

Vollstädt, Witlof

Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne?

Füssel, Hans-Peter [Hrsg.]; Roeder, Peter M. [Hrsg.]: Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim : Beltz 2003, S. 194-214. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 47)

urn:nbn:de:0111-opus-39760

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 47. Beiheft

Recht – Erziehung – Staat

Zur Genese einer Problemkonstellation
und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung

Herausgegeben von
Hans-Peter Füssel und Peter M. Roeder

Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2003 Beltz Verlag • Weinheim, Basel, Berlin
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41148

Inhaltsverzeichnis

Hans-Peter Füssel/Peter M. Roeder

Recht – Erziehung – Staat 7

1. Bildungs- und Erziehungsziele in rechtlicher und pädagogischer Sicht

Lutz R. Reuter

Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht 28

Christine Langenfeld/Achim Leschinsky

Religion – Recht – Schule 49

Paul Meredith

Statutory Regulation of the Secular Curriculum in England and Consequences for Legal Liability 70

Christel Adick

Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive 86

2. Planvolle Entwicklung von Bildungssystemen?

2.1 Autonomie als Prinzip

Heinz-Elmar Tenorth

Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive 106

Walter Berka

„Autonomie“ von Bildungsinstitutionen als Prinzip in rechtlicher Perspektive 120

2.2 Schulaufsicht und Verwaltung

Hermann Lange

Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und
faktischen Wirkungsmöglichkeiten 137

Kathrin Dederling/Daniel Kneuper/Klaus-Jürgen Tillmann

Was fangen „Steuerleute“ in Schulministerien mit Leistungsvergleichsstudien an?
Eine empirische Annäherung 156

2.3 Standardsetzung und Sicherung von Qualität

Helmut Heid

Standardsetzung 176

Witlof Vollstädt

Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität
durch staatliche Lehrpläne? 194

Wolfgang Böttcher

Kerncurricula und die Steuerung der Allgemeinbildenden Schulen 215

Hans-Jürgen Brachmann

Auf dem Weg zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung 234

2.4 Kontrasterfahrungen

Sabine Hornberg

Ausländische Erfahrungen mit Modellen output-orientierter Steuerung –
aus pädagogischer Perspektive am Beispiel Englands und Wales 245

Brita Rang

Der Staat als Oberlehrer? Niederländische Schulen zwischen Schulstreit
und Schulreform, zwischen Unterrichtsfreiheit und Effizienz 263

Witlof Vollstädt

Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne?

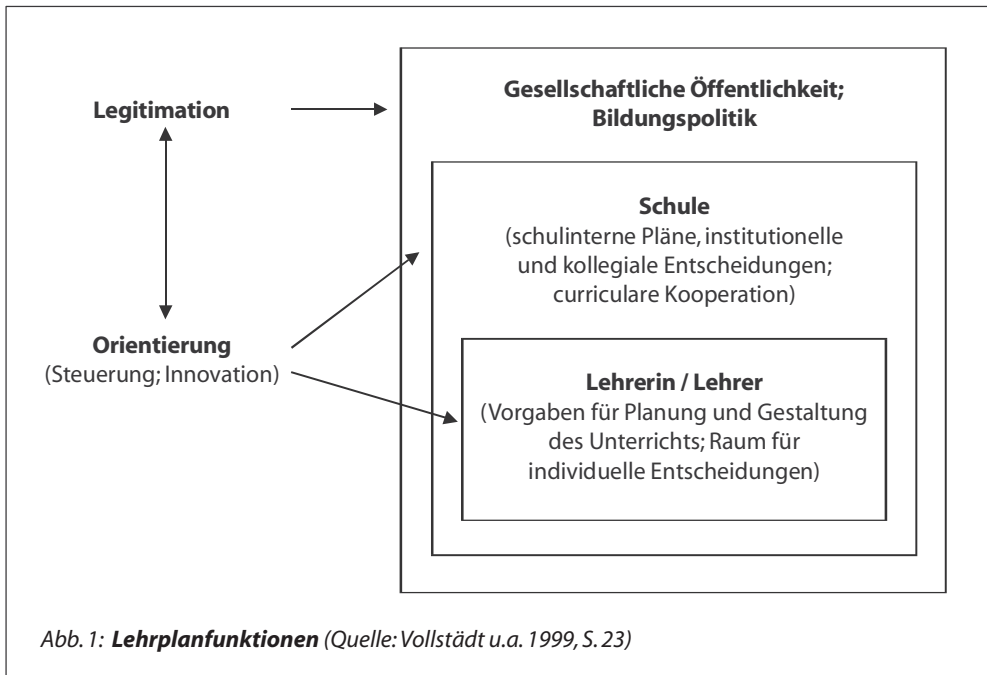
1. Input durch Lehrplanrevision

Es vergeht kaum ein Jahr, in dem die ohnehin schon bunte Lehrplanlandschaft in deutschen Schulen nicht um weitere Farben bereichert wird. Wo immer es darum geht, Erwartungen an das Schulsystem eines Bundeslandes zu formulieren und schulisches Lehren und Lernen neuen Erfordernissen anzupassen, wird der Ruf nach neuen Lehrplänen laut. Wo immer Zweifel an der Wirksamkeit von Schule und an ihrer Zukunftstauglichkeit bestehen, werden ihre Lehrpläne überprüft. Die föderalistische Struktur der Bundesrepublik sorgt dann noch zusätzlich für umfangreiche Bemühungen um staatliche Lehrpläne. So ist die Kultushoheit der Länder eine der Ursachen dafür, dass jedes Bundesland mehr oder weniger permanent mit der Revision seiner Lehrpläne beschäftigt ist. Im Grunde genommen wird bei der Lehrplanproduktion in Deutschland ‚Kleinstaaterei‘ betrieben: In der Regel entwickelt, diskutiert und erlässt jedes Bundesland seine eigenen Lehrpläne¹, um mit ihnen veränderte bildungspolitische Ziele und Absichten sowie neue gesellschaftliche Standards schulischen Lernens in die Schulen zu ‚tragen‘ und zu verwirklichen.

Schließlich gehören staatliche Lehrpläne, neben Stundentafel und Prüfungsbestimmungen, zu den wichtigsten staatlich autorisierten Rahmenfestlegungen für den Schulunterricht und werden offiziell als entscheidende Instrumente zur staatlichen Steuerung schulischer Lernprozesse angesehen. Mit ihnen soll in erster Linie die aktuelle Schulpolitik akzeptabel präsentiert, erläutert und durchgesetzt werden (vgl. Künzli 1998, S. 7).

Eine weitere Begründung für den hohen schulpolitischen Stellenwert staatlicher Lehrpläne und die ungebrochene Hoffnung auf deren Input-Funktion ergibt sich aus historischer Sicht. Seit Anfang der Fünfzigerjahre basieren in Deutschland alle Bemühungen, die Aufgaben staatlicher Lehrpläne zu bestimmen, auf den grundlegenden Auffassungen Wenigers (1952), der dem Lehrplan als der „einzige(n) begriffliche(n) Gestaltung des Lehrgefüges von einiger Tragweite [...] eine verhältnismäßig große Macht [...], das Geforderte zur Geltung zu bringen“ (S. 20), zuschreibt. Bekanntlich bestimmte Weniger die Aufgabe des Lehrplans in der Festlegung der Bildungsziele sowie der Auswahl und Konzentration der Bildungsinhalte. „Der Lehrplan gibt an, was im Unterricht gelten soll“ (Weniger 1952, S. 22). Insofern scheint es nur verständlich, dass Weniger die

1 Insofern darf man auf den neuen Lehrplan für die Grundschulen in Brandenburg, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Bremen gespannt sein, der seit Ende 2002 durch eine gemeinsame Projektgruppe dieser Länder erarbeitet wird.



geistigen Bewegungen und gesellschaftlichen Gruppen zum „Kampf um den Lehrplan“ auffordert. „Jede geistige Bewegung oder Richtung ist erst dadurch als Bildungsmacht auf Dauer anerkannt und gesichert, daß ihren Bildungszielen und Bildungsmitteln eine Stellung im Lehrplan eingeräumt wird“ (Weniger 1952, S. 22).

Aus seiner Kritik an diesem ‚Kampf der Bildungsmächte um den Lehrplan‘, der keinen Raum für wissenschaftlich gelenkte bildungspolitische Entscheidungen lasse, entwickelte dann Robinsohn (1967) sein Modell der fortlaufenden Curriculumrevision. Dabei ging er auf die Suche nach Methoden zur systematisch objektivierenden Ermittlung und Organisation von Lehrplanentscheidungen und verstand die Revision des Curriculums als wichtigen Zugang zur Bildungsreform (vgl. Robinsohn 1967, S. 45). Curriculumentwicklung und -forschung erlebten danach eine wahre Blütezeit, die bis in die Achtzigerjahre reichte.

