

Hameyer, Uwe

Der Funktionswandel von Lehrplänen. Orientierungspunkte und Entscheidungsfelder der Lehrplanrevision

Die Deutsche Schule (1992) 3, S. 361-373



Quellenangabe/ Reference:

Hameyer, Uwe: Der Funktionswandel von Lehrplänen. Orientierungspunkte und Entscheidungsfelder der Lehrplanrevision - In: *Die Deutsche Schule* (1992) 3, S. 361-373 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-312317 - DOI: 10.25656/01:31231

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-312317>

<https://doi.org/10.25656/01:31231>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Jürgen Baumbach

Regionale Schulentwicklungsplanung in Ostdeutschland

260

Die Bildungsplanung in den neuen Bundesländern hat es nicht nur mit schulinternen Problemen zu tun, sondern sie muß sich mit einer ganzen Reihe externer (regionaler, demographischer) Faktoren auseinandersetzen. Nicht zuletzt dürfte es schwierig sein, das Bildungs(wahl)verhalten der Eltern zu antizipieren.

Peter Rost und Anne Wessel

Schulwahl – ein neues Problem für Schüler und Eltern in Ostberlin

272

Das „neue“ Bildungswesen in den neuen Bundesländern gibt den Eltern die Chance, für ihre Kinder zwischen verschiedenen Schulformen zu wählen. – Wie nehmen sie diese Chance wahr, welche Angebote finden Resonanz, welche Erwartungen sind damit verbunden? Eine erste Bilanz versucht, diese Fragen zu klären: Mit einem bedrückenden Ergebnis!

Günter Schreiner

Demokratie-feindliche Schule dort, demokratie-freundliche Schule hier?

Eine vergleichende Erkundung bei SchülerInnen der 11. Klassenstufe in Ost- und Westdeutschland

282

Die Schule der DDR habe ihre Schülerinnen und Schüler indoktriniert und ihre Bereitschaft zum sozialen, politischen Engagement untergraben. – Solche Urteile werden durch eine vergleichende Untersuchung nicht bestätigt. Im Gegenteil: Der Erziehung zur Demokratie stellen Schülerinnen und Schüler in westlichen Schulen gar kein so gutes Zeugnis aus.

„Beziehungsstrukturen“ sind bekanntermaßen ein wichtiger Zielbereich didaktischen Handelns. Hier wird eine umfassende Kriteriensammlung zu Komplexen wie Lehrerverhalten, Schulklima, Schulleben, Unterrichtskonzepte usw. vorgestellt. Diese Kriterien können hilfreich sein, wenn Kollegien ihre Arbeit unter dem Aspekt des Sozialen Lernens weiterentwickeln wollen.

Gabriele Schöll

Selbständiges und aufmerksames Lernverhalten in Phasen Freier Aktivitäten

Ergebnisse zweier Beobachtungsstudien

314

Offenere Unterrichtsformen wecken neuerdings viel Engagement und Begeisterung. Ebenso wichtig ist es aber, kritisch hinzusehen, welche Prozesse in solchen Lernphasen wirklich ablaufen. Dies wird hier in Hinblick auf Selbständigkeit und Aufmerksamkeit systematisch zu erfassen versucht. Die Untersuchung soll dazu beitragen, die Möglichkeiten offener Unterrichtsformen realistisch einzuschätzen.

Melitta Gerich und Eiko Jürgens

Wochenplanarbeit als Methode der Inneren Differenzierung

Erfahrungen eines Praxisversuchs in der 5. und 6. Jahrgangsstufe

328

Offenere Unterrichtsformen verändern nicht nur in der Grundschule den Unterricht konsequent. Auch in der Orientierungsstufe können sie dazu beitragen, die ursprünglichen Zielsetzungen einer weitgehend selektionsfreien Schulstufe mit Integration und innerer Differenzierung besser zu realisieren.

Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper

„Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep!“

Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern

348

Über Koedukation ist in dieser Zeitschrift wiederholt geschrieben und gestritten worden. Hier kommen nun die Betroffenen zu Wort: Diese begrüßen die Trennung der Geschlechter keineswegs – obgleich die Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen nicht unproblematisch sind. – Weitere konzeptionelle Überlegungen sind nötig.

Uwe Hameyer

Der Funktionswandel von Lehrplänen

Orientierungspunkte und Entscheidungsfelder der Lehrplanrevision

361

Lehrpläne sollen helfen, die „Leitideen“ zeitgemäßen Unterrichts zu verwirklichen: Fächerübergreifendes Lernen, Grundbildung für alle und die Schlüsselprobleme soziokultureller Entwicklungsprozesse. Dies muß in den Entscheidungsfeldern Schule, Unterricht, Lernmedium und Lehrplanung umgesetzt werden. An einem Beispiel wird dieser Funktionswandel demonstriert.

Neuerscheinungen

375

Andreas Fischer: Das Bildungssystem der DDR

Bernhard Muszynski (Hg.): Deutsche Vereinigung

Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß

Klaus Klemm, Wolfgang Böttcher und Michael Weegen: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern

Franzjörg Baumgart: Zwischen Reform und Reaktion

Herbert Deppisch und Walter Meisinger: Vom Stand zum Amt

Wilfried Breyvogel (Hg.): Piraten, Swings und Junge Garde

Josef Hoben (Hg.): Der dornige Schulweg

Eva Tesar (Hg.): Hände auf die Bank

Reidar Myhre: Autorität und Freiheit in der Erziehung

Hellmut Becker/Frithjof Hager: Aufklärung als Beruf

Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik

Werner Habel: Wissenschaftspropädeutik

Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform

Uwe Hameyer

Der Funktionswandel von Lehrplänen

Orientierungspunkte und Entscheidungsfelder der Lehrplanrevision

1. Vorbemerkung und Leitziele

Bis in die achtziger Jahre wurden Lehrpläne überwiegend als *staatliches Klassifizierungsinstrument für Bildungswissenschaften* ausgelegt. Diese Sicht versperrte allzu leicht den Blick für die innovative Seite des Lehrplans – für seine *generative Funktion*, ohne die eigenständige Schulprofile kaum möglich sind (siehe dazu Beispiele in Hameyer/Lauterbach/Wiechmann 1992). „Generativ“ bedeutet, daß Schule für neue Entwicklungen und Situationen offen ist.

