

Freund, Bärbel; Menck, Peter; Stalz, Manfred; Wierichs, Georg

Leitideen fuer die Lehrplanarbeit

Unterrichtswissenschaft 20 (1992) 2, S. 112-125



Quellenangabe/ Reference:

Freund, Bärbel; Menck, Peter; Stalz, Manfred; Wierichs, Georg: Leitideen fuer die Lehrplanarbeit - In: Unterrichtswissenschaft 20 (1992) 2, S. 112-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-360400 - DOI: 10.25656/01:36040

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-360400>

<https://doi.org/10.25656/01:36040>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

Herausgeber:

Frank Achtenhagen, Jürgen Baumert, Gunther Eigier,
Hans-Jürgen Krumm, Heinz Mandl, Rolf Oerter,
Peter Strittmatter, Walther Zifreund

Geschäftsführender Herausgeber:

Prof. Dr. Peter Strittmatter, Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Universität des Saarlandes, Postfach, 6600 Saarbrücken

Schriftleitung: Prof. Dr. Norbert M. Seel, Deutsches Institut für Fernstudien
an der Universität Tübingen (DIFF), Konrad-Adenauer-Str. 40-44, 7400 Tübingen,
Telefon (0 70 71) 97 93 18, Telefax (0 70 71) 97 0100

Manuskripte werden jederzeit an die Schriftleitung erbeten. Es werden ausschließlich
Originalbeiträge angenommen. Für unverlangte Einsendungen wird keine Haftung
übernommen. Rücksendung erfolgt nur, wenn entsprechendes Rückporto beiliegt.

Die Zeitschrift wird regelmäßig in nationalen und internationalen Informationsdien-
sten erfasst, u.a. in PSYINDEX und dem Referatedienst Psychologischer Index der
Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier.

Verlag: Juventa Verlag GmbH, Ehretstraße 3, 6940 Weinheim

Verantwortlich für Anzeigen: Thekla Steinmetz, Juventa Verlag GmbH,
Ehretstraße 3, 6940 Weinheim, Telefon (0 62 01) 6 10 35, Telefax (0 62 01) 1 31 35.
Zur Zeit gilt Anzeigenpreisliste Nr. 3 vom 1. Januar 1988.

Erscheinungsweise: „Unterrichtswissenschaft“ erscheint vierteljährlich, jeweils im
Januar, April, Juli und Oktober. Einzelheft DM 24,—; Jahresabonnement DM 82,—,
für Studierende (bei Vorlage einer Studienbescheinigung) DM 69,—; jeweils inkl.
MWSt, zuzüglich Versandkosten. Der Gesamtbezugspreis (Abonnementspreis inkl.
Versandspesen Inland DM 4,—) ist preisgebunden.

Bestellungen an den Juventa Verlag GmbH, Ehretstraße 3, 6940 Weinheim, oder
über den Buchhandel. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Jahresende.

Gesamtherstellung: Neumann Druck, Heidelberg

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind
urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das
gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

ISSN 0340-4099

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

20. Jahrgang/Heft 2/1992

Albrecht Leuteritz, Hans Gerhard Künzing: Spielerische Improvisationsübungen und ihre Auswirkungen auf die nichtverbale Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit 98	
Bärbel Freund, Peter Menck, Manfred Stalz, Georg Wierichs: Leitideen für die Lehrplanarbeit	112
Heinz Mandl, Manfred Prenzel, Cornelia Gräsel: Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung	126
Heiner Drerup: Medienforschung und Medienpädagogik — Vermittlungsprobleme	144
Horst Dichanz, Uwe Hasebrink: Zur Erforschung des medialen Verhaltens	162
von Lehrern	
Buchbesprechungen	182

Bärbel Freund, Peter Menck, Manfred Stalz,
Georg Wierichs

Leitideen für die Lehrplanarbeit

Guidelines for Curriculum Developments

1984/85 wurde von einer Arbeitsgruppe am Kieler Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften HALLERs schriftliche Befragung von Mitgliedern staatlicher Lehrplankommissionen aus dem Jahre 1970 wiederholt.

In dem Aufsatz wird von den Ergebnissen berichtet, die eine Inhaltsanalyse der bislang nicht ausgewerteten Antworten auf die Frage nach den „didaktisch-methodischen“ bzw. „gesellschaftspolitischen Leitideen für die Bildungsziele des Lehrplans“ erbrachte.

Dabei leitete das Interesse an einer systematischen Kritik der Lehrplanarbeit mit Hilfe des Modells von Erich WENIGER die Auswertung.

Die Ergebnisse zeigen:

1. Gesellschaftliche Interessengruppen, der Staat und die Lehrer treten bei der Frage nach „Leitideen für die Bildungsziele des Lehrplans“ als Orientierungen in den Hintergrund zugunsten von Orientierungen an Schülern und der Strukturen des jeweiligen Faches.
2. Im Vergleich der beiden Befragungen zeigen sich die Unterschiede zwischen den Orientierungen 1970 und 1984/85. Die didaktische Diskussion zwischen 1970 und 1980 in der Bundesrepublik ist offensichtlich nicht ohne Einfluß auf die Leitideen geblieben, an denen Lehrplankonstrukteure ihre Arbeit orientieren.

In 1984/85 Haller's empirical study from 1970 to investigate the work of state-run curriculum commissions was similarly conducted again by a study group of the Institute for Science Education at Kiel University. Both studies were based on a survey of as many commission members as possible. The essay covers the results from an analysis of the answers to questions concerning „didactic-methodical“ and „socio-political guidelines to educational aims of the curriculum“ which had not yet been interpreted.