Noch heute manifestieren sich alle diese Steuerungsabsichten in folgenden zwei Funktionszuweisungen für staatliche Lehrpläne, die nach wie vor gelten und auch aktuellen Lehrplanreformen zu Grunde gelegt werden (vgl. Abb. 1):

Die Legitimationsfunktion:

Lehrpläne präsentieren und erläutern bildungspolitische Entscheidungen für schulisches Lernen. Gegenüber der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, aber auch gegenüber der Pädagogik und den Fachwissenschaften, wird in ihnen dargestellt, nicht zwangsläufig

auch begründet, welche bildungspolitischen Ziele die Schule erfüllen soll. Der Staat bzw. das Kultusministerium des jeweiligen Bundeslandes legt mit Lehrplänen gegenüber der Öffentlichkeit Rechenschaft ab, welche Inhalte in den Schulen gelehrt und welche generellen Ziele, Prinzipien und Standards dabei eingehalten werden sollen. Mit der Einführung neuer Lehrpläne wird deshalb auch stets der Wunsch verbunden, dass sie in der Auseinandersetzung um die Bildungsaufgaben der Schule die erforderliche öffentliche Akzeptanz finden (vgl. Hess. Kultusministerium 1992, S. 5). Dieses Bemühen um bildungspolitische Legitimation über Lehrpläne wird in der Bundesrepublik Deutschland, wie bereits erwähnt, u.a. durch die gesetzlich verankerte föderalistische Struktur und die Bildungshoheit der einzelnen Bundesländer stimuliert. Jedes Bundesland legt besonderen Wert auf diese hoheitlichen Aufgaben und betreibt einen ziemlich hohen Aufwand (vgl. Tillmann 1997, S. 13). Ihre generelle Legitimationsberechtigung erhalten diese Lehrpläne allerdings nur, wenn ihnen tatsächliche Wirkungen unterstellt werden, was zur Orientierungsfunktion führt.

Die Orientierungsfunktion:

Während die Legitimationsfunktion in den gesellschaftlichen Bereich hineinreicht, zielt die Orientierungsfunktion des Lehrplans, mitunter auch als Steuerungs- oder Innovationsfunktion bezeichnet, auf die an Schule Beteiligten, insbesondere auf die Lehrerinnen und Lehrer. Ganz im Sinne von Weniger formuliert der Lehrplan ein Grundverständnis des jeweiligen Unterrichtsfaches, setzt einen Rahmen für die zu behandelnden Inhalte, gibt Anregungen und Hilfen für die Planung und Gestaltung von ‚gutem‘ Unterricht und umreißt den Entscheidungsspielraum für die Berücksichtigung der konkreten Unterrichtsbedingungen ‚vor Ort‘. Obwohl diese Orientierung in erster Linie auf jede einzelne Lehrkraft gerichtet ist, sprechen aktuelle Entwicklungstendenzen dafür, dass sie zunehmend auch schulinterne Pläne, curriculare Absprachen und Kooperation im Kollegium betrifft. In immer mehr Schulen entstehen auf der Grundlage der offiziellen staatlichen Lehrpläne nicht sofort die individuellen Lehrpläne der Lehrerinnen und Lehrer, sondern zunächst erst die schulinternen Pläne (vgl. Vollstädt u.a. 1999, S. 23).

Letztlich soll über staatliche Lehrpläne eine Qualität des Lehrens und Lernens gesichert werden, die den in der Gesellschaft für bedeutsam gehaltenen Bildungs- und Erziehungszielen dient, unabhängig von einzelnen Lehrpersonen. Somit dominiert in Deutschland nach wie vor das klassische Modell der Lehrplansteuerung, bei dem der Staat die Gesamtverantwortung für die Unterrichtsinhalte übernimmt, seine Verantwortung aber auf die Vorgabe der grundlegenden Ziele und des „stofflichen“ Rahmens beschränkt. Ganz offensichtlich steht dahinter auch die Absicht, Schulentwicklung über Lehrplanrevisionen zu unterstützen und zu steuern. Dabei wird allerdings unterstellt, dass Lehrpläne in der Schulpraxis auch tatsächlich realisiert werden, dass sich Lehrerinnen und Lehrer wirklich nach deren Vorgaben richten und Lehrpläne auf diesem Wege innerschulische Bildungsprozesse regulieren bzw. ihre Steuerungsfunktion erfüllen. Dabei baut das bundesdeutsche Schulwesen fast ausschließlich auf die einzelne Lehrkraft

und deren pädagogische Kompetenz. Diese erhält mit der pädagogischen oder Methodenfreiheit eine Art „Lizenz“ für die Realisierung der Lehrplanvorgaben (vgl. Biehl/Hopmann/Ohlhaber 1996, S. 32ff.).

Da in aller Regel kaum überprüft wird, wie und mit welchen Resultaten Lehrpläne das unterrichtliche Geschehen steuern, lässt sich etwas ironisch feststellen: Lehrpläne werden in die Schule gegeben in der Hoffnung, dass ‚treue Staatsdiener‘ sich auch nach ihnen richten. Ob und wie dies geschieht, weiß niemand so genau. Unter anderem auch deshalb, weil die Einführung von Lehrplänen in die Schulen noch viel zu selten mit der Überprüfung der Unterrichtsqualität oder gar der Schülerleistungen verbunden wird. In der Vergangenheit gab es keine zentralen Leistungstests und nur in einigen wenigen Bundesländern ein Zentralabitur. Es gab ganz selten Aufnahmeprüfungen der nachfolgenden Bildungseinrichtungen und bisher kaum Formen angeleiteter Selbstevaluation in den Schulen. Im Ergebnis der internationalen Vergleichstudien, wie etwa TIMSS und PISA, vollziehen sich gegenwärtig allerdings interessante Veränderungen, die zumindest auch Möglichkeiten der Output-Steuerung oder wenigstens der Output-Überprüfung ins Visier nehmen. Es bleibt zu hoffen, dass die damit verbundenen Konsequenzen mehr umfassen als nur zentrale Abschlussarbeiten, Vergleichsarbeiten und die Vorgabe von Leistungsstandards, sondern auch Möglichkeiten prozessualer Steuerung erschließen, und dass intensiver darüber nachgedacht wird, wie den Schulen ‚vor Ort‘ bei der Qualitätssicherung geholfen werden kann. Sicher muss dabei auch genauer geprüft werden, welche Wirkungen staatliche Lehrpläne tatsächlich entfalten.

2. Lehrplanarbeit zwischen Verwaltungsaufgabe und empirischer Forschung

Obwohl in jedem Jahr neue Lehrpläne in die Schulen gegeben werden, mit denen die Schul- bzw. Unterrichtsqualität beeinflusst werden soll, gibt es kaum empirische Forschungen zur Wirkung von Lehrplänen im schulischen Alltag. Publikationen beziehen sich immer wieder auf die gleichen empirischen Untersuchungen aus den 70er und 80er Jahren von Haller (1971), Santini (1971), Hameyer (1972), Kunert (1983), Axnix (1983) u.a. (vgl. Haenisch 1985). An diesen vorliegenden Untersuchungen wiederum wird kritisiert, dass sie sich meist nur auf die Analyse von dokumentierten Endprodukten, auf die Einschätzung der vorliegenden Lehrpläne beschränken. Sie würden einseitig der Frage nachgehen, ob Lehrerinnen und Lehrer diese Lehrpläne nutzen.

Bereits ab Mitte der Achtzigerjahre (vgl. dazu Hameyer 1992, S. 210f.) ließ dann das Interesse der Forschung an diesem Thema deutlich nach. Zwar gab es damals viele Lehrplanaktivitäten, in die auch zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer einbezogen wurden, doch mit systematischer Forschung waren sie nur selten verbunden. So ermittelten Haft/Hopmann (1987) für die Jahre 1980 – 1984 in den Ländern der BRD ca. 900 Lehrplankommissionen mit insgesamt rund drei- bis viertausend Mitgliedern. Beim Vergleich deren Arbeit mit den Ergebnissen der Querschnittsuntersuchung von Haller (1973) kommen diese allerdings zu dem Schluss, dass das Grundmuster der Lehrplanarbeit in den meisten Bundesländern nahezu unverändert geblieben sei: „Auf Initiative

des Kultusministeriums erarbeitet eine von den jeweils zuständigen Dienststellen berufene Kommission einen Lehrplanentwurf, der in der Regel allenfalls geringfügig geändert vom Kultusministerium übernommen und als verbindlicher Lehrplan in Kraft gesetzt wird [...] Bildungspolitische Konjunkturen und curriculumtheoretische Forderungen konnten allenfalls zeitlich begrenzt merklichen Einfluß ausüben“ (Haft/Hopmann 1987, S. 510).

Für die charakterisierte Tendenz sprechen auch die von Haft und Hopmann festgestellten Veränderungen in der personellen Zusammensetzung der Lehrplankommissionen und bei deren Arbeitsweise: „Lehrplanentwicklung durch Kommissionen ist zu einer gemeinsamen Veranstaltung von Schulverwaltung und Schulpraxis geworden, unter weitgehendem Ausschluss der Öffentlichkeit“ (Haft/Hopmann 1987, S. 513). Sie charakterisieren die Lehrplanarbeit als eine Schulverwaltungsaufgabe, als eine „rein administrative Veranstaltung mit schulpraktischen Einlagen: Organisation, Mitglie­derauswahl und Zielvorgaben werden von der Schulverwaltung bestimmt. Die Mitglieder verdanken ihre Berufung [...] ihrer ‚Nähe‘ zur Verwaltung, sei es durch frühere Mitarbeit an ähnlichen Aufgaben, sei es durch ihre Mitwirkung in der Lehreraus- und -fortbildung. Arbeitsweise und Arbeitsinhalt der Kommissionen sind hauptsächlich darauf gerichtet, mit begrenzten Mitteln in angemessener Form einen schulpraktisch vertretbaren Lehrplan zu schreiben“ (Haft/Hopmann 1987, S. 513).