Drei Überlegungen sollen das verdeutlichen:

Erstens: Lehrpläne sind nicht mehr ausschließlich Bestandwahrungsgorgane. Sie sollen Neues aufnehmen und Impulse setzen. Der Lehrplan als Direktorialdekret staatlicher Macht ist veraltet. Das Generative – das durch Verständigung und Entwicklung Erzeugte – gerät in den Blickpunkt.

Zweitens: Bildung kann nicht überwiegend innerfachlich begründet werden; Schulbildung heute erfordert die konsequente Umsetzung fachübergreifender Leitideen.

Drittens: Voraussetzung dafür sind *kommunikative Formen der Lehrplanarbeit und Selbstreflexion* (etwa im Sinne von Schön 1991). Eine nicht nur Interessen abbildende Revision beruht auf unvoreingenommenem Lernen und der Fähigkeit, das eigene Fach aus übergreifender Warte neu zu sehen, zum Beispiel wenn epochaltypische Schlüsselprobleme als Strukturierungsprinzipien in die Fachrevision einbezogen werden¹.

In nordischen Ländern, teils auch in den Benelux-Staaten, werden derzeit Gesetze vorbereitet, die der einzelnen Schule ausgeweitete *Entscheidungsoptionen* zuerkennen (siehe zum Beispiel *Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen* 1989, darin Kapitel 3). „Reallocation of resources“ – so lautet die Formel solcher Umverteilungsmodelle.² Verantwortlichkeiten werden neu geregelt, um das Selbstentfaltungspotential der Schule zu stärken. Auch die Region gewinnt in dezentralisierten Prozessen an Einfluß (s. van Velzen u. a. 1985; van Velzen 1992). Der Staat schneidet die Lizenz zur Gestaltung von Freiräumen neu zu (vgl. Hopmann 1988)³; Lehrpläne werden derzeit in fast allen Ländern überdacht und stärker geöffnet.

2. Ansätze in europäischen Ländern

Die meisten europäischen Länder und OECD-Staaten bestimmen derzeit die schulische Grundbildung neu; gesucht ist ein *aktualisiertes Bildungsfundamentum* im Zeichen wachsender Bildungsaspiration (Rolff u. a. 1986) und

veränderter Lebenswelten (Lichtenstein-Rother 1992; Faust-Siel/Schmitt/Valtin 1990) mit dem Ziel aufklärender Pädagogik in den einzelnen Schulfächern oder Lernfelder (Wallrabenstein 1992). Dieser Wunsch, die Grundbildung neu zu bestimmen, spiegelt sich in den eingereichten Beiträgen für die im Juni 1992 stattgefundene erste *European Conference of Educational Research* (ECER, Enschede in den Niederlanden): Bildungspolitiker und Kommissionen erkennen die Notwendigkeit, eine tragfähigere Lernmotivation zu schaffen, Schlüsselqualifikationen als konstruktive didaktische Prinzipien im Lehrplan auszuweisen, die Lebensbezüge schulischen Lernens durch Projektorientierung und situativen Unterricht (Buck 1979; Zimmer 1982) nachhaltiger einzulösen, der Stoff-Fülle entgegenzuwirken und das „Wesentliche“ neu zu vermessen.

(1.) Das geht nicht ohne systematische Analyse und Reflexion etwa des Bewußtseinswandels bei Jugendlichen, wie er von Duncker beschrieben wird. Jugendliche haben ein anderes Zeitverständnis entwickelt („Interesse an Plötzlichkeiten“ und an „action“). Sie orientieren sich an Möglichkeiten des Augenblicks und kultivieren Lebensformen, die nicht oder nur begrenzt auf das spätere Erwachsenenesein ausgerichtet sind (Duncker 1987, 322).

(2.) Die Verwissenschaftlichung scheint auf solche Situationsmerkmale keine sonderlich probate Antwort zu sein. Noch in den achtziger Jahren jedoch gilt die Wissenschaftsorientierung als didaktisches Postulat der Revision. Roth (1968) forderte die adäquate Abbildung der drei großen Horizonte *humanities*, *social* und *natural sciences* (S. 74) im Bildungskanon. Wissenschaftsorientierung bedeutet die Suche nach grundlegenden wissenschaftlichen Methoden als Erkenntnismethode für schulisches Lernen. Roth sprach vom *Lernen des Denkens* (73). – In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre und auch in der laufenden europäischen Grundbildungsdebatte geriet die Wissenschaftsorientierung von Unterricht zunehmend in das Zentrum der Schulkritik, teils allerdings zu Unrecht, wie Wierichs (1990) für den Aspekt der Wissenschaftspropädeutik nachweist. Neue Legitimierungsstandards treten in den Vordergrund, so zum Beispiel bildungsrelevante Lebenssituationen (siehe Beispiel Bremen, Kuhlmann 1987) oder die Bezugnahme auf epochaltypische Schlüssel- oder Kernprobleme in Anlehnung an Klafki (1991); die gerade beginnende schleswig-holsteinische Lehrplanrevision beruht auf diesem Ansatz.

