

Harder, Wolfgang

Die Entwicklung von Richtlinien für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 2, S. 243-257



Quellenangabe/ Reference:

Harder, Wolfgang: Die Entwicklung von Richtlinien für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980) 2, S. 243-257 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-140897 - DOI: 10.256656/01:14089

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-140897>

<https://doi.org/10.256656/01:14089>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 2 – April 1980

I. Thema: Reform der gymnasialen Oberstufe

- INGRID SCHINDLER Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. Von der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ bis zur „Bonner Vereinbarung“ 161
- PETER LOHE Die Verwirklichung der Oberstufen-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 193
- PETER SEIDL/WULF DREXLER Pädagogische Freiräume und administrative Regelungen: Drei Fallanalysen zur Oberstufenreform 211
- WOLFGANG HARDER Die Entwicklung von Richtlinien für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen 243
- HERBERT CHRIST Moderne Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe 259

II. Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag

- DIETER KUTZSCHBACH Tagebuchnotizen zum Schulalltag von Lehrern und Schülern in der reformierten Oberstufe 271
- JOCHEN SPERBER Aufgaben des Tutors in der reformierten gymnasialen Oberstufe 279
- RUTH RAHMEL Erfahrungen im Alltag der reformierten gymnasialen Oberstufe 287
- ROLF EILERS Die reformierte Oberstufe auf dem Weg zur Normalität 297
- PETER LOHE Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer 307

III. Besprechungen

GERD SCHNEIDER

Hartmut Rahn: Interessenstruktur und Bildungsvhalten 319

GERLIND SCHMIDT

Werner Fuchs: Schule und Produktion im polytechnischen Unterricht der DDR 322

Pädagogische Neuerscheinungen 329

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Herbert Christ, Institut für Didaktik der französischen Sprache und Literatur der Univ. Gießen, Karl-Glöckner-Straße 21 G, 6300 Gießen; Dr. Wulf Drexler, Tübinger Straße 6, 4800 Bielefeld 12; Dr. Rolf Eilers, Am Bersberg 58, 4194 Bedburg-Hau; St.Prof. Wolfgang Harder, Nikolausstraße 4, 4052 Korschenbroich 2; Dieter Kutzschbach, Helmer 48, 2800 Bremen 33; Dr. Peter Lohe, Badener Ring 42, 1000 Berlin 42; OSt.D. Ruth Rahmel, Elisabethenschule, Vogtstraße 35-37, 6000 Frankfurt; Prof. Dr. Ingrid Schindler, Scheidter Straße 77, 6600 Saarbrücken 3; Dr. Gerlind Schmidt, Bleibiskopfstraße 57, 6370 Oberursel; Dr. Gerd Schneider, Maisacher Straße 42, 8080 Fürstenfeldbruck; Univ. Doz. Dr. Peter Seidl, A-6020 Innsbruck, Anton-Rauch-Straße 13 a; Dr. Jochen Sperber, Mellendorfer Straße 17 d, 3002 Wedemark 2.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz KG, Weinheim und Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Beltz Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Die Entwicklung von Richtlinien für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen

1. Vorbemerkung

Die Fachdiskussion über staatliche Richtlinien und Lehrpläne für das öffentliche Schulwesen ist jahrelang geprägt worden durch das Gegeneinander zweier sich befehdender Lager: der Wissenschaft auf der einen und der Bildungsverwaltung auf der anderen Seite. „Die Zerschlagung der Lehrpläne“ als „einer sich immer weiter perfektionierenden Gattung von pädagogischer Trivalliteratur ohne praktischen Wert mit zugleich unabsehbarer Macht“ forderte etwa VON HENTIG im Kontext der Gesamtschuldiskussion der 60er Jahre – und zog daraus die Konsequenz: „Lehrpläne sollten nicht verbessert, sondern ersetzt werden – nicht durch ‚Richtlinien‘ wie zu RICHERTS Zeiten . . ., sondern durch Didaktik“ (VON HENTIG 1968, S. 132). Und auf der Gegenseite stellte etwa WESTPHALEN im Kontext der Curriculumdiskussion der frühen 70er Jahre zusammenfassend fest: „Während die universitären Curriculumprojekte kaum einen nennenswerten Einfluß auf die Schulen gewannen und die Gesellschaftswissenschaftler noch die Stafettenübergabe von der wissenschaftlichen Curriculumentwicklung an zunächst fiktive schulnahe Zentren diskutierten, handelten die Kultusverwaltungen.“ Zum Beleg verwies WESTPHALEN dann implizit, beispielsweise für die neugestaltete gymnasiale Oberstufe, auf die *Curricularen Lehrpläne* in Bayern, die *Diskussionsentwürfe zu Rahmenrichtlinien* in Hessen, die *Handreichungen* in Niedersachsen, die *Unterrichtsempfehlungen* in Nordrhein-Westfalen und die *Lernzielorientierten Lehrpläne* in Rheinland-Pfalz (1975, S. 324).

Auseinandersetzungen dieser Art scheinen in den letzten Jahren hinter weniger polarisierenden und stärker dialogorientierten Diskussionsbeiträgen zurückzutreten. So scheint die bisweilen radikale Kritik an der wissenschaftlichen Curriculumentwicklung – die rein negative Beurteilung etwa des ROBINSOHNschen Reformprogramms, der zentralistischen Globalplanungen, der sog. Großcurricula, der verhaltenstechnologisch ausgerichteten Curriculumkonzepte ebenso wie die Überbetonung von Theoriedefiziten, von praktischen Implementationsproblemen, von enttäuschend folgenarm gebliebenen Entwicklungsergebnissen usw. (zusammenfassend z. B. SCHULTE 1977; EIGENMANN/SCHMID 1978) – zunehmend einer differenzierteren Bewertung zu weichen (vgl. HAMEYER 1978, S. 12f.). Und die unter kultusministerieller Federführung betriebene Curriculumentwicklung scheint nicht mehr nur in ihrer Katalysatorfunktion für notwendige bildungspolitische Kontroversen, sondern zunehmend auch in ihren positiven Einwirkungsmöglichkeiten auf die praktische Bildungsreform beachtet zu werden (vgl. dazu bereits DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, S. 18ff., A 28ff.; 1974 a, S. 25ff., A 48ff. und A 133f.; BRÜGELMANN 1975, S. VII f.).

Im Zusammenhang dieser neueren Diskussion ist eine Vielzahl von curriculumtheoretisch gestützten und zumeist innovationsstrategisch begründeten Reformkonzepten entwickelt worden. Als ihr gemeinsamer Nenner kann zum einen die Forderung nach der Entwick-

lung diskursiv legitimerter, offen konzipierter und durch Methoden der Handlungsforschung abgesicherter Curricula und zum anderen die – in der Regel damit verknüpfte – Forderung nach einer Neubestimmung der prinzipiell spannungsvollen Beziehungen zwischen Wissenschaft, Bildungsverwaltung und Schulpraxis ausgemacht werden. Es hat auch bereits zahlreiche praktische Versuche zur Einlösung dieser Forderungen gegeben. Daß darin trotz der vielfältig dokumentierten theoretischen Probleme und praktischen Schwierigkeiten, die diesen neueren Konzepten innewohnen, und bei aller begründeten Skepsis angesichts der gegenwärtig stagnierenden oder gar rückläufigen Reformprozesse gleichwohl mittelfristig nutzbare Chancen für die Curriculumentwicklung im allgemeinen und die Richtlinienentwicklung im besonderen liegen, ist die Ausgangsthese dieses Beitrags. Vor ihrem Hintergrund sind die folgenden Anmerkungen zum Konzept und zum Prozeß der Richtlinienentwicklung für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen zu sehen.

2. Zum Konzept der Richtlinienentwicklung für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen

2.1. Rahmenbedingungen staatlicher Richtlinienentwicklung

Innovationsstrategisch gesehen, handelt es sich bei der Entwicklung von Richtlinien nicht um sog. *Pilotinnovationen*, die unter Ausnahmebedingungen durchgeführt werden und in der Regel übertragbare Modelle zur Veränderung der schulischen Normalsituation erproben sollen, und auch nicht um sog. *systeminhärente Innovationen*, die im Handlungsfeld vorgefundener Bedingungen einzelne Elemente der pädagogischen Praxis zu ergänzen, zu verbessern oder neu zu ordnen suchen. Hier geht es vielmehr um *innovative Strukturplanungen*: um Initiativen, die auf die Entwicklung und Durchsetzung neuer Rahmenbedingungen für Unterricht und Erziehung in der Schule abzielen (zu dieser Typologie vgl. HAMEYER 1978, S. 23 f.; OECD/CERI 1975, S. 66 f.).

