

Haller, Hans-Dieter

Die Situation der Lehrplanentwicklung im Bereich der Elementarerziehung. Vorbericht über eine Untersuchung im Rahmen des LOT-Projekts

Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 85-97. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 9)



Quellenangabe/ Citation:

Haller, Hans-Dieter: Die Situation der Lehrplanentwicklung im Bereich der Elementarerziehung. Vorbericht über eine Untersuchung im Rahmen des LOT-Projekts - In: Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 85-97 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232834 - DOI: 10.25656/01:23283

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232834>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23283>

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, ausführen, 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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik
Schulreform

Bericht über den Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 12. – 15. April 1970 in der Kongreßhalle in Berlin

Im Auftrag des Vorstands
herausgegeben
von Hans Scheuerl
unter Mitarbeit von Michael Löffelholz

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72 b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Heinz Bach, 65 Mainz-Bretzenheim, Am Eselsweg 33; Dr. Hans-Dieter Haller, 775 Konstanz, Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft; Dr. Alfred Hardenacke, 53 Bonn, Bundeswirtschaftsministerium; Dr. Gotthilf Gerhard Hiller, 7031 Holzgerlingen, Gartenstr. 23; Prof. Dr. Torsten Husén, Armfeltsgatan 10', Stockholm NO, Schweden; Studienprofessor Dr. Manfred Hüttner, 46 Dortmund-Lottringhausen, Aufenangerstr. 15; Päd. Assist. Michael Jagenlauf, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst. ; Prof. Dr. Joachim Knoll, 463 Bochum-Querenburg, Buscheyst. 1 A; Prof. Dr. Wolfgang Lempert, 1 Berlin 31, Blissestr. 2-6; Dr. Ingrid Lisop, 6369 Harheim, Weingärten 50; Staatssekretär Prof. Dr. Hermann Lübke, 463 Bochum-Weitmar, Am Buchenhain 2 a; Prof. Dr. Hans-Joachim Martikke, 741 Reutlingen, Gartenstr. 15; Prof. Dr. Wolfgang Mitter, 314 Lüneburg, Johannisstr. 40; Prof. Dr. Saul B. Robinsohn, 1 Berlin 33, Käuzchensteig 7; Dr. Hans-G. Rolff, 1 Berlin 42, Musselstr. 22; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Dr. Gerlind Rurik, 433 Mülheim/Ruhr, Bussardweg 22; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Klaus Schleicher, 2 Hamburg 73, Kopernikusstr. 40; Päd. Assist. Hildegard Scholand, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst.

Anschriften der Berichterstatter: Päd. Assist. Monika Broschart, 2 Hamburg 13, Von-Melle-Park 8; Dr. Karl Frey, CH 1700 Fribourg, Pérolles 6/III; Stud. phil. Hans-Joachim Göthel, 6453 Seligenstadt, Kettelerstr. 50; Päd. Assist. Dittfried Krause-Vilmar, 355 Marburg, Krummbogen 28, Block B; Päd. Assist. Michael Löffelholz, 2057 Wentorf, Reinbeker Weg 4; Päd. Assist. Hans-Peter Schäfer, 463 Bochum-Querenburg, Inst. f. Päd., Buscheyst.

Inhalt

Einführung	(HANS SCHEUERL)	9
Kongreßprogramm	11
Eröffnung und Begrüßung	15
HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft – Schulreform – Bildungspolitik	17
TORSTEN HUSÉN	Innovationsforschung und Bildungsreform . Bericht über eine Zwischendiskussion (HANS SCHEUERL)	33 45
ARBEITSGRUPPE 1:		
	Primarstufe (Vorschule, Grundschule und För- derstufe) – Zur Genese, Durchführung und Kontrolle der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung Leitung: ILSE LICHTENSTEIN-ROTHER	47
WOLFGANG MITTER	Tendenzen der Primarstufenreform in den USA, England und der UdSSR mit besonderer Berücksichtigung der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung	49
GOTTHILF GERHARD HILLER	Symbolische Formen im Curriculum der Grund- schule	61
HANS-DIETER HALLER	Die Situation der Lehrplanentwicklung im Be- reich der Elementarerziehung	85
GERLIND RURIK	Möglichkeiten zur Steuerung von Lernprozes- sen im Vorschulalter Diskussionsbericht (MONIKA BROSCHE) Zusammenfassung für das Podium (KARL FREY)	99 119 121
ARBEITSGRUPPE 2:		
	Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Politik im Prozeß der Bildungsreform – am Beispiel der Gesamtschule Leitung: WOLFGANG KLAFKI	123
HANS-G. ROLFF	Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung Diskussionsbericht (DIETFRID KRAUSE-VILMAR)	125 141

ARBEITSGRUPPE 3:

	Schulabschlüsse, Berufsausbildung und Berechtigungsverfahren	
	Leitung: JOACHIM MÜNCH	
	Vorbereitung: JOACHIM PEEGE	147
ALFRED HARDENACKE	Das Berufsbildungsgesetz – bildungspolitische Erfordernisse und gesellschaftspolitische Ansprüche	149
WOLFGANG LEMPERT	Erziehungswissenschaft und Verbandsinteressen als gestaltende Faktoren des westdeutschen Lehrlingswesens	163
MANFRED HÜTTNER	Die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen – ein Grundproblem der Didaktik der Wirtschafts- und Arbeitslehre in der Hauptschule .	179
INGRID LISOP	Die Abgrenzung zum allgemeinbildenden Schulwesen – ein Grundproblem der Didaktik der beruflichen Schulen	193
HEINZ BACH	Berufsbildung und Berufsbewährung lernbehinderter Jugendlicher	201
HANS-JOACHIM MARTIKKE	Erfordernisse der sozialen und beruflichen Eingliederung von psychodynamisch behinderten Jugendlichen	205
	Diskussionsbericht (HANS-JOACHIM GÖTHEL)	215

ARBEITSGRUPPE 4:

	Schulreform und pädagogische Öffentlichkeit	
	Leitung: OSKAR ANWEILER	
	Vorbereitung: OSKAR ANWEILER, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND .	219
SAUL B. ROBINSOHN	Thesen zum Thema: Bildungspolitik und Öffentlichkeit	221
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	225
KLAUS SCHLEICHER	Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit – ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Traditionen wie Aufgaben	227
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	251

JOACHIM KNOLL	Der Beitrag der Kommunikationsforschung zur Erkenntnis pädagogischer Reformprozesse . . .	253
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	279
HILDEGARD SCHOLAND	Untersuchungen zur Verbreitung bildungspolitischer Innovationen in Massenmedien . . .	281
MICHAEL JAGENLAUF	Die Durchführung des Schulentwicklungsplans I in einer Gemeinde in Baden-Württemberg	289
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	295
ABSCHLUSSPLENUM:		
HERMANN LÜBBE	Politik und Wissenschaft	297
	Podiums- und Plenardiskussion Leitung HELLMUT BECKER	
	Bericht (MICHAEL LÖFFELHOLZ)	307

Die Situation der Lehrplanentwicklung im Bereich der Elementarerziehung

Vorbericht über eine Untersuchung im Rahmen des LOT-Projekts*

1. Curriculumforschung und Empirie

Die Bemühungen der letzten Jahre um eine erfahrungswissenschaftliche und zumindest systematische Lehrplanforschung finden ihren Niederschlag in dem inzwischen weit verbreiteten Begriff „Curriculum“. Es soll damit insbesondere der innovative Charakter all dieser Bemühungen gekennzeichnet werden, die vor allem an neuen Zielsetzungen und Entwicklungsverfahren orientiert sind. Wieweit aber sind solche Bemühungen bereits praktisch relevant geworden?

Lehrpläne und Richtlinien sind bislang die bedeutendsten Instrumentarien, mit denen Schulpraxis geregelt werden soll. Sie sind aber im wesentlichen nur allgemeine Soll-Anweisungen und nicht konkrete Handlungsweisungen und Arbeitsmaterial, wie dies unter Curricula verstanden wird. Dennoch verbreitet sich der Begriff „Curriculum“ auch für diese Lehrpläne und Richtlinien konventionellen Musters.

Die empirische Curriculumforschung ist z. Zt. noch hauptsächlich damit befaßt, empirisch-deduktiv Ziele für das Bildungswesen zu erfassen. Dieses geschieht mit den Methoden der Abnehmerbefragung, Arbeitsplatzanalyse und Expertenbefragung¹⁾. Es besteht bei diesen Verfahren die Gefahr, daß die empirische Analyse einem unzureichenden Ist-Zustand unterliegt und dessen Projektionen dann normativen Wert zumißt. So dürfte z. B. deutlich sein, daß in einer gesellschaftlichen Situation, in der die meisten Eltern nicht über einen Reflektionsstand ihrer Elternrolle verfügen, da sie auf diese Rolle kaum anders vorbereitet sind als durch Konsumregulationen (Elternzeitschriften, Werbung) oder ideologische Grundmuster vor allem der Religionsgemeinschaften (z. B. Patriarchie), eine Befragung der Eltern über Ziele der Elementarerziehung eben nur diese gesellschaftliche Situation reproduzieren kann und daher nicht dafür geeignet ist, daß unmittelbare Projektionen für diesen Erziehungsbereich abgeleitet werden können.

Diese Gefahr der unkritischen Reproduktion von Systemdeterminationen durch empirische Analysen ist jedoch mit Empirie nicht mehr und nicht weniger verbunden als mit jeglicher nur theoretischen Reflexion. Es ist nur zu sehen, welche Funktion man der Empirie zuerkennen will und zu welchem konkreten Verfahren man greift²⁾.

„Der Empirismus, ist, seinem Begriff nach, eine Philosophie, welche der Erfahrung in Erkenntnis den Vorrang zuerkannt hat; in Wahrheit aber wurde, wie ich meine, wegen eines Mangels an Selbstreflexion des Empirismus, Erfahrung im empiristisch kontrollierten Wissenschaftsdenken nicht sowohl befreit und entbunden, als gegängelt und gefesselt. Uns lockt es, die Erfahrung gegen den Empirismus

zu verteidigen, einen mindereingeschränkten, minder engen und verdinglichten Begriff von Erfahrung der Wissenschaft zuzubringen. Ziel der Kontroverse ist nicht ein Ja oder Nein zur Empirie, sondern die Interpretation von Empirie selber, zumal der sogenannten empirischen Methoden. Solche Interpretation ist philosophisch bei uns nicht weniger als bei den Empiristen.“ (S. 82)

Deutlich ist, daß empirische Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaft bislang mehr auf Deduktion als auf Innovation gerichtet ist. Inwieweit aber gerade eine innovative Empirie notwendig ist, um gesellschaftlichen Situationen nicht aufzusitzen, sondern sie disponibel zu gestalten, soll versucht werden, in dem folgenden Beitrag zu zeigen.

2. Darstellung des LOT-Projektes

Das LOT-Projekt³⁾ wird durchgeführt von der „Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung“ im Sonderforschungsbereich „Bildungsforschung“ der Universität Konstanz. Es handelt sich dabei um ein Projekt, das die Untersuchung zentraler Fragestellungen im Bereich der Curriculumforschung zum Ziel hat.

Einmal geht es darum, ein generelles Modell für die Abbildung von Informations- und Entscheidungsprozessen, die zur Formulierung von Lernzielen führen, zu gewinnen. Das zu entwickelnde formale Modell soll dazu dienen, einen heuristischen Ansatz für die Analyse und Planung didaktischer Informations- und Entscheidungsprozesse zu liefern.

Eine erste Anwendung erfährt das Modell dadurch, daß es die Grundlage für die Entwicklung eines Interview-Leitfadens bildet, mit Hilfe dessen Personen befragt wurden, die im Auftrag von Kultusministerien an der Entwicklung von Richtlinien und Lehrplänen für den Französischunterricht und für den Bereich der Elementarerziehung (Grundschule, Vorschule) teilgenommen haben. Die Befragung hatte den Zweck, Informationen über die Zusammensetzung und Arbeitsweise der betreffenden Gremien zu erhalten. Ferner sollte erkundet werden, welche Informationen über mögliche Lernziele, sozio-kulturelle Zustände, Bedingungen des Lernens, Präferenzkriterien usw. bei den Entscheidungsprozessen verfügbar waren bzw. genutzt worden sind. Anhand der Erfahrungen aus diesen Interviews ist inzwischen ein Fragebogen entwickelt worden, der diese Untersuchung erweitern und ergänzen soll. Über die Ergebnisse der Interviews im Bereich der Elementarerziehung soll in diesem Bericht noch näher informiert werden.

Eine weitere Anwendung findet das Modell bei der Planung von Experimenten, bei denen Entscheidungsprozesse, die zur Formulierung von Lernzielen führen, simuliert werden sollen. Konkret geht es darum, je 3 Gruppen von Personen zusammenzustellen, die den Auftrag erhalten, Lernziele für die beiden Bereiche Französisch und Elementarerziehung zu formulieren. Dabei werden sowohl der Informationsfluß innerhalb der Gruppen wie auch die von der Außenwelt in die

Entscheidungssituation eingehenden Informationen analysiert. Diese Simulationsexperimente sollen in der Form von Werkstattseminaren durchgeführt werden. Den Parallelgruppen sollen die gleichen Informationen vermittelt werden. Die Auswahl der Personen, die an diesen Simulationsexperimenten teilnehmen, soll aufgrund von Kriterien erfolgen, die von der Arbeitsgruppe ausführlich zu begründen sind. Als Zeitdauer für diese Simulationsexperimente sind jeweils etwa 10 Tage vorgesehen. Alle in diesen Gruppen stattfindenden Informations- und Entscheidungsprozesse sollen protokolliert werden, um vor allem Beziehungen zwischen den folgenden Daten herstellen zu können:

- a) Varianz zwischen den Gruppen in bezug auf die Menge und Art der benutzten Informationen sowie in bezug auf die als Ergebnis der Entscheidungsprozesse formulierten Lernziele.
- b) Varianz innerhalb der Gruppen hinsichtlich der Präferenzen, welche die einzelnen Mitglieder der Gruppe hinsichtlich der einzelnen Lernziele und hinsichtlich der erwünschten Konsequenzen der erwünschten Handlung äußern.
- c) Qualität der innerhalb der Gruppen stattfindenden Prozesse.
- d) Qualität der als Produkt der Entscheidungsprozesse formulierten Lernziele.
- e) Vergleich der Präferenzen der Gruppenmitglieder mit denen gesellschaftlicher Gruppen.

Es ist beabsichtigt, Hypothesen über mögliche Zusammenhänge zwischen Information, Gruppenzusammensetzung, Gruppenaktivität und Produkt aufzustellen. Die aus der Gruppenarbeit entwickelten Produkte, nämlich die auf der Ebene von Aufgabenbeschreibungen liegenden Lernziele, sind dann das Ausgangsmaterial für die anschließende Entwicklung von Lernziel-Orientierten-Tests.

Damit ist das zweite Ziel des Projekts bereits angedeutet. Es geht um die Erstellung Lernziel-Orientierter-Tests für die Bereiche Französisch und Elementar-erziehung⁴).

Eine Konkretisierung von Lernzielen in Form von Testaufgaben ist erforderlich, um die Effektivität der Entscheidungsprozesse, die zur Formulierung von Lernzielen führen, empirisch überprüfen zu können. Denn nur wenn diese Prozesse zu einem Abschluß gelangt sind und sich in einem Ergebnis niedergeschlagen haben, besteht überhaupt die Möglichkeit, den Zusammenhang zwischen Prozeß und Produkt zu kontrollieren.

Lernziel-Orientierte-Tests unterscheiden sich von Normgruppen-Orientierten-Tests vor allem dadurch, daß sie primär die Effektivität der Unterrichtssysteme sowie die von Adressatengruppen unter den Bedingungen eines jeweiligen Unterrichtssystems erbrachten absoluten Lernleistungen überprüfen, nicht aber der Erhebung relativer Unterschiede der Lernleistungen verschiedener Adressaten und damit der Selektion dienen.

Die Entwicklung von Lernziel-Orientierten-Tests aufgrund der in den Simulationsexperimenten gewonnenen Aufgabenbeschreibungen soll in der zweiten Phase des LOT-Projekts erfolgen, also etwa 1971–72. Im Anschluß daran sollen die Lernziel-Orientierten-Tests für beide Bereiche auf ihre Validität überprüft werden.

Ein drittes Ziel des Projekts ist die Aufklärung des Zusammenhangs von Prozeß und Produkt. Es ist zwar nicht zu erwarten, daß die Aufklärung solcher Zusammenhänge vollständig möglich ist, doch wird angestrebt, zumindest Schätzungen hinsichtlich der möglichen Varianz solcher Produkte (d. h. der Lernziele) zu liefern, die sich ergeben kann, wenn die Bedingungen, unter denen die Entscheidungsprozesse ablaufen, die zur Formulierung von Lernzielen führen, identisch sind.

Als Informationen für die Simulationsexperimente sollen u. a. die Ergebnisse von zwei Befragungen nutzbar gemacht werden, die in den beiden Bereichen Französisch und Elementarerziehung durchgeführt werden. Einmal geht es dabei um die Erhebung von Vorstellungen gesellschaftlicher Gruppen bezüglich der Rollenmerkmale von Entscheidungsträgern in diesen Bereichen und zum anderen um die Beurteilung von Lernzielen durch Angabe von Präferenzen.

Sodann sollen Informationen über sozio-kulturelle und anthropologisch-psychologische Bedingungen, unter denen die Lernziele formuliert werden, zusammengestellt und den Teilnehmern an den Simulationsexperimenten zugänglich gemacht werden. Ferner sollen durch die Analyse von Lehrplänen, Schulreifetests sowie der didaktischen Literatur konkrete Aufgabenbeschreibungen für beide Lernzielbereiche zusammengestellt werden, und zwar in Form von Lernzielbänken (item-banks), die dann in den Simulationsexperimenten genutzt werden können.

3. Zu den Ergebnissen der Interviews zur Lehrplanentwicklung

In den vorangegangenen Abschnitten wurde über den allgemeinen Hintergrund des Teilprojekts berichtet, welches nun näher dargestellt werden soll. Die spezielle Bedeutung dieses Teilprojekts „Zur Empirie der Lehrplanentwicklung“ für das LOT-Projekt besteht darin, die Informations- und Entscheidungsprozesse bei den gegenwärtigen Verfahren zur Lehrplanentwicklung zu analysieren und ggf. Spezifikationen des entscheidungstheoretischen Modells zu ermöglichen.

Es ging also in der Untersuchung der Praxis der Lehrplanentwicklung nicht darum, bestimmte Unzulänglichkeiten aufzuspüren und dann mit Personen oder institutionellen Verhältnissen zu verbinden. Wenn Unzulänglichkeiten sichtbar geworden sind, so wurden sie zumeist auch von den Beteiligten selbst und z. T. sehr deutlich und scharf formuliert gesehen, wobei diese Personen aber kaum eine Möglichkeit sahen, Änderungen zu erreichen und zumeist auch gar keine Vorstellungen darüber entwickelt hatten. Stattdessen verbanden sie mit dem Begriff „Curriculum“ eine oftmals recht naive Hoffnung, daß ihre Probleme durch einfache

Verfahrensmuster zu lösen seien, auf die man eben nur noch ein wenig zu warten habe. Vielmehr soll diese Untersuchung aufzeigen, nach welchem Modus die Entscheidungen in der Lehrplanentwicklung geschehen, wo bestimmte Konzeptionen des Verfahrensablaufs sichtbar werden, wo bereits Modifikationen erfolgt sind bzw. erwartet werden können, um daraus eventuelle Einsichten in diese Prozesse ableiten zu können und diese Prozesse transparent zu machen.

Im Herbst und Winter 1969 wurden Interviews mit Leitern von Lehrplankommissionen in den verschiedenen Ländern der Bundesrepublik durchgeführt. Für diese Interviews war auf der Grundlage verschiedener Informationen (Literaturstudium, Befragung in einer Voruntersuchung, Modell der Informations- und Entscheidungsprozesse bei der Formulierung von Lernzielen⁵) ein Leitfaden entwickelt worden, in welchem etwa 120 Fragen nach den folgenden Themenkreisen geordnet waren:

- Motive für die Lehrplanentwicklung
- Auswahl, Einberufung, Leitung der Kommissionen
- Verfahren und Arbeitsweise in diesen Kommissionen
- Leitideen bei der Entwicklung
- Informationen und Materialien, die zugrunde lagen bzw. genutzt wurden
- Entscheidungen über Lehr- und Arbeitsmittel
- öffentliches Interesse an den Lehrplänen
- Einführung und Verbreitung der Lehrpläne
- Revision der Lehrpläne
- Konfliktfälle
- Erfahrungen und Auswertung dieser Erfahrungen

In den Interviews wurden dann die Kommissionsleiter jeweils auf diese Themen angesprochen, so daß sie zunächst frei darüber reden konnten. Die dabei von ihnen nicht selbst berührten weiteren Fragen, die der Leitfaden umfaßte, wurden ihnen dann noch gesondert gestellt. Die Interviews fanden zumeist in den Ministerien statt, ihre Dauer betrug durchschnittlich etwa 90 Min. Die Ergebnisse dieser Interviews, welche auf Tonband festgehalten wurden, sind zumeist nicht quantifizierbar, da die Interviewsituation eine solche Restriktion, wie sie ein quantifizierbarer Fragebogen wohl dargestellt hätte, nicht zugelassen hätte. Dieses wird aber versucht in einem Fragebogen, der an weitere Personen, die in der Bundesrepublik an der Lehrplanentwicklung teilgenommen haben, z. Zt. verschickt wird. Dieser standardisierte Fragebogen ist aufgrund der Erfahrungen in den Interviews entwickelt worden und kann mit EDV ausgewertet werden. Bei diesem Bericht muß also berücksichtigt werden, daß es sich nur um die Ergebnisse einer relativ geringen Anzahl von Interviews (etwa 25) handelt, die aber doch alle Leiter von Kommissionen, die in den letzten Jahren in dem genannten Bereich gearbeitet haben, erfaßten, soweit sie eben verfügbar waren.

Diese Interviews sind also nur als „anecdotal reports“ anzusehen, zudem können sie nur das ergeben, was die Kommissionsleiter selbst dargestellt haben, während die Fragebogen einen weiteren Teilnehmerkreis erfassen und deshalb reichhaltigere Informationen erwarten lassen⁶).

4. Motive für die Erarbeitung neuer Lehrpläne und Richtlinien im Bereich der Elementarerziehung

Gerade in den letzten Jahren ist eine enorme Aktivität hinsichtlich einer Reform der Elementarerziehung zu verzeichnen, die in allen Bundesländern dazu geführt hat, daß neue Lehrpläne oder Richtlinien erarbeitet worden sind oder doch vorbereitet oder geplant werden. Zumeist ging die Konkretisierung dieser Reformvorschläge in der Erarbeitung neuer Lehrpläne von Forschungsergebnissen und sich daran anschließenden öffentlichen Diskussionen aus. Ein Fall besonderer Art liegt da vor, wo die Entwicklung eines Richtlinienplans aufgrund einer Intervention eines Landesrechnungshofes erfolgte, der formale Festsetzungen wie Arbeitszeiten, Arbeitsweisen, Ausstattung, etc. gewährleisten wissen wollte.

Aus der folgenden Tabelle ist ersichtlich, wo im Bereich der *Grundschule* solche Entwicklungen erfolgt sind bzw. in Angriff genommen wurden. Es ergibt sich daraus ein Zeitraum von ungefähr 3 Jahren für die ersten und letzten Neuentwicklungen aufgrund dieser aktuellen Diskussionen um die Reform der Grundschule. Während es sich in früheren Jahren zumeist darum gehandelt hatte, Lehrpläne zu revidieren, d. h. durch Modifikation der alten Lehrpläne Zeittendenzen anzupassen, ist es in der aktuellen Phase deutlich sichtbar, daß von vornherein grundsätzliche Neuentwicklungen in Angriff genommen werden.

Übersicht über die Lehrplanentwicklung in der BRD für die Grundschule

Bundesland	letztgültiger Lehrplan	abgeschl. neuer Lehrplan	neuer Lehrplan in Arbeit	neuer Lehrplan in Vorbereitung
Baden-Württemb.	1966			ja
Bayern	1959		ja	
Berlin		1968		
Bremen	1962			es laufen Versuche
Hamburg	1959			es laufen Versuche
Hessen	1967			es laufen Versuche
Niedersachsen	1962		ja	
Nordrhein-Westf.	1955	1969		
Rheinland-Pfalz	1967			ja
Saar				?
Schleswig-Holst.	1961			ja

5. Auswahl, Einberufung, Leitung der Kommissionen

Die Auswahl der Teilnehmer einer Lehrplankommission ist fast immer dem zuständigen Referenten im Ministerium vorbehalten, der dann auch kaum anders

als nach dem Prinzip der persönlichen Bekanntschaft diese Auswahl vornehmen kann. Das für diese Auswahl genannte Kriterium war nahezu einmütig das stereotype „fachliche Qualifikation“. Man wählte also die Teilnehmer nach einem Leistungsbegriff aus, der sich in der Hauptsache an der Schulpraxis orientierte, denn die Teilnehmer waren zumeist im Schuldienst oder in der Schulverwaltung tätige Lehrer. Andere *Persönlichkeitsvariable* wie Toleranz, Kooperationsfähigkeit, Kreativität etc. scheinen nicht relevant zu sein. Andere *Rollenmerkmale* bei der Auswahl der Teilnehmer sind ebenfalls sehr gering. Fraglich an diesem „Auswahlverfahren“ sind vor allem zwei Aspekte: Einmal ist keine Funktionalität ersichtlich, die sich daran zu orientieren hätte, daß Lehrpläne nicht nur für Lehrer relevant sind, sondern eher noch für die Betroffenen (insbesondere natürlich die Schüler). Insofern wird schon durch die Auswahl des Teilnehmerkreises die gesellschaftliche Funktion von Lehrplänen und Richtlinien im Zusammenhang mit ihrer Aktualisierung in der Schulpraxis deutlich vernachlässigt. Wenn so Lehrpläne von Lehrern für Lehrer gemacht werden, so kennzeichnet das einmal den geringen gesellschaftlichen Reflexionsstand in der Schulpraxis, zum anderen aber auch eine Usurpation gesellschaftlicher Normen durch nur eine Gruppe. Kennzeichnend für diese Usurpation ist ein Zitat aus einem amerikanischen Handbuch. Unter dem Kapitel „Who Should Participate in Curriculum Improvement?“ heißt es: „Curriculum decisions are value judgments by someone; thus, it is logical that these judgments be formulated in large part by those who will be operating under them; these are, especially, the classroom teachers“⁷⁾.

Der Mangel an Differenzierung der Teilnehmer in Lehrplankommissionen äußert sich offensichtlich in einigen Phänomenen, die noch zu erörtern sein werden, nämlich vor allem Konformität der Meinungen, keine Formalisierungen der Entscheidungsprozesse und Ignoranz einer weiteren Öffentlichkeit.

Die Leitung der Kommission verbleibt fast immer bei den zuständigen Ministerialbeamten; wenn Unterkommissionen gebildet werden, so wird ein sogenannter „Federführender“ bestimmt (nur in einem einzigen Fall von den Teilnehmern selbst gewählt), der die Arbeit der Kommission geschäftsmäßig zu leiten hat.

In Nordrhein-Westfalen und Hessen wurde indessen ein anderer Weg beschritten. Das Ministerium übertrug die Verantwortung für den Entwicklungsablauf an Erziehungswissenschaftler, die weitgehend selbständig handeln konnten. In diesen Kommissionen war der Teilnehmerkreis differenzierter im Hinblick auf Rollenrepräsentationen. Ähnliches konnte auch dann erreicht werden, wenn zunächst vom Ministerium nur eine Grundlagenkommission gebildet wurde, die dann weitere Unterkommissionen mit speziellen Aufgabenbereichen betraute. Dieses Verfahren führte dann dazu, daß Teilnehmer der Grundlagenkommission durchaus akzeptierte Personalvorschläge hinsichtlich weiterer Teilnehmer für die Unterkommissionen unterbreiteten und somit zumindest das Prinzip der persönlichen Bekanntschaft erweitern konnten.

Ein weiteres Problem bei diesem Auswahlverfahren ist die Transparenz. Wie auch nachfolgende Phasen der Lehrplanentwicklung bleibt die Auswahl der Teil-

nehmer für Lehrplankommissionen weitgehend in einer Sphäre des Dunkels. Auch dadurch wird die Praxis der Lehrplanentwicklung in keiner Weise den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht, die an sie gestellt werden müssen. In dieser Intransparenz muß weitgehend der Grund dafür gesucht werden, daß einer weiteren Öffentlichkeit die Bedeutung der Lehrplanentwicklung bislang nicht deutlich geworden ist.

6. Verfahrens- und Arbeitsweise

Die Arbeit einer Lehrplankommission zieht sich zumeist über mehrere Jahre hinweg. Zumeist beginnt man mit grundsätzlichen Erörterungen, die dann in einem ersten Entwurf festgehalten werden: dieser wird dann im Verlauf der weiteren Arbeit verändert und durch fachbezogene Ausführungen erweitert. In der Regel treffen sich die Mitglieder einer Kommission etwa einmal im Monat, und etwa 1 – 2 mal während der ganzen Arbeit treffen sie sich zu einer Klausurtagung an einem Wochenende. Es werden Reisekosten und zum Teil auch Tagegelder bezahlt, ansonsten gibt es keine finanziellen Zuwendungen. Stundenerlasse, z. B. für Lehrer, gibt es erst in den Fällen, wo Versuchsschulen laufen; für die Mitarbeit in einer Lehrplankommission sind sie bislang nicht vorgesehen, doch werden sie sehr gewünscht. Das nun bedeutet, daß die Teilnehmer zumeist ihre eigene Freizeit für diese Arbeit opfern oder außergewöhnliche Belastungen ihrer normalen Berufstätigkeit in Kauf nehmen müssen. Dagegen verrichten die Leiter dieser Kommissionen, sofern sie Schulverwaltungsbeamte sind, die Arbeit an den Lehrplänen im Rahmen ihrer sonstigen Tätigkeit; sie können sich also selbst entlasten. Nicht zuletzt auf diese Arbeitsweise und die Tatsache, daß die Mitglieder einer Kommission oft an verschiedenen Orten wohnen, ist es wohl zurückzuführen, daß die Kommissionen zumeist erst nach Jahren ihre Arbeit beenden können. Dann aber ist es manchmal so, daß die Entwicklung in der Didaktik und Unterrichtsforschung die vorgelegte Konzeption inzwischen längst überholt hat, die Lehrpläne also bereits beim Erscheinen auch von den Erarbeitern als revisionsbedürftig angesehen werden.

Von nahezu allen Befragten wurde auch eine zentrale Instanz gewünscht, an die man sich bei der Arbeit an Lehrplänen wenden könnte, z. B. ein Curriculumforschungs-Institut. Da man aber die Schwierigkeiten kennt, die hiermit verbunden sind, würde man auch schon zufrieden sein, wenn eine Person voll und ganz für die Lehrplanentwicklung als Sekretär einer Kommission freigestellt werden könnte.

Es gibt für die Arbeit der Kommissionen fast keine Formalisierungen im Geschäftsablauf, also irgendwelche Planungen für den formalen Verlauf der Entscheidungsprozesse. So fehlen Abstimmung und Geschäftsordnung etc. Es werden lediglich vor jeder Sitzung zumeist Tagesordnungen aufgestellt, einzelne Aufgaben werden manchmal an einzelne Teilnehmer delegiert, die dann als „Hausaufgaben“ verstanden werden. Die Diskussionen enden mit einer allgemeinen Willensbildung, d. h. es spricht niemand mehr gegen einen vorgelegten Entwurf. Jedenfalls haben fast alle Kommissionsleiter von einem solchen Konsens berichtet; es zeigte sich

aber bei unseren ersten Fragebogen, daß einzelne Teilnehmer durchaus ihre abweichende Meinung nicht revidieren, sondern mit einer Art Verärgerung aufrecht erhalten.

Eine Zusammenarbeit mit anderen Kommissionen in den verschiedenen Bundesländern, die über denselben Bereich arbeiten, besteht praktisch nicht. Wenn dies einmal geschieht, so beruht das auf Zufälligkeiten, daß jemand ein Mitglied einer anderen Kommission kennt und einmal privat Kontakte aufnimmt. Ebenfalls besteht kaum eine Zusammenarbeit mit Forschungsinstitutionen und anderen Einrichtungen der Hochschulen, sieht man einmal davon ab, daß in manchen Fällen Dozenten an der Lehrplanentwicklung beteiligt waren, dies aber dann in persönlicher Mission.

Wenn man aber diese Verfahrensweisen bei der Elementarerziehung mit denen bei dem Französischunterricht vergleicht, der ebenfalls untersucht worden ist, so muß man feststellen, daß hier in der Elementarerziehung doch eine größere Beweglichkeit zu verzeichnen ist. Insbesondere die Teilnehmerstruktur ist weitaus differenzierter (beim Französischunterricht waren fast überhaupt keine Romanisten vertreten) und ebenfalls die Bereitschaft, die bisherigen Lehrpläne nicht wieder zu kopieren.

7. Leitideen

Die Entscheidungssituationen, in denen die Lehrplankommissionen stehen, betreffen entweder globale Entscheidungsgegenstände, also Entscheidungen über Leitideen, wie man sie etwa in den Präambeln der Lehrpläne und Richtlinien finden kann, und weiterhin sehr viel spezifischere Entscheidungsgegenstände, also Inhalte und Aufgaben. Interessant ist, daß die Lehrplankommissionen bezüglich der globalen Entscheidungsgegenstände zumeist bereits in den Ausgangssituationen einen Konsens aufweisen. Das bedeutet, daß die Leitideen für die Lehrplanentwicklung als Voraussetzungen zu betrachten sind, über die während der Lehrplanentwicklung kaum noch Entscheidungen getroffen werden. Das heißt nun nicht, daß keine Vorstellungen über solche Leitideen bestehen würden (zumeist wird eine Erhöhung der Chancengleichheit und die Notwendigkeit zur Individualisierung des Unterrichts genannt); aber sie werden nicht als Entscheidungsobjekte angesehen. Konkret äußerte sich diese unterschiedliche Behandlung von Leitideen und Inhalten vor allem darin, daß die Diskussionen um Leitideen sehr viel weniger Zeit erforderten als die Diskussionen um Inhalte.

8. Informationen und Materialien, die zugrunde lagen bzw. genutzt wurden

Sieht man einmal davon ab, daß die Kommissionen zumeist über eine Reihe von Lehrplänen anderer Bundesländer verfügt haben (z. T. wurden sie von den Kommissionsleitern beschafft, z. T. mußten die einzelnen Mitglieder sie sich selbst

besorgen), so gibt es eine systematische Suche und Bereitstellung von Informationen kaum. Es wird zwar so argumentiert, daß doch — soweit überhaupt vertreten — die Dozenten der Hochschulen als Fachwissenschaftler und Erziehungswissenschaftler über einen genügenden Informationsstand verfügten, den sie dann qua personam in den Entscheidungsprozeß einbringen konnten, doch ist dadurch noch nicht gewährleistet, daß Informationen allen am Entscheidungsprozeß Beteiligten zur Verfügung stehen, vor allem auch diejenigen Informationen, die nicht im Rahmen von Institutionen (Grundschule, Grundschuldidaktik) abgedeckt sind.

Diese ungeklärte Verbindung von Informationen und Personen führte in den Interviews zu einigen Schwierigkeiten. Die Kommissionsleiter gingen davon aus, daß die für ihre Arbeit notwendigen Informationen in hinreichender Weise durch diese Personen abgedeckt waren, und sahen dann offensichtlich einen Vorwurf, wenn sie um inhaltliche Spezifikationen dieser Informationen gebeten wurden. Die inhaltlichen Kategorien, die aus dem Entscheidungsmodell extrahiert wurden, welches im Rahmen des LOT-Projekts entwickelt worden war, stießen bei ihnen zumeist auf großes Unverständnis. Dies scheint wohl darauf zurückzuführen zu sein, daß bislang in den Lehrplankommissionen eine solche Systematik der notwendigen Informationen nicht geleistet worden ist. Insofern waren die Interviews für das LOT-Projekt und speziell das entscheidungstheoretische Modell von relativ geringem Nutzen, weil es nicht möglich war, diese inhaltlichen Kategorien von Informationen zu verifizieren. Dieses wird indessen besser möglich sein in den Fragebogen, die aus den Interviews entwickelt worden sind, da hierin die einzelnen Teilnehmer sowohl nach den Informationen gefragt werden, die der gesamten Kommission zur Verfügung standen, als auch nach ihren individuellen Informationen.

9. Öffentliches Interesse an den Lehrplänen und ihre Entwicklung

Lehrpläne sollen die Unterrichtsarbeit in allgemeinbildenden Schulen koordinieren. Ihre Funktion wird im wesentlichen als die einer Rahmgebung verstanden, wobei für den einzelnen Lehrer ein relativ weiter Spielraum offen bleiben soll. So jedenfalls die Meinung der Befragten. Doch immerhin handelt es sich bei den Lehrplänen und Richtlinien um Erlasse der Exekutive, und die Frage, inwieweit die Öffentlichkeit sich mit ihnen beschäftigt, dürfte nicht unerheblich sein unter dem Gesichtspunkt, daß von der Öffentlichkeit demokratische Kontrollfunktionen auszuüben sind. Nach Auskunft der Befragten haben sich die gesetzgebenden Institutionen, also die Länderparlamente, nicht mit Richtlinien beschäftigt, wenngleich sie gelegentlich allgemeine Fragen des Schulwesens diskutiert haben. Das gleiche gilt für andere Institutionen des gesellschafts-politischen Lebens, also Presse, Rundfunk, Fernsehen etc. Entweder liegt das daran, daß die Lehrpläne nicht als bedeutend angesehen werden, oder, was wahrscheinlicher sein dürfte, daß sich dieser Prozeß der Lehrplanentwicklung überhaupt in einem nicht beachteten, weil nicht bekannten Raum vollzieht. Aber gerade wenn sich die Öffentlichkeit mit Fragen

der Schulreform beschäftigt, und das ist heute wohl deutlich der Fall, sollte sie daran interessiert sein, nun die Ausführung ihres Reformstrebens in den neuen Lehrplänen zu überprüfen.

Allerdings besteht eine beschränkte Öffentlichkeit, die den Gedanken der institutionellen Repräsentanz verkörpert. So gibt es die Landesschulausschüsse aus Vertretern der Elternschaft, der Kirchen, Gewerkschaften, denen eine Genehmigung der Lehrpläne obliegt. Sie wirken aber nach Angabe der Befragten nicht in den Prozeß der Lehrplanentwicklung hinein, sondern befinden nur über die Produkte, wobei sich dann kaum Differenzen eingestellt haben. Dagegen haben die Verbände der Lehrerschaft ganz allgemein bei der Lehrplanentwicklung einen größeren Einfluß, da sie oft von den Kommissionen angehört bzw. um schriftliche Stellungnahmen gebeten werden. Hier findet offensichtlich eine ähnliche Usurpation statt, wie sie schon im Zusammenhang mit der Auswahl der Kommissionsmitglieder dargestellt werden konnte.

10. Einführung und Verbreitung der Lehrpläne

In den meisten Bundesländern werden die Lehrpläne nach ihrer Genehmigung durch den Minister in Form eines Erlasses in broschürter Form veröffentlicht. Den Schulen werden zumeist etwa 2 Exemplare zur Verfügung gestellt, den einzelnen Lehrern wird nur in wenigen Fällen ein Exemplar kostenlos überlassen. Es gibt keine systematischen Einweisungsprogramme für die Lehrer, sondern höchstens auf Lehrerfortbildungsseminaren werden die Lehrpläne eines betreffenden Faches besprochen.

Zumeist werden Lehrpläne nach ihrer Fertigstellung nur probeweise eingeführt, und zwar im allgemeinen für etwa 2 Jahre. Während dieser Zeit soll einmal den Lehrern Gelegenheit gegeben werden, sich mit den neuen Lehrplänen vertraut zu machen und die jeweils vorgeschlagenen Modifikationen für den Unterricht durchzuführen; zum anderen soll während dieser Zeit die Brauchbarkeit der Lehrpläne überprüft werden.

11. Revision, Auswertung von Erfahrungen

Wenn Lehrpläne in dieser Weise zunächst nur probeweise eingeführt werden, so sollen die Erfahrungen aus dieser Zeit für eine eventuelle Revision nutzbar gemacht werden. Dies geschieht dadurch, daß die Schulen aufgefordert werden, ihre Kritik zu den Lehrplänen zu formulieren bzw. ganz allgemein ihre Erfahrungen zu berichten. Diese Berichte werden dann von den jeweils zuständigen Referenten eines Ministeriums gesammelt. Es muß allerdings vermerkt werden, daß es sich hierbei nicht um empirische Evaluationsverfahren handelt, da die Wirkungen der Lehrpläne

nur über die Meinungen von Lehrern erfaßt werden und da keine systematischen Analysen vorbereitet und durchgeführt werden.

Ansätze für eine solche empirische Evaluation sind jedoch schon zu verzeichnen. So wurden in Nordrhein-Westfalen solche Diskussionspunkte, die in der Kommission nicht entschieden werden konnten, in den Lehrplänen als Alternativen formuliert und können später aufgrund ihrer empirischen Bewährung unter Berücksichtigung von mehr Informationen entschieden werden, als dieses während der Kommissionsarbeit möglich gewesen wäre. Es werden also praktisch alternative Modelle in Form von Versuchen realisiert.

Gerade in diesem Punkt machen sich neuere Tendenzen in der Lehrplanentwicklung deutlich bemerkbar. Diese Bereitschaft, Lehrpläne einer Revision prinzipiell zugänglich zu machen, scheint vor allem auf die folgenden Ereignisse zurückzuführen zu sein:

- 1) es setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, daß Lehrpläne einem raschen Wandel ausgesetzt sind, der durch gesellschaftliche Veränderungen bestimmt wird;
- 2) es wird aus der neueren Unterrichtsforschung das Postulat der Erfolgs- und Wirkungskontrollen zunehmend aufgegriffen;
- 3) es ist in vielen Lehrplankommissionen ein Lernprozeß zu verzeichnen, der auch von den Beteiligten erkannt wird⁸⁾.

12. Schlußbemerkungen

Die Erfahrungen aus den Interviews zeigen deutlich, daß sich die Lehrplanentwicklung in der Bundesrepublik in einer Phase der Veränderung befindet. Wenngleich diese Veränderungen deutlich durch die moderne Curriculumforschung beeinflußt worden sind, so läßt sich doch wohl kaum schon von einer Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik sprechen. Dieses zeigt sich schon deutlich und für jedermann sichtbar in den Produkten, nämlich in den in letzter Zeit vorgelegten Lehrplänen und Richtlinien. Daß diese nicht als Curricula zu bezeichnen sind, soll hier nicht weiter erörtert werden, es ist auch nicht Gegenstand dieser Untersuchung. In diesem Zusammenhang soll vor allem nach trennenden Merkmalen hinsichtlich der Verfahrensweisen bei der Suche, Formulierung und Entscheidung von Lernzielen gesucht werden. Auch das LOT-Projekt ist nicht als ein Projekt der Curriculumentwicklung selbst anzusehen, sondern dient nur deren Vorbereitung. Hinsichtlich der Informations- und Entscheidungsprozesse liegen die Mängel der gegenwärtigen Verfahren zur Lehrplanentwicklung vor allem darin, daß bislang keinerlei Systematisierungen in diesen Prozessen vorgenommen worden sind. So werden sie nun durch Zufälligkeiten geregelt. Weiterhin fehlt es an Reflexionen und Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Ziele, etwa durch die Präsen-

tation gesellschaftlicher Widersprüche in den Entscheidungsträgern, und schließlich an Formalisierungen des Entscheidungsverlaufs durch demokratische Regulationen, wie sie vor allem durch Auswahl- und Kontrollinstanzen noch geschaffen werden müßten. Somit läßt sich die Praxis der Lehrplanentwicklung in der Bundesrepublik im wesentlichen als ein administratives Verfahren darstellen. Einige Tendenzen lassen allerdings die Hoffnung auftauchen, daß die Administratoren sich zunehmend mehr um Demokratisierung und Wissenschaftlichkeit bemühen werden.

Anmerkungen

- * Dieser Beitrag wurde abgefaßt unter Verwendung des Forschungsplans, der dargestellt ist in: K.-H. FLECHSIG, A. GARLICH, H.-D. HALLER, K. HEIPCKE, H. SCHLÖSSER: Probleme der Entscheidung über Lernziele; in: p1 - Programmieretes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung, 1/1970, S. 1-32. (LOT = siehe Anm. 3)
- 1 Vgl. K. HUHSE: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. Ein Bericht der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblick auf Schweden und England; Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Studien und Berichte 13, Berlin 1968.
 - 2 Vergleiche T. W. ADORNO: Gesellschaftstheorie und Empirische Forschung; in: W. HOCHKEPPEL (Hrsg.): Soziologie zwischen Theorie und Empirie, München: Nymphenburger Verlagshandlung 1970, Seite 75-82:
 - 3 Abkürzung für Lernziel-Orientierte-Tests.
 - 4 Vergleiche K.-H. FLECHSIG und K. HEIPCKE: Didacometric model-building and its relevance to the interpretation of instructional outcomes. In: W. R. DUNN and C. HOLROYD (eds.): Aspects of Educational Technology, Volume 2, Methuen, London 1969, Seite 157-169.
R. GLASER: Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes. In: American Psychologist, 1963, Seite 519-521.
Derselbe: The Design of Instruction. In: 65th Yearbook of the NsSE, Part II. The University of Chicago Press, Chicago 1966, Seite 215-242.
R. GLASER and R. C. COX: Criterion-referenced testing for the measurement of educational outcomes. In: WEISGERBER R. A. (ed.) Instructional Process and Media Integration, Chicago 1968, Seite 545-550.
 - 5 Vergleiche K.-H. FLECHSIG et al., l. c., Seite 9 ff.
 - 6 Ein ausführlicher Bericht ist in der Reihe „monographien zur unterrichtsforschung“, welche von der Arbeitsgruppe im Selbstverlag herausgegeben wird, verfügbar. Die Ergebnisse der Fragebogen dürften bis 1971 ebenfalls in dieser Reihe vorliegen.
 - 7 A. I. OLIVER: Curriculum Improvement - A Guide to Problems, Principles, and Procedures. New York - Toronto; Dodd, Mead & Company, 1965, Seite 54.
 - 8 Dies wird deutlich in dem folgenden Ausspruch: „Wenn ich heute die Richtlinien machte, würde ich sie auch vollkommen anders machen.“

Die „Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung“ der Universität Konstanz gibt ihre Berichte im Selbstverlag in der Reihe „monographien zur unterrichtsforschung“ heraus.