(3.) Auch wird dem „*extracurriculum*“ – also den informellen Angeboten und Betätigungsmöglichkeiten in der Schule – neue Beachtung geschenkt. Berk (1992) fand in einer Analyse extracurricularer Betätigungsprofile, daß Schülerinnen und Schüler, die sich in diesem Bereich besonders engagieren, überwiegend höhere Leistungen zeigen, ein stärkeres Selbstwertgefühl besitzen und konsequentere Bildungsaspirationen aufweisen. Assoziiert mit diesem Themenfeld ist die Forderung, das musische Angebot der kognitiv überfrachteten Schule zu verbessern, mehr Erlebnisqualität zu schaffen und multisensorielle Lernformen in Verbindung von Fach und außerschulischen/ außerschulischen Aktivitäten umzusetzen.

(4.) Derzeit arbeitet die OECD an einer Emptionung im Rahmen eines internationalen Projekts namens SMTE „Science, Mathematics and Tech-

nology Education“. Es handelt sich um eine internationale Initiative, in der solche neuen Zugänge zur Definition einer Grundbildung für alle gesucht werden.

(5.) In Schleswig-Holstein wurde vor zwei Jahren ein Modellversuch namens PING gestartet, der ähnliche Ziele verfolgt und für die 5. und 6. Jahrgänge ein Curriculum für naturwissenschaftliche Grundbildung entwickelt. PING ist ein Modellversuch über „Integrierte Naturwissenschaftliche Grundbildung“ und wird am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel von Dr. Roland Lauterbach betreut.

3. Vom Lehrplan zu Richtlinien

Eine wichtige Revisionsentscheidung ist, wie oben angedeutet, mit der Funktionsbestimmung und dem Funktionswandel von Lehrplänen verbunden. Soll der Lehrplan zuvorderst Ergebnis geistiger Mächte sein, zwischen denen der Staat als Schiedsrichter vermittelt – so wie es Weniger in seiner Theorie über die Bildungsinhalte und den Lehrplan ausgeführt hat? Kann der Staat in seiner traditionellen Rolle verbindlich darüber entscheiden, was welchen Kindern auf welcher Bildungsstufe beizubringen ist?

Zu klären wird sein, wie sich *Verbindlichkeit* und *Spielraum* – das Geforderte und Fakultative, das Festgelegte und die Variationsvielfalt – in einem Lehrplan zueinander verhalten sollen. Lehrpläne sind pädagogische Orientierungsrahmen, wie es vor Jahren der Deutsche Juristentag im Entwurf eines Landesschulgesetzes gefordert hatte. Lehrpläne als Orientierungsrahmen legen nicht alles verbindlich fest, was als Bildung gilt. Sie weisen Fixpunkte aus, die für alle Kinder bedeutsam sind – durchaus im Sinne der Grundbildungsgarantie (s. Brunner u. a. 1979). Gute Lehrpläne werden auch in Zukunft Bildungswissen klassifizieren und ordnen (Künzli 1987); sie eröffnen jedoch ebenso Variations- und Verzweigungsmöglichkeiten für pädagogisches Handeln (Westphalen 1990). Entscheidungsfähigkeit vor Ort ist geboten, und die „Rahmungsfestigkeit“ klassischer Lehrpläne ist zu öffnen.

Wir dürfen jedoch nicht übersehen: Lehrpläne sind Staatsinitiative und bleiben das auch.⁴ Bestrebungen zu stärker funktionaler Variabilität und partieller Entbindung des Lehrplans von Kontrollfunktionen sind anvisiertes Ziel.

Der Funktionswandel des ursprünglich als Ordnungs- und Kontrollinstrument definierten Lehrplans erfordert ein erweitertes Berufsverständnis vom Lehrersein (s. Hameyer 1992 b). Bereits 1970 hatte der Deutsche Bildungsrat empfohlen: Lehrerinnen und Lehrer sollten nicht nur lehren, erziehen und beraten, sondern in der Schule *innovierend* tätig sein. Im Vorfeld der Lehrplanrevision wird Einigung darüber erforderlich sein, welche Aufgaben ein Lehrplan erfüllen soll und welche Funktionen den Lehrenden in Verbindung mit anderen Einflüssen auf Unterricht zugewiesen werden.

4. Lehrplanumsetzung

Ist die Funktionsbestimmung von Lehrplänen oder Richtlinien geleistet, stellt sich die Frage, auf welchen Ebenen Lehrpläne umgesetzt werden. Wo

konkret treten sie in Erscheinung – direkt und indirekt? Ich greife vier *Manifestationsebenen* heraus:

- Die Schule
- Der Unterricht
- Das Medium
- Die Lehrplanung

Ich erwähne diese Ebenen, weil die Lehrplanarbeit sich mit der Frage auseinandersetzen hat, inwieweit ein Lehrplan zur Erhöhung der Qualität pädagogischer Praxis in diesen Ebenen beiträgt. Erhöhung ist nicht mit Leistungswirksamkeit im Sinne von Mehr an Bildung gleichzusetzen. Nicht auf die Menge kommt es an, sondern auf pädagogische Qualität. Welche Gütekriterien und Bildungsziele sind oberste Begründungsinstanz, und welche Methoden sind geeignet, diese Kriterien einzulösen?

Diesbezüglich ist zu empfehlen, nicht nur Meinungen über eine gute Schule oder guten Unterricht einzuholen, sondern die Forschungsergebnisse aufzuarbeiten. Gerade über „gute“ Schulen gibt es aufschlußreiche Erkenntnisse und empirische Studien, die für die Revision von Lehrplänen wegweisend sind (vgl. Fend 1987; Hameyer 1991; 1992; Steffens 1987).

