

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

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

Artikel: Die Mitarbeit der Wissenschaftler und Lehrer an der Lehrplanentwicklung

Autor: Strittmatter, Anton

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1360>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

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

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

5. Die Mitarbeit der Wissenschaftler und Lehrer an der Lehrplanentwicklung

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

5.1. *Der Beitrag der Wissenschaften*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2. *Die Mitarbeit der Lehrer*

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

- a) Die Lehrer sind zur Lösung ganz bestimmter Probleme der Lehrplanentwicklung die eigentlich zu nutzenden Experten. Sie haben die intimste Kenntnis der Kinder als Schüler, sie kennen die Eltern, sie verfügen über Erfahrungen zu den Schwierigkeiten bestimmter Unterrichtsmethoden usw.
- b) Die Lehrer können für sich eine gewisse öffentliche Legitimation zur Mitentscheidung beanspruchen. Diese Legitimation ist zwar kaum staatsrechtlich nachweisbar, aber doch da und dort gar in Form ge-

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

- c) Über die Beteiligung in der Lehrplanentwicklung kann bei den Lehrern eine positive Identifikation gegenüber den Zielen, Verfahren und Ergebnissen des Lehrplanprojekts, vor allem gegenüber dem Lehrplan erreicht werden.
- d) Die Mitbeteiligung der Lehrer stellt eine wirksame Form allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Lehrerfortbildung dar.
- e) Die Mitbeteiligung der Lehrer ist eine mögliche Form der Rekrutierung und Ausbildung von Kadern nicht nur für künftige Lehrplanprojekte, sondern auch für die Lehrerfortbildung, die Lehrmittelentwicklung und andere Aufgaben.
- f) Eine breite Mitbeteiligung der Lehrer bereits in der Lehrplanentwicklung reduziert den notwendigen Aufwand für die Lehrpläneinführung und stellt die kompetente Verwendung des Lehrplanes sicher.

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

Dimension 1: Objekt der Mitbeteiligung

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

Dimension 2: Intensität der Mitbeteiligung

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

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

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

Dimension 3: Präsenzformen der Mitbeteiligung

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

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

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

Präsenz- formen	Projektion	Status	Repräsen- tation	Plenum
Objekte				
Projektziele				Mitent- scheidung
Wahl von Theorien			Information	
Zeitplan			Mitberatung	
Evaluationsobjekte	Information			

6. Das Verhältnis von Lehrplanentwicklung und Lehrmittelbeschaffung

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

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

- (1) Bei zahlreichen Lehrmitteln ist nur schwer erkenntlich, welche Bildungsziele und inhaltlichen Strukturen ihnen zugrunde liegen. Häufig fehlen sowohl in den Verlagsprospekten wie auch in den Beiheften für den Lehrer entsprechende Angaben. Damit besteht die Gefahr, daß die Wahl von Lehrmitteln beziehungsweise die Entscheidungen des Lehrers in der Unterrichtsplanung einseitig einer vordergründigen methodischen Attraktivität verhaftet bleiben. Das erzieherische Grundpostulat des Primats der Didaktik vor der Methodik ist verletzt.
- (2) Selbst wenn Lehrmittelautoren ihre intendierten Bildungsziele, ihre Überlegungen zum Gehalt und zur Struktur der Inhalte offenlegen, bleibt in der genannten «Lehrmittelzentrierung» schulischer Entscheidungen eine weitere Problematik: Der gesetzlich-schulpolitische Ort der Entscheidung, der Lehrplan beziehungsweise die Entwicklung und Approbation des Lehrplans, wird auf die Lehrmittelentwicklung bezie-