

Das Aarauer Lehrplannormal

Eine Heuristik zur Analyse und Verortung von
Lehrplaninhalten und ihrer Begründung

Entwickelt auf der Grundlage der

TOPIK DER LEHRPLANUNG

von

Stefan Hopmann und Rudolf Künzli

Arbeitsgruppe 1

Leitfrage:

Was gehört zum erforderlichen Traditionsbestand "allgemeiner Bildung"?

Es gibt heute wie zu jedem beliebigen anderen Zeitpunkt in der Schulgeschichte weitaus mehr Dinge zwischen Himmel und Erde, die mit gutem Grund lehrens- und tradierenswert sind, als einem noch so begabten Kind im Verlauf seines Schülerseins vermittelt werden können. Auswahl tut not. Jeder Lehrplan stellt so gesehen eine sozial konstruierte Auswahl aus einem vorhandenen kulturellen Erbe dar. Ganz gleich ob es sich dabei um Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen oder Werte handelt, wird dabei notwendig auf das Reservoir der zivilisatorischen und kulturellen Güter zurückgegriffen, durch die eine Gesellschaft (oder eine andere schultragende Gemeinschaft) sich selbst erhält und erfährt. Gegenwärtig ist weitgehend unumstritten, dass es in diesem Sinne einer „allgemein Bildung für alle“ bedarf. Das Problem liegt nun darin zu bestimmen, welche Teile des Erbes unverzichtbar für die Allgemeinbildung sein sollten und wer darüber entscheiden soll.

1. Definition der Allgemeinbildung

Beiliegend erhalten Sie zwei Beispiele, wie versucht werden kann, den Umkreis der Allgemeinbildung zu bestimmen. (Tenorth 1994; Künzli 1986) Der eine Versuch gliedert diesen Umkreis nach Arten des Wissens bzw. Könnens, der zweite nach Funktionen der Allgemeinbildung, die angestrebt werden sollen. Nach bislang vorliegenden Untersuchungen, wird in Lehrplankommissionen kaum über solche Grundsatzfragen der Allgemeinbildung diskutiert, sondern direkt zur Arbeit an Fachinhalten und -zielen übergegangen.

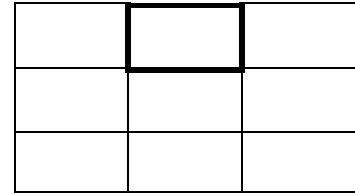
- Wie sollte aus Ihrer Sicht der Traditionsgehalt der Allgemeinbildung bestimmt werden?
- Wenn nicht durch Lehrpläne, wie sollte anders bestimmt werden, was Allgemeinbildung heute in der Schule bedeutet?
- Wäre es beispielsweise besser, auf eine verbindliche Definition zu verzichten und den Schulen die Entscheidung zu überlassen?

2. Kann Tradierung durch Prüfungsanforderungen gesichert werden?

Gegenwärtig ergeben sich für die Allgemeinbildung indirekte Definitionen ihres Umkreises durch „einheitliche Prüfungsanforderungen“ wie es sie schon länger für das Abitur, seit kurzem auch für Bereiche der Sekundarstufe 1 gibt. Solche Prüfungsanforderungen benennen Inhalte und Fähigkeiten, die in allen Ländern auf den jeweiligen Stufen erreicht werden sollen.

- Welchen Typ Tradition erfassen die Prüfungsanforderungen in Ihrem Bereich, welche nicht?
- Welche Folgen haben „einheitliche Prüfungsanforderungen“ für Lehrplan und Unterricht?

Arbeitsgruppe 2



Leitfrage:

Wie soll und kann sich Lehrplanentwicklung an Bildungsidealen, Schlüsselqualifikationen oder Tugendkatalogen orientieren?