Richtlinienarbeit ist somit in ihren innovatorischen Möglichkeiten primär an Grenzen gebunden, die das jeweilige schulische Regelsystem als ganzes setzt. Verglichen mit der Mehrzahl der in der Curriculumliteratur behandelten Probleme und der in den meisten Curriculumprojekten in der Bundesrepublik gegebenen Bedingungen, konstituiert dieser Sachverhalt paradoxerweise eine gewisse Ausnahmesituation: Soweit beispielsweise Lern- und Veränderungsbereitschaft, Engagement und Belastbarkeit der betroffenen Lehrer eine wichtige Rolle spielen, gelten für curriculare Innovationen im Regelsystem sehr andere Voraussetzungen als etwa in den Pioniersituationen von Modellversuchen oder selbst noch in der euphorisch getönten allgemeinen Reformsituation der späten 1960er und frühen 70er Jahre. Konkret bedeutet das im Falle der Richtlinienentwicklung für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen, daß sie in ihren Möglichkeiten gebunden ist an ein System mit weit über 600 Einzelschulen und daß sie mit ihren Ergebnissen in jedem Jahr die Arbeit von über 12.000 Lehrern und 160.000 Schülern mitbestimmt. Und dies wiederum bedeutet, daß das *Problem der großen Zahlen* bei allen Überlegungen zu Zielsetzungen, Entwicklungsstrategien und Implementationsverfahren eine ausschlaggebende Rolle spielen muß.

Der direkte Bezug zum schulischen Regelsystem macht für die Richtlinienarbeit neben dem Quantitätsproblem noch einige weitere allgemeine Innovationsbedingungen deutlich, die für die beiden anderen Innovationstypen nicht in gleicher Weise bedeutsam sind (vgl. dazu BAUMERT/RASCHERT 1975, S. 106f.). So ist beispielsweise eine generelle Entwicklungsperspektive, die zumindest mittelfristig verbindlich sein muß, als Arbeitsorientierung unabdingbar erforderlich. So muß angesichts der Integrationsfunktion des Bildungssystems ein bestimmtes Maß an Gemeinsamkeit und Gleichwertigkeit der Ausbildung im Regelsystem angestrebt werden. So bedarf es unter Umständen einschneidender Komplexitäts- und Innovationsreduktionen, wenn Initiative-lähmende bzw. Widerstand-provozierende Überforderungen aller Beteiligten vermieden werden sollen. So muß eine generelle Legitimation der Entwicklungsarbeit auch als Abschirmung gegen allzu direkte Einwirkungen des politischen Systems erfolgen, da eine Entschärfung vorstellbarer politischer Konflikte durch Experimentalklauseln oder punktuelle Einzelregelungen aus strukturellen Gründen in der Regel nicht möglich ist.

Schließlich legen der direkte Bezug zum Regelsystem und die besonderen Bedingungen staatlicher Richtlinienentwicklungsarbeit auch bestimmte Handlungsmaximen für die Bildungsverwaltung nahe, auf die z. B. SPIES (1975, S. 321f.) aufmerksam gemacht hat.

Er verweist auf einige nicht oder nur schwer aufhebbarer Antinomien der Reformpraxis wie z. B.: Anspruch der Schulen auf rasch wirksame Unterstützung durch die Wissenschaft vs. Betonung der Langfristigkeit wissenschaftlicher Curriculumentwicklung; Bedürfnis nach längerfristiger Gültigkeit curricularer Regelungen vs. Notwendigkeit einer als „rollend“ konzipierten Reform; Modernitätsforderungen vs. Anspruch auf Traditionsbewahrung; Bemühen um zusammenfassende Integrationskonzepte vs. Wunsch nach konkret hilfreichen Detailarbeiten; Forderung nach partizipatorischer Beteiligung aller Betroffenen vs. Effektivitätsdenken und Repräsentationsverfahren; Versuche mit interdisziplinärer Zusammenarbeit vs. Absicherung fachspezifischer Eigenständigkeit. SPIES betont, daß bei diesen Antinomien jeweils beide Seiten recht hätten, da für jede von ihnen in sich konsistente Argumentationsreihen aufzeigbar seien, und er leitet daraus als wichtigste Maxime staatlicher Curriculumentwicklung die Forderung ab, diese „Positionen in pragmatische Balancen zu bringen“, die Antinomien mithin zu „Systemfaktoren“ zu machen, die „im System harmonisiert“ seien. „Zwischen ihnen“, heißt es dann weiter, „sind immerzu Einräumungen, Konzessionen notwendig, und zwar von allen beteiligten Gruppen und Positionen.“ Die „staatliche Kunst bei der Curriculumentwicklung“ bestehe dann darin, derartige Prozesse mit Hilfe inhaltlicher Vorgaben und verfahrenstechnischer Regelungen zu sichern (S. 392).

Im Kontext dieser allgemeinen Bedingungen und Überlegungen haben sich in Nordrhein-Westfalen die Termini *schulpraxisnah* und *pragmatisch* als zusammenfassende Schlüsselbegriffe der Richtlinienentwicklung für die Oberstufe des Gymnasiums herausgestellt (SEBBEL 1976a, S. 67ff.; *Unterlagen* 1979, S. 29ff.). Beide Begriffe sollen nicht als polemische Entgegensetzungen etwa zu „schulfremd“, „theorieüberfrachtet“, „dogmatisch“ und „esoterisch“ verstanden werden; sie verweisen vielmehr auf spezifisch akzentuierte Lösungsversuche für bestimmte Funktions- und Standardprobleme im Rahmen der allgemeinen Curriculumreform.

(1) *Schulpraxisnah* bedeutet in diesem Zusammenhang allgemein: „Die Curriculumentwicklung darf ihren institutionellen Schwerpunkt weder allzu praxisfern am sog. grünen Tisch noch allzu praxisverhaftet im Alltag der Einzelschule haben, und sie muß Beteiligungsmöglichkeiten für alle Fachlehrer bieten“ (*Unterlagen* 1979, S. 29). Dabei ist die Schulpraxis Ausgangsbasis, mitbestimmender Faktor und Zielpunkt der Richtlinienarbeit; liegt die Steuerung dieser Arbeit in erster Linie bei der Schulaufsicht; kommen der Wissenschaft insbesondere die Funktionen der fachlichen Anregung, Beratung und Korrektur zu. Integraler Bestandteil dieses Konzepts ist die Verbindung von

Lehrerfortbildung – verstanden auch als Prozeß der Selbstqualifizierung und der Fortbildung von Lehrern durch Lehrer – und Curriculumentwicklung. Dabei muß die Qualifizierung *aller* Lehrer, die in der Oberstufe des Gymnasiums unterrichten, notwendigerweise den Vorrang vor der Bildung von Reform-Eliten haben.

(2) *Pragmatisch* bedeutet in diesem Zusammenhang allgemein: „Die Curriculumentwicklung hat sich ausdrücklich und in realistischer Einschätzung gegebener Möglichkeiten an der Veränderbarkeit der bestehenden Institutionen wie an der Verarbeitungskraft der beteiligten Personen zu orientieren, und sie muß sich auf die Realisierung derjenigen Reformen konzentrieren, die von der Mehrheit der Fachlehrer mitgetragen werden können“ (*Unterlagen* 1979, S. 29). Es geht hier also nicht um umfassende curriculare Neukonzeptionen, sondern um die allmähliche und kontinuierliche Fortentwicklung des Regelsystems, die beim jeweiligen Ist-Zustand ihren Ausgang nimmt, sich dem jeweiligen Diskussions- und Erkenntnisstand der Bezugswissenschaften zu nähern sucht und sich bemüht, im Reformprozeß auch die jeweiligen Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Leitendes Kriterium bei Zielbestimmungen und Verfahrensfestlegungen soll darüber hinaus die Förderung von Mitarbeitsbereitschaft und Innovationsfähigkeit der Lehrer bei der Entwicklung und der praktischen Erprobung der Richtlinien sein, da die bei der Reform intendierten konkreten Verbesserungen der Ausbildungssituation der Schüler ohne das Engagement der Lehrer nicht verwirklicht werden können.