5. Bezugspunkte der Lehrplanrevision

Im Hinblick auf eine funktionelle Neubestimmung von Richtlinien oder Lehrplänen skizziere ich einige Orientierungspunkte in Hinsicht auf folgende Entscheidungsfelder:

- Kontextanalyse (A)
- Leitideen (B)
- Umsetzungsprozesse (C)

Die natürlich unvollständige Stichwortübersicht zu einigen Entscheidungsfeldern in der Lehrplanrevision ist in Teilschritte und Beispiele gegliedert:

Entscheidungsfelder in der Lehrplanrevision

Kontextanalyse (A)

Die Schule	[nicht ausgeführt]
Der Lehrplan	-> Ausgangssituation -> Kernprobleme -> Neue Bildungsgebiete -> Funktionsbestimmung [siehe oben] -> Gestaltungsgrundsätze -> Lehrplanaufbau und Elemente -> [offen]
Die Eltern	[nicht aufgeführt]
Die Medien	[nicht aufgeführt]

Leitideen (B)

Ziele	<ul style="list-style-type: none">-> Epochaltypische Schlüsselprobleme-> Grundbildungsziele [„core curriculum“]-> Fundamentale Schlüsselqualifikationen-> Sozial-, Sach- und Ich-Kompetenzen-> Schulstufenorientierte Leitideen-> Schulformbezogene Leitideen-> Leitideen für das Lerngebiet/Fach-> Fixpunkte für Differenzierungsangebote-> [offen]
Grundsätze	<ul style="list-style-type: none">-> Gemeinsamer Unterricht (-> Integration)-> Fächerübergreifendes Lehren und Lernen-> Selbsttätigkeit und Projektorientierung-> Grundtechniken wie „das Lernen lernen“-> Entwicklung vernetzten Denkens-> Erfahrungsoffenheit in der Schule-> [offen; obige Kategorien sind Beispiele]
Bauform	<ul style="list-style-type: none">-> Strukturmodell-> Didaktische Grundsätze-> Sequenzierung – Spiralcurriculum (Bruner)-> Fundament und Angebot („choices“)-> Verbindlichkeit und Spielraum-> Begleitmaterialien und Handreichungen-> offen

Umsetzungsprozesse (C)

Instrumente	<ul style="list-style-type: none">-> Schulentwicklungsplanung-> Schul- und Modellversuche-> Kooperationsverbund-> Feedbacksysteme-> Erfahrungsaustausch-> Dokumentationsstelle-> Zukunftswerkstätten-> Fachübergreifende Sommerakademie-> [offen]
Entscheidungsregeln	<ul style="list-style-type: none">-> [nicht ausgeführt]
Beteiligte	<ul style="list-style-type: none">-> [nicht ausgeführt]

5.1 Kontextanalyse

Das als Kontextanalyse bezeichnete erste Entscheidungsfeld besteht aus vier Abschnitten: Schule, Lehrplan, Eltern, Medien. Diese Abschnitte – im Folgenden als Schichten bezeichnet – bilden eine systemische Grundlage des Lehrplanprozesses. Der Lehrplan selbst als Teil davon ist nicht das immer notwendig bestimmende Element⁴. Den systemischen Kontext *Schule – Lehrplan – Eltern – Medien* genauer darzustellen bildet einen ersten wichtigen Schritt, um die Ausgangssituation zu erfassen, aus der die

Lehrplaninitiative hervorgeht. Eine Kontextanalyse kann wichtige Entwicklungsprozesse im System Schule markieren und Diskrepanzen an den „Systemnahtstellen“ aufdecken.

Die Kontextanalyse schält einige *pädagogisch-strukturelle Kernprobleme* heraus, die für den neuen Lehrplan konstitutiv sind. Ein Beispiel ist die Forderung nach gemeinsamer Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Schule, ein anderes die Qualität des Übergangs von der Schule in die Berufswelt.

Schließlich ist im Entscheidungsfeld „Kontextanalyse“ festzuhalten, welche *Ansatzpunkte für Innovationen* als vorrangig gelten, wie diese differenziert werden sollen und inwieweit der Lehrplanaufbau dazu Impulse aufnehmen kann.

5.2 Leitideen

Eine weitere Entscheidungsebene sind pädagogische Leitideen für schulische Bildung. Jede Lehrplanrevision braucht Zielklarheit und konsensstiftende Ausrichtungen, die den curricularen Kern – gleichsam das Herzstück – des Lehrplans ausmachen.

Solche Leitideen entstehen in der Reflexion von „challenges“ – von gesellschaftlichen und sozialen Herausforderungen der Schule. Ich denke an Stichworte wie zum Beispiel veränderte Kindheit, Umwertung des Wissens, veränderte Berufsaussichten, neue Lerngebiete wie Informatik oder Biotechnik, pädagogischer Erkenntnisfortschritt und dergleichen. Solche Herausforderungen prägen die Diskussion um neue Inhalte und Ziele einer aufklärenden Grundbildung.

Hentig (1985) formuliert solche elementaren Bestimmungsmomente einer Grundbildung. Unsere pädagogische Praxis solle sich nach dem Motto „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ ausrichten, zum Beispiel Zuversicht ermöglichen, Zeit für Lernende haben, die Schule als „A Place to Grow up in“ ausgestalten, in gemeinsame Regeln des Handelns und Erkennens einführen, mit der Ungleichheit leben, die Medien dienstbar halten, für die Kinder erwachsen sein, dem Therapismus widerstehen und Kinder auch einmal in Ruhe lassen.

Wichtig ist zu entscheiden, nach welchen Verständigungs- und Entscheidungsregeln Leitideen gesucht werden, vor allem: Wie können pädagogische Leitideen in das Fach hineinwirken? Das geht sicher nicht durch klassisch vorgeschaltete Vorbemerkungen oder Präambeln (zur Analyse und Kritik vgl. Hameyer 1972). Erforderlich sind Methoden, die die Leitideen mit den Fach- und Stufenzielen inhaltsrelevant verzahnen. Es wäre uninteressant, den Lehrplan etablierter Fächer schlicht „aufzufrischen“. Vielmehr sollten wir *grundlegende Lerngebiete und Inhalte von pädagogischen Leitideen aus neu vermessen*.