The evaluation was directed by the interest in a systematical critical review of curriculum Development according to a model brought up by Erich Weniger. The study

1. reveals a destine! shift in emphasis concerning the guidelines for educational aims of the curriculum: interest groups, the state, and the teachers lose importance as a means of orientation in favour of students interests and the structure of the respective subjects.
2. Comparison of both surveys shows significant differences in orientation between 1970 and 1984/85. Obviously, the educational debate in the FRG between 1970 and 1980 has left distinct marks on the guidelines that had served curriculum developers until then.

1970 hatte Hans-Dieter Haller im Rahmen eines Curriculumprojekts (Flechsig u.a. 1969) Mitglieder von Lehrplankommissionen nach Randbedingungen, Strukturen, Problemen, Zielen ihrer Lehrplanarbeit gefragt (Haller 1973). Eine Arbeitsgruppe am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel hat die Befragung 1984/85 in modifizierter Form wiederholt (Haft u.a. 1986). Die generelle

Arbeitshypothese für diese letztere war, „daß sich die Strukturen der Lehrplanentwicklung durch die Lehrplankommissionen seit der ersten empirischen Untersuchung durch *Haller* . . . nicht einschneidend geändert haben.“ (ebd., S. 157)

Sie konnte nur in unwesentlichen Details widerlegt werden:

„Diese Vermutung wurde weitgehend bestätigt. Veränderungen innerhalb der Kommissionsarbeit (z.B. die Verallgemeinerung des Prinzips 'je Fach eine Kommission') haben keine neuen Elemente in die Lehrplanarbeit eingeführt, sondern können als strukturelle Angleichung der Lehrplanarbeiten für verschiedene Schularten hauptsächlich an die im gymnasialen Bereich geübte Praxis interpretiert werden.“ (ebd.)

Die Befragung umfaßte vornehmlich geschlossene Fragen, daneben einige offene, die nach Kategorisierung der Antworten ausgewertet werden konnten. Zwei Fragen jedoch, nämlich die nach den „didaktisch-methodischen“ bzw. „gesellschaftspolitischen Leitideen für die Bildungsziele des Lehrplans“, wurden wie schon bei *Haller* vorerst nicht ausgewertet. Einen Versuch, das nachzuholen, legen wir hier vor.¹

Die Frage

Es sind zwei Interessen, die diese Auswertung leiten, ein methodisches und ein inhaltliches; zunächst zum ersteren:

Fragebogen und Auswertung der Kieler Arbeitsgruppe hatten — wie die von *Haller* — auf „Strukturen der Lehrplanarbeit“ gezielt. Es standen dabei vor allem harte und weiche Sozialdaten (z.B. die Bereiche, in denen die Befragten arbeiten oder ihre Lektüregewohnheiten), manchmal auch Einschätzungen der Befragten (z.B. der Gründe, die zur Reform führten) zur Verfügung. Hieraus wurden, wie eingangs berichtet, Schlüsse auf Struktur und Intentionalität von Lehrplanarbeit gezogen. Ein Verfahren, das sich vornehmlich auf objektiv faßbare Daten stützt, ist einerseits insofern valide, als die Interpretationen nicht etwa durch Selbsttäuschungen der Befragten belastet sind. Andererseits laufen die Fragebogenkonstrukteure und -Interpreten Gefahr, die von ihnen hypothetisch unterstellten Strukturen für die Realität zu nehmen und die Deutungen der Beteiligten unzulässig zu vernachlässigen. Die Auswertung der Fragen nach den Leitideen kann zur Kontrolle dienen. Die Antworten müßten also in der Tendenz mit denen übereinstimmen, die auf entsprechende andere Fragen gegeben wurden. Man sollte also beispielsweise erwarten, daß dort, wo es von Anfang an „gemeinsame Vorstellungen . . . von den Aufgaben des Fachs“ gab (vgl. *Haft u.a.*, S. 108), auch bei den Leitideen so etwas wie Fachorientierung identifiziert werden könnte (vgl. unten Tabelle 1, unsere Kategorie 6: „Fach“).

Das inhaltliche Interesse zielt auf eine systematische Kritik der Lehrplanarbeit mit Hilfe eines allgemeinen Modells derselben. Dieses Modell geht auf Erich *Weniger* (1952) zurück und ist — nach unserer

Einschätzung — durch die Curriculumtheorie noch nicht überholt. Gemäß seiner Theorie müßte Lehrplanarbeit auf die folgenden Instanzen Bezug nehmen:

- die „objektiven“ oder „geistigen“ Mächte, gesellschaftliche Interessengruppen;
- die Lehrer, die in ihrer Person den Bestand dessen verkörpern, was die Erwachsenengeneration der Tradition für würdig hält, und die das den Schülern in spezifischer Weise nahezubringen haben;
- die Schüler, die heranwachsende Generation, die sich dieses in lebendiger Auseinandersetzung aneignen sollen.

Man könnte sich den Zusammenhang — stark vereinfacht — so veranschaulichen:

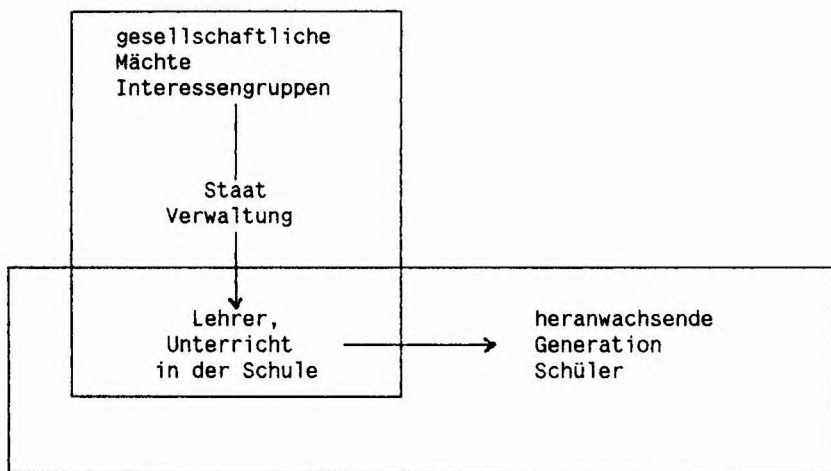


Abbildung 1:
Ein Modell von Lehrplanarbeit (nach E. Weniger 1952)

Allen genannten Untersuchungen war bisher zu entnehmen, daß Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik sich faktisch nicht in diesem komplexen Feld, sondern an einem vom Staat geregelten („staatliches Verwaltungshandeln“, Hopmann 1988) Regelkreis: Schule — Schule, orientiert, also etwa so, wie in Abbildung 2 veranschaulicht.