Vergleicht man die Richtlinienentwicklung in den Bundesländern und hebt man etwa bei der Rahmenrichtlinien-Entwicklung in Hessen deren curriculumtheoretische Reflektiertheit als ein besonderes Charakteristikum hervor oder bei der Entwicklung der Curricularen Lehrpläne in Bayern deren systematische Geschlossenheit und strukturelle Einheitlichkeit, dann sind bei der Richtlinienentwicklung in Nordrhein-Westfalen insbesondere das ständige Bemühen um dialogorientierte Organisationsformen und diskursive Legitimationsverfahren sowie theoretische Stringenz, konzeptionelle Ausgewogenheit und inhaltliche Kontinuität hervorzuheben.

2.2. Allgemeine Funktionen der Richtlinien

Für jedes der 29 Unterrichtsfächer der Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen werden zur Zeit „Richtlinien“ erarbeitet.

Dieser Begriff – wie auch der des „Lehrplans“ – ist in der Literatur nicht eindeutig und einheitlich definiert, weil er in der Praxis höchst unterschiedliche Instrumente staatlicher Bildungspolitik bezeichnet. Es sei hier darauf verwiesen, daß der Begriff „Richtlinien“ in seiner Anwendung auf die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen trotz einiger nicht unerheblicher Akzentverschiebungen – bezogen auf Funktionen, Inhalte und Entwicklungsverfahren – weitgehend mit dem Begriff der „Rahmenrichtlinien neuer Art“ übereinstimmt, wie er in den Empfehlungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS „Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen“ und „Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung“ verwendet wird (1973, 1974 a).

Die allgemeinsten Funktionen staatlicher Richtlinien sind wie folgt bestimmt worden (*Unterlagen* 1979, S. 37 ff.): (1) Richtlinien haben eine *Orientierungsfunktion*. Sie sind damit ein wichtiges Element zur Sicherung von Kontinuität und Stabilität im Bildungswesen. (2) Richtlinien haben die Funktion der spezifischen *Steuerung von Lernvorgängen* in der Schule. Sie sind damit ein wichtiges Element zur Sicherung von Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit im Bildungswesen. (3) Richtlinien haben die Funktion der *Garantie von curricularen Freiräumen* mit spezifischen Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Sie sind damit ein wichtiges Element zur Sicherung von Aktualität und Fortentwicklung im Bildungswesen. – Sie sollen die systematische Reflexion schulischer Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten fordern und fördern, indem sie Anstöße zur Aus-

einandersetzung mit Begründungen, Zielen, Inhalten und Verfahrensweisen der einzelnen Fächer geben. Damit sie darüber hinaus ihre wichtigsten Steuerungsfunktionen erfüllen können – einen ausreichenden Bestand gemeinsamer Lernerfahrungen für alle Schüler festzulegen, die Vergleichbarkeit schulischer Qualifikationen zu sichern und zur Förderung regionaler Chancengleichheit beizutragen –, müssen sie einen ebenso hinreichend differenzierten wie hinreichend eindeutigen Bezugsrahmen für curriculare Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Handlungsfeldern darstellen.

Vielfältige curriculare Entscheidungen sind z. B. in der Einzelschule zu treffen: auf der Ebene der Fachkonferenzen etwa bei der Abstimmung des Unterrichtsangebots im jeweiligen Fach; auf der Ebene der Unterrichtsplanung durch den einzelnen Fachlehrer bei der Vorbereitung längerer Unterrichtsabschnitte; auf der Ebene der einzelnen Klasse bzw. des einzelnen Kurses bei der Unterrichtsdurchführung. Dazu müssen Richtlinien „Spielräume lassen für einen Unterricht, der – sehr allgemein gesprochen – auch begründete Entscheidungen aus der jeweiligen Situation der unmittelbar Beteiligten heraus berücksichtigt, der sich auch auf die Bedingungen des schulischen Umfeldes und auf regionale Besonderheiten einläßt, der auch nach unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernwegen der Schüler differenziert, der auch die individuelle Förderung der Schüler durch das Offenhalten alternativer Angebote bis hin zur Konzentration der Schüler auf selbstgewählte Rollen und Kompetenzen zum Ziel hat, der auch didaktische Experimente nicht scheut und nach Wegen sucht, wissenschaftliche Erkenntnisfortschritte aufzugreifen und die Auseinandersetzung damit zum Unterrichtsthema zu machen“ (*Unterlagen* 1979, S. 39).

Vielfältige curriculare Entscheidungen fallen aber auch außerhalb des Handlungsfeldes der Einzelschule: z. B. auf der Ebene des Lehr- und Lernmittelmarktes bei der Herstellung kommerziell vertriebener Unterrichtsmedien, deren Skala vom herkömmlichen Lehrbuch über Materialien zur programmierten Unterweisung bis hin zu Foliensätzen und Filmen reicht, oder auf der Ebene der unterschiedlichsten Curriculum-Entwicklungsgruppen – von denen es derzeit in der Bundesrepublik etwa 400 bis 500 gibt (NISSEN et. al. 1978, S. 119) – bei der Erarbeitung von Lernzielkatalogen, Materialsammlungen, Musteraufgaben, Testinstrumenten, offenen Curriculum-Entwürfen, kurzen Unterrichtseinheiten, Kursmodellen, Kurssequenzen usw. Die Vielfalt dieser Produkte und der in ihnen enthaltenen curricularen Entscheidungen ist durchaus wünschenswert, da sie der Komplexität der Reformaufgaben ebenso entspricht wie der auf Experimente und konkurrierende Alternativen angewiesenen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Gesamtsituation. Auf längere Sicht vertretbar erscheint sie allerdings nur dann, wenn sie nicht in Beliebigkeit und unkontrolliertes Nebeneinander mehr oder weniger zufälliger Entwicklungsprozesse einmündet. Das aber ist nur dadurch zu verhindern, daß die Erarbeitung dieser Beiträge zur Unterrichtsplanung und -durchführung rückgebunden wird an inhaltliche und formale Rahmenvorgaben, deren jeweiliger Verbindlichkeitsgrad im einzelnen festgelegt sein muß. Dazu müssen Richtlinien insbesondere ihre oben erwähnte Orientierungsfunktion erfüllen (zu dem hier vorhandenen Konfliktpotential vgl. BAUMERT/RASCHERT 1975, S. 108f., 110f.).

Der Orientierung und als Entscheidungshilfen dienen Richtlinien schließlich noch in einer Reihe weiterer Handlungsfelder. Stichwortartig genannt seien hier insbesondere Aufgaben und Situationen wie: die Information von Schülern und Eltern oder der Öffentlichkeit z. B. im Zusammenhang mit Schullaufbahnentscheidungen oder bei bildungspolitischen Diskussionen; die Beratung der Bildungsverwaltung bei der Durchführung schulaufsichtlicher Aufgaben; die inhaltliche Ausrichtung von Teilen der Lehrerbildung z. B. im Rahmen fachdidaktischer Veranstaltungen; die Planung und Durchführung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen z. B. bei der Bestimmung fachspezifischer, schulpädagogischer und curriculumtheoretischer Fortbildungsschwerpunkte.

2.3. Oberstufenspezifische Funktionen der Richtlinien

Bei der weiteren Konkretisierung der skizzierten allgemeinen Funktionen staatlicher Richtlinien kommen notwendigerweise *schulformspezifische Faktoren* in den Blick. Bezogen auf die neugestaltete Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen ist

dabei zunächst auf eine Reihe von Anlässen zu verweisen, die die Entwicklung von Richtlinien nahelegen, ja z. T. zwingend erforderlich machen.

(1) Am 7. Juli 1972 hat die KULTUSMINISTERKONFERENZ ihre „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ verabschiedet. Die tiefgreifenden Veränderungen, die die mit dieser Vereinbarung vollzogene Aufhebung der herkömmlichen Typengliederung des Gymnasiums eingeleitet hat, verlangen u. a. die *Entwicklung einer konsistenten Theorie* der neugestalteten Oberstufe des Gymnasiums. Richtlinien können und sollen einen Beitrag dazu leisten.