Lehrplanung wurde zur gesellschaftlichen Regelpraxis, seitdem die Bestimmung oder Auswahl des Gebotenen nicht mehr selbstverständlich erschien. Damit wurde erforderlich, nach einer *Vermittlung* zwischen beidem zu suchen, etwa einer regulativen Idee, die ermöglichen sollte zu wählen, was aus dem Erbe wie zu lehren für welche Zukünfte angemessen erscheint. Solche *Bildungsideale* können beispielsweise in Auswahlkriterien, Lehrerwartungen oder Lernkonzepten bestehen, als Vorstellungen von gebildeten Individuen oder von Bildungsnachfrage formuliert werden, mehr den Traditionen oder eher den Erwartungen an die Zukunft verpflichtet sein. Erich Weniger wies schon vor rund siebzig Jahren darauf hin, dass es in pluralen Gesellschaften kein allgemeinverbindliches Bildungsideal geben kann. (Weniger 1975 1. Aufl. 1951).

1. Bildungsideale

Seit vielen Jahren wird versucht, an Stelle eines allgemeinverbindlichen Bildungsideals (etwa „der christliche Mensch“, „der sozialistische Mensch“) andere Zielbestimmungen in Schulgesetzen oder Rahmenvorgaben zu verankern. Solche Zielbestimmungen stützen sich dann beispielsweise auf das Grundgesetz (Demokratiegebot, Gleichstellungsgebot etc.), Länderverfassungen (wie eben, aber auch z.B.: Heimatliebe, Schutz der Natur) oder den Katalog der Menschenrechte.

- Handelt es sich bei solchen Zielkatalogen um Selbstverständlichkeiten, deren Befolgung bei allen Lehrplanern fraglos voraus gesetzt werden kann, oder sollten sie in den Planungskommissionen speziell behandelt werden?
- Wenn letzteres: Wie könnten solche Zielbestimmungen in inhaltliche Orientierungen für die Fachplanung umgesetzt werden?

2. Schlüsselqualifikationen und Kardinaltugenden

Seit einigen Jahren wird alternativ auch versucht, die Lehrplanentwicklung an der Sicherung von sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ oder „Kardinaltugenden“ zu orientieren. Solche Qualifikationen oder Tugenden lassen sich an fast jedem Schulinhalt erarbeiten, je nachdem, wie mit diesem Inhalt im Unterricht umgegangen wird. Über inhaltliche Auswahlentscheidungen allein lassen sie sich also nicht sichern.

- Was folgt daraus für die Verwendung solcher Konzepte in der Lehrplanarbeit?
- Soll der Lehrplan zur Absicherung dieser Qualifikationen und Tugenden beispielsweise auch die Methoden und die Gestaltung des Unterrichts vorschreiben?
- Wie könnte gegebenenfalls anders auf die Berücksichtigung dieser Qualifikationen und Tugenden im Unterricht hingewirkt werden?

Arbeitsgruppe 3

Leitfrage:

Soll und kann die Auseinandersetzung mit Schlüssel- oder Kernproblemen die Lehrplanentwicklung neu orientieren?

Die Schwierigkeiten, in pluralen Gesellschaften ein einzelnes Bildungsideal (etwa: der christliche Mensch, humanistische Bildung) für alle verbindlich zumachen, haben in den letzten Jahren zu Vorschlägen geführt, Lehrplanarbeit statt dessen an Schlüssel- oder Kernproblemen zu orientieren, über deren gesellschaftliche Relevanz es keinen Zweifel geben kann. Solche Schlüssel- oder Kernprobleme spiegeln in der Regel auch die Themen und Ziele, deren Bearbeitung Politik, Wirtschaft und Gesellschaft von der Schule künftig erwarten. Sie sind auch der Versuch genauer zu bestimmen, wie Bildung je neu und den sich verändernden Lebensumständen entsprechend gefasst werden kann (etwa im Sinne der „existentiellen Konzentration“ nach Erich Weniger).

1. Zukunft als Problem

Kern- oder Schlüsselprobleme bestimmen den Umfang notwendiger Bildungsinhalte „ex negativo“, d.h. aufgrund dessen, was sich in der Gesellschaft bisher nicht bewältigen liess.