Ob und inwieweit Lehrplanentwicklung lediglich der Verwirklichung der jeweiligen Absichten der Schulverwaltung verpflichtet ist oder sich auch für wissenschaftliche Forschung oder andere gesellschaftliche Interessengruppen öffnet, hängt somit weitgehend vom Lehrplanverständnis des Expertenstabs in den einzelnen Landesinstituten ab. Es sei in diesem Zusammenhang auf die Arbeiten von Schirp und Haenisch (1984) vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest verwiesen.

Gründe für den auch im internationalen Vergleich ungewöhnlichen Rückzug der Wissenschaft aus dem Geschäft der Lehrplanentwicklung wurden schon häufig diskutiert. Es wäre sicher einseitig und ungerecht, die Ursachen für diese Situation nur bei denen zu suchen, die sich der komplizierten und undankbaren Aufgabe gestellt haben und noch stellen, neue Lehrpläne, Richtlinien oder Rahmenpläne zu erarbeiten. Die Lehrplanforschung selbst ist offenbar nicht ganz schuldlos an ihrem gegenwärtigen „Schattendasein“. Schaut man sich diesen Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung zwischen 1970 und heute genauer an, zeigen sich eine deutlich fallende Popularität, ein rückläufiges Interesse an Lehrplanforschung und zahlreiche offene Fragen, die sich auf den Gegenstand, das forschungsmethodische Vorgehen und die bisherigen Ergebnisse beziehen. E. Terhart nahm bereits 1983 an, dass die Curriculumforschung zu teuer, methodologisch unreflektiert und in ihrer theoretischen Ausrichtung möglicherweise auch politisch unerwünscht sei (vgl. Terhart 1983, S. 536). Zu ähnlichen Auffassungen kommen Achtenhagen und Tram. Sie sprechen von konstruktiver Hilflosigkeit einer theoretisierenden Curriculumforschung, die ohne angemessene Überprüfungs- bzw. Anwendungsverfahren bleibt (vgl. Terhart 1983, S. 546).

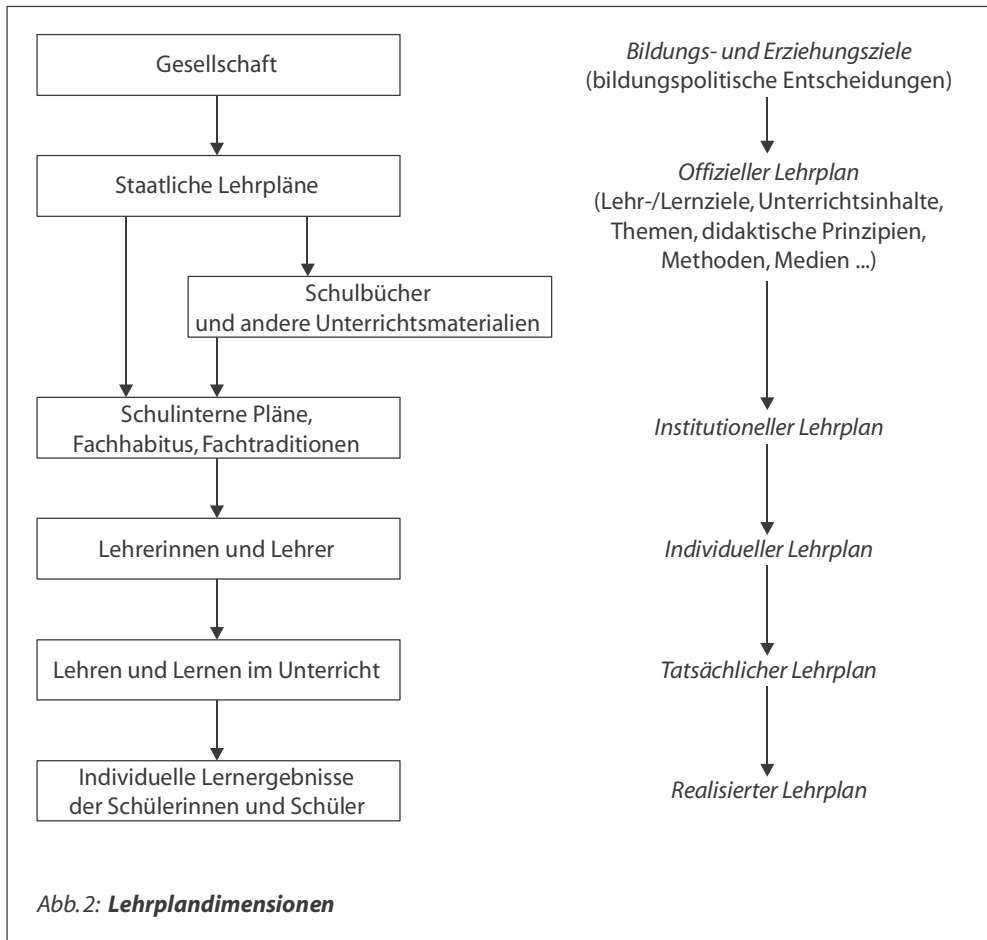
Vor allem die unzureichende Analyse und Berücksichtigung der alltäglichen Unterrichtspraxis finden immer wieder ihre Kritiker. So gibt es nur wenig empirisch gesicher-

tes Wissen darüber, *ob und wie* Lehrpläne Einfluss auf die Unterrichtspraxis nehmen, *was* Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer alltäglichen Unterrichtsarbeit mit den Vorgaben von Lehrplänen tatsächlich tun, *ob* Lehrer(innen) tatsächlich Lehrpläne brauchen. Die Sichtung vorhandener empirischer Untersuchungsergebnisse veranlasste Haenisch und Schirp bekanntlich zu dem enttäuschten Fazit, dass selbst „Lehrplanmacher“ wenig darüber wissen, wie Lehrer eigentlich mit Lehrplänen umgehen (vgl. Haenisch/Schirp 1985, S. 3). Erneuerungen und Veränderungen der Unterrichtspraxis werden von der Bildungsadministration über veränderte Lehrpläne erwartet, ohne zu bedenken, dass die beabsichtigten keineswegs immer den tatsächlichen Wirkungen entsprechen müssen. Aber da man die Effekte nicht systematisch erfasst, muss man sich offenbar mit unerwünschten Folgen auch nicht weiter beschäftigen.

Allerdings liegt genau hier auch ein inhaltliches und forschungsmethodisch außerordentlich schwieriges Problem: Welche Wirkung sollten und können Lehrpläne überhaupt bei der Planung und Gestaltung entfalten? Wie lässt sie sich empirisch zweifelsfrei ermitteln, zumal unbedingt berücksichtigt werden muss, dass der staatliche Lehrplan auf seinem Weg bis zu seiner Verwirklichung in den Ergebnissen unterrichtlicher Lernprozesse mehrfach vielfältige Veränderungen erfährt? In Anlehnung an Goodlad (1993) lassen sich bei diesen Veränderungen folgende Lehrplandimensionen (oder auch Repräsentationsformen) unterscheiden (vgl. Abb. 2, S. 168).

Die gesellschaftlichen Entscheidungen über die grundlegenden schulischen Bildungs- und Erziehungsziele erfahren in offiziellen staatlichen Lehrplänen eine schulform- und fachbezogene Präzisierung, indem die beabsichtigten Lehr-/Lernziele, Unterrichtsinhalte, -themen, didaktische Prinzipien, Methoden und Medien festgelegt werden. In Schulbüchern und anderen von Verlagen entwickelten Unterrichtsmaterialien werden Lehrplanvorgaben interpretiert und präzisiert. Da angenommen werden darf, dass im Unterrichtsalltag vor allem Schulbücher häufiger als staatliche Lehrpläne zur Hand genommen werden, besitzen diese nachhaltigen Einfluss auf die individuellen Lehrpläne. In diesem Fall wirken die offiziellen Lehrpläne vorwiegend auf indirektem Wege. So konnte bei einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern nachgewiesen werden, dass dort, wo Lehrpläne eine hohe Verbindlichkeit besitzen, auch häufiger als in anderen Bundesländern Schulbücher eingesetzt werden, obwohl in Prinzip keine verbindlichen Lehrplanfestlegungen zum Schulbucheinsatz existieren. Offensichtlich akzeptieren diese Lehrkräfte staatlich genehmigte Schulbücher als gültige Lehrplaninterpretation und beziehen sie in ihre individuellen Unterrichtsstrategien ein (vgl. Killus 1998, S. 271f.).

Da die Akzeptanz und Umsetzung der Lehrpläne in außerordentlich hohem Maße von schulischen Traditionen, dem Fachhabitus, Absprachen und Festlegungen im Fach oder Jahrgang, schulinternen Plänen und den praktischen Erfahrungen mit ihnen beeinflusst werden, entstehen auf der institutionellen Ebene der einzelnen Schule Pläne für den Unterricht, zwar nicht unabhängig vom staatlichen Lehrplan, aber doch viel stärker mit Blick auf die Absichten, Erfordernisse und Bedingungen der Einzelschule. Curriculare Verständigungen und Entscheidungen ‚vor Ort‘ erhalten dadurch eine hohe Bedeutung.