Wenn man die „Leitideen“ als „Orientierungen für Lehrplanarbeit“ interpretiert, dann versprechen die Antworten auf die besagten beiden Fragen weitere Indizien, die eine Überprüfung des Wenigersütiens Modells erlauben.

Auf der Basis des Gesagten formulieren wir vier Hypothesen:

1. Alle möglichen Instanzen (s. Abbildung 1) treten tatsächlich als Orientierungen von Lehrplanarbeit auf.
2. Es gibt keine Unterschiede zwischen den Orientierungen, die für die beiden Zeitpunkte (1970 und 1984/85) ermittelt werden können.

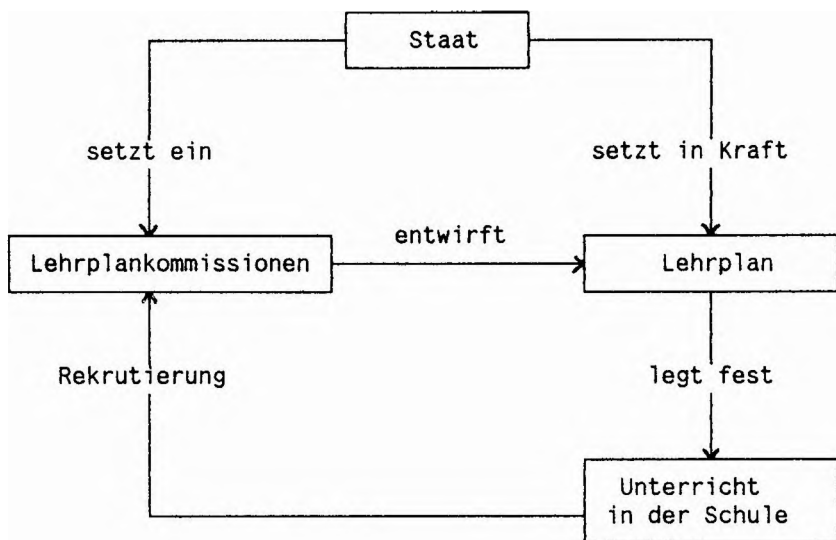


Abbildung 2:
Die Praxis von Lehrplanarbeit (in Anlehnung an Haller 1973 und Haft u.a. 1986)

3. Die aus den Leitideen zu erschließenden Orientierungen verteilen sich einigermaßen gleich auf relevante Sozialdaten und Aspekte der Kommissionsarbeit der Befragten.
4. Die Orientierungen, die aus den Fragen nach den Leitideen entnommen werden können, hängen nicht mit denjenigen zusammen, die aus den übrigen Antworten erschlossen wurden.

Die zweite Hypothese kann allerdings nur unter Vorbehalt geprüft werden: Haller hatte etwas anderes gefragt als die Kieler Arbeitsgruppe: „Wenn Sie die *didaktisch-methodischen* (bzw. gesellschaftspolitischen, d.A.) Leitideen für die Bildungsziele der Lehrpläne, an deren Entwicklung Sie mitgearbeitet haben, auf einen Nenner bringen sollten, wie würden Sie (trotz der Problematik dieser Kürze) diese Leitideen formulieren?“ (Haller 1973, S. 348 f.)

Dagegen:

„Versuchen Sie, Ihre *didaktisch-methodischen* (bzw. gesellschaftspolitischen, d.A.) Leitideen für die Bildungsziele des Lehrplans ganz kurz zusammenzufassen“ (Haft u.a. 1986, S. 204).

Hallers Fragen zielten also auf das von den Befragten erarbeitete Produkt, während die Kieler Arbeitsgruppe nach den Orientierungen der Produzenten gefragt hat. — Wir werden gleichwohl einen Vergleich durchführen und sehen uns dazu aus dem Grunde berechtigt, der die Kieler Arbeitsgruppe zur Umformulierung der Hallerschen Frage bewogen hat: Die Antworten müssen allemal auch als Antworten der Befragten und dürfen auch bei Haller nicht als solche der ganzen Kommission interpretiert werden. Im übrigen ist auch die Frage in der follow-up-Studie nicht eindeutig: „Ihre“ kann Singular und Plural sein

und bezöge sich im letzteren Falle ebenfalls auf die ganze Kommission. — Immerhin sind Schlußfolgerungen aus der zweiten Hypothese mit einiger Unsicherheit belastet.

