich darum, eine plastisch vorgeführte soziale Konfliktsituation als solche zu erkennen, sich ihr zu stellen, (statt aus dem Feld zu gehen), Lösungsmöglichkeiten zu suchen und diese gemeinsam in Rollenspielen zu erproben. Schulz hat mit 5- bis 6jährigen Schülern die erwünschten Lernprozesse durch folgende Abfolge von Aktivitäten auszulösen versucht:

Zusammenlegen von Bildkarten zu Konfliktgeschichten, Verbalisieren der Konflikte, Verbalisierung der mutmaßlichen Motive der handelnden Personen und der eigenen Anteilnahme, Erkennen unterschiedlicher Konfliktlösungen an Hand von bildlich vorgegebenen Alternativen, Verbalisieren der Alternativen und ihrer motivationalen Begründung, Erfinden und Begründen eigener Lösungen, Realisieren der alternativen Abläufe im Rollenspiel, Rollentausch, Beurteilen der Lösungen (Schulz 1972, S. 174 ff.).

Schließlich sind in diesem Zusammenhang Bemühungen zu nennen, Unterricht konsequent unter die Zielsetzung zu stellen, die Schüler dazu zu befähigen, selbst die *Thematik und die Arbeitsformen des Unterrichts* mitzubestimmen und dabei ihre eigenen Einstellungen zu Schule und Lehrern zu reflektieren (vgl. Schaffer/Lambrou 1972, bes. S. 69 ff. und 96 ff.) sowie negative Schul- und Umwelterfahrungen zum Gegenstand von Gesprächen im Unterricht zu machen.

#### 4.3.3. Unterricht als Kommunikationsprozeß

In der bisherigen Betrachtung ist — abgesehen von der Beschreibung einiger speziell mit dieser Absicht konzipierter Unterrichtssituationen — die Frage unbeantwortet geblieben, ob und in welcher Weise Unterricht bei den Schülern überdauernde affektive und soziale Wirkungen hervorzurufen vermag. Tatsächlich kann Unterricht solche Verhaltensqualitäten in entscheidender Weise beeinflussen und zwar unter anderem durch *übergreifende Merkmale unterrichtlicher Kommunikationsprozesse und Interaktionen*. Aus diesem Grunde ist es wichtig, neben den Lernprozessen — gleichsam als Betrachtungsweise zweiter Ordnung — die Aufmerksamkeit auf die soziale Struktur des Unterrichtsgeschehens und die in ihm ablaufenden Prozesse wechselseitiger Beeinflussung zu lenken. Die Schule löst bei den Schülern höchst wirksame soziale Lernprozesse aus: Schüler lernen etwa ihre Vorzüge und Schwächen kennen; welche Stellung sie in der Gruppe der Schüler innehaben; wie man argumentiert, wenn man etwas vergessen hat oder eine Ansicht verteidigen will; aber auch, wie man Lob erringt, Mißbilligung von Lehrern und Schülern vermeidet, möglichst oft drankommt oder Aufmerksamkeit vortäuscht. In diesem Zusammenhang ist mit Recht von einem „*heimlichen Lehrplan*“ der Schule gesprochen worden, der in seiner Effektivität nicht hinter dem formellen Lehrplan zurückstehe. Als Korrektiv gegen solche oft wenig bewußten und kontrollierten Auswirkungen von Unterricht, aber auch wegen der grundsätzlichen Aufgabe jeden Unterrichts, den jungen Menschen selbständig werden zu lassen, bedarf es seitens des Lehrers einer ständigen Analyse der in seinem Unterricht auftretenden Kommunikationsprozesse und ihrer

Eigenart. Auch dazu stehen mehrere Ansätze zur Verfügung, deren Übersetzung in Kategorien der Unterrichtspraxis allerdings erst in geringem Maße gelungen ist (vgl. Mollenhauer 1972).

Der besondere Charakter, der alle kommunikationstheoretischen Betrachtungsweisen auszeichnet, besteht darin, Unterricht als einen Prozeß wechselseitiger – wenn auch meist asymmetrischer – *Beeinflussung* des Verhaltens von Lehrer und Schülern und der Schüler miteinander zu sehen. Damit ist vom Lehrer gefordert, sein Verhalten je nach den Reaktionen der Schüler, in Abweichung von seinem Unterrichtsplan, modifizieren oder – anders gesagt – im Unterricht immer wieder offene Situationen herstellen zu können, in denen eine Neuorientierung des weiteren Unterrichtsablaufs erfolgen kann.

Worauf soll nun unter kommunikativem Aspekt geachtet werden? Grundlegende *Qualitäten von Kommunikationsprozessen* machen Watzlawik, Beavin und Jackson durch ihre Beschreibung der Eigenschaften menschlicher Kommunikation sichtbar (Watzlawik u. a. 1971, S. 50 ff.). Auf Grund ihres „Axioms“, daß es in einer zwischenmenschlichen Situation unmöglich sei, *nicht* zu kommunizieren, wird die Aufmerksamkeit auf die Unentrinnbarkeit gelenkt, mit denen Schüler und Lehrer in der Institution Schule häufig in ein sehr einseitiges Verhältnis zueinander treten, das von jedem der Beteiligten nur schwer zu ändern ist. Der Hinweis darauf, daß jeder Kommunikationsakt einen *Inhalts-* und einen *Beziehungsaspekt* besitzt, macht bewußt, daß jede einzelne Handlung des Lehrers neben dem von ihr vermittelten sachlichen Gehalt zugleich die soziale Beziehung zur Klasse oder zu einzelnen Schülern definiert. Die Art, wie etwa ein Lehrer einen Schüler aufruft, kann Freundlichkeit, Geringschätzung, Vertrauen oder Resignation ausdrücken – ein Aspekt des Lehrerverhaltens, der für Schüler im Falle unbefriedigender Beziehung so wichtig werden kann, daß die Beschäftigung mit dem Unterrichtsinhalt völlig zurückgedrängt wird. Die Charakterisierung von Interaktionen als „*symmetrisch*“ (Partner gleichgestellt) oder „*komplementär*“ (das Verhalten des einen Partners ergänzt das des anderen) macht schließlich deutlich, daß die Chancen im Unterricht gerade auf Grund der dominierenden Stellung des Lehrers oft sehr ungleich verteilt sind.

Die sozialpsychologisch-soziologisch orientierte „*Theorie des symbolischen Interaktionismus*“ (G. H. Mead, Goffman, Strauss; vgl. Steinert 1972) fragt nach der Beschaffenheit von Kommunikationsprozessen, in denen Schüler zu „ *kreativem*“ und „*autonomen*“ Verhalten befähigt werden können. Solches Verhalten äußert sich in selbständigem Urteil, in der Fähigkeit, zum Erproben neuer Lösungswege und in der Fähigkeit, zwischen von außen kommenden Verhaltenserwartungen und den eigenen

Verhaltensvorstellungen die Balance zu halten, also in wichtigen Teilaspekten sozialer Handlungsfähigkeit. Personale *Identität* der beschriebenen Art können Kinder und Jugendliche im Unterricht nur erwerben, wenn nicht alles starr reglementiert ist, wenn unterschiedliche Rollenvorstellungen und durch sie verursachte Konflikte argumentierend geklärt werden, wenn die Schüler über Spielräume zur Entwicklung eines individuellen Verhaltensstils verfügen und wenn nicht jedes abweichende Verhalten sofort bestraft wird (Krappmann 1971 und 1972). Der Entwicklung einer so verstandenen Identität sind also ähnliche Bedingungen förderlich, wie sie für das Lernen kommunikativer Fähigkeiten und für das eine Problemlösung vorbereitende Suchen und Forschen der Schüler beschrieben worden sind.

In eine ähnliche Richtung weisen besondere durch philosophische Überlegungen angeregte kommunikationstheoretische Ansätze, welche durch die Stichworte „*Diskurs*“, „*rationaler Dialog*“ oder „*Metakommunikation*“ charakterisiert werden können (Mollenhauer 1972). Ihnen ist gemeinsam, daß sie die Aufmerksamkeit darauf richten, wie wichtig es ist, daß Schüler im Unterricht *Begründungen* erhalten und Begründungen zu geben lernen (z. B. Begründungen über die Geltung bestimmter Normen und Regelungen, Begründungen über die lebenspraktische Bedeutung von Unterrichtsinhalten und über die Funktion einzelner unterrichtlicher Maßnahmen, argumentative Antworten auf Fragen und unausgesprochene Probleme). Unterrichtliche Kommunikationsprozesse sollten nach dieser Auffassung so beschaffen sein, daß sie eine sachgerechte Aufarbeitung von Widersprüchlichkeiten und Verständigung ermöglichen. Dies ist nicht nur ein leitendes Prinzip für das Verhalten des Lehrers, sondern auch für jenes der Schüler untereinander.

Die ausgewählten Ansätze zu einer Betrachtung von Kommunikationsprozessen im Unterricht stellen an den Lehrer Forderungen, die in der Unterrichtspraxis nicht immer erreichbar sein werden. Ihre Bedeutung für die Gestaltung von Unterrichtssituationen ergibt sich jedoch schon allein daraus, daß die durch sie postulierten Qualitäten von Unterricht mit jenen identisch sind, die für die Entwicklung höherer geistiger Fähigkeiten als förderlich erkannt worden sind. Die bei der theoretischen Analyse von Unterrichtssituationen so häufig getrennten kognitiven und affektiven Aspekte menschlichen Lernens vereinigen sich also in der Arbeit des Lehrers und den sie leitenden Vorstellungen zu einer umfassenden Konzeption wünschenswerten Unterrichts.

## Bibliographie

### 1. Grundlegende Werke

- Achtenhagen, F./Meyer, H. L. (Hrsg. (1971) *Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen*. München: Kösel.
- Aebli, H. (1963a) *Psychologische Didaktik*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1967) *Grundformen des Lehrens*. Stuttgart (4. Aufl.): Klett.
- Aebli, H. (1969a) Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Roth, H. (Hrsg.) (1969) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, 151–191.
- Ausubel, D. P. (1968) *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt.
- Blankertz, H. (1969) *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Bruner, J. S., Olver, R. R., Greenfield, P. M. (1971) *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Dohmen, G. u. a. (Hrsg.) (1970) *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. München: Piper.
- Gagné, R. M. (1969) *Die Bedingungen menschlichen Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Heimann, P., Otto, G., Schulz, W. (1972) *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover (6. Aufl.): Schroedel.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1970) *Handbuch der Unterrichtsforschung*. 3 Bände. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1959) *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1963) *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. u. a. (1970 f.) *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft*. 3 Bände. Frankfurt: Fischer.
- Mollenhauer, K. (1972) *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München: Juventa.
- Robinson, S. B. (1967) *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Berlin: Luchterhand.
- Roth, H. (Hrsg.) (1969) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Rumpf, H. (1971a) *Scheinklarheiten*. Braunschweig: Westermann.
- Rupprecht, H. u. a. (1972) *Modelle grundlegender didaktischer Theorien*. Hannover: Schroedel.
- Schwerdt, Th. (1948) *Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen*. Paderborn: Schöningh.
- Wagenschein, M. (1968) *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz.
- Weniger, E. (1952 und 1959) *Didaktik als Bildungslehre*. 2 Bände. Weinheim: Beltz.
- Wulf, Ch. (Hrsg.) (1974) *Wörterbuch der Erziehung*. München und Zürich: Piper.

### 2. Einzeldarstellungen

- Aebli, H. (1963b) *Über die geistige Entwicklung des Kindes*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1970) Entwicklungspsychologische Kriterien für die Auswahl von Curriculumelementen. In: Frey, K. (Hrsg.): *Kriterien für die Curriculumkonstruktion*. Weinheim und Basel: Beltz, 49–55.
- Beckmann, H.-K. (1972) Aspekte der geisteswissenschaftlichen Didaktik. In: Rupprecht, H. u. a. (1972), *Modelle grundlegender didaktischer Theorien*. Hannover: Schroedel, 73–116.
- Blankertz, H. (1971) *Curriculumforschung — Strategien, Strukturierung, Konstruktion*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Blankertz, H. (1973) *Fachdidaktische Curriculumforschung — Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Bloom, B. S. u. a. (1972) *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, B., Rückriem, G. (1969) *Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt*. Weinheim: Beltz.
- Broudy, H. S., Rebel, K. (1970) Das Problem der Unterrichtsmethode. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1970) *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Weinheim: Beltz, Sp. 1–134.
- Bruner, J. S. (1970a) Gedanken zu einer Theorie des Unterrichts. In: Dohmen, G. u. a. (Hrsg.) (1970) *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. München: Piper, 168–218.
- Bruner, J. S. (1970b) *Der Prozeß der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann.
- Derbolav, J. (1959) Die Stellung der Pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Lersch, Ph. u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie*. Band 10, Göttingen: Hogrefe, 1–43.
- Derbolav, J. (1971) *Systematische Perspektiven der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Dienes, Z. P., Golding, E. W. (1971) *Methodik der modernen Mathematik*. Freiburg (2. Aufl.): Herder.
- Flehsig, K.-H. (1968) Programmierter Unterricht als pädagogisches Problem. In: Roth, H., Blumenthal, A. (Hrsg.): *Der programmierte Unterricht*. Reihe A. Band 5. Hannover: Schroedel, 59–101.
- Flehsig, K.-H. (1970) Die technologische Wendung in der Didaktik. In: Dohmen, G. u. a. (Hrsg.) (1970) *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. München: Piper.
- Frey, K., Häussler, P. (Hrsg.) (1973) *Integriertes Curriculum Naturwissenschaft: Theoretische Grundlagen und Ansätze*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Füglistner, P. (1971) *Zum Problem der Begründung und Rechtfertigung von Lernzielen*. Universität Konstanz (hektographiert).
- Garlich, A., Messner, R. (1973) Curriculare Entwicklungstendenzen im Elementarunterricht der Bundesrepublik Deutschland. In: Bennwitz, H., Weinert, F. E. (Hrsg.): *Ciel. Ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 75–276.



- Garlichs, Ariane, Heipcke, K., Messner, R. & Rumpf, H. (1974) *Didaktik offener Curricula*. Weinheim: Beltz.
- Goldschmidt, D. u. a. (1969) *Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- von Hentig, H. (1971) *Die Bielefelder Laborschule*. Stuttgart: Klett.
- von Hentig, H. (1973) *Schule als Erfahrungsraum?* Stuttgart: Klett.
- Hilgard, E. R. (1970) Zur Beziehung zwischen Lerntheorie und Unterrichtspraxis. In: Dohmen, G. u. a. (Hrsg.) (1970) *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. München: Piper, 173–187.
- Knab, D. (1971) Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik. In: Achtenhagen, F., Meyer, H. L. (Hrsg.) (1971) *Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen*. München: Kösel, 159–177.
- Kochan, D. C. (Hrsg.) (1970) *Allgemeine Didaktik — Fachdidaktik — Fachwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kramp, W. (1964) Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger. In: Roth, H., Blumenthal, A. (Hrsg.) (1964) *Didaktische Analyse*. Reihe A. Band 1. Hannover: Schroedel, 35–67.
- Krappmann, L. (1971) Die Entstehung der Lernfähigkeit im Interaktionssystem der Familie und ihre Förderung in der Schule. In: Halbfas, H. u. a. (Hrsg.) (1972) *Entwicklung der Lernfähigkeit*. Stuttgart: Klett, 178–197.
- Messner, R. (1971) Der Programmierter Unterricht als Beitrag zur didaktischen Innovation. In: Messner, R., Rumpf, H. (Hrsg.) (1971) *Didaktische Impulse*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 79–104.
- Messner, R., Posch, P. (1971) Perspektiven für einen neuen Lehrplan. In: Messner, R., Rumpf, H. (Hrsg.) (1971) *Didaktische Impulse*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 9–59.
- Messner, R., Rumpf, H. (Hrsg.) (1971) *Didaktische Impulse*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Meyer, H. L. (1974) *Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse*. Frankfurt a./M.: Fischer-Athenäum.
- Montada, L. (1970) *Die Lernpsychologie Jean Piagets*. Stuttgart: Klett.
- Roeder, P. M. (1969) Bildung und Bildungsbegriff Sozialwissenschaftliche Ansätze der Kritik. In: Goldschmidt, D. u. a. (1969) *Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 45–67.
- Roth, H. (1967) *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover (10. Aufl.): Schroedel.
- Rumpf, H. (Hrsg.) (1971b) *Schulwissen. Probleme der Analyse von Unterrichtsinhalten*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schulz, W. (1972) Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe. In: Ruprecht, H. u. a. (1972) *Modelle grundlegender didaktischer Theorien*. Hannover: Schroedel, 155–184.
- Steiner, G. (1973) *Mathematik als Denkerziehung*. Stuttgart: Klett.
- Steinert, H. (1972) *Die Strategien sozialen Handelns*. München: Juventa.
- Wellendorf, F. (1969) Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in der BRD. In: Goldschmidt u. a. (1972) *Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 68–110.
- Winnefeld, F. u. a. (1963) *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*. München und Basel (2. Aufl.): Reinhardt.

### 3. Zeitschriftenaufsätze

- Heipcke, K., Messner, R. (1973) Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 19. (1973), 351–374.
- Hiller-Ketterer, I. (1972) Wissenschaftsorientierter und mehrperspektivischer Sachunterricht. In: *Die Grundschule*, 4. (1972), 321–328.
- Messner, R. (1970) Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 16. (1970), 755–779.
- Roeder, P. M. (1962) Zur Problematik der historisch-systematischen Methode. In: *Die Deutsche Schule* 54. (1962), 39–44.
- Rumpf, H. (1973) Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 19. (1973), 391–416.
- Schmied-Kowarzik, W.-D. (1971) Die dialektische Struktur der Bildung. In: *Pädagogische Rundschau* 25. (1971), 169–219.

### 4. Weitere zitierte Arbeiten

- Aebli, H. (1969b) Über den Aufbau kognitiver Strukturen. In: *Bericht über den 26. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 72–78.
- Bauersfeld, H. u. a. (1970 f.) *alef — Wege zur Mathematik*. Hannover: Schroedel.
- Berlyne, D. E. (1974) *Konflikt, Erregung, Neugier*. Stuttgart: Klett.
- Bernischer Lehrerverein (Hrsg.) (1972) *Gesamtschule*. Bern und Stuttgart: Haupt.
- Bünting, K.-D., Kochan, D. C. (1973) *Linguistik und Deutschunterricht*. Kronenberg/Ts.: Scriptor.
- Faber, W. (Hrsg.) (1973) *Das Problem der Didaktik*. München: Ehrenwirth.
- Gagné, R. M., Paradise, N. E. (1961) Abilities and learning sets in knowledge acquisition. In: *Psych. Monogr.* 75, 14 (Whole No. 518).
- von Hentig, H. (1972) *Cuernavaca oder Alternativen zur Schule?* Stuttgart: Klett.
- Hesse, H. A., Manz, W. (1972) *Einführung in die Curriculumforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kohnstamm, G. A. (1967) *Teaching Children to Solve a Piagetian Problem of Class Inclusion*. Amsterdam.
- Krappmann, L. (1971) *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett.
- Mager, R. F. (1969) *Lernziele und Programmierter Unterricht*. Weinheim (3. Aufl.): Beltz.
- Neunzig, W., Sorger, P. (1971) *Einstieg in die Mathematik*. Freiburg (3. Aufl.): Herder.
- Riedel, K. (1969) Lehrverfahren. In: Roth, H. (Hrsg.) (1969) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, 472–481.
- Schaeffer, B., Lambrou, U. (1972) *Politische Bildung als Unterrichtsprinzip*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Schwab, J. J. (1971) Erziehung und Struktur des Wissens. In: Rumpf, H. (Hrsg.) (1971b) *Schulwissen*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 23–57.

- Spreckelsen, K. (1971 f.) *Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule*.  
Frankfurt: Diesterweg.
- Tütken, H. u. a. (1971) *Weg in die Naturwissenschaft*. Stuttgart: Klett.
- Wallen, N. E., Trevers, R. M. W. (1963) Analysis and investigation of teaching  
methods. In: Gage, N. L. (Hrsg.) (1963) *Handbook of research on teaching*.  
Chicago, 448—505.
- Watzlawik, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (1971) *Menschliche Kommuni-  
kation*. Bern und Stuttgart (2. Aufl.): Huber.

Urs Isenegger  
Curriculumtheorie

Ausgehend von einer Kritik der herkömmlichen Lehrplanentwicklung, versuchen wir in der folgenden Darstellung grundlegende Merkmale von Curriculum und Curriculumentwicklung aufzuzeigen und einige Fragestellungen der Curriculumtheorie zu formulieren.

## 1. Die Intention der Curriculararbeit

Das Schulwesen einer politischen Einheit, eines Bundeslandes, eines Kantons oder einer Stadt und die darin sich abspielenden Unterrichts- und Bildungsprozesse stellen *komplexe Systeme* dar. Die verschiedensten Gegebenheiten bestimmen den Ablauf der Bildungsprozesse: Physische Gegebenheiten, Organisationsformen des Schulwesens und des Unterrichts, Norm- und Zielvorstellungen der Gesellschaft, welche die Schule unterhält, Gesetze und Reglemente, in denen sich diese Ziel- und Normvorstellungen niedergeschlagen haben, Lehrmittel, didaktische Hilfsmittel, das Lehrpersonal mit seinen Ziel- und Wertvorstellungen, Interessen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten inhaltlicher und pädagogischer Art, Prüfungselemente und Prüfungspraktiken usw. In diesem Rahmen gab und gibt es in Schulsystemen auch *Lehrpläne*, welche den Unterricht und das Lernverhalten der Schüler in geringerem oder höherem Maße bestimmen.

Allgemein kann wohl gesagt werden, daß die Schulsysteme ebenso wie die übrigen Systeme einer Gesellschaft den Beteiligten in der Vergangenheit nur in geringem Maße durchsichtig waren und daß auch die Lehrpläne, welche — wie der Name es sagt — die Lehre planen sollten, dies auf weite Strecken in undurchsichtiger und z. T. äußerlicher und zufälliger Weise tun. Über wesentliche Aspekte des Unterrichts ist nichts gesagt, andere Aussagen sind — und dies nicht etwa bewußt — so allgemein gehalten, daß sie die verschiedensten Auslegungen erlauben und dem jungen Lehrer, der seinen Weg noch sucht, keinerlei Orientierungshilfen vermitteln.

Unsere Zeit ist dadurch gekennzeichnet, daß sich der Mensch über viele Systeme, in denen er bisher unbewußt aufgehoben war, (oder die er ohne Bewußtsein seiner Lage erlitt) Klarheit zu verschaffen sucht, indem er sich fragt, wie denn die Zusammenhänge im ganzen funktionieren, worauf mögliche Dysfunktionen zurückgehen und was zu tun sei, um das Ganze lebensfähig zu erhalten oder zu erneuern. Überlegungen dieser Art macht

man sich zu den ökologischen und sozialen Systemen. Auch die Schulsysteme versucht man sich heute durchsichtig zu machen.

An die Stelle der mehr oder weniger zufällig zustandegekommenen Lehrpläne tritt im Zuge dieser Entwicklungen das Curriculum. Der Begriff Curriculum ist in der internationalen Fachliteratur nicht eindeutig festgelegt. Einige angloamerikanische und auch deutsche Autoren verstehen darunter alle geplanten Aktivitäten, die den Unterricht beeinflussen. Wir verstehen im folgenden Curriculum als Dokument, als Plan für eine Schule, der Antwort gibt auf die Frage, was in der betreffenden Schule gelernt werden soll. Dazu können auch Lehr- und Lernmaterialien gehören<sup>1</sup>.

Die meisten Curricula suchen dem Ganzen der Unterrichtsprozesse Rechnung zu tragen und sie als ein strukturiertes System zu behandeln. In ihm sind alle Elemente des Systems zueinander in Beziehung gesetzt, und dies auf dem Niveau der Planung ebenso wie auf demjenigen der Durchführung und der Kontrolle der Ergebnisse (Weiss 1973, 1). Das Curriculum kann als Lehrplan verstanden werden, der die systemhaften Zusammenhänge, in die der Unterricht eingebettet ist, berücksichtigt und in dem sein eigenes Zustandekommen festgehalten ist.

Zugleich aber liegt den modernen Curricula der Anspruch zugrunde, neue wissenschaftliche Ergebnisse für den Unterricht aufzubereiten. Dies muß nicht bedeuten, daß hier das Unterrichtsgeschehen im einzelnen vorgeschrieben sei; es kann auch sein, daß für ein Fach ein reicheres Material an Informationen angeboten wird, als es in den allgemeinen Inhaltsbestimmungen der herkömmlichen Lehrpläne enthalten war.

Die Curriculumtheorie behandelt z. T. Fragen, die sich auch in der Didaktik stellen (Klafki, 1970a, 53–92). Wie oben schon festgestellt, greift sie aber häufig umfassendere Probleme auf, die sich auf die systemhaften Zusammenhänge innerhalb des Unterrichts und zwischen diesem und den gesellschaftlichen Anforderungen, den individuellen Lernbedürfnissen und den philosophisch und weltanschaulich begründeten Bildungszielen beziehen.

Neukonzeptionen zur Curriculumentwicklung sind zahlreich und auch vielfältig. In Abschnitt 5 versuchen wir, die Verschiedenartigkeit der Konzeptionen anzudeuten. Die folgenden Ausführungen möchten allgemeine Züge moderner Curricula herausarbeiten, wobei den Ausführungen ein

<sup>1</sup> Der Ausdruck „Curriculum“ wurde im deutschen Sprachraum schon im 17. Jahrhundert gebraucht, verfiel dann aber wieder der Vergessenheit. Im Verlaufe der Sechzigerjahre dieses Jahrhunderts ist er aus der angelsächsischen Literatur wieder ins Deutsche eingedrungen. Dazu hat vor allem die Schrift von S. B. Robinsohn (1967) *Bildungsreform als Revision des Curriculum* beigetragen.



bestimmtes Verständnis von Curriculum (Curriculum als objektivierte Produkt, als Dokument) zugrundegelegt ist.

## 2. Zur Kritik der herkömmlichen Lehrplanentwicklung

### 2.1. Die Bestimmung der Lernziele

Bei den bisherigen Lehrplanentwicklungen waren in der Regel die Lernziele wenig systematisch und wenig genau definiert, und es war nichts darüber gesagt, auf welchen Grundlagen und in welcher Weise sie gewonnen worden waren. Dort, wo der Unterricht bestimmte Bildungsbedürfnisse der jungen Generation befriedigen sollte, waren diese kaum systematisch erhoben und definiert worden. Die hergebrachten Fächereinteilungen und die Gewichtung der Fächer legen von diesem Tatbestand vielerorts ein beredtes Zeugnis ab. Statt nach den aktuellen und künftigen Lebenssituationen zu fragen, für die die Schule vorbereiten sollte, folgt die Fächereinteilung häufig jahrhundertealten Traditionen und ist in den westlichen Ländern zum Teil heute noch von der Einteilung in die sieben freien Künste beeinflusst, die in der ausgehenden Antike getroffen wurde. Daher finden neue Lernbereiche, wie etwa der Problembereich der dritten Welt oder des Umweltschutzes, ja sogar die inzwischen jahrhundertealte Rechtslehre, in den herkömmlichen Fächern und in den ihnen entsprechenden Lehrplänen kaum Platz. Die Curriculumtheorie stellt aus diesen Gründen auch die Fächereinteilung zur Diskussion und sucht sie so zu gestalten, daß der Unterricht den Bildungsbedürfnissen junger Menschen unserer Zeit gerecht wird.

### 2.2. Didaktische Informationen

Herkömmliche Lehrpläne verzichten darauf, genauere Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts zu geben. Viele Lehrer wünschen hingegen Curricula, welche diesbezüglich mehr Anregungen geben (Santini 1971, 101–104). Vor allem werden methodische Hinweise erwartet. Es wären aber auch Angaben über Querverbindungen zwischen Einzelthemen innerhalb eines gegebenen Faches und zwischen verschiedenen Fächern

(Gesamtunterricht) denkbar, Angaben über Möglichkeiten der Transferförderung und zur Auswahl exemplarischer Themen.

Die Verbindungen von Lehrplänen und Lehrmitteln sind häufig nicht leicht erkennbar. Fragen nach den Kriterien, unter denen Lehrmittel ausgewählt wurden und nach der Art und Weise, wie sie sich in die Lehrpläne einfügen, bleiben häufig offen. Ja, es erscheint z. T. fraglich, inwieweit die Lehrmittel überhaupt den Bildungszielen des Lehrplans entsprechen (vgl. Dallmann & Preibusch 1970; Doering 1971).

Herkömmliche Lehrpläne enthalten in der Regel keine Hinweise auf die Art der Prüfungsaufgaben, die eine gültige und zuverlässige Lehr- und Lernkontrolle ermöglichen würden. Die herkömmliche Prüfungspraxis ist seit einigen Jahren denn auch einer zunehmenden Kritik ausgesetzt (Hoehn 1967, Ingenkamp 1971). Von daher stellt sich die Frage, ob im Zusammenhang mit den Lehrplänen nicht auch Hinweise über Art und Gestaltung der Prüfungen gegeben werden sollen.

Hinter der Frage der Prüfungen steht die allgemeinere Frage nach einer optimalen Definition der Lernziele und nach deren Begründung. Man fordert heute vielerorts eine Form der Formulierung der Lernziele, welche so präzise ist, daß die Entscheidung, ob der Lernende ein Ziel erreicht hat, unabhängig von der Person des Beurteilers getroffen werden kann. Eine solche Prüfung gilt als objektiv, ein so formuliertes Lernziel als „operationalisiert“. Es beschreibt meistens die Ergebnisse des Unterrichts in Begriffen des Verhaltens nach Abschluß des Lernprozesses (Schülerendverhalten). Es sind aber auch Operationalisierungen möglich, die sich auf das Verhalten während des Lernprozesses beziehen.

### 2.3. Angaben über die Entstehung der Lehrpläne

In herkömmlichen Lehrplänen fehlen Angaben über die Art und Weise, wie Lehrpläne zustandegekommen sind, Angaben, die bei einer späteren Evaluation und Revision der Lehrpläne von Bedeutung sind. Wünschbar erscheint hier insbesondere die Angabe der Kriterien, nach denen die beteiligten Personen und die Informationsquellen ausgewählt wurden. Die meisten modernen Curricula erstreben dagegen eine möglichst rationale Gestaltung der Entscheidungen und die Offenlegung der Kriterien, nach denen sie gewonnen wurden. Bei der Erarbeitung von Lernzielen versucht man, empirische Fakten und Normsetzungen je als solche kenntlich zu machen (Robinson 1967, Flehsig & Haller 1973). Diese Transparenz erleichtert die Kritik des Konstruktionsverfahrens und dient der Weiterentwicklung der Curricula.

#### 2.4. *Vorsorge für die Evaluation und Revision der Lehrpläne*

Mit der Drucklegung eines Lehrplans und einer kurzen Orientierung der Lehrerschaft gilt die Lehrplanarbeit häufig für längere Zeit als erledigt. Damit ist die Gefahr gegeben, daß die Strukturen der Schule erstarren und ältere Lehrpläne dabei zur Konservierung überholter Praktiken und Normvorstellungen beitragen. Statt dessen sollten veränderte Lebenssituationen, neue wissenschaftliche Ergebnisse und insbesondere die Erfahrungen, welche Schüler und Lehrer bei der Verwirklichung der Lehrpläne machen, durch die Lehrplanarbeit aufgegriffen werden. Von daher ist die Forderung nach einer systematischen und regelmäßigen Überprüfung eines Lehrplans zu verstehen. Die impliziten oder expliziten Zielsetzungen eines Lehrplans sollten ihrerseits überprüft werden. Nun fehlen aber zur Zeit vielerorts dauerhafte Informationsverbindungen zwischen dem Lehrer, der unterrichtet und mit dem Lehrplan arbeitet, und den Instanzen, welche für die Entwicklung der Lehrpläne verantwortlich sind. Solche Verbindungen wären für die Leistungsfähigkeit eines Schulsystems und dessen Anpassungsfähigkeit gegenüber neuen gesellschaftlichen Bedürfnissen von großem Nutzen.

#### 2.5. *Die Bestimmung der Personenkreise, welche an der Lehrplanentwicklung beteiligt sind*

Vierorts wird die Frage, welche Personenkreise an der Entwicklung eines Lehrplans beteiligt sein sollen, nicht systematisch untersucht. Einzelne Gruppen können dabei zu kurz kommen: die Lehrer, welche mit den Lehrplänen arbeiten sollen, aber auch die Fachleute, welche ihre speziellen Kenntnisse etwa bei der Bestimmung der Inhalte, didaktischer Prinzipien oder der Konstruktionsverfahren zur Verfügung stellen könnten. Neben den Bemühungen, möglichst viel Fachkompetenz für Curriculumentwicklung zu mobilisieren, rückt aber auch die Legitimationsfrage neu ins Zentrum. Es stellen sich Probleme der Mitsprache und Mitbestimmung der Lehrer, Eltern und Schüler. Nach Aregger (1972) sollten sich am Prozeß der Curriculumentwicklung folgende Personengruppen beteiligen: Lehrer und Wissenschaftler, Politiker, Eltern- und Schülervertreter, Schulleiter, Administratoren, Inspektoren. Damit soll verhindert werden, daß die Curricula in einseitiger Weise von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen oder Kräften bestimmt werden. Es besteht bei diesem Vorgehen allerdings auch die Gefahr, daß Lernbereiche ausgeschaltet werden, die

politischen Konfliktstoff enthalten. Die Curriculumtheorie stellt also auch Überlegungen an über die Auswirkung der Beteiligung verschiedener Personengruppen und über Probleme ihres Zusammenwirkens.

#### 2.6. *Die Wahl der Verfahren*

Herkömmliche Lehrplanentwicklung hat bisher selten aus den Erkenntnissen der modernen Sozialwissenschaften geschöpft. Es erscheint daher wünschbar, daß Vertreter dieser Wissenschaften, insbesondere der Psychologie, der Pädagogik und der Soziologie, aber auch der Systemtheorie und der Organisationswissenschaften am Prozesse der Curriculumentwicklung beteiligt werden und daß dieser daher interdisziplinär gestaltet wird (Robinsohn 1967; Frey 1971). Im gleichen Sinne ist zu fordern, daß Teilprobleme im Ablauf der Curriculumkonstruktion wissenschaftlich untersucht werden. So sind empirische Erhebungen über neue Bildungsbedürfnisse denkbar (vgl. Isenegger 1972); und die Verwirklichung und Verwendung von Curricula kann Gegenstand begleitender Forschung werden (vgl. Haag et al. 1972).

### 3. *Forderungen an moderne Curricula*

Herkömmlicher Unterricht ist besonders von folgenden drei Gegebenheiten bestimmt: von einem in allgemeinen Begriffen gefaßten Lehrplan, von den durch die schulischen Instanzen vorgeschriebenen oder durch die Lehrer frei gewählten Lehrmitteln und vom didaktischen und pädagogischen Wissen und Können des Lehrers. Moderne Curricula tendieren dahin, diese Gegebenheiten besser zu verbinden, ohne indessen den didaktischen und erzieherisch kompetenten Lehrer überflüssig zu machen. Ganz im Gegenteil erfordert die Verwendung von Curricula eine verbesserte und intensivierte Grund- und Fortbildung der Lehrer aller Stufen.

#### 3.1. *Funktionen des Curriculums*

Ein Curriculum dient dem Lehrer zur *Vorbereitung und Überprüfung des Unterrichts*. Informationen, die er bisher selbst zusammentragen

und verarbeiten mußte, sind in Curricula meistens systematisch gesammelt. Es bleibt dem Lehrer aber die Aufgabe einer persönlichen Beurteilung, Auswahl, Ergänzung und Gestaltung der Unterrichtseinheit, gemäß lernpsychologischer und didaktischer Kriterien. Dazu kann er im Curriculum Hinweise finden, die so offen gehalten sind, daß Raum für eine persönliche Gestaltung und die Anpassung des Unterrichts an die aktuelle und besondere Situation der Klasse erhalten bleibt.

Sollen neue Ziele oder neue Themen in einer Schule eingeführt werden, so muß klargestellt werden, was bisher vorliegt. Neuerungen wie z. B. die Einführung eines neuen Unterrichtsfaches lassen sich nur in verantwortlicher Weise durchführen, wenn die Kenntnisse über die bisherigen Ziele, Fächer und Inhalte, deren zeitliche Gewichtung und Begründung bekannt sind. So enthält das Curriculum *planungsrelevante Informationen*, die bei veränderten schulischen und sozialen Situationen wieder aufgegriffen und neu beurteilt werden können (Frey 1969).

Die Bildungsabsichten eines Schultyps oder einer Schulstufe sind im Curriculum ausgedrückt. Sich wandelnde Bildungsintentionen aber rufen häufig nach einer Veränderung der Schulorganisation (Fend 1971). Insofern Curricula diese Intentionen explizit nennen, können sie zur Grundlage der Findung geeigneter äußerer Schulstrukturen werden (Roth 1971b, 26–27).

Schließlich können Curricula einer gegebenen Schulstufe als Grundlage für die Entwicklung der Curricula der *Ausbildung und Fortbildung der Lehrer* verwendet werden, die in der betreffenden Schulstufe unterrichten. Erst eine differenzierte Beschreibung der Ziele, Inhalte, Fächer, Methoden, Medien und Aufbauprinzipien im Curriculum einer gegebenen Schulstufe kann klar aufzeigen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Lehrer benötigen. Das Curriculum der Lehrerbildung muß die Lehr- und Lernprozesse beschreiben, die zu diesen Kenntnissen und Fertigkeiten führen. Aus diesen Überlegungen kann die Folgerung abgeleitet werden, daß von einer Curriculumreform wesentliche Impulse für die Reform der Lehrerbildung ausgehen können.