Bei der Unterrichtsplanung entwickelt dann jede Lehrerin, jeder Lehrer eine dem schulischen Alltag angepasste Unterrichtsstrategie, den individuellen Lehrplan, der mitunter schon erheblich von den Idealvorstellungen des staatlichen Lehrplans abweicht bzw. abweichen muss. Er verknüpft sie mit individuellen Erfahrungen bzw. Ansprüchen und berücksichtigt die je unterschiedlichen konkreten Unterrichtsbedingungen. Auf diese Weise entsteht eine subjektive Interpretation und Adaption der offiziellen Lehrplanvorgaben. Im jeweiligen Unterricht erfolgen dann nochmalige situative Entscheidungen, außerdem wirken die Einflüsse des heimlichen Lehrplans (vgl. Meyer 1987, S. 64f.), sodass sich die realen Lehr-/Lernprozesse (tatsächlicher Lehrplan) meist erheblich vom individuellen Lehrplan unterscheiden.

Da sich die konkreten Lernprozesse und -ergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Unterricht deutlich voneinander unterscheiden und keine Linearität zwischen Unterrichtsqualität und Lernergebnissen besteht, weicht auch der „realisierte“ Lehrplan vom tatsächlichen ab.

Dieser mehrfache kreative Veränderungsprozess staatlicher Lehrplanvorgaben beeinflusst und verringert nicht nur deren direkte Wirkung, sondern beeinträchtigt auch deren empirische Ermittlung.

An diesem Problem setzten neuere Forschungsprojekte an, so auch ein interessantes Vorhaben am IPN in Kiel (Baumert u.a. 1995). Hier wurde im Rahmen eines DFG-Projekts eine ländervergleichende empirische Studie zur „sekundären Lehrplanbindung“ durchgeführt. Im Zentrum stand u.a. die Frage, welche zusätzlichen Faktoren (didaktische Traditionen, Unterrichtsmodelle, Schulbücher und Lernmaterialien) das Verständnis und den Umgang mit Lehrplänen modifizieren.

Generell gilt, dass bei der Ermittlung von steuernden Wirkungen staatlicher Lehrpläne die hinlänglich bekannten forschungsmethodischen Schwierigkeiten zu berücksichtigen sind:

- Lehrplanwirkungen erfahren im schulischen Kontext vielfältige Interpretationen durch weitere Unterrichtsmaterialien, schulische Pläne und Bedingungen, besondere Festlegungen und Auffassungen in den einzelnen Fächern und nicht zuletzt durch das Unterrichtsverständnis jedes Lehrers und jeder Lehrerin selbst und die individuelle ‚Handschrift‘ der Lehrkräfte bei der Planung und Gestaltung ihres Unterrichts.
- Der Umgang mit Lehrplänen und die dabei erreichten Wirkungen lassen sich forschungsmethodisch am ehesten über ihre Einbettung ins Planungshandeln erfassen. Empirisch erfassbar sind demzufolge nur indirekte Wirkungen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht, beim konkreten Umgang mit Lehrplänen sowie bei der subjektiven Reflexion über deren Qualität und Nutzen.
- Bei längerer Gültigkeitsdauer staatlicher Lehrpläne sind viele ihrer Vorgaben bereits von den Lehrerinnen und Lehrern verinnerlicht und zum festen Bestandteil deren Unterrichtsauffassungen geworden, sodass selbst solche Reflexionen mitunter nicht bis zum eigentlichen Ausgangspunkt zurückführen.
- Erschwerend kommt hinzu, dass sich die individuelle Unterrichtsplanung, die sich in der Hauptsache als geistig-projektive Tätigkeit vollzieht, nur unvollständig und mit enormem forschungsmethodischem Aufwand empirisch erfassen lässt.
- Stellt man dann noch den Einfluss sozialer Erwünschtheit auf Befragungsergebnisse in Rechnung, die mit Blick auf die staatliche Autorität von Lehrplänen durchaus verständlich erscheint, ergeben sich deutliche Grenzen für die Aussagekraft und Gültigkeit empirischer Befunde zur Wirksamkeit staatlicher Lehrpläne.

Angesichts dieser Schwierigkeiten bei der Ermittlung der Wirkungen staatlicher Lehrpläne und weiterer Besonderheiten des Untersuchungsfeldes ‚Lehrer und Lehrpläne‘ ergeben sich mit Blick auf einschlägige Erfahrungen (vgl. Haenisch 1985) folgende forschungsmethodische Zugänge zur Ermittlung von Wirkungen staatlicher Lehrpläne:

- *Erfassung der curricularen Materialien und Prozesse ‚vor Ort‘*: Schulische Curricula besitzen im Schulalltag in der Regel einen höheren Stellenwert als die gültigen Lehrpläne für die Festlegung der Ziele und Inhalte des jeweiligen Fachunterrichts. Ihnen

wird eine hohe Verbindlichkeit zugeordnet, insbesondere für die curriculare Kooperation im jeweiligen Fach und in der einzelnen Schule. Wenn man davon ausgeht, dass die Einzelschule als entscheidende Einheit für innovative Veränderungen anzusehen ist, sollte Lehrplanforschung auf alle Fälle diese schulischen Curricula einbeziehen und deren Bedeutung für die individuelle Planungstätigkeit prüfen.

- *Analyse der Planungshandlungen.* Lehrplanforschung darf sich keinesfalls nur auf die Begutachtung der vorliegenden Pläne in Form einer ‚Literaturkritik‘ beschränken, sondern muss konkreter analysieren, wie mit dem gesamten Lehrplan und auch seinen einzelnen Elementen tatsächlich umgegangen wird, welche Funktion der Lehrplan im praktischen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern wirklich erfüllt, nicht erfüllt oder erfüllen sollte. Lehrplanforschungen sollten deshalb, wenn sie auf Evaluation aus sind, keine überzogenen Erwartungen postulieren oder das forschungsmethodische Instrumentarium lediglich auf die direkten Steuerungseffekte von Lehrplänen ausrichten, sondern die alltägliche Unterrichtsarbeit, insbesondere die individuellen Curricula, die gesamte Planungstätigkeit einer Analyse unterziehen. Meinungen über die Qualität vorliegender Lehrpläne und Reflexionen über ihre Verwendung reichen nicht aus, die tatsächliche Funktion von Lehrplänen zu erfassen. Eine Konfrontation dieser Aussagen mit dem, was real passiert, ist erforderlich.
- *Lehrplanverständnis ist ein wichtiger Forschungsgegenstand.* Es reicht sicher nicht aus, genauer zu prüfen, in welcher Weise Lehrpläne, Rahmenrichtlinien, Rahmenpläne etc. Einfluss auf die Unterrichtspraxis von Lehrerinnen und Lehrern nehmen. Damit wäre zwar die Kenntnislücke über Planungsgewohnheiten, reales Planungshandeln und konkreten Umgang mit diesen Plänen zu schließen, Beweggründe und Ursachen bleiben aber weiterhin im Dunkeln. Mögliche Erklärungen erschließen sich erst, wenn man das Lehrplanverständnis der Lehrerinnen und Lehrer genauer prüft, wenn man erfasst, welche individuellen Auffassungen zur Rolle und Funktion von Lehrplänen deren praktisches Handeln beeinflussen, welche Erwartungen Zugriffsgewohnheiten und -einstellungen bestimmen.
- *Überprüfung der Konstruktionsprinzipien von Lehrplänen.* Wenn nach Möglichkeiten gesucht wird, die Orientierungsfunktion von Lehrplänen zu verbessern, um deren Akzeptanz und Nutzen in der täglichen Unterrichtsarbeit zu erhöhen, sollten verstärkt auch die Konstruktionsprinzipien von Lehrplänen in die Evaluation einbezogen werden (vgl. Santini 1971; Axnix 1983; Dingeldey u.a. 1983). Mitunter liegen in Differenzen zwischen Funktionszuschreibungen und realen Wirkungsmöglichkeiten bereits wesentliche Gründe für die Bereitwilligkeit oder die Ablehnung vieler Lehrerinnen und Lehrer, Lehrpläne gründlich zu lesen, zu durchdenken und in der alltäglichen Unterrichtsarbeit zu nutzen. So berichteten Lehrerinnen und Lehrer über Vorbehalte gegenüber den hessischen Rahmenplänen, weil sie die vom Kultusministerium (vgl. Holzapfel 1993, S. 26) versprochenen Freiräume nicht entdecken konnten und der Meinung waren, dass mehr als die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit verplant sei. Das sei ein Grund, Lehrpläne von vornherein gleich aus der Hand zu legen. Die Vorstellungen von Lehrplanautoren und Lehrern darüber, auf welche Weise Lehrpläne den möglichen Handelsspielraum beschreiben bzw. ihren Rahmen-

charakter verdeutlichen können, sind zudem nicht immer identisch. Konstruktionsprinzipien von Lehrplänen und die Art und Weise ihrer Verwirklichung gehören demzufolge zum Gegenstand einer Lehrplanforschung, zumal es auf diese Frage keine einfache Antwort gibt.