(2) Die Umstellung der Oberstufensysteme im Sinne der genannten Vereinbarung hat an den einzelnen Schulen zunächst zu einem durchgängig feststellbaren *Übergewicht der Organisationsaufgaben* geführt, die alle Beteiligten teilweise immensen Arbeitsbelastungen ausgesetzt hat. Diese Tatsache verlangt u. a., daß künftig der *inhaltlich-curricularen Reform der Vorrang* eingeräumt wird. Die Entwicklung und praktische Erprobung von Richtlinien kann und soll dazu entscheidend beitragen.

(3) Mit den Abiturprüfungen am Ende des Schuljahrs 1977/78 ist der Prozeß der praktischen *Einführung der Reform an allen nordrhein-westfälischen Gymnasien abgeschlossen* worden. Diese Tatsache verlangt u. a. – und ermöglicht zugleich! – die *systematische Auswertung der gesammelten mehrjährigen Erfahrungen* und die *koordinierte Planung* der weiteren Entwicklung. Die Erarbeitung von Richtlinien kann und soll dabei zentrale Funktionen erfüllen.

(4) Am 28. März 1979 hat der nordrhein-westfälische Kultusminister durch Rechtsverordnung auf der Basis des Rechtsgrundlagengesetzes vom 5. Juli 1977 und mit Zustimmung des Landtagsausschusses für Schule und Kultur die „Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der Oberstufe des Gymnasiums“ erlassen und zum 1. August 1979 in Kraft gesetzt. Diese Rechtsverordnung ebenso wie die sie ausführenden Verwaltungsvorschriften verlangen die Einführung von *Richtlinien als Rechtsgrundlage für die Arbeit* in den Unterrichtsfächern der Oberstufe des Gymnasiums.

(5) Schließlich werden derzeit die grundlegend überarbeiteten und revidierten sog. Normenbücher, die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“, in der Kultusministerkonferenz beraten und sukzessive verabschiedet. Ihre Adaptation durch das Land Nordrhein-Westfalen verlangt u. a. die *übergreifende Konzeption von Richtlinien* für die Oberstufe des Gymnasiums, in die sie integriert werden müssen.

Die gymnasiale Oberstufe umfaßt nur einen Teilbereich der Sekundarstufe II. Für eine Gesamtreform dieser Ausbildungsstufe liegen umfassende Integrationskonzepte seit Jahren vor (KULTUSMINISTER NW 1972; DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974 b). Die Reformansätze für die gymnasiale Oberstufe erscheinen dabei in einigen Bereichen (Stichworte etwa: Kurssystem; wissenschaftspropädeutische Ausbildung; individuelle Schwerpunktsetzung; Ausweitung des Fächerangebots) leichter, in anderen Bereichen dagegen (Stichworte insbesondere: Aufgabenfelder; gemeinsame, auch inhaltlich fixierte Grundbildung) schwerer vereinbar zu sein mit diesen Integrationskonzepten.

Sieht man einmal ab von diesen Überlegungen, die den Gesamtbereich der Sekundarstufe II berühren, dann ergibt eine weiterführende Analyse und Konkretisierung der unter (1) bis (5) erwähnten spezifischen Funktionen und Aufgaben künftiger Richtlinien für die Oberstufe des Gymnasiums, daß diese eine Reihe von Fragen aufnehmen und zu beantworten suchen müssen, für die Lösungen bisher erst ansatzweise erkennbar geworden sind. Die wichtigsten dieser Fragen (vgl. ZIMMERMANN 1978) seien hier stichworthaft genannt:

(a) Welche fachspezifischen inhaltlichen Vorgaben und formalen Regelungen sind zu treffen, damit die Richtlinien in den einzelnen Unterrichtsfächern eine *Vielfalt konkreter Lösungen* bei der Umsetzung in praktischen Unterricht erlauben und gleichzeitig die Einhaltung von möglichst *einheitlichen Niveauanforderungen* sichern, die sowohl für den Vergleich aller Fächer untereinander als auch für die vergleichende Beurteilung des Unterrichtsangebots aller Einzelschulen gelten müssen?

(b) Wie müssen die Elemente einer durchgängig wissenschaftspropädeutischen Ausbildung formal und inhaltlich definiert und die Hilfen zur Selbstverwirklichung des Schülers in sozialer Verantwort-

tung näher bestimmt werden, damit im Rahmen dieser beiden obersten Zielsetzungen den Schülern eine *allgemeine Studierfähigkeit* vermittelt werden kann?

(c) Welche wissenschafts- und bildungstheoretischen bzw. -geschichtlichen Begründungsmöglichkeiten für die *Aufgabenfelder* lassen sich ausmachen, von denen her fächer- und/oder aufgabenfeldübergreifende Lernziele bestimmt werden können, zu deren systematischer Vermittlung die verschiedenen Fächer und Kursarten gemeinsame und gleichwertige (nicht: gleichartige) Beiträge zumindest mittelfristig sollten leisten können?

(d) Mit Hilfe welcher Kriterien kann vor dem Hintergrund einer zu entwickelnden Didaktik der Grund- und Leistungskurse das *Prinzip der Sequentialität* von Kursen (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 1977, Ziff. 3.5), bezogen auf Schwierigkeitsgrade, Methodenbezüge sowie logische und thematische Zusammenhänge, fachspezifisch bestimmt und unterrichtspraktisch eingelöst werden?

(e) Wie kann schließlich in den Richtlinien insgesamt gesichert werden, daß die Summe aller fachspezifischen und fächerübergreifenden Regelungen einerseits dem Schüler ein Maximum an *Wahlmöglichkeiten* bei der individuellen Zusammenstellung des Ensembles seiner Grund- und Leistungskurse einräumt, andererseits aber das Zustandekommen von unvertretbar einseitigen oder unstrukturierbar willkürlichen Bildungsgängen ausschließt?

3. Zum Prozeß der Richtlinienentwicklung für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen

3.1. Allgemeine Strukturprinzipien und Verfahrensmodelle des Entwicklungsprozesses

Sieht man einmal ab von zwei Merkmalen, die dem ausländischen Beobachter als übergreifende Charakteristika der Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik auffallen – das „argwöhnische Beharren“ auf der „Länder-Autonomie“ und die „traditionelle Hochachtung für akademische Forschung“ (OECD/CERI 1975, S. 33) –, dann sind in diesem Zusammenhang insbesondere die folgenden Gemeinsamkeiten zu nennen:

(1) In allen Bundesländern ist zunächst die *zentrale Bedeutung von Richtlinienkommissionen* hervorzuheben. Zu diesem entscheidenden Strukturelement scheint es offenbar keine praktikablen Alternativen zu geben, sondern bestenfalls Modifikationen oder Perfektionierungen (vgl. NEVERMANN 1975, S. 117; BRÜGELMANN 1975, S. 46). Bestätigt wird das beispielsweise durch theoretische Konzepte wie etwa die Empfehlungen des BILDUNGSRATS zur Entwicklung von Rahmenrichtlinien in einem Verbundsystem „Regionaler Pädagogischer Zentren“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974 a, S. 133 f.), aber auch durch die – wie auch immer unterschiedliche – Praxis der Richtlinienarbeit etwa in Hessen, Bayern, Niedersachsen oder Berlin.

(2) Geprägt wird die Richtlinienentwicklung weiterhin durch die *Federführung der Bildungsverwaltung*, die sich nicht nur organisatorisch auswirkt, sondern schulaufsichtliche Beratungs- und Entscheidungsfunktionen auch bei der inhaltlichen Gestaltung des Entwicklungsprozesses – mit wie unterschiedlichem Nachdruck auch immer – zur Geltung bringt. Die funktionale Begründung dieser starken Position der Verwaltung wird in erster Linie darin gesehen, daß ohne sie die „zielgerichtete Linearität“ der Reform des Regelsystems nicht hinlänglich gesichert und die „einheitliche Rechtsposition für Schüler und Lehrer“ nicht ausreichend garantiert werden könne (SEBBEL 1976 b, S. 87).