Das Curriculum stellt weiter eine *Grundlage für die Entwicklung neuer Lehrmittel* dar. Die gegenwärtigen Lehrpläne bilden dafür keine ausreichende Informationsbasis. Vor allem fehlen eindeutige Lernzielbeschreibungen. Die Folge davon ist, daß bei der Entwicklung von Lehrmitteln implizite oder explizite Unterrichtsziele in relativ subjektiver Weise gesetzt werden (vgl. Bachmair 1975). Ihr Zusammenhang mit den Zielen des Lehrplanes bleibt oft ungeklärt. Das Curriculum stellt ein inhaltliches Konzept des vorgesehenen Unterrichts dar, auf das sich Lehrmittelverfasser stützen können. Da die Curriculumentwicklung auch zu einer Koordi-

nation zwischen Schulen mit gleicher Zielsetzung führen will, sind auch günstige Voraussetzungen für eine ökonomischere Herstellung von Lehrmitteln geschaffen. Wenn ein System der Curriculumevaluation eingespielt ist, können auch dem Lehrmittelautoren und -verleger Informationen zurückgeleitet werden, über die er zur Zeit nur in ungenügendem Maße verfügt (Schubiger 1971, 120).

Das Curriculum liefert ferner *Anregungen für wissenschaftliche Untersuchungen von pädagogischer Relevanz*.

Dazu einige Beispiele:

Das Curriculum definiert die Lernziele. Es legt damit Untersuchungen über den Grad und die Bedingungen ihrer Erreichung nahe und führt zu den Fragen des Transfers zwischen einzelnen Zielen weiter.

Im Curriculum sollen Hinweise für methodische Entscheidungen und die Wahl von Mitteln und Medien gegeben werden. Sie bieten daher der Lehrmethoden- und Lehrmittelforschung neue Fragestellungen an.

Die Nennung der Lernziele im Curriculum führt zur Frage ihrer Begründung. Sie legt die Untersuchung ihrer empirischen und/oder philosophischen Grundlagen nahe.

### 3.2. Inhalte und Komponenten von Curricula

Curricula können sich aus folgenden *Komponenten* zusammensetzen (vgl. Tyler 1969, Beauchamp 1972; praktische Beispiele: Burst et al. 1971, Belser 1972; die amerikanischen Curricula „Elementary Science Study“ (ESS), beschrieben durch Rogers, Voelker 1973; „Science — A Process Approach“ (SAPA), beschrieben durch Gagné 1973, „Social Science Laboratory Units“ (SSLU) beschrieben durch Herz 1973):

— Aus einem Basistext, der die Bildungsziele umschreibt und begründet, die Lerninhalte in ihrer Abfolge umschreibt und angibt, nach welchen didaktischen Gestaltungsprinzipien sie dem Schüler vermittelt werden sollen, und schließlich die Art und Weise angibt, wie die Ergebnisse des Unterrichts überprüft werden können. Der Basistext vermittelt diese Angaben in der Form einer Übersicht.

Weitere Komponenten des Curriculums können sein:

- Aufzählungen von Lernzielen mit Hinweisen auf Prüfungsmöglichkeiten (Bloom 1972),
- Angaben über Möglichkeiten der didaktischen Gestaltung (wie Angaben über Schülertätigkeiten, Lehrerverhalten) und über zur Verfügung stehende unterrichtliche Hilfsmittel,
- Lehr- und Lernmaterialien (Lehrerbegleittext, Schülerarbeitshefte, An-



- schauungsmittel, Experimentiermaterial und Angaben über mögliche Formen ihres Einsatzes),
- Prüfungs- und Testmaterialien mit Erläuterungen der Art ihrer Eichtung, der testtheoretischen Kennwerte und der Möglichkeiten und Grenzen ihres Einsatzes.

Die Lehr- und Lernmaterialien sowie die Prüfungsmaterialien können eigens für das betreffende Curriculum entwickelt und als Materialpakete darin integriert sein. Es kann aber auch bloß auf bestehende Materialien verwiesen werden.

Das Ingesamt der genannten Komponenten soll die folgenden Fragen beantworten:

a) *Zur Bestimmung der Bildungsziele und ihrer Begründung:*

- Welche Bildungsaufgabe stellt sich die betreffende Schule oder Schulstufe bzw. das betreffende Schulfach?
- Welches Menschenbild, welches Gesellschaftsbild steht hinter diesen Bildungszielen?
- Welche spezifischen Lernziele verfolgt das Curriculum?
- Welche Inhalte oder Themen entsprechen den Zielen, und wie hängen Ziele und Inhalte zusammen?
- Wie ist die Wahl der Ziele und ihrer Inhalte begründet?

b) *Zur didaktischen Gestaltung des Unterrichts:*

- Wie sollen die Ziele angeordnet werden?
- Welche langfristigen und kurzfristigen Abfolgen von Unterrichtseinheiten bieten sich an?
- Welche Lehr- und Lernfolgen, welche Methoden können eingesetzt werden?
- Welche Medien, welche Unterrichtsmittel stehen zur Verfügung?
- Nach welchen Kriterien wurden sie ausgewählt?
- Welches sind ihre Einsatzmöglichkeiten?

c) *Zur Überprüfung (Evaluation) der Unterrichtsergebnisse:*

- Wie können zu Anfang einer Unterrichtseinheit die Eingangsvoraussetzungen der Schüler festgestellt werden?
- Welche Möglichkeiten der objektiven Beurteilung der Lernergebnisse stehen zur Verfügung?
- Wo können Schulleistungstests sinnvoll eingesetzt werden?
- Welche Rolle spielen Schülerbeobachtungen sowie informelle Prüfungen, die der Lehrer selbst konstruiert, und wo sollen sie eingesetzt werden?
- Welche Möglichkeiten hat der Lehrer, sein eigenes Verhalten, seinen Erziehungsstil und die daraus sich ergebenden Wirkungen selber zu überprüfen?

d) *Zur Entstehung und weiteren Bearbeitung des Curriculums:*

- Nach welchen Verfahrensprinzipien wurde das Curriculum entwickelt?
- Welche Personen waren an der Entwicklung beteiligt?
- Nach welchen Organisationsformen und in welchen Arbeitsgruppen wurde gearbeitet?
- Welche wesentlichen Entscheidungen wurden im Verlaufe des Entwicklungsprozesses getroffen?
- An welchen Punkten können mögliche Revisionen vor allem ansetzen?
- Welche Arbeitsgruppen sorgen für die laufende Erneuerung?
- Wie werden die Anregungen und Kritiken der Lehrer gesammelt und verarbeitet?

### 3.3. *Aufbau des Curriculums*

In der Reihe der genannten Probleme ist dasjenige einer optimalen Anordnung der Unterrichtseinheiten von zentraler Bedeutung. Die klassische Didaktik hat die Gestaltung des Unterrichts auf der Ebene der Lektion mit großer Präzision geschildert und die Aufbauprinzipien in der kurzestreckten Abfolge von der Dauer einer Lektion klar aufgezeigt. Die Curriculumtheorie weist auf die Wichtigkeit des langerstreckten Aufbaus und der weiteren Bezüge und Zusammenhänge zwischen den gleichzeitig ablaufenden Lernprozessen innerhalb der verschiedenen Fächer des Unterrichts hin.

Neben der vertikalen Anordnung suchen Curricula die horizontale Koordination innerhalb der Fächer und Fachgruppen zu fördern und zu bestimmen. Diese Koordination kann mit dem Ziel positiver Übertragungseffekte gesucht werden. Sie kann auch einer vielseitigen Beleuchtung bestimmter Erscheinungen und Problembereiche dienen (Gesamtunterricht, „mehrperspektivischer“ Unterricht; vgl. Giel, Hiller & Krämer 1974).

Zur langerstreckten Abfolge der Unterrichtseinheiten (Makrosequenzierung) liegen folgende Ansätze vor<sup>1</sup>.

a) Der sogenannte *Strukturansatz* wurde vor allem von J. Bruner entwickelt (Bruner 1970). Durch kompetente Wissenschaftler sollen die Strukturen der Disziplinen und deren Verknüpfungen analysiert und beschrieben

<sup>1</sup> Mit Makrosequenzierung ist die Abfolge der Ziele und Themen gemeint, mit denen sich ein Schüler während eines Bildungsganges (z. B. der Volksschule, des Gymnasiums usw.) auseinandersetzen soll.

ben werden. Das Curriculum wird derart aufgebaut, daß der Anfangsunterricht grundlegende Begriffe mit hohem Allgemeinheitsgrad vermittelt (basic concepts). Der Schüler soll lernen, wie die Dinge sinnvoll aufeinander bezogen sind, er soll m. a. W. ihre Struktur kennen lernen. Wenn z. B. in der Algebra die Grundoperationen begriffen sind, können auch neu zu lösende Probleme als Fälle einer bereits vertrauten Operation erkannt und gelöst werden. Bruner hat die Theorie der Repräsentationsmedien entwickelt. Die Theorie besagt, daß ein Gegenstand in drei verschiedenen Medien gelernt werden kann, nämlich im handelnden Medium (enaktive Form), im anschaulichen Medium (ikonische Form) und im symbolischen Medium (vor allem sprachliche Form).

Bruner ist nun der Ansicht, daß die wichtigen Themen und Zusammenhänge des menschlichen Lebens von Anfang an im Unterricht zu vermitteln sind, und dies vor allem in der Form von grundlegenden Begriffen (basic concepts). Im Verlaufe des Bildungsganges sollen sie auf höherer Stufe wieder aufgegriffen werden. Deshalb bezeichnet man diese Aufbauform eines Curriculums als spiralförmig.

Methodisch gesehen, betont Bruner die Bedeutung des entdeckenden Lernens, das nach seiner Ansicht u. a. die Denkfähigkeit erhöht, den Lernenden auf intrinsische Belohnung ausrichtet und das Vertrauen fördert, Probleme aus eigener Kraft zu lösen.

Einen sehr ähnlichen Standpunkt wie Bruner vertritt H. Aebli, der ebenso nachdrücklich auf das Lernen von Strukturen hinweist. Um den Aufbau eines Curriculums zu bestimmen, sollten dessen Inhalte im Hinblick auf deren Elemente und Verknüpfungen analysiert werden. Eine solche Analyse wird im Ergebnis zu hierarchischen Begriffs-Strukturen führen (Aebli 1970).

b) Gegenüber diesen strukturell-inhaltlichen Gesichtspunkten betont R. M. Gagné den *Verhaltensaspekt*. In seinem Buch „Die Bedingungen des menschlichen Lernens“ gibt er eine hierarchische Klassifikation von Verhaltensweisen, angefangen vom Signallernen bis zum Erfassen von Begriffen, Kennen von Regeln und der Fähigkeit des Problemlösens (Gagné 1969). Gagné hat diese Klassifikation auf der Grundlage der neobehavioristischen Lerntheorie erarbeitet. Die einzelnen Stufen des Verhaltens werden durch die inneren und äußeren Bedingungen definiert, die zum Erwerb der betreffenden Leistung erforderlich sind. Dadurch sind auch Hinweise für die methodische Gestaltung des Unterrichts (z. B. beim Sprachenlernen) gegeben.

Nach dem Verhaltensansatz ist bisher vor allem auf dem Gebiet des programmierten Unterrichts gearbeitet worden. Bei der Bestimmung von Lernabfolgen (Sequenzen) wird zuerst das Endziel (Endleistung, Auf-

gabe) genau umschrieben. Um die Abfolge der Lernschritte zu bestimmen, wird eine sog. Aufgabenanalyse durchgeführt (vgl. Gagné, Paradise 1961; Miller 1962 und Glaser 1969).

Wenn sich die hierarchische Anordnung der Lernstufen von Gagné theoretisch und praktisch bewährt, kann sich daraus ein Instrument zur Bildung von Makrosequenzen im Curriculum entwickeln. Allerdings ist zu berücksichtigen, daß für das Lernen in der Schule sozusagen nur die letzten drei Stufen (Begriffslernen, Regellernen, Problemlösen) Bedeutung haben. Dazu sind sie aber zu wenig gegliedert.

Eine differenziertere Klassifikation des oberen Bereichs von Gagné stellt die Taxonomie von Bloom dar, die ebenfalls eine hierarchische Anordnung von formalen Lernleistungen anbietet (Bloom et al. 1956, 1972). Ob sie zur Bildung von Makrostrukturen im Curriculum verwendet werden kann, ist sehr umstritten, da sie keine Aussagen über Bedingungen enthält, die zu den einzelnen Leistungen führen (vgl. dazu die Kritik von Messner 1972).

c) Einen dritten Ansatz, der die beiden ersten teilweise verbindet, liefert J. Eigenmann (1975). Er spricht von *Zielanalyse* (vgl. auch Klafki 1972). Gegenüber dem Ansatz von Bruner wendet er ein, daß sich dieser vor allem auf das Lernen von Grundbegriffen (basic concepts) beziehe und die Entwicklung von Fertigkeiten und Einstellungen (z. B. Lesen, Sprachen sprechen, kooperatives Verhalten) zu wenig Beachtung finde. Er bezweifelt auch, daß die Strukturen der Wissenschaften einen sinnvollen Ausgangspunkt für die Curriculumentwicklung bilden. Im Bereich der Sozialwissenschaften ist es bisher kaum gelungen, deren Strukturen zu beschreiben. Es fragt sich, ob Disziplinen wie Geschichte, Psychologie, Politologie usw. solche Strukturen haben, die es nur zu entdecken gilt (vgl. dazu die Kritik an Bruner von Krug 1972, Leinwand 1972).

In der Curriculumliteratur der letzten Jahre zeichnet sich die Tendenz ab, Curricula von Lernzielen her aufzubauen (vgl. Robinsohn 1967, Isenegger 1972). Dabei wird aber deutlich, daß Lernziele auf verschiedenen Abstraktionsstufen beschrieben werden müssen (operationalisierte und allgemeiner gefaßte Ziele), einesteils um die operationalisierten Ziele zu begründen und andernteils, um den Zusammenhang zu vermitteln, in dem die operationalisierten Lernziele stehen (vgl. Eigenmann & Strittmatter 1972).

Von daher gelangt Eigenmann zur Forderung, für die Bildung von Makrostrukturen des Curriculums von „Zielkomplexen“ auszugehen. Die darauffolgende Analyse bezieht sich dann sowohl auf den Inhalt wie auf das Verhalten. Die sachlogische Analyse des Inhalts oder der Struktur des Lernmaterials entspricht der logischen Analyse nach Aebli (1970). Die

dabei sichtbar werdenden Aufbauprinzipien müssen, entgegen Bruner, nicht der Systematik einer wissenschaftlichen Disziplin entsprechen. Für die Analyse des Verhaltens kann die Klassifikation von Gagné hilfreich sein. Es ist allerdings fraglich, ob die Hierarchie bei entdeckendem Lernen noch Gültigkeit hat (Eigenmann 1975).

Eine solche Zielanalyse kann zu *verschiedenen Aufbauformen* des Curriculums führen, die teilweise kombinierbar sind (Klafki 1972):

- Die Lernziele können in eine *lineare Abfolge* gebracht werden. Das ist zum Teil auch bei einer hierarchischen Anordnung der Fall, wo mehrere Ziele die Voraussetzung für ein folgendes bilden. Klafki spricht hier von der linearen Strukturierungsform.
- Gewisse Lernziele können von der Sache her in keine zwingende Abfolge gebracht werden. Dies ist vor allem in den Sozialwissenschaften der Fall. Lernziele können unabhängig voneinander auf ein Endziel hingebordnet sein. In diesem Falle spricht Klafki von *thematisch-konzentrischem* Aufbau. Diese Aufbauform erlaubt es, den Schülerinteressen Rechnung zu tragen. Bei der linearen Aufbauform besteht die Gefahr einer starren Abfolge der Lernprozesse.
- Schließlich kann zwischen Endziel und Teilzielen keine zeitliche Kontinuität bestehen. Man spricht in diesem Fall – nicht ganz exakt – von *diskontinuierlicher Strukturierung*. Dies ist vor allem bei Einstellungszielen der Fall (z. B. „Bereitschaft, eigene Auffassungen kritisch zu überprüfen“). An solchen Zielen wird nicht zu festgelegten Zeitpunkten, sondern eher an aktuelle Erfahrungen anknüpfend gearbeitet (Klafki 1972, 81).

Zusammenfassend sei hervorgehoben, daß ein einheitliches Schema zur Strukturierung von Lernprozessen auf den verschiedensten Lerngebieten nicht erstellbar ist<sup>1</sup>. Die Sequenzierung von Lernprozessen im Curriculum muß mehrdimensional ausfallen. G. G. Hiller hat sich ausführlich mit dem Aufbau von Curriculumstrukturen befaßt und eine mehrdimensionale Sequenzierung für ein integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe I entwickelt (Hiller 1973).

<sup>1</sup> Besonders Nachfolger von Herbart vertraten den Standpunkt, ein solches Schema sei auf sämtliche Unterrichtsgebiete anzuwenden. Die neuere Didaktik lehnt hingegen ein einfaches und überall anwendbares Aufbauschema ab.

## 4. Der Prozeß der Curriculumentwicklung

Der Prozeß der Curriculumentwicklung läßt sich in folgende vier Hauptphasen gliedern:

- a) Planung
- b) Konstruktion
- c) Einführung und Verwendung (Implementation)
- d) Überprüfung (Evaluation)

In der Praxis greifen diese vier Phasen ineinander; trotzdem ist es sinnvoll, sie als Momente des gesamten Entwicklungsprozesses zu unterscheiden.

a) Im Prozeß der *Planung* werden die Ziele der Curriculumentwicklung festgelegt. Diese Ziele sollten klar von den Lernzielen unterschieden werden. Es handelt sich hier um die Zielvorstellungen über die Eigenart des zu schaffenden Curriculums, die Rolle der Curriculumentwicklung hinsichtlich anderer Tätigkeiten wie Lehrerfortbildung, Lehrerberatung, die schul- und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen der Curriculumentwicklung (vgl. Isenegger 1974). Sind diese Ziele bestimmt, so können die notwendigen Tätigkeiten und Arbeitsgänge festgelegt und die Personen bezeichnet werden, die sie durchführen. Da es sich häufig um mehrere Arbeitsgruppen handelt, muß die Aufgabenverteilung, die Form der Zusammenarbeit, der Zeitplan und, gegebenenfalls, der Netzplan ihres Zusammenwirkens aufgestellt werden (Hesse & Manz 1972, 63).

b) In der *Konstruktionsphase* wird das Dokument „Curriculum“ erstellt. Dazu sind die folgenden Schritte vorgeschlagen worden (Isenegger 1972, 60; Frey et al. 1971; Hesse & Manz 1972, 49–53):

1. Erarbeitung der Lernziele und ihrer Begründung (Leitideen, allgemeine Bestimmung von Erhebungsverfahren zur Abklärung von Bildungsbedürfnissen usw.),
2. Gruppierung der Lernziele,
3. Gewichtung der Lernziele anhand möglichst expliziter Kriterien (siehe Schritt 1),
4. Bestimmung und Gestaltung der langerstreckten zeitlichen Anordnung der Unterrichtseinheiten und Lernschritte (Makrosequenzierung),
5. Präzisierung der Lernorganisation im Hinblick auf die Lernziele,
6. Umsetzung von Lernzielen in Prüfungsaufgaben, Formulierung von Kriterien zur Beobachtung der Lernprozesse und
7. Erprobung und Überprüfung des Curriculums oder von Teilen desselben.

c) Bei der *Einführung und Verwendung* eines Curriculums in der Schule



(in Anlehnung an die angelsächsische Terminologie spricht man z. T. von dessen „Implementation“) gilt es unter anderem abzuklären, wann und in welcher Form die Lehrer über das Curriculum zu informieren sind und wie sie in die Lage versetzt werden, es zu verwirklichen. Die Lehrerfortbildung spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle. Es ist auch an die Möglichkeit der Unterrichtsberatung zu denken.

d) In der *Evaluationsphase* werden die erzielten Ergebnisse überprüft und beurteilt. Sie werden an die Stellen zurückgemeldet, welche das Curriculum entwickelt haben. Betrachtet man diese Vorgänge formal, so kann man von Feedback-Mechanismen und von Regelkreisen sprechen. Es sind verschiedene Ebenen und Objekte der Evaluation zu unterscheiden (vgl. Wulf 1972a):

- Auf der Ebene der Verfahren und Prozesse der Curriculumentwicklung: Bewährung der Zusammensetzung der Arbeitsgruppen, Bewährung der gewählten Strategie der Lernzielgewinnung, der Curriculumkonstruktion, der Entwicklung von Prüfverfahren usw.
- Auf der Ebene des Curriculums: Möglichkeiten der Verwirklichung der gesetzten Lernziele in einem gegebenen Schulsystem, die Bewährung der empfohlenen Lehrmittel, die Güte der vorgeschlagenen Prüfungsverfahren. Tuetken (1969, 466–467) unterscheidet zwei „Regelkreise“ der Curriculumevaluation. Einenteils sollen die im Unterricht angestrebten Verhaltensweisen mit den Erfordernissen verglichen werden, welche das Leben und die Gesellschaft an die jungen Menschen stellen. Damit werden die gesetzten Lernziele selbst überprüft und, gegebenenfalls, neue Ziele gewonnen. In einem zweiten Regelkreis werden die Schulleistungen mit den Lernzielen verglichen und aus diesem Vergleich Hinweise zur Verbesserung der Lehrgänge, ihrer Methoden, Lernschritte und Lehrmittel gewonnen.

## 5. Zur aktuellen Curriculum Diskussion

### 5.1. Offene Curricula

Die Diskussion über offene Curricula ist im deutschen Sprachraum vor kurzem angelaufen, stimuliert durch die Beiträge von Wulf (1972b) und Brügemann (1972)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Mehrere neue Beiträge zum Thema der offenen Curricula finden sich in *Zeitschrift für Pädagogik*, 19. (3/1973).

Der Begriff der Offenheit wird zwar selten definiert. Aus den verschiedenen Beiträgen lassen sich jedoch folgende Merkmale erschließen:

- Ein offenes Curriculum enthält keine operationalisierten Lernziele, die ein beobachtbares Endverhalten des Schülers ausdrücken. Es beschreibt vielmehr, was der Schüler im Unterricht tun kann, womit er sich auseinandersetzen soll. Solche Beschreibungen werden oft *Prozeßziele* genannt.
- Die Leistungen des Schülers werden nicht gemessen und beurteilt, vielmehr wird der Schüler in seinem Verhalten während des Unterrichts beobachtet.
- Der Unterrichtsverlauf ist im Curriculum nur teilweise geplant. Auch die Makrostruktur des Curriculums ist nur teilweise festgelegt. Der Lehrer kann den Aufbau frei wählen.

Diese Merkmale können verschieden ausgeprägt sein. Beispiel eines Curriculums, das alle drei Merkmale aufweist, ist das Curriculum „Elementary Science Study“. „Science – A Process Approach“ ist dagegen geschlossener, läßt aber den Schülern und Lehrern auch gewisse Freiheiten. Für offene Curricula sprechen die folgenden Überlegungen.

- Wenn man von den Bildungszielen wie „Kreativität“, „kritisches Denken“ oder „Fähigkeit, persönliche Probleme zu äußern und Konflikte mit andern zu lösen“ ausgeht, so dürften Lernziele vom Typ „Auseinandersetzung mit ...“ angezeigt sein, als Ziele, die ein ganz bestimmtes Endverhalten fordern. Dies dürfte besonders für den Bereich der politischen und sozialen Einstellungen zutreffen.
- Die Methode des entdeckenden Lernens, von der behauptet wird, daß sie zu solchen Zielen besonders viel beiträgt, läßt sich im Rahmen offener Curricula besser anwenden.
- Offene Curricula ermöglichen es, den Leistungsdruck zu vermindern, die Interessen der Schüler zu berücksichtigen und Sachmotivation aufzubauen bzw. zu erhalten.
- Durch offene Curricula wird die Kompetenz des Lehrers herausgefordert. Er hat mehr Spielraum bei der Grob- und Feinplanung des Unterrichts und muß gewichtige didaktische Entscheidungen selber treffen.
- Die Qualifikationen des Lehrers werden weniger an leicht feststellbaren Schülerleistungen gemessen.

*Einwände* gegen offene Curricula werden in der Literatur zur Zeit wenig erhoben. Ich möchte aus eigener Sicht einige Relativierungen offener Curricula vornehmen. Das Konzept der offenen Curricula, das für viele Lernbereiche der Allgemeinbildung zu empfehlen ist, eignet sich weniger für die berufliche Ausbildung. Hier sind bestimmte Endleistungen zu

fordern (z. B. in der Ausbildung eines Arztes oder Lehrers). Auch in Sprachfächern reichen Ziele wie „Auseinandersetzung mit ...“ nicht aus. Es fragt sich überhaupt, ob nicht geschlossene und offene Curricula miteinander enger zu koppeln wären, als die aktuelle Diskussion dies nahelegt. Es besteht auch die Gefahr, daß die Begeisterung für offene Curricula zu einer mystifizierenden Haltung gegenüber Unterrichtsprozessen führt, die wenig Aufklärung darüber bringt, was in ihnen tatsächlich geschieht. Das Wegfallen von Leistungsanforderungen sollte ersetzt werden durch genaue Beobachungskriterien für die ausgelösten Lernprozesse. Unterricht wird kaum verbessert, wenn er nicht kritisch beobachtet wird. Es sollte verfolgt werden, wie die formalen Ziele, die hinter der Konzeption der offenen Curricula stehen, durch geeignete Lernstoffe realisiert werden können, und wie z. B. Selbstverwirklichung des Schülers und des Lehrers mit legitimen Leistungserwartungen der Gesellschaft in ein angemessenes Verhältnis gebracht werden können.

### 5.2. Beteiligung des Lehrers am Prozeß der Curriculumentwicklung

Die Beteiligung des Lehrers am Prozeß der Curriculumentwicklung ist vor allem in Konzeptionen gefordert, die diese „schulnah“, „an der Basis“ oder „lehrerzentriert“ betreiben wollen. Diese Konzeptionen gehen von der Vorstellung aus, daß ein hoher Prozentsatz der Lehrer aktiv an der Curriculumentwicklung teilnimmt. Im Gegensatz zu diesen Konzeptionen stehen die sogenannten „Experten-Curricula“, die meistens an Universitäten durch kleinere Teams entwickelt werden. In solchen Entwicklungsgruppen können Lehrer auch integriert sein, sind aber weniger zahlreich vertreten (z. B. bei der Entwicklung der Curricula „Science – A Process Approach“, „Social Science Laboratory Units“).

Für die starke Beteiligung von Lehrern an der Curriculumentwicklung wird folgendes aufgeführt (vgl. Gerbaulet et al. 1972):

- Was in einer einzelnen Schule gelernt werden soll, muß weitgehend von den Betroffenen geplant und entschieden werden. Lokale und regionale Bedürfnisse sind zu berücksichtigen.
- Curricula, die ohne starke Lehrerbeteiligung geplant werden, sind dem Lehrer oft fremd. Er identifiziert sich nicht mit ihnen. Es besteht die Gefahr, daß er sie falsch, d. h. nicht ihren Zielen gemäß einsetzt.
- Die Lehrerfortbildung kann so angelegt werden, daß sich der Lehrer durch die Mitarbeit an der Curriculumentwicklung neue Kompetenzen verschafft. Es handelt sich dabei um ein praktisches Lernen.
- Der Lehrer bringt eine praktische Kompetenz mit. Er hat präzisere

Vorstellungen vom Möglichen und von seinen Wünschen als Personen, die mit dem praktischen Unterricht weniger vertraut sind.

- Bei Bejahung demokratischer Arbeitsformen liegt es nahe, die vom Curriculum betroffenen Lehrer, aber auch Schüler und Eltern, in irgendeiner Form einzubeziehen.

Als häufigster *Einwand* gegen schulnahe Curriculumentwicklung wird der Mangel an Kompetenz der mitarbeitenden Lehrer genannt. Wenn man z. B. vom Ansatz „Struktur der wissenschaftlichen Disziplin“ ausgeht, benötigt man dazu kompetente Wissenschaftler. Bei andern Ansätzen wie „künftige Lebenssituationen“ (Robinson 1967) oder „Zielanalyse“ (Eigenmann 1975) ist Fachwissen aus mehreren Disziplinen vonnöten. Wenn man an die Schule die Forderung stellt, ihren Rückstand gegenüber wissenschaftlichen Entwicklungen aufzuholen, gelangt man zu ähnlichen Schlußfolgerungen. Bei schulnahen Konzeptionen sind die Innovationen gering. Meines Erachtens dürfte die Lösung in einer Kombination der beiden Ansätze liegen. Expertencurricula haben den Vorteil, daß sie mit viel Überlegung und Aufwand entwickelt werden. Sie lassen sich auch offen konzipieren (z. B. „Elementary Science Study“), so daß der Einwand abgeschwächt wird, regionalen oder lokalen Bedürfnissen nicht zu entsprechen. Die hohen Auflagen solcher Produkte ermöglichen deren preisgünstige Abgabe trotz hohen Entwicklungskosten. Das Problem der Einführung und Anwendung solcher Curricula besteht dennoch. Hilfsmittel für den Unterricht sollten nicht einfach übernommen werden. Es wäre zu wünschen, daß Lehrerarbeitsgruppen ihre Curricula im regionalen oder lokalen Rahmen adaptieren. Dabei könnten Lehrer praktisch lernend die Kompetenzen erwerben, die auch eine zweckmäßige Anwendung der Curricula im Unterricht sichert. Expertencurricula müßten daher so gestaltet sein, daß sie auch als Lernmaterial für den Lehrer dienen. Wenn diese kritische Auseinandersetzung mit den Curricula stattfindet, kann auch von wirklicher Mitbestimmung des Lehrers gesprochen werden. Dabei muß der Lehrer aber die Möglichkeit haben, vorgeschlagene Curricula auch abzulehnen. Zwangsweise eingeführte Curriculummaterialien werden ohnehin kaum sinnvoll eingesetzt. Guter Unterricht kann nur gelingen, wenn der Lehrer von seinem Tun auch überzeugt ist.

## 6. Einige Probleme der Curriculumtheorie

(Vgl. dazu u. a. Robinsohn 1967, Tyler 1969, Beauchamp 1972, Frey 1971).

- a) Welches sind die methodologischen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Curriculumentwicklung?
- b) Wie können Curriculumprodukte aussehen, welche Komponenten sollen sie enthalten?  
Sollen Curricula für einzelne Fächer und Schuljahre oder Curricula für einen ganzen Schultyp (z. B. alle Fächer und Schuljahre der Primarschule) entwickelt werden?
- c) Wie kommt es zur Setzung und Bestimmung von Lernzielen und -inhalten? Auf welchen Abstraktionsebenen sind sie zu formulieren, und wie kann der Zusammenhang zwischen verschiedenen Zielebenen hergestellt werden? Wie sind diese Ziele zu formulieren und zu begründen?
- d) Nach welchen Kriterien und Erfahrungen kann der Zusammenhang zwischen Lernorganisation (Methoden, Unterrichtsmittel, Medien) und Lernzielen hergestellt werden; welche Zusammenhänge bestehen zwischen Schulorganisation und Lernzielen?
- e) Welche Ziele und Tätigkeiten im Prozeß der Curriculumkonstruktion sind einer Überprüfung zugänglich? Wie können die Ergebnisse der Evaluation mit den ursprünglichen Zielen verglichen werden? Welche Formen der Evaluation sind zu verwenden?
- f) Welches sind die bedeutenden Entscheidungen im Prozeß der Curriculumkonstruktion? Auf welcher Ebene (Staat, Kanton, Schulgemeinde, Schulhaus) sollten bestimmte Entwicklungen vollzogen werden? Welches sind die Entscheidungskriterien, die Entscheidungsträger, die Entscheidungsabläufe usw.?  
Mit welchen Verfahren können verschiedene gesellschaftliche Gruppen in die Entscheidungen der Curriculumkonstruktion und ihrer Verwirklichung einbezogen werden?
- g) Wie erfolgen die sozialen Interaktionen im Prozeß der Curriculumentwicklung? Wie sollen sie erfolgen? (Kontakte der beteiligten Personen, Formen der Interaktion, Rollen und Rollenerwartungen)?
- h) Wie können Curricula optimal verwirklicht und wieder erneuert werden? Welche Probleme stellen verschiedene Strukturierungstypen von Curricula dem Lehrer oder Lehrkörper eines Schulhauses beim praktischen Einsatz?

## 7. Zum Stand der Forschung

Forschungsergebnisse liegen in den folgenden Bereichen vor:

- a) Systematisierung und Beschreibung bestehender Theorieansätze (Nipkow 1968, Huhse 1968, Blankertz 1969, Frey 1971, Frey et al. 1975<sup>1</sup>).
- b) Methodologische Vorarbeiten zur Theorienbildung (Tyler 1969, Goodlad & Richter 1966, Achtenhagen & Meyer 1971, Aregger & Isenegger 1972, Meyer 1972, Beauchamp 1975).
- c) Globale Modelle und Strategien der Curriculumentwicklung (Taba 1962, Alberty & Alberty 1967, Wheeler 1967, Robinsohn 1967, Kerr 1968, Knab 1969, Frey et al. 1971, Saylor & Alexander 1974).
- d) Ein internationaler Vergleich der Praxis der Curriculumentwicklung (in den Ländern England, Schweden, Spanien, Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Italien, USA) (Beauchamp und Beauchamp 1972).

<sup>1</sup> Das Curriculum-Handbuch richtet sich von der Konzeption her an Praktiker der Curriculumkonstruktion. Die einzelnen Aufsätze sind ohne besondere Vorkenntnisse verstehbar.



## Bibliographie

### 1. Grundlegende Werke

- Achtenhagen, F. & Meyer, H. (Hrsg.) (1971) *Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen*. München: Kösel.
- Alberty, H. B. & Alberty Elsie J. (1967<sup>5</sup>) *Reorganizing the high school curriculum*. New York: Macmillan.
- Aregger, K. & Frey, K. (1971) Curriculumtheoretische Ansätze in einem Entwicklungsprojekt. *EBAC-Projekt*, Bericht 5, Arbeitspapiere und Kurzberichte 15. Freiburg: Pädag. Institut der Universität. (Auslieferung: Beltz, Basel).
- Aregger, K. & Isenegger, U. (Hrsg.) (1972) *Curriculumprozeß. Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation*. Arbeitspapiere und Kurzberichte 18/19. Freiburg: Pädag. Institut der Universität. (Auslieferung: Beltz, Basel).
- Beauchamp, G. A. (1975<sup>9</sup>) *Curriculum theory*. Willmette Illinois: Kagg Press.
- Beauchamp, G. A. (1972) Theoretische Dimensionen der Curriculumkonstruktion. In: Robinsohn, S. B. (Hrsg.) *Curriculumentwicklung in der Diskussion*. Stuttgart, Düsseldorf: Klett, Schwann, 139–145.
- Blankertz, H. (1969) *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Bloom, B. S. (1972) *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz (Orig. 1956).
- Broudy, H. S. et al. (1964) *Democracy and excellence in american secondary education*. A study of curriculum theory. Chicago: Rand McNally.
- Bruner, J. S. (1970) *Der Prozeß der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann (Orig. 1960).
- Frey, K. (1971) *Theorien des Curriculums*. Weinheim: Beltz.
- Frey, K. et al. (Hrsg.) (1975) *Curriculum-Handbuch* (Arbeitstitel). Mehrere Bände: München: Piper (im Druck).
- Goodlad, J. I. & Richter, M. N. jr. (1966) *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*. Los Angeles: University of California, Cooperative Research Project 454.
- Heimann, P. et al. (1968<sup>2</sup>) *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Hesse, H. A. & Manz, W. (1972) *Einführung in die Curriculumforschung*. Stuttgart: Kohlhammer (Urban Taschenbuch).
- Huhse, K. (1968) *Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung*. Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. Studien und Berichte 13. Berlin: Institut für Bildungsforschung.
- Isenegger, U. & Santini, B. (Hrsg.) (1975) *Begriff und Funktionen des Curriculums*. Weinheim: Beltz.
- Kerr, J. F. (Hrsg.) (1968) *Changing the curriculum*. London: University of London Press.
- Krathwohl, D. R. et al. (1964) *Taxonomy of educational objectives*. The classification of educational goals. Handbook II. Affective domain. New York: David McKay.

- Meyer, H. L. (1972) *Einführung in die Curriculummethodologie*. München: Kösel.
- Nipkow, K. E. (1968) Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart. Gegenstandsfeld und Theoriebegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14, 335–365.
- Robinsohn, S. B. (1967) *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Robinsohn, S. B. (Hrsg.) (1972) *Curriculumentwicklung in der Diskussion*. Stuttgart/Düsseldorf: Klett/Schwann.
- Saylor, J. G. & Alexander, W. M. (1974<sup>8</sup>) *Curriculum planning for modern schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Taba, Hilde (1962) *Curriculum development*. Theory and practice. New York: Harcourt, Brace, World.
- Türken, H. (1969) Lehrplan und Begabung. In: Roth, H. (Hrsg.) (1969) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, 461–471.
- Tyler, R. W. (1969<sup>29</sup>) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University Press (1. Aufl. 1949).
- Unruh, G. G. (Hrsg.) (1965) *New Curriculum developments*. Washington D. C.: ASCD.
- Wheeler, D. K. (1967) *Curriculum process*. London: University of London Press.
- Wulf, Chr. (Hrsg.) (1972a) *Evaluation*. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: Piper.
- Zeitschrift für Pädagogik* (1971) Hauptthema: Curriculumforschung und Curriculumentwicklung, 17, Heft 1.
- Die folgenden (oben aufgeführten) Werke enthalten *umfangreiche Übersichten und bibliographische Hinweise*: Frey (1971), Huhse (1968), Robinsohn (1972), Unruh (1965).