Einen entsprechenden abbildkritischen Ansatz vertritt der Deutsche Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (MNU) in seiner Empfehlung zur Gestaltung von Chemielehrplänen, die unter Mitarbeit von Werner Dierks entstanden (MNU 1989). Dort hat man folgende Leitlinien zugrunde gelegt:

- (A) Schülervorstellungen berücksichtigen;
- (B) Kommunikationsfähigkeit entwickeln;
- (C) komplexes Denken üben.

Dieser Vorschlag, von einem pädagogischen Zielhorizont aus ein Fach neuzugestalten, führt auf die Arbeit von Dierks über Leitlinien für Chemieunterricht und Chemielehrpläne der Sekundarstufe II zurück (1988). Der *Weg der Erkenntnisgewinnung* wird als strukturierendes Regulativ für den Chemieunterricht anerkannt, „weil dadurch das Verstehen chemischer Vorgänge gefördert werden kann“ (MNU 1989, 9).

In Bremen sind fachübergreifende Prinzipien als lebenssituativ bestimmte „Lernverträge“ ausgeführt. Eine sehr sorgfältige Analyse und Modellkonstruktion zum situativen Ansatz in der Lehrplanarbeit hat Brauer-Schröder (1990) vorgelegt. Zu den fachübergreifenden Situativprinzipien zählen folgende (i. w. S. Kuhlmann/Möhlenbrock 1988, 27 f.):

- Ich halte meinen Körper gesund.
- Ich begegne heiler und gefährdeter Umwelt.
- Ich setze mich mit Leistungsansprüchen auseinander.
- Ich bin ein politisch mitverantwortlicher Bürger meines Landes.
- Leid (eigenes und fremdes) und Gewalt gehen mich an.
- Ich habe Recht auf Glück und Vertrauen.
- Ich werde mit ethischen Normen konfrontiert (Gewissen, Verantwortung, Recht, Liebe).
- Die Technik geht mich an
- Fremde Kulturen/Menschen gehen mich an.

Hierin ist ein situativer Ansatz begründet, der reinen Fachunterricht verbietet, sondern Fachbezüge mit durchlaufend übergreifenden Orientierungsmustern zu verbinden sucht.

5.3 Umsetzungsprozesse

Jede Lehrplanrevision sollte Ergebnisse aus der Schul- und Innovationsforschung beachten. Wissen wir doch heute einiges über Merkmale „guter“ Schulen, in denen pädagogische Innovationsprozesse auch unter Inanspruchnahme der Selbsterneuerungsfähigkeit einzelner Schulen vollzogen werden. Ähnliches gilt für den gegenwärtigen Forschungsstand im Bereich der Schulentwicklung. Dazu nur soviel in Gestalt einiger Kategorien, die für gelingende Innovationsprozesse mitentscheidend sind (vgl. Hameyer 1992 a):

Überschaubarkeit

- Klarheit der Leitideen;
- Konsensfähigkeit von Eckdaten und Grundsätzen;
- Abbau von Erwartungsunsicherheit;
- Einschätzbarkeit von Folgen und Wirkungen;
- Entwicklung von Vertrauen zwischen Entscheidungsebenen;
- [offen].

Bedeutsamkeit:

- für die Lösung von Kernproblemen;
- für die Grundlegung fundamentaler Schlüsselqualifikationen;

- für Motivation und Spaß am Lernen;
- für die Gestaltung von Lernprozessen;
- für die Weiterentwicklung von Schulprofilen;
- [offen].

Belastbarkeit:

- Arbeitsaufwand;
- Umsetzungsökonomie;
- Berufsverständnis von Lehrersein;
- Anspruchsprofile;
- [offen].

Veränderbarkeit:

- Variations- und Gestaltungsvielfalt;
- Konzeptionelle Offenheit;
- Örtliche und regionale Spielräume;
- Problemdruck und Engagement;
- Qualitätsmerkmale der Innovation.