(3) Eine weitere Gemeinsamkeit liegt in dem Bemühen, differenzierte Lösungen für die *Einbindung der Wissenschaft* in den Entwicklungsprozeß zu finden. Inhaltlich geht es dabei um die Auswahl und produktive Verarbeitung von Erkenntnissen und Methoden vor allem der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik, der Erziehungswissenschaft und der Curriculumforschung, während es unter dem Gesichtspunkt der praktischen Beteiligung einzelner Wissenschaftler bzw. Wissenschaftlergruppen vor allem um Aufgaben der Innovationsforschung, der Beratung in Konzeptions- und Verfahrensfragen, der Begutachtung von Entwürfen und Zwischenergebnissen sowie der konstruktiven Mitarbeit bei der Entwicklung, Erprobung und Evaluation der Richtlinien geht. In diesem Zusammenhang ist in

den letzten Jahren deutlich geworden, daß der Stellenwert der Wissenschaft im Rahmen der Richtlinienentwicklung – wie unterschiedlich auch immer die Lösungen im einzelnen aussehen mögen – sich zunehmend verschoben hat: weg von den Positionen autoritativer Expertenanalysen und *ex-cathedra*-Beurteilungen und hin zu stärker konstruktiven und kooperativen Funktionen.

(4) Schließlich ist allen Verfahrensmodellen gemeinsam, daß sie eine möglichst effiziente *Beteiligung der Schulpraxis* anstreben – wie unterschiedlich auch immer diese Beteiligung, bezogen etwa auf Breite und Intensität, praktisch ausfallen mag. Dabei verweist das Attribut „effizient“ auf die Ambivalenz der vorliegenden Partizipationskonzepte, die in der Spannung zwischen der Ermöglichung demokratischer Selbstbestimmung und dem Werben um Zustimmung zu bereits gefallenem bildungspolitischen Vorentscheidungen begründet ist (vgl. SCHULTE 1977, S. 105 ff.). In dieser grundsätzlichen Ambivalenz liegen Konfliktpotentiale, mit deren oft unvorhersehbarer Aktualisierung jede Richtlinienentwicklung ständig rechnen muß. Wie diese Konflikte im Einzelfall gelöst werden, dürfte nicht unwesentlich über Qualität und längerfristige Wirksamkeit der jeweiligen Richtlinien entscheiden.

Auf ein einzelnes Bundesland bezogene Differenzierungen und Lösungsansätze unterhalb der Ebenen dieser vier gemeinsamen Strukturprinzipien kommen in den folgenden Abschnitten am Beispiel des nordrhein-westfälischen Verfahrensmodells für die Oberstufe des Gymnasiums zur Sprache. Vorab soll dazu jedoch noch ein allgemeiner Strukturhinweis gegeben werden.

SPIES hat eine Abfolge von drei idealtypischen Modellen nordrhein-westfälischer Curriculum- und Richtlinienentwicklung beschrieben (1975, S. 318 ff.). Als Beispiel für das *zentralistische Modell* stellt er die Entstehung der Richtlinien für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen dar, die allein von einer zentralen Kommission entwickelt und 1968 ohne Übergangsfrist oder Erprobungsverfahren sofort eingeführt wurden. Im Kontrast dazu sieht er das *Basismodell* und illustriert es am Beispiel der Rahmenlehrpläne für den Gesamtschulversuch, die, unter extensiver Basisbeteiligung und ohne kultusministerielle Vorgaben entwickelt, vom Minister nur noch genehmigt und zur Erprobung eingeführt wurden. Das *Verbundmodell* für den Schulversuch „Kollegstufe NW“ schließlich kombiniert für SPIES die jeweiligen Vorzüge der beiden anderen Modelle durch die Verbindung von zentralen Rahmenvorgaben und zentraler organisatorischer Steuerung unter der direkten Aufsicht des Kultusministers mit einem vielmaschigen Kooperationsgeflecht aus wissenschaftlicher Begleitung, überregionalen Fachgruppen, assoziierten Wissenschaftlergruppen und lokalen Vorbereitungsgruppen.

Keines der drei Modelle konnte direkt bei der Ausarbeitung eines Konzepts zur Richtlinienentwicklung für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen übernommen werden. Vielmehr mußte unter den Leitvorstellungen einer schulpraxisnahen und pragmatischen Curriculumentwicklung und unter den einschränkenden Bedingungen des schulischen Regelsystems eine modifizierende Fortschreibung des dritten Modells erfolgen.

3.2. Voraussetzungen und Vorstufen der Richtlinienentwicklung

Im Juli 1972 verabschiedete die Kultusministerkonferenz ihre bereits erwähnte „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“. Zu diesem Zeitpunkt konnte das Land Nordrhein-Westfalen bereits auf eine siebenjährige Phase von Schulversuchen zurückblicken, in der wichtige Erfahrungen mit wichtigen Elementen der

später beschlossenen Neugestaltung gesammelt worden waren: von 1965 bis 1972 hatten dazu – aus Initiativen der Schulen hervorgegangen und durch Einzelerlasse genehmigt – insgesamt 130 Schulversuche unter Beteiligung von ca. 3.000 Lehrern stattgefunden (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1971, S. 183 ff.; SEBBEL 1976 a, S. 57). Die allgemeine organisatorische Umstellung und Neugestaltung der Oberstufen an den über 600 nordrhein-westfälischen Gymnasien wurde im Schuljahr 1971/72 eingeleitet durch die systematische Vorerprobung des Entwurfs zu der genannten KMK-Vereinbarung an drei Testschulen und erfolgte dann phasenweise in vier Versuchsreihen, beginnend mit 62 Gymnasien im Schuljahr 1972/73 und endend mit dem ersten Abitur der 4. Versuchsreihe im Schuljahr 1977/78. Unterstützt wurde der Einführungsprozeß durch Seminarveranstaltungen des Kultusministers für Lehrer, Schüler und Eltern; durch einzelschulspezifische Organisationsberatungen, durchgeführt insbesondere von Lehrern der erwähnten Testschulen; durch Informationsschriften, Foliensätze und Veröffentlichungen in der Schriftenreihe des Kultusministers „Schulreform NW – Sekundarstufe II – Arbeitsmaterialien und Berichte“ (vgl. *Unterlagen* 1979, S. 34 f.). Parallel zur organisatorischen Neugestaltung setzten intensive Bemühungen um curriculare Veränderungen im Sinne der sog. inneren Reform der Oberstufe des Gymnasiums ein. Die drei wichtigsten Ansätze bildeten dabei (KULTUSMINISTER NW 1972 ff.; SEBBEL 1976 a und b; *Unterlagen* 1979):

(1) *Die Erarbeitung von Lehrplanhilfen und Unterrichtsempfehlungen (1972–1974)*. Diese Hilfen und Empfehlungen, in äußerst knapper Zeit von kleinen Kommissionen – mit in der Regel bereits versuchserfahrenen Lehrern als Mitgliedern – entwickelt, spiegeln in vielfachen Brechungen die damalige fachdidaktische und curriculumtheoretische Diskussion sowie die individuellen Erfahrungen, Interessen, Positionen und Kompetenzen ihrer Autoren wider. Sie sind, das hat die Folgezeit ergeben, zu gewichtigen und einflußreichen Faktoren bei der didaktischen und unterrichtsorganisatorischen Ausgestaltung der Oberstufenreform an den Gymnasien in Nordrhein-Westfalen geworden.

Den Unterrichtsempfehlungen der einzelnen Fächer ist gemeinsam, daß sie fachspezifische Aussagen zur Kursorganisation, zu Lernzielen und Lerninhalten, zu Leistungsüberprüfungen und Beurteilungen treffen und Vorschläge für einzelne Halbjahreskurse machen. Sie unterscheiden sich dabei im Grad der Ausführlichkeit, in ihrer curriculumtheoretischen Fundierung und in ihren Kursdarstellungen. Wichtiger noch und für die spätere Wirkung entscheidender als diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede ist aber die Tatsache, daß die Unterrichtsempfehlungen auch eine Art Zwischenbilanz des damaligen fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Entwicklungsstandes der einzelnen Fächer im Regelsystem des Gymnasiums darstellen: daß sich in ihren fallweise aufgenommenen fachspezifischen Inhaltssystematiken, Kurstypologien, Themenbeispielen, Musteraufgaben, Glossaren, Literaturlisten usw. die Sicherheit einer langen Fachtradition ebenso finden läßt wie der vorsichtige Versuch einer Neukonzeption, die Entschiedenheit des eigenständigen Ansatzes in neu eingerichteten Fächern ebenso wie deren Anlehnung an Lösungen der bereits etablierten Nachbarfächer, die globale Anregung für den erfahrenen Unterrichtspraktiker ebenso wie der hilfreiche Tip für den Lehrer, der sich in unterrichtlichem Neuland bewegen muß.