### 2. Einzeldarstellungen

- Achtenhagen, F. & Mendk, P. (1971) Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung. In: Achtenhagen, F. & Meyer, H. L. (Hrsg.) *Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen*. München: Kösel, 197–215.
- Aebli, H. (1970) Entwicklungspsychologische Kriterien für die Auswahl von Curriculuminhalten. In: Frey, K. (Hrsg.) *Kriterien in der Curriculumkonstruktion*. Weinheim: Beltz, 49–55.
- American Association for the Advancement of Science (Hrsg.) (1967–1970) *Science — A process Approach*. Commission on Science Education. New York: Xerox Education Division, Parts A-G.
- Aregger, K. (1972) Interaktion zwischen Institutionen. In: Aregger, K. & Isenegger, U. (Hrsg.) *Curriculumprozeß. Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation*. Arbeitspapiere und Kurzberichte 18/19. Freiburg: Pädagog. Institut der Universität. (Auslieferung: Beltz, Basel).
- Aregger, K. (1974) *Lehrerzentrierte Curriculumreform*. Planungsformen, Verlauf und organisatorische Modelle eines schulnahen Entwicklungsprojekts. Bern: Haupt (Uni Taschenbuch).

- Ausubel, D. F. (1963) *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune, Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968) *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bachmair, B. (1975) Überlegungen zum Zusammenhang von Curriculumentwicklung und Medienproduktion aus der Sicht der Medienproduktion. In: Isenegger, U. & Santini, B. (Hrsg.) *Begriff und Funktionen des Curriculums*. Weinheim: Beltz.
- Beauchamp, G. A. & Beauchamp Kathryn E. (1972<sup>2</sup>) *Comparative analysis of curriculum systems*. Willmette Illinois: Kagg Press.
- Belser, H. et al. (1972) *Curriculum-Materialien für die Vorschule*. Weinheim: Beltz.
- Bossart, K. (1975) *Entwicklung und Erprobung eines Modells zur Erhebung von Lernzielen für einen neuen Schultyp*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität. (Auslieferung: Beltz, Basel).
- Burst, R. et al. (1971) *Weinheimer Gesamtschul-Curricula*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Dahloef, U. (1970) Materials and methods of implementing curricula: a Swedish model. *Curriculum theory network*, 5, 32–48.
- Dallmann, G. & Preibusch, W. (1970) Unterrichtsmedien. In: Ingenkamp, K. & Parey, E. (Hrsg.) *Handbuch der Unterrichtsforschung II*. Weinheim: Beltz, 1529–1800.
- Derbolav, J. (1970) Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: Kochan, D. V. (Hrsg.) *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 31–74.
- Doering, K. W. (1971) *Lehr- und Lernmittelforschung*. Weinheim: Beltz.
- Dolch, J. (1965) *Lehrplan des Abendlandes*. Ratingen: Henn.
- Edelstein, W. (1971) Pragmatische Lehrplanrevision durch die Lehrer. In: Burst, R. et al. *Weinheimer Gesamtschul-Curricula*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 9–20.
- Eigenmann, J. (1975) *Sequenzen im Curriculum*. Weinheim: Beltz.
- Eigenmann, J. & Strittmatter, A. (1972) Ein Zielebenenmodell zur Curriculumkonstruktion (ZEM). In: Aregger, K. & Isenegger, U. (Hrsg.) *Curriculumprozeß. Arbeitspapiere und Kurzberichte 18./19*. Freiburg: Pädag. Institut der Universität. (Auslieferung: Beltz, Basel).
- Education Development Center Newton Mass. (1969) *Elementary science study*. Hauptverleger: Webster Division, Mac Graw Hill, Manchester (Missouri). (Bis 1969 ca. 50 Unterrichtseinheiten).
- Fend, H. (1971) Schulorganisation als Makroorganisation von Lernprozessen. In: Messner, R. & Rumpf, H. (Hrsg.) *Didaktische Impulse*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 197–237.
- Feyereisen, Kathryne V., Fiorino, A. J. & Nowak Arlene T. (1970<sup>3</sup>) *Supervision and curriculum renewal. A systems approach*. New York: Appleton, Century, Crofts.
- Flehsig, K.-H. & Haller, D.-D. (1973) *Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Forster, H. & Hachgenei, W. J. (Hrsg.) (1971) *Curriculumtheorie und Lehrplanentwicklung*. Diskussionsbeitrag zur politischen Bildung und zu den Fächern Sozialkunde und Geschichte in der gymnasialen Oberstufe. Mainz: Hase, Koehler.
- Fox, R., Lippit, R. & Schaible, L. (Hrsg.) (1969) *Social Science Laboratory Units*. Chicago: Science Research Associates.
- Frey, K. (Hrsg.) (1971<sup>2</sup>) *Kriterien in der Curriculumkonstruktion*. Weinheim: Beltz.
- Füglister, P. (1971) *Zum Problem der Begründung und Rechtfertigung von Lernzielen*. Monographien zur Hochschuldidaktik IV. Universität Konstanz, Arbeitsgruppe für Hochschuldidaktik.
- Gagné, R. M. & Paradise, N. E. (1961) Abilities and learning sets in knowledge acquisition. *Psychological Monographs*, 7, 1–23.
- Gagné, R. M. (1969) *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*. Hannover: Schroedel (Orig. 1965).
- Gagné, R. M. et al. (1973) Science A process approach. In: Tütken, H. & Spreckelsen, K. (Hrsg.) *Konzeptionen und Beispiele des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule, Band 2. Frankfurt/M.: Diesterweg, 111–124.
- Giel K., Hiller G. G. & Krämer H. (1974) Probleme der Curriculumkonstruktion in Vor- und Grundschule. *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht*. Aufsätze zur Konzeption. Stuttgart: Klett, 12–33.
- Glaser, R. (1969) Unterrichtsziele und Programmierter Unterricht. Eine Fallstudie. In: Correll, W. (Hrsg.) *Zur Theorie und Praxis des programmierten Lernens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 189–218.
- Haag, F. et al. (Hrsg.) (1972) *Aktionsforschung*. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München: Juventa.
- Haller, H.-D. (1972) *Prozeßanalyse der Curriculumentwicklung*. (Kurzfassung). Hamburg: Unesco Institut für Pädagogik.
- Hedhausen, H. et al. (1970) *Lehrer 1980*. Lehrerbildung für die künftige Schule. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Herz, O. (1973) Social Science Laboratory Units. *Thema Curriculum 1*, Heft 3, 61–75.
- Höhn, Elfriede (1967) *Der schlechte Schüler*. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München: Piper.
- Holtmann, A. (Hrsg.) (1972) *Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule*. Opladen: Leske (UTB 48).
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1971<sup>2</sup>) *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung*. Weinheim: Beltz.
- Isenegger, U. (1972) *Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion*. Weinheim: Beltz.
- Isenegger, U. (1975) Einleitungsreferat. In: Isenegger, U. & Santini, B. (Hrsg.) *Begriff und Funktionen des Curriculums*. Weinheim: Beltz.
- Katzenberger, L. F. (Hrsg.) (1973) *Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis*, Teil 2. Ansbach: Prögel.
- King, A. R. & Brownell, J. A. (1966) *The curriculum and the disciplines of knowledge. A theory of curriculum practice*. New York: Wiley.
- Klafki, W. et al. (1970a) *Funkkolleg Erziehungswissenschaft Bd. 2*. Frankfurt: Fischer Bücherei.
- Klafki, W. (Hrsg.) (1970b) *Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschaft- und Arbeitswelt*. Düsseldorf: Bagel.
- Klafki, W. (1972) Formen der Strukturierung von Lehrplänen. In: Klafki, W., Lingelbach, K. Chr. & Nicklas, H. W. *Probleme der Curriculumentwicklung*. Frankfurt/M.: Diesterweg.

- Knab, Doris (1971) Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik. In: Achtenhagen, F. & Meyer, H. L. (Hrsg.) *Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen*. München: Kösel, 159—177.
- Kröll, U. (1973) *Die englischen Teachers' Centres*. Curriculumentwicklung und Lehrerweiterbildung auf lokaler Ebene. Münster: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Information Nr. 3.
- Krug, H. M. (1972) Bruner's „New Social Studies“: Eine Kritik. In: Holtmann, A. (Hrsg.) *Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule*. Opladen: Leske (UTB 48), 109—125.
- Lattmann, U. P. (1972) *Unterrichtsvorbereitung*. Hitzkirch: Comenius.
- Leeper, R. R. (Hrsg.) *The role of supervisor and curriculum director in a climate of change*. Washington D. C.: ASCD.
- Leinwand, G. (1972) Kritische Überlegungen zum entdeckenden Lernen in den Social Studies. In: Holtmann, A. (Hrsg.) *Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule*. Opladen: Leske (UTB 48), 102—108.
- Mackenzie, G. N. (1967<sup>2</sup>) Curricular change: participants, power and processes. In: Miles, M. B. (Hrsg.) *Innovation in education*. New York: Rand McNally, 399—424.
- Mager, R. F. & Beach, K. M. (1972) *Kursentwicklung für die Berufsausbildung*. Weinheim: Beltz (Orig. 1967).
- Messner, R. (1972) Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht. In: Bloom, B. J. *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz, 227—251.
- Meyer, H. (1971) Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: Achtenhagen, F. & Meyer, H. (Hrsg.) *Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen*. München: Kösel, 106—132.
- Miller, R. B. (1962) Analysis and specifications of behavior for training. In: Glaser, R. (Hrsg.) *Training research and education*. Pittsburgh, 31—26.
- Moser, H. (1974) *Handlungsorientierte Curriculumforschung*. Basel: Beltz.
- Phenix, Ph. H. (1964) Realms of meaning. A philosophy of the curriculum for general education. New York: McGraw Hill.
- Rogers, R. E. & Völker, A. M. (1973) Elementary Science Study. In: Tütken, H. & Spreckelsen, K. (Hrsg.) *Konzeptionen und Beispiele des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule Band 2. Frankfurt: Diesterweg, 24—41.
- Santini, B. (1971) *Das Curriculum im Urteil der Lehrer*. Basel: Beltz.
- Schools Council (1971) *Curriculum development: Teachers groups and centres*. Working papers No. 10. London.
- Schubiger, J. (1971) Der private Lehrmittelverlag. Probleme und Aufgaben. *Archiv für das Schweizerische Unterrichtswesen*. Frauenfeld: Huber, 113—120.
- Wahle, R. P. (Hrsg.) (1967) *Towards professional maturity of supervisors and curriculum workers*. Washington D. C.: ASCD.
- Weiss, J. (1973) *Note relative à l'élaboration d'un plan d'études*. Neuchâtel: Institut Romand de Recherches et de Documentation.
- Zeitschrift für Pädagogik (1973) *Offene Curricula*, 19, Heft 3.

### 3. Zeitschriftenartikel

- Achinger Gertrud & Feldmann, K. (1971) Stellung und Funktion der Soziologie in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 17, 10. Beiheft, 135—139.
- Arbeitskreis Curriculum der Stipendiaten der Stiftung Volkswagenwerk (1973) *Thema Curriculum*, 1 ff. Bebenhausen: Rotsch.
- Aregger, K. (1971) Lehrplanreform als Grundlage der Schulreform. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 116, Heft 50, 1824—1831.
- Brügelmann, H. (1972) Offene Curricula. *Zeitschrift für Pädagogik*, 18, 95—118.
- Flehsig, K. H. et al. (1970) Probleme der Entscheidung über Lernziele. Begründung und Aufriss des Forschungsplanes zum LOT-Projekt. *Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung*, 1, Heft 1, 1—32.
- Frey, K. (1969) Lehrplananalyse als Teil der Curriculumforschung. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, XV, Heft 1, 1—23.
- Frey, K. et al. (1971) Eine Handlungsstrategie zur Curriculumkonstruktion (FAL-2). *Zeitschrift für Pädagogik*, 17, 11—29.
- Huber, L. (1971) Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD. *Neue Sammlung*, 11, Heft 2, 109—145.
- Kaiser, L. (1971) Die Rolle des Lehrers im Wandel. *Schweizer Schule*, 58, Heft 23/24, 351—385.
- Klafki, W. (1971) Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik — Empirie — Ideologiekritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 17, 351—385.
- Knab, Doris (1969) Curriculumforschung und Lehrplanreform. *Neue Sammlung*, 9, 169—185.
- Moser, H. (1973) Vorüberlegungen zu einer Theorie des Unterrichtsspiels. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19, 417—426.
- Owen, J. (1971) Lehrerzentren als Curriculumlaboratorien — Eine kritische Betrachtung. *Bildung und Erziehung*, 24, 407—415.
- Roth, H. (1971a) Gründe und Hintergründe der Veränderungsprozesse an den Schulen und Hochschulen. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 116, 871—874.
- Roth, H. (1971b) Erziehungswissenschaft — Schulreform — Bildungspolitik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 9. Beiheft, 17—31.
- Rumpf, H. (1973) Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19, 391—416.
- Wulf, Chr. (1972b) Heuristische Lernziele — Verhaltensziele. *Bildung und Erziehung*, 25, Heft 2, 15—24.



*Helmut Messner und Peter Füglistner*

Theorie der Schule

Zur Organisation der Schule und zur Lehrer-  
und Schülerrolle.

## 1. Einleitung

Bei der Durchsicht der Lehrpläne der schweizerischen Lehrerbildungsanstalten fällt auf, daß die pädagogische Disziplin „Theorie der Schule“ im traditionellen Ausbildungskanon nicht oder nur in beschränktem Ausmaß (etwa als Institutionenkunde mit Schwerpunkt „Schulorganisation“, „Schulrecht“) vorkommt (vgl. Frey 1969a, 23). Die Tatsache, daß im Rahmen der berufsbildenden Fächer jene Inhalte überwiegen, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der didaktischen Tätigkeit des Unterrichtens stehen, deuten auf ein Berufsbild des Lehrers, das vornehmlich von den „handwerklichen“ Fähigkeiten des „Lektionenhaltens“ bestimmt ist.

Auch an den Volksschullehrer werden heute jedoch Anforderungen gestellt, die über das eng begrenzte Aufgabenfeld des Lehrens hinausgehen. So wird man von einem Oberstufenlehrer erwarten, daß er imstande ist, Eltern und Schüler in Fragen der Schul- und Berufslaufbahn kompetent zu beraten. Ferner setzen die allenthalben geforderten strukturellen und inhaltlichen Neuerungen im Bildungswesen beim Lehrer nicht nur eine Reformwilligkeit voraus, sondern bedingen seine aktive Teilnahme an der Planung und Durchführung von Schulreformen. Schließlich sollte die Forderung der Lehrerschaft nach Mitsprache in schulischen Belangen und die überzeugende Vertretung der eigenen Standesinteressen in fundierten Kenntnissen des regionalen und nationalen Bildungswesens begründet sein.

Die Wahrnehmung dieser Aufgaben setzt voraus, daß der Lehrer über die innere Struktur der Institution Schule und über ihre Verflochtenheit im politisch-gesellschaftlichen System Bescheid weiß. Auf diese Zielsetzung hin soll eine durch konkrete bildungspolitische Themenstellungen aktualisierte Theorie der Schule innerhalb der Lehrerbildung angelegt sein.

## 2. Begriff und Gegenstand einer Theorie der Schule

### 2.1. Aspekte einer Theorie der Schule

In der erziehungswissenschaftlichen Erörterung der Schule heben sich nach Reimers (1964) zwei Ansätze voneinander ab: der ältere der *Schulpädago-*

*gik* und der jüngere der *Theorie der Schule* (abkürzend auch als *Schultheorie* bezeichnet).

Die *Schulpädagogik* wurde in der Gestaltung der Studienpläne für Lehrer an den pädagogischen Hochschulen und Akademien der BRD aus der Allgemeinen Pädagogik ausgegliedert. Gegenstand schulpädagogischer Überlegungen und Lehrveranstaltungen ist der *schulische* Ausschnitt der Erziehungswirklichkeit. Aufgrund weitgehender Vernachlässigung sozialwissenschaftlicher Forschung einerseits und einseitiger Orientierung an phänomenologischen und hermeneutischen Betrachtungsweisen andererseits kam die Schulpädagogik kaum zu wissenschaftlich gültigen Aussagen über die Schulwirklichkeit, sondern erschöpfte sich weitgehend in der Tradierung der Entwürfe der Schulreformbewegung, ohne diese auf ihren Geltungsbereich und ihre tatsächlichen Wirkungen hin zu analysieren.

Demgegenüber wird die *Theorie der Schule* als „Versuch der Deskription, Analyse und Kritik der Institution Schule einschließlich ihrer Bezüge wie ihres inneren Geschehens“ (Reimers 1964, 254) gekennzeichnet. Entsprechend dieser Aufgabenbestimmung enthält eine Theorie der Schule Aussagen über Ziele, Formen, Bedingungsfaktoren und Folgen von Schulorganisation, Bildungsinhalten und schulischen Verwaltungsstrukturen. Sie erschöpft sich also keineswegs in einer deskriptiven Institutionenkunde, sondern bezieht ausdrücklich historische und soziokulturelle Bedingungsfaktoren der Institution Schule sowie deren Auswirkungen mit in ihre Überlegungen ein. Der Unterschied zwischen Schulpädagogik und Theorie der Schule liegt demnach nicht im Gegenstandsbereich, sondern in der wissenschaftstheoretischen Konzeption.

Nach Kramp (1970, 568) heben sich schultheoretische Aussagen von schulpädagogischen ab durch eine präzisere Begrifflichkeit, objektive Beschreibung (deskriptive Sprache) und die prinzipielle Nachprüfbarkeit der Erklärungen der analysierten Sachverhalte. Schulpädagogische Texte sind dagegen häufig durch eine unkritische Vermengung präskriptiver und deskriptiver Darstellungsweisen und durch eine unzureichende Explikation ihrer historischen und sozio-kulturellen Bedingtheit gekennzeichnet. Auch schulpolitische Programme und Entwürfe von Schulreformen sind nach diesem Wissenschaftsverständnis nicht als schultheoretische Aussagen zu betrachten, weil sie nicht primär auf wissenschaftliche Deskription und Analyse des Schulwesens, sondern auf dessen Gestaltung und Veränderung ausgerichtet sind (pragmatisches Interesse). Indessen sind bildungspolitische Programme und Zielvorstellungen häufig selbst Gegenstand schultheoretischer Forschung, wenn sie beispielsweise auf ihre historischen oder ideologischen Voraussetzungen hin analysiert werden.

Eine Schultheorie, die den angeführten wissenschaftstheoretischen An-

sprüchen genügt, ist weitgehend Programm und Desiderat geblieben. Bisherige Forschungsarbeiten betreffen zumeist einzelne institutionelle Aspekte der Schule, wie den Schulaufbau, den Zeitpunkt der Differenzierung in unterschiedliche Bildungswege, Formen der Unterrichtsorganisation, Selektionspraktiken u. ä. m. Speziell auf Schweizer Verhältnisse bezogene Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Schule sind bis heute nur vereinzelt vorhanden (Popitz 1965; Hess u. a. 1966; Cardinet 1971).

In der deutschsprachigen Fachliteratur liegen mehrere Arbeiten vor, die versuchen, eine umfassende *deskriptive Darstellung* nationaler Schulsysteme zu geben. Das Schulwesen der BRD wird im Überblick von Schultze und Führ (1966) dargestellt. Ebenfalls auf das deutsche Schulwesen bezieht sich die Arbeit von Scheuerl (1968) „Die Gliederung des deutschen Schulwesens“, in welcher über die Beschreibung des allgemeinbildenden Schulwesens der BRD hinaus auch ein beachtenswerter Ansatz „Zur Theorie der Schulgliederung“ versucht wird. Eine neuere vergleichende Darstellung der kantonalen Schulverhältnisse der *Schweiz* hat Egger (1972) vorgelegt. In dem von Schultze (1968) herausgegebenen Handbuch „Schulen in Europa“ werden die Schulsysteme der wichtigsten europäischen Staaten nach einem einheitlichen Inhaltsschlüssel im Abriß dargestellt, während Robinsohn u. a. (1970) und (1975) das Bildungswesen verschiedener Länder unter dem Gesichtspunkt der schulpolitischen Entwicklung analysieren und vergleichen.

Kennzeichnend für die genannten deskriptiven Gesamtdarstellungen ist, daß sie vorwiegend mit administrativen Begriffen operieren. Dies erklärt sich aus dem Zweck dieser Arbeiten, übersichtliche Darstellungen des jeweiligen Schulwesens für Lehrer, Schulbehörden und Schulpolitiker zu liefern. Indessen sind die zugrundegelegten deskriptiven Kategorien als Ausgangspunkt für theoretisch orientierte Forschungsprojekte kaum geeignet, weil sie einseitig an äußeren institutionellen Merkmalen der Schule ausgerichtet sind.

Die *analytische Aufgabe* einer Theorie der Schule ist eine doppelte: Einmal versucht sie zu erklären, wie und warum es zu bestimmten Ausprägungen der Institution Schule gekommen ist. Dies erfordert eine möglichst genaue Offenlegung der historischen und sozio-kulturellen Bedingungsfaktoren der einzelnen Merkmale der Schule.

Das Schulsystem eines Landes ist in seiner Ausprägung und Differenzierung *historisch* gewachsen und dementsprechend in mancher Hinsicht ein Spiegelbild der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklungsgeschichte dieses Landes. Die Gliederung des bestehenden Schulwesens in organisatorisch und curricular eigenständige Schularten von geringer Durchlässigkeit ist auf dem Hintergrund der *gesellschaftlichen* (vgl. Lem-

berg u. a. 1971) und *wirtschaftlichen Entwicklung* im 19. und 20. Jahrhundert zu sehen. In der Gestalt eines säulenförmigen (*vertikalen*) *Schulaufbaus*, der — nach verhältnismäßig früher Entscheidung (6. Schuljahr) über den weiteren Bildungsweg — durch drei nebeneinanderstehende Schultypen (Gymnasium, Realschule, Volksschuloberstufe) gekennzeichnet ist, kommen Aspekte der ständischen Gesellschafts- und Bildungskonzeption des 19. Jahrhunderts zum Ausdruck. Die drei Säulen des auf die Primarschule aufbauenden Schulsystems entsprachen ursprünglich den drei wichtigsten gesellschaftlichen Ständen: dem besitzenden und gebildeten Bürgertum das Gymnasium, den gewerbetreibenden Schichten die Sekundar- bzw. Realschule und dem Bauern- und Arbeiterstand die Volksschule.

Andererseits entsprach die Ablösung der Sekundarschule von der Lateinschule und die Einführung von Realschultypen (im Kanton Zürich ursprünglich „Industrieschule“ genannt) in erster Linie den wirtschaftlichen Bedürfnissen der Gewerbetreibenden und der Industriellen. Auch die neuerdings vollzogene Gründung von Wirtschaftsgymnasien und Berufsmittelschulen stehen in einem ausdrücklichen Zusammenhang mit Erfordernissen von Industrie, Gewerbe und Handel<sup>1</sup>. Roeder (1968, 52 f.) nennt exemplarisch einige Fragestellungen für eine theoretisch relevante Analyse der Institution Schule: „Welchen sozial-ökonomischen Bedingungen entstammt und entsprach die gegenwärtige Gestalt der betreffenden Institution? Welches pädagogische Bewußtsein drückt sich in ihr aus, welche Traditionen verkörpern sich in ihr? Wann und wie wurde die Institution rechtlich fixiert?“ Man könnte hinzufügen: Welche anthropologischen Annahmen und Leitbilder liegen institutionellen Merkmalen der Schule (z. B. Jahrgangsklasse, Einschulungsalter) zugrunde? Welche Beziehungen bestehen zwischen Merkmalen der Schule und sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten? Die Beantwortung all dieser Fragen kann nur durch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der Pädagogik mit anderen sozialwissenschaftlichen und historischen Disziplinen (Soziologie, Politologie, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte) geleistet werden.

Der zweite Aspekt der analytischen Aufgabe der Schultheorie besteht in der Feststellung der individuellen und kollektiven Wirkungen und Folgen bestimmter Formen und Merkmale der Institution Schule (vgl. Brezinka 1969, 26 ff.). *Wirkungsanalysen* nehmen in der gegenwärtigen

<sup>1</sup> Der Zusammenhang struktureller und curricularer Merkmale der Schule mit wirtschaftlichen Entwicklungstendenzen oder einzelnen volkswirtschaftlichen Merkmalen eines Landes (z. B. Wirtschaftswachstum) ist Gegenstand der *Bildungsökonomie* (vgl. Hüfner & Naumann 1969; Hüfner 1970). Dagegen befaßt sich die *Bildungssoziologie* mit den Beziehungen zwischen Schule und Gesellschaft (vgl. Lemberg u. a. 1971; Füglistner & Messner 1972; Hedinger 1975b).



Schulforschung einen breiten Raum ein. Sie sind in der Regel zentraler Bestandteil von Begleituntersuchungen zu Schulversuchen, welche für die Erfolgskontrolle (Evaluation) von Reformmaßnahmen zunehmende Bedeutung gewinnen. Hierbei lassen sich zwei unterschiedliche methodische Ansätze unterscheiden: Einmal kann es darum gehen, zu überprüfen, ob die Wirkungen einer Reformmaßnahme auch tatsächlich mit den damit verbundenen Zielen übereinstimmen. Zum andern werden die Auswirkungen oder Folgen von zwei oder mehreren unterschiedlichen Lösungen eines schulorganisatorischen oder curricularen Problems miteinander verglichen. Die zuletzt genannte Art des Vorgehens ist für wissenschaftliche Vergleiche zwischen Gesamtschulen und traditionellen Höheren Schulen kennzeichnend. Welchen Wirkungen und Folgen das Interesse der Schulforscher gilt, hängt in der Regel von den Zielsetzungen ab, die mit bestimmten Reformmaßnahmen verknüpft sind. Es genügt indessen nicht, eine Reformmaßnahme daran zu messen, ob sie die ihr gesetzten Ziele erreicht hat; ebenso wichtig ist die Erfassung ungewollter Nebenwirkungen in positiver wie negativer Hinsicht, z. B. im Bereich der Motivation und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Es erweist sich jedoch als außerordentlich schwierig, nachweisbare Effekte eindeutig auf bestimmte Faktoren der Schule zurückzuführen. Solche Effekte sind immer das Ergebnis komplizierter Wechselwirkungen zwischen einer Vielzahl schulischer Bedingungen, den Merkmalen der Schüler, ihrer bisherigen Lerngeschichte und den gleichzeitig wirkenden außerschulischen Kräften (vgl. Walter 1973).

In zahlreichen Wirkungsstudien standen zunächst quantitative Gesichtspunkte im Vordergrund des Interesses. Dazu zählen Studien zum vorzeitigen Schulabgang (Peisert & Dahrendorf 1967), Untersuchungen der sozialelektischen Wirkung bestimmter Auslesepraktiken (Popitz 1965; Hess u. a. 1966), Analysen der Schulverspätung u. ä. m. Im Zuge der Anwendung der Methoden der empirischen Sozialforschung im Bereich der Schule werden auch bei schulischen Evaluationsstudien in zunehmendem Maße qualitative Aspekte berücksichtigt. So gibt es beispielsweise bereits mehrere Wirkungsstudien zum System der Leistungsdifferenzierung, die mit qualitativen Kriterien operieren. Svensson (1962) analysiert in einer Längsschnittstudie den Zusammenhang von Tüchtigkeitsgruppierung und Schulerfolg; Teschner (1971) berücksichtigt in seiner empirischen Arbeit zum Thema „Was leisten die Leistungskurse“ neben dem Schulerfolg auch die relative Intermodalität zwischen den Leistungskursen. Im Rahmen von Begleituntersuchungen zu Gesamtschulversuchen kommen soziometrische Methoden zur Messung sozialintegrativer Wirkungen der Gesamtschule zur Anwendung (vgl. Wellendorf 1968; Hedinger & Scheier 1975). Ziel

einer breit angelegten Erhebung unter der Leitung von Fend (1971b) ist die Feststellung von Sozialisationseffekten unterschiedlicher Schulformen. Auch Studien, die sich mit den Auswirkungen schulischer Verwaltungsstrukturen auf die Lehrerrolle (Rumpf 1971) oder mit den Folgen unterrichtsorganisatorischer Merkmale (Jahrgangsklasse, Stundenplan) auf die Unterrichtspraxis beschäftigen (Schulz 1969), sind schultheoretisch von Bedeutung.

Die *kritische Funktion* der Schultheorie bezieht sich einmal auf die Feststellung der Zweckmäßigkeit einzelner Einrichtungen der Institution Schule und zum andern auf die Überprüfung der sozio-kulturellen Voraussetzungen und philosophischen Grundlagen der Schule im allgemeinen oder einzelner ihrer Merkmale. Jede Kritik setzt eine gründliche Kenntnis des Sachverhalts voraus und ist deswegen nicht unabhängig von den deskriptiven und analytischen Aufgaben der Schultheorie zu sehen.

Unter die Kategorie einer *systemimmanenten* Kritik könnte man schultheoretische Arbeiten zusammenfassen, in welchen einzelne Merkmale der Institution Schule auf ihre Zweckmäßigkeit hin analysiert und beurteilt werden. Ein typisches Beispiel hierfür ist die Studie von Ingenkamp (1971) über die Fragwürdigkeit der Notengebung in der Schule. Aber auch Fragestellungen der folgenden Art zählen dazu: Wird unser heutiges Schulsystem den Bedürfnissen und Eigenarten der Schüler gerecht? Ist die frühzeitige Trennung der für alle Kinder gemeinsamen Schullaufbahn (Primarschule) in unterschiedliche Bildungswege den heutigen Zielsetzungen der Schule angemessen? Da Zielsetzungen und Funktionen der Schule einem ständigen historischen Wandel unterliegen, ist die Frage nach der Zweckmäßigkeit institutioneller Einrichtungen der Schule eine immer wiederkehrende Aufgabe der Schultheorie.

Eine weitere Kategorie bilden die *grundsätzlichen* Kritiken an den politischen und sozio-kulturellen Voraussetzungen und philosophischen Grundlagen der Schule. Beispiele dafür sind ideologiekritische Schriften über die Schule (Gamm 1970) oder Versuche, in utopischen Entwürfen die politischen und ideellen Grundlagen der gegenwärtigen Schule in Frage zu stellen (Illich 1972).

## 2.2. Die Schule: eine soziale Organisation

Der Begriff der Schule umfaßt in der Regel alle jene Einrichtungen der Gesellschaft oder gesellschaftlicher Gruppen, die der systematischen Bildung und Ausbildung der heranwachsenden Generation dienen. Von anderen *erzieherischen Institutionen* wie Erziehungsheimen, Internaten, Kindergärten u. ä. unterscheiden sich Schulen darin, daß in ihnen die

pädagogische Einflußnahme auf Heranwachsende primär in der Form von *organisiertem Unterricht* bzw. *systematischer Lehre* stattfindet. Bei dem Versuch, die mannigfaltigen Schulformen eines Landes zu klassifizieren, kommen mehrere Unterscheidungsmerkmale oder -dimensionen in Frage<sup>2</sup>. Alle Schulen und Schularten eines Landes bilden zusammengekommen dessen *Schulsystem*. Dieses ist seinerseits Teil des umfassenderen *Bildungssystems* eines Landes, das auch die Institutionen der Erwachsenenbildung sowie der beruflichen Fort- und Weiterbildung mit umfaßt. Die einzelnen Schulen bzw. Schularten können als *Elemente* des schulischen Gesamtsystems eines Landes angesehen werden. Wie für alle Systeme gilt auch für das Schulsystem, daß zwischen den einzelnen Systemelementen mannigfaltige Beziehungen und Wechselwirkungen bestehen. So sind einzelne Schularten einander *zugeordnet* (vgl. Schulaufbau), andere *nebeneinander* wie z.B. die verschiedenen Gymnasialtypen. Die Verbindungs- und Nahtstellen zwischen einzelnen einander zugeordneten Schularten sind durch *Übergangsvorschriften* (z. B. Übertritt von der Primarschule ins Gymnasium) geregelt. Die Eintrittsbedingungen in höhere, insbesondere der zur Maturität führenden Schulen beeinflussen die Anforderungen und Zielsetzungen der Zubringerschulen (z. B. der Primarschule). Zwischen einander nebengeordneten Schulen besteht eine mehr oder weniger ausgeprägte *Durchlässigkeit*, die ein Mindestmaß an organisatorischer und curricularer Übereinstimmung voraussetzt (vgl. Beitrag Hedinger in dieser Reihe).

<sup>2</sup> Den üblichen Schultypologien (vgl. Schultze 1968) liegen vielfach Unterscheidungsmerkmale zugrunde, die vorwiegend von administrativem oder schulpolitischem und weniger von theoretischem Interesse sind. So unterscheidet man: in bezug auf die *Schulträgerschaft* zwischen öffentlichen und privaten Schulen; aufgrund der *gesetzlichen Vorschrift bzw. Freiwilligkeit des Schulbesuchs* zwischen Pflichtschulen und weiterführenden Schulen; in bezug auf das *Bildungsziel* zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen; aufgrund *besonderer Merkmale der Schüler* (organische oder psychische Schäden bzw. Störungen) zwischen mehreren Sonderschul- und Hilfsschultypen; hinsichtlich des *Schulabschlusses* zwischen Diplom- und Maturitätsschulen; in bezug auf die *regionale Lage* zwischen Stadt- und Landschulen; hinsichtlich der *Größe* zwischen Mehrklassenschulen (Zwergschulen) und voll ausgebauten Schulen; in bezug auf das *Einzugsgebiet* zwischen Mittelpunktschulen und dezentralisierten Schulen; hinsichtlich der *zeitlichen Verteilung des Unterrichts* zwischen Ganztags- und Halbtagschulen; je nach der *Verbindung mit einem Heim* oder Internat spricht man von Tagesheim- und Internatschulen.

Unter einem mehr theoretischen Blickwinkel lassen sich Schulen in bezug auf den *Grad der Selektivität* (Fend 1971b), auf *Autoritätsstrukturen* bzw. den Grad der Lehrerautonomie (Rumpf 1971), den Grad der *Bürokratisierung* (Fürstenau 1969) u. ä. Merkmalsdimensionen beschreiben und klassifizieren. Auf eine einzelne Schule treffen jeweils mehrere der angeführten Merkmale zu. So ist etwa die Schule X eine öffentliche, weiterführende, mehrzügige Mittelschule in der Stadt mit dem Charakter einer Ganztagschule oder: das traditionelle Gymnasium ist ausleseorientiert im Gegensatz zur Gesamtschule, die einen geringeren Grad an Selektivität aufweist.

Für die Beschreibung und Analyse des Bildungs- bzw. Schulsystems eines Landes eignet sich der organisationssoziologisch orientierte Ansatz der *Institutions-Analyse*, wie er erstmals von Brim (1963) in einer Sekundäranalyse des amerikanischen Schulwesens auf die Schule angewandt worden ist. Nach Mayntz (1963, 36 ff.) sind *soziale Organisationen* dadurch gekennzeichnet, daß es sich erstens um soziale Gebilde mit einem abgegrenzten Mitgliederkreis und interner Rollendifferenzierung handelt, daß sie zweitens auf spezifische Zwecke und Ziele hin orientiert sind und daß sie drittens im Hinblick auf die Verwirklichung dieser Ziele und Zwecke zumindest der Intention nach rational gestaltet sind. Als viertes Definitionsmerkmal wird häufig noch angeführt, daß soziale Organisationen die Mitgliedschaft einzelner Personen überdauern (vgl. auch Klafki 1970, 153 ff.). Der organisationssoziologische Ansatz ist zur Beschreibung und Analyse der Schule insofern geeignet, als auch die Schule eine erklärte *Zielsetzung* verfolgt (Zweckorientierung), durch *Rechtsbestimmungen* in ihrem Verhältnis zu verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (Staat, Kirche, Eltern) festgelegt und durch komplexe *organisatorische Maßnahmen* (wie Differenzierung, Lehrpläne, Stundentafeln) administrativ geregelt ist. *Schul- und Personalordnungen* setzen Rechte und Pflichten von Lehrern und Schülern fest (interne Rollendifferenzierung). Die *Schulverwaltung* sorgt für die Bereitstellung und Verteilung des materiellen und personellen Apparates (Lehr- und Aufsichtspersonal, Schulräume, Lehrmittel usw.), und Organe der *Schulaufsicht* überwachen die Unterrichtsprozesse und kontrollieren deren Ergebnisse. Die *Folgen* des organisierten Unterrichts lassen sich nach psychologischen (erworbene Fähigkeiten im Bereich des motorischen, affektiven und kognitiven Verhaltens), soziokulturellen (allgemeines Bildungsniveau) und ökonomischen Dimensionen (Kosten der Schule) messen.

Den folgenden Ausführungen über die Schule liegt die organisationssoziologische Betrachtungsweise eher im Sinne einer ordnenden Gliederung der Abschnitte denn als konsequent durchgehaltener analytischer Ansatz zugrunde. Die Schule erfährt hier unter Bezugnahme auf das *allgemeinbildende öffentliche Schulwesen der Schweiz* (vom Beginn der Schulpflicht bis zur Maturität) eine Analyse unter dem Gesichtspunkt:

- ihrer Zielsetzung und Funktion (Abschnitt 3);
- ihrer organisatorischen Binnengliederung (Abschnitt 4);
- ihrer Außenbeziehungen, d. h. ihrer Verflechtung im gesellschaftlich-politischen System (Abschnitt 5) sowie
- der den Mitgliedern dieser Organisation typischen Rollenstrukturen (Abschnitt 6).