Die Methode

Als Methode der Auswertung verwenden wir die Inhaltsanalyse (s. hierzu Merten 1983). Genauer gesagt, handelt es sich um eine „Frequenzanalyse“, bei der die Auftretenshäufigkeit vorweg bestimmter, theoretisch relevanter und in Kategorien sortierter Themen ausgezählt wird. Wenn die hieraus abgeleiteten Aussagen über — in unserem Falle — die Orientierungen der Befragten valide sein sollen, so muß vorausgesetzt werden, daß diese die und nur die Orientierungen genannt haben, die sie bei ihrer Lehrplanarbeit tatsächlich leiten bzw. geleitet haben. Die Voraussetzung ist in dieser strengen Form nicht erfüllt: Bei derartigen Befragungen muß prinzipiell eine Differenz zwischen handlungsleitenden und (nachträglich) geäußerten Orientierungen unterstellt werden. Allerdings gibt es keine Hinweise auf weitere systematische Verzerrungen: Die Befragungssituation war anonym (schriftliche Befragung mit anonymer Auswertung), so daß es für die Befragten keine Indizien dafür gab, daß bestimmte Antworten erwünscht sein könnten. Allenfalls die Versendungsart bei der Befragung von 1984 könnte Verzerrungen produziert haben: Die Fragebogen wurden von den Ministerien bzw. Landesinstituten verschickt. Wir betrachten demnach die Validität als ausreichend und werden bei der Formulierung der Ergebnisse an ihre prinzipiellen Grenzen erinnern.

Datenbasis sind die Antworten, die die Befragten auf die genannten Fragen gegeben haben. Die Antworten auf beide Fragen (nach den „gesellschaftspolitischen“ und den „didaktisch-methodischen“ Leitideen) werden dabei als *ein* Text gelesen und ausgewertet. Über alle Fragebögen gesehen, produzieren die Fragen unterschiedlich akzentuierte Antworten; im einzelnen gehen didaktisch-methodische und gesellschaftspolitische Leitideen allerdings ineinander über; einige der Befragten weisen darauf ausdrücklich hin.

Bei der Bildung von Kategorien muß man neben dem theoretischen Rahmen auch das Material selbst benutzen. Da die Datenbasis aus Antworten auf bestimmte Fragen besteht, ist zunächst so etwas wie ein allgemeines Format der Daten impliziert: „Der Lehrplan (bzw. meine Lehrplanarbeit) orientiert sich an (Instanz).“ Die Instanzen, die im Material erscheinen, werden dann zur Bildung von Kategorien benutzt und, wie gesagt, als *Orientierungen für die Lehrplanarbeit* interpretiert (s. Tabelle I).²

Ein Beispiel:

„Ein Lehrplan in dem Fach muß so gegliedert/aufgebaut sein, daß er wirklichkeitsbezogene Situationen mit fachsystematischen Lernzielen

sinnvoll verknüpft. Ein solchermaßen konzipierter Lehrplan soll handlungsorientiertes Lernen ermöglichen und damit von *nur* fachsystematischem Lernen befreien. (Fr. 69) — Der Lehrplan sollte für *alle Schüler* gleichermaßen *ähnliche* Lernziele/Themen/Unterrichtseinheiten aufweisen. Eine themenorientierte Trennung/Aufteilung des Lernstoffes für Schüler aus den drei herkömmlichen Schularten ist abzulehnen. Alle Schüler sollen eine fundierte Allgemeinbildung erhalten. (Fr. 70)“³

Tabelle 1:

Orientierungen für die Lehrplanarbeit: Die Kategorien und Beispiele

-
- 1 STRUKTUR LEHRPLAN
Anforderungen an die Struktur des Lehrplans (an seine Sprache, seine Form oder seinen Umfang)
Beispiele: Verständlichkeit; offene Form ohne curriculare Feinziele; Stoffentlastung
 - 2 SCHÜLER FACH
fachlich bestimmte Erwartungen an Kenntnissen, Fähigkeiten oder Verhalten der Schüler
Beispiel: Schüler sollen wesentliche Beziehungen zwischen Menschen und ihrem Lebensraum erfassen
 - 3 SCHÜLER ALLTAG
der Alltag (das zukünftige Leben schlechthin, im besonderen der Beruf, das Studium oder auch die spätere Schul Karriere) als Maßgabe für Erwartungen an die Schüler
Beispiele: Vorbereitung auf das Leben in einer von Technik bestimmten Welt; Vorbereitung auf Berufswelt; Orientierung an der Studierfähigkeit; Vermittlung von Verhaltensdispositionen für Übergänge in die Oberstufe
 - 4 SCHÜLER BILDUNG
Erwartungen an Fähigkeit, Verhalten, Wissen der Schüler, wenn sie nicht als fachinhaltliche klar erkennbar sind und wenn eine Bedeutung für den Alltag nicht ausgewiesen ist
Beispiele: Sicherung grundlegender Kenntnisse und Fertigkeiten; Selbständigkeit
 - 5 SCHULTYP
Merkmale von Schultyp oder Schulart
Beispiel: Hauptschul gemäße Arbeitsweisen
 - 6 FACH
Logik oder Struktur des Faches
Beispiel: Physik als Naturwissenschaft - prototypisch dafür
 - 7 PRAXIS
die Praxis von Schule oder Unterricht
Beispiel: Stärkere Orientierung an der Schulpraxis
 - 8 MERKMALE SCHÜLER
Merkmale von Schülern, entweder allgemeine ("Schülerorientierung") oder bestimmte (Erfahrungen, Interessen, Alter, sonstige Voraussetzungen der Schüler)
Beispiele: Schülerorientierung; Erfahrungsbereich wird stärker berücksichtigt; Schülerinteresse; Altersgemäßheit; Berücksichtigung der individuellen Leistungsfähigkeit
 - 9 DIDAKTISCHE PRINZIPIEN
(im engeren Sinne)
Beispiele: das Exemplarische; Handlungsorientierung; Gruppenunterricht
 - 10 GESELLSCHAFTLICHE NORMEN
in der Gesellschaft durchweg akzeptierte oder als akzeptiert unterstellte Normen
Beispiele: Chancengleichheit; pluralistisch-demokratische Gesellschaft
 - 11 RECHTSNORMEN
Verweise auf vorgeordnete Normen wie Grundgesetz, Landesverfassungen und verbindliche, inhaltliche Vorgaben für die Lehrpläne
Beispiel: Konsequenzen aus GG Art 1-19; siehe RRL, S. 5 und 6
 - 12 LEHRER
Bedürfnisse, Interessen u.ä. der Lehrer, insbesondere die "methodische Freiheit"
Beispiel: Frei raum für den Lehrer ohne starke Gängelung im methodischen Bereich
 - 13 GESELLSCHAFT
gesellschaftliche Bedingungen, Interessen von gesellschaftlichen Gruppen
Beispiele: Zunehmende Freizeit; Wissenschaft
-