- Welches Zukunftsbild entwirft die Schule für die Lernenden, wenn sie Schlüssel- oder Kernprobleme in den Mittelpunkt stellt?
- Wie kann die Schule auf die Lösung von Problemen vorbereiten, deren Lösungen unbekannt sind oder sich wenigstens bisher nicht realisieren liessen?
- Bietet die mancherorts praktizierte Umsetzung der Problemorientierung in für die Problemlösung erforderliche Schlüsselqualifikationen (wie Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Flexibilität, Kreativität) oder Tugenden (wie Klugheit, Gerechtigkeit, Mut, Besonnenheit) einen Zugang für die Lehrplanentwicklung? Welche Rolle sollte dann die inhaltliche Dimension der Schlüssel- oder Kernprobleme bei der Gestaltung des Lehrplans spielen?

2. Bearbeitung von Schlüsselproblemen im Unterricht

Gesellschaftliche Probleme haben ihre eigenen Erfordernisse. Zum Umgang mit ihnen sind vielerlei Fertigkeiten und Fähigkeiten erforderlich, die Schule nicht oder nur teilweise vermitteln kann. Ihre Komplexität und Vielschichtigkeit lässt sich nicht in einem geordneten Lehrgang auflösen.

- Wenn Ziel des Unterrichts nicht nur Problemerkennntnis, sondern Handlungsfähigkeit sein soll, wie lassen sich diese Probleme dann zum Gegenstand des Unterrichts und des Schullebens machen?
- Wo müsste die Problembearbeitung ansetzen?

Arbeitsgruppe 4

Leitfrage:

Soll sich Lehrplanentwicklung im Rahmen der je vorhandenen Lehrpläne, Lehrmittel, Prüfungsordnungen bzw. der „sekundären Lehrplanbindungen“ (Hopmann 1988) bewegen, wie weit kann und soll sie darüber hinausgehen?

Lehrpläne wirken nicht allein und unmittelbar, sondern sind in ein ganzes Geflecht verschiedenartiger Bindungen und Regelungen eingefügt wie Schulgesetze, Stundentafeln, Prüfungsordnungen und Prüfungsanforderungen, Schulartprofile, Erlasse und Verfügungen zu übergreifenden Themen oder einzelnen Sachfragen etc. Darüber hinaus sind nach allen vorliegenden Untersuchungen die „alten“ Lehrpläne jeweils die häufigste Informationsquelle und der wichtigste Bezugspunkt bei der Bearbeitung neuer.

1. Grenzender Lehrplanentwicklung

Meistens steht in einer Lehrplankommission nur der jeweilige Plan eines Faches und/oder einer Schulart zur Debatte. Die anderen Bestimmungen können also nicht mitverändert werden. Die Orientierung an diesem Rahmen erleichtert die Einfügung neuer Lehrpläne in das Gesamtgefüge, erschwert aber zugleich grundlegende Veränderungen.

- Ist dies grundsätzlich zu begrüßen oder wünschen Sie sich eine Erweiterung des Spielraums der Lehrplankommissionen?
- Wie sollte gegebenenfalls diese Erweiterung ermöglicht werden?

2. Lehrplan als Innovation

Durch ihre Verbindung mit vielfältigen anderen Vorgaben wirken Lehrpläne häufig eher indirekt, beispielsweise durch neue Schulbücher. Weiterhin sind die Veränderungen zwischen Lehrplangenerationen meist nicht so gross, als dass nicht der grösste Teil des bis dahin üblichen Unterrichts unverändert fortgeführt werden könnte. Beides führt dazu, dass nach vorliegenden Untersuchungen die Mehrheit aller Lehrkräfte den für sie geltenden Lehrplan entweder überhaupt nicht kennt oder nur höchst selten in ihn hineinschaut – nach einer Untersuchung seltener als alle zwei Jahre. Viele Lehrplanmacher zweifeln deshalb an der Innovationskraft neuer Lehrpläne.