### 3. Ziele, Funktionen und Aufgaben der Schule

Eine notwendige Voraussetzung für die wissenschaftliche Analyse einzelner Aspekte und Merkmale der Schule ist die Klärung der Frage, welche Ziele, Funktionen und Aufgaben die Schule in der gegenwärtigen Gesellschaft zu erfüllen hat. Auf die Frage, welches die wesentlichen Ziele und Aufgaben der Schule seien, erhalten wir je nach politisch-weltanschaulichem Standpunkt unterschiedlich akzentuierte Antworten. Die das Bildungswesen oder einzelne Schulzweige betreffenden Zielangaben, welche man in bildungspolitischen Schriften und Bildungsplänen vorfindet, unterscheiden sich jedoch nicht nur in inhaltlicher, sondern auch in logisch-formaler Hinsicht. Zielangaben wie Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, Förderung der Allgemeinbildung, Vorbereitung auf das Leben bzw. den Beruf, Tradierung der Kultur, Gesinnungsbildung u. ä. m. liegen auf unterschiedlichen logischen Ebenen und entsprechen unterschiedlichen Betrachtungsweisen der Schule.

Eine *erste Zielebene* umfaßt die *gesellschaftlichen Ziele und Funktionen der Schule*, d. h. ihre angestrebten und tatsächlichen Wirkungen auf das sozio-kulturelle und wirtschaftliche System, in das sie eingebettet ist (Mayntz 1963, 58). Unter diese Kategorie fallen Zielangaben wie Tradierung der Kultur, Deckung des Nachwuchsbedarfs in verschiedenen Berufs- und Tätigkeitsfeldern, Abbau sozial bedingter Ungleichheit u. ä. m. Eine *zweite Zielebene*, die der ersten logisch untergeordnet ist, umfaßt *angestrebte Qualifikationen der Schüler*, die *psychologisch* als erwünschte Kenntnisse und Fertigkeiten, als intellektuelle Fähigkeiten (z. B. kritisches Denken, Kreativität) oder als Persönlichkeitsmerkmale, als Einstellungen, Haltungen oder Wertorientierungen beschrieben werden können. Aus didaktisch-curricularer Sicht handelt es sich hierbei um *Lernziele*, die durch Unterricht realisiert werden sollen. Die für einen Schultyp oder eine Schulstufe jeweils gültigen Lernziele sind in den entsprechenden Lehr- bzw. Bildungsplänen kodifiziert. Traditionelle Lehr- bzw. Bildungspläne gliedern sich meist in zwei Teile: ein erster Teil enthält Angaben über *allgemeine Lernziele*, im zweiten Teil werden die *spezifischen Lerninhalte* („Lehrstoffe“) zur Erreichung der allgemeinen Lernziele beschrieben.

Zwei Beispiele für die Beschreibung allgemeiner Lernziele:

Sekundarschule — Biologie: „Der naturkundliche Unterricht soll zu sorgfältigem Beobachten und zu sachlichem Darstellen erziehen. Dadurch erwirbt der Schüler die Fähigkeit, sich selbständig in den Reichtum der Natur zu vertiefen. Dabei sind Kenntnisse über eine Auswahl einheimischer Pflanzen und Tiere sowie über

den Bau des menschlichen Körpers und die Leistungen seiner Organe zu erarbeiten. So kann der Mensch erkennen, wie sein eigenes Leben in das Ganze eingliedert ist. Der Unterricht soll die Freude an den Schönheiten der Natur und das Verantwortungsgefühl gegenüber den Lebewesen wecken und vertiefen (Naturschutz)“ (Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern 1970).

Gewerbeschule — Zeichnen für Maler: „In diesem Fach wird dem Lehrling die Möglichkeit geboten, den Sinn für Farbe, Form und Material zu entwickeln und geeignete von ungeeigneten Farbzusammenstellungen zu unterscheiden. Ein wesentliches Ziel besteht auch in dem Gewöhnen an exaktes Arbeiten und im sichern und selbständigen Mischen von Farbtönen“ (Normallehrplan für die Berufsklassen der Maler, erlassen vom Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit [BIGA] am 28. 11. 1972).

Diese Zitate belegen beispielhaft, daß sich die Schule keineswegs nur auf Wissensvermittlung und Fähigkeitsentwicklung beschränkt, sondern auch Gesinnungs- bzw. Charakterbildung zu leisten hat. Ob und wieweit solche allgemeinen Lernzielformulierungen den unterrichtenden Lehrer indessen bei seiner praktischen Arbeit zu leiten vermögen, ist infrage gestellt worden, denn einerseits bleiben die Angaben über das angestrebte, konkrete Endverhalten der Schüler verhältnismäßig vage und andererseits sind keine Anhaltspunkte über die unterrichtlichen Bedingungen ihrer Realisierung gegeben. In der jüngeren Curriculumforschung und -entwicklung versucht man, die Handlungsrelevanz von Lernzielangaben zu erhöhen, indem man sie operationalisiert und unterrichtliche Bedingungen ihrer Realisierung angibt (vgl. Beitrag Isenegger).

Eine *dritte Ebene* betrifft *instrumentelle Aufgaben der Schule*, welche zur Verwirklichung gesellschaftlicher Funktionen bzw. zur Erreichung angestrebter Lernziele notwendig sind. Beispiele dafür sind das Bereitstellen eines angemessenen Lehrangebots, das Prüfen und Beurteilen von Schülerleistungen, die Beratung der Schüler bezüglich Schullaufbahn und Berufswahl, die Organisation von Besichtigungen und Ausflügen sowie von Aktionen, die das Gemeinschaftsleben fördern, die Selektion von Schülern für bestimmte Bildungs- und Berufslaufbahnen u. ä. m.

Zwischen den erklärten Zielen und Aufgaben der Schule und ihren tatsächlichen Wirkungen und Leistungen können mehr oder weniger große Abweichungen bestehen. Es gibt wohl kaum Schulen bzw. Lehrer, die beabsichtigen, die ihnen anvertrauten Kinder zu verängstigen, ihr Selbstbild zu beeinträchtigen, die Furcht vor Mißerfolg zu steigern oder eine Lern- und Leistungsunlust zu erzeugen. Tatsächlich gibt es aber solche Effekte. Sie spielen als ungewollte Nebenwirkungen bei der Evaluation der Schule bzw. des Unterrichts eine wichtige Rolle. Wie die schulische Sozialisationsforschung zeigt, beschränkt sich das Lernen in der Schule keineswegs nur auf den geplanten, systematischen Unterricht. Daneben



finden in der Schule zahlreiche soziale Lernprozesse statt, deren Ergebnisse in der Form von Haltungen, Wertorientierungen und Gesinnungen der Schüler häufig unbeachtet bleiben, obwohl dieses ungeschriebene Curriculum („hidden curriculum“) für die Sozialisation der Schüler ebenso bedeutsam ist wie das als Lehr- oder Bildungsplan kodifizierte Curriculum (Weinert 1974, 429).

Die Zielsetzungen der Schule und deren Gewichtung sind eng verknüpft mit vorherrschenden gesellschaftlichen Werten und pädagogischen Traditionen. Dementsprechend variieren die Leitbilder der Schule zwischen Gesellschaften von unterschiedlichem Entwicklungsstand oder unterschiedlicher politisch-weltanschaulicher Ausrichtung sowie zwischen einzelnen historischen Epochen. Sie unterliegen wie gesellschaftliche Wertorientierungen allgemein dem *sozialen Wandel*. Aus diesem Grunde entsprechen die in den Schulverfassungen verankerten Leitideen häufig nicht mehr den tatsächlichen Zielsetzungen, die für die aktuelle Struktur und Funktionsweise eines Schulsystems bestimmend sind. Eine weitere Diskrepanz kann auftreten, wenn die Erwartungen, die von der Öffentlichkeit (Parteien, Gewerkschaften, Lehrerverbände...) an die Schule gestellt werden, mit den ursprünglich der Gestaltung der Schule zugrundeliegenden Leitideen nicht mehr übereinstimmen. Schulische *Reformmaßnahmen* zielen u. a. darauf ab, solche Diskrepanzen zu beseitigen, indem Zielsetzungen und Erwartungen wieder in Einklang gebracht werden.

Im Rahmen einer *Organisationsanalyse* der Schule können in bezug auf die Zielsetzung einer Schule zusammenfassend folgende Fragen gestellt werden (Klafki 1970, 183), die sinngemäß sowohl auf eine einzelne Schule als auch auf ein Schulsystem oder eine Schulart angewendet werden können:

- Welches sind die *offiziellen*, die *erklärten* Ziele einer Schulart und welches sind ihre *tatsächlich verfolgten* Ziele? (vgl. Zweckartikel in den Schulverfassungen).
- Bestehen zwischen verschiedenen Zielsetzungen eines Schulsystems Spannungen oder *Zielkonflikte*?
- Wer setzt die Ziele bzw. wer nimmt auf die *Zielsetzungen* Einfluß? Wie kommen Entscheidungen über neue Zielsetzungen, Zieländerungen und Konkretisierungen allgemeiner Rahmenziele zustande?
- Inwieweit stimmen die *allgemeinen Wert- bzw. Normvorstellungen* der verschiedenen Bezugsgruppen einer Schule (Lehrer, Schüler, Eltern...), in welche die speziellen pädagogischen Zielvorstellungen eingebettet sind, überein oder nicht?
- Bestehen zwischen den Zielen einer Schule und ihren tatsächlichen Wirkungen *Abweichungen* (ungewollte Nebenwirkungen)?

### 3.1. Die Schule als Sozialisationsinstanz

Welche Qualifikationen in der Schule vermittelt werden sollen, ist wesentlich davon abhängig, welche Rolle der Schule für die sozio-kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung eines Landes zugeschrieben wird. Die Kontinuität einer differenzierten Gesellschaft mit einem hohen Grad an Arbeitsteilung und komplexen sozialen Rollen ist durch die bloße *Teilnahme* der heranwachsenden Generation am Leben der Erwachsenen nicht mehr gewährleistet. Es bedarf einer eigenen Institution, die dafür sorgt, daß die heranwachsende Generation auf die *Übernahme von gesellschaftlichen Rollen* — in Familie, Berufswelt und politischen Institutionen — vorbereitet und in die *jeweilige Kultur eingeführt* wird. Dieses allgemeine gesellschaftliche Ziel der Schule ist Gegenstand zahlreicher schultheoretischer Erörterungen und bildungspolitischer Auseinandersetzungen (vgl. Schleiermacher 1826; Hentig 1960). Aus bildungssoziologischer Sicht spricht man in diesem Zusammenhang von der *sozialisierenden Funktion* der Schule (vgl. Beitrag Hedinger im Band 3 dieser Reihe). In der schulpädagogischen Diskussion geht es primär um das Verhältnis und die Gewichtung zweier gegensätzlicher Funktionen der Schule: Sicherung der sozio-kulturellen Kontinuität einerseits und Auslösung und Förderung von gesellschaftlichem Wandel andererseits. In ihren Ursprüngen stand die Schule ganz im Zeichen der Sicherung der Kontinuität: Überlieferung der Kultur, Sicherung der Sozialstruktur und Deckung des Bedarfs an beruflichen Qualifikationen waren die zentralen Funktionen der Schule. Demgegenüber haben die Schulreformer immer wieder die Rolle der Schule für den gesellschaftlichen Wandel betont. So entsprang Pestalozzis Idee der allgemeinen Volkserziehung dem Glauben, durch die Schule könnten gesellschaftliche Verhältnisse zum Besseren verändert werden. Auch in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion spielt das Motiv der Gesellschaftsveränderung eine wichtige Rolle: Die Schule wird von vielen als wichtiges Instrument dafür angesehen, den gesellschaftlich bedingten Benachteiligungen entgegenzuwirken. Die Forderung nach gleichen Bildungschancen bzw. nach Demokratisierung der Schule ist auf dem Hintergrund dieser gesellschaftspolitischen Funktion der Schule zu sehen. Der Betonung des emanzipatorischen Aspekts von Bildung und Erziehung liegt ebenfalls die Auffassung zugrunde, daß die Schule mittels Bildung und Erziehung sozio-kulturellen Wandel steuern solle.

Zwischen der konservativen und der gesellschaftsverändernden Rolle der Schule besteht ein *Zielkonflikt*, den man dadurch aufzulösen versucht, daß man beide Zielsetzungen gleichwertig nebeneinanderstellt. So fordert schon Schleiermacher (1826) ein öffentliches Erziehungssystem, das die

junge Generation befähigt, „einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig mache, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“. Auch nach Hentig (1970, 71) hat die Schule „die Aufgabe, die nächste Generation auf das Leben vorzubereiten, wie es ist, ohne sie dem Leben zu unterwerfen, wie es ist.“ *Anpassung* an die Anforderungen der Gesellschaft und *Verbesserung* bestehender sozio-kultureller Zustände ziehen sich als Grundmotive durch die historische Entwicklung der Schule. Einerseits wurden Schulreformen häufig unter dem Druck veränderter gesellschaftlicher Anforderungen verwirklicht, andererseits enthielten Schulreformen oftmals auch utopische Momente. So soll beispielsweise die Einführung der Einheitsmittelschule in sozialistischen Staaten dazu beitragen, die Klassenstruktur der Gesellschaft zu überwinden.

Worin besteht nun im einzelnen die *sozialisierende Funktion* der Schule? Diese besteht primär darin, daß die Schule die heranwachsende Generation für die *Übernahme gesellschaftlicher Rollen*, z. B. Berufsrollen, und für die *Bewältigung gegenwärtiger und/oder zukünftiger Lebenssituationen* funktionsfähig macht. Dies geschieht durch die Vermittlung von Qualifikationen und Wertorientierungen, die eine Teilnahme an gesellschaftlichen Einrichtungen und Vorgängen ermöglichen (vgl. Weinert 1972). Zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen einerseits und den Zielen der Schule andererseits besteht jedoch keineswegs eine „prästabilisierte Harmonie“. Die Schule folgt — wie die meisten anderen gesellschaftlichen Institutionen — dem Wandel der Gesellschaft mit einer mehr oder weniger großen zeitlichen Verschiebung nach (vgl. Paulsen 1921, 637 ff.). Der soziale und kulturelle Rückstand (*cultural lag*) der Schule kommt u. a. darin zum Ausdruck, daß sich die Schule in ihren Zielsetzungen in vielerlei Hinsicht an sozio-kulturellen Anforderungen orientiert, die sich in der Vergangenheit gestellt haben. Damit die notwendige Übereinstimmung zwischen den Zielen bzw. Leistungen des Schulwesens eines Landes und den gegenwärtigen bzw. zukünftigen gesellschaftlichen Anforderungen gewährleistet bleibt, ist eine permanente Überprüfung und Neuanpassung der Schule an die sich verändernden sozio-kulturellen und wirtschaftlichen Verhältnisse notwendig. Dafür ist der Begriff der *rollenden Reform* (Rolff 1970) geprägt worden.

Hentig (1969) hat in einem Entwurf allgemeiner Lernziele für die Gesamtschule die Lebenssituationen innerhalb einer modernen Industriegesellschaft charakterisiert, auf welche die Lernziele der allgemeinbildenden Schule zu beziehen sind. Nach Hentig hat die allgemeinbildende Schule unter den Bedingungen des gegenwärtigen industriellen und gesellschaftlichen Zustandes die Schüler für die Bewältigung von Anforderungen zu qualifizieren, die sich auf folgende Lebenssituationen beziehen:

- das Leben in einer sich *beschleunigt verändernden* Welt;
- das Leben in der *arbeitsteiligen* (spezialisierten) Welt;
- das Leben in der *von Wissenschaft und Technik rationalisierten* Welt;
- das Leben *im Beruf zwischen Theorie und Praxis*;
- das Leben mit der *Fülle der Mittel und der Vielfalt der Ziele*;
- das Leben mit der *Kunst und dem ästhetischen Genuß*;
- das Leben in der *Demokratie*, in der *Politik*, in der *Öffentlichkeit*;
- das Leben in der *Konsumgesellschaft*;
- das Leben in der *säkularisierten* Welt;
- das Leben mit einigen *Entlastungstechniken*;
- das Leben mit dem eigenen *Körper*, mit den *Trieben*, mit der eigenen *Person*;
- das Leben mit der *anderen Generation*;
- das Leben in der *einen* Welt.

Hentig nennt für jeden dieser Aspekte spezifische Qualifikationen, welche seiner Meinung nach notwendig sind, um diese Lebenssituationen positiv zu bewältigen, d. h. sie auszuhalten und selbst mitzugestalten<sup>1</sup>.

Im Hinblick auf die berufliche und soziale Rollenverteilung in einer Gesellschaft kommt der Schule nicht nur eine *qualifizierende*, sondern auch eine *allokative und selektive Funktion* zu (vgl. Rolff 1967; Floud 1959; Beitrag Hedinger in dieser Reihe). Indem die Schule den Schülerstrom mittels Selektionsmechanismen in verschiedene Bildungsgänge leitet und zu verschiedenen Schulabschlüssen führt, beeinflusst sie mittelbar die spätere berufliche und soziale Stellung der einzelnen Schüler. In diesem Sinne hat Schelsky (1962) die Schule als „Zuteilungsapparat für Lebenschancen“ charakterisiert. Es kennzeichnet ein demokratisch organisiertes Gemeinwesen, daß die statushöheren Positionen in Beruf, Wirtschaft, Politik und Kultur nicht nach Merkmalen der Geburt, der Herkunft, des Standes und des Reichtums vergeben werden, sondern aufgrund von Leistungsfähigkeiten und Leistungsnachweisen. Die im Zuge der Industrialisierung und der technologischen Entwicklung immer enger werdende Verknüpfung zwischen den erworbenen Schulabschlüssen und der Berechtigung für bestimmte Berufslaufbahnen führt dazu, daß die Schule für die Zuweisung von beruflichen Positionen und mittelbar von Lebenschancen in industrialisierten Gesellschaften in zunehmendem Maße an Bedeutung gewinnt. Sie erfüllt diese Funktion nicht auf direkte, sondern auf indirekte Weise, indem sie mittels spezifischer Selektionsmechanismen die Schulbesuchsdauer, die Schullaufbahn und den Bildungsabschluß der Schüler bestimmt.

<sup>1</sup> Der von Hentig entworfene Zielkatalog übt auf die Neugestaltung und -formulierung der Lehrpläne einen großen Einfluß aus. So sind beispielsweise in Anlehnung daran vom Leitungs- und Lehrerteam der Weiterbildungsschule Zug die Leitideen der Schule entwickelt worden (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Zug 1975).

Indessen ist die alloкатive Funktion der Schule innerhalb einer nach liberalen Grundsätzen organisierten Gesellschaft durch die Tatsache beschränkt, daß für die Schullaufbahn und den Bildungsabschluß der Schüler nicht nur die allgemeinen Leistungsnormen der Schule, sondern ganz wesentlich auch die *Bildungs- und Berufsziele der Eltern für ihre Kinder* ausschlaggebend sind, welche eine unterschiedliche Ausnutzung des *schulischen Angebots* zur Folge haben (vgl. Jencks 1973; Hedinger 1975a). Der in zahlreichen Studien in bezug auf höhere Schulabschlüsse nachgewiesene *schichtspezifische Schulerfolg* (vgl. Peisert 1967; Füglistner & Messner 1972; Beitrag Hedinger in dieser Reihe) ist u. a. auf den Einfluß dieses Faktors zurückzuführen. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis wird in der gegenwärtigen schulpolitischen Diskussion die *kompensatorische Funktion* der Schule in den Vordergrund gerückt (vgl. Haeberlin 1971; Beckmann & Klafki 1970). Nach diesem bildungspolitischen Postulat soll die Schule den gesellschaftlich bedingten ungleichen Bildungschancen entgegenwirken und mittelbar zur Demokratisierung der Gesellschaft beitragen, indem sie durch gezielte didaktische und organisatorische Maßnahmen die Bildungschancen von Kindern aus unteren Sozialschichten verbessert. In der Einrichtung von integrierten Gesamtschulen sieht man einen Weg, zu diesem Ziel zu gelangen.

Gegen die einseitige Ausrichtung der Schule auf Anforderungen des aktuellen sozialen und beruflichen Lebens sowie auf gesellschaftspolitische Ziele haben einzelne Schulpädagogen immer wieder Stellung bezogen. Danach habe die Schule von einem *erstrebenswerten Menschenbild* auszugehen, das als Bildungs- und Erziehungsideal zum Leitbild der Schule wird. So soll *Bildung* nach Guyer (1949) den werdenden Menschen zu einer Überschau über die Dinge dieser Welt führen und in ihm ein Weltbild aufbauen. Sodann soll sie in ihm den Sinn für die Ganzheit und Einheit des Schönen wecken und schließlich jenen Bereich seiner Begabung fördern, in dem er seine individuelle Tüchtigkeit zu entwickeln vermag. So verstandene Bildung ist keine bloß additive „Ausbildung aller Kräfte“, sie ist innere Form. In Abhebung von der Bildung wird die Aufgabe der *Erziehung* darin gesehen, den heranwachsenden Schüler zu befähigen, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden und entsprechend zu handeln. Der junge Mensch soll zu *verantwortlichem Entscheiden* und rechtem Handeln angeleitet sowie zu einer inneren Ordnung und einem richtig verstandenen Gehorsam geführt werden. Nach Nohl (1935) müssen die gesellschaftlichen Anforderungen und Ansprüche an die Schule an einem pädagogischen Maßstab, der seinen Bezugspunkt im Schüler, im Heranwachsenden selbst hat, gemessen und allenfalls seinen individuellen Bedürfnissen entsprechend umgeformt werden.

„Was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen (über die Schule, Zusatz d. V.) an das Kind herantreten mag, muß sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: Welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte, und welche Mittel hat dieses Kind, um sie zu bewältigen“ (zitiert aus Klafki u. a. 1970, 58).

Die kulturellen und gesellschaftlichen Forderungen an die Schule sind also mit den Entwicklungsbedürfnissen der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen in Übereinstimmung zu bringen. Dies geschieht, indem solche Ansprüche im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Persönlichkeit und das Leben der Schüler betrachtet und unter dieser Rücksicht geformt werden. Diese noch sehr formale Bestimmung des pädagogischen Zielkriteriums der Schule durch Nohl ist in der Folge durch Begriffe wie „individuelle Förderung“, „Mündigkeit“ (Mollenhauer 1968) und „Selbstbestimmung“ (Hentig 1970) näher umschrieben worden.

Das pädagogische *Prinzip der individuellen Förderung* meint, daß jeder Schüler möglichst frühzeitig seiner Eignung und Leistungsfähigkeit entsprechend gefördert werden solle. Allerdings wird diese Zielsetzung in den bildungspolitischen Bestrebungen häufig einseitig im Sinne einer möglichst frühzeitigen Förderung der *begabten* Schüler interpretiert unter Vernachlässigung der Interessen sozial benachteiligter Schüler. Über die Art und Weise der Verwirklichung des Prinzips der individuellen Förderung herrscht infolge ungelöster theoretischer Fragen – Definition von Begabung, frühester Zeitpunkt einer validen Erfassung von Eignung und Begabung, Veränderbarkeit von Eignung und Begabung (vgl. Husén 1967, 85 ff.) – keine Übereinstimmung.

Eine Pädagogik, die sich der *Mündigkeit oder Emanzipation* der Heranwachsenden verpflichtet fühlt, sieht das primäre pädagogische Ziel in der „Befreiung der Subjekte – in unserem Fall der Heranwachsenden in dieser Gesellschaft – aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken“ (Mollenhauer 1968, 11). Der Begriff der *Rationalität* wird hier im gesellschaftskritischen Sinne als „Einblick in die Bedingungen gesellschaftlicher Existenz“ (a. a. O., 67) oder gesellschaftlicher Verhältnisse verstanden. Hier wird also eine Zielsetzung der politischen Bildung zur primären Norm der Schule erhoben. Die Schule ist organisatorisch und inhaltlich so zu strukturieren, daß die so verstandene kritische Rationalität der zu erziehenden Subjekte nicht verhindert, sondern gefördert wird. Um zu verhindern, daß der einzelne und mittelbar die Gesellschaft zum Objekt unkontrollierbarer Systemzwänge sozio-kultureller und ökonomischer Art werden, postuliert Hentig (1970) als oberste pädagogische Leitidee der Schule



*Selbstbestimmung* des einzelnen. Selbstbestimmung zu ermöglichen war schon seit der Aufklärung eine Aufgabe der Schule — nur richtet sie sich heute gegen andere Beschränkungen als früher. Ziente sie etwa im 18. Jahrhundert gegen geistige und politisch-ökonomische Bevormundung, so ist sie nach Hentig (1970, 16) heute „gegenüber dem Systemcharakter der Industrie- und Produktionsgesellschaft notwendig — nicht um diese ‚in Schach zu halten‘, sondern um sie auszuhalten und zugleich sinnvoll... weiterzuentwickeln und zu verändern“. Was der einzelne in der Schule lernen muß, um zur Selbstbestimmung fähig zu werden, ergibt sich aus einer Analyse der jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen. Unter den Bedingungen einer modernen Industriegesellschaft setzt Selbstbestimmung durch den einzelnen das Erlernen wissenschaftlicher und politischer Denk- und Verhaltensmuster, von Techniken der Entlastung, der freien Wahl von Zielen und Mitteln, einer Ökonomie der Option und Selbstbehauptung gegenüber gesellschaftlichen Zwängen voraus (a. a. O., 8).

### 3.2. Die Schule als Lernorganisation und soziales Erfahrungsfeld

Hat im ersten Teil dieses Abschnitts über Ziele, Funktionen und Aufgaben der Schule die Beziehung Schule — Gesellschaft im Vordergrund der Betrachtung gestanden, so wird in diesem zweiten Teil der Blick auf die Bedingungen und Mechanismen der Vermittlung von Qualifikationen und Wertorientierungen in der Schule gerichtet. Die in der Schule angestrebten Qualifikationen und Wertorientierungen können psychologisch als *Verhaltensschemata* mit einer je spezifischen *affektiv-motivationalen Tönung* beschrieben werden (Aebli 1969, 152–160). Verhaltensschemata sowie deren affektiv-motivationale Komponenten werden in Lernprozessen aufgebaut bzw. verändert. Dementsprechend besteht die primäre Aufgabe der Schule darin, bei der heranwachsenden Generation *Lernprozesse anzuregen und zu fördern*, welche bei den Schülern zu den angestrebten strukturellen und affektiv-motivationalen Veränderungen im Verhalten und Erleben führen.

Struktur und Funktionsweise der Schule sind von dieser Zielsetzung her zu entwickeln und zu begründen. In diesem Sinne charakterisiert Roth (1969, 56 ff.) die Schule als einen Versuch, angestrebte Lernprozesse gezielt einzuleiten und zu steuern. Es geht in der Schule in erster Linie um *gelenkte und lenkbare Lernprozesse*, ohne jedoch darauf beschränkt zu sein, denn es finden in ihr auch zahlreiche un gelenkte und verborgene Lernprozesse statt, die nicht ausdrücklich intendiert und geplant sind („hidden curriculum“). Auch ist die Schule nicht die einzige Stätte, durch

welche bei der Schuljugend Lernprozesse angeregt und gefördert werden. Neben ihr wirken als Informations- und Erziehungsfelder die Familie, die Kirchen, die Altersgruppen, die Berufswelt, Massenmedien, Reisen, Bücher, Bibliotheken u. a. m. Diese Lernbereiche unterscheiden sich von der schulischen Lernumwelt einmal in bezug auf ihre besondere Zielsetzung und Funktion und zum anderen in bezug auf die Art und Weise der Anregung und Steuerung von Lernprozessen. Die primäre Aufgabe der Schule liegt darin, Lernprozesse zu *organisieren*; in außerschulischen Lernfeldern dagegen sind in der Regel andere Zwecke (z. B. kustodiale, informative, gesellige) vorherrschend. Hinsichtlich der Organisation von Lernprozessen hebt sich die Schule von diesen zudem durch einen höheren Grad an Planmäßigkeit und Strukturierung ab. Die Anregung und Steuerung *schulischer* Lernprozesse geschieht vorwiegend in der *Form von Unterricht*, d. h. von planmäßig-systematischer Lehre, während im außerschulischen Bereich Lernprozesse vielfach unbeabsichtigt oder in geringerem Maße gesteuert ablaufen. Aus diesem Grunde definiert Schulz (1969, 32 ff.) die Schule als „Organisation von Unterricht und anderen damit verbundenen kommunikativen Prozessen“ und begründet aus dieser Betrachtungsweise heraus die Notwendigkeit einer *didaktischen Theorie der Schule*. Danach soll die Schulorganisation von den Anforderungen des Unterrichts her entwickelt bzw. auf diese abgestimmt werden. Im gegenwärtigen Schulsystem ist das Verhältnis zwischen Didaktik und Schulorganisation eher umgekehrt: Die didaktische Planung wird durch schulorganisatorische Gegebenheiten hinsichtlich der Flexibilität des Unterrichts eingeschränkt (Rumpf 1971). Im Rahmen einer didaktischen Theorie der Schule sollte nicht mehr die Schulorganisation als bestimmender Faktor von Unterricht, sondern der Unterricht als Bestimmungsgröße gesehen und der Theorie der Schule zugrunde gelegt werden. Die Schule ist in ihrem äußeren Erscheinungsbild also wesentlich durch *systematische Lehre* oder Unterricht gekennzeichnet; indessen finden in ihr auch zahlreiche Lernvorgänge statt, die nicht so sehr durch systematische Lehre als vielmehr durch die *schulische Subkultur* und *soziale Erfahrungsmöglichkeiten* der Schüler in der Schule ausgelöst und angeregt werden. Auf diese weniger offensichtlichen, aber ebenso wichtigen Lerngelegenheiten in der Schule hat nicht zuletzt die Reformpädagogik aufmerksam gemacht, indem sie die Bedeutung der Schule als *Erziehungsstätte* betonte (vgl. Lietz 1911; Dewey 1916; Wyneken 1913). Die (vermuteten) sozialerzieherischen Wirkungen des *Schullebens* auf die Schüler waren in der jüngeren Schulgeschichte häufig zentraler Ansatzpunkt schulischer Reformvorschläge und -projekte (Landerziehungsheime, Jenaplan-Schule, Odenwald-Schule, Waldorf-Schule). Als jüngstes Beispiel sind die

Gesamtschulversuche zu nennen, die ebenfalls eine ausdrückliche sozial-erzieherische Zielsetzung verfolgen: Durch die Zusammenführung von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft und Leistungsfähigkeit (z. B. im Kernunterricht) soll auch auf der Sekundarstufe die *soziale Integration* aller Kinder gefördert werden.

Auf die Bedeutsamkeit dieser nicht-intendierten und häufig auch nicht beachteten sozialen Lernprozesse in der Schule hat u. a. Parsons hingewiesen. In einer Analyse der Rolle der Grundschule für die Sozialisation der Schüler (Parsons 1959) weist er darauf hin, daß die Schüler bereits in den ersten Schuljahren neben dem Erwerb von Kulturtechniken und sonstigen schulischen Leistungen auch soziale Erfahrungen machen, die — verglichen mit den Schulleistungen — für ihre Sozialisation ebenso, wenn nicht sogar noch bedeutsamer sind. Der einzelne Schüler erfährt insbesondere, daß in der Schule Leistungsanforderungen gestellt werden, welche zu einem kleinen Teil auf die Bedürfnisse, Besonderheiten und Möglichkeiten des einzelnen Kindes Rücksicht nehmen und daß diese Leistungen an allgemeinen (universellen) Leistungsmaßstäben gemessen und bewertet werden. Er macht ferner die Erfahrung, daß seine soziale Stellung in der formellen Klassengruppe aufs engste mit den erzielten Leistungen zusammenhängt. Auf diese Weise wird der Schüler mit dem gesellschaftlichen Faktum vertraut gemacht, daß Leistungen und Verhaltensweisen an Normen und Maßstäben gemessen und bewertet werden, die für alle gelten, und daß für unterschiedliche Leistungen unterschiedliche Belohnungen vergeben werden. Da diese Erfahrung innerhalb der Familie nicht oder nur in geringem Maße vermittelt werden, erfüllt die Schule diesbezüglich eine wichtige sozialisierende Funktion.

Welches sind nun die hauptsächlichsten Faktoren, welche nichtformalisierte soziale Lernprozesse in der Schule auslösen und bedingen? Neben den formellen Anforderungen und Maßstäben der Schule spielen die informellen Normen und Werte der *schulischen Subkultur*, die *sozialen Erfahrungen* im Umgang mit Klassenkameraden und Lehrpersonen sowie *strukturelle Aspekte* der schulischen Umwelt wie Leistungsdruck, Arbeits- und Lernformen, Differenzierungsformen, soziale Kontrolle, Interaktionsstil usw. für soziale Lernvorgänge bei den Schülern eine wichtige Rolle (vgl. Fend 1971b; Schreiner 1973; Hedinger & Scheier 1975). Lehrer, Lehrpläne und amtliche Bewertungskriterien repräsentieren nach Waller (1932) die *formelle* schulische Subkultur, während die *informelle* vornehmlich von der Schülerschaft und wechselnden Gruppierungen in ihr getragen wird.

Zur Auswirkung struktureller Merkmale der Schule auf die soziale Entwicklung der Schüler liegen erst vereinzelt empirische Arbeiten vor. In

einer breit angelegten Studie untersucht eine Forschungsgruppe an der Universität Konstanz unter der Leitung von Fend die Beziehungen zwischen strukturellen Merkmalen auf der Sekundarstufe eines Schulsystems (z. B. Grad der Selektivität, Ausmaß an Entscheidungsmöglichkeiten und alternativen Belohnungsquellen innerhalb des formellen Systems Schule, Grad der Transparenz schulischer Anforderungen) und vorherrschenden Orientierungsmustern der Schüler gegenüber der Schule (z. B. defensiv-konformistische Haltung vs. positives Engagement). Zu Vermutungen über Beziehungen zwischen jeweils vorherrschenden Unterrichtspraktiken und bestimmten Lern- und Arbeitsstrategien auf Seiten der Schüler sowie über den Zusammenhang von individueller Leistungsbeurteilung und dem Auftreten von Konkurrenzdenken und extrinsischer Motivation — wie von gewissen Autoren behauptet (vgl. Gamm 1970) — fehlen bisher entsprechende empirische Untersuchungen.

Eine weitere bedeutsame Determinante schulischer Sozialisationsprozesse ist die Person des Lehrers. Der Lehrer ist als eine zentrale Bezugsperson der Schüler Modell und Identifikationsfigur für ihr *Beobachtungslernen* (vgl. Bandura 1971). Durch Imitation werden unter gewissen Voraussetzungen (Anerkennung des Lehrers) von den Schülern Einstellungen, Wertorientierungen und Verhaltensmuster des Lehrers übernommen, ohne daß dieser bewußt einen entsprechenden Einfluß ausübt.

#### 4. Die Binnengliederung der Schule

Aus der Sicht einer didaktisch orientierten Theorie der Schule stellt die *Schulorganisation* den äußeren, d. h. räumlichen, zeitlichen und sozialen Rahmen dar, in dem Unterricht inhaltlich und methodisch realisiert wird. Dementsprechend wird durch schulorganisatorische Bestimmungen geregelt, wie die Lernenden qualitativ und quantitativ *gruppiert* werden sollen (soziale Gruppierung); wie die *Lernzeiten einzuteilen* und anzuordnen sind (Stundentafeln, massiertes vs. verteiltes Lernen); wann und wie sich die *Schullaufbahnen verzweigen* (Differenzierung) und wie die *Zuweisungen* zu den verschiedenen Schulzügen geschehen sollen; wie die *Übergänge* von einer Schulstufe zur anderen und in höhere Klassenstufen zu bewerkstelligen sind; welche *räumlich-architektonische Umwelt* (Schulhausbau) für die Erteilung des Unterrichts geschaffen werden soll und ähnliches mehr.

Die aufgezählten Organisationsprobleme lassen sich wie folgt gruppieren:

- Aufbau und Differenzierung des Schulsystems
- Gruppierungsformen der Schüler zu Unterrichtszwecken
- Zeitliche Gliederung des Unterrichts

#### 4.1. Aufbau und Differenzierung des Schulsystems

Im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens sind die verschiedenen schulorganisatorischen Systeme wesentlich durch zwei Strukturmerkmale charakterisiert (vgl. Robinsohn & Thomas 1968):

- Zeitpunkt der Gabelung der Schullaufbahn in verschiedene Bildungswege (Zeitpunkt der Auslese)
- Art und Ausmaß der Differenzierung des allgemeinbildenden Schulsystems.

Anhand dieser Strukturmerkmale lassen sich die *Einheitsschule* in sozialistischen Staaten, die *gesamtschulartigen Systeme* Englands, Schwedens und der USA sowie das *traditionelle dreigliedrige vertikale Schulsystem* Deutschlands und der Schweiz voneinander abgrenzen.

##### 4.1.1. Der Zeitpunkt der Differenzierung

Im traditionellen dreigliedrigen Schulsystem erfolgt die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg verhältnismäßig früh, d. h. nach dem vierten, fünften oder sechsten Schuljahr — in der Einheitsschule dagegen erst kurz vor Abschluß der Pflichtschulzeit. In gesamtschulartigen Systemen ist die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg auf der Grundlage der Leistungs- und Interessenentwicklung des einzelnen Schülers selbst noch in höheren Klassen revidierbar.

Die Festsetzung des *Zeitpunkts der Differenzierung der Schullaufbahn* ist davon abhängig, wie das pädagogische Prinzip der individuellen Förderung interpretiert und die Rolle der Schule für die gesellschaftliche Entwicklung verstanden werden (vgl. Scheuerl 1968, 94 ff.). Wenn man davon ausgeht, daß die leistungsmäßigen und motivationalen Unterschiede (berufliche Aspirationen) zwischen den Schülern bereits zu einem frühen Zeitpunkt deutlich ausgeprägt und durch soziale bzw. erzieherische Einflüsse nicht mehr wesentlich verändert werden können oder durch die Schule verändert werden sollen, so spricht das Prinzip der individuellen Förderung für eine frühe Trennung der Schüler nach Schularten.

Ist man dagegen der Meinung, daß allfällige Unterschiede zwischen den

Schülern im wesentlichen sozial bedingt sind und durch gezielte erzieherische Bemühungen auf jeder Altersstufe mindestens zum Teil ausgeglichen werden können und sollen, so ist das Prinzip der individuellen Förderung im Sinne einer möglichst langen gemeinsamen Schulung aller Schüler zu interpretieren.