Hier nennt der Autor

- die Struktur des Lehrplans: „gegliedert/aufgebaut“ sowie „ähnliche Lernziele“ und „themenorientierte Trennung/Aufteilung des Lehrstoffes“;
- zwei didaktische Maximen: „wirklichkeitsbezogen“ sowie „handlungsorientiert“;
- die Logik des Fachs: „fachsystematisch“; er spricht
- die Schulart an: „die drei herkömmlichen Schularten“, und er nennt
- Anforderungen an die Schüler: „fundierte Allgemeinbildung“.

Wir interpretieren seine Antwort auf die beiden Fragen als Hinweis auf Instanzen, an denen er sich bei der Entwicklung von Bildungszielen des Lehrplans orientiert.

Die Ergebnisse

Zunächst geben wir die Häufigkeitsverteilungen für beide Befragungen wieder (Tabelle 2).

Tabelle 2:
Orientierungen für die Lehrplanarbeit (Leitideen) 1970 und 1984

ORIENTIERUNG an:	Gesamt	1970		1984		SIGN,	C
		N	X von 247	N	% von 467		
STRUKTUR LEHRPLAN	242	116	42	126	27	»	.13
SCHÜLER FACH	310	99	36	211	45		
SCHÜLER ALLTAG	182	42	15	140	30	*	.14
SCHÜLER BILDUNG	279	94	34	185	40		
SCHULTYP	35	7	3	28	6	*	.08
FACH	203	64	23	139	30		
PRAXIS	66	11	4	55	12	»	.12
MERKMALE SCHÜLER	175	26	9	149	32	*	.22
DIDAKT. PRINZIPIEN	259	60	22	199	43	«	.17
GESELLSCH. NORMEN	106	89	14	67	14		
RECHTSNORMEN	62	13	5	49	10	♦	.10
LEHRER	64	23	8	41	9		
GESELLSCHAFT	110	53	19	57	12	»	.09
Nennungen	2993	647		1446			
ANZAHL der							
Personen	741	274		467			
(ohne missing values)							

Betrachten wir die Verteilung der Häufigkeiten über beide Befragungen hin, so lassen sich drei Schwerpunkte erkennen:

1. Orientierungen an den *Schülern* (Kategorien 2-4,8; zu diesen würden wir noch die Orientierung an didaktischen Prinzipien, Kategorie 9 hinzunehmen, s.u.;

2. Die Orientierung am *Fach*: Struktur und Logik des Faches (Kategorie 6) sowie fachliche Lernziele der Schüler (Kategorie 2); und

3. Vorgaben für die *Struktur des Lehrplans* (Kategorie 1).

Vergleichsweise selten sind gesellschaftliche Randbedingungen (Kategorie 13) und allgemeine, (bildungs-)politische Normen (Kategorie 10) sowie Rechtsnormen (Kategorie 11); noch seltener Lehrer und ihre Interessen (Kategorie 12), die Praxis von Schule und Unterricht (Kategorie 7) oder gar Merkmale des Schultyps (Kategorie 5).

Das Ergebnis ist bemerkenswert. In den Befragungen von *Haller* und der Kieler Arbeitsgruppe kamen die *Schüler* nicht vor: in den Fragen nicht und dementsprechend auch nicht in den Antworten auf die geschlossenen Fragen. Auch das *Fach — seine Logik und Struktur* — erschien nur in wenigen Fragen (in denen nach den Vorgaben, den Qualifikationen der Mitglieder, bei den „gemeinsamen Vorstellungen“ und dem „Stellenwert unterschiedlicher Argumente“; s. dazu *Haft u.a.* 1986). Hier, wo in offener Form nach den „Leitideen“ gefragt wurde, zeigte sich, daß diese beiden „Instanzen“ in dem Kontext von Lehrplanarbeit durchaus eine Rolle spielen, ja, sie werden vergleichsweise häufig als *Orientierungen der Lehrplanarbeit* in Anspruch genommen.

Die *Hypothese 1 darf als widerlegt gelten*: Gesellschaftliche Interessengruppen, der Staat (allenfalls durch Lehrplanvorgaben vertreten) und interessanterweise die Lehrer treten bei der Frage nach „Leitideen für die Bildungsziele des Lehrplans“ als Orientierungen in den Hintergrund zugunsten von Schülern und des jeweiligen Faches.

Wir kommen nunmehr zum *Vergleich der beiden Befragungen* und damit zur Hypothese 2. Es fällt sofort ins Auge, daß es eine Reihe von signifikanten⁴ Unterschieden gibt: So nahm der Anteil derer ab, die als Orientierung Vorgaben für die Lehrplanarbeit bzw. gesellschaftliche Bedingungen nannten. Die bemerkte Schülerorientierung hat hingegen signifikant zugenommen; weiterhin gab es eine Zunahme bei der Orientierung an der Praxis von Schule und Unterricht sowie am Schultyp und an allgemeinen Rechtsnormen. — Die Unterschiede sind von geringer, in zwei Fällen immerhin von mittlerer praktischer Bedeutsamkeit.