(2) *Die Einrichtung des Modellversuchs „Erfahrungsaustausch der Gymnasien“ (1974)*. Dieser Modellversuch geht von der allgemeinen Prämisse aus, daß die Lösung von Informations- und Kommunikationsproblemen für den Erfolg eines Reformvorhabens auch im Regelsystem von grundlegender Bedeutung ist. Seine allgemeine Zielsetzung ist es, das Fachgespräch über die Einzelschule hinaus zu ermöglichen, verschiedene Formen der Fortbildung von Lehrern durch Lehrer damit zu verknüpfen und unter Hinzuziehung auch von Fach- und Erziehungswissenschaftlern praktikable Verfahren reformorientierter Zusammenarbeit und partizipativer Entscheidungsfindungen zu institutionalisieren. Im System des „Erfahrungsaustausches“ ist jedes Gymnasium einer von 9 Koordinierungsstellen zugeordnet, die ihrerseits einer Schule angegliedert sind und alle Organisationsaufgaben in der jeweiligen Region durchführen. Veranstaltet werden eintägige Tagungen mit Gruppen von jeweils etwa 30 Lehrern. Sie werden von den Dezenten der oberen Schulaufsichtsbehörden geleitet und

sind jeweils einem der folgenden 6 Sektoren zugeordnet: Unterrichtsorganisation (Sektor A); schulaufbahnbegleitende Beratung (B); pädagogische Probleme im Kurssystem (C); curriculare Probleme der Abiturprüfung (D); curriculare Probleme der Grund- und Leistungskurse aller Fächer (E); Probleme der Schulmitwirkung (F).

(3) *Die Erarbeitung von Regelungen für die Abiturprüfung und von Empfehlungen zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ (1974–1977).* Im Zentrum der Regelungen für die schriftliche Abiturprüfung in den einzelnen Unterrichtsfächern stehen die für diese Prüfung geeigneten und schulaufsichtlich zugelassenen bzw. verlangten fachspezifischen Aufgabenarten. Deren Ziele, charakteristische Merkmale, mögliche Varianten werden beschrieben und fachdidaktisch begründet; Qualitätsanforderungen an Text- bzw. Materialvorlagen werden genannt, Grundsätze für Aufgabenstellungen formuliert, Leistungsanforderungen und Bewertungskriterien festgelegt. Illustrierend ergänzt werden diese allgemeinen Bestimmungen durch konkrete Themenbeispiele zu den einzelnen Aufgabenarten.

In ähnlicher Weise werden die fachspezifischen Aufgabenarten für die mündliche Abiturprüfung in den entsprechenden Regelungen dargestellt und mit Beispielen erläutert. Sie sind integriert in die Beschreibung der allgemeinen Bestimmungen der Abiturprüfungsordnung über Vorbereitung, Durchführung und Abschluß der mündlichen Prüfung.

Die Empfehlungen für den Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ schließlich folgen gleichfalls diesen formalen und inhaltlichen Darstellungsprinzipien. Sie sind mit ihren allgemeinen Vorschlägen und praktischen Beispielen zentriert um fachspezifische Erläuterungen erstens von fächerübergreifend empfohlenen Arbeitsformen (mündliche Mitarbeit; Protokoll; Referat; Hausaufgaben; schriftliche Übungen) und zweitens von einzelfachspezifisch naheliegenden bzw. unverzichtbaren Arbeitsformen (wie z. B. die praktische Arbeit im Fach Kunst; Experiment und Übung im Fach Psychologie; Versuchsvorbereitung, -durchführung und -protokollierung in den Naturwissenschaften).

3.3. Phasen und bisher vorliegende Zwischenergebnisse der Richtlinienentwicklung

(1) *Die „Rahmenvorgabe zur praxisnahen Entwicklung von Richtlinien für die Unterrichtsfächer in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe“ (1977).* Die organisatorische Neugestaltung der Oberstufe des Gymnasiums und die parallel dazu verlaufenden Bemühungen um ihre auch inhaltliche Reform machten von Jahr zu Jahr zunehmend deutlich, daß es notwendig wurde, die vielfältigen Reformerrfahrungen zusammenzufassen, die einzelnen Reformergebnisse zu überprüfen und die sich immer konkreter abzeichnenden Reformentwürfe in systematisch ausgearbeitete Konzepte für die einzelnen Unterrichtsfächer zu integrieren. Die Entwicklung fachspezifischer Richtlinien erschien naheliegenderweise als ein sinnvoller Weg, diese drei Aufgaben miteinander zu verbinden und gemeinsam zu lösen.

In der ersten Phase der Richtlinienentwicklung wurde daher von einer Arbeitsgruppe aus Vertretern der Schulpraxis, der Wissenschaft und der Fachgruppe Gymnasium im nordrhein-westfälischen Kultusministerium eine Rahmenvorgabe für den Entwicklungsprozeß entworfen. Diese Rahmenvorgabe besteht aus einem Allgemeinen Teil und aus drei illustrierenden Anlagen. Bei ihnen handelt es sich um Versuche, den Allgemeinen Teil in einer Mischung aus Textentwürfen und Metaüberlegungen am Beispiel je eines Fachs (Deutsch, Geschichte, Mathematik) der drei Aufgabefelder exemplarisch zu konkretisieren.

Der Entwurf zu dieser Rahmenvorgabe wurde einem umfassenden und intensiven Überprüfungsverfahren ausgesetzt. So wurde schulaufsichtlich insbesondere die Stimmigkeit des Entwurfs im Kontext der bis dahin erfolgten Curriculumentwicklung für die neugestaltete Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen geprüft. Schulpraktisch ging es auf drei je zweitägigen Fachtagungen mit den Mitgliedern aller Fachgruppen der Fachdezernenten vor allem um die Einschätzung, ob und wie eine fachspezifische Umsetzung der Vorgabe möglich erscheine. Auf der Seite der Wissenschaft schließlich wurde der Entwurf von Curriculumexperten aus den Bereichen der Erziehungswissenschaft und der

Fachdidaktik dahingehend begutachtet, ob sein curriculumtheoretischer Ansatz tragfähig und hinsichtlich der geplanten Beteiligungs- und Entwicklungsverfahren praktikabel sei.

Auf der Grundlage der Überprüfungsergebnisse wurde der Entwurf für die Rahmenvorgabe noch einmal überarbeitet. Nach einem letzten Abstimmungsprozeß zwischen oberer und oberster Schulaufsicht wurde dann die revidierende Fassung zur verbindlichen konzeptuellen Basis der weiteren Richtlinienarbeit gemacht.

(2) Die „Umfrage bei den Fachkonferenzen der Gymnasien im Lande Nordrhein-Westfalen zur Richtlinienentwicklung für die Fächer der gymnasialen Oberstufe“ (1977/78). Das unter Ziffer (1) genannte Bedürfnis nach einer Bestandsaufnahme der Reformerrfahrungen und -ergebnisse führte in Verbindung mit der konzeptionellen Auflage, den Ist-Zustand des Regelsystems zum Ausgangspunkt der Richtlinienentwicklung zu machen, u. a. zu einer schriftlichen Befragung aller Fachkonferenzen aller nordrhein-westfälischen Gymnasien. Sie wurde im Herbst 1977 durchgeführt und im folgenden Jahr ausgewertet und stand im Zentrum der zweiten Phase der Richtlinienentwicklung.