- Gilt dies auch für Ihre Lehrplanentwicklung?
- Wer ist neben den Lehrkräften Adressat Ihrer Lehrplanentwicklung und wie müsste sich das bei der Formulierung der Lehrpläne niederschlagen?
- Sollten Lehrpläne die Verknüpfungen mit anderen Bereichen explizit aufnehmen?
- Sollten dementsprechend spezielle Richtlinien z.B. für Schulbuchproduzenten und Prüfungskommissionen erarbeitet werden?

Arbeitsgruppe 5

Leitfrage:

Wie können Lehrpläne einen Beitrag zur Schulreform leisten?

Lehrplanreformen stehen häufig in Zusammenhang mit Strukturveränderungen im Schulwesen oder anderen neuen Herausforderungen, die dem Bildungswesen gestellt werden. Gleichzeitig sind Lehrpläne notwendig immer „ihrer Zeit hinterher“ (Rein 1897), d.h. sie können nur festhalten, was an Möglichkeiten bereits zur Verfügung steht. Ausserdem bieten die meisten Lehrpläne immer schon mehr an, als durchschnittliche Schülerinnen und Schüler erlernen können. Neue Inhalte ohne gleichzeitigen Verzicht auf alte würden diese Überbürdung weiter steigern.

1. Stofffülle und Innovation

Gerade in Reformphasen werden von Lehrplänen neue Impulse erwartet. Während eine Einigung über Neues meist problemfrei gelingt, finden sich für jeden hergebrachten Lehrplaninhalt hartnäckige Befürworter und Gegner. Viele Lehrkräfte ignorieren das Neue, wenn im Lehrplan auch noch Platz für das ist, was sie schon immer gemacht haben. Ausserdem kann nicht nur nach Lage innerhalb eines Faches oder einer Schulstufe entschieden werden: Was beispielsweise aus Sicht des einen Faches verzichtbar wäre, kann für ein anderes notwendige Voraussetzung sein oder wird auf späteren Bildungsstufen erwartet. Ein blosser Hinzufügung des Neuen zum schon Vorhandenen würde jedoch zu einer Überbürdung der Schülerinnen und Schüler führen.

- Wie kann bestimmt werden, was nicht mehr unterrichtet werden soll?
- Wie kann für neue Elemente Beachtung und Akzeptanz bei den Lehrkräften erreicht werden?
- Sollten z.B. unverzichtbare „Kerne“ der Erneuerung explizit ausgewiesen und verbindlich gemacht werden?

2. Lehrpläne und Autonomie

Ein wichtiges Reformthema in der Schuldebatte ist die Forderung nach mehr Autonomie für Schulen und Lehrkräfte. Autonomie ist nur dort gegeben, wo die Vorgaben Spielraum für eigene Gestaltung lassen. Historisch sind auch die meisten Neuerungen im Schulwesen durch Ausnutzung solcher Spielräume zunächst auf Ebene einzelner Schulen entstanden, ehe sie allgemein Verbreitung fanden.

- Soll und kann Lehrplanentwicklung zur Sicherung der Autonomie beitragen?
- Wie lässt sich die Gewährung von mehr Freiraum mit der Durchsetzung von Reformabsichten vereinbaren?
- Müssten Lehrpläne dazu adressaten- und aufgabenspezifisch aufgegliedert werden, so dass z.B. Verfahrensvorschläge für die kollegiumsinterne Erarbeitung von schulspezifischen Lehrplaninterpretationen, Profilen etc. mitgegeben werden sollten?

Arbeitsgruppe 6

Leitfrage:

Was leisten Schulfächer für den Schulunterricht?