Mit der schon bei der Kategorienbildung angewendeten Mischung von theoretischen Überlegungen und Dateninspektion versuchten wir, die „didaktischen Prinzipien“ (Kategorie 9) in einem zweiten Durchgang noch näher zu untersuchen. Wegen der nahezu unüberschaubaren Disparatheit der Nennungen (für 1970 haben wir 71, für 1984 152 unterschiedliche Prinzipien bei 78 bzw. 331 Nennungen gezählt) ist es nicht einfach, die einzelnen Prinzipien trennscharf voneinander bestimmten Kategorien zuzuordnen; wir haben es gleichwohl versucht. Das Ergebnis ist in Tabelle 3 wiedergegeben:

Tabelle 3:
Verteilung der „didaktischen Prinzipien“ (gemäß Tabelle 1)

PRINZIP	1970	1984	SUMME	C
TÄTIGKEITEN, SCHÜLER	24 (17)	131 (36)	155	
TÄTIGKEITEN, LEHRER	23 (19)	82 (53)	195	
FACHORIENTIERUNGEN	19 (19)	28 (14)	47	.18
BILDUNG, SACHE	9 (3)	37 (12)	46	
BILDUNG, FORMAL	2 (2)	14 (14)	16	
KOMMUNIKATION	1 (D)	11 (7)	12	
ÖFFNUNG	—	19 (8)	19	
SONST	-	9 (8)	9	

Anzahl der Nennungen (genannten Prinzipien)	78 (71)	331 (152) 409 (223)
---	---------	---------------------

Gemäß unserer Hypothese 2 halten wir hier fest: 1984 werden relativ mehr Prinzipien genannt, und die Verteilung unterscheidet sich in zwei Hinsichten von der von 1970: Fachorientierungen werden signifikant häufiger genannt, wenn auch insgesamt nicht oft; und neu sind Kriterien, die auf „Öffnung“ des Unterrichts abzielen.

Die *Hypothese 2* kann demnach in ihrer pauschalen Form *nicht beibehalten werden*. In erster Näherung können wir von einer signifikanten und bedeutsamen Verschiebung in Richtung auf mehr Schüler- und didaktische Orientierung sprechen bei gleichzeitiger Abnahme der Orientierung an Vorgaben für die Lehrplanarbeit.

Als Ergänzung zu diesem Arbeitsgang wurden die Leitideen einer Clusteranalyse unterzogen⁵. Es sollte geprüft werden, ob sich Gruppen von Leitideen identifizieren lassen und — gegebenenfalls — ob diese in beiden Populationen übereinstimmen. Die Dendrogramme sind in den Abbildungen 3 und 4 dargestellt.

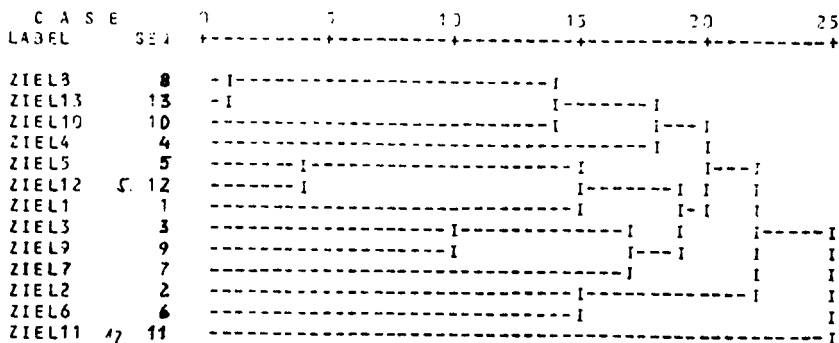


Abbildung 3: Clusteranalyse der „Leitideen“ (1970)

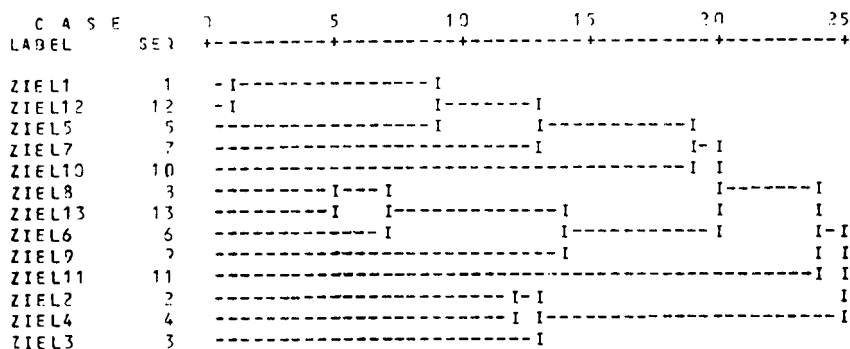


Abbildung 4: Clusteranalyse der „Leitideen“ (1984)

Für 1984 legen die Daten eine Struktur mit drei Clustern nahe (von denen die Kategorien 10 und 11 nicht erfaßt werden; vgl. Abb. 4). 1970 ist die Datenlage nicht so eindeutig; am ehesten könnte man eine Struktur mit vier Clustern auszeichnen (bei der die Kategorien 4, 7, 11 unberücksichtigt blieben; vgl. Abb. 3). Die Strukturen unterscheiden sich in wichtigen Zügen. Wenn man versucht, sie gemäß den jeweiligen Leitideen inhaltlich zu charakterisieren, dann sieht das etwa so aus:

1970:

1. (Unterricht) (Kategorien 8, 13, 10)
2. Schule als Institution (Kategorien 12, 5, 1)
3. (Didaktik) (Kategorien 9, 3)
4. Fach (Kategorien 2, 6)

1984:

1. Unterricht (Kategorien 8, 13, 6, 9)
2. Schule als Institution (Kategorien 1, 12, 5, 7)
3. Lernziele (Kategorien 2, 4, 3)

Dieses Ergebnis ist — aus methodischen Gründen — für sich genommen noch nicht sehr beweiskräftig, sondern eher von heuristischem Wert. Immerhin ist es, zusammen mit den aus Tabelle 2 ersichtlichen Verschiebungen, geeignet, die eingangs zitierte These (s. dazu auch Menck 1987, S. 366) zu modifizieren, die nämlich, daß die Curriculumdiskussion ziemlich spurlos an der Lehrplanarbeit vorübergegangen sei: Deren Strukturen haben sich — wie die Kieler Studie ergab — eher verfestigt als verändert; die Orientierungen der Beteiligten haben sich in summa allerdings offensichtlich verschoben. — Zu bedenken ist bei diesem Ergebnis, wie gesagt, daß der Vergleich mit einer gewissen, durch das Instrument, die Fragen des Fragebogens, verursachten Ungenauigkeit belastet sein kann.