- *Forschungen zur Entwicklung von Lehrplänen.* Mit der Begründung, Konstruktionsprinzipien und ihre Verwirklichung in neuen Lehrplänen zu untersuchen, verbindet sich zugleich die Aufforderung, konsequent dem von Hameyer/Frey/Haft (1983) charakterisierten breiten Forschungsansatz zu folgen. Ihnen geht es darum, auch die Entwicklung von Curricula und deren Evaluation in der Praxis einzubeziehen, effektive Möglichkeiten zur Mitwirkung der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer zu erfassen und nicht erst bei dem vorhandenen Produkt der Lehrplanautoren zu beginnen.
- *Veränderte Lehrpläne und Innovationsprozesse.* Eine ähnliche Begründung kann für die Notwendigkeit gegeben werden, die Aufmerksamkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung auf die Bedingungen, den Verlauf und die Ergebnisse von Innovationsprozessen in der Schulrealität zu lenken. Die Palette der interessierenden Fragen ist dabei außerordentlich groß. Sie umfasst die Suche nach fördernden und hemmenden Bedingungen für Innovationen in der Schule, nach auslösenden Momenten für einen Innovationsschub, nach Ursachen für mangelnde Innovationsbereitschaft, sich herausbildender Akzeptanz und Aktivität im Kollegium und bei einzelnen Kolleginnen und Kollegen, nach Merkmalen der dazu erforderlichen Kommunikationsprozesse u.a.m. Für die Lehrplanforschung heißt das, den gesamten Implementationsprozess (vgl. Hameyer 1983, S. 58ff.) und die damit verbundenen Innovationsprozesse in den Blick zu nehmen, wenn gültige Aussagen zu dem erwartet werden, was Lehrpläne tatsächlich vermögen.
- *Einbeziehung der Schulbücher und methodischen Materialien.* Jahrelange eigene oder auch fremde Unterrichtserfahrungen, die Inhalte von Schulbüchern und die an der Schule vorhandenen Unterrichtsmaterialien beeinflussen bekanntlich in weit höherem Maße die Planung und Gestaltung des jeweiligen Fachunterrichts als staatliche Vorgaben in Lehrplänen. Deshalb lohnt es sich, den Beziehungen zwischen Lehrplan, Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien sowie ihren gemeinsamen und unterschiedlichen curricularen Wirkungen genauer nachzugehen. Eine isolierte Sicht auf den Lehrplan und seine Nutzung entspricht keineswegs der Realität.

Unrealistisch wäre allerdings die Erwartung, dass die Lehrplanforschung alle hier vorgestellten Zugänge und Sichtweisen gleichzeitig realisieren könnte. Es ist nur allzu verständlich, dass dabei inhaltliche und methodische Akzente gesetzt werden (müssen).

Diese Feststellung gilt auch für das Forschungsprojekt², aus dem nachfolgend einige Ergebnisse zur Wirksamkeit staatlicher Lehrpläne vorgestellt und erläutert werden.

2 Es handelt sich dabei um das Bielefelder Forschungsprojekt ‚Lehrpläne und alltägliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern‘, das von Klaus-Jürgen Tillmann geleitet und vom Hessischen Kultusministerium finanziert wurde (vgl. Vollstädt u.a. 1999).

3. Steuerung durch Lehrpläne aus empirischer Sicht: Beispiel Hessen

Die folgende Ergebnisse³ entstanden im Rahmen eines Forschungsprojektes, mit dem von 1993 bis 1997 nach typischen Alltagsstrategien beim Umgang mit staatlichen Lehrplänen gesucht wurde, weil dabei ein Funktionswandel vermutet wurde, der bei der Entwicklung neuer Lehrpläne Berücksichtigung finden sollte. Außerdem wurde die geplante Einführung neuer Rahmenpläne in hessischen Schulen genutzt, diesen Prozess wissenschaftlich zu begleiten. Im Zentrum der Untersuchungen stand die Frage nach den tatsächlichen Wirkungen dieser Lehrpläne im schulischen Kontext und den Bedingungen, die diese Wirkungen hervorrufen. Mit verschiedenen empirischen Forschungsmethoden (schriftliche Befragungen, Interviews, Gruppengesprächen und Fallstudien) erfolgte diese Untersuchung am Beispiel der Fächer Deutsch, Mathematik, Geschichte und Chemie in der Sekundarstufe I (vgl. Vollstädt u.a. 1999).

Unsere Forschungsergebnisse bestätigen zunächst, dass staatliche Lehrpläne auf direktem Wege nur geringe Impulse für Schulentwicklung geben. Offensichtlich gehören sie nicht zu den entscheidenden Instrumenten zur Stimulierung schulautonomer Entwicklungsprozesse. Überlegungen zur Weiterentwicklung und Veränderung von Schule und Unterricht beziehen neue Lehrpläne nur am Rande als Rahmenbedingung ein. Unter dem Motto ‚Es gibt Wichtigeres!‘ kamen in unseren Interviews vielmehr zahlreiche bildungspolitische, pädagogische und organisatorische Bedingungen und Probleme der alltäglichen Lehrerverbeit zugespitzt und ungeschminkt zur Sprache. Sie wurden recht kritisch dargestellt, weil bei vielen Lehrerinnen und Lehrern der Eindruck entstanden ist, dass sie bei der Bewältigung dieser Probleme ungenügende Unterstützung erhalten bzw. zu sehr allein gelassen werden.

Unter Berücksichtigung dieser Rahmenbedingungen lässt sich zur Wirkung staatlicher Lehrpläne auf Schulentwicklung somit generell feststellen: *Offizielle Erwartungen an die Impuls- und Anregungswirkung von Lehrplänen sind größer als ihr tatsächlicher Einfluss im Schulalltag.*

Auf den ersten Blick lässt sich sogar vermuten, dass hessische Lehrpläne so gut wie keinen Einfluss auf die alltägliche Unterrichtspraxis besitzen. Hier einige besonders drastische Meinungen aus unseren Interviews im Originalton, die dennoch der mehrheitlichen Auffassung entsprechen:

„Wir brauchen sie nicht mehr. – Sie sind immer weniger wichtig geworden.“

„Im Alltag spielen sie fast keine Rolle mehr.“

„Sie sind überflüssig wie ein Kropf.“

„Sie locken keinen Hund mehr hinter dem Ofen vor und waren sowieso nicht für Lehrer geschrieben, sondern für die Bildungspolitik.“

„Da steht ein Ordner im Lehrerzimmer, da sind die, glaub’ ich, drin...“

„Ohne die Pläne würde wahrscheinlich derselbe Unterricht gemacht.“

3 Diese Ergebnisse werden ausführlicher vorgestellt und diskutiert in Vollstädt u.a. 1999.

51 Prozent der 1066 schriftlich Befragten gaben an, dass sie ein Jahr und länger nicht mehr in die Lehrpläne geschaut hätten. Sicher kann dabei in Rechnung gestellt werden, dass die damaligen hessischen Lehrpläne⁴ zum Untersuchungszeitraum bereits seit 15 Jahren und teilweise länger Gültigkeit besaßen. Trotzdem waren nur 41 Prozent der Meinung, ihre Lehrpläne gut und sehr gut zu kennen. Das ist sicher kein Grund, in Zukunft auf Lehrpläne zu verzichten, aber ein Anstoß, deren Wirkungsweise genauer zu analysieren.

Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit Erkenntnissen, die bereits in anderen Untersuchungen gewonnen werden konnten. So führten Interviews mit Geschichtslehrern an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein⁵ zu dem Ergebnis, dass staatliche Lehrpläne und Erlasse für die Erklärung faktischer Schwerpunktsetzungen und für die Strukturierung der Inhalte im Unterricht nur eine begrenzte Bedeutung besitzen. Im gymnasialen Bereich gehöre die desinteressierte Distanz zum Lehrplan und seinen Inhalten fast schon zum guten Ton und würde als normal bzw. als Bestandteil der pädagogischen und wissenschaftlichen Autonomie der Lehrkräfte angesehen, lautete ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchungen. Für diese Schulform wurde sogar eine Art Ehrenkodex identifiziert, nach dem eine starke Lehrplanbindung eher negativ zu bewerten sei (vgl. Hopf/Neumann/Schmidt 1985, S. 292ff.).

Allerdings konnten wir feststellen, dass sich die genannten Extrempositionen deutlich relativieren, wenn genauer nachgefragt wird. Auf den zweiten Blick lässt sich dann schon feststellen, dass es bestimmte Situationen bzw. Anlässe gab, wo auch in hessischen Schulen intensiv mit den geltenden Lehrplänen gearbeitet wurde, nämlich

- als sie neu eingeführt und die jeweiligen schulische Curricula erstellt wurden,
- im Rahmen der Referendarausbildung oder wenn sonst noch ‚Vorzeigestunden‘ geplant wurden,
- beim Einstieg in die Lehrertätigkeit als Orientierung und Anregung,
- zur Begründung bzw. Legitimation des eigenen Vorgehens nach ‚außen‘ (bei der Verbeamtung, Schulbehörde, Eltern u.Ä.) sowie
- beim Einstieg in eine neue Klassenstufe.

In der Regel bekräftigten fast alle befragten Lehrer, dass die hessischen Rahmenrichtlinien zwar einmal Bedeutung besaßen, sich diese aber mit wachsender Gültigkeitsdauer reduzierte. In der Tat hatte sich ein meist erfahrungsgesteuertes Selbstverständnis, eine individuelle Auffassung über die Merkmale eines guten Unterrichts im jeweiligen Fach entwickelt. Erst bei genauerer Prüfung ließ sich erkennen, dass dabei auch Lehrplanvorgaben verinnerlicht wurden, wenn auch selektiv. Lehrpläne beeinflussen auf diese eher

4 Es handelte sich dabei um die hessischen Rahmenrichtlinien, deren Entwürfe seit Anfang der 70er Jahre engagiert diskutiert und von 1977 bis 1984 schrittweise in Kraft gesetzt wurden.