Seit dem 19. Jahrhundert haben sich die Schulfächer als die vorherrschende Form der Unterrichtsorganisation und der Lehrerbildung auf allen Ebenen des Schulwesens durchgesetzt. Auch dass „weiche Fächer“ in den Stundenplan aufgenommen werden, hat sich seitdem kaum verändert und ist in allen Industrieländern weitgehend gleich. Nach allen Untersuchungen planen Lehrkräfte und lernen Schülerinnen und Schüler ihr Schulwissen hauptsächlich im Horizont der jeweiligen Schulfächer, dem von ihnen abgegrenzten Pensum. In den letzten Jahren ist dem immer wieder die Forderung nach fächerübergreifendem Lernen und interdisziplinären Lernformen (z.B. Projektunterricht) aufgestellt worden.

1. Wissenschaftliches Wissen und Schulwissenschaft

In der Schule wird Wissen zum Zwecke der Lehre aufbereitet, d.h. es muss anders aufgebaut und erklärt werden als etwa in einem fachwissenschaftlichen Seminar. Daraus haben die Herbartianer im 19. Jahrhundert die Forderung abgeleitet, dass es von den akademischen Disziplinen getrennte Schulwissenschaften geben sollte. An den Universitäten wird heutzutage das Schulwissen von den Fachdidaktiken bearbeitet, in der fachwissenschaftlichen Ausbildung der Lehrkräfte, kommt der Schulstoff dagegen kaum vor, seine Beherrschung wird vorausgesetzt.

- Ist die vorrangige Orientierung der Schulfächer an den jeweiligen Bezugswissenschaften auf allen Schulstufen angemessen?
- Welche Rolle sollten andere Formen gesellschaftlichen Wissens und welche Rolle sollten die Wissenschaften spielen, die wenigstens unterhalb der Sekundarstufe II keine Entsprechung im Lehrkanon gefunden haben (in den meisten Ländern beispielsweise unter anderen Medizin, Jura, Betriebswirtschaft und Pädagogik)?
- Welche Folgen haben für interdisziplinären Unterricht die fachbezogene Vorbildung der Lehrkräfte und das fachbezogene Lernen der Schülerinnen und Schüler? Sollten Lehrpläne beispielsweise dazu Kriterien der Fachlichkeit für fächerübergreifende Zusammenarbeit festlegen?

2. Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir

Schon Seneca hat beobachtet, dass wir in der Schule hauptsächlich für die Schule lernen, für erfolgreiche Prüfungen und das Weiterkommen in der Schullaufbahn. Aufgrund der dominanten Stellung der Schulfächer werden dabei oft die Vorleistungen übersehen, die Schulfächer für einander erbringen (z.B. Mathematik und Muttersprache als Grundlage für die Naturwissenschaften). Ein weiteres Problem ergibt sich aus den stufenspezifisch oft unterschiedlichen Fachkulturen bzw. dem unterschiedlichen Grad der Wissenschaftsorientierung.

- Kann die Abstimmung zwischen den Fächern und den Schulstufen als naturwüchsig vorausgesetzt werden oder sollte sie in Lehrplankommissionen eigens behandelt werden?
- Soll sich der Fachunterricht an den Anforderungen der späteren Schulstufen orientieren oder können die verschiedenen Leistungen der Fächer auf den einzelnen Stufen (für technische Beherrschung, Alltag, wissenschaftliches Verständnis etc.) auch anders abgestimmt werden?

Arbeitsgruppe 7

Leitfrage

Brauchen wir einen neuen Stundenplan?

Seit dem späten 19. Jahrhundert hat sich (mit Ausnahmen in der Sekundarstufe II und im Wahlunterricht) kaum verändert, welche Fächer in den Stundenplan aufgenommen werden, wie die Aufgaben dieser Fächer gegeneinander abgegrenzt werden und in welcher Reihenfolge die Fächer im Laufe der Schulzeit eingeführt werden (Ausnahme innerhalb der Fächergruppe Sprachen: Wechsel von Latein zu Englisch bzw. einer anderen Fremdsprache). Neue Fächer (z.B. Rhetorik, Medienbildung) oder Fachzusammenlegungen haben sich fast nie dauerhaft etablieren können. Auch die relative Gewichtung der Fächergruppen (Sprachen, sachkundliche Fächer einschliesslich Mathematik, musische Fächer einschliesslich Sport) hat sich seitdem kaum verschoben. Grundkanon, Grenzziehung und Gewicht der Fächer sind dabei heutzutage in allen Industrieländern weitgehend ähnlich.