##### 4.1.2. Differenzierungsformen

Die Aufgliederung des allgemeinbildenden Schulwesens in bezug auf das Bildungsangebot (curricularer Aspekt) und in bezug auf die Bildungslaufbahn zum Zwecke des Erwerbs unterschiedlicher Qualifikationen und/oder der Förderung individueller Begabungen und Aspirationen wird in der Schultheorie unter dem Begriff der *Differenzierung* abgehandelt (vgl. Robinsohn & Thomas 1969; Scheuerl 1968; Moser 1971).

In der schulpädagogischen Diskussion wird häufig zwischen „äußerer“ und „innerer“ Differenzierung unterschieden (vgl. Scheuerl 1968, 112 ff.). Die Relationsbegriffe „außen“ und „innen“ beziehen sich dabei in der Regel auf den Klassenverband, so daß alle Leistungs- und Interessengruppierungen innerhalb der Klasse (Gruppenunterricht, Arbeitsgemeinschaften, Projektunterricht) als „innere“, alle Gruppierungen, die auf Zeit oder Dauer über den Klassenverband hinausgreifen (Schularten, Leistungs- und Niveaueurse) als „äußere“ Differenzierung bezeichnet werden.

Der Differenzierungsbegriff umfaßt zwei verschiedene Aspekte, die zueinander in einer engen Beziehung stehen: die Variation des Bildungsangebots (*curriculare Differenzierung*) und die Aufteilung der Schülerschaft nach Eignung bzw. Neigung (*soziale Differenzierung*).

Erfolgt die Gliederung des Bildungsangebots und der Schülerpopulation nach *allgemeinen* Bildungszielen oder Verhaltensmerkmalen der Schüler (Begabung, Aspiration), so spricht man von *fachübergreifender Differenzierung*. Von *fachgebundener Differenzierung* dagegen spricht man, wenn das Bildungsangebot und die Gruppierung der Schüler von Fach zu Fach je nach Leistungsfähigkeit und Interesse der Schüler variiert. Die Gliederung eines Schulsystems in unterschiedliche Schularten und -typen mit je eigener Zielsetzung und curricularer Ausprägung ist das klassische Beispiel fachübergreifender Differenzierung. Das in gesamtschulartigen Systemen übliche Angebot von Leistungs- und Wahlkursen für einzelne Fächer und die damit zusammenhängende wechselnde Gruppierung der Schüler dagegen ist ein Beispiel fachgebundener Differenzierung. In der Einheitsschule wird auf eine äußere Differenzierung zumindest während der Pflichtschulzeit in der Regel verzichtet.



Welches sind die Argumente für die eine oder andere Differenzierungsform? In jedem Fall wird auf das *Prinzip der individuellen Förderung* Bezug genommen. Der widersprüchlichen Interpretation dieses Prinzips liegen indessen unterschiedliche psychologische und pädagogische Annahmen zugrunde. Im Falle der fachübergreifenden Differenzierung geht man davon aus, daß sich die Schüler hinsichtlich einer allgemeinen Leistungsfähigkeit (z. B. eines allgemeinen Intelligenzfaktors) unterscheiden und dementsprechend aufgrund dieses Merkmals gruppiert und inhaltlich gefördert werden sollen. Der fachgebundenen Differenzierung liegt dagegen die Annahme eines inhaltspezifischen Leistungsprofils bei den Schülern zugrunde, dem auch curricular Rechnung getragen werden soll. In beiden Fällen ist zu überlegen, inwieweit durch differenzierende Maßnahmen Unterschiede im Verhalten der Schüler verstärkt statt ausgeglichen werden.

Ein weiterer Gesichtspunkt zur Kennzeichnung des allgemeinbildenden Schulsystems ist das *Ausmaß der Differenzierung*. Es gibt Schulsysteme, die in zahlreiche Schularten bzw. Bildungswege aufgegliedert sind, andere Systeme dagegen sind verhältnismäßig wenig differenziert. Das Schulsystem vieler westlicher Staaten ist *mehrgliedrig* („Dreigliedrigkeit“ des allgemeinbildenden Schulsystems), während in östlichen Staaten die Tendenz zur Einheitlichkeit des allgemeinbildenden Schulsystems vorherrscht (Idee der „Einheitsschule“).

Welche pädagogischen und politischen Motive liegen einem mehrgliedrigen Schulsystem zugrunde? In der pädagogischen Ideengeschichte stellt Schleiermacher (1826) zum ersten Mal ein begründetes geschlossenes System der Mehrgliedrigkeit des Schulwesens dar. Auch in der jüngeren pädagogischen Literatur gibt es immer wieder interessante Versuche, Schultypen und Begabungstypen miteinander zu koordinieren oder Auslese-kriterien für verschiedene Schulgattungen mit Begabungsrichtungen und Begabungshöhen in Einklang zu bringen. Und es gibt andererseits Versuche, Schulbildungstypen und -ebenen mit den Ansprüchen von Berufsgruppen und gesellschaftlichen Bedürfnissen zu harmonisieren (nach Scheuerl 1968, 101 ff.).

#### 4.1.3. Vertikaler vs. horizontaler Schulaufbau

Ein immer wiederkehrendes Thema der jüngeren schulpolitischen Diskussion ist das Problem der *vertikalen* und *horizontalen* Gliederung des Bildungswesens. Was hat es mit dieser Unterscheidung auf sich? Veranschaulicht man sich mittels vereinfachter schematischer Aufrisse der Bil-

dungsstufen und -wege die Grundmöglichkeiten der Schulgliederung, so ergeben sich folgende idealtypische *Organisationsformen* (vgl. Scheuerl 1968, 106 ff.):

das „*Säulenschema*“, das es in reiner Ausprägung in unserem Kulturkreis heute nicht mehr gibt. Das Bild der „Säulen“ besagt, daß hier verschiedene in sich abgeschlossene und in bezug auf Zielsetzung und Dauer voneinander abgehobene Schulformen von ihren Anfangs- bis zu ihren Endpunkten unverbunden (parallel) nebeneinander stehen;

das „*Stufenschema*“, das es ebenfalls nirgends in reiner Form gibt. Das Bild der „Stufen“ besagt, daß hier die „horizontale“ Homogenität aller Bildungsabschnitte in organisatorischer und curricularer Hinsicht das vorherrschende Prinzip ist.

In der Schulwirklichkeit haben wir es überall mit *Mischformen* zu tun. Auf eine oder mehrere Stufen, die die Schüler verschiedener Bildungswege gemeinsam durchlaufen, folgen „vertikal“ unterschiedene, parallele Bildungswege (im Schema als Säulen darstellbar) von unterschiedlicher Zielsetzung und Dauer. Wer das traditionelle Schulsystem, wie es z. B. in den einzelnen Schweizer Kantonen mit jeweils eigenständigen Ausprägungen besteht, als *vertikal gegliedert* charakterisiert und dem horizontal gegliederten Aufbau der *integrierten Gesamtschule* gegenüberstellt, begeht eine unzulässige Vereinfachung. Seit der Einführung der für alle Kinder gemeinsamen Primarschule und den Bemühungen um Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schulgattungen gibt es auch im schweizerischen Schulsystem keine reinen „Säulen“ mehr, sondern nur noch Teilstrecken im Gesamtsystem, die parallel auf vorangegangene „Stufen“ aufbauen. Auf der anderen Seite gibt es weder in der integrierten Gesamtschule noch in der Einheitsschule nach sowjetischem Muster reine „Stufen“ ohne jede Ausrichtung auf die Verschiedenheit der späteren Bildungs- und Berufswege, also ohne jedes vertikale Ordnungsprinzip. In der Gesamtschule kommt es durch eine variable Kern- und Kursgruppierung zu einem Ausgleich zwischen vertikalen und horizontalen Aufbauprinzipien.

Welches der beiden Organisationsprinzipien in einem bestehenden Schulsystem oder in einem programmatischen Entwurf dominiert, kann mittelbar an einzelnen Tendenzen in der Schulorganisation abgelesen werden: Eine möglichst frühe Differenzierung der gemeinsamen Schullaufbahn (Primarstufe) in curricular und organisatorisch eigenständige Schulformen deutet auf das Vorherrschen des *vertikalen* Gliederungsprinzips; eine möglichst lange Offenheit und Revidierbarkeit der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg, institutionell gesicherte Gelegenheiten zur Erprobung von Leistungsfähigkeit und Interesse (Förder- bzw. Beobach-

tungsstufe) sowie der Beratung über den weiteren individuellen Bildungsweg (z. B. Laufbahnberatung) und sukzessive Differenzierung des Bildungsangebots sind kennzeichnend für das Vorherrschen des *horizontalen* Gliederungsprinzips.

Vorherrschendes Aufbauprinzip im Sekundarbereich der kantonalen Schulsysteme der Schweiz ist die vertikale Organisationsform: Auf die für alle Kinder gemeinsame Primarschule bauen in der Regel drei Schularten von unterschiedlicher Dauer und Zielsetzung auf: die Volksschuloberstufe, die Sekundarschule (oder Realschule) und das Gymnasium (oder Mittelschule). Psychisch oder physisch behinderte Kinder können ihre Schulpflicht durch den Besuch einer entsprechenden Sonder- oder Hilfsschule erfüllen. Die einzelnen in sich z. T. weiter aufgegliederten Schularten (vgl. die verschiedenen Mittelschultypen) auf der Sekundarstufe sind sowohl organisatorisch (getrennte Schulleitung) als auch curricular (Lehrplangestaltung) weitgehend eigenständig und in Zielsetzung und Dauer auf unterschiedliche Berufs- und Studienwege ausgerichtet. Indessen zeichnet sich auch in der Schweiz die Tendenz ab, die horizontalen Strukturmerkmale des Schulsystems (gemeinsame Primarstufe) durch Schulkoordination und Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulgattungen auch auf der Sekundarstufe weiter auszubauen. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die Schulversuche im Kanton Genf (Cycle d'Orientation de l'Enseignement; vgl. François u. a. 1975) und die verschiedenen Gesamtschulversuche in einzelnen Kantonen (vgl. Haeberlin 1972) zu erwähnen, die alle das horizontale Aufbauprinzip betonen.

Welche schulpolitischen und pädagogischen Leitbilder liegen den beiden Aufbauprinzipien zugrunde? Befürworter des *horizontalen* Organisationsprinzips erhoffen sich von einer Ausdehnung der *gemeinsamen* öffentlichen Erziehung über die Primarstufe hinaus eine *Verminderung der* in vertikal gegliederten Schulsystemen nachgewiesenen *Sozialanlese* (vgl. Thomas 1967, 27 ff.), positive Auswirkungen auf die *soziale Integration* von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft, eine *breite Begabungsförderung* und Allgemeinbildung, die *allen* Kindern zugute kommt (vgl. Robinsohn & Thomas 1968, 65 ff.). Verteidiger des *vertikalen* Organisationsprinzips rechtfertigen die frühzeitige Trennung der Schullaufbahn durch Bezugnahme auf das Prinzip der *individuellen* Begabungsförderung und auf die *Auslesefunktion* der Schule für verschiedene Bildungs- und Berufswege. Die beiden Organisationsprinzipien der Schule stehen – bildungspolitisch gesehen – im Spannungsfeld zwischen dem Prinzip der Chancengleichheit auf der einen Seite und dem der Auslese auf der andern Seite.

Die Aufbauprinzipien eines Schulsystems haben ihre Konsequenzen bis in die methodische und pädagogische Arbeit jeder einzelnen Schulklasse hinein. Sie bedingen einerseits durch ihre stufenmäßigen Zuordnungen oder Differenzierungen jeweils auch spezifische Akzentuierungen und Abgrenzungen in den Lehrplänen; andererseits sind den Bemühungen um die Förderung eines einzelnen Kindes und Jugendlichen nicht selten schulorganisatorisch bedingte Schranken gesetzt (vgl. Scheuerl 1968, 112).

#### 4.2. Die Gruppierung der Schüler zu Unterrichtszwecken

Im Unterschied zur Hauslehrerunterweisung wird der Unterricht in der Schule vorwiegend als *Gruppeninstruktion* erteilt. Die Frage nach sinnvollen *Gruppierungskriterien* (Alter, Intelligenz, Leistungshöhe...) und nach der optimalen *Gruppengröße* ist ein Grundproblem der Unterrichtsorganisation, das Gegenstand zahlreicher systematischer und empirischer Studien ist (vgl. Flehsig 1969). In didaktischer Hinsicht ist die Art der *Sozialgruppierung* in der Schule mit dem Differenzierungsbegriff verbunden (vgl. Moser 1971, 81 ff.), welcher Verfahren zur Bildung möglichst homogener Lerngruppen umfaßt.

##### 4.2.1. Gruppengröße

In bezug auf die Gruppengröße herrscht gegenwärtig die Auffassung vor, daß der Unterricht um so effektiver sei, je kleiner die Lerngruppe ist. Diese Ansicht ist wissenschaftlich nicht zu stützen. In einer breit angelegten internationalen Studie konnte Husén (1967) im Bereich von Gruppengrößen zwischen 25 und 40 Schülern keinen Zusammenhang zwischen dem Unterrichtserfolg in Mathematik und der Klassenfrequenz nachweisen. Die Gruppengröße wirkt sich allerdings mittelbar auf den Unterrichtserfolg aus, indem die Anzahl der Schüler in einer Klasse den Unterrichtsstil des Lehrers beeinflusst. Bei großen Klassen dominieren notgedrungen Formen des Frontalunterrichts (verbaler Vortrag, darbietende Lehrformen) gegenüber Unterrichtsformen, die auf Individualisierung der Lehre und aktive Beteiligung der Schüler abzielen, wie sie in kleineren Klassen möglich sind (vgl. Rumpf 1966a).

Die Frage nach der optimalen Gruppengröße läßt sich also nicht allgemein beantworten. Sie ist vom jeweiligen Unterrichtszweck und dem dafür geeigneten Lehrverfahren abhängig. Für Informationsvermittlung und darbietende Lehrformen (z. B. Filme, Vorträge, Einführung in ein Sachgebiet) hat sich der *Großgruppenunterricht* durchaus bewährt. Für projekt-

orientierten Unterricht und individualisierte Lehrformen sind indessen kleinere Gruppen geeigneter. Organisationsmodelle mit flexiblen Gruppengrößen könnten diesem Umstand am besten Rechnung tragen.

#### 4.2.2. Gruppierungskriterien

Gruppeninstruktion setzt eine gewisse Angleichung der Lernvoraussetzungen bei den jeweiligen Adressaten des Unterrichts voraus, weil das Unterrichtsprogramm in diesem Rahmen nur in beschränktem Maße auf die speziellen Lernbedürfnisse und -voraussetzungen des einzelnen Schülers abgestimmt werden kann. Bei der Festsetzung von Gruppierungskriterien ist dementsprechend einmal abzuklären, ob sie *unterrichts- bzw. lernrelevant* sind. Zum anderen sind auch *sozialerzieherische und sozialpsychologische* Gesichtspunkte zu berücksichtigen, wenn man den erzieherischen Auftrag der Schule ernst nimmt. Je nachdem, ob der didaktische oder sozialerzieherische Gesichtspunkt im Vordergrund des Interesses steht, gehen die Meinungen über die Kriterien einer sinnvollen Differenzierung oder Homogenisierung auseinander (vgl. Haller 1971; Teschner 1971).

##### *Jahrgangsklasse*

In unserem Schulsystem bildet das *Alter* das wichtigste Kriterium für die Zusammensetzung von Lerngruppen. Dieses Gruppierungskriterium beruht auf der Annahme eines *alterstypischen Verhaltens*: Unter dieser Voraussetzung ist das Alter ein Kriterium zur Bildung von Lerngruppen mit relativ homogenem Eingangsverhalten. Diese Annahme entspricht jedoch der Wirklichkeit nur in beschränktem Maße, weisen doch Kinder gleichen Alters z. T. erhebliche *Unterschiede* im Leistungs- und Entwicklungsniveau auf, die durch soziale und andere Faktoren bedingt sind, so daß aufgrund des Alters zusammengestellte Lerngruppen in der Regel leistungsmäßig ziemlich heterogen sind. Die *Jahrgangsklasse* hat sich als vorherrschende Organisationsform des Unterrichts wohl deshalb so lange gehalten, weil sie aus administrativer Sicht im Vergleich zu anderen Gruppierungsformen mit variablen Einschulungs- und Versetzungsterminen (vgl. Stammklassensystem in Jenaplan-Schulen) leichter zu handhaben und zu kontrollieren ist (vgl. Haller 1971, 176 ff.).

Eine indirekte *Folge* der Gliederung von Lerngruppen nach dem Alter ist das Repetentenproblem. Durch das alljährliche Ausscheiden („Sitzenbleiben“) von leistungsschwachen Schülern aus dem Klassenverband soll die leistungsmäßige Heterogenität einer Altersgruppe auf ein didaktisch trag-

bares Maß eingeschränkt werden. Die ziemlich heterogene Zusammensetzung einer Jahrgangsklasse führt ferner häufig dazu, daß Unterricht und Leistungsbeurteilung auf den Durchschnittsschüler abgestimmt werden. Dieser Umstand hat vielfach zur Folge, daß die „guten“ Schüler gelangweilt und die „schwachen“ überfordert werden.

##### *Gruppierung nach Fähigkeit — oder Tüchtigkeitsgruppierung*

In anderen Modellen der Unterrichtsorganisation versucht man, die leistungsmäßige Heterogenität einer Jahrgangsklasse auszugleichen, indem man neben dem Alter zusätzlich noch die allgemeine Intelligenz oder schulische Leistungshöhe als Gesichtspunkte der Schülergruppierung berücksichtigt. In dem als „streaming-system“ oder *fachübergreifende Tüchtigkeitsgruppierung* bekannten Organisationsmodell werden die Schüler einer Altersstufe nach ihrer durchschnittlichen Leistungshöhe oder allgemeinen Intelligenz parallelen Klassenzügen zugewiesen. Diese Organisationsform ist allerdings an große Schulen mit zwei oder mehreren Klassenzügen gebunden.

Gegen diese Form der homogenen Leistungsgruppierung sind zahlreiche kritische Einwände erhoben worden (vgl. Sander u. a. 1967, 110 ff. sowie Haller 1971, 178 ff.):

Die homogene Leistungsgruppierung führt bei den Schülern zu einer Anpassung des schulischen Anspruchsniveaus und der Schulleistung an die soziale Einschätzung, wie sie in der Zuordnung zu verschiedenen Leistungs- und Fähigkeitsgruppen zum Ausdruck kommt. Rosenthal und Jacobsohn (1968) haben in einer Untersuchung zur Abhängigkeit der Schülerleistung von der Lehrererwartung für dieses Phänomen den Ausdruck „Pygmalion-Effekt“ geprägt.

Die Klassifizierung der Schüler nach allgemeinen Leistungs- oder Fähigkeitsmerkmalen begünstigt die Bildung von sozialen Rangordnungen sowohl zwischen den Schülern als auch zwischen den Lehrern der verschiedenen Leistungsklassen.

Das Verfahren der „Tüchtigkeitsgruppierung“ ist nach englischen Erfahrungen nicht geeignet, die Bildungsdefizite sozial schwächerer Schichten auszugleichen (vgl. Jackson 1966).

In leistungsmäßig homogenen Klassenstrukturen gehen wichtige sozialerzieherische Möglichkeiten verloren (z. B. fehlen Vorbilder). Dies kann zur Ausprägung von einseitigen Subkulturen führen (vgl. Morris & Lunzer 1972, Kap. 6).

Die homogene Gruppierung nach der allgemeinen Intelligenz oder Leistungsfähigkeit verkennt die Tatsache, daß das individuelle Leistungsprofil von Fach zu Fach verschieden sein kann.

Neben der fachübergreifenden Tüchtigkeitsgruppierung besteht auch die Möglichkeit, Schüler nach ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit bzw. nach ihren aktuellen Lernvoraussetzungen *pro Fach oder Kurs* zu gruppieren.



Über diese als *fachgebundene Tüchtigkeitsgruppierung* („setting“) bezeichnete Form der Unterrichtsorganisation liegen Erfahrungen aus den Jenaplan-Schulen und verschiedenen Gesamtschulversuchen vor.

#### *Gruppierung nach Interessen*

Auch verschiedene *Neigungs- und Interessenrichtungen* der Schüler können als Kriterien der Unterrichtsorganisation berücksichtigt werden. Individuellen Interessen und Neigungen kann schulorganisatorisch durch ein Angebot von Wahlpflichtkursen, von frei wählbaren Arbeitsgemeinschaften sowie von Wahlkursen mit unterschiedlicher thematischer Akzentuierung innerhalb eines Unterrichtsfaches Rechnung getragen werden.

Durch das Angebot von *Wahlmöglichkeiten* in bezug auf die Thematik oder den Grad der Schwierigkeit eines Lerninhalts soll einerseits die „freie Entfaltung des Schülers“ gefördert und andererseits seine Selbstverantwortlichkeit für den Bildungsgang verstärkt werden.

#### *Übergang zur stufenlosen Unterrichtsorganisation*

Variable Einschulungs- und Versetzungstermine aufgrund individueller Lernvoraussetzungen kennzeichnen den Übergang zur sog. *stufenlosen Unterrichtsorganisation* („non-graded school“), bei der auf die Gliederung der Schullaufbahn in Klassenstufen völlig verzichtet wird. Jeder Schüler wird individuell unterrichtet: Seinen Lernvoraussetzungen und Interessen gemäß wird ihm eine bestimmte Programmeinheit zugewiesen, die er dann weitgehend im Selbststudium in der von ihm selbst bestimmten Lerngeschwindigkeit durchlaufen kann. Der Lehrer übernimmt in diesem System vorwiegend die Rolle des Einzelberaters und des Organisators. Die Steuerung des individuellen Lernablaufs erfolgt hierbei z. T. mit Hilfe elektronischer Rechenanlagen („computer-assisted-instruction“) (vgl. Frank 1966). Der wohl bekannteste Schulversuch mit stufenloser Unterrichtsorganisation ist das als „Individually Prescribed Instruction“ (IPI) bezeichnete Projekt des „Learning Research and Development Center“ der Universität Pittsburgh (vgl. Issing 1970). Das IPI-Projekt beschränkt sich vorerst auf lehrgangsartige Kurse und Fächer wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften.

#### *4.3. Der zeitliche Rahmen des Unterrichts*

Damit eine Schule funktionieren kann, müssen neben sozialen und räumlichen auch *zeitliche* Organisationsprobleme wie Schulbeginn, Schuldauer,

Abfolge der Fächer auf verschiedenen Klassenstufen, Stundentafeln, Ferienordnungen und ähnliche mehr gelöst werden. Diese Entscheidungen sind schultheoretisch deshalb von Interesse, weil sich damit einerseits pädagogische und didaktische Annahmen und Zielvorstellungen verbinden und andererseits Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung zu erwarten sind. So werden beispielsweise durch die Art der Stundenplangestaltung bestimmte didaktische Muster begünstigt, andere eingeschränkt oder gar ausgeschlossen (vgl. Rumpf 1966a). Einige zeitliche Aspekte der Unterrichtsorganisation seien im folgenden näher beleuchtet.

##### *4.3.1. Einschulungsalter*

In der Schweiz liegt der gesetzliche Einschulungstermin – kantonal unterschiedlich geregelt – zwischen dem 6. und dem 7. Lebensjahr. Das durchschnittliche Einschulungsalter liegt über den entsprechenden Alterswerten im benachbarten Ausland (Italien, BRD). Das Kind soll offensichtlich nicht zu früh systematischen Leistungsanforderungen ausgesetzt werden und möglichst lang familiäre Geborgenheit erfahren. Bei nachgewiesener Schulreife (z. B. mit Hilfe von Schulreifetests) ist ausnahmsweise auch eine frühere Einschulung – als gesetzlich vorgesehen – möglich. Kinder, welche zum gesetzlichen Einschulungstermin nicht schulreif sind, können vom Schulbesuch für ein weiteres Jahr zurückgestellt werden.

In schultheoretischer Hinsicht ist die Frage nach dem *Alter und den Modalitäten des Schuleintritts* eng verknüpft mit dem Begriff der *Schulreife* (vgl. Schenk-Danziger 1970; Kern 1970; Vieweger 1970; Löschenkohl 1975). Mit Schulreife ist jener soziale und kognitive Entwicklungsstand eines Kindes gemeint, der als notwendige Voraussetzung für die Bewältigung der Anforderungen des Elementarunterrichts angesehen wird. Dieser Begriff stammt aus einer Zeit, in der die psychische Entwicklung vornehmlich als Reifungs- oder Wachstumsphänomen (in Anlehnung an die Biologie) aufgefaßt wurde. Moderne Entwicklungstheorien dagegen deuten die Entwicklung des Kindes als Produkt von Anlage- und Umweltfaktoren, das durch *Lernprozesse* realisiert wird (vgl. Aebli 1969, Beitrag Hedingen im Band 3 dieser Reihe). Um einseitige entwicklungstheoretische Implikationen zu vermeiden, spricht man anstatt von Schulreife besser von *Schulfähigkeit* (Schenk-Danziger 1970, 9).

Schulfähigkeit ist ebenso wie Schulreife ein Relationsbegriff, dessen eine Bezugsgröße das Kind (Entwicklungsstand) ist und dessen andere Bezugsgröße die Anforderungen des derzeitigen Anfangsunterrichts in der Primarschule sind. Bei der Festsetzung des Einschulungsalters und der

Schuleintrittsmodalitäten sind also beide Bezugsgrößen zu berücksichtigen und als veränderbar zu betrachten.

Grundlegend für die Festsetzung eines *einheitlichen Mindestalters* für den Schuleintritt ist die Altersabhängigkeit des Entwicklungsstandes. Der für den Schuleintritt notwendige soziale und kognitive Entwicklungsstand wird in unserer Kultur durchschnittlich zwischen dem 6. und 7. Lebensjahr erreicht. Die Korrelation zwischen Alter und Entwicklungsstand wird allerdings durch soziale (Milieueinflüsse) und individuelle Faktoren (Anlagen) abgeschwächt. Diese Faktoren bedingen Entwicklungsunterschiede, die als Vorsprung (Akzeleration) bzw. Rückstand (Retardation) interpretierbar sind.

Wie kann man den auftretenden Entwicklungsunterschieden in pädagogisch und sozial verantwortbarer Weise gerecht werden? Von einzelnen Autoren wird ein *flexibles Schuleintrittsalter* gefordert (Schenk-Danziger 1970; Kern 1970). Ansätze dazu finden sich in der gegenwärtigen Einschulungspraxis in der Form von Zurückstellungen vom Schulbesuch im Falle ausgeprägter Retardierung und vorzeitiger Einschulung für besonders akzelerierte Kinder. Gegen eine generelle flexible Handhabung des Einschulungsalters spricht die Tatsache, daß Schulfähigkeit nicht nur eine Frage der Zeit, sondern vornehmlich eine Frage der Lernangebote und der gezielten Förderung ist. Die Zurückstellung entwicklungsmäßig retardierter Kinder ist für diese ohne nennenswerten Vorteil, wenn sie in eine anregungsarme Umwelt zurückgestoßen werden und ihnen keine gezielte (kompensatorische) Förderung zuteil wird. Es sollte deshalb ein pädagogisches und soziales Anliegen sein, Kindern mit Entwicklungsrückständen spätestens zum Zeitpunkt des Einschulungsalters in gleichem Maße wie schulfähigen Kindern eine gezielte Förderung angedeihen zu lassen. Diese Förderung muß allerdings nicht notwendigerweise im Rahmen der Normalklasse, sondern kann auch im Rahmen von Schulkindergärten oder gesonderten Förderprogrammen erfolgen. Gegen eine generelle Früheinschulung besonders begabter bzw. akzelerierter Kinder spricht die Tatsache, daß kognitive Schulfähigkeit nicht notwendigerweise auch soziale Schulfähigkeit bedeutet und deshalb ein verfrühter Schuleintritt sich ungünstig auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken kann (Schenk-Danziger 1970, 60).

Kriterien der Schulfähigkeit lassen sich objektiv durch Bezugnahme auf die Anforderungen, die an den Schulanfänger gestellt werden, bestimmen und beurteilen. Allerdings sind auch diese Anforderungen nicht absolut zu sehen. Sie sind abhängig von der Praxis und Qualität des Elementarunterrichts (Lesemethode, Führungsstil...). Durch didaktische Differenzierungsmaßnahmen (innere Differenzierung) kann, wie wir meinen, Ent-

wicklungsunterschieden pädagogisch sinnvoller entsprochen werden als durch die Vor- oder Nachverlegung der Einschulung.

#### 4.3.2. Verteilung der Unterrichtszeit

Was die zeitliche Gliederung von Unterricht betrifft, lassen sich zwei (gegensätzliche) Grundformen unterscheiden: Einmal eine relativ *gleichmäßige Verteilung* der Unterrichtszeit auf kurze Zeitabschnitte (z. B. Unterrichtsstunden), zum andern eine *konzentrierte Behandlung* eines Unterrichtsgegenstandes über einen längeren Zeitraum hinweg, z. B. in der Form des Epochalunterrichts (vgl. Jenaplan- und Waldorf-Schulen). Als *Epochalunterricht* bezeichnet man jene Form der Konzentration des Unterrichts, bei der jeweils ein Unterrichtsgegenstand über einen längeren Zeitabschnitt hinweg (in der Regel 1–2 Wochen) im Mittelpunkt des Unterrichts steht, der in der Folge von einem anderen für einen ähnlich langen Zeitabschnitt abgelöst wird. Da die Behandlung eines Lehrgegenstandes dabei auf längere Zeitabschnitte (Epochen) aufgeteilt wird, spricht man von Epochalunterricht. Der im Rahmen der Hochschuldidaktik eingeführte Begriff des *Kompakt- oder Intensivkurses* fällt ebenfalls unter die zweite Grundform der zeitlichen Gliederung von Unterricht. Zwischen der verteilten und konzentrierten Form der zeitlichen Unterrichtsgestaltung gibt es mehrere Mischformen mit flexibler Stundenplangestaltung (vgl. Sander u. a. 1967, 162 ff.). Auch die in der Schweiz üblichen sog. *Konzentrationswochen*, in denen in der Regel nur ein Thema unter verschiedenen Gesichtspunkten behandelt wird, sind hier zu erwähnen.

Die zeitliche Gliederung von Unterricht findet institutionell ihren Ausdruck in der *Stundenplangestaltung*. In bezug auf die Zeitdauer einer Unterrichtseinheit sind einerseits lernpsychologische und andererseits didaktische Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Die verteilte vs. konzentrierte Behandlung eines Lehrgegenstandes findet *lernpsychologisch* ihre Entsprechung in den Versuchsbedingungen des *verteilten vs. massierten Übens* (vgl. Foppa 1968, 148 ff.). Welche der beiden Übungsformen für den Unterrichtserfolg vorteilhaft sind, hängt vom jeweiligen *Lehrziel* ab. Für den Erwerb und die Konsolidierung (Übung) von Kulturtechniken etwa – z. B. Schreibunterricht, Stenographie, Maschinenschreiben, intensiver Sprachunterricht, Anwendung und Übung von mathematischen Operationen – ist aus lernpsychologischer Sicht Abwechslung und verteilte Übung zu empfehlen. Für die exemplarische oder systematische Einführung historischer, naturwissenschaftlicher oder sozialwissenschaftlicher Themen können längerfristige Unterrichtseinheiten von Vorteil sein.

Die Zeitdauer einzelner Unterrichtseinheiten ist auch in didaktischer Hinsicht keineswegs neutral. So sind einzelne Unterrichtsverfahren – z. B. Projektunterricht, Team-Teaching, Gruppenarbeit – an längerdauernde Unterrichtsabschnitte gebunden; im Rahmen kürzerer Unterrichtseinheiten können dagegen vorteilhaft verschiedene *Übungsformen* und *darbietende Lehrverfahren* angewendet und eingesetzt werden. Es hängt somit von den Lehrzielen und den diesen entsprechenden Lehr- bzw. Lernverfahren ab, welcher zeitliche Maßstab für eine Unterrichtseinheit pädagogisch sinnvoll ist.

#### 4.3.3. Halbtags- vs. Ganztagschule

Einen weiteren Aspekt der zeitlichen Verteilung des Unterrichts berührt die Frage, ob sich der Unterricht auf einen halben oder ganzen Tag erstrecken soll. Beim *Halbtagsunterricht* (wie er beispielsweise in der BRD und in Italien üblich ist) steht der Nachmittag und der Abend den Schülern zur Erledigung der Hausaufgaben und für die Freizeitgestaltung zur Verfügung. In der *Tagesschule* dagegen ist der Unterricht auch am Nachmittag für alle Kinder obligatorisch und in Einzelfällen versuchsweise mit der 5-Tage-Woche verbunden. Der Halbtagsunterricht entspricht vielfach (weniger in der Schweiz als im benachbarten Ausland) administrativen Bedürfnissen, wie Klassenraumbedarf und Schülertransport. Für die im Zusammenhang mit der Einführung der Gesamtschule (vor allem in der BRD) propagierte *Ganztagschule* (vgl. Sander u. a. 1967, 170 ff.) werden pädagogische und sozialpolitische Argumente angeführt: Die Ganztagschule gestattet ein vielfältigeres Angebot von Interessenkursen und Arbeitsgemeinschaften; die Hausaufgaben können während der Schulzeit unter Anleitung und Betreuung der Lehrer oder pädagogischer Assistenten erledigt werden, was insbesondere Kindern aus ungünstigen Sozialverhältnissen zugute kommt; durch verstärkte Interaktion und Kooperation zwischen den Schülern soll die „soziale Integration“ gefördert werden. Mit der Führung von Ganztagschulen sei es eher möglich, erzieherische Funktionen, die bisher der Familie oblagen, im Interesse der Chancengleichheit sozial benachteiligter Kinder auf die Schule zu übertragen.

## 5. Die Verankerung des öffentlichen Schulwesens der Schweiz in der staatlichen Organisation

Die in die bildungspolitische Diskussion eingebrachten Kritiken in der Schule und die Vorschläge und Entwürfe für eine Schulreform entstammen zur Hauptsache dem angelsächsischen, schwedischen und bundesdeutschen Bereich, stützen sich also auf Erfahrungen mit Schulsystemen, von denen sich das *schweizerische Schulwesen* deutlich unterscheidet. Von daher ergibt sich die Notwendigkeit, in einem eigenen Kapitel die Grundzüge der in der Schweiz geltenden administrativen und rechtlichen Regelungen der Schulorganisation kurz zu umreißen.

Im Gegensatz zu den Nachbarländern Frankreich, Italien und Österreich gibt es in der Schweiz keine einheitliche Schulgesetzgebung und demzufolge kein zentrales Unterrichtsministerium. Ähnlich wie in der *Bundesrepublik Deutschland*, wo die Zuständigkeit für das Schulwesen bei den Ländern liegt, ist die Organisation, Leitung und Beaufsichtigung des Volksschulwesens Sache der Kantone. Der seit 1848 in der Schweizerischen Bundesverfassung verankerte Grundsatz der kantonalen Autonomie in schulischen Belangen entspricht dem eidgenössischen *Prinzip des bildungspolitischen Föderalismus*<sup>1</sup>.

Während die *Schulhoheit* bei den Kantonen liegt, baut sich die *Schulverwaltung* – entsprechend der Struktur des schweizerischen Staatswesens – von unten her auf. Die *Schulträgerschaften* sind größtenteils noch nach alten genossenschaftlichen Verwaltungsformen konstituiert. Die einzelnen Schulgemeinden sind (im Rahmen der kantonalen Schulgesetzgebung) autonom in der personellen Besetzung der Lehrstellen und in der Bestellung der Schulpflege (Schulrat); sie sorgen auch für die Besoldung der Lehrkräfte und für den materiellen Unterhalt der gemeindeeigenen Schul-

<sup>1</sup> Ein Vorschlag zur Revision des Bildungsartikels 27 der Bundesverfassung, der dem Bund u. a. die Befugnis einräumen wollte, die Dauer des obligatorischen Unterrichts einheitlich festzulegen und Vorschriften über die Koordination im Bereich der obligatorischen Schulzeit zu erlassen, vermochte in der eidgenössischen Volksabstimmung vom 4. März 1973 zwar das Mehr der Stimmen (507 358 : 454 463), nicht aber das für eine Gesetzesrevision erforderliche Mehr der Stände (10 $\frac{1}{2}$  : 11 $\frac{1}{2}$ ) auf sich zu vereinigen. Da die Notwendigkeit einer schweizerischen Schulkoordination kaum bestritten wird, ist anzunehmen, daß in einem neuen Bildungsartikel zumindest die *Richtlinienkompetenz* des Bundes aufgenommen werden wird. In einer späteren Phase der Gesetzesrevision dürften die Grundzüge einer gesamtschweizerischen *Bildungskonzeption* mit dem formal schwierig zu fassenden Recht auf Bildung bzw. Ausbildung neu erarbeitet werden. Bis Herbst 1973 sind im Parlament bereits drei entsprechende Anträge (FdP, CVP, SP) vorgelegt worden.



einrichtungen. Zur Finanzierung des Schulwesens erheben die Schulgemeinden eigene Steuern, wobei nach dem Prinzip des Finanzausgleichs der Kanton den Gemeinden Subventionen entrichtet; die Kantone ihrerseits werden vom Bund beim Tragen der Schullasten nach dem Subsidiaritätsprinzip unterstützt.