Ziel der Umfrage war es in erster Linie, die Auffassungen der Fachkonferenzen über fachdidaktisch sinnvolle und unterrichtspraktisch realisierbare Kursabfolgen in den Grund- und Leistungskursen zu erheben. Auf der Basis von bereits erteilten Kursen und von curricularen Zielvorstellungen sollten die Fachkonferenzen im zentralen Teil der Fragebögen Angaben machen über: Themen von Halbjahreskursen; die mit dem jeweiligen Thema verfolgten Intentionen; Unterthemen der Halbjahreskurse; ihnen zugeordnete Unterrichtsinhalte und die zur Vermittlung dieser Inhalte besonders geeignet erscheinenden Materialien. Darüber hinaus sollten die Fragebögen erfassen, welche Fachkonferenzen, überschulischen Fachgruppen und einzelnen Fachlehrer zur Übernahme spezieller Aufgaben bei der späteren Einführung und Erprobung der Richtlinien bereit waren.

An der Umfrage beteiligten sich ca. 30.000 Lehrer in ca. 5.900 Fachkonferenzen und ca. 1.400 überschulischen Fachgruppen. Diese Rücklaufquote betrug in den „großen“ Fächern, die an fast allen Oberstufen angeboten werden, rund 90%. Zur weiteren Mitarbeit erklärten sich in den abgegebenen Fragebögen 10% aller Lehrer als Einzelpersonen sowie ca. 20% aller Fachkonferenzen und ca. 30% aller überschulischen Fachgruppen bereit. Ausgewertet wurde die Umfrage durch die 9 Koordinierungsstellen für den „Erfahrungsaustausch“. Sie erfolgte zunächst unter überwiegend quantitativ-statistischen Gesichtspunkten. Ihre Ergebnisse wurden zu fachspezifischen Auswertungsberichten zusammengefaßt und den Schulen zugestellt.

Die Umfrageergebnisse stellten die Richtlinienentwicklung für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen auf eine breite, unter den vorgegebenen personellen, finanziellen und organisatorischen Bedingungen als optimal einzuschätzende empirische Basis. Sie lieferten entscheidende Ausgangsdaten für die dritte Phase der Richtlinienarbeit.

(3) Die „Erarbeitung von Entwurfsfassungen der Richtlinien (1977–1979)“. Diese gerade abgeschlossene dritte Phase der Richtlinienentwicklung ist in ihrem Verlauf zentral bestimmt gewesen durch die Arbeit von 29 Richtlinienkommissionen (Fachgruppen). Sie arbeiteten unter dem Vorsitz der Fachdezernenten der oberen Schulaufsicht und setzten sich in der Regel aus acht bis zehn Mitgliedern zusammen: aus Fachlehrern und Fachleitern, die auf Vorschlag der Dezernenten vom Kultusminister berufen und durch eine Verringerung ihrer Pflichtstundenzahl entlastet sind.

Die Fachgruppen haben im ersten Jahr der Entwurfsentwicklung weitgehend unabhängig voneinander gearbeitet, während sie im zweiten Jahr stärker aufeinander bezogen waren im Prozeß des sog. „koordinierenden Lesens“. Der Begriff faßt eine Vielzahl von Beratungs-, Angleichungs- und Abstimmungsvorgängen zusammen, die kontinuierlich stattfanden einerseits zwischen den einzelnen Fachgruppen (insbesondere zwischen verwandten Fächern des gleichen Aufgabefeldes) und ande-

rerseits zwischen den Fachgruppen und der Gruppe Gymnasium des Kultusministeriums. Gegenstand dieser Diskussions- und Entscheidungsprozesse waren Roh- und Erstentwürfe einzelner Richtlinienabschnitte: in der Mehrzahl fachspezifische Teile, die von den Fachgruppen erarbeitet worden waren, und daneben fächerübergreifende Teile, die von der Seite des Kultusministeriums aus vorgelegt wurden. Die Ergebnisse des „koordinierenden Lesens“ wurden als Anregungen, Empfehlungen oder – in den seltensten Fällen – Auflagen bei der Endredaktion der Entwurfsfassungen berücksichtigt. Die fertigen Entwurfsfassungen liegen seit September 1979 für nahezu alle Unterrichtsfächer der Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen vor.

4. *Zur künftigen Einführung, Erprobung und Revision der Richtlinien*

In der nächsten Phase der Richtlinienentwicklung muß gemäß § 16 des nordrhein-westfälischen Schulmitwirkungsgesetzes die Beteiligung bestimmter Verbände und Organisationen erfolgen. Anhörungs-, Beratungs-, Anregungs- und Vorschlagsrechte stehen in diesem Zusammenhang Gewerkschaften und Berufsverbänden, Eltern- und Schülervertretungen, der Industrie- und Handelskammer, dem Handwerkskammertag, den Kirchen und Ersatzschulträgern zu (§ 2 Abs. 4 SchMG) und werden zusätzlich den jeweils zuständigen Fachverbänden (der Altphilologen, Kunsterzieher, Germanisten, Schulgeographen usw.) eingeräumt.

Auf die Einarbeitung der Stellungnahmen dieser etwa 40 Verbände und Organisationen in die Richtlinienentwürfe folgen die Phasen der Richtlinienerprobung, -erprobung und -revision. Dazu sollen abschließend einige allgemeine Anmerkungen gemacht werden.

Die vorliegenden Richtlinienentwürfe sind u. a. durch das entschiedene Bemühen um dialogisch angelegte Darstellungsformen und Argumentationsweisen geprägt: die Entfaltung sachstruktureller Zusammenhänge, die Analyse und Diskussion fachspezifischer wie fächerübergreifender Fragen und Probleme, die Entwicklung und Begründung didaktischer und unterrichtsorganisatorischer Regelungen stellen immer neue Versuche dar, dem Leser eine argumentative Auseinandersetzung mit Intentionen und Konzeptionen der Richtlinien zu ermöglichen und ihn so zu einem produktiv-kritischen Umgang mit ihnen anzuregen und zu befähigen. Wenn nun die Richtlinien nicht zu Rahmenvorgaben werden sollen, die für die schulische Praxis mehr oder weniger irrelevant sind, sondern praktische Folgen für die Unterrichtswirklichkeit in der Oberstufe des Gymnasiums haben sollen, dann muß ihre Einführung, Erprobung und Revision als ein ebenfalls dialogisch geprägter Prozeß im Kontext einer schulpraxisnahen, pragmatischen Curriculumentwicklung angelegt und ausgestaltet werden – als ein Prozeß, der ähnlich wie die Erarbeitung der Richtlinienentwürfe selbst bestimmt ist durch das differenzierte und funktional ausgewogene Zusammenwirken von Schulpraxis, Schulaufsicht und Wissenschaft.

Von dieser Grundthese ausgehend, lassen sich abschließend sieben Aufgabenbereiche für den weiteren Verlauf der Richtlinienentwicklung charakterisieren:

(1) Bei der *Einführung der Richtlinien* im Rahmen des „Erfahrungsaustausches“ wird es darum gehen, die Fachlehrer und Fachkonferenzen in die Lage zu versetzen, die schrittweise Erprobung der Richtlinien – beginnend mit der Jahrgangsstufe 11/I – vorzunehmen und einen Überblick über die von ihnen erwarteten Beiträge im Prozeß der Erprobung und Revision zu gewinnen. In dieser Phase werden u. a. die über Erfolg bzw. Mißerfolg des

Gesamtkonzepts weitgehend entscheidenden Voraussetzungen geschaffen, da hier die wichtigsten Weichenstellungen für das weitere Vorgehen erfolgen und dabei auch Erwartungshaltungen und Mitarbeitsbereitschaft der Beteiligten nachhaltig geprägt werden dürften.

(2) Die Entwicklung von Handreichungen, die weitere Ausgestaltung des „Erfahrungsaustausches“, gezielte Lehrerfortbildungsprogramme usw. stellen *unterstützende Maßnahmen bei der Erprobung der Richtlinien* dar, die der Förderung von Initiativen und der Erweiterung von fachlichen Kompetenzen der Lehrer dienen sollen. Daß dabei *Qualifizierungsprozesse* auch für die übrigen an der Richtlinienentwicklung beteiligten Personengruppen stattfinden, ist eine zusätzliche Erwartung, die um so eher einlösbar erscheint, je stärker auch hier dialogische Strukturen die Verwirklichung der verschiedenen Maßnahmen prägen.