Im nächsten Schritt wird die Hypothese 3 geprüft: Es gibt keine *Unterschiede* der Verteilung der Orientierungen *nach den Sozialdaten* der Befragten. Die Hypothese kann nur für die zweite Befragung geprüft

werden, weil für die erste der Zusammenhang der Fragen nach den „Leitideen“ mit den Sozialdaten nicht mehr rekonstruiert werden kann. — In der Tabelle 4 sind die signifikanten Zusammenhänge durch Angabe des Kontingenzkoeffizienten ausgewiesen.

Tabelle 4:
Zusammenhang von Leitideen, Persönlichkeitsmerkmalen und weiteren Variablen (1984)

LEITIDEE	ALTER	GESCHLECHT	SCHULART	FACH
STRUKTUR LEHRPLAN		0,10'		
SCHÜLER FACH		0,11'		
SCHÜLER ALLTAG				
SCHÜLER BILDUNG		0,11'		
SCHULTYP				
FACH				
PRAXIS			0, 18'	
SCHÜLERMERKMALE				
DIDAKT. PRINZIPIEN			0,16«	
NORMEN				0,22*
RECHTSNORMEN				
LEHRER				
GESELLSCHAFT				

Legende: 1) m + 2) w + 3) Gym. +
 4) Gym., Real. -; Grund, Sek.I +
 5) D, Spr, Soz +; N.wlss, Rei, P.mus -
 +: häufiger; -: weniger häufig

Angegeben sind die Kontingenzkoeffizienten, sofern der Zusammenhang statistisch signifikant ist.

Zusammenhänge mit den Sozialdaten gibt es beim Geschlecht der Befragten sowie mit Schulart und Fach, für das sie einen Lehrplan entwickelten, keine hingegen mit ihrem Alter. Männliche Mitglieder von Lehrplankommissionen orientieren sich häufiger an Strukturmerkmalen des Lehrplans; weibliche öfter an fachlichen und allgemeinen Erwartungen an die Schüler: Diese Differenzen sind von geringer praktischer Bedeutsamkeit und inhaltlich kaum zu interpretieren. Daß didaktische Prinzipien eher im Kontext von Grundschule und Sekundarstufe I (Lehrpläne für die gesamte Sekundarstufe 1) als von Gymnasium und Realschule als Orientierungen genannt werden, stimmt mit Alltagserfahrungen und dem Tenor der einschlägigen Literatur überein. Die Orientierung an der Schulpraxis könnte bei den Lehrplänen fürs Gymnasium vorwiegen, weil diese Schule eine lange und stabile Tradition hat. Und was die Orientierung an allgemeinen Normen angeht, so scheint es plausibel, daß — aus verschiedenen Gründen — für einige Fächergruppen mehr, für andere weniger Wert darauf gelegt wird.

Die *Hypothese 3* kann als — teilweise — widerlegt angesehen werden. Ehe weitergehende Schlüsse gezogen werden können, bedürfte es allerdings genauerer Untersuchungen als es die unsere ist.

Schließlich haben wir noch — Hypothese 4 — geprüft, ob Zusammenhänge bestehen zwischen den *Leitideen* und den Antworten auf andere, einschlägige Fragen der Kieler Befragung, nämlich nach

— dem Ausmaß, in dem es gemeinsame Vorstellungen in der Kommission gab (von den Aufgaben der Schule, des Faches, zu didaktisch-methodischen Leitideen und gesellschaftspolitischen Grundüberzeugungen);

— dem Stellenwert, den bestimmte Argumente (pädagogische, politische, fachliche, juristische, schulpraktische) in der Arbeit gehabt haben;

— dem Ausmaß von Lernziel- bzw. Inhaltsorientierung der Produkte;

— der Festlegung des Unterrichts durch das Produkt sowie

— der Einschränkung des Freiraums, den Lehrer im Rahmen des Lehrplans haben.

Von insgesamt 156 möglichen Zusammenhängen sind vier statistisch signifikant und nur einer von mittlerer praktischer Bedeutsamkeit. Eine solche Zahl von signifikanten Zusammenhängen liegt im Bereich des Zufalls. Zusammenhänge mit solchen Variablen, die für die Frage nach den Leitideen relevant erschienen waren, sind also nicht festzustellen. Insofern *muß* — wider Erwarten — *die Hypothese 4 beibehalten werden*.

Schluß

Blicken wir auf unsere Fragen zurück und resümieren wir: Was hat die Auswertung der Fragen nach den didaktisch-methodischen bzw. gesellschaftspolitischen Leitideen ergeben?

Vorweg: Die Antworten sind von einer Vielfalt und Differenziertheit, die es außerordentlich schwer machen, allgemeine Strukturen zu rekonstruieren, die ihnen unterliegen. Offensichtlich gibt es keine Fachsprache, auch nach der Curriculum- und Lernzieldiskussion nicht, in der Lehrplankonstrukteure sich über die Ziele ihrer Arbeit verständigen.