1. Brauchen wir eine neue Grundstruktur

Die sukzessive Abgrenzung der Fächer untereinander folgte seinerzeit weniger speziellen Schulerfordernissen als der Aufteilung der akademischen Disziplinen, wie sie sich im 19. Jahrhundert eingespielt hatte. In Wissenschaft und Gesellschaft wird heutzutage disziplinäres Denken zunehmend von fächerübergreifenden oder fachungebundenen Zugangsweisen infrage gestellt. In einigen Ländern wird nun diskutiert, die Stundentafel (auch über die Grundschule hinaus) von den Fächern zu lösen und statt dessen Lernbereiche oder andere Formen interdisziplinärer Organisation einzurichten. Dem entsprechen auch ältere bildungstheoretische Versuche (Flitner 1997), den Schulkanon nicht entlang von Fächern, sondern anhand von gesellschaftlichen Praxisformen und -feldern zu begründen.

- Sollten beispielsweise die „informationstechnische Grundbildung“ oder weitere neue Fächer oder Themenbereiche im Stundenplan verankert und andere gestrichen werden?
- Sollte eine fächerübergreifende oder fachunabhängige Organisation der Stundentafeln angestrebt werden oder sollten die Fächer weiterhin die Stundentafel strukturieren?
- Sollten gegebenenfalls wenigstens einzelne Fachgruppen bzw. einzelne Schulen die Möglichkeit erhalten, ihre Arbeit entsprechend umzuorganisieren?

2. Ist der Aufbau des Schulkanons noch zeitgemäss?

Aufbau und Reihenfolge der Schulfächer folgen im wesentlichen im 19. Jahrhundert entwickelten Prinzipien. Einer ihrer Grundgedanken war die Schichtung des Schulwissens nach Massgabe des innerfachlichen Aufbaus. Mit der Verwissenschaftlichung von Wirtschaft und Gesellschaft sind dabei die Anforderungen an die Fächer kontinuierlich gewachsen. Gegen einen primär fachlinearen Aufbau wurden schon damals andere Stufungen des Schulwissens (etwa historisch-genetisch der kulturellen Entwicklung folgend; spiralförmig integrierend-vertiefend; konzentrisch nach Erfahrungs- und Lebenskreisen) vorgeschlagen. Sie haben kaum Eingang in die Lehrpläne gefunden, haben aber mit der Kritik an den Grenzen disziplinären Denkens und technischer Rationalität neue Aktualität gewonnen.

- Sollten solche „alternativen“ Modelle in die Lehrplanung Eingang finden?
- Darf der dabei unvermeidliche Verlust an „fachlichem Wissen“, das am sichersten im Horizont klar strukturierter Schulfächer erworben wird, in Kauf genommen werden?
- Wie sollte dann gegebenenfalls ein entsprechendes Niveau einer allen gemeinsamer Grundbildung und die Abstimmung zwischen den Schulstufen sichergestellt werden?

Arbeitsgruppe 8

Leitfrage:

Stört Handlungsorientierung den Lernprozess?

Die Schule ist nicht das Leben – und das Leben ist noch keine ausreichende Schulung. Jedenfalls hat sich Schule weltweit als vorherrschende Unterrichtsform durchgesetzt, weil andere Formen der Teilhabe an Lebensvollzügen offenkundig keine ausreichenden Lernerfolge und damit auch keine ausreichende Vorbereitung auf das Erwachsenenleben sicherstellen konnten. Seitdem Schule gesellschaftlicher Regelfall geworden ist, hat diese Abgrenzung aber umgekehrt zu ständigen Klagen über den „Riss“ zwischen Schule und Alltag (Hildebrand 1962/1867) geführt und zu Forderungen, die Schule stärker zur gegenwärtigen und künftigen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hin zu öffnen.