Die *Schulaufsicht* ist teils nach dem demokratischen, teils nach dem bürokratischen Prinzip organisiert. Die unmittelbare administrative Leitung und Überwachung des Schulbetriebs obliegt der *Schulpflege*. Sie unterstützt den Lehrer bei der Erfüllung seines beruflichen Auftrags und kontrolliert den Unterricht durch regelmäßige Schulbesuche. In den großen Kantonen ist zwischen die *kommunale* Schulpflege und die kantonale Erziehungsbehörde eine *Bezirksschulpflege* zwischengeschaltet, die nach kantonalen Weisungen die Schulen visitiert und zu Händen der obersten Erziehungsbehörde (Erziehungsrat, Erziehungskommission) über den Leistungsstand der Schule und deren besonderen (ökonomischen und lokalen) Verhältnisse Bericht erstattet. Während in einzelnen Kantonen, vorab in den kleineren, die Visitation durch hauptamtlich ernannte (in der Regel didaktisch-methodisch geschulte) Inspektoren besorgt wird, ist in anderen Kantonen die Beaufsichtigung Laieninspektoren anvertraut. Im Kanton Zürich, zum Beispiel, werden die Bezirksschulpfleger bezirksweise gewählt, wobei den *Schulkapiteln* (Gesamtheit der Lehrerschaft eines Schulbezirks) das Recht zusteht, Mitglieder in die Bezirksschulpflegen zu delegieren. Die Oberaufsicht über das kantonale Schulwesen liegt bei der kantonalen Exekutive, dem Regierungsrat, der eines seiner Mitglieder, den Erziehungsdirektor, mit den Angelegenheiten des Erziehungsdepartementes betraut. Ihm zugeordnet ist der *Erziehungsrat*, dem unter dem Präsidium des Departementchefs die (indirekte) Aufsicht über sämtliche Schulanstalten des Kantons, die Festsetzung der Lehrpläne sowie die Approbation der offiziellen Lehrmittel obliegen; ferner berät er, ebenso wie das Parlament, die Gesetze und Verordnungen, die das Schulwesen betreffen und ist verantwortlich für deren Vollzug.

Die Kantone haben auch ein Aufsichtsrecht über die *privaten* Pflichtschulen. Indirekt, nämlich über die Eidgenössische Maturitätsanerkennungsverordnung, werden auch die zahlreichen – meist konfessionell geprägten – privaten Mittelschulen staatlich kontrolliert.

Das *Verhältnis von Schule und Kirche* ist am deutlichsten an der Stellung des Religionsunterrichts innerhalb der öffentlichen Schule abzulesen. Die kantonal unterschiedlichen Regelungen können in drei Gruppen eingeteilt werden (vgl. Egger 1968, 786 f.):

- a) Kantone mit völliger Trennung von Kirche und Schule (Basel-Stadt, Genf, Neuenburg): Das Fach Religion ist im Stundenplan nicht auf-

geführt, was jedoch nicht ausschließt, daß den Schülern fakultativ Gelegenheit zu einem Religionsunterricht geboten wird.

- b) Kantone mit einer obligatorischen nichtkonfessionellen religiösen Unterweisung, die sich auf biblische Geschichte und Sittenlehre beschränkt (Aargau, Bern, Basel-Land, Glarus, Schaffhausen, Solothurn, Thurgau, Zürich). Den Kirchen steht es frei, über das Angebot der Schule hinaus einen fakultativen konfessionellen Religionsunterricht zu organisieren.
- c) Kantone mit obligatorischem konfessionellem Religionsunterricht. Es sind dies jene Kantone (Appenzell Innerrhoden, Appenzell Auser rhoden, Freiburg, Graubünden, Luzern, Nidwalden, Obwalden, St. Gallen, Schwyz, Tessin, Uri, Waadt, Wallis, Zug), in denen eine Konfession die Mehrheit der Bevölkerung umfaßt oder zwischen den Konfessionen ein ausgewogenes paritätisches Verhältnis besteht.

Das Problem der religiösen Unterweisung in der öffentlichen Schule gibt immer wieder Anlaß zu schulpolitischen Diskussionen, in die von katholischer als auch von protestantischer Seite jeweils das Argument des *Elternrechts* eingebracht wird.

„Das Elternrecht gilt als Recht der Eltern, vor allen andern Instanzen zu bestimmen, welche Erziehung ihren Kindern zukommen soll. Das Recht gilt in allen Staaten nicht-kollektivistischer Grundverfassung grundsätzlich als anerkannt. Es ist auch in der Charta der Menschenrechte von San Francisco vom 10. Dezember 1968 in Artikel 26 Absatz 3 verankert“ (Hildebrand 1968, 400).

Das Elternrecht kann allerdings nicht so extensiv ausgelegt werden, als ob der Staat überhaupt nur als Mandatar, d. h. kraft Vollmachterteilung der Eltern Erziehungsbefugnisse hätte. Das Subsidiaritätsprinzip hat insofern keine uneingeschränkte Geltung, als der Staat für seine Bürger ein Eigenrecht auf Erziehung und (Aus-)Bildung beansprucht (was u. a. in der Festsetzung der Schulpflicht und bei der Ahndung unentschuldigter Unterrichtsabsenzen zum Ausdruck kommt).

Die im Zuge der Demokratisierung des Schulwesens nach 1918 und nach dem Zweiten Weltkrieg in allen bundesdeutschen Ländern organisierten *Elternbeiräte* haben in der Schweiz, trotz vereinzelter Vorstöße und Versuche, kaum eine institutionelle Entsprechung gefunden. Die Zurückhaltung gegenüber einer rechtlichen Verankerung der Elternmitwirkung in der Schule mag einen Grund darin haben, daß in der direkten Demokratie den Eltern gemäß ihren Rechten als Stimmbürger sowohl in kantonalen (z. B. Schulgesetzgebung) als auch in kommunalen Schulangelegenheiten (z. B. Besetzung der Lehrstellen, Wahl der Schulpfleger, Ausstattung der Schule) wichtige Entscheidungskompetenzen zukommen.

Gesamtschweizerische schulpolitische Diskussionen wickeln sich stets in einem Kräftefeld ab, dessen beide Pole durch den Föderalismus einerseits und den Zentralismus anderseits markiert sind. Der im 19. Jahrhundert zwischen den Verteidigern der föderalistischen und den Befürwortern einer zentralistischen Staatsauffassung gefochtene und schon zweimal zugunsten der kantonalen Autonomie entschiedene Kampf um die Schulhoheit lebt in inhaltlich neuen Varianten immer wieder auf. Formal besteht die *bildungspolitische Kontroverse* darin, daß die von allen Seiten grundsätzlich befürwortete Vereinheitlichung der 25 kantonalen Schulsysteme dem einen Lager nur dadurch realisierbar erscheint, daß dem *Bund* als *zentrale* gesetzgeberische Instanz eine Richtlinienkompetenz eingeräumt wird für alle schulorganisatorisch wichtigen Fragen (Schulpflicht, Schuljahresbeginn, Einschulungsalter, Lehrerbildung, Vereinheitlichung der Lehrpläne und der Lehrmittel), während die Gegenpartei eine *föderalistische* Lösung der Schulprobleme auf der Basis der Übereinkunft und der Freiwilligkeit der einzelnen *Kantone* mit dem Argument befürwortet, ein freiwilliger Zusammenschluß (Konkordat) entspreche dem föderativen Aufbau des schweizerischen Staatswesens und biete die beste Garantie dafür, daß auch das Mitspracherecht der kleinen Kantone und der Minderheiten respektiert wird (vgl. Egger 1970, 70).

Unter der Leitidee der föderativen Kooperation ist von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren das *Interkantonale Konkordat über die Schulkoordination* geschaffen worden. (Mit dem Beitritt des 10. Kantons ist das Konkordat 1971 rechtskräftig geworden. Ende 1972 gehörten ihm bereits 20 von insgesamt 25 Kantonen an, aufgeteilt in vier Regionalkonferenzen. — Eine zusammenfassende Erläuterung der Grundsätze und Zielsetzungen des Konkordats findet sich in Egger & Blanc 1974.)

Diese knappe Skizze reicht nicht aus, die historischen und ideellen Hintergründe des schweizerischen Schulwesens hinreichend aufzuhellen. Zur Entzifferung der in bildungspolitische Diskussionen einfließenden kulturpolitischen Anschauungen und historisch bedingten Interessen bedarf es einer gewissen Vertrautheit mit der Geschichte des Schweizer Schulwesens. (Ein kurzer Abriss findet sich bei Egger 1968. Neue Daten über das schweizerische Schul- und Bildungswesen werden von der *Schweizerischen Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen* in Genf aufgearbeitet und periodisch publiziert. Der Zugang zu historischen Quellen findet sich am ehesten über Monographien, die in Form von lokalhistorischen Abhandlungen und Festschriften über einzelne Schulen und Bildungsstätten zahlreich vorliegen.)

## 6. Die Rollenträger der Schule

Die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eigene phänomenologisch-hermeneutische Betrachtungsweise entwickelte ein ideales Bild des Lehrers und des pädagogischen Bezugs, das zwar dem Berufsethos und dem Selbstbewußtsein der Lehrer allgemeine Richtpunkte vermittelte, aber bezüglich ihrer praktischen Verwirklichung wenig Methoden und Hilfen anbot und dazu führte, daß die Realität der beruflichen Situation des Lehrers, der Lehrerpersönlichkeit und des Lehrerverhaltens häufig nur ungenau zur Kenntnis genommen wurde. Wir denken hier an idealtypische Darstellungen des „pädagogischen Genius“ (Dilthey; A. Fischer), des von „pädagogischer Liebe“ (Nohl) beseelten „geborenen Erziehers“ (Kerschensteiner).

Der reformpädagogischen Vorstellung von der Schule als einer idealen Lebens- und Arbeitsgemeinschaft und dem in der deutschen Pädagogik in vielen Variationen nachgezeichneten pädagogischen Gemeinschaftsideal (vgl. Spranger 1921; Nohl 1935; Weniger 1952) steht die nüchterne Feststellung des amerikanischen Soziologen Waller (1932) gegenüber, zwischen Lehrern und Schülern herrsche eine reale Gegnerschaft (*real enmity*), die so universal sei wie die Schule selbst (vgl. Rumpf 1967). Solche und ähnliche Thesen aus empirischen Wirkungsstudien markieren die zu Beginn der sechziger Jahre auch in der deutschen Pädagogik vollzogene „realistische Wende“ zur real- und sozialwissenschaftlichen Schulforschung. Unter verschiedenen sozialwissenschaftlichen Fragestellungen weitet sich die früher einseitig auf die Lehrer- und Erzieherpersönlichkeit konzentrierte Aufmerksamkeit aus auf die Interaktionspartner im sozialen Erfahrungsfeld Schule. Die zahlreichen soziologischen und psychologischen Einzeldarstellungen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis und zu berufs- und situationsspezifischen Problemen werden z. T. in neueren schulpädagogischen Sammelwerken referiert (so beispielsweise bei Steindorf 1972 in den Kapiteln „Der Lehrer“ und „Der Schüler“).

Innerhalb einer Theorie der Schule stellt sich bei der *systematischen* Kennzeichnung der an der Institution Schule beteiligten Personen von neuem die Frage nach der anzuwendenden Methode und nach dem die Forschung leitenden Interesse (vgl. 2.1.). Je nach der einzelwissenschaftlichen Zuordnung erfährt der untersuchte Gegenstand eine andere Akzentuierung. Bei einer philosophisch-anthropologischen Betrachtungsweise, zum Beispiel, werden beim Lehrer die Möglichkeit, überhaupt Träger einer Lehrfunktion zu sein, und beim Schüler die allgemeine Bildsamkeit hervorgehoben; anders bei einer empirischen Untersuchung, wo, beispiels-

weise unter einer bildungspolitischen Fragestellung, Schüler und Lehrer als Komponenten des Bildungspotentials eines Volkes unter quantitativen Gesichtspunkten betrachtet werden.

Angeichts der verwirrenden Fülle von Überlegungen und Einzeldarstellungen, die allein zur Lehrerbildung und zum Berufsbild des Erziehers seit Ende des Zweiten Weltkrieges im deutschen Sprachraum publiziert worden sind (vgl. die bibliographischen Handbücher von Schmidt & Lützenkirchen, 1968 ff. und von Schmidt u. a. 1973), drängt sich eine einschränkende Differenzierung in der Darstellung des Lehrers und der Schüler auf. Im Hinblick darauf, daß der Lehrerbildung die Funktion eines „Steuerungsmechanismus der Schulwirklichkeit“ (Wehle) zukommt, ist die Art der Gewinnung und die Auswahl der Informationen, die in den Ausbildungsprozeß eingehen, von großer Tragweite. Die Zielsetzung und die Berechtigung, aber auch die Grenzen unterschiedlicher Betrachtungsweisen können *exemplarisch* an einigen typischen Forschungsansätzen verdeutlicht werden.

### 6.1. Der Lehrer als Gegenstand der Forschung

Ausgehend von konkreten Lehrer- und Erziehergestalten oder von einem Entwurf der Erziehungssituation haben einzelne Autoren die idealtypischen Eigenschaften des „guten Erziehers“ abgeleitet (vgl. Kerschensteiner 1921). Diese globalen Qualifikationen sind in *deduktiver* Weise zu charakteristischen Lehrereigenschaften ausgefächert oder im Anschluß an psychologische Typenlehren zu *Lehrertypologien* ausgearbeitet worden (vgl. Caselmann 1964). Auf *induktivem* Wege haben andere Autoren (Keilhacker 1932; Aibauer 1954) versucht, auf Grund von Schülerbefragungen die Merkmale des „idealen“ Lehrers zu eruieren<sup>1</sup>. (Zur Problematik von Lehrertypologien und typisierenden pädagogischen Stillehren vgl. Zifreund 1967; ferner Müller-Fohrbrodt 1973, 17–32.)

<sup>1</sup> Ein schweizerischer Versuch, auf breiter Basis Unterlagen über die Wahrnehmung der Lehrerpersönlichkeit durch die (ehemaligen) *Schüler* zu gewinnen, stellt die Pädagogische Rekrutenprüfung von 1955 dar. Die Themen der schriftlichen Arbeiten (Aufsätze) wurden so gestellt, daß sie bei den rund 26 000 Rekruten des betreffenden Jahrgangs im Rückblick auf die Schulzeit spontane *Urteile über Schule und Lehrer* evozierten (Beispiele für Auswahlthemen „Ein unvergeßliches Erlebnis aus meiner Schulzeit“, „Mein ehemaliger Lehrer“, „Was ich an meinem Lehrer schätzte (nicht schätzte)“, „Diesen Lehrer werde ich nie vergessen“). Die deutschsprachigen Rekrutenaufsätze sind am Pädagogischen Institut der Universität Bern nach Richtlinien von Prof. J. R. Schmid gesichtet worden. Eine wissenschaftliche Bearbeitung des umfangreichen Materials ist u. W. nie vorgenommen worden. (Vgl. *Bericht über die Pädagogische Rekrutenprüfung 1955*.)

Seit der sogenannten „realistischen Wende“ haben sich auch im deutschen Sprachraum eine Reihe von sozialwissenschaftlichen Untersuchungen mit dem *beobachtbaren Lehrerverhalten* und den damit zusammenhängenden Auswirkungen auf das Geschehen in der Klasse und auf die Schüler befaßt (vgl. den Literaturbericht von Gerner 1972). Im Gegensatz zu den idealen Konstruktionen des Lehrertypus gehen die *deskriptiven Darstellungen* und *analytischen Untersuchungen* vom realen Erscheinungsbild der Lehrerpersönlichkeit und des Lehrerberufs aus. Die Kataloge der Erwartungen und Vorstellungen vom idealen Lehrer werden ergänzt durch nüchterne Beschreibungen seiner Berufsprobleme und der zu deren Bewältigung erforderlichen Einstellungen und (lernbaren) Fähigkeiten (vgl. Schuh 1962; Schusser 1972).

Im Zuge der Reformbestrebungen im Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland wurde behauptet, einer Verwirklichung der zur Überwindung der sog. „Bildungskatastrophe“ erforderlichen organisatorischen und methodischen Reformmaßnahmen stünden generell berufstypische Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers im Wege. Diese unbelegte Vermutung war für eine Gruppe von Bildungsforschern an der Universität Konstanz Anlaß, die Lehrerpersönlichkeit zum Gegenstand einer breit angelegten *empirischen Untersuchung* zu machen. Die Arbeiten gehen der Frage nach, welche der angeblich typischen Merkmale der Lehrer sich mit Hilfe psychologischer Meßmethoden nachweisen lassen und welche der hartnäckig tradierten Behauptungen über die typische Lehrerpersönlichkeit einer empirischen Überprüfung standhalten (Müller-Fohrbrodt 1973). Eine weitere zentrale Fragestellung dieser Forschergruppe richtete sich auf die Veränderung von schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen bei Junglehrern im Verlaufe ihrer Ausbildung (Koch 1972; aus dieser Untersuchung resultierte u. a. der „Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen“, Beltz 1972.)

Vorwiegend *deskriptiver* Art und bezogen auf schweizerische Verhältnisse sind die Untersuchungen von Tuggener über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers (1962) und über den Lehrermangel (1963). Während die erste Studie die sozialgeschichtliche Entwicklung des Lehrerberufs – vom Schulmeister über den Volksschullehrer zum teilweise akademisch gebildeten Lehrer im Dienste des Volkes – aufzeigt, macht die zweite Schrift auf die durch den Lehrermangel eingetretene Krisenlage im Erziehungswesen aufmerksam. In einer *analytischen* Darstellung, die das Phänomen des Lehrermangels nicht nur beschreibt, sondern es auch zu erklären versucht, indem sie die historischen und sozialen Bedingungsfaktoren aufdeckt, hat derselbe Autor den Strukturwandel der Volksschullehrerschaft im Kanton Zürich untersucht (Tuggener 1966).



Seine Überlegungen basieren auf umfangreichen statistischen Unterlagen und münden in bildungspolitische Empfehlungen an die Regierung: Bei der Entwicklung von Modellen einer künftigen Lehrerbildung sei von gründlichen Funktionsanalysen auszugehen; es seien Wettbewerbsmomente zu schaffen und neue Besoldungskriterien auszuarbeiten (Honorierung nach fachlicher Qualifikation und nicht nur nach Schulstufe und Dienstalter). Als weitere Postulate werden genannt: Reaktivierung der Lehrerinnenreserve durch eine zweite Amtszeit; Erfassung der personellen Bewegungen innerhalb des Lehrerstandes durch eine in die Schulstatistik einzubauende Individualstatistik; Pflege des Lehrerbildes durch moderne Mittel (a. a. O. S. 11 f.)<sup>2</sup>. Mit dem Ziel, die möglichen Ursachen des Lehrermangels zu ergründen, hat Vontobel 1973/74 die Motive der Rücktritte aus der Primarlehrerschaft des Kantons Zürich untersucht. 40,7 Prozent aller Befragten (Lehramtskandidaten, aktive und zurückgetretene Lehrkräfte; total 566) „fühlen sich in irgendeiner Weise eingeengt“ (Vontobel 1974, 1816). Wie die nähere Analyse dieses „Unbehagens“ an den Tag bringt, sind die Lehrer mit mehr als 20 Dienstjahren mit ihrer beruflichen Situation im allgemeinen zufriedener als ihre jüngeren Kollegen und Kolleginnen. Der Autor erklärt diese unterschiedliche Berufszufriedenheit durch die mit steigendem Dienstalter zunehmende „Übereinstimmung mit den Forderungen des Berufssystems“ (a. a. O.); einen weiteren Erklärungsgrund sieht er aber auch in den „mageren Jahren“, die den älteren Lehrern – im Unterschied zur Generation des Lehrermangels – noch im Bewußtsein haften. (Dieser Hinweis mag verdeutlichen, wie sehr berufssoziologisch begründete Berufsbilder u. a. auch dem ökonomisch bedingten Wandel unterliegen. Es ist anzunehmen, daß das Berufsbild des Lehrers in einer Zeit des Stellenüberangebots andere Züge aufweisen wird und dementsprechend einzelne Status- und Rollenmerkmale des Lehrberufs eine andere Gewichtung erfahren.) Ebenfalls ausgehend vom Lehrermangel, der jedoch als *bildungsökonomisches* Problem des Arbeitsmarktes gesehen wird, benutzt Posch (1967) zur Darstellung der Schule das wirtschaftswissenschaftliche Modell des Produktions-

<sup>2</sup> Letzterer Empfehlung entspricht eine 1972 vom Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen herausgegebene Broschüre, in der in Wort und Bild der „wichtige und dankbare“, „vielseitige und anspruchsvolle“ Beruf der Primarlehrerin und des Primarlehrers vorgestellt wird. Zur Wandlung der traditionellen Vorstellung vom idealistisch verbrämten Lehrerstereotyp zu einem dynamischen Berufsbild tragen auch die werbetech-nisch oft geschickt abgefaßten Ausschreibungen offener Lehrstellen und die Propaganda der für Berufsleute eingerichteten Umschulungskurse bei. Nach der Abkehr von überholten Bildern der Erzieherpersönlichkeit scheint sich in der Öffentlichkeit ein Berufsbild des Lehrers aufzubauen, das als eine *Mischung von Realbild und Image* bezeichnet werden könnte.

betriebs, in dem der Lehrer (nebst Lehr- und Betriebsmitteln, Schülern, Gesetzgeber und Schulbehörde) als produktiver Faktor eingesetzt ist. Als Fazit der ökonomischen Analyse werden zwei Mittel zur Behebung des Lehrermangels genannt: optimale Nutzung des Lehrerpotentials durch Rationalisierung (Substitution der Lehrerleistung durch programmierte Unterrichtsmittel und den Einsatz von Hilfskräften und durch Erhöhung der Wirksamkeit der Lehrerleistung durch neuartige Betriebsmittel und effizientere schulorganisatorische Maßnahmen) und Verbesserung der schulischen Personalpolitik (Mobilisierung von Begabungsreserven und Erhöhung der Anziehungskraft des Lehrberufs). Im Zusammenhang mit diesen ökonomischen Optimierungsmaßnahmen vertritt Posch (1967, 222) die aus der amerikanischen Sozialpsychologie übernommene These, daß das Ansehen des Lehrberufs um so größer sei, je mehr die Lehrerschaft in der Lage ist, gesellschaftliche Steuerungsfunktionen auszuüben. „Steuerungsfunktionen“ sind jene Funktionen, durch die der Lehrer direkt oder über einen Berufsverband andere Personen (-gruppen) beeinflussen kann. Der Einfluß der Lehrerschaft auf die Gesellschaft kann somit durch eine qualifiziertere Ausbildung (Spezialisierung) sowie durch eine auch nach außen wirkende berufsständische Organisation verstärkt werden. Als Vergleichsgruppe wird vom Autor die organisierte Ärzteschaft angeführt<sup>3</sup>.

Rationalisierung (sowohl die Lehrinhalte als auch die Lehrformen betreffend) und Differenzierung (Spezialisierung) sind Aspekte, die in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Literatur (Döring 1971; Flechsig 1971; Rumpf u. a. 1971) als wichtige Momente der *Professionalisierung* des Lehrerberufs herausgestellt werden. Im Bestreben, die mit der Überforderung des „letzten Alleskönners“ verbundene Gefahr des Dilettantismus zu überwinden, schlagen die Autoren vor, das Berufsfeld des „Didaktikers“ in weitere Funktionskreise aufzugliedern, für die der Lehrer in spezifischen Ausbildungsgängen die entsprechenden fachlichen Qualifikationen erwerben kann.

Der Terminus *professionalization* stammt aus der angelsächsischen soziologischen Literatur und hat bei der Aufnahme in das Vokabular der deutschen Erziehungswissenschaft einen Bedeutungswandel durchgemacht. Im Amerikanischen ist „profession“ die Bezeichnung für eine begrenzte Gruppe gehobener Berufe (Ärzte, Notare u. a.), von denen sich die „nonprofessions“ (handwerkliche und

<sup>3</sup> In der Schweiz gibt es 20 Lehrervereinigungen mit einem Mitgliederbestand von total 67 500 Personen (Stand vom 31. 12. 72), die in der „Konferenz schweizerischer Lehrerverorganisationen“ (KOSLO) zusammengefaßt sind. — Eine Darstellung der wichtigsten Organisationen findet sich in *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen*, 54/155. (1968/1969), 160—231.

größtenteils auch die industriellen und kaufmännischen Berufe) abheben (Hesse 1968, 32 ff.). Zusammen mit andern neuen Berufsgruppen stehen die (amerikanischen) Lehrer im Mittelfeld zwischen den typischen „professions“ und den „non-professions“, beanspruchen jedoch für ihren Beruf den Status einer „profession“, nicht zuletzt um der damit verbundenen höheren Prestige- und Einkommenserwartungen willen. „Professionalization“ bezeichnet demnach den angestrebten Prozeß des Aufstiegs von einer sozial tieferen (occupation) zu einer ranghöheren Berufskategorie (profession).

Zu Recht betont Rich (1972, 115 ff.) — mit Bezug auf die erwähnte Arbeit von Hesse (1968) — die Notwendigkeit einer Präzisierung des Wortgebrauchs „professionalization“/„Professionalisierung“, die vor allem dann unerlässlich ist, wenn in der Diskussion um die Frage der Professionalisierung des Lehrerberufs aus angelsächsischen Sozialstudien zitiert wird.

Im allgemeinsten Sinn wird in der deutschsprachigen Literatur zum Berufsbild und zur Berufsausbildung des Lehrers unter Professionalisierung der (beim Lehrerberuf sich relativ spät vollzogene) Entwicklungsprozeß von einer nur vorübergehend ausgeführten Tätigkeit zum Lebensberuf verstanden. Dieser sozialgeschichtliche Prozeß ist durch zwei Momente gekennzeichnet: die berufsspezifische Ausbildung und die Berufsidentifikation (vgl. Wehle 1970, 9).

Unter dem Einfluß der empirischen Unterrichtsforschung wird von einzelnen Erziehungswissenschaften eine Vision des „professionellen“ Lehrers entworfen, die dem persönlichkeitszentrierten Lehrerbild der geisteswissenschaftlichen Pädagogik diametral gegenüber steht (vgl. Rich 1972). Extreme Unterrichtstechnologen postulieren eine Theorie des Lehrerverhaltens, in deren Rahmen das Verhalten des Lehrers (L) als eine Funktion (f) der zu erreichenden Ziele (R<sub>Z</sub>) und des gegenwärtigen Schülerverhaltens (R<sub>S</sub>) zu beschreiben wäre. Auf die einfachste Formel gebracht:  $L = f(R_Z, R_S)$ . Diesem Vorschlag liegt die (behavioristische) lerntheoretische Annahme zugrunde, „daß ein Reaktionssystem des Lehrers entwickelt werden kann, das zur Erreichung der postulierten Ziele angemessen und wirksam ist“ (Wallen & Travers in Weinert 1970, 1314).

Wird in den bildungsökonomischen Analysen zum Lehrermangel und in den unterrichtstechnologischen Experimentalstudien die Beziehung Lehrer-Schüler zur mathematisch faßbaren Funktion, so erfährt die an der *kritischen Gesellschaftstheorie* orientierte Darstellung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses erneut eine Betonung der *sozialen* Dimension des pädagogischen Bezugs. Dies allerdings nicht im Sinne vom Ethos der reformpädagogischen Bewegung geprägten Vorstellung eines von Autorität und Gehorsam getragenen Nachfolgeverhältnisses, in dem vom Zögling die „freie Aufnahme des erwachsenen Willens in den eigenen Willen und innere Unterordnung bis zum Moment der Reife und Selbständigkeit“ (Nohl 1964, 33) gefordert wird. Dem Bild vom Erzieher als dem selbstlosen Wahrer des Rechts des jungen Menschen auf seine personale Entwick-

lung (Autonomie) wird der gesellschaftspolitisch engagierte pädagogische Experte — „Pädoexperte“ (Gamm 1970, 32) — gegenübergestellt. Entsprechende Handlungsfigur ist die interessegebundene Kooperation, wie sie nach Ansicht zahlreicher Schulreformer im Modell der differenzierten und integrierten Gesamtschule ihre adäquate Ausgestaltung finden soll (vgl. Jouhy 1970). Die mit dieser Schulorganisationsform verbundenen sozialreformerischen Erwartungen finden ihren Ausdruck in den programmatischen Stichworten *Chancengleichheit*, *soziale Integration*, *Demokratisierung der Schule* u. a.

Der Lehrer erscheint als Exponent eines Kollektivs, das in gesamtgesellschaftlicher Sicht eine determinierte Determinante darstellt (vgl. Hentig 1965): Einerseits ist die Institution Schule *bestimmt* durch die ihr auferlegten Normen, andererseits wirkt sie *bestimmend* auf das Lehrer- und Schülerverhalten und über dieses auf die gesellschaftliche Dynamik überhaupt. Die „kritische Analyse“ der Bedingungen der Fremdbestimmtheit wird zur notwendigen Voraussetzung einer „emanzipatorischen“ Erziehung erklärt, die sich zum Programm setzt, Sozialstrukturen und Sachzwänge, die der individuellen und gesellschaftlichen Mündigkeit hinderlich sind, sukzessive abzubauen.

Von dieser gesellschaftskritischen Grundposition aus, deren geschichtsphilosophischer Hintergrund vor allem in Arbeiten von Adorno und Habermas (sog. „Frankfurter Schule der Sozialphilosophie“) aufgezeigt worden ist, sind die Stellung von Lehrer und Schüler im schulischen Bildungsprozeß unter (sowohl ideologisch als auch methodologisch) verschiedenen Gesichtspunkten erörtert worden (vgl. Mollenhauer 1968; Hentig 1970; Gamm 1970; Vogel 1970; J. Beck u. a. 1970). Den z. T. stark divergierenden Darstellungen gemeinsam ist der Leitgedanke der kooperativen Solidarität aller an der Schule Beteiligten und von ihren Aktivitäten Betroffenen. Damit wurde gewissermaßen auch die ideelle Plattform geschaffen für die Diskussion um das *Mitspracherecht in der Schule*.

Diese skizzenhaften Darstellungen einzelner Forschungsansätze sollten verdeutlichen, daß jeder Auffassung vom Lehrer und vom Schüler unterschiedliche methodische Konzeptionen (Deskription, Analyse, Kritik) und Argumentationsweisen und diesen wiederum verschiedenartige Interessen und Denkweisen zugrunde liegen. Diese divergieren zwar, brauchen jedoch nicht als totale Gegensätze gesehen zu werden, sondern sind im Rahmen einer umfassenden Darstellung als mögliche *Aspekte* eines Gesamtbildes zu verstehen und entsprechend den erkenntnisleitenden Ideen zu interpretieren.

## 6.2. Rollentheoretische Aspekte des Lehrerberufs

Zur Charakterisierung der Personengruppen, die im Rahmen der Schule in Interaktion treten, bedient sich die schultheoretische Fachliteratur der in der Soziologie gut eingebürgerten Terminologie der Rollentheorie (Kob 1959; Lemberg 1970).

Wenn nun hier — in Entsprechung zu der unter 2.2. skizzierten organisationssoziologischen Betrachtungsweise der Schule — der Lehrer als *Rollen-träger* bezeichnet wird, bedeutet dies, daß sich die Beschreibung und Analyse auf jene sozial bedingten Verhaltensmerkmale und -erwartungen konzentriert, die für die Inhaber der Position „Lehrer“ innerhalb der Organisation Schule und in ihren Außenbeziehungen typisch sind (vgl. Beitrag Hedinger im Band 3 dieser Reihe).

### 6.2.1. Die soziale Position des Volksschullehrers

Das Maß der Institutionalisierung einer sozialen Rolle, d. h. der Grad, in dem gesellschaftliche Ansprüche sich in fest umrissenen Verhaltenserwartungen ausdrücken und rechtlich sanktioniert werden, ist ein Maß für die Bedeutung, die eine Gesellschaft einem Rollenträger zuschreibt.

Interpretiert man aufgrund dieser rollentheoretischen Leitvorstellung die *soziale Position des Volksschullehrers*, dem der Aufstieg vom nebenberuflichen Schulehalter über den ebenso häufig verlachten wie gefürchteten Schulmeister in den Beamtenstand verhältnismäßig spät gelungen ist, fällt der stetige Zuwachs an Wertschätzung auf, die die Gesellschaft auch der rangtiefsten Lehrergruppe entgegenbringt. Bei Befragungen nach dem Prestige verschiedener Berufsgruppen rangiert der *bundesdeutsche* Volksschullehrer zwar noch immer deutlich unter den Gymnasiallehrern, etwa an der Nahtstelle zwischen den akademischen und handwerklichen Berufen. Die Lehrer selbst beurteilen im allgemeinen ihre Einschätzung durch die Öffentlichkeit ungünstiger, möchten sich selbst jedoch höher eingeschätzt wissen, als dies tatsächlich der Fall ist (Kratzsch, Vathke & Bertlein 1967, 133 ff.). Diese Unsicherheit in der Selbsteinschätzung bezeichnet die Soziologie als ein typisches Merkmal für eine im Aufstieg ihres Sozialstatus' und Sozialprestiges begriffenen, in ihrem sozialen Bewußtsein jedoch noch wenig gefestigten Berufsgruppe (vgl. Lemberg 1971a, 60).

Die Daten deutscher Erhebungen zur Status- und Berufszufriedenheit lassen sich allerdings nicht ohne weiteres auf die Verhältnisse in der Schweiz übertragen, unterscheidet sich doch die berufliche Situation des schweizerischen Volksschullehrers von derjenigen seines bundesdeutschen

Kollegen in wichtigen organisatorischen Regelungen, welche die *Ausbildung*, die *Rekrutierung* und die *rechtliche Stellung* betreffen.

- Der Großteil der schweizerischen Primarlehrer erhält eine vier- bis fünfjährige *Seminarbildung*, die unmittelbar an die (neunjährige) Volksschule anschließt und stark *berufsbezogen* ist. In den berufsbildenden Fächern — im integralen Seminar einer literarisch-musischen Allgemeinbildung integriert, im gestuften Seminar einer drei- bis vierjährigen Grundbildung (Unterseminar) aufgestockt — ist der Schwerpunkt auf die Vermittlung des didaktisch-methodischen Rüstzeugs für die Gestaltung eines effizienten Unterrichts gelegt<sup>4</sup>. Demgegenüber absolviert der bundesdeutsche Lehrer nach dem *Abitur* an einer *Pädagogischen Hochschule* einen sechs- bis achtsemestrigen sozialwissenschaftlich und fachspezifisch orientierten Ausbildungsgang. Dieser Unterschied fällt besonders bei der Frage nach der möglichen Beteiligung der Lehrer an (sozial-)wissenschaftlichen Forschungsvorhaben im Rahmen der Schule ins Gewicht.
- Innerhalb und zwischen einzelnen Kantonen (zumindest jenen, die gegenseitig die Abschußzeugnisse anerkennen) ist der Lehrer frei in der *Wahl des Arbeitsortes*. Alle offenen Lehrstellen — vom Kindergarten über die Sonderschule bis zum Gymnasium — werden zur freien Bewerbung ausgeschrieben. Wahlkriterien sind (nebst konfessionellen und andern sozialen Merkmalen) die berufliche Tüchtigkeit und individuelle Neigungen (wie beispielsweise besondere musische Fähigkeiten), die vom Wahlgremium (im Kanton Zürich: Schulpflege, die der Schulgemeinde den Wahlvorschlag unterbreitet) für die Ausübung der dem Lehrer zugedachten beruflichen und nebenberuflichen Aufgaben als notwendig oder wünschbar erachtet werden. Mit der freien Wahl des Arbeitsplatzes verbindet sich die Möglichkeit des freiwilligen Wechsels. Regulative Weisungen, die allerdings meist nur im Sinne von Empfehlungen gehandhabt werden, bestehen z. T. für die Absolventen der Lehrerbildungsanstalten für die ersten Jahre ihrer Berufspraxis (z. B. Junglehrerbetreuung). Die liberale Rekrutierungspraxis mag eine psychologisch bedeutsame Komponente der allgemeinen Berufszufriedenheit darstellen.
- Im freien Konkurrenzkampf des Arbeitsmarktes benachteiligt sind allerdings die finanzschwachen und wenig attraktiven Gemeinden. Ein weiterer, und zu Zeiten des Lehrermangels besonders gravierender Nachteil liegt darin, daß sich die Selektion auf die *spontanen* Bewerber beschränkt, da — im Unterschied zu zentralistischen Schulverwaltungen — kein Lehrer auf eine Stelle abgeordnet werden kann.
- Gemäß der Legaldefinition des Strafgesetzbuches ist der Lehrer als Angestellter in einem öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis ein *Beamter*. Im üblichen verwaltungsrechtlichen Sinn dagegen ist er kein Beamter, sondern hat einen

<sup>4</sup> Zur Organisation und aktuellen Situation der Lehrerbildung in der Schweiz vgl. Frey u. a. 1969a und 1969b. Historisch aufschlußreiche Hinweise über die Anfänge der Lehrerbildung in der deutschen Schweiz, insbesondere zur Auseinandersetzung über das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung, finden sich in von Felten 1970. Die Perspektiven und Vorschläge für eine künftige Lehrerbildung sind dargestellt in *Lehrerbildung von morgen: Grundlage — Strukturen — Inhalte* (1975). — Ein Modell einer „schulnahen“ Lehrerbildung (Lehramtsschule Aargau) entwirft Lattmann 1975.