Sodann: Die offenen Fragen im Kontext einer Befragung, die vornehmlich auf „Strukturen der Lehrplanarbeit“ zielte, provozierten die Befragten offensichtlich, Orientierungen zu nennen, die sonst nicht systematisch abgefragt wurden: Orientierungen an den Schülern, an didaktischen Prinzipien, am Fach und an Vorgaben für die Struktur des Lehrplans. Nehmen wir dazu, daß unter die „didaktischen Prinzipien“ zum überwiegenden Teil Schüler- und Lehrertätigkeiten sowie Prinzipien des Lehrerhandelns („didaktische Prinzipien“ im engeren Sinne) subsumiert sind, dann kommt ein etwas anderer Sektor von Lehrplanarbeit in den Blick als der, den die früheren Analysen detailliert nachgezeichnet haben.

Um es mit *Weniger* zu sagen, den wir zuvor nur sehr pauschal referiert haben: Der Vorstellung von einer unvermittelten Orientierung an Instanzen und deren Interessen hatte er entgegengesetzt: „Alle anderen Mächte (sc. außer dem Staat, dem Träger des Lehrplans; d. A.) müssen sich um Bildungsmächte zu werden, eine Transposition ihrer Ziele und Gehalte in die Form der zweckfreien Bildung gefallen lassen“ (*Weniger* 1952, S. 62)

Die Schüler und ihre Bildung, das Fach — zu verstehen als Medium der Bildung —, didaktische Prinzipien, die den Ablauf der Bildungsarbeit in der Schule regulieren, und der Staat, der Rahmenvorgaben setzt: Wir vermuten, daß unsere Ergebnisse von der Seite der Lehrplankonstrukteure das theoretische Konzept stützen, das *Weniger* aus einer Analyse der Dokumente, der Lehrpläne, gewonnen hatte.

Seiner Analyse lag die Lehrplanarbeit der 20er Jahre dieses Jahrhunderts zugrunde. Wenn wir heute Orientierungen finden, die sich mit seinem Konzept erklären lassen, so stützt das die Ergebnisse der Kieler Vergleichsstudie. Die von den Lehrplankonstrukteuren genannten Orientierungen insgesamt verbleiben inhaltlich in dem Rahmen, der durch „Unterricht in der Schule“ abgesteckt ist (s. dazu auch *Menek* 1987 insbesondere seine These von der „Selektion des Selektierten“, S. 374 f.). Wir hatten nun erwartet, daß es auch im einzelnen bei den Leitideen keine signifikanten und bedeutsamen Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungen gibt. Das ist aber nicht der Fall: Wir haben Verschiebungen festgestellt, und das, was wir unter der Chiffre der „Schülerorientierungen“ zusammengefaßt haben, befindet sich inhaltlich in Übereinstimmung mit den Intentionen der Curriculum Diskussion; anderes ist schwer zuzuordnen. Man wird also sagen können: Die didaktische Diskussion zwischen 1970 und 1980 in der Bundesrepublik ist offensichtlich nicht ohne Einfluß auf die Leitideen geblieben, die die Lehrplankonstrukteure als Orientierungen für ihre Lehrplanarbeit benennen.

Anmerkungen

¹ Stefan *Hopmann* hatte in der Kieler Arbeitsgruppe zwei Arbeitspapiere zur Auswertung der beiden Fragen vorgelegt. Sein Ansatz ist damals nicht weiterverfolgt worden; seine methodischen Erörterungen haben uns sehr unterstützt. — Er hat außerdem zusammen mit Jürgen *Waldow* die Daten für unsere Auswertung neu organisiert. Wir danken beiden für ihre Hilfe. — Hans Dieter *Haller* hat uns die Daten seiner Befragung zur Verfügung gestellt. Ihm danken wir besonders.

² Wie bei der, inhaltlich gesehen, Offenheit der Kategorien zu erwarten, ist die Reliabilität der Kategorisierung nicht besonders hoch: Die Stabilität der Codierungen von Wierichs, der alle Antworten codiert hat, beträgt $r = 0,76$; ein Indercoder-Vergleich mit Menck ergab $r = 0,6$.

³ Nr. 04-061 der Kieler Befragung — Die Antwort ist *ein* Text, in dem der Autor allerdings noch anmerkt, welche der beiden Fragen er jeweils beantworten will.

- ⁴ Als Signifikanzniveau setzen wir 5 % fest. Den Kontingenzkoeffizienten (C_{corr}) nehmen wir als Maß der praktischen Bedeutsamkeit und interpretieren ihn, wie üblich, mit den Grenzen: $C_{\text{corr}} > 0,15$ bedeutsam; $C_{\text{corr}} > 0,25$ hoch bedeutsam.
- ⁵ SPSS, Prozedur CLUSTER; Kontingenzkoeffizienten; Methode: AVERAGE B. — Hochschulrechenzentrum Siegen.

Literatur

- FLECHSIG, K.-H., u.a.: Probleme der Entscheidung über Lernziele. (Begründung und Aufriß zum Forschungsplan zum LOT-Projekt). In: Achtenhagen/Meyer: Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 243-282.
- HAFT, H., u.a.: Lehrplanarbeit in Kommissionen. Ergebnis einer Untersuchung. Kiel 1986.
- HALLER, H.-D.: Prozeß-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD. Konstanz 1973.
- HOPMANN, S.: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel 1988.
- MENCK, P.: Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. Beobachtungen aus Anlaß einer Befragung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1987, S. 363-380.
- MERTEN, K.: Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie und Praxis. Opladen 1983.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 4. Aufl. 1962 (1952).

Anschrift der Autoren:

Bärbel Freund M.A., Sonderforschungsbereich 240 an der Universität Gesamthochschule Siegen, Hölderlinstraße 3, 5900 Siegen.

Prof. Dr. Peter Menck, Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Gesamthochschule Siegen, Adolf-Reichwein-Straße, 5900 Siegen.

Manfred Stalz, Massoneau Straße 6, 4425 Billerbeck;

Dr. Georg Wierichs, Am Getterbach 43a, 4400 Münster.