1. Lässt sich an und in der Lebenswelt effizient lernen?

Hoffnung aller Öffnung von Unterricht und Schule ist, dass sich dadurch Relevanteres als bloss „trockener Schulstoff, sachangemessener und wenn nicht schneller, so doch verständiger lernen lässt. Dabei lassen sich zwei Grundformen der Öffnung unterscheiden, eine traditionelle, in der auserschulische Stoffbezüge und Lernorte zur Motivation und Illustration den innerschulischen Lernprozess ergänzen sollen (beispielsweise durch Besichtigungen), sowie eine radikalere Variante, in der Lernen so viel als möglich mit ausserschulischen Lernorten verbunden und an den dort möglichen Erfahrungen ausgerichtet werden soll (beispielsweise Umweltprojekte). Lebensweltprobleme haben ihre eigenen Erfordernisse. Zum Umgang mit ihnen sind vielerlei Fertigkeiten und Fähigkeiten erforderlich, die Schule nicht oder nur teilweise vermitteln kann. Ihre Komplexität und Vielschichtigkeit lässt sich nicht in einem geordneten Lehrgang auflösen.

- Lässt sich im Umgang mit dem, was akut bedeutsam ist (beispielsweise Verschmutzung der örtlichen Gewässer), das lernen, was zur langfristigen Bewältigung solcher Probleme für alle Schülerinnen und Schüler zu lernen bedeutsam wäre?
- In welchem Verhältnis steht beispielsweise das Erlernen fallbezogener Diagnosetechniken (z.B. Gewässerproben) oder entschwundener Lebensweltformen (z.B. Brot backen) zu anderen Lernaufgaben, die – wenn nicht einfach die Stoffmenge vergrößert werden soll – Einschränkungen hinnehmen müssten?
- Welchen Kriterien muss „Öffnung“ genügen, um lernförderlich zu sein, und sollten diese im Lehrplan thematisiert werden?
- Wenn Ziel des Unterrichts nicht nur Problemerkennntnis, sondern Handlungsfähigkeit sein soll, wie soll Lebenswelt dann Gegenstand des Unterrichts werden?
- Soll Schule sich aktiv in die Lebenswelt einmischen und dabei eigene Normen und Werte etwa gegenüber Eltern, Politik und Wirtschaft geltend machen?

2. Schule als Lebenswelt

- Die Schule ist nicht das Leben, aber selbst doch auch eine Lebenswelt, in der Kinder und Jugendliche grosse Teile ihres Lebens verbringen.
- Welche evt. noch ungenutzten „lebensweltlichen“ Lerngelegenheiten bietet die Schule als Organisation und Institution (als „Erfahrungsraum“ Schule), etwa durch ihre Kultur, die Formen des Zusammenlebens und -wirkens, die Gestaltung des Schulalltages?
- Wie können Lehrpläne (durch Tun oder Unterlassen) die bewusste Gestaltung des Schullebens fördern?

Literatur

- Flitner, W. (1997). *Allgemeine Pädagogik* (15. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tenorth, H.-E. (1994). *"Alle alles zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: WBG.
- Hopmann, S. (1988). *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln*. Kiel: IPN.
- Künzli, R. (1986). Die pädagogische Rede vom Allgemeinen. In Tenorth (Ed.), *Allgemeine Bildung*, 56-75. Weinheim/München: Juventa.
- Weniger, E. (1975, 1. Aufl. 1951). Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplanes. In Weniger, E., *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Mit einer Bibliographie von B. und H. Schwenk. Ausgewählt und mit einer editorischen Notiz versehen von B. Schonig, 199-294. Weinheim: Beltz.
- Hildebrand, R. (1962, 1. Aufl. 1867). Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz Anderen, das doch damit zusammenhängt *Vom deutschen Sprachunterricht und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt*. Bad Heilbrunn: Helmers.
- Rein, W. (1897). *Pädagogik im Grundriss* (3. Aufl.). Leipzig: Göschensche Verlagshandlung.