Status, der dem der Magistratspersonen oder des Trägers eines künstlerischen oder wissenschaftlichen Auftrags im Staatsdienst ähnlich ist. Das heißt: Er hat sich in seiner Amtsführung in den gesetzlichen Rahmen einzuordnen; innerhalb dieses Rahmens gelten für ihn die Berufsnormen und somit die „Regeln der pädagogischen Kunst und Wissenschaft“ (Schärer 1969, 242). Der Lehrer wird in der Regel auf Lebenszeit (vom Volk) gewählt, wobei er jedoch in einzelnen Kantonen periodisch im Amte bestätigt werden muß. Im Unterschied zur Bundesrepublik Deutschland, wo sich der Lehrer in einer übermächtigen, wenig durchschaubaren Verwaltungshierarchie als subalternen Beamter vorkommt und bisweilen der „administrativen Verstörung“ der Schule machtlos gegenübersteht (vgl. Rumpf 1966a; 1970), bietet das *genossenschaftlich aufgebaute* schweizerische *Schulwesen* dem Lehrer größere Spielräume. Der Volksschullehrer ist in erster Linie verantwortlich gegenüber seiner Schulgemeinde, der er selbst als stimmberechtigter Bürger angehört. Unmittelbare Aufsichtspflicht hat ein demokratisch gewählter Laienrat, dessen Mitglieder mit der Schule in persönlichem Kontakt stehen (regelmäßige Schulbesuche) und als Gemeindeglieder mit den örtlichen Verhältnissen vertraut sind. In der den Schulgemeinden und der kantonalen Erziehungsdirektion zugeordneten Instanz, der Bezirksschulpflege (Zürich), sind die Interessen des Lehrers durch die Zugehörigkeit von Mitgliedern der regionalen Lehrervereinigung (Zürich: Schulkapitel) vertreten. In einzelnen Kantonen gehören selbst der obersten Erziehungsbehörde Volksvertreter aus der aktiven Lehrerschaft an<sup>5</sup>.

Daß sich das Ansehen des Volksschullehrers noch nicht seiner gesellschaftlichen Bedeutung entsprechend zu festigen vermochte, mag an der intermediären Funktion liegen, die der berufsmäßige Erzieher ausübt: seine Bezugspersonen sind Kinder und Jugendliche, die weder in der Gesellschaft der Erwachsenen noch im Berufsleben eine gesicherte Position einnehmen. Es liegt zudem in der Eigenart des allgemeinbildenden Schulunterrichts, daß er aus vielen Berufen und Lebenssituationen Teilfunktionen der Bildung und Ausbildung herauschneidet und zu Inhalten einer eigenen hauptberuflichen Tätigkeit macht. „So ist der Lehrer zugleich etwas anderes als Lehrer, und er rechtfertigt sich nicht selten aus diesem anderen statt aus dem Lehrer- und Erziehersein“ (Lemberg 1971a, 58/59). Diese ungesicherte Stellung zwischen den Generationen und etablierten Berufen veranlaßte den Lehrer lange Zeit, sein Berufsbild durch eine zusätzliche außerpädagogische Orientierung zu ergänzen, was z. T. noch heute dadurch geschieht, daß der Lehrer Anerkennung für seine Qualifikationen sucht und findet, indem er pädagogische Funktionen in nicht-päd-

<sup>5</sup> Mit Ausnahme des Kantons Genf lassen sämtliche Kantone die Lehrer ein Parlamentsmandat ausüben. Von den 200 Mitgliedern des Großen Rates des Kantons Bern (Legislative) sind 29 Mandatäre aktive Lehrer (Stand vom November 1973). In den zürcherischen Erziehungsrat werden zwei der insgesamt sieben Mitglieder von der Schulsynode gewählt: ein Volksschullehrer und ein Vertreter der Mittelschule bzw. der Universität.

agogischen Berufen und Institutionen, z. B. in Behörden, Vereinen und als Offizier im Militär, übernimmt (vgl. Kob 1959, 97 f.).

Während der Primarlehrerin, gemessen an der verhältnismäßig kurzen Zeitspanne ihrer beruflichen Integration in die Schule, die Identifikation mit dem Beruf rasch gelungen ist, scheint die Berufsidentifikation den männlichen Kollegen erneut zum Problem zu werden, dem viele durch einen „Rückzug nach oben“, d. h. auf eine höhere Schulstufe, ausweichen. Die in der Regel nur kurzfristige Berufsausübung der Frau verleiht ihrer beruflichen Tätigkeit den Anschein des Vorläufigen, nicht Definitiven („Übergangsberuf“), was mit dazu beitragen mag, daß dem Beruf des (Unterstufen-)Lehrers geringere Bedeutung beigemessen wird. Die Bereitschaft, den Lehrerinnen vor allem die unteren Schulstufen als Wirkungsfeld zu überlassen, bestärkt zudem die traditionelle Vorstellung von der Rolle der Frau im Lehrberuf, nämlich daß der Umgang mit kleinen Kindern dem „natürlichen Wesen der Frau“ entspreche (vgl. Tuggener 1966, 10 und 108 f.). Die *Feminisierung*, die in allen Industrieländern zu beobachtende Zunahme des Anteils der Frauen an der Gesamtzahl der Lehrkräfte, bewirkt einen Anteilsverlust der Männer auf der Primar- und Sekundarstufe und mittelbar eine Verkürzung der durchschnittlichen Amtszeit (berechnet auf der Basis der weiblichen und männlichen Lehrkräfte), was laut soziologischen Befragungen zu einer Minderung des Sozialprestiges des Primarlehrerberufs führt (vgl. Posch 1967; Klingler 1970). So stellt die Verweiblichung des Lehrerstandes nebst den primären (demographischen, ökonomischen und institutionellen) Ursachen einen sekundären Faktor für die Reproduktion des Lehrermangels dar und verleiht dem Problem der Personalrekrutierung zur organisationssoziologischen zusätzlich eine sozialpsychologische Komponente. Sie wirkt sich auf das Berufsbild, auf die Berufswerbung und mittelbar auf die Berufsausbildung selbst aus – insbesondere durch den prozentual hohen Anteil an Lehramtskandidatinnen in den Seminarklassen und deren relativ kurze spätere berufliche Aktivität, die eine kontinuierliche berufsbegleitende Fortbildung erschwert.

Sieht man ab von den durch Heirat oder Geburt eines Kindes bedingten Austritten der Lehrerinnen aus dem Beruf, so fällt die Häufigkeit der Stellenwechsel von Volksschullehrern nicht aus dem Rahmen der heute üblichen *beruflichen Mobilität*. Zu diesem Ergebnis kommt eine Untersuchung über den Stellenwechsel der Lehrer im Kanton Aargau (Kuntz 1974). Eine andere Analyse, die im Zusammenhang mit Weiterbildungsfragen auf der Basis der Berufsstatistik der Eidgenössischen Volkszählung von 1960 vorgenommen worden ist (Gurny 1973), zeigt sogar, daß bei den männlichen Primarlehrern, verglichen mit 12 zahlenmäßig gleich starken

und stärkeren Berufsgruppen, eine bemerkenswerte *Berufstrenne* nachgewiesen werden kann. Daß die Mobilität der Lehrer dennoch größer erscheint, mag vor allem darauf zurückzuführen sein, daß wegen der Mittelpunktposition, die der Lehrer einnimmt, Veränderungen in der Lehrerschaft aufmerkamer registriert werden als in andern Berufsgruppen. – Wie die erwähnte Aargauer Untersuchung im weiteren zeigt, haben die tatsächlichen Abwanderer aus der Primarlehrerschaft ein ungewöhnlich weites Berufsspektrum: bei den ehemaligen männlichen und weiblichen Lehrkräften konnten Berufstätigkeiten in je 46 andern Berufen nachgewiesen werden. Die breite Allgemeinbildung bzw. die geringe Spezialisierung in der Grundausbildung scheinen die berufliche Mobilität des Primarlehrers geradezu zu begünstigen.

Der steigende Bedarf an Lehrkräften einerseits und andererseits das durch zahlreiche sozialwissenschaftliche Studien angeregte Interesse für die Funktionen des Lehrers im schulischen Lern- und Sozialisationsprozeß sind Anlaß, die *pädagogische* Fachautorität des Lehrers zu entwickeln und zu vertiefen. Nachdem die Strömungen zur „Akademisierung“ des Primarlehrerberufs (nach dem deutschen Vorbild der Pädagogischen Hochschulen) in der Schweiz wieder etwas abgeklungen sind, treten pragmatische Vorschläge für eine „Professionalisierung“ im Sinne eines Ausbaus der berufsbildenden Disziplinen am Seminar bzw. Oberseminar<sup>6</sup> und eine Vertiefung der professionellen Grundbildung in einer institutionellen *Fortbildung* in den Vordergrund (vgl. Frey u. a. 1969a; Kaiser 1970a, 1971; Arbeitsgruppe LFB 1974). Während die Kurse der freiwilligen Lehrerfortbildung, die seit Ende des vorigen Jahrhunderts vom „Schweizerischen Verein für Handarbeit und Schulreform“ und dessen kantonalen Sektionen regelmäßig durchgeführt werden, in ihrer Thematik vorwiegend auf unterrichtspraktische Probleme ausgerichtet sind, tendieren die neuerdings in einzelnen Kantonen organisierten obligatorischen Fortbildungskurse dahin, die schmale Grundausbildung in berufsbegleitenden Veranstaltungen sukzessive zu erweitern und auch nach *erziehungswissenschaftlichen* Gesichtspunkten zu vertiefen. Da diese Maßnahmen weitgehend der Initiative der Lehrerverbände entspringen, können sie als Anzeichen dafür gedeutet werden, daß die Lehrer selbst

<sup>6</sup> Die 1972 im Kanton Aargau eingeleitete Lehrerbildungsreform sieht eine Zweiteilung der Ausbildung in ein vierjähriges pädagogisch-soziales Gymnasium und in eine viersemestrige berufliche Ausbildung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) vor. Mit dieser Maßnahme soll die Lehrerbildung einerseits auf einer soliden allgemeinen Grundausbildung (unter besonderer Berücksichtigung pädagogisch und sozial bedeutsamer Problemstellungen) aufgebaut werden, andererseits sollen die berufsbildenden Disziplinen die notwendige theoretische Vertiefung erfahren, ohne daß jedoch der Praxisbezug (Übungsschule, Sozialpraktika) preisgegeben würde.

bestrebt sind, das Sozialprestige ihres Berufs zu festigen und ihren Auftrag in der arbeitsteiligen Gesellschaft bewußt als *Fachleute für Unterricht und Erziehung* wahrzunehmen.

Analysiert man jedoch die Funktionen, die der Lehrer in der gegenwärtigen Situation des öffentlichen Bildungswesens praktisch ausübt, und die Erwartungen, die an ihn als Träger und Realisator einer „neuen Schule“ gerichtet werden, so stellt man fest, daß sich innerhalb seines Berufsfeldes nebst den didaktischen und erzieherischen Tätigkeiten zwei weitere Schwerpunkte bilden, die man als Funktionskreise der *sozialen Institution Schule* und der *Bildungsforschung und Bildungspolitik* bezeichnen kann. Der Lehrer gilt nicht mehr nur als Fachmann für Unterricht und Erziehung, sondern die Öffentlichkeit erwartet von ihm vermehrt auch Sachkompetenz als

– *Fachmann für Bildungsprobleme* und als

– hauptverantwortlicher *Funktionsträger der Schule*.

Von daher erklärt sich die Forderung, die in der Lehrerbildung zu vermittelnden pädagogischen Qualifikationen seien um jene sozialwissenschaftlichen Fachkenntnisse und sozialen Erfahrungen zu erweitern, die diesen Funktionskreisen entsprechen.

#### 6.2.2. Der Lehrer als Bildungsfachmann

Die eidgenössische Gepflogenheit, bildungspolitische Fragen auf kommunaler, kantonaler und auf Bundesebene öffentlich zur Diskussion zu stellen und selbst so komplexe Probleme, wie sie beispielsweise mit der Reorganisation des Schulwesens verbunden sind, dem Urteilsvermögen des Bürgers anzuvertrauen, zeigt, in wie hohem Maße Bildung und die zu ihrem Zwecke geschaffene Institution Schule als Politikum empfunden werden. In der konkreten Entscheidungssituation stellt sich jeweils das Problem der Sachkompetenz. In vorläufiger Ermangelung eigens ausgebildeter Sachverständiger für Bildungsfragen (und möglicherweise auch aus einem latenten Mißtrauen gegenüber den in weiten Kreisen noch wenig bekannten Zielsetzungen der Sozial- und Bildungswissenschaften) stützen sich die politischen Entscheidungsträger vornehmlich auf das Urteil der Schulpraktiker. Damit wird dem Lehrer eine *Expertenrolle in nationalen Bildungsfragen* zugeteilt, für die er durch seine vorwiegend auf die *Schulpraxis* bezogene Ausbildung theoretisch nur unzureichend vorbereitet ist. Zudem bewirkt die berufliche Auseinandersetzung mit den täglichen Schulproblemen nicht selten eine Befangenheit, die die Perspektive für die Sicht des Ganzen verzerrt. (So wenigstens lassen sich gewisse Beiträge aus Lehrerkreisen in der Diskussion aktueller bildungspolitischer Probleme

deuten. Es scheint bisweilen, daß einzelne Argumente mehr das praktische Detail als die großen Zusammenhänge im Auge haben.) Die Feststellung, daß nur 15% der Lehrer in ihren Fachzeitschriften die bildungspolitischen Beiträge lesen (Kaiser 1970a, 143: Befragung von 506 Lehrern und 234 Lehrerinnen im Kanton Luzern), könnte ein Indiz dafür sein, daß das Problembewußtsein für bildungspolitische Fragen in der Grundausbildung nicht geweckt worden ist. Zur Überwindung des mangelnden Kontaktes der Schule zur gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wirklichkeit postuliert Aebli (1970, 32) für die künftige Lehrerbildung, „daß die Lehre der Erziehungswissenschaften begleitet sein sollte von Lehrveranstaltungen, welche dem werdenden Lehrer das Bewußtsein von den gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Realitäten vermittelt, in deren Rahmen er seine Tätigkeit ausübt und in die die Schüler nach ihrer Schulentlassung eintreten“. In der Regel hat ein Lehrer seit seiner eigenen Primarschulzeit den Raum der Schule nicht mehr verlassen und ist so mit der *Berufs- und Arbeitswelt* außerhalb der Schule kaum oder nur am Rande in Berührung gekommen. (Eine Ausnahme bilden jene Lehrer, die auf dem zweiten Bildungsweg über eine vorausgegangene Berufstätigkeit zum Lehrerberuf gekommen sind und jene, die irgendwann einmal ihre reguläre Ausbildung durch eine Betätigung außerhalb der Schule unterbrochen haben.) Viele Volksschullehrer haben deshalb kaum eine Ahnung, wie die Arbeitswelt der Eltern aussieht, deren Kinder ihre Schüler sind; und sie kennen auch kaum die Anforderungen der Berufswelt, in die der Großteil der Schüler nach der Pflichtschulzeit eintritt<sup>7</sup>. Zur *Bildungspolitik* findet der in der Praxis stehende Lehrer, zumal wenn er einem bildungspolitisch interessierten Berufsverband angehört, unmittelbaren Zugang. Für eine aktive Beteiligung an der *Bildungsforschung* jedoch sind in der Regel Spezialkenntnisse erforderlich, die in einer universitären Weiterbildung erworben werden müssen. Da in der gegenwärtigen Situation noch nicht genügend geschulte Bildungsplaner vorhanden sind, schlägt Rickenbacher (1972, 220) im „Entwicklungsplan der Schulen im Kanton Schwyz“ vor, daß während einer Übergangsphase Lehrkräfte freigestellt werden, um sich für spezifische Arbeiten in der Bildungsplanung und in der Schulreform vorzubereiten. Die Rekrutierung dieser *Schulfachleute* oder „Koordinatoren“ aus dem Kreis erfahrener Lehrer könnte eine Vermittlung zwischen Theorie und Praxis her-

<sup>7</sup> In der Absicht, diesem Mangel abzuhelpfen, schreiben neuerdings (1975) die Aufnahmebedingungen des Lehrerseminars Liestal (Basel-Land) vor, daß alle Mittelschulabsolventen, die in die Primarlehrerausbildung eintreten möchten, vor ihrer Aufnahme ein halbjähriges Wirtschafts-, Industrie- oder Sozialpraktikum zu leisten haben (vgl. Basel — landschaftliche Schulnachrichten, Dezember 1974).

stellen und die für die Planung und Reform des Schulwesens notwendige Kontinuität sichern, die durch eine ad-hoc-Beteiligung einzelner Lehrer oder Lehrergruppen nicht im selben Maße gewährleistet ist.

Erfahrene Bildungsreformer schlagen vor, die Reformprozesse im Bildungswesen auf lokaler Ebene einzuleiten und von allem Anfang an eine konstruktive Zusammenarbeit mit den betroffenen Lehrern zu pflegen (Husén 1971, 58 ff.; vgl. auch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats 1973 und den Erfahrungsbericht von Baumert & Raschert 1974). Solche Überlegungen veranlaßten auch die Verantwortlichen der Freiburger EBAC-Projekte, die Lehrerschaft in die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten bei der Aufbereitung der Lernziele für das Curriculum miteinzubeziehen (EBAC-2, 16; Aregger 1974; vgl. auch Kaiser 1971, 935). Im allgemeinen begegnen die Lehrer wissenschaftlichen Untersuchungen im Bereich der Schule eher mit skeptischer Zurückhaltung. Als mögliche Motive für die schwache Beteiligung der Zürcher Lehrerschaft an einer umfassenden Erhebung ihrer Bildungsbedürfnisse (BIVO-Projekt, Rücklauf der ersten Teilerhebung: 136 Antwortbögen bei einer Befragungsbasis von 2360 Personen!) nennen die Projektleiter u. a. „geringe Kenntnis über den Verlauf wissenschaftlicher Untersuchungen, die Funktion empirischer Erhebungen und den Reformprozeß von Schule allgemein“ (Gehrig 1971, 6).

Dem Lehrer wird bei der Innovation der Schule eine Expertenrolle zugeteilt, die ihm zwar aufgrund seiner praktischen Tätigkeit im Bildungswesen zuzuerkennen ist, die jedoch ein erhebliches Maß an theoretischem Hintergrundwissen oder zumindest großes Verständnis für theoretische Fragestellungen verlangt. Daher ist die Einbeziehung der aktiven Lehrerschaft in ernsthafte Forschungsvorhaben nur dann zu bewerkstelligen (und wissenschaftlich zu verantworten), wenn schon in der Grundausbildung oder in einer wissenschaftlich orientierten Fortbildung eine tragfähige theoretische Basis gelegt wird.

Der Anspruch der Lehrer auf eine Expertenrolle in Bildungsfragen manifestiert sich im Postulat ihrer Berufsverbände, „in allen bildungspolitischen Belangen schon in der Phase der Vorbereitung“ angehört zu werden (Resolution des Schweizerischen Lehrervereins vom 14. 9. 1969). In der Diskussion um die Revision des Bildungsartikels forderte der Schweizerische Lehrerverein, daß das postulierte *Mitspracherecht* im sogenannten Bildungsartikel der Bundesverfassung verankert werde: „Im Bereich der schulischen Ausbildung sind die zuständigen Organisationen der Lehrerschaft (...) vor Erlass der Ausführungsgesetze anzuhören“ (*Schweizerische Lehrerzeitung*, 117, 685). Damit wird im Grunde genommen lediglich eine Kompetenz auf Bundesebene ausgedehnt, die in den Kanto-



nen, die die Institution der Schulsynode kennen, seit dem Liberalismus der korporativen Lehrerschaft in Form des *Begutachtungsrechts* aller schulpolitisch wichtigen Fragen zusteht<sup>8</sup>.

### 6.2.3. Der Lehrer als Funktionsträger der Schule

Bildungssoziologische Studien aus dem angelsächsischen Bereich und aus der Bundesrepublik Deutschland und die in ihrem Gefolge zahlreich publizierten sozialkritischen Streitschriften für eine „kritische Schule“ (so beispielsweise Gamm 1970) riefen wieder verstärkt ins Bewußtsein, daß der *Lehrer* nicht nur Fachmann und Organisator für Unterricht ist, sondern ein *entscheidender Faktor bei der Realisierung schulischer Sozialisation* überhaupt. Entsprechend der zunehmenden Bedeutung, die die „Bildungsgesellschaft“ der institutionalisierten Erziehung beimißt, gewinnt die Schule als „Verteilerin der grundsätzlichen Sozialchancen“ an öffentlichem Interesse. Der Lehrer erscheint als der persönliche Repräsentant der Schule und als Hauptverantwortlicher für alle in dieser Institution ergriffenen Maßnahmen. „In der nachständischen industriellen Leistungsgesellschaft entscheiden die in der Schule erworbenen Berechtigungen und Qualifikationen wesentlich über die Startpositionen und die künftigen sozialen Chancen; Grundlage dafür sollen die Leistungen jedes einzelnen sein — das Urteil über diese Leistungen aber sprechen die Lehrer...“ (Wehle 1970, 1).

Das Augenmerk der Sozialwissenschaften richtet sich einerseits auf die schulischen Selektionsmechanismen (Gesamtschulidee), andererseits wird die „*pädagogische Rolle*“ des Lehrers neu artikuliert unter Betonung seiner „*edukativen, emanzipatorischen Aufgabe*“. Vom Lehrer wird die Fähigkeit und die Bereitschaft erwartet, die von ihm mitgestaltete Schule einer ständigen Reflexion zu unterziehen. Die den Unterricht bestimmende Leitfrage hätte, entsprechend der propagierten Idee der Veränderbarkeit der Gesellschaft durch Bildung, etwa zu lauten: „Welche kritischen Ansätze und Modelle sind innerhalb der pädagogischen Institutionen möglich, daß Gesellschaft und damit Schule verändert werden können?“ (Gamm 1970, 192). Daher wird von der Lehrerbildung gefordert, daß sie nebst dem konformistischen vermehrt das „kritische“ Moment der Bildung berücksichtige. In seiner für die schweizerische Lehrerbildung konzipierten programmatischen Schrift „*Lehrer ausbilden: Für oder gegen*

<sup>8</sup> Zur Frage der Mitbestimmung im bundesdeutschen Schulwesen siehe die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats (1973) sowie die Stellungnahmen dazu in *Zeitschrift für Pädagogik*, 20, 839—864 und 865—886. Eine Übersicht über Gesetze, Entwürfe, Empfehlungen und vorläufige Ordnungen einzelner Bundesländer zur Mitbestimmung in der Schule findet sich in *Gesamtschul-Informationen*, 7, 39—92.

Schule und Gesellschaft?“ vertritt Hanspeter Müller (1970, 9) die Auffassung, die Lehrer müßten künftig so ausgebildet werden, „daß sie die Schulen von Grund auf umgestalten wollen und können. Die Lehrerbildung wird sich so gegen die heutigen Schulen und auf bessere Schulen der Zukunft ausrichten.“

Stellungnahme „gegen die Schule“ als Programmpunkt einer neuen Konzeption der Lehrerbildung und des künftigen Lehrerbildes muß nicht in jedem Fall als Variante bekannter modischer Anti-Haltungen verstanden werden (wie sie etwa im „kleinen roten schülerbuch“ propagiert und drastisch illustriert werden). Es ist auch eine *kritische Distanz* gegenüber einer Form von Schule denkbar, die in ihrer überkommenen Verfassung politisch-soziale Defizite aufweist, die der Vorstellung einer freiheitlichen Gesellschaft autonomer Bürger widersprechen. Stellt man der von Mollenhauer (1968, 115) aufgenommenen Mängelliste des (bundesdeutschen) Erziehungssystems den Katalog allgemeiner Lernziele gegenüber, den Hentig (1969) für eine künftige (Gesamt-)Schule entworfen hat (siehe weiter oben S. 126), wird deutlich, daß die Realisierung einer neuen Schule ein erzieherisches Verhalten bedingt, das die Aktivitäten im Binnenraum der Schule selbst als aktuell *sozial* und potentiell *politisch* bedeutsames Geschehen gestaltet. Dies setzt beim Lehrer politisch-soziale Werthaltungen und kommunikative Verhaltensweisen voraus (vgl. Döring 1971, 132 ff.), aus denen Lehr- und Verhaltensformen entstehen, die in jedem Moment die menschliche Würde des Kindes und seine berechtigten Bedürfnisse respektieren. Im entsprechenden Unterrichtsmodell ist der *Dialog* nicht nur ein beliebiges Unterrichtsmittel, sondern ein grundsätzliches Moment der didaktischen Kommunikation, ein Strukturmoment aller pädagogischen Kontaktformen überhaupt. Kritische Rationalität — als Bedingung für eine Erziehung, welche Autonomie anstrebt — ist weniger eine Frage fachgebundener Lerninhalte als eine Angelegenheit des *Lehrstils*, der sich in der jeweiligen Unterrichtssituation als psychologisch-didaktisch angemessen *und* als argumentativ richtig zu erweisen hat. Die Erkenntnis, daß der Erzieher den Zögling nicht nur für die gegenwärtige Gesellschaft vorzubereiten habe, sondern in ihm das Potential zur Verbesserung dieser Gesellschaft hervorbringen müsse (vgl. Roth 1966), ist zwar in der Geschichte der Pädagogik nicht neu, erhält aber in der durch die Curriculumforschung angeregten Revision der Bildungsinhalte und Lernziele neue Aktualität (siehe hiezu auch die Beiträge von R. Messner und Isenegger in diesem Band). Aus einer anderen politischen Perspektive fordert die „Kritische Gesellschaftstheorie“, daß Erziehung kritisches Bewußtsein wecken und — wo sie unberechtigterweise existieren — „Herrschaftsstrukturen“ abbauen müsse.

Die vermehrt auch in der Lehrerbildung und -fortbildung angewandten sozial- und tiefenpsychologisch orientierten Trainingsmethoden – vgl. als ein Beispiel unter vielen Royl & Minsel 1973; entsprechende Vorschläge für die Lehrerausbildung macht Näf 1974; über erste Erfahrungen mit dem Lehr-Lern-Verhaltenstraining an einem schweizerischen Lehrerseminar berichtet Osswald 1975 – lassen erwarten, daß sich im Verhalten der Lehrer untereinander und in ihren Kontakten mit außerschulischen Interessengruppen Kooperationsformen entwickeln, die nicht zuletzt eine erzieherische Wirkung auf die Ausbildung sozialer und kommunikativer Kompetenz auch bei den Schülern haben werden.

In dem Maße wie der Lehrer aufgrund seiner Berufsrolle als Funktionsträger und Innovator der Schule in Informations-, Beratungs- und Entscheidungsprozesse miteinbezogen wird, steigen die Erwartungen an sein Kooperationsverhalten. Ein um die sozial-politische und dialogische Dimension vertieftes sozialwissenschaftlich fundiertes Erziehverhalten wird den Lehrer befähigen, seine „pädagogische Selbstrolle“ (Mollenhauer 1962) zu festigen, d. h. sein berufliches Selbstverständnis so zu profilieren, daß es ihm möglich wird, zwischen den beteiligten Gruppen einen begründeten Standpunkt im Widerstreit der Erwartungen einzunehmen. So gesehen, stellt die Professionalisierung des Lehrerverhaltens – im Gegensatz zum Prinzip der fachspezifischen Differenzierung, das gegen den Typus des „Allroundlehrers“ geltend gemacht wird – nichts anderes dar als die „Profilierung einer recht verstandenen beruflichen Selbsteinschätzung bis in das konkrete Erziehungs- und Unterrichtsverhalten hinein“ (Döring 1971, 18).

### 6.3. Die Rolle des Schülers

Die Anwendung der soziologischen Kategorie der Rolle auf den Schüler zielt in erster Linie auf eine Analyse des sozialen Beziehungsgeflechts, in dem der Inhaber der Position „Schüler“ innerhalb der sozialen Systeme der Schule und der Schulklasse steht (vgl. Beitrag Hedinger in dieser Reihe). In den folgenden Überlegungen interessiert die Frage nach dem Verhaltensspielraum, der dem Schüler in der Institution Schule zugebilligt wird bzw. den er aufgrund seiner Rolle als von den Maßnahmen der Schule unmittelbar Betroffener und an den schulischen Prozessen Beteiligter zu behaupten vermag. Organisationssoziologisch gesehen, geht es um das Problem der Partizipation, d. h. der *Beteiligung der Schüler an den Kommunikations- und Entscheidungsprozessen in der Schule*.

#### 6.3.1. Der Schüler in der Rolle des Beteiligten und Betroffenen

Schülersein ist eine Durchgangsrolle, deren minimale Dauer durch die *Schulpflicht* zeitlich festgelegt ist. Während in der Epoche der Industrialisierung und bis zur Jahrhundertwende der *Pflicht*charakter der Volksschule Zündstoff zu schulpolitischen Auseinandersetzungen bot, steht heute die Umschreibung und gesetzliche Verankerung des *Rechts* auf Ausbildung im Vordergrund. Dieser Wandel der Perspektive zeigt sich auch in der *Interpretation der Schülerrolle*. Da systematische Darstellungen fehlen, muß hier auf Aufsätze zurückgegriffen werden, die – oft als bildungspolitische Gelegenheitsschriften verfaßt – in der Regel den von den Autoren bezogenen ideologischen Standpunkt nicht verbergen.

So nennt C. W. Müller (1969) in demokratisierender Deutung der Schülerrolle drei mögliche Auslegungen: die „konservativ-institutionelle“, die „reformpädagogisch-zwischenmenschliche“ und die „progressiv-institutionelle“.

Wir referieren hier diese drei Interpretationen, weil sie nicht nur die Tendenzen in der Diskussion um die Stellung des Schülers an der Schule aufzeigen, sondern weil die grobspaltige Dreiteilung eindrücklich zu illustrieren vermag, wie die kulturhistorisch unterschiedlich geprägte Institution Schule – und entsprechend auch ihre Rollenträger – im Lichte verschiedener weltanschaulicher und politischer Interessen unterschiedlich gesehen und gedeutet werden.

In der „*konservativ-institutionellen*“ Auslegung der Schülerrolle herrscht die legalistische Sicht vor. Es wird das besondere Gewaltverhältnis betont, das zwischen Schule und Schüler bestehe und das die Grundrechte der Schüler einschränke, sofern dies für den Auftrag der Schule dienlich erscheine. Entsprechend ist demnach die Frage nach dem Schulzweck und dessen Interpretation. Liegt dabei der Akzent auf der Unterweisung und Wissensvermittlung, so werde der planmäßige Verlauf der Unterrichtsprozesse durch besondere Disziplinierungsmaßnahmen gegen mögliche Konfliktsituationen abgesichert (etwa durch Verordnungen, die das Schülerverhalten regeln und dem Lehrer besondere Aufsichtspflichten auferlegen). Dem legalistischen Argument entspreche das Bild von der Schule als „pädagogischer Schonraum“. Störfaktoren würden nach Möglichkeit schon bei der Präparation der Unterrichtsstoffe ausgemerzt. Der Schüler stehe in der Abnehmerrolle des „geschützten Bildungskonsumenten“.

Im Rahmen der „*reformpädagogisch-zwischenmenschlichen*“ Interpretation der Schülerrolle, die beim pädagogischen Bezug zwischen Erzieher und Zögling ansetzt, erfährt die Auslegung der Lehrerrolle insofern eine Erweiterung, als der Lehrer nicht mehr allein als Repräsentant der Ge-

sellschaft gegenüber dem Kind, sondern gleichzeitig als Vertreter des Kindes gegenüber der Gesellschaft gilt. Das Spannungsverhältnis, in das der Erzieher durch diese Doppelrolle gerät, veranlasse ihn, die Interessenskreise möglichst zur Deckung zu bringen. Dies versuche man dadurch zu erreichen, daß potentielle Konflikte am Aufbrechen verhindert oder gar aufgebrochene Konflikte beigelegt (statt ausgetragen) würden. In diesem Rollenkonzept stehe der Lehrer in der Position des durch Erfahrung und bessere Einsicht überlegenen Führers. Komplementär dazu werde den Schülern die Rolle der Abnehmer zugeschrieben, von denen erwartet wird, daß sie die vom Lehrer repräsentierte „innere Ordnung der Schule in ihren Willen aufnehmen, sich mitverantwortlich für das Ganze wissen und sich entsprechend dafür einsetzen“ (Scheibe).

Eine praktische Maßnahme, Verantwortung zu delegieren, sahen die Leiter der Landerziehungsheime in der aus der angelsächsischen Pädagogik übernommenen *Schülerselbstregierung* (selfgovernment). Diese Form der verantwortlichen Mitbeteiligung der Zöglinge am Internatsbetrieb und an der Schule war von den Reformpädagogen (Kerschensteiner, Foerster, Lietz) in erster Linie als Erziehungsmittel von hohem sozialpädagogischem Wert gedacht, regredierte dann aber in der Weimarer Republik zu einer Art staatsbürgerlichen Verhaltenstrainings. Schon 1913 hatte Wyneken von der Position einer „sozialistischen Pädagogik“ aus (in Distanzierung von der „bürgerlich-individualistischen“) das Modell des Schulstaates kritisiert, indem er die Selbstregierung als „eine Spielerei“ abtat mit dem Hinweis, die Schule sei kein Staat (Wyneken 1913, 104). Nach der Niederlage des nationalsozialistischen Deutschland konzentrierten sich die Reformbemühungen auf eine Demokratisierung der deutschen Schule. Die Erziehungsminister der deutschen Länder aus allen Zonen einigten sich 1948 darauf: „Der äußere und innere Auf- und Ausbau der Schule muß im Geiste der Demokratisierung... erfolgen“ (Froese 1969, 104). Die gemeinsam intendierte *Demokratisierung der Schule* umfaßte drei Aspekte, die dann allerdings im Verlauf der bildungspolitischen Diskussion der Nachkriegszeit mehr und mehr auseinanderstrebten: eine allgemeine Humanisierung des Erziehungsstils; den Abbau von Bildungsprivilegien durch eine gegliederte Einheitsschule; die Ermöglichung von Mitbestimmung für alle Beteiligten in einer selbstverwalteten Schule. Für den letzten Programmpunkt fand man den historischen Anschluß an die von Kerschensteiner und Foerster vorgezeichneten Formen der Schülerselbstregierung um so leichter, als die westlichen Alliierten darin das ihnen vertraute Self-government-Prinzip wiedererkannten (Auernheimer & Doehle 1971, 47 ff.). Die in allen bundesdeutschen Ländern administrativ eingeleitete Wiederbelebung der *Schülermitverwaltung* oder *Schülermitverantwortung* (SMV) erfolgte jedoch weniger aus sozialpolitischen denn aus pädagogischen Motiven. Scheibe (1965, 441) definiert Schülermitverantwortung als „ein freiwilliges, möglichst aus eigener Initiative kommendes mitverantwortliches Beteiligtsein der Schülerschaft am Leben und an der Arbeit der Schule mit Hilfe der dafür vorgesehenen Einrichtungen, insbesondere der Schülervertretung“. Noch deutlicher hebt Kultusminister Schütte (1968, 13) in seiner Begründung vor dem Hessischen Landtag den pädagogischen Zweck der Schülervertretung hervor, indem er der Hoffnung

Ausdruck gibt, „daß sie der schlimm grassierenden Schulverdrossenheit der Schüler, eines großen Prozentsatzes unserer Schüler, entgegenzuwirken geeignet ist“.

In der Schweiz stehen die an einzelnen (Mittel-)Schulen eingeleiteten Bemühungen um eine Institutionalisierung des Mitspracherechts und der Mitverantwortung der Schüler unter der Leitidee der personalen Mündigkeit als

— *persönliche Mündigkeit* als Bedingung zur Entfaltung der individuellen Anlagen,

— *Gemeinschaftsfähigkeit* für eine verantwortliche Mitarbeit in der immer wieder zu schaffenden Demokratie“ (Tagungsbericht 1972, 129).

„Weil alle Schüler einmal Staatsbürger werden“, soll nach Vorschlag einer Arbeitsgruppe (Gymnasiallehrertagung Interlaken 1971) die Mitsprache und Mitverantwortung der Schüler auf einer möglichst breiten Basis erfolgen. Daher wird als Form „ein reich gegliedertes, gut ausgebautes Förderativsystem der Klassen mit einem ‚Schülerparlament‘ an der Spitze“ (a. a. O. S. 130) empfohlen. Inhaltlich kann die Schülermitsprache folgende Bereiche der schulischen und außerschulischen Aktivitäten umfassen: Gestaltung der schulischen Inhalte; Ordnungen und Dienstleistungen; spontane außerschulische Unternehmungen; Disziplinarfälle; allgemeines Antragsrecht zu allen Fragen, die die Schule betreffen (a. a. O. S. 131).

Der Expertenbericht „Mittelschule von morgen“ (veröffentlicht 1973) sieht das Ziel der Mitarbeit, Mitberatung und Mitbestimmung in „der Vorbereitung (der Mittelschüler) auf das demokratische Kräftespiel in der heutigen Gesellschaft“. Das Maß der Mitarbeit wird differenziert nach Sachgebieten und gestuft nach Reifegrad und Rechtsfähigkeit. Während die Expertenkommission allen Schülern ein Recht auf offene Information, auf freie Meinungsäußerung und auf demokratische Organisation sowie auf Vertretung in leitenden Schulgremien einräumt, wird das „Anrecht auf aktive Mitplanung des Unterrichts“ zeitlich auf die Studienstufe (12. und 13. Studienjahr) festgelegt (a. a. O. S. 52/53).

Aus der in den sechziger Jahren auch auf die Schule ausgedehnten ideologiekritischen Sicht, welche die Demokratisierungstendenz in eine „Demokratisierung des Herrschaftssystems Schule“ umdeutet, sind die unpolitischen Spielformen der SMV als „Trainingsinstrumente der etablierten Pädagogik zur Beherrschung formaldemokratischer Verhaltensmuster“ ideologieverdächtig. Hinter der unklaren Abkürzung SMV (Schülermitverantwortung oder -mitverwaltung?) verberge sich die Forderung nach einer Hilfestellung zur Vortäuschung einer (gesellschaftskritisch unreflektierten) Schulgemeinschaft. „Die Schüler sollen eine gesellschaftliche Einrichtung mitverwalten oder mitverantworten, deren Objekte sie selbst sind — Objekte solange, wie sie nicht über Zielsetzungen der Einrichtung mitentscheiden können“ (Auernheimer & Doehle 1971, 59).