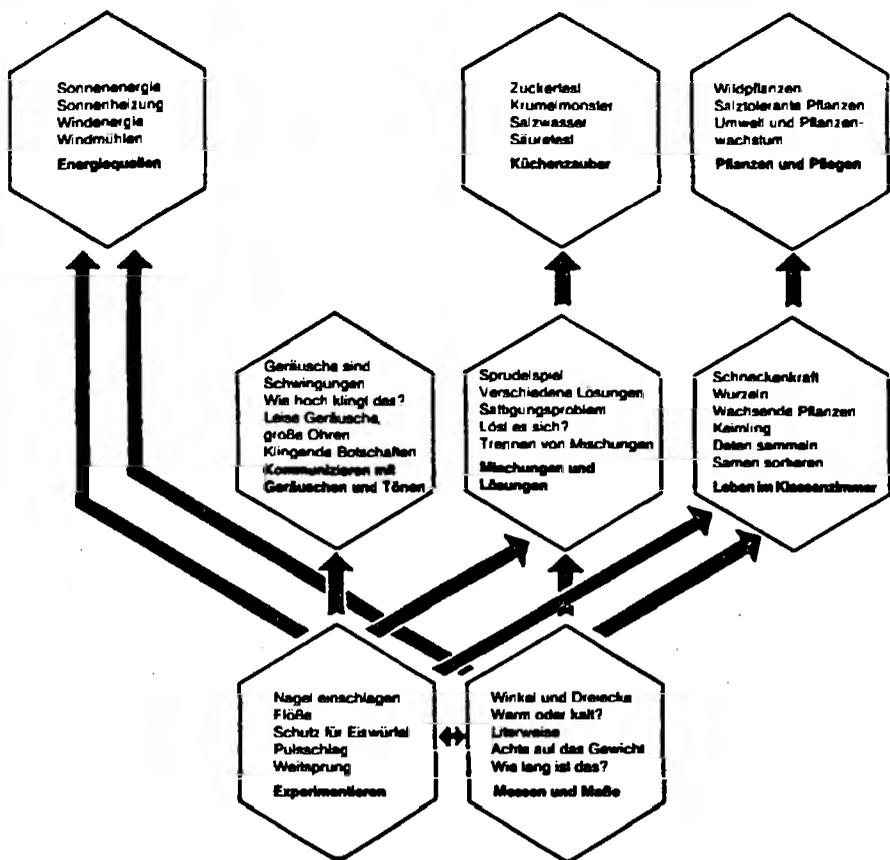
6. AKTIF als Illustration

Als eine Hauptebene der Lehrplanumsetzung nannte ich das Medium. Dazu zählen Lehrwerke, Laborkästen, Fibeln, Arbeitsblätter, Karteisysteme, Lehr- und Lernmittel aller Art. Ich möchte an einem eigenen Curriculum darstellen, wie Stadien des Umsetzungsprozesses aussehen könnten und wo kritische Ereignisse zu erwarten sind. Das betrifft in erster Linie das Spannungsfeld von Verbindlichkeit und Spielraum.

Ich wähle AKTIF, ein Lernangebot für die 3. und 7. Klasse im Lernfeld *Sachunterricht und naturwissenschaftliche Fächer* (Hameyer/Dudek/Friis/Streng 1992). Wir konnten dieses Lernangebot gemeinsam mit über 100 Lehrer/Innen aus drei Bundesländern mehrfach erproben und veröffentlichten das Werk 1986 (2. Auflage 1992). Es ging uns bei AKTIF nicht so sehr darum, die Lehrplaninhalte auf den Kopf zu stellen. Vielmehr beschäftigte uns die Frage, unter welchen Voraussetzungen im Rahmen von Lehrplänen der Bundesländer folgende Leitideen umsetzbar sein würden:

- Entdeckendes Lernen durch Selbständigkeit;
- Experimentieren in Partnerarbeit;
- Umweltbezug im fächerverbindenden Unterricht.

Diese Leitideen liegen allen 36 Bausteinen des Lernangebotes zugrunde. Die eigentliche Innovationsabsicht bestand darin, unterrichtliche Situationen zu unterstützen, die es auch naturwissenschaftlich interessierten Lehrer/Innen, die kein naturwissenschaftliches Fach studieren konnten, ermöglichen, solche Unterrichtseinheiten anzuwenden. Besonders bemerkenswert erschien uns das Interesse der Beteiligten, naturwissenschaftlich-technische Themen konsequent mit Zielen sozialen Lernens und mit dem Ziel der Sprachförderung zu verbinden. Die folgende Abbildung gibt eine Übersicht der Unterrichtseinheiten:



Ich erwähne dieses Curriculumbeispiel, weil deutlich wird, daß ein Lehrplan Spezifikationen auf diesem Niveau nicht erreichen kann und auch nicht sollte. Lehr- und Lernhilfen zum Unterricht sollen Lehrpläne weder „ausfüllen“ noch linear umsetzen. Beides wäre erkenntnislogisch problematisch. Wohl aber können illustrative oder prototypische Lehr- und Lernhilfen Grundthemen aus dem Lehrplan aufgreifen und veranschaulichen, was mit neuen Ansprüchen oder Kernproblemen konkret in einem Fach oder Lerngebiet gemeint ist. Prototypische Materialien sind nicht bindend, sondern evozieren Verdeutlichung des Allgemeinen. Sie sind Movens und fördern die notwendige pädagogische Auseinandersetzung im Schulfeld. Das läßt sich leicht an der Frage aufzeigen, was es denn bedeutet, wenn das Kernproblem des soziokulturellen und technischen Strukturwandels im Französischunterricht der 9. Klasse oder im Physikunterricht aufzugreifen ist?

In AKTIF haben wir keine Kernprobleme zugrunde gelegt, wohl jedoch etwas kategoriell Vergleichbares, nämlich übergreifende, pädagogisch begründete Leitideen. Diese wurden zum Bezugsrahmen für die Ausformung von sachunterrichtlichen Themen, die großenteils in den Lehrplänen der Bundesländer enthalten sind. Die Durchstrukturierung und offenen

Elemente von AKTIF haben jedoch mit speziellen Lehrplänen nichts zu tun; dennoch sind die AKTIF-Bausteine ein Beitrag zur Umsetzung von Lehrplänen im Sachunterricht und in naturwissenschaftlichen Fächern. Bindung und Variationserzeugung müssen eben keine Gegensätze sein. Ein *Tandem-Modell der Lehrplanrevision*, in dem Lehrplanarbeit mit begleitender Materialentwicklung gekoppelt ist, setzt Lehrpläne voraus, die hinreichend offen aufgebaut sind. Lehrerinnen und Lehrer können allerdings nicht alles selbst entwickeln. Deshalb muß überlegt werden, wie der Bedarf an Ergänzungs- und Begleitmaterialien verschiedener Art bewerkstelligt werden kann.

7. Einige Vorschläge

(a) Anhörungsdiplomatie in der Lehrplanrevision reicht nicht. Von einem schlichten Repräsentations- oder Quotenmodell ist abzuraten, denn dann würden Verbände, Verantwortungsträger und Institutionen je nach gesellschaftlichem Gewicht entsprechend Sitz und Stimme beanspruchen. Mit ihren Deklarationen aber ist wenig gewonnen. Wichtiger erscheint mir die lernende Begegnung informierten pädagogischen Sachverständs, um homogene Meinungsblöcke zu vermeiden. Nicht die Menge der Instanzen und Schritte garantiert Fortschritte, sondern die *Qualität der Zusammenarbeit und das Sich-Einlassen auf die gemeinsame Erarbeitung pädagogisch tragfähiger Ansätze zur Lehrplanrevision*, die übrigens nur dann der Praxis helfen kann, wenn von der ungewöhnlichen Idee, von einer noch nicht vertrauten Perspektive, von einem Über-den-Rahmen-Hinausdenken, von der Neugier auf Nicht-Konventionelles als geschätztem Handwerkszeug in allen Gremien reger Gebrauch gemacht wird.