5 Im Jahr 1981 wurden 78 Interviews mit Lehrkräften an 12 Gymnasien dieser beiden Bundesländer zur Frage durchgeführt, welche Deutungen und Themen vorherrschen, wenn Schülern erklärt wird, warum der Nationalsozialisten an die Macht gekommen sind (vgl. Hopf/Neumann/Schmidt 1985).

indirekte Weise auch die Unterrichtsqualität. Wirkungen der Lehrpläne sollten demzufolge weder über- noch unterschätzt werden, wenn es um Schulentwicklung geht, zumal sie in zahlreiche weitere Wirkungsfaktoren eingebettet sind. Bei der weiteren Suche nach solchen Faktoren oder Bedingungen, die auf die Akzeptanz staatlicher Lehrplanvorgaben und deren Berücksichtigung im Schulalltag Einfluss nahmen, ergaben sich die zwei folgenden Gruppen von Wirkungsfaktoren.

3.1 *Vom Lehrplan (relativ) unabhängige Faktoren*

Ob und wie gründlich Lehrerinnen und Lehrer sich mit staatlichen Lehrplanvorgaben auseinandersetzen – und damit auch deren mögliche Steuerwirkung –, hängt zunächst weniger vom jeweiligen Lehrplan selbst ab, sondern viel stärker vom allgemeinen Innovationsklima in der gesamten Schule und den sonstigen schulischen Rahmenbedingungen. Es handelt sich dabei um solche Faktoren, die aus den Diskussionen und Bemühungen um institutionelle Schulentwicklungsprozesse hinlänglich bekannt sind, insbesondere:

- gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Schule und den pädagogischen Beruf (Klassenfrequenzen, Arbeitsbelastung, Stundentafel, generelle Gestaltungsmöglichkeiten)
- innerschulische Diskurse zum künftigen Schulprofil und Schulprogramm
- schulisches Klima (Stil und Ton, Verhältnis zur Schulleitung, Formen und Qualität kollegialer Zusammenarbeit in Gremien und auch informell u.Ä.)
- Innovationsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer ‚vor Ort‘
- innerschulische Kooperation (Kooperationsbereitschaft, Traditionen, Rolle der Fachkonferenzen und anderer Koordinierungsgremien)

Damit können staatliche Lehrpläne, wenn überhaupt, ihre Wirkung vor allem im Kontext von Schulentwicklungsprozessen entfalten und dabei Eingang in schulinterne und individuelle curriculare Entscheidungen finden.

3.2 *Curriculare Wirkungsfaktoren*

Lehrpläne werden von Lehrern allgemein als regulatives schulübergreifendes Programm akzeptiert. Offensichtlich gibt es keine effektivere Möglichkeit, die verbindlichen fachbezogenen Leistungsstandards zu fixieren und die Beliebigkeit unterrichtlicher Lernprozesse zu begrenzen. Es sei in diesem Zusammenhang an eine zugespitzte These von H. Meyer (1980) erinnert: „Viele neue Richtlinien sind trotz aller Schwächen und Fehler fachwissenschaftlich moderner und didaktisch-methodisch progressiver als der durchschnittlich veranstaltete Unterricht der Lehrer, für die diese Richtlinien Gültigkeit haben“ (S. 276).

Von Lehrplänen wird ein innovatives Anregungspotenzial erwartet, das Schulentwicklung nicht behindert, sondern ermöglicht und erleichtert. Diese recht allgemeine Zustimmung zu Lehrplanvorgaben garantiert nicht zwangsläufig deren Steuerwirkung auf die Planung und Gestaltung von Unterricht, sondern erfordert im Schulalltag weitere Bedingungen für den konstruktiven Umgang mit staatlichen Lehrplänen.

Bei der Suche nach curricularen Faktoren zur Stimulierung und Steuerung schulischer Innovationsprozesse stießen wir auf einige wenige *direkte* und zahlreiche, häufig recht dauerhafte *indirekte* Bedingungen, von denen die Wirkung staatlicher Lehrpläne auf die Qualität schulischer Lernprozesse abhängt.

Die wenigen *direkten Wirkungen* sind vor allem mit der Qualität der staatlichen Lehrpläne selbst verbunden. So sind es in erster Linie ihre Konstruktionsprinzipien, ihr Innovationsanspruch, ihre Struktur, Verständlichkeit, Realisierbarkeit, die angebotenen Freiräume, die Passfähigkeit zu schulinternen Plänen, die den ‚Zugriff‘ der Lehrkräfte zu den Lehrplänen stimulieren, erleichtern oder auch blockieren können. Da diese Faktoren stets von unterschiedlichen subjektiven Auffassungen und bisherigen Erfahrungen im Umgang mit Lehrplänen geprägt sind, lässt sich folgende These begründen:

Die innovative Wirkung von Lehrplänen hängt auch davon ab, ob deren Qualität dem ‚Lehrplanideal‘ der betroffenen Lehrer(innen) entspricht.

Lehrpläne können nur dann etwas bewirken, wenn sie ihre Adressaten auch tatsächlich erreichen und deren Akzeptanz finden. Diese erforderliche Zustimmung bezieht sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die Struktur und die äußere Gestaltung der Lehrpläne. Bei unseren Untersuchungen war die Zustimmung zu den Konstruktionsprinzipien der neuen hessischen Rahmenpläne und zu den offiziell bekannt gegebenen Intentionen unerwartet hoch, 66 Prozent bei der Befragung 1994. Nachdem die Rahmenpläne 1996 verbindlich eingeführt waren, reduzierte sich diese Zustimmung geringfügig auf 53,4 Prozent. Wahrscheinlich wurde ein Weg beschritten, der weitgehend eigenen Planungsgewohnheiten und bereits vorliegenden Schulcurricula entspricht. Nur noch 20 Prozent der befragten hessischen Lehrkräfte wollten lieber mit den bisherigen Rahmenrichtlinien weiterarbeiten, nachdem sie die neuen Entwürfe kannten.

88 Prozent der Lehrkräfte fanden es richtig, dass verbindliche Inhalte für die Jahrgangsstufen festgelegt werden; 80 Prozent freuten sich auf die angekündigten zeitlichen Spielräume. Etwa die Hälfte war dafür, dass in den Rahmenplänen lediglich ein verbindliches ‚Kerncurriculum‘ beschrieben wird. Interessant dabei ist, dass die befragten Lehrkräfte in allen Untersuchungsfächern über weitgehend einheitliche Beurteilungskriterien verfügen, wenn es um die Einschätzung der Brauchbarkeit von Lehrplänen geht. Es gibt offensichtlich ein fächerübergreifendes ‚Lehrplanideal‘: Hessische Lehrer(innen) sprechen sich für einen in der Grobstruktur klar formulierten, verbindlichen Minimalplan aus, der ihren Unterricht strukturieren hilft, der aber jede externe Kontrolle der Unterrichtsergebnisse unterlässt. Ziele und Inhalte oder auch fachbezogene Grundanforderungen sollten als Planungshilfen formuliert werden. Es wird erwartet, dass sie auf keinen Fall die ‚Planungshoheit‘ der Befragten einschränken. Die zentrale Botschaft scheint zu lauten: *„Gebt uns leicht lesbare, gut strukturierte, fachlich orientierte und realisierbare Pläne, die unsere lang- und mittelfristige Planung erleichtern.“*

Weitaus größeren Einfluss auf unterrichtliches Geschehen besitzen die *indirekten Wirkungen* des Lehrplans, weil sie als ‚systemimmanente‘ Bestandteile des schulischen Alltags die Vermittlung, Adaptation und Konkretion staatlicher Rahmenvorgaben auf die konkreten Bedingungen der jeweiligen Schule ‚vor Ort‘ (im umfassenden Sinne) bewirken bzw. unterstützen. Zudem wird vor allem deren Nähe oder auch Übereinstimmung mit den eigenen Erfahrungen geschätzt. Besonders handlungswirksam werden diese indirekten curricularen Faktoren, wenn sie zusätzlich eine ‚kollegiale Validierung‘ finden.

Unsere Untersuchungsergebnisse verweisen insbesondere auf folgende indirekte Wirkungen staatlicher Lehrpläne über

- sekundäre Lehrplanbindungen in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien
- schulinterne Pläne (im Fach, im Jahrgang, auf der Schulstufe)
- fachbezogene und fächerübergreifende Koordinierungsformen und -vorhaben
- ein fachbezogenes und individuelles Selbstverständnis zu den Zielen und Qualitätsmerkmalen des Unterrichts im jeweiligen Fach

Fast 90 Prozent der befragten hessischen Lehrerinnen und Lehrer bestätigten die Existenz schulinterner Pläne für ihre Fächer, die für die eigene Unterrichtsplanung einen hohen Stellenwert besitzen. Meist bestimmen sie relativ grob die zu behandelnden Themen, um den vom Lehrplan zur Verfügung gestellten Gestaltungsspielraum zu erweitern. Es sind in der Regel knappe fachspezifische Stoffverteilungspläne, Themenpläne (‚eingedampfte Lehrpläne‘). Aber sie gelten als akzeptable Adaption staatlicher Lehrpläne auf die konkreten Bedingungen der jeweiligen Schule und besitzen deshalb in den Augen der Lehrer einen weitaus höheren Grad an Verbindlichkeit. Allerdings entstehen diese schulinternen Pläne meist im ersten Gültigkeitsjahr der staatlichen Lehrpläne und werden in den folgenden Jahren nicht oder nur geringfügig verändert. Gemeinsam mit eigenen Unterrichtserfahrungen, den Inhalten von Schulbüchern und sonstigen an der Schule vorhandenen Unterrichtsmaterialien sind sie die entscheidenden Grundlagen für die individuelle Unterrichtsplanung und – so die mehrheitliche Auffassung der befragten Lehrerinnen und Lehrer – wichtiger als die staatlichen Lehrpläne, selbst dann, wenn diese verändert werden: „*Wenn ich ein bewährtes, erprobtes Curriculum aufgebaut habe, da werde ich nicht gleich, weil da ein neuer Lehrplan kommt, das alles wegschmeißen.*“ Es bestehen demzufolge nur geringe Chancen, über neue, veränderte Lehrpläne Innovationen im schulischen Alltag anzuregen und zu beeinflussen, wenn nicht zugleich schulische Curricula überprüft bzw. verändert und Schulreformbemühungen ‚vor Ort‘ ausgelöst werden. Neue Lehrpläne erzeugen nicht durch ihr bloßes In-Kraft-Treten Veränderungen, höchstens Impulse, die aber ihre Verankerung in den schulinternen Plänen brauchen. Diese schulinternen Pläne erweisen sich als taugliches Mittel zur Steuerung curricularer Kooperation, die allerdings fast ausschließlich im Fach und auf der Jahrgangsstufe stattfindet⁶.