C. W. Müller (1969, 75) beurteilt den Unterschied zwischen dem „konservativ-institutionellen“ und dem „reformpädagogisch-zwischenmenschlichen“ Ansatz lediglich als eine „Differenz zwischen institutionellem Zwang und freiwilliger Internalisierung“. In beiden Fällen geschehe die Übernahme der Erwachsenennormen durch die Schüler ohne die Chance, an ihrer Formulierung und Modifizierung beteiligt zu sein.

Vertreter einer „progressiv-institutionellen“ Auslegung der Schülerrolle



sehen gerade im sozialen Erfahrungsfeld Schule *den Ort*, wo gesellschaftliche Konflikte nicht nur zur Sprache kommen (Staatsbürgerkunde, politischer Unterricht) oder beigelegt werden (Schüleraussprache), sondern ausgetragen werden sollen. Dabei sei es für die Schüler eine wichtige Lernerfahrung, zu sehen, auf welche Weise die in der Schule tätigen Erwachsenen mit ihrer Macht umgehen. Deshalb empfehlen sie, die Austragung von Konflikten zwischen Lehrern und Schülern zu *institutionalisieren*. Denn diese ließen sich ohnehin nicht vermeiden, da sie ja nicht dem subjektiv bösen Willen der Beteiligten entstammen, sondern den unterschiedlichen Rollen, die Lehrer und Schüler im gesellschaftlichen System Schule zu spielen haben (C. W. Müller 1969, 80/81). An die Schule wird die Forderung gerichtet, die Schülerinteressen — selbst wenn sie den Interessen der Lehrer entgegenstehen — nicht nur anzuerkennen, sondern innerhalb ihres Rahmens Freiräume zu schaffen und Möglichkeiten bereitzustellen, Interessenkonflikte „herrschaftsfrei“ auszutragen.

Diese vor allem in der deutschen Diskussion um die Schülermitbestimmung in vielfältigen Variationen vorgebrachten Postulate beruhen z. T. auf vordergründigen sozial- und bildungspolitischen Überlegungen und gehen gegen Mißstände („Herrschaftsstrukturen“) an, die im schweizerischen Schulwesen kaum vorhanden sind oder zumindest nicht als unüberwindbare Systemzwänge empfunden werden. Man kann jedoch nicht in Abrede stellen, daß die gesellschaftskritisch inspirierte Mitbestimmungsdiskussion gerade auch in den zeitweilig stark technologisch fixierten Sozialwissenschaften Impulse auslöste, die vor allem die erziehungswissenschaftliche Entwicklungsforschung veranlaßt haben, den Schüler nicht mehr einseitig als Adressat durchorganisierter Lernprozesse zu behandeln, sondern ihn — pädagogisch-anthropologischen Sichtweisen entsprechend — wieder vermehrt in der *Rolle des von der Schule Betroffenen und an didaktischen und curricularen Entscheidungsprozessen Beteiligten* wahr- und ernstzunehmen (vgl. Heipcke & Messner 1973; Rumpf 1973; Garlich, Heipcke, Messner & Rumpf 1974).

In psychologisch-didaktischer Hinsicht hat dies ein Abrücken von der Vorstellung einer natürlichen ungeleiteten Entwicklung menschlicher Rationalität zur Folge zugunsten didaktischer Modellvorstellungen eines gezielten Aufbaus argumentativer Fähigkeiten (vgl. Gatzemeier 1974 und 1975; Füglistner 1975). Zusammen mit der sozialen und kommunikativen Kompetenz, deren Förderung eine programmatische Leitidee moderner Sprachdidaktiker ist, bildet die mit den Schülern in ernsthaften Entscheidungssituationen schrittweise einzuübende (kognitive) Fähigkeit und (affektive) Bereitschaft zur *rationalen Argumentation* die Grundvoraussetzung für eine *Mitsprache*, die mehr ist als eine rein motivationale

Stütze schulischer Lernprozesse oder gar bloß ein Alibi für uferlose Diskussionen und didaktisch wenig fruchtbare Klassengespräche.

Die Tatsache, daß die Beteiligung der Schüler an schulischen Kommunikations- und Entscheidungsprozessen nicht mehr allein das Anliegen schul- und bildungspolitisch engagierter Pädagogen ist, sondern zum zentralen Thema auch der Didaktiker und Curriculumtheoretiker geworden ist (vgl. den Beitrag von R. Messner in diesem Band; siehe auch die konstruktiven didaktischen Vorschläge für einen „mehrperspektivischen Unterricht“ der Reutlinger Forschungsgruppe, Giel, Hiller & Krämer 1974), kann als Indiz dafür genommen werden, daß die Frage nach der prinzipiellen Berechtigung und der praktischen Möglichkeit der Partizipation in der Schule ernsthaft erwogen wird. Dadurch dürfte die Diskussion um die Mitsprache und Mitbestimmung an Gewicht und Tiefe gewinnen. Damit ist aber auch eine pädagogisch und didaktisch begründete Neubesinnung über Kompetenzen und Funktionen der Rollenträger der Schule eingeleitet, die nicht zuletzt auch einer in Stagnation geratenen Schulpädagogik neue Impulse geben könnte.

# Bibliographie

## A. Zur Schulorganisation

### 1. Grundlegende Literatur

- Beckmann, H.-K. & Klafki, W. (1970) Die Problematik pädagogischer Institutionen am Beispiel der Schule. In: Klafki, W. u. a. (Hrsg.) *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 1*. Frankfurt a. M.: Fischer, 129–193.
- Brim, O. G. (1963) *Soziologie des Erziehungswesens*. Heidelberg: Quelle & Meyer (Pädagogische Forschungen, 24).
- Egger, E. (1972) *Die Schweizer Schulen*. Bern: Haupt.
- Fend, H. (1971c) Schulorganisation als Makroorganisation von Lernprozessen. In: Messner, R. & Rumpf, H. (Hrsg.) *Didaktische Impulse*. Wien: Bundesverl., 197–238.
- Flehsig, K. H. (1969) Unterrichts- und Schulorganisation. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4. Stuttgart: Klett, 452–460.
- Fürstenau, P. (1969) Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: Furd, C. L. (Hrsg.) *Zur Theorie der Schule*. PZ-Veröffentlichungen. Reihe B, Bd. 10. Weinheim: Beltz, 47–66.
- Haller, H.-D. (1971) Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation. In: Messner, R. & Rumpf, H. (Hrsg.) *Didaktische Impulse*. Wien: Bundesverl., 175–196.
- Hedinger, U. K. (1975c) Soziologie und Sozialpsychologie des Bildungsgeschehens. In: Steiner, G./Hedinger, U. K. & Flammer, A. (1975) *Sprache und soziales Verhalten*. Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate Bd. 3. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. von (1970) *Systemzwang und Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett (3. Aufl.)
- Hess, F., Latscha, F. & Schneider, W. (1966) *Die Ungleichheit der Bildungschancen*. Soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule. Olten: Walter.
- Klafki, W. (1970) Analyse der Schule als organisierter Institution. In: Klafki, W. u. a. (1970) *Erziehungswissenschaft*. Funk-Kolleg Bd. 1. Frankfurt: Fischer Tb, 153–193.
- Kramp, W. (1970) Theorie der Schule. In: Speck, J. & Wehle, G. (Hrsg.) *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. München: Kösel, 529–589.
- Lemberg, E. u. a. (1971) *Schule und Gesellschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Löschekohl, E. (1975) *Über den prognostischen Wert von Schulreifetests*. Stuttgart: Klett.
- Mayntz, Renate (1963) *Soziologie der Organisation*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, Nr. 166.
- Messner, R. & Rumpf, H. (Hrsg.) (1971) *Didaktische Impulse*. Wien: Bundesverlag.
- Nipkow, K. E. Umriß und Problematik einer modernen Schultheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14, 189–204.

- Nohl, H. & Pallat, L. (Hrsg.) (1928) *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 4. Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza.
- Reimers, E. (1964) Schule. In: Grootjohff, H. H. (Hrsg.) *Fischer Lexikon Pädagogik*. Frankfurt: Fischer, 254–268.
- Robinson, S. B. & Thomas, Helga (1969) *Differenzierung im Sekundarschulwesen*. Stuttgart: Klett (2. Aufl.).
- Rolf, H. G. (1967) *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Gesellschaft und Erziehung, Bd. 7. Heidelberg: Quelle & Meyer (5. Aufl. 1972).
- Roth, H. (1969) Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: Roth, H. & Blumenthal, A. (Hrsg.) *Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern*. Auswahl-Reihe, A, Bd. 9. Hannover: Schroedel, 56–77.
- Rumpf, H. (1971) Schuladministration und Lernorganisation. In: Rumpf, H. (Hrsg.) *Scheinklarheiten*. Sondierungen von Schule und Unterricht. Braunschweig: Westermann, 37–58.
- Schenk-Danziger, Lotte (1970) *Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife*. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 7. Stuttgart: Klett.
- Scheuerl, H. (1968) Zur Theorie der Schulgliederung. In: Scheuerl, H. (1969) *Die Gliederung des deutschen Schulwesens*. Stuttgart: Klett, 94–141.
- Schultze, W. (Hrsg.) (1968) *Schulen in Europa*, Bd. 1, Teil A. Weinheim: Beltz.
- Schulz, W. (1969) Umriß einer didaktischen Theorie der Schule. In: Furd, C. L. (Hrsg.) *Zur Theorie der Schule*. PZ-Veröffentlichungen, Reihe B, Bd. 10. Weinheim: Beltz, 27–46.
- Schulz, W. & Thomas, Helga (1967) *Schulorganisation und Unterricht*. Reihe: Gesellschaft und Erziehung, Bd. 6. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1928) *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik*. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1963 (Neudruck).
- Weinert, F. E. (1972) Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsbedingungen. In: *Handbuch der Psychologie*, Bd. VII, Teil 2, Göttingen: Hogrefe, 825–862.
- Weinert, F. E. (1974) Die Schule als Sozialisationsbedingung. In: Weinert, F. E. u. a. *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie*, 1. Frankfurt a. M.: Fischer, 420–447.

### 2. Weiterführende Literatur

- Anderson, R. H. (1962) Organizing Groups for Instruction. In: Nelson, B. H. (Hrsg.) *Individualizing Instruction*. Yearbook of the Society for the Study of Education, 61. Chicago: Univ. of Chicago Pr., 238–264.
- Floud, J. (1959) Die Schule als selektive Institution. In: Heintz, P. (Hrsg.) *Soziologie der Schule*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4. Köln: Westdeutscher Verl. (8. Aufl.), 40–51.
- Goodland, J. I. (1962) Individual Differences and Vertical Organization of the School. In: Nelson, B. H. (Hrsg.) *Individualizing Instruction*. Yearbook of the Society for the Study of Education, 61. Chicago: Univ. of Chicago Pr., 209–238.

- Haeblerlin, U. (1972) *Gesamtschulmodelle in der Schweiz*. Weinheim: Beltz.
- Hedinger, U. K. (1975a) *Bildungs- und Berufsaspirationen von Eltern für ihre Söhne*. Arbeitsbericht. Hochschule Aargau für Bildungswissenschaften. Aarau.
- Hedinger, U. K. (1975b) Chancengleichheit als Leitidee der Bildungsreform. (Vorgesehener Beitrag für *schweizer schule*, 62 oder 63).
- Hedinger, U. K. & Scheier, L. (1975) *Schulstruktur und Schülerbeziehungen*. Soziometrische Untersuchungen an der Primar- und an der Gesamtschule in Dulliken. Arbeitsbericht 12. Hochschule Aargau für Bildungswissenschaften. Aarau.
- Heiland, H. (1972) Zur Theorie der Schule. *Die Deutsche Schule*, 64, 431–451.
- Hentig, H. von (1965) *Die Schule im Regelkreis*. Stuttgart: Klett (2. Aufl. 1969).
- Hentig, H. von (1969) Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: *Lernziele der Gesamtschule*. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 12. Stuttgart: Klett (2. Aufl. 1971).
- Illich, I. (1972) *Entschulung der Gesellschaft*. München: Kösel.
- Jendks, Ch. (1973) *Chancenungleichheit*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Mollenhauer, K. (1968) *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa (2. Aufl.).
- Moser, H. (1971) *Die ungebrochene Schule*. Weinheim: Beltz.
- Oswald, P. (1968) Grundzüge einer Theorie der Schule. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Theorie der Schule*. Versuch einer Grundlegung. Frankfurt: Akad. Verlagsges., 9–25.
- Parsons, T. (1959) Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Graumann, C. F. & Heckhausen, H. (Hrsg.) (1973) *Pädagogische Psychologie: Entwicklung und Sozialisation*. Funk-Kolleg Grundagentexte, Bd. 1. Frankfurt: Fischer Tb, 348–375.
- Petersen, P. (1927) *Der kleine Jena-Plan*. Weinheim: Beltz (1968<sup>5</sup>).
- Rang, A. & Schulz, W. (1969) *Die differenzierte Gesamtschule*. Reihe: Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 8. München: Piper.
- Roessler, W. (1968) Zur Theorie der deutschen Schule. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Theorie der Schule*. Versuch einer Grundlegung. Frankfurt: Akad. Verlagsges., 26–42.
- Rolff, H. G. (1970) *Bildungsplanung als rollende Reform*. Berliner Studien zur Bildungsplanung und Bildungsreform, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Disterweg.
- Rumpf, H. (1966a) *40 Schultage*. Tagebuch eines Studienrats. Braunschweig: Westermann.
- Rumpf, H. (1968) *Schule gesucht*. Tagebuch eines Studienrats (2) ... aus einer erfundenen Schule. Braunschweig: Westermann.
- Sander, Th., Rolff, H. G. & Winkler, Gertrud (1967) *Die demokratische Leistungsschule*. Hannover: Schroedel.
- Schelsky, H. (1962) *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Echter (4. Aufl.).
- Schreiner, G. (1973) *Schule als sozialer Erfahrungsraum*. Fischer Athenäum Taschenbuch.
- Steindorf, G. (1972) *Einführung in die Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Teschner, P. W. (1971) *Was leisten die Leistungskurse?* Stuttgart: Klett.
- Vogel, M. R. (1970) *Erziehung im Gesellschaftssystem*. München: Juventa.
- Walter, H. (Hrsg.) (1973) *Sozialisationsforschung*. Bd. 2: Sozialisationsinstanzen — Sozialisierungseffekte. Stuttgart: Frommann-Holzboog.

## B. Zur Lehrer- und Schülerrolle

### 1. Grundlegende Literatur

- Auernheimer, G. & Doehle, M. (1971) *Mitbestimmung in der Schule*. München: Juventa.
- Beckmann, H.-K. (1970) Unterrichten und Beurteilen als Beruf. In: Klafki, W. u. a. (Hrsg.) *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft*, 1. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch 6106, 215–256.
- Döring, K. W. (1971) *Lehrerverhalten und Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz (2. Aufl.).
- Kaiser, L. (1971) Die Rolle des Lehrers im Wandel. *schweizer schule*, 58, 927–941.
- Kob, J. (1959) Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. In: Heintz, P. (Hrsg.) *Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4*. Köln: Westdeutscher Verl. (8. Aufl. 1970), 91–107.
- Langeveld, M. u. a. (Hrsg.) (1969) Der Rollenwandel des Lehrers. *Paedagogica Europaea*, Vol. 5. Braunschweig: Westermann.
- Lemberg, E. (1970) Die soziale Rolle des Lehrers. In: Kippert, K. (Hrsg.) *Einführung in die Soziologie der Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Lemberg, E. (1971a) Lehrer und Gesellschaft. In: Lemberg, E. u. a. *Schule und Gesellschaft*. Forschungsprobleme und Forschungsergebnisse zur Soziologie des Bildungswesens. München: Nymphenburger Verlagshaus, 56–76.
- Mollenhauer, K. (1962) Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. *Die Deutsche Schule*, 54, 463 ff. Dasselbe in: Mollenhauer, K. *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa 1968.
- Müller, C. W. (1969) Die Stellung des Schülers an unseren Schulen. In: Furck, C. L. (Hrsg.) *Zur Theorie der Schule*. Pädagogisches Zentrum, Reihe B: Diskussionsbeiträge, Bd. 10. Weinheim: Beltz.
- Schärer, M. (1969) Ist der Lehrer ein Beamter? Juristische Gedanken zur Stellung des Lehrers. In: *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen*, 54/55, 232–242.
- Scheibe, W. (1965) Schülermitverantwortung in pädagogischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 11, 438–451. Dasselbe in: Röhrs, H. (Hrsg.) *Theorie der Schule*. Frankfurt a. M.: Akad. Verlagsanstalt 1968.
- Schuller, A. (Hrsg.) (1971) *Lehrerrolle im Wandel*. Bericht über die Konferenz vom 28. 10.–1. 11. 1968 in Berlin. Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. Reihe C: Berichte, Bd. 21. Weinheim: Beltz.
- Tuggener, H. (1962) *Der Lehrer*. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers. Zürich: Evangelischer Verlag.
- Tuggener, H. (1966) *Lehrerstand — Lehrermangel*. Untersuchungen zum Strukturwandel der Volksschullehrerschaft im Kanton Zürich. Bearbeitet im Auftrag des Regierungsrates des Kantons Zürich. Zürich: Kantonal Lehrmittelverlag.
- Wöhle, G. (1970) Lehrer, Lehrerbildung. In: *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, Bd. II, München: Kösel, 1–36.

### 2. Weiterführende Literatur

- Cloetta, B. (1975) *Einstellungsänderung durch die Hochschule*. Stuttgart: Klett.



- Frey, K. und Mitarbeiter (1969a) *Der Ausbildungsgang der Lehrer*. Studien und Forschungsberichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz, Bd. 5. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gamm, H.-J. (1970) *Kritische Schule*. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München: List.
- Gehrig, H. (Hrsg.) (1970) *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung*. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969. Basel: Beltz. Darin besonders: Aebli, H. Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung. S. 25–36.
- Gerner, B. (1972) *Der Lehrer — Verhalten und Wirkung*. Ergebnisse empirischer Forschung im deutschsprachigen Raum. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Heckhausen, H. u. a. (1970) *Lehrer 1980*. Lehrerbildung für die künftige Schule. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Jouhy, E. (1970) Die antagonistische Rolle des Lehrers im Prozeß der Reform. In: Beck, J. u. a. *Erziehung in der Klassengesellschaft*. München: List S. 224–244.
- Kaiser, L. (1970a) *Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz*. Weinheim und Basel: Beltz 1970.
- Kaiser, L. (1970b) Zum Problem der Professionalisierung des Volksschullehrerberufes. *schweizer schule*, 57, 918–921.
- Koch, J.-J. (1972) *Lehrer — Studium und Beruf*. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Kratzsch, E. H., Vathke, W. & Bertlein, H. (1967) *Studien zur Soziologie des Volksschullehrers*. Weinheim: Beltz.
- Kuntz, K.-M. (1974) Reizwort Lehrermangel. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 119, 1924–1928. (Erscheint auch in der Reihe: Arbeitsberichte der Vorbereitungsstufe der Hochschule Aargau.)
- Müller, H.-P. (1970) *Lehrer ausbilden: Für oder gegen Schule und Gesellschaft*. Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Vertiefung der Lehrerbildung. Basel: Beltz.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela (1973) *Wie sind Lehrer wirklich?* Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart: Klett.
- Posch, P. (1967) *Der Lehrermangel*. Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Weinheim: Beltz 1967.
- Rich, M. (1972) Zum beruflichen Selbstverständnis des Volksschullehrers. In: Moser (Hrsg.). *Probleme der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft I*. Vorlesungen zum Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Zürich 1972, S. 104–120. (Manuskriptdruck des Beltz-Verlags Basel).
- Rumpf, H. (1970) Lehrer oder Unterrichtsbeamter. In: *Fragen der Freiheit*. Beiträge zur freiheitlichen Ordnung von Kultur, Staat und Wirtschaft. Folge 85, Mainz. Darin auch: Mitbestimmung in Bildungsinstitutionen. Ergebnisse eines Kolloquiums (Kolloquium vom 3.–5. April 1970 in Meisenheim/Glan). Berichterstatter: Eckhard Behrens.
- Schuh, E. unter Mitarbeit von Belser, H. (1962) *Der Volksschullehrer*. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf. Hannover: Schroedel.
- Tagungsbericht (1972) *Die menschlichen Beziehungen in der Schule*. Tagungsbericht über die Studienwoche 1971 in Interlaken. Hrsg. vom Verein Schwei-

zerischer Gymnasiallehrer und von der Zentralstelle für berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer. Aarau: Sauerländer. Darin besonders: Mitspracherecht und Mitverantwortung des Schülers. (Berichtersteller: Gebert/Bühler), S. 129–133.

Tuggener, H. (1963) *Der Lehrermangel*. Zürich: Morgarten Verlag.

Vogel, J. P. (1972) Mitbestimmung in der Schule. Bemerkungen aus Anlaß neuer Mitbestimmungsgesetzesentwürfe in einigen Bundesländern. *Neue Sammlung*, 12, 216–229. Im selben Heft: Nevermann, K. (1972) *Autonomisierung und Partizipation*, S. 230–242.

Vontobel, P. (1974) Das Unbehagen unserer Primarlehrer. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 119, 1815–1822 und 1931–1935.

(Die unter B nicht auffindbaren Titel sind bereits unter A aufgeführt worden.)

### C. Weitere zitierte Literatur

- Aebli, H. (1969) Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt und Erziehungsbedingungen. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. 4. Stuttgart: Klett, 151–192.
- Aebli, H. (1970) Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung. In: Gehrig, H. (Hrsg.) *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung*. Basel: Beltz, 25–36.
- Aibauer, Rosa (1954) *Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers*. Regensburg: Habel.
- Arbeitsgruppe Lehrerfortbildung (1974) *Die Fortbildung der Volksschullehrer in der deutschsprachigen Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein*. Übersichtsstudie, erstellt von der „Arbeitsgruppe LFB“ des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich. Zürich: Pädagogisches Institut (hektographiert). *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen*, 54/55, (1968/69) Frauenfeld: Huber.
- Aregger, K. (1974) *Lehrerzentrierte Curriculumreform*. Bern: Haupt UTB.
- Bandura, A. (1971) *Principles of behavior modification*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Baumert, J. & Raschert, J. (1974) Partizipation an curricularen Entscheidungsprozessen. Vorbereitung der Berliner Mittelstufenzentren durch praxisnahe Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20, 887–912.
- Beck, J. u. a. (1970) *Erziehung in der Klassengesellschaft*. Einführung in die Soziologie der Erziehung. München: List.
- Bericht über die Pädagogischen Rekrutenprüfungen 1955*, erstattet durch den Oberexperten Dr. Fritz Bürki. Bern: Eidg. Drucksachen und Materialzentrale.
- Brezinka, W. (1969) *Über Absicht und Erfolg in der Erziehung*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Cardinet, J. (1971) Wohin mit der heutigen Schulselektion? In: Fischer, H. (Hrsg.) *Lehren und Lernen am Gymnasium*. Bern: Huber, 208–242.
- Caselmann, C. (1964) *Wesensformen des Lehrers*. Versuch einer Typenlehre. Stuttgart: Klett (4. Aufl. 1970).

- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1973) Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I: *Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern*. Stuttgart: Klett.
- Dewey, J. (1916) *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Breslau: Hirt 1930 (1. deutsche Aufl.)
- EBAC-2 (1970) *Arbeitsbericht Nr. 2 der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) über das EBAC-Projekt*. (Bericht über die erste Arbeitsphase an die Lehrerinnen und Lehrer im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg.) Freiburg.
- Egger, E. (1968) Schweiz. In: Schultze, W. (Hrsg.) *Schulen in Europa*. Weinheim und Berlin: Beltz.
- Egger, E. (1970) Koordination im Schweizer Schulwesen. In: *Dossier Schweiz: Schulprobleme*. Wabern: Bächli.
- Egger, E. & Blanc, E. (1974) *L'enseignement en Suisse*. Genève: Centre Suisse de Documentation en matière d'enseignement et d'éducation.
- Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen (Hrsg.) (1972) *Das Berufsbild der Primarlehrerin, des Primarlehrers*. St. Gallen: Erziehungsdepartement.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zug (Hrsg.) (1975) *Teilcurriculum der Weiterbildungsschule Zug*. Herausgegeben von der Erziehungsdirektion des Kantons Zug unter Mitarbeit des Forschungszentrums FAL am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg, Schweiz.
- Felten, R. von (1970) *Lehrer auf dem Weg zur Bildung*. Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in den Anfängen der Lehrerbildung in der deutschen Schweiz. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Bd. 2. Bern: Lang.
- Fend, H. (1971a) *Konformität und Selbstbestimmung*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1971b) *Lernsteuerungssysteme und Schulorientierungen*. Arbeitspapier 14 der Forschungsgruppe „Schulische Sozialisation“. Hektographiertes Manuskript. Konstanz.
- Flehsig, K.-H. (1971) Didaktik als Beruf. In: Messner, R. & Rumpf, H. (Hrsg.) *Didaktische Impulse*. Studentexte zur Analyse von Unterricht. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 238–259.
- Foppa, K. (1968) *Lernen, Gedächtnis, Verhalten*. Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- François, Marie-Laure & Schwed, Ph. (1975) *Schulreform in Genf*. Die Geschichte des Cycle d'orientation und seine Entwicklung zur Gesamtschule. (Deutsche Übersetzung). Zürich/Aarau: Benziger/Sauerländer.
- Frank, H. (Hrsg.) (1966) *Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht*. 4. Stuttgart und München.
- Frey, K. und Mitarbeiter (1969b) *Die Lehrerbildung in der Schweiz*. Studien- und Forschungsberichte aus dem Pädagogischen Institut der Univ. Freiburg/Schweiz, hrsg. von Räber, L. Bd. 4. Weinheim und Basel: Beltz.
- Froese, L. (Hrsg.) (1969) *Bildungspolitik und Bildungsreform*. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen, der BRD und der DDR. München: Goldmann Tb.
- Füglister, P. (1975) Bericht über die didaktische Planung und den Verlauf einer Lernzielberatung mit Schülern. In: Künzli, R. (Hrsg.) *Curriculumentwicklung — Begründung und Legitimation*. München: Kösel.
- Füglister, P. & Messner, H. (1972) Soziale Herkunft und Schulerfolg. *schweizer schule*, 59, 624–636.
- Gamm, H.-J. (1970) *Kritische Schule*. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München: List.
- Garlich, Ariane & Messner, R. (1973) Curriculare Entwicklungstendenzen im Elementarunterricht der Bundesrepublik Deutschland. In: Bennwitz, H. & Weinert, F. E. (Hrsg.) *CIEL — ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftliche Voraussetzung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 74–276.
- Garlich, Ariane, Heipcke, K., Messner, R. & Rumpf, H. (1974) *Didaktik offener Curricula*. Weinheim und Basel: Beltz-Bibliothek.
- Gatzemeier, M. (1974) Grundsätzliche Überlegungen zur rationalen Argumentation — mit Bezug auf den schulischen Unterricht. *schweizer schule*, 61, 217–221. Dasselbe — ergänzt durch eine didaktische Arbeitsunterlage — in: Künzli, R. (Hrsg.) *Curriculumentwicklung — Begründung und Legitimation*. München: Kösel 1975.
- Gatzemeier, M. (1975) Argumentationslehre im schulischen Unterricht — Probleme der Lernzieltheorie und der Unterrichtspraxis. (Vorgesehener Beitrag für *Diskussion Deutsch*).
- Gehrig, H. (Hrsg.) (1971) Kritische Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers. (Deskriptive Auswertung einer Erhebung im Kanton Zürich) 1. Teil. Arbeitspapiere und Berichte zum Projekt: *Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer (BIVO)*. Basel: Beltz.
- Gesamtschul-Informationen*, 7, (2/1974), hrsg. vom Pädagogischen Zentrum, Berlin.
- Giel, K., Hiller, G. & Krämer, H. (1974) *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht*. Aufsätze zur Konzeption 1 (Bd. 1) und Aufsätze zur Konzeption 2 (Bd. 2). Reihe: Grundschule — Theorie. Stuttgart: Klett.
- Gurny, Ruth (1973) *Politik der Schweizerischen Hochschulen auf dem Gebiet der allgemeinen Weiterbildung und Nachdiplomstudien*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Guyer, W. (1949) *Grundlagen zu einer Erziehungs- und Bildungslehre*. Erlench-Zürich: Rentsch.
- Haeberlin, U. (1971) *Schulreform zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Heipcke, K. & Messner, R. (1973) Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19, 351–374.
- Hentig, H. von (Hrsg.) (1960) *Die Schule zwischen Bewahrung und Bewahrung*. Stuttgart: Klett.
- Hesse, H. A. (1968) *Berufe im Wandel*. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. Stuttgart: Enke.
- Hildebrand, W. (1968) Konfessionelle Schule oder christliche Gemeinschaftsschule? *Civitas*, 5/6 (Jan. 1968), 398–410.
- Hüfner, K. (Hrsg.) (1970) *Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum*. Stuttgart: Klett.
- Hüfner, K. & Naumann, J. (Hrsg.) (1971) *Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme*. Stuttgart: Klett.
- Husen, T. (Hrsg.) (1967) *International study of achievement in mathematics*. A comparison of 12 countries. Stockholm.

- Husén, T. (1971) Strategie der Innovation im Bildungswesen. In: Schuller, A. (Hrsg.) *Lehrerrolle im Wandel*. (Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums, Reihe C: Berichte, Bd. 21.) Weinheim, Berlin und Basel: Beltz, 49–60.
- Ingenkamp, K. H. (1971) *Zur Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim: Beltz.
- Issing, L. J. (1970) IPI – Verwirklichung individualisierten Unterrichts. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung*, 4, 1970, 105–109.
- Jackson, B. (1966<sup>2</sup>) *Streaming – An Education system in miniature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Keilhacker, M. (1932) *Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler*. Freiburg. Dasselbe in: *Pädagogische Psychologie für höhere Schulen*. München (4. Aufl. 1967), 465–484.
- Kern, A. (1970) Die Schulreife Diskussion – heute. In Schwartz, E. (Hrsg.) *Begabung und Lernen im Kindesalter*. Grundschulkongress '69. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V., 107–120.
- Kerschensteiner, G. (1921) *Die Seele des Erziehers*. München.
- Klingler, J. (1970) Wird der Lehrerberuf ein Frauenberuf? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1970, 39–61.
- Lattmann, U. P. (1975) *Schulnahe Lehrerbildung*. Darstellung und Werkstattbericht über ein realisiertes Lehrerbildungsmodell. Zürich/Aarau: Benziger/Sauerländer.
- Lietz, H. (1911) *Die Deutsche Nationalschule – Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Landerziehungsheimen*. Verl. des Land-Waisenheims an der Ilse.
- Mittelschule von morgen (1973). Bericht der Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen. *Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*, 58, 1972.
- Morris, J. F. & Lunzer, E. A. (1972) *Das Lernen in der Schule*. Stuttgart: Klett.
- Näf, H. (1974) Verhaltenstraining, Gruppendynamik und Tiefenpsychologie in der Lehrerbildung. *schweizer schule*, 61, 635–647.
- Nohl, H. (1935) Die Theorie der Bildung. Abgedr. in: Nohl, H. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a. M. 1961.
- Nohl, H. (1964) Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt a. M.: Akad. Verlagsges.
- Osswald, E. (1975) Lehr-Lern-Verhaltenstraining als Unterrichtsfach am Lehrerseminar Liestal, Erfahrungsbericht I. *schweizer schule*, 62, 76–83.
- Paulsen, F. (1921) *Geschichte des gelehrten Unterrichts*. Bd. 2. Berlin: deGruyter.
- Peisert, H. (1967) *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Peisert, H. & Dahrendorf, R. (Hrsg.) (1967) *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium*. Bildung in neuer Sicht, Reihe A, Nr. 6. Villingen: Neckar-Verl.
- Popitz, H. (1965) Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung. In: Friedeburg, L. v. (Hrsg.) *Jugend in der modernen Gesellschaft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 392–408.
- Rickenbacher, I. (1972) *Entwicklungsplan der Schulen im Kanton Schwyz*. (Arbeitspapiere und Kurzberichte des Pädagogischen Instituts der Universität Freiburg [Schweiz] 17.) Auslieferung Beltz, Basel.

- Robinson, S. B. u. a. (1970) *Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß*. I: BRD, DDR, UdSSR. Stuttgart: Klett.
- Robinson, S. B. u. a. (1975) *Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß*. II: England und Wales, Frankreich, Österreich, Schweden. Stuttgart: Klett.
- Roeder, P. M. (1968) Institutionalisierte Erziehung und Bildung als Thema des pädagogischen Kernstudiums. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. *Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion im Unterricht*. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim: Beltz (deutsche Aufl. 1971).
- Roth, H. (1966) *Pädagogische Anthropologie*. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Schroedel.
- Royle, W. & Minsell, W.-R. (1973) *Teachertraining*. Beiträge zur Praxis innovativer Lehrerfortbildung. Hannover: Schroedel.
- Rumpf, H. (1966b) *Die administrative Verstörung der Schule*. Essen: „Neue Deutsche Schule“.
- Rumpf, H. (1967) Schul-Gemeinschaft als Schul-Ideologie. Materialien zur Begründung eines Verdachts. *Frankfurter Hefte*, 22, 839–849.
- Rumpf, H. (1973) Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19, 391–416.
- Schelsky, H. (1961) *Anpassung oder Widerstand*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Scheuerl, H. (1968) *Die Gliederung des deutschen Schulwesens*. Stuttgart: Klett.
- Schleiermacher, F. (1826) *Pädagogische Schriften*, Bd. 1: Die Vorlesungen von 1826. Hrsg. von Weniger, E. (1957). Düsseldorf und München: Küpper.
- Schmidt, H. & Lützenkirchen, F. J. (Hrsg.) (1968 ff.) *Bibliographie zur Lehrerbildung und zum Berufsbild des Lehrers und Erziehers*. Zeitschriften-Nachweis 1947–1967. Erziehungswissenschaftliche Dokumentation. Reihe A, Bd. 2. Weinheim: Beltz.
- Schmidt, H. u. a. (Hrsg.) (1973) *Materialien zur Lehrerbildung und zum Berufsbild des Lehrers und Erziehers*. Bücher, Bibliographien, Sammelwerke 1945–1971/72. Weinheim und Basel: Beltz.
- Das kleine rote schülerbuch* (1969) Frankfurt: Verl. Neue Kritik.
- Schultze, W. & Führ, Ch. (1966) *Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim: Beltz (2. Aufl. 1967).
- Schütte, E. (1968) Warum neue Schulgesetze? In: Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) *Die Schule in der veränderten Welt*. Zur Begründung der großen Schulreform. Schriftenreihe des Hessischen Kultusministers. Nr. 1/1968. Wiesbaden 1969 (2. Auflage).
- Schusser, G. (1972) *Lehrererwartungen*. München: Goldmann (Das Wissenschaftliche Taschenbuch).
- Spranger, E. (1921) Die drei Motive der Schulreform. In: Flitner & Kudritzki (Hrsg.) *Die deutsche Reformpädagogik*, Bd. 2. Düsseldorf und München 1962.
- Svensson, N. E. (1962) *Ability grouping and scholastic achievement*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Thomas, Helga (1967) Allgemeinbildendes Schulwesen: Soziologische Aspekte der Schule als Organisation. In: Schulz, W. & Thomas, Helga. *Schulorganisation und Unterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 9–50.

- Vieweger, G. (1970) Das pädagogische Problem der Schulreife. In: Schwartz, E. (Hrsg.) *Begabung und Lernen im Kindesalter*. Grandschulkongreß '69. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschole e. V., 121—136.
- Wallen, N. E. & Travers, R. M. W. (1970) Analysis and investigation of teaching methods. Deutsche Bearb. in: *Handbuch der Unterrichtsforschung*, Teil 2, 1220—1351. Weinheim: Beltz.
- Waller, W. (1932) *The sociology of teaching*. New York: Wiley (2. Aufl. 1965).
- Wellendorf, F. (1968) Soziologische Aspekte der Gesamtschule. In: Lohmann, J. (Hrsg.) *Gesamtschule — Diskussion und Planung*. Weinheim: Beltz.
- Weniger, E. (1952) *Didaktik als Bildungslehre*. Bd. 1. Weinheim: Beltz (6.—8. Aufl. 1965).
- Wyneken, G. (1913) *Schule und Jugendkultur*. Jena (3. Aufl. 1919).
- Zeitschrift für Pädagogik*, 20, (6/1974), Thema: „Mitbestimmung im Schulwesen“
- Zifreund, W. (1967) Zur Problematik von Lehrertypologien und typisierenden pädagogischen Stillehren. *Zeitschrift für Pädagogik*, 13, 116—134.

## In dieser Reihe sind außerdem erschienen:

### Band 1

Hans Aebli und Gerhard Steiner

#### **Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften**

Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin, soziales Lernen, Gastarbeiterkinder

192 Seiten, kartoniert, ISBN 3-12-920260-9

### Band 2

Hans Aebli, Leo Montada und Gerhard Steiner

#### **Erkennen, Lernen, Wachsen**

Zur pädagogischen Motivationstheorie, zur Lernpsychologie und zur kognitiven Entwicklung

133 Seiten, kartoniert, ISBN 3-12-920270-6

### Band 3

Gerhard Steiner, Urs K. Hedinger und August Flammer

#### **Sprache, soziales Verhalten, Methoden der Forschung**

Zum aktuellen Forschungsstand der Sprachpsychologie und der pädagogischen Soziologie mit einer Einführung in die Statistik und Methodologie der erziehungswissenschaftlichen Forschung

146 Seiten, kartoniert, ISBN 3-12-920280-3

### Band 5

Anne-Marie Aepli-Jomini und Hedi Peter-Lang

#### **Psychosoziale Störungen beim Kinde**

Eine Einführung in die Grundbegriffe der Psychotherapie für Lehrer und Erzieher

118 Seiten, kartoniert, ISBN 3-12-920300-1