(b) Eine Lehrplanrevision, die den Schulen praktische Hilfe anbietet, sollte so gestaffelt sein, daß *prototypische Materialien und Konzeptionen* erprobt werden, die im Sinne der oben genannten Forderung nach prozeßüberdauernder Klarheit verdeutlichen, wie fachübergreifende Ansätze und Kernprobleme in den Fächern abbildbar sind.

(c) Ich halte es für dringend erforderlich, die Ziele der Grundbildung in der Lehrplanrevision klar und nachvollziehbar zu bestimmen. Sie sind Wegweiser für Differenzierungswege in den Fächern oder Lernfeldern. Es geht nicht an, die Revision beim vermeintlichen Hochleistungsprofil anzusetzen und erst im Nachhinein zu überlegen, was davon auch den Lernbeeinträchtigten noch beigebracht werden könnte.

(d) Ein auffälliges Merkmal von traditioneller Lehrplanarbeit ist das Prinzip der engen Fachbindung. Dieses Prinzip muß überwunden werden. Wir brauchen fachübergreifende Ansätze, die sich auch in der Kommissionszusammensetzung und der methodischen Qualität der Lehrplanarbeit widerspiegeln.

(e) In einem Rahmenplan zur Öffnung von Schulen hat der Kultusminister in Nordrhein-Westfalen pädagogische Leitideen zur zeitgemäßen Ausgestaltung des Schullebens formuliert. Darin wird die Lebenswirklichkeit der Kinder als Ausgangspunkt für Lernen genannt; das produktbezogene Lernen und Arbeiten in der Schule seien zu fördern, ebenso ganzheitliches

Lernen, interessengeleitete Lernprozesse, die Eigenständigkeit und Eigen-tätigkeit (i. w. S. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1988, 21). Nach diesem Rahmenplan werden alle Schulen ermutigt, ihre Aktivitäten und pädagogischen Modelle einer *Dokumentationsstelle* mitzuteilen. Dar-aus entsteht eine landesweite Dokumentation. Diese Dokumentation zeigt, wo im schulischen Bereich Arbeitsschwerpunkte gesetzt werden, welche innovativen Ansätze Schulen weiterführen können und welche Vorausset-zungen bei den Partnern der Schule für eine Kooperation vorliegen und wie diese noch besser nutzbar sind. Mit Hilfe der Dokumentation werden schulübergreifende Formen der Zusammenarbeit angeregt. Herausragende Beispiele haben die Chance einer Förderung (vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1988; vgl. auch Warm 1992 für Schleswig-Holstein).

Anmerkungen

- 1 Eine Lehrplanrevision, die nicht nur nachbessert, hat den Auftrag, klare Gestaltungsimpulse zur Schulentwicklung und Erneuerung der Inhalte zu erarbei-ten. Sie bedient sich der methodisch geleiteten Analyse und gemeinsamen Suche nach Möglichkeiten, in den Fächern und Lerngebieten auf Schlüsselprobleme konstruktive Antworten zu finden. „Methodisch geleitet“ meint die Anwendung von Kommunikationstechniken und Arbeitsformen, die geeignet sind, Lernpro- zesse zwischen den Ebenen und Beteiligten herauszufordern und die Gestaltungs- produktivität in den Lehrplankommissionen sicherzustellen. Eine unter vielen bewährten Kommunikationsmethoden ist die Curriculum-Konferenz (Frey 1981). Die kommunikative Qualität des Lehrplanprozesses ist wohl kein Garantieschein für pädagogische Vielfalt. Sie kann jedoch den Weg dorthin bereiten. Im Blickpunkt steht dabei ein Lehrplan, der zentrale Elemente der Schulkritik aufnimmt, Forschungswissen auswertet und demographischen Entwicklungen Rechnung trägt.
- 2 Schweden evaluiert zur Zeit das Schulwesen unter dem Aspekt zukünftiger Umverteilungsstrategien, und in den Niederlanden wird eine Gesetzesnovelle vorbereitet, die ab 1995 eine stärkere Regionalisierung vorsieht. Das hat nicht nur Konsequenzen für die Mittelverteilung, sondern auch für das Curriculum der einzelnen Schulen und den staatlichen Lehrplan.
- 3 Einen interessanten Hinweis zur Frage stärkerer Entscheidungsoffenheit finden wir in einem Lehrplanartikel von Hacker (1989). Nach den Vorstellungen des Deutschen Juristentages sollen Lehrpläne, so Hacker, künftig nicht mehr als Verwaltungsvorschriften, sondern als Rechtsverordnungen erlassen werden (i. w. S. 1976). Nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts sind Lehrpläne als „wesentliche Materialien“ einzustufen und fallen daher in die Zuständigkeit der Landesparlamente, „allerdings nur in der grundrechtlich bedeutsamen Substanz“ (ebenda, 1976).
- 4 Allerdings waren Lehrpläne in den letzten Jahrzehnten nie alleiniges Ordnungs- instrument für Bildungsinhalte. Hopmann (1989) findet in seiner lehrplangeschicht- lichen Analyse sekundäre Lehrplanbindungen, sei es in Gestalt pädagogischer Medien, Schulbücher, Handreichungen zum Unterricht, Studentafeln, Verord- nungen oder Lehrmittel. Die Normierungsgewalt von Lehrplänen wird also schon längst relativiert.
- 5 Haft/Hopmann/Frey u. a. haben 1986 eine empirische Analyse der Lehrplanarbeit in Kommissionen vorgelegt. Dieser Untersuchung zufolge sind Lehrplanentschei-

dungen keinesfalls, wie gelegentlich angenommen, exklusives Regulativ für die pädagogische Arbeit. Eine Vielzahl vorgelagerter Personal- und Sachentscheidungen bestimmen die Revision; Instrumente wie zum Beispiel Studentafel, Prüfungsordnungen und Lehrpläne für andere Klassen- und Schulstufen (ebenda, S. 153) sind einflußreiche Bedingungen, die den Lehrplan begleiten oder auch überformen.