6 Lediglich 5 Prozent der befragten Lehrer(innen) aller Schulformen gaben eine fächerübergreifende Koordinierung als häufige Kooperationsform an.

Insofern werden auch die Wünsche an neue Lehrpläne verständlich, die von vielen hessischen Lehrkräften geäußert wurden. Wenn neue Lehrpläne nun doch erforderlich seien, was ja von vielen bezweifelt wurde, sollten diese wenigstens

- die vorhandenen schulischen Curricula legitimieren und legalisieren,
- die bisherige pädagogische Freiheit bestätigen und erweitern
- sowie ein verbindliches inhaltliches schulformbezogenes Minimum (Kerncurriculum) fixieren.

Damit bestätigen unsere Untersuchungen zumindest, dass die Bemühungen um Schulentwicklung, um die Ausarbeitung von Schulprogrammen und spezifischen Schulprofilen auch über ein verändertes Lehrplankonzept unterstützt werden können. Innovationen werden von den ‚Betroffenen‘ vor Ort ausgelöst und verwirklicht. Die Schulen erwarten hierfür einerseits grundsätzlich mehr Gestaltungsfreiraum und andererseits den deutlichen Ausweis der grundlegenden Leistungsstandards für schulisches Lernen, die für alle Schulen verbindlich sind. Staatliche Basislehrplane sollten in Zukunft, so der Wunsch vieler Lehrerinnen und Lehrer, lediglich das ‚Kerncurriculum‘ der einzelnen Fächer und Lernbereiche vorgeben und auf Detailregelungen und umfangreiche Stoffkataloge verzichten. Von solchen Lehrplänen werden dann deutliche Innovationsimpulse für die Einzelschule erwartet. Hierbei wird davon ausgegangen, dass sich staatliche Lehrpläne nicht mehr nur an jede einzelne Lehrperson wenden, sondern über schulinterne Pläne und gemeinsame curriculare Vereinbarungen im Fach, auf der Jahrgangsstufe oder auch in der gesamten Schule Wirkungen auf dieser institutionellen Ebene entfalten (vgl. Bildungscommission NRW 1995, S. 143ff.).

Diese Innovationsimpulse von Lehrplänen erreichen dann besondere Wirksamkeit, wenn sie sich nicht darauf beschränken, gängige Unterrichtspraxis verallgemeinert zu beschreiben und auf diese Weise zu legitimieren, sondern den Versuch unternehmen, neue reformorientierte Ideen und fachdidaktische Erkenntnisse in die Schulen zu bringen⁷.

4. Internationale Lehrplan-Trends

Diese soeben empirisch belegte ambivalente Rolle staatlicher Lehrpläne in deutschen Schulen kann auch für andere Länder bestätigt werden, die sich ebenfalls auf die Suche nach wirksamen Möglichkeiten begeben haben, über Lehrpläne Schulentwicklung anzuregen, zu steuern und zugleich gesellschaftliche Erwartungen an die Qualität schulischer Bildungsprozesse akzeptabler zu begründen und verbindlicher durchzusetzen.

7 So hatte in Hessen die konsequente Orientierung des neuen Lehrplans auf den Alltagsbezug des Chemieunterrichts unter den Anhängern der Fachsystematik und Wissenschaftsorientierung dieses Faches außerordentlich lebendige und fruchtbare Diskussionen ausgelöst.

4.1 *Das ‚National Curriculum‘ in England und Wales sorgt für mehr Verbindlichkeit*

Nach Einschätzung von Rauin und Williams (1996, S. 18) findet in England und Wales seit Ende der 80er-Jahre eines der größten schulpolitischen Experimente dieses Jahrhunderts statt. Mit beachtlicher Radikalität vollziehen sich dort bereits Veränderungen, die in anderen Ländern Europas verschiedentlich nur kontroverse Diskussionen auslösen: die Autonomie der Schule gegenüber lokalen und regionalen Schulbehörden, die Mitsprache der Eltern über den Bildungsweg der Kinder, die Entstehung eines ‚Bildungsmarktes‘ und die öffentliche Kontrolle der Schulergebnisse. Im Rahmen dieser Reform wurde mit dem ‚Educational Reform Act‘ von 1988 zum ersten Mal für die Geschichte dieser Länder ein zentraler Lehrplan eingeführt, nachdem bislang die Kultusbehörden auf einflussreiche regionale Schulverwaltungen, auf zentral organisierte, externe Prüfungen und eine dezentrale Steuerung der Unterrichtsangebote gesetzt hatten. Das National Curriculum ist eine Art Minimalplan, der nicht das gesamte Bildungsangebot aller Schulen beschreibt, sondern nur die verbindliche Grundbildung in knapper, tabellarischer Form. Dabei werden für die drei Kernfächer (Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften) und für sieben weitere Grundlagenfächer (Geschichte, Geographie, Technologie, moderne Fremdsprachen, Musik, Kunst und Sport) die Inhalte, Anforderungen und Wege des Lernens von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I festgelegt. Zusätzliche Bildungsangebote verbleiben in der Planungsfreiheit der einzelnen Schulen (vgl. Rauin/Williams 1996, S. 21).

Obwohl diese prägnant formulierten Vorgaben, die den erwarteten Lernstand der Schüler sogar differenziert nach möglichen ‚Level‘ und jeweils in Verbindung mit Beispielen für Lern- und Testaufgaben beschreiben, klare verbindliche Orientierungen für die gewünschte Unterrichtsqualität geben, vertrauen die Kultusbehörden nicht ausschließlich auf die Steuerwirkung dieses zentralen Lehrplans. So wurden im September 1992 regierungsunabhängige Institute zur Begutachtung der Schulqualität gegründet, die u.a. den Lernerfolg der Schüler kontinuierlich erfassen, im Landesvergleich bewerten und die Ergebnisse veröffentlichen, was landesweite kontroverse Diskussionen hervorgerufen hatte. Offenbar waren aber die entstandene Konkurrenzsituation zwischen den Schulen und der Druck auf sie durch öffentliche Formen der Leistungsrückmeldung beabsichtigt.

4.2 *Lehrplanreform in Österreich als Paradigmawechsel⁸*

Bei der Mitte der 90er-Jahre in Österreich unter der Überschrift „Lehrplan ’99“ eingeleiteten Lehrplanreform wurde vom zuständigen Ministerium ein Paradigmawechsel von politisch prädeterminierten Schulreformen zu professionell initiierten Schulentwicklung proklamiert, der zugleich der parallel stattfindenden „Autonomisierung“ der einzelnen

8 Die folgenden Informationen wurden von Karl Heinz Gruber von der Universität Wien zur Verfügung gestellt, der an dieser Lehrplanreform maßgeblich beteiligt war (Gruber 1998).

Schulen den erforderlichen Entfaltungsraum und auch die gewünschten Orientierungen geben sollte. Als zentrale Innovation war vorgesehen, nur noch zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit als Kernbereich für die Fachinhalte vorzusehen und ein Drittel der Zeit als Erweiterungsbereich für die Fächerintegration, für Projektunterricht und für von den Schülern initiierte Lernprozesse einzuplanen. Mit dem Lehrplan wurde der Wunsch verbunden, Bemühungen um eine ‚neue Lernkultur‘ auszulösen, die auf Kompetenzerwerb, selbstorganisierte Lernprozesse und Teamarbeit orientiert. Der Adressat eines solchen Lehrplans sollte nicht mehr nur die einzelne Lehrkraft, sondern vor allem das Schulkollegium, das Lehrerteam sein, das für die Umsetzung des Lehrplans kollektiv verantwortlich sein soll.

Obwohl diese Reform voraussetzt, dass an den Schulen auch die Bereitschaft besteht, im Team am und mit dem Lehrplan zu arbeiten und für seine Realisierung die kollektive Verantwortung zu übernehmen, bestehen im verantwortlichen Ministerium offenbar auch Zweifel oder zumindest Unsicherheiten, ob diese Annahme berechtigt ist. Deshalb hat das Ministerium die Reformstrategie nach klassisch-bürokratischen Muster selbst in die Hand genommen. Von ihm gehen die entscheidenden Initiativen aus. Eine aus Ministerialbeamten und Vertretern der regionalen Schulverwaltung gebildete Steuergruppe berät die grundlegenden Optionen und organisiert die Implementation (vgl. Gruber 1998, S. 16). Dieses zentralisierte und hierarchisierte Vorgehen steht im deutlichen Widerspruch zum generellen Anliegen dieser Reform. Letztlich hängt es trotzdem von der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer ab, ob und wie dieses Reformangebot angenommen und realisiert wird.