(3) Das *Einholen von Stellungnahmen der Schulen in der Erprobungsphase* soll entscheidende Daten und Informationen für die Richtlinienrevision erbringen. Deshalb sollten die beteiligten Personen und Gruppen an den Einzelschulen angeregt und aufgefordert werden – freilich unter realistischer Berücksichtigung der Auswertungskapazitäten –, Stellungnahmen, Erfahrungsberichte, Vorschläge usw. in den Gesamtprozeß einzubringen, gezielte Befragungen zu Einzelproblemen zu beantworten und eine fachspezifisch akzentuierte Abschlußstellaungnahme am Ende der Erprobungsphase zu erarbeiten.

(4) Wichtig erscheint auch die *Überprüfung der Richtlinien und des Erprobungsprozesses durch Schulaufsicht und Fachgutachter*. Schulaufsichtliche Überprüfungen sind notwendig, da ohne sie bestimmte Daten, Informationen und Einschätzungsmöglichkeiten nicht oder nur schwer zu erhalten sind. Bei ihnen sollte allerdings das Ziel in den Vordergrund gerückt werden, Informationen zur Verbesserung der Richtlinien zu gewinnen, und sie sollten darüber hinaus von den Lehrern in erster Linie als beratende Unterstützung bei der Richtlinienadaptation verstanden werden können. In ähnlicher Weise sollten gutachterliche Überprüfungen der Optimierung der Richtlinien selbst sowie des Erprobungs- und Revisionsverfahrens dienen. Sie können darüber hinaus der fundierenden Absicherung der Richtlinieninhalte dienen und somit wichtige Beiträge zu deren wissenschaftlich-fachlicher Legitimierung leisten.

(5) Wünschenswert, ja notwendig sind auch schon in der Erprobungsphase der Richtlinien Bemühungen um die *Ausgestaltung und Fortentwicklung des Konzepts der Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen*. Begründbar ist dies durch Erfahrungen der letzten zwanzig Jahre mit Reformen im Bildungswesen, die gezeigt haben, daß allgemeine Veränderungen im schulischen Regelsystem auf einen mehrjährigen Vorlauf angewiesen sind, der durch Theorieentwürfe, Konzeptdiskussionen und praktische Schul- und Unterrichtsversuche bestimmt sein muß. Derartige – in erster Linie auf die innere Reform ausgerichtete – Aktivitäten sollten systematisch auf die Richtlinien bezogen sein und zugleich gezielt über sie hinausweisen.

(6) Die anzustrebende dialogische Struktur des Gesamtprozesses läßt eine möglichst kontinuierliche und umfassende *Rückmeldung von Zwischenergebnissen* dieses Prozesses an die Einzelschulen als überaus wichtig erscheinen, denn ohne sie könnten mangelnde Informiertheit, aufkommende Gleichgültigkeit und aus Frustrationen entstehende Opposi-

tion die mit den Richtlinien verknüpften Intentionen und Erwartungen gefährden und partiell sogar zum Scheitern bringen. Zwar werfen dabei die verwaltungstechnischen Bedingungen eines Flächenstaates und die Größenordnung des Regelsystems der Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen zwangsläufig bestimmte Kapazitätsprobleme in personeller, materieller und organisatorischer Hinsicht auf, doch macht gerade dies die optimale Ausnutzung aller vorhandenen Möglichkeiten besonders dringlich erforderlich.

(7) Die *Auswertung und Dokumentation der Zwischenergebnisse* aus den Aufgabenbereichen (1) bis (5) für die *Revision der Richtlinien* stellt die inhaltliche, methodische und organisatorische Vorbereitung der Revisionsphase schon in den Phasen der Richtlinien-einführung und -erprobung dar. Damit ist gleichzeitig auf die Notwendigkeit verwiesen, schon sehr frühzeitig ein detailliertes Revisionsprogramm zu erarbeiten. Dessen Einzelheiten müssen in der Auseinandersetzung insbesondere mit evaluationstheoretischen Erkenntnissen und Methoden bestimmt werden. Dabei erscheint es erforderlich, verschiedene Evaluationsansätze (also z. B. formative und summative Evaluationsverfahren, Mikro- und Makroevaluationen, intrinsische und ergebnisorientierte Evaluationsprozesse usw.) miteinander zu verknüpfen und das Gesamtkonzept auch darauf auszurichten, möglichst viele Lehrer dazu zu befähigen, gemeinsam mit den Schülern praktikable und effiziente Formen der Selbstevaluation zu entwickeln und anzuwenden.

Literatur

- BAUMERT, J./RASCHERT, J.: Konflikte bei der Kooperation von verschiedenen Institutionen des Bildungssystems. In: FREY 1975, Bd. III, S. 103–111.
- BRÜGELMANN, H.: Strategien der Curriculumreform. Eine kritische Bestandsaufnahme der Curriculararbeit in den Ländern der BRD. (Workshop Curriculum. Arbeitspapiere zu Problemen der Curriculumreform. Bd. 3.) Tübingen 1975.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Materialien zur Bildungsplanung, H. 1: Reform der Sekundarstufe II. Teil A: Versuche in der gymnasialen Oberstufe. Braunschweig 1971.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: 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 1973.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Bonn 1974. (a)
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzepte für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974. (b)
- EIGENMANN, J./SCHMID, K.: Zwei Schwerpunkte aktueller Curriculumsdiskussion. In: MINSEL, W.-R.: (Hrsg.): Curriculum und Lehrplan. (Studienprogramm Erziehungswissenschaft. Bd. 2.) München 1978, S. 168–187.
- FREY, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Bd. 1–III. München 1975.
- HAMEYER, U.: Innovationsprozesse. Analysemodell und Fallstudien zum sozialen Konflikt in der Curriculumrevision. Weinheim 1978.
- HENTIG, H. VON: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1968.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972. Neuwied 1972.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Beschluß zur einheitlichen Durchführung der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 2. Juni 1977.
- KULTUSMINISTER NW: Kollegstufe NW. (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. H. 17.) Ratingen 1972.

- KULTUSMINISTER NW: Empfehlungen für den Kursunterricht im Fach . . . In: Schulreform NW. Arbeitsmaterialien und Berichte. H. 1–32 sowie die Anlagenreihen A 1 und A 2 („Regelungen für die Aufgabenstellung in der schriftlichen und mündlichen Abiturprüfung im Fach . . .“) und A 3 („Empfehlungen zum Beurteilungsbereich ‚Sonstige Mitarbeit‘ im Fach . . .“), o. O. 1972 ff.
- KULTUSMINISTER NW: Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der Oberstufe des Gymnasiums vom 28. März 1979.
- NEVERMANN, K.: Curriculumreform als Gegenstand staatlicher Bildungspolitik. In: FREY 1975, Bd. I, S. 113–126.
- NISSEN, G./TESCHNER, W.-P./HAFT, H. (Eds.): Curriculum Research and Development. (IPN-Report-in-Brief. Vol. 15.) Kiel 1978.
- OECD/CERI: Strategien der Curriculumentwicklung. Weinheim 1975.
- SCHULTE, H.: Curriculumentwicklung zwischen „Diskurs“ und „System“. Probleme der Legitimation, der Konzeptualisierung und des Theorie-Praxis-Bezuges im Zusammenhang schulnaher und handlungsorientierter Curriculumentwicklung – am Beispiel des Werdegangs eines Unterrichtsmodells zur Medienerziehung. Stuttgart 1977.
- SEBBEL, E.: Konzept für die Realisierung der Oberstufenreform im Lande Nordrhein-Westfalen. In: SEBBEL, E. (Hrsg.): Die Reform der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. (Auswahl Reihe B. H. 84/85.) Hannover 1976, S. 57–81. (a)
- SEBBEL, E.: Erfahrungsaustausch als praxisnahe Lehrerfortbildung. In: curriculum konkret H. 2 (1976), S. 85–95. (b)
- SPIES, W.: Staatliche Curriculumreform in Nordrhein-Westfalen. In: FREY 1975, Bd. I, S. 315–323. *Unterlagen zur Beratung im Ausschuß für Schule und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen: Die differenzierte gymnasiale Oberstufe.* Januar 1979.
- WESTPHALEN, K.: Curriculumreform über staatliche Instanzen mit Richtlinien- und Lehrplankompetenz am Beispiel Bayerns. In: FREY 1975, Bd. I, S. 323–330.
- ZIMMERMANN, W.: Ungelöste curriculare Probleme in der reformierten Oberstufe des Gymnasiums. In: *Bildung und Erziehung* 31 (1978), S. 536–551.