Literatur

- Berk, L. E. 1992: The extracurriculum. In: Jackson, P. W. (ed.): Handbook of research on curriculum. New York: McMillan, 1002–1043
- Brauer-Schröder, Margarete 1988: Umriss einer Neuorientierung für das Unterrichtsfach Hauswirtschaft im Bundesland Bremen. Frankfurt: Haag & Herchen
- Brunner, J./Eigenmann, J./Mayer, B./Schmid, K. 1979: Die Leitideen: Ziele für die Primarstufe auf anthropologischer und didaktischer Grundlage. Zug: Klett und Balmer
- Buck, P.: Planung für situativen Unterricht. In: Die Deutsche Schule 71 (1979) 7/8, 449–462.
- Deutscher Juristentag 1980: Schule im Rechtsstaat. Bd. 2: Gutachten für die Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. München
- Dierks, W. 1988: Leitlinien für Chemieunterricht und Chemielehrpläne der Sekundarstufe II: Schülervorstellungen, Kommunikationsfähigkeit, komplexes Denken. Kiel: IPN
- Duncker, L. 1987: Die Suche nach neuen Lernformen. Widersprüche zwischen Gegenwarts- und Zukunftsbezug als Herausforderung für die Schule. In: Die Deutsche Schule. 81, 1987, 3, 320–329
- Fend, H. 1987: „Gute Schulen – Schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hg.): Qualität von Schule. Heft 1 der Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, 55–79
- Hameyer, U. 1972: Bildungspläne kritisch befragt – Ergebnisse einer Umfrage und vergleichenden Analyse. In: Die Deutsche Schule 64, 1972, 623–631
- Hameyer, U. 1991: Curriculum theory. In: Lewy, A. (ed.): Encyclopedia of Curriculum. London: Pergamon
- Hameyer, U. 1992a: Die innere Qualität innovativer Grundschulen. In: Hameyer, U./Lauterbach, R./Wiechmann, J. (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 77–103
- Hameyer, U. 1992b: Innovative Schulprofile. Lehrersein heute auf dem Prüfstand. In: Die Grundschule 1992, 2, 51–54
- Hameyer, U./Dudek, H./Friis, H./Strenge, B. 1992: AKTIF – Alle können Teilhaben an Ideen und Fertigkeiten. Ein Lernangebot für die 3. bis 7. Klasse. Kiel: Schmidt & Klaunig (2. Auflage)
- Hentig, H. von 1985: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart: Reclam
- Hopmann, S. 1988: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften
- Künzli, R. 1986: Topik des Lehrplandenkens I. Kiel: Mende
- Kuhlmann, C. 1987: Entdeckendes Lernen und Basisqualifikationen – Entdecken von Wirklichkeiten. In: Hameyer, U.: AKTIF – Erfahrungsberichte und Studien. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, 134–144

- Kuhlmann, C./Möhlenbrock, R. 1988: Stand und Perspektiven der Lernplanung im Land Bremen. Bremen: Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 1988: Rahmenkonzept, Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schulen. Düsseldorf: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen
- Lichtenstein-Rother, I. 1992: Veränderte Lebenswelt als Impuls für Innovationen in der Grundschule. In: Hameyer, U./Lauterbach, R./Wiechmann, J. (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 55–69
- Ministerie von Onderwijs en Wetenschappen 1989: Richness of the uncompleted. Challenges facing Dutch education. Den Haag
- MNU 1989: Chemie – Empfehlungen zur Gestaltung von Chemielehrplänen. Gießen: Foto Druck Lenz
- Rolff, H.-G./Klemm, K./Tillmann, K.-J. 1986: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 4. Weinheim: Beltz
- Roth, H. 1968: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Die Deutsche Schule 60, 1968, 2, 63–76
- Schön, D. A. 1991: Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass
- Steffens, U./Bargel, T. (Hg.) 1987: Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Hefte 1 und 2 der Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung
- Van Velzen, W. G./Miles, M. B./Ekholm, M./Hameyer, U./Robin, D. 1985: Making school improvement work. A conceptual guide to practice. Leuven: Acco
- Velzen, B. van 1992: Reform der Primarschule in den Niederlanden. In: Hameyer, U./Lauterbach, R./Wiechmann, J. (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 294–305
- Wallrabenstein, W. 1992: Anlässe und Umriss einer aufklärenden Pädagogik in der Grundschule. In: Hameyer, U./Lauterbach, R./Wiechmann, J. (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 318–329
- Warm, U. 1992: Bildungspolitik – Triebfeder für eine neue Qualität der Grundschule? In: Hameyer, U./Lauterbach, R./Wiechmann, J. (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109–123
- Weniger, E. 1952: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim, Beltz, 2. Aufl. 1956
- Westphalen, K. 1990: Lehrplanarbeit. In: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hg.): Pädagogische Positionen. Ein Leitfaden für Lehrer aller Schularten. Donauwörth: Auer, 68–82
- Wierichs, G. 1990: Wissenschaftsorientierung von Unterricht – ein wichtiges didaktisches Prinzip. In: Die Deutsche Schule 82, 1990, 1, 57–70
- Zimmer, J. 1982: Situationsansatz und interkulturelle Erziehung. Bericht über zwei Modellversuche in Berliner Kindergärten und Grundschulen. In: Die Deutsche Schule 74, 1982, 5, 270–278

Uwe Hameyer, geb. 1949; Professor Dr. phil.; seit 1973 Mitarbeiter am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel, seit 1989 Wiss. Direktor am IPN, seit 1990 Lehrstuhl für Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Kiel.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Kiel, Institut für Pädagogik, Olshausenstr. 75, 2300 Kiel 1