4.3 *Niederländische Lehrpläne unterbreiten, Vorschläge‘ für Innovationen*⁹

In den Niederlanden hat der traditionelle hohe Anteil autonomer Schulen dazu geführt, dass es keinen, vom Bildungsministerium verordneten und vom Parlament legitimierten verbindlichen Lehrplan, geschweige denn ein ‚nationales Curriculum‘ gibt. Nur die wichtigsten Aspekte, etwa die Kernziele für den Primarbereich, die Lehrinhalte sind in Gesetzestexten verankert und werden vom Parlament verabschiedet. Ein ausführlicher verbindlicher staatlicher Lehrplan würde auch von den meisten niederländischen Lehrkräften vehement abgelehnt. Somit unterbreiten die niederländischen Lehrpläne lediglich Vorschläge zur Unterrichtsplanung, die dann – so die Hoffnung – in schulinternen Plänen aufgegriffen, präzisiert und umgesetzt werden. Ob und wie diese Vorschläge aufgenommen werden, bleibt Sache der autonomen Schule selbst.

Zur Verstärkung offizieller curricularer Einflüsse wird allerdings die Implementation dieser Lehrplanvorschläge von den nationalen und den regionalen Schulberatungsstellen übernommen, sodass die Intentionen der Lehrplanautoren auf diesem indirekten Weg auf jeden Fall noch die einzelne Schule und die einzelne Lehrkraft erreichen kön-

9 Die folgenden Ausführungen beruhen auf Informationen von Theo Boland, der am Nationalen Institut der Niederlande für Lehrplanentwicklung arbeitet (vgl. Boland 1998; vgl. auch Rang 2003).

nen. Vorausgesetzt die dafür entwickelten und genutzten Unterrichtsmaterialien entsprechen den Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer und erweisen sich als nutzbar und hilfreich in der konkreten Situation. Lehrpläne und ihre Nachfolgematerialien brauchen demzufolge auch in den Niederlanden die Anerkennung der Lehrkräfte, wenn sie ihre Wirkung entfalten sollen. Mit der Entwicklung schulinterner Lehrpläne auf der Grundlage weniger Rahmenvorgaben sollen deshalb die niederländischen Lehrerinnen und Lehrer von Anfang an Teilhaber und Träger des Lehrplanentwicklungsprozesses sein und das erforderliche Verantwortungsbewusstsein für die Sicherung der Qualität schulischer Bildung entwickeln.

5. Fazit

Das offizielle Vertrauen in die Reformkraft und Steuerwirkung staatlicher Lehrpläne scheint nach wie vor ungebrochen, obwohl empirische Belege nur einen geringen direkten Effekt bestätigen und eher für eine indirekte Wirksamkeit sprechen. Unsere Untersuchungen und internationale Trends lassen erkennen, dass Lehrpläne mit innovativem Anspruch, die der Einzelschule größere ‚Gestaltungsautonomie‘ zur Profilbildung einräumen, die Innovationsbereitschaft der ‚Betroffenen‘ tatsächlich stimulieren und Impulse für Schulentwicklung geben und Schulentwicklung steuern können. Vorausgesetzt, die Qualität dieser Lehrpläne und ihre Konstruktionsprinzipien finden die erforderliche Akzeptanz. Vorausgesetzt, sie treffen auf ein aufgeschlossenes Kollegium und entfaltete Formen curricularer Kooperation. Somit können staatliche Lehrpläne in der Tendenz als Mittel indirekter Steuerung in einem sich weitgehend selbst regulierenden Bereich charakterisiert werden. Das heißt aber auch, dass die klassisch-traditionelle Input-Steuerung über Lehrpläne allein nicht die gewünschten Wirkungen erreicht und dringend die Ergänzung durch eine Output-Steuerung benötigt.

Literatur

- Axnix, K. (1983): Lehrplan aus Lehrersicht. Frankfurt a.M.: Fischer-Verlag.
- Baumert, J./Biehl, J./Hopmann, S./Ohlhaber, F./Riquarts, K. (1995): Sekundäre Lehrplanbindung: Eine Untersuchung zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen. Manuskript zum Forschungsdesign. Kiel: IPN an der Universität Kiel.
- Biehl, J./Hopmann, S./Ohlhaber, F. (1996): Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche. In: Pädagogik 48, H. 5, S. 32-35.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand.
- Bohland, Th. (1998): Lehrplanimpulse für Schulentwicklung aus niederländischer Sicht. In: Reader zur Arbeitsgruppe „Lehrplanreform und Schulentwicklung“ auf dem 16. Kongress der DGfE an der Universität Hamburg. (Manuskriptdruck) Universität Bielefeld, S. 21-29.
- Dingeldey, E./Giese, D./Fink, H./Preis, G./Wolny, D./Osterer, E./Utsch, C./Engel, G./Hartmann, P./Astemer, J./Kuger, H./Bidmon, G./Kuhaupt, E. (1983): Evaluation der Rahmenrichtlinien in Hessen. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.

- Goodlad, J.I. (1993): *Educational Renewal. Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gruber, K.H. (1998): Lehrplanreform in Österreich. In: Reader zur Arbeitsgruppe „Lehrplanreform und Schulentwicklung“ auf dem 16. Kongress der DGfE an der Universität Hamburg. (Manuskriptdruck) Universität Bielefeld, S. 15-19.
- Haenisch, H. (1985): *Lehrer und Lehrplan. Ergebnisse empirischer Studien zur Lehrplanrezeption*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Haenisch, H./Schirp, H. (1985): *Blickpunkt: Lehrplan. Ein Frageraster als Reflexionshilfe zur Entwicklung und Beurteilung von Lehrplänen*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Haft, H./Hopmann, S. (1987): *Entwicklung staatlicher Lehrplanarbeit seit 1970*. In: *Die Deutsche Schule* 79, S. 506-518.
- Haller, H.D. (1971): *Zur Empirie der Lehrplan-Entwicklung*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Haller, H.D. (1973): *Prozess-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Hameyer, U. (1972): *Bildungspläne kritisch befragt. Ergebnisse einer Umfrage und vergleichenden Analyse*. In: *Die Deutsche Schule* 64, S. 623-631.
- Hameyer, U. (1983): *Systematisierung von Curriculumtheorien*. In: Hameyer, U./Frey, K./Haft, H. (Hrsg.) (1983): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim: Beltz, S. 53-100.
- Hameyer, U. (1992): *Stand der Curriculumforschung – Bilanz eines Jahrzehnts*. In: *Unterrichtswissenschaft* 20, H. 3, S. 209-230.
- Hameyer, U./Frey, K./Haft, H. (Hrsg.) (1983): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim: Beltz.
- Hessisches Kultusministerium (1992): *Schule im Wandel. Grundlagen zur Lehrplanarbeit in Hessen*. Wiesbaden.
- Holzappel, H. (1993): *Ist die Staatsschule am Ende?* In: *Pädagogik* 45, H. 11, S. 26-28.
- Hopf, Chr./Nevermann, K./Schmidt, I. (1985): *Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht? Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht*. Frankfurt; New York: Campus.
- Killus, D. (1998): *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Künzli, R. (1998): *Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung*. In: Künzli, R./Hopmann, S. (Hrsg.) (1998): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*. Chur/Zürich: Rüegger, S. 7-14.
- Künzli, R./Hopmann, S. (Hrsg.) (1998): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Kunert, K. (1983): *Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen. Bericht über eine Befragung von Grund- und Hauptschullehrern – Interpretationen – Folgerungen*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (1980): *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Meyer, H. (1987): *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Rang, B. (2003): *Der Staat als Oberlehrer?* In: Füssel, H.P./Roeder, P.M. (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat*, 47. Beiheft Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim – Basel – Berlin: Beltz, S. 263-281.
- Rauin, U./Williams, S. (1996): *Das „National Curriculum“ in England und Wales*. In: *Pädagogik* 48, H. 5, S. 18-22.
- Robinson, S. B. (1967): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Santini, B. (1971): *Das Curriculum im Urteil der Lehrer*. Basel: Beltz.
- Schirp, H./Haenisch, H. (1984): *Lehrplanentwicklung und Lehrplanarbeit*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Terhart, E. (1983): *Curriculumforschung aufgrund interpretativer Methoden*. In: Hameyer, U./Frey, K./Haft, H. (Hrsg.) (1983): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim: Beltz.

- Tillmann, K.-J. (1997): Brauchen Lehrer Lehrpläne? In: Achs, O./Deibl, H./Gruber, K.H./Tesar, E./Weidinger, W. (Hrsg.) (1997): Lehrplanreform. Neuvermessung der Landkarte des Lernens. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag GmbH, S. 11-25.
- Vollstädt, W./Tillmann, K.-J./Rauin, U./Höhmann, K./Tebrügge, A. (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich.
- Weniger, E. (1952): Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim: Beltz.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Witlof Vollstädt, Gerhart-Hauptmann-Str. 6, 34281 Gudensberg,

E-Mail: Witlof.Vollstaedt@